

JOHAN HOVELYNCK, SVEN DE WEERDT
& ART DEWULF (RED.)

RELATIONEEL ORGANISEREN

SAMEN LEREN EN WERKEN
IN EN TUSSEN ORGANISATIES

Didactiek van de Liefde. Een pleidooi voor diepgaand leren in coaching, training en opleiding.

Rombout van den Nieuwenhof & Sven De Weerd

In J. Hovelynck, S. De Weerd & A. Dewulf, *Relationeel organiseren*.
Samen leren en werken in en tussen organisaties. LannooCampus, 2006

voor een digitale versie zie:
www.allegrosite.be/artikels.html
www.metison.be/publicaties.html
www.zeno-organisatieontwikkeling.nl/biografie.html

Sven De Weerd (PhD)
Stichting Lodewijk de Raet
Kon.Maria-Hendrikaplein 64a - 9000 Gent - België
++32/+9/382 75 70
www.de-raet.be
www.metison.be

lannoocampus

DIDACTIEK VAN DE LIEFDE: EEN PLEIDOOI VOOR DIEPGAAND LEREN IN COACHING, TRAINING EN OPLEIDINGEN

Rombout van den Nieuwenhof & Sven De Weerd

Le coeur a ses raisons que la raison ne connaît pas
Blaise Pascal, 1662

INLEIDING

Enige tijd geleden stond in een Nederlandse krant een ingezonden bericht van een psychotherapeute die aangaf dat ze het bijna ondoenlijk vindt haar werk nog goed te doen. Steeds meer instanties ‘bemoeien’ zich met haar werk, met de intake, de behandelwijze, de doorlooptijd, de betaling, het verwachte resultaat. Door dit soort bemoeienissen komt haar professionaliteit in de verdrukking, is haar mening. Het zijn interferenties ‘van buitenaf’. Volgens de therapeute is psychotherapie een open proces van mens tot mens. Een subtiel proces van geleidelijke ontvouwing van betrokkenheid en betekenis tussen mensen. Zij neemt daarmee geen afstand van haar verantwoordelijkheid voor het resultaat, zoals men wellicht zou kunnen denken, maar zij pleit voor een ander paradigma: voor een erkenning van de subtiliteit en fragiliteit van een persoonlijk leertraject, en voor een minder zakelijke, minder geabstraheerde, minder instrumentele benadering. In dit hoofdstuk willen we ons bij deze opvatting aansluiten en deze verder uitwerken. We willen wijzen op de beperkingen en gevaren van de instrumentele benadering die steeds verder in de praktijk van coaching, training en opleiding lijkt te worden doorgevoerd. Daarna willen we ruimte creëren voor een alternatieve leerpraktijk die zich heeft losgemaakt van de bezwaren van de instrumentele benadering. Deze noemen we de Didactiek van de Liefde.

Naar onze mening, en overigens ook die van vele anderen, is het instrumentele denken in volle omvang in onze samenleving aanwezig (Baart, 2004; Bouwen, 2002; Verstraeten, 2001, 2003). Ook in onze praktijk van coach, trainer en organisatieadviseur zien we het instrumentele denken volop domineren. Sommige managers en medewerkers vinden het onmogelijk en zelfs onwenselijk om buiten dit paradigma te denken. Het denken in eenvoudige oorzaak-gevolg relaties, te behalen resultaten, het benoemen van concrete tussenstappen op weg naar het doel, het werken met modellen die een complexe en weerbarstige werkelijkheid reduceren tot simpel ogende en verleidelijke

schema's, het zijn voor hen volgens velen onbetwiste voorbeelden van gezond verstandredeneringen om veranderingen vorm te geven. Of het nu gaat om organisatieverandering, de invulling van HRM-beleid, het vormgeven van management development, om opleiding, training, coaching. Op al deze terreinen zien we de instrumentele aanpak terug. We zullen in dit hoofdstuk beginnen met een aantal algemene illustraties en daarna meer specifiek ingaan op deze trend in het vormgeven en uitvoeren van leerprocessen zoals coaching, training en opleiding.

ALGEMENE TENDENS

Het instrumentele denken lijkt zich steeds breder te wortelen in onze samenleving. Steeds meer bedrijven doen bijvoorbeeld zaken met een beperkt aantal leveranciers, om zo de kwaliteit van de producten of de dienstverlening beter te kunnen managen. Behalve voordelen die zulke shortlists opleveren, worden met dezelfde handeling ook variatie, toeval en tegenslagen uitgesloten. En het is voor ons een serieuze vraag in welke mate dat wenselijk is. Vele grote ontdekkingen en economische innovaties zijn per toeval of met veel tegenslag aan het licht gekomen. Denk bijvoorbeeld aan de lijm van de 'post-it's' die niet echt wilde plakken. Het wilde maar niet lukken om de bedoelde, goed klevende lijm te vinden, tot iemand op het idee kwam om dat-wat-is te gebruiken in plaats van af te keuren. Zulke toevallige ontdekkingen vergen intelligente sensibeleiteit, onbevangen waarnemen en een vertrouwen dat het goed is wat er is.

Deze 'ruimte voor wording', voor het toeval en appreciatie in de onbevangen waarneming staat ons inziens haaks op de trend dat steeds meer activiteiten gestandaardiseerd worden in voorgestructureerde protocollen. We laten zaken niet graag aan het toeval over, maar willen in hoge mate in controle zijn. Denk bijvoorbeeld aan de dienstverlening aan zieken en bejaarden die geheel conform de stroomdiagrammen van de managementboeken is ingericht. Als ik mijn paspoort kwijtraak of getuige ben van een ongeval op straat, moet ik aangifte doen bij de politie en wordt de interactie teruggevoerd tot de administratieve handeling. Als ik in geestelijke nood verkeer, kom ik eerst op een wachtlijst van een hulpverleningsinstantie, ontmoet daarna een gespecialiseerde intakeker die niet naar mijn problemen luistert, maar zorgt voor de beste doorverwijzing als ik open over mijn probleem vertel. Dit type benadering is wellicht logistiek gewenst, maar maakt een abstractie van de eigenheid van de situatie, waardoor uniciteit dreigt te verdwijnen, mensen 'gevallen' worden en op de duur alleen nog maar als voorbeelden van een abstracte categorie worden erkend (Baart, 2004). Maar de golf van het instrumentele denken staat niet stil en rolt ook daarna verder voort. Managers proberen bijvoorbeeld de organisaties weer klantvriendelijker te maken door medewerkers in 'klantgericht-

heid' te trainen. Wat eerst op logistieke gronden werd afgenomen, moet nu door derden worden 'getraind'. Maar ook deze trainingen en opleidingen zijn in toenemende mate gestandaardiseerd. Zogenaamde succesvolle aanpakken en elementen uit de ene organisatie worden overgeplaatst naar andere organisaties, waardoor de gehanteerde modellen en interventies hun exploratieve karakter verliezen, steeds normatiever worden en sommige trainers en opleiders op de duur alleen nog maar reageren op afwijkingen van het model en daarop gedragscorrecties aanbrengen. 'Wij hanteren dit model voor klantgerichtheid. Herkent u de schema's? Voldoet het aan uw behoefte aan verandering, denkt u? Dan kunnen wij uw mensen trainen, coachen, opleiden.' Het eenvoudig observeerbare, het eenzijdig beïnvloedbare, het direct controleerbare en het snel haalbare krijgen voorrang boven alles. Bedrijven zijn resultaatgericht en willen 'waar voor hun geld'. Terecht, omdat er grote sommen zijn gemoeid met opleidingen en training. In Nederland en België kunnen we rustig spreken van een miljoenenmarkt. Bij een groots trainingsprogramma van een Engelse multinational was alleen al zeventien miljoen euro gemoeid (Senior & Flemming, 2005). Grote investeringen in ongewisse resultaten zijn economische gezien niet erg verstandig.

Maar die economische, instrumentele rationaliteit brengt een eigenstandige praktijk met zich mee, met repeterend ongewenste gevolgen waarvan men zich veelal nauwelijks bewust is. Resultaten van trainingen moeten bijvoorbeeld geëvalueerd worden, liefst schriftelijk en liefst onmiddellijk na afloop van de cursus of training. In deze onmiddellijke en schriftelijke evaluatie kan de vorming van cursisten (wat vaak meer tijd vergt en waarvan het resultaat vaak moeilijker te voorspellen is) niet worden meegenomen. Men meet dan dus geen werkelijke klantgerichtheid (de 'vorming') maar de mate waarin men denkt in de toekomst aan de hand van de gepresenteerde modellen klantgerichter te zullen gaan werken. Trainers doen er bovendien (commercieel) onverstandig aan lage cijfers te scoren en zij richten de training op het realiseren van vooraf afgesproken meetresultaten en laten andere kansen onbenut. Zo wordt de tevredenheidsmeting belangrijker dan de diepgang en rijkdom van het leerproces.

Dit leidt tot de tendens wat sommigen sceptisch 'entert(r)aining' noemen. Trainingen worden samengesteld uit begrijpelijke, maar oppervlakkige modellen, die meteen 'praktisch toepasbaar moeten zijn', oefeningen waaruit dat onmiddellijk blijkt, en voldoende leuks en ontspannends tussendoor. Ook dit type training sterkt het instrumentalisme, het consumentisme, het denken in algemeenheden, en ook hier is geen ruimte voor variatie, toeval en tegenslag. Als trainers zich exclusief focussen op 'haalbaarheid, resultaat en efficiëntie', dan sluiten ze hiermee een openheid voor spontane leerbehoeften, leerprocessen en leermomenten uit. Efficiëntie vertaalt zich in een didactische formule die de meeste mensen, langs de kortste weg, met de minste inspanning

naar het hoogste resultaat brengt. Groepsgemiddelde resultaten en standaardaanpak die elders 'hebben gewerkt' krijgen de overhand boven verkenning, verrassing, verdieping van en persoonlijke worsteling met de specifieke casuïstiek in het hier en nu.

In bovenstaande illustraties, en er zijn er veel meer te noemen, menen we een patroon te onderkennen. In dit hoofdstuk willen we vanuit onze theoretische belangstelling en praktijkervaring dit onderliggende patroon schetsen, verschillende interpretaties ervoor aandragen en onderzoeken op welke wijze een alternatief kan worden geformuleerd. We baseren onze analyse en ons vertoog op elementen uit de humanistische psychologie, het sociaal-constructionisme en bepaalde stromingen binnen de psychoanalyse. Het onderliggende paradigma hebben we voorlopig 'instrumenteel denken' genoemd. Een alternatief noemen we Didactiek van de Liefde. We spreken van een didactiek, waarmee we verwijzen naar een alternatieve 'wijze waarop', een mogelijke weg waarvan we denken dat die ons ergens naartoe brengt. Deze weg is niet vrij van het instrumentele, maar transformeert deze radicaal (zie Wilber, 2001). De Didactiek van de Liefde kan bovendien worden gezien als een cultuurkritiek, die we argumentatief, metaforisch, illustratief en evocatief willen uitwerken.

In het eerste deel van dit hoofdstuk zullen we de opvatting uitwerken dat er een onderliggend patroon, een zelfversterkende dynamiek ten grondslag ligt aan het instrumentele denken. Een belangrijk deel daarvan bestaat uit distantiëring, wat zich uit in verschillende vormen zoals abstrahering, splitsing van verantwoordelijkheden en het uit de context plaatsen van leervraagstukken. Parallel aan de tendens tot distantiëring speelt naar onze mening in de onderstroom van organisaties een problematiek van volwassenwording (individuatie), waar het instrumentele denken op inhaakt. Zoals we verderop zullen uitwerken leidt deze combinatie van de distantiërings- en individuatieproblematiek tot een behoefte aan persoonlijke ontwikkeling en diepgaand leren door middel van bijvoorbeeld coaching, training of opleiding. Deze behoefte wordt echter in veel gevallen ook weer zodanig (instrumenteel) ingevuld, waardoor deze behoefte niet wordt bevredigd, maar juist wordt versterkt. We beschrijven drie patronen in de praktijk of 'gestalts' waarin wij dit zien gebeuren. Dat zijn: de gestalt van de almacht, de gestalt van de dwang en de gestalt van de perversie. Deze gestalts spelen in op de behoefte aan diepgaand leren, maar omdat ze uitgaan van hetzelfde schaarse denken als waar de behoeften uit voortkomen, vormen ze geen adequate respons.

De vraag die we vervolgens stellen is of er een alternatief is, waarvan kan worden gezegd dat deze de behoefte wel op een adequate wijze kan invullen? Wij denken dat dat mogelijk is (hoewel niet eenvoudig), en proberen daar een omschrijving van te geven. Dit noemen we de Didactiek van de Liefde. In deze didactiek stellen we leren voor als

een contextuele activiteit, een relationele activiteit, als een postverbale activiteit en als een activiteit van overgave. Om tot de uitvoering te komen, dienen trainers, coaches, opleiders én deelnemers volgens ons vier praktijken te beoefenen. Dat zijn de praktijk van aanwezigheid, van de verbondenheid, van nederigheid en de praktijk van de discipline.

DISTANTIËRING VANUIT TEKORT

Een van de eerste dingen die ons opvalt als we naar de reeks genoemde voorbeelden van het instrumentele denken kijken, is het denken in termen van 'tekort'. Dit deficitdenken lijkt aan de basis te liggen of in elk geval substantieel deel uit te maken van het instrumenteel denken. We zien dit op verschillende manieren tot uiting komen. Om te beginnen wordt de aanleiding voor een training of coaching in de meeste gevallen gebaseerd op iets dat ontbreekt. Wat de mensen die getraind of gecoached moeten worden, niet hebben. Er zijn bijvoorbeeld generieke en jobspecifieke competenties gedefinieerd en een bepaalde groep medewerkers uit een bepaalde functiegroep heeft te weinig van competentie X of Y. Of men signaleert een 'cultuurprobleem' in de organisatie. Of de productiecijfers zijn te laag als gevolg van motivatieproblemen. Of er is sprake van een 'substantiële kennisachterstand' of van 'coördinatieproblemen' door de verkokering in de organisatie. Of de managers missen 'visie' en zijn geen 'leiders' maar hooguit 'managers'. Leiders zijn in deze definitie zeer charismatisch en managers passen slechts op de winkel. De aandacht is er in dit soort verhalen steeds op gericht wat er niet is, wat er mis gaat, wat er ontbreekt. Dit gemis ontstaat voor een deel doordat mensen vanuit een geconstrueerd ideaalbeeld naar de bestaande organisatie kijken. Men hanteert een 'plaatje' (een normatief concept) hoe het zou kunnen of moeten zijn, en daardoor wordt duidelijk wat het tekort inhoudt en vaak wordt dan in eenzelfde beweging aangegeven hoe het tekort kan worden opgevuld, aangevuld of gecorrigeerd. Het tekort en de remedie liggen dan op voorhand in elkaars verlengde. En niet zelden merken we dat het tekort vanuit de remedie wordt geformuleerd. Het probleem wordt dan gedefinieerd in functie van bv. een training die op de plank ligt. Het tekortdenken bestaat uit een subtiel samenspel tussen processen van abstrahering, deresponsabilisering en decontextualisering.

Een eerste valkuil van het deficitdenken, die van abstrahering, hebben we hierboven al aangestipt. Er wordt vanuit abstracties geredeneerd. Een 'competentie' als klantvriendelijkheid is een abstractie die vervolgens normatief en corrigerend wordt ingevuld. Het gevolg is dat het begrip competentie (op deze wijze gebruikt) afstand schept. Het distantiëert. Het verwijst naar een daar-en-straks, iets wat nog niet is, maar wat moet komen. Het doet een appel op het individu, op de medewerker of een groep, niet als een erken-

ning van een verlangen van dit individu of van die groep, maar als suggestie, als een vingerwijzing om de onvolkomenheid (die wordt gesuggereerd) ongedaan te maken. De suggestie is dat er een tekort bestaat dat moet worden opgeheven, om (weer) competent te zijn of te worden.

Hierbij is het, als volgende vorm van distantiering, vaak een ander, doorgaans de leidinggevende, die het tekort formuleert in algemene termen. De interne verankering aan de persoon in het leerproces, en het type leerproces dat voor die persoon voor dit vraagstuk geëigend is, dreigt daarmee grotendeels te worden genegeerd. In plaats van de worsteling in de verkenning naar gewenste invulling van het eigen leerproces door de persoon zelf, legt een ander (i.c. de leidinggevende) (vaak in een veel te vroeg stadium) een algemeen bepaald doel op. Door de initiële splitsing van verantwoordelijkheden vervreemdt men de persoon voor een belangrijk deel van zijn of haar leerproces (zie vignet 1). Stel dat klantvriendelijkheid voor mij te maken heeft met mijn verlegenheid, of met mijn angst voor intimiteit, of misschien wordt mijn gebrek aan klantvriendelijkheid wel veroorzaakt door het gebrek aan aandacht van mijn werkgever voor mijn situatie tijdens de ernstige ziekte van mijn zontje (of alle drie de factoren). Of misschien heeft het daar allemaal niks mee te maken. Een generieke, aanbodgestuurde training kan nooit 'blootleggen' wat de motieven, oorzaken of redenen zijn van mijn 'gebrek aan klantgerichtheid', laat staan dat er op getraind kan worden. Het miskent grotendeels de complexiteit van mijn leerproces. In het geval er bijvoorbeeld sprake is van relationele complexiteit (tussen mij en mijn werkgever), is het zelfs de vraag of een training überhaupt wel de juiste interventie is. Zeker als vervolgens externe trainers of opleiders worden uitgenodigd om op basis van hun expertise (effectieve) interventies te ontwerpen.

In deze (derde) stap van distantiering wordt het accent verlegd naar geobjectiveerde kennis en ervaring (expertise) buiten het ervaringsveld van de medewerker en buiten de relatie tussen medewerker en leidinggevende. De leervraag ontstaat hier niet als gevolg van een eigen onderzoeksproces, en ook niet in een dialogische relatie tussen medewerker en leidinggevende, maar wordt geleidelijk aan gedefinieerd in een proces van abstrahering door de leidinggevende, die de klantvraag overdraagt naar een extern trainingsbureau met de juiste kennis en ervaring. Het trainingsbureau staat nog een trapje verder van de leervraag verwijderd, en brengt de oorspronkelijke klantvraag op een nog algemener, nog generieker niveau. Zij kunnen dit en zijn hiertoe gelegitimeerd juist op basis van hun kennis en ervaring met soortgelijke vraagstukken in andere organisaties. Generieke expertise wordt als meerwaarde beschouwd, ten koste van de meerwaarde van het specifieke individuele of relationele leerproces. Leren wordt algemeen leren.

Het leertraject dat uiteindelijk wordt aangeboden komt op deze wijze los te staan van de ervaring en werkpraktijk. Er wordt gewerkt met gehomogeniseerde klantgroepen, onbekende trainers, residentiële trainingen, hypothetische oefeningen en algemeen geldende modellen. In de mate dat er sprake is van meer distantiëring kunnen deze praktijken een meer diepgaand leerproces ondergraven. Zodra men het leren in het proces van distantiëring uit de eigenlijke context isoleert, ontstaat een transferproblematiek en worden andere types leerprocessen uitgesloten. Het trainen van competenties blijft dan doorgaans beperkt tot declaratieve, methodische en procedurele kennis: men kan zeggen wat klantgerichtheid is, kent de stappen ernaartoe of enkele ingrediënten van ‘het’ recept, maar men leeft klantgerichtheid niet. Het leerproces is van buiten aangebracht, of aangereikt. Van situatiespecifieke, relationele en affectieve inbedding is er dan geen sprake. De medewerker heeft niet geleerd, met vallen en opstaan, met succes en falen, zelf verantwoordelijkheid te nemen voor (het definiëren van) het eigen leerproces. Met als gevaar dat er geen substantiële poging meer wordt gedaan om het leren in het leven te integreren. Daarmee heeft men het eigen leerproces en daarmee zichzelf niet beter leren kennen. En enkele weken later is men het klantgerichte recept al weer vergeten: ‘Hoe zat het ook alweer?’

VIGNET 1

Ik zit in de lounge van een opleidingscentrum. Aan de grote leestafel zit een groep te werken aan een opdracht. Ze lachen en maken plezier met elkaar. Dan neemt een van hen de opdracht van tafel en begint voor te lezen wat er staat. Hij hakkelt een beetje. Een ander trekt lachend de geplastificeerde kaart uit zijn hand, en leest, vlotter dan de eerste de opdracht voor. Er rijzen vragen: wat wordt precies bedoeld met ... en met ...? Er komt van verschillende kanten verschillende uitleg. De verwarring werkt hilarisch. Dan komt een jonge trainer de lounge binnen. Een lange, magere man met priemen-de ogen. Trainersogen, denk ik bij mezelf, maar dat is niet aardig van mij. Hij loopt op de groep af en gaat achter hen staan. De groep valt stil, en draait zich daarna als één man naar hem toe. Wat wordt er bedoeld met de opdracht, vragen ze hem. De trainer geeft uitleg. De groep lacht. Vooral die ene, die gelijk had. Mag hij het even horen? Applaus graag. De trainer blijft nog even staan, en de aandacht en de conversatie verlopen nu via hem. Dat duurt zo'n tien minuten. Dan gaat hij weg. Achterin de lounge zit nog een groep te werken. Hij loopt daar naartoe, blijft op enige afstand staan kijken en gaat daarna achter de groep staan. Op dat moment gaat de deur open. Een vrouwelijke collega-trainer komt de ruimte binnen. Ze loopt op de eerste groep af, gaat achter hen staan, zakt door haar knieën en begint een gesprek. Na een kwartiertje vertrekt ze weer. De mensen lachen, en leunen achterover op hun stoel. Na tien minuten worden ze naar hun lokaal geroepen. De groep heeft weinig werk verzet. Ze redden zich er wel uit, denk ik. Ze kunnen altijd nog zeggen dat ze de opdracht niet hebben begrepen.

ONTWIKKING VAN INDIVIDUATIE

We kunnen de relatie tussen leidinggevende en medewerker ook bekijken vanuit het perspectief van de ouder-kindrelatie. Hieronder werken we het argument uit dat een

groot deel van de opleidingen, trainingen en coachingstrajecten op deze relatie ingrijpt.

In organisaties spelen, zoals op alle terreinen van het leven, basale psychologische thema's van angst en agressie, Eros en Thanatos waaraan managers en medewerkers onderworpen zijn. Sommige auteurs stellen dat organisaties een belangrijke functie in angstbezwinging hebben of zelfs vormen van angstbezwinging zijn (Jacques, 1955). Dat blijkt bijvoorbeeld uit de noodzaak voor procedures of het ontstaan van bedrijfsculturen. Als er iets misgaat, of iets geregeld moet worden in de afstemming tussen twee afdelingen, wordt er gekeken of er een noodzaak voor het instellen van een procedure is. De autonomie of zelfredzaamheid van de twee afdelingen wordt gefixeerd in de vorm van een standaard of een andere vorm van formalisatie als de afstemming in de toekomst niet ad hoc of door wederzijds overleg kan plaatsvinden. Bij de vorming van culturen verloopt dit proces (grotendeels) stilzwijgend en ontstaan geleidelijk aan gedeelde normen en waarden die aangeven 'zo doen wij dit hier' of 'dit vinden wij belangrijk'. Wat deze vormen van standaardisatie opleveren is dat onzekerheid wordt gereduceerd en men de aandacht en energie kan richten op andere vraagstukken. Procedures en afspraken beschermen organisatieleden tegen de angst (en het onvermogen) die gepaard gaan met hevige complexiteit en chaos als regels ontbreken. Op deze wijze nemen organisaties een deel van de existentiële verantwoordelijkheid van de medewerker over om zelfstandig met angst en agressie om te gaan en vervullen daarmee een klassieke moederlijke rol. Hetzelfde kan worden gezegd over de noodzaak van visieformulering, concurrentie, expansiedrift, ondernemerschap en andere agressieve driften in de organisatie. De organisatie buigt interne spanningen met allerlei rituelen en brengt medewerkers gedoceed en op verantwoorde wijze in contact met de buitenwereld. Het sublimeren en in banen leiden van zulke driften kan worden beschouwd als een klassieke vaderlijke rol.

Wat we hiermee willen aangeven is dat naar ons idee tussen leidinggevenden en medewerkers een sociaal contract bestaat dat verwant is aan dat tussen ouders en kinderen, met volwassenwording of individuatie van de medewerker als thema. Managers beschouwen medewerkers vaak (on-)bewust als kinderen en medewerkers gedragen zich naar hun manager als ware het een vader of moeder. De medewerker bevindt zich op de weg van kinderlijke afhankelijkheid naar volwassen autonomie en volwassen interdependentie (Fijlstra & Wullings, 1996). Een groot deel van de opleidingen, trainingen en coachingstrajecten is erop gericht op dit thema te interveniëren. Niet omdat organisaties in essentie een pedagogische functie zouden hebben, maar omdat de individuatiethematiek onvermijdelijk deel uitmaakt van het dagelijkse professionele leven. Wat medewerkers aan organisaties bindt, is veiligheid en respect en mogelijkheden om

professioneel te groeien en als mens volwassen te worden en (op deze manier) van betekenis te zijn voor de omgeving.

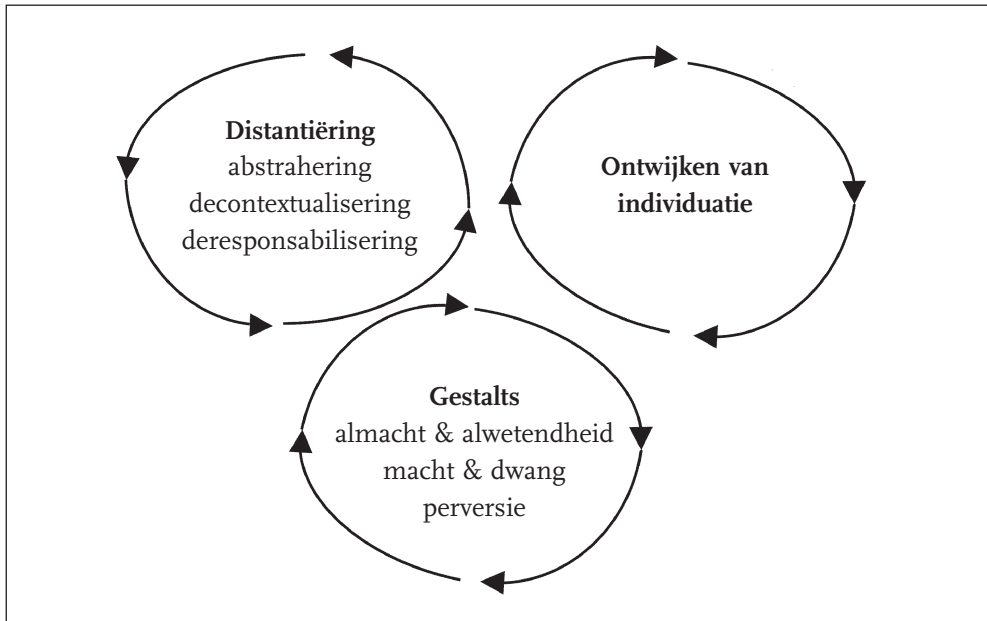
De ouder-kindrelatie is echter uitermate complex en subtiel. Zeker als men van opvatting is dat dit spel ‘gemanaged’ moet worden of als men vindt dat het beter aan ‘deskundologen’ kan worden uitbesteed (Kunneman, 1996). Wat ouders en kinderen in dit spel in essentie bindt, of hoort te binden, is liefde. Uitbesteding is niet per definitie onmogelijk, maar het is wel de vraag wat de motieven zijn voor de uitbesteding, in welke mate wordt uitbesteed en aan wie, en volgens welke redenering wordt uitbesteed. Wat betreft de motieven denken we dat in het instrumentele denken het sociale contract tussen medewerker en organisatie in het individuatieproces fundamenteel wordt ontkend. Zoals ouders zich niet kunnen ontdoen van hun verantwoordelijkheid voor hun kinderen door uitbesteding aan scholen of hulpverleners. Of een cliënt het genezingsproces niet aan de therapeut kan overdragen. Zo kan ook het sociale contract tussen medewerker en leidinggevende principieel niet worden uitbesteed. Uitbesteding naar coaches, trainer en opleiders (zie vignet 2) lijkt echter gelegitimeerd te kunnen worden door de expertise van trainingsbureaus (opleiders, coaches, etc.), tenzij juist daardoor de erkenning van de verantwoordelijkheid voor het (wederzijdse) leerproces wordt ontkend. ‘Mijn medewerker heeft een goede coach nodig’ betekent dan feitelijk ‘ik trek mijn handen ervan af’, ‘ik waag mij hier niet aan’, ‘dit is voor mij te ingewikkeld.’ Als dit het motief is, stagneert gemakkelijk het individuatieproces van beiden: medewerker en manager. Het proces van wording, van individuatie, vereist een relationeel spel, een worsteling, een zoektocht, een luctor et emergo tussen leidinggevende en medewerker. De ontworsteling aan de labyrintische paradoxen die zij op dit pad tegenkomen, staat ten dienste van de wording van de medewerker, van de leidinggevende en van hun relatie. Als manager en medewerker samen voor hete vuren hebben gestaan, in projecten tot de bodem zijn gegaan, als zij op bepaalde momenten niets anders konden doen dan vertrouwen op elkaar, als zij de roes van de overwinning, de drek van teleurstellingen, het onvervuld blijven van diepe verlangens, de kou en de hitte met elkaar hebben gedeeld, dan vormt zich een relatie waarin beiden als mens en persoon uiteindelijk tot hun recht kunnen komen.

VIGNET 2

Nadat een medewerker pertinente maar ordeverstorende opmerkingen maakt op een vergadering wordt hem toegefluiserd dat hij maar beter eens een opleiding vergadertechnieken kan volgen. Een andere medewerker wier initiatieven herhaaldelijk in de kiem werden gesmoord, stelt zich afwach- tend op in latere vergaderingen, en krijgt in een functioneringsgesprek te horen dat voor hem wellicht een assertiviteitstraining aangewezen is.

ALMACHT, DWANG EN PERVERSIE

De twee tendensen die we hierboven hebben beschreven, distantieëring door abstraheering, deresponsabilisering en decontextualisering aan de ene kant, en de uitbesteding van het sociale contract en individuatieprocessen in de organisatie aan de andere kant, hebben naar ons idee een onderlinge wisselwerking. Hieronder willen we aangeven dat de onderlinge beïnvloeding van deze twee tendensen leidt tot zelfversterkende processen in de praktijk van coaching, training en opleiding. Om dit te illustreren verschuiven we onze analyse naar een typering van trainings- en opleidingspraktijken in de vorm van ‘gestalts’. Naar onze mening kunnen deze praktijken worden beschouwd als gevolgen én oorzaken van de twee bovenstaande tendensen. Deze gestalten spelen in op het vacuüm dat ontstaat door het instrumentele denken en de uitbesteding van het sociale contract, maar zonder dat aan de werkelijke behoefte van individuatie en persoonlijke herkenning van de leervraag wordt tegemoet gekomen. De drie gestalten die we hier naar voren schuiven, die van almacht, dwang en perversie, zien we als praktijken. We kennen ze als valkuilen uit eigen ervaring en die van anderen waarmee coaches, trainers en opleiders (en hun cliënten) worden geconfronteerd.



FIGUUR 1: Gestalts en de zelfversterkende dynamiek tussen distantieëring en de ontwijking van individuatie

ALMACHT EN ALWETENDHEID

Een eerste voorbeeld is onze observatie dat trainers, opleiders of coaches overal bovenstaan en nergens last van lijken te hebben. De vraagstelling en problematiek wordt eenvoudig en met krachtige verwijzingen naar zichzelf ontkend. Het is de expertise die overheerst, als een losse kwaliteit of een essentieel kenmerk van het bureau. Kwaliteit wordt gedefinieerd als een zelfreferentieel product, in plaats van iets wat in een relatie tot uitdrukking dient te komen. Door kwaliteit eenzijdig te definiëren heeft de trainer (opleider, etc.) zich uit de interactie, uit het contact en uit de context teruggetrokken. Men heeft de ‘juiste’ modellen in huis, gebaseerd op ‘wetenschappelijk onderzoek’ of ‘jarenlange ervaring’ met dit soort van vraagstukken en voelt zich de onverslagen kampioen. Als bewijslast kunnen grote aantallen, belangrijke wapenfeiten, en andere indrukwekkende successen die met de gevolgde aanpak zijn geboekt ten tonele worden gevoerd. In de training (etc.) is de presentatie *ex cathedra*: er wordt meer gesproken tot de deelnemers dan met de deelnemers. De aandacht ligt bij het product, bij het aanbod. Er is weinig oog en ontzag voor de complexiteit of subtiliteit van het organisatievraagstuk, van het leerproces, van het coachingsvraagstuk. Sommige bureaus garanderen zelfs oplossingen omdat hun oplossing deugt of omdat zij beschikken over zeer ‘speciale mensen’ (hoog opgeleid, door de wol geverfd, etc.). Maar het gaat in deze gestalt niet alleen om wat consultants en bureaus doen, ook klanten dragen bij tot de vorming van deze praktijken. Klanten geloven bijvoorbeeld maar al te graag in de expertise van het bureau, besluiten tot uitbesteding, denken zekerheid te vinden in de wapenfeiten van het bureau, tornen niet aan de outsourcing van het sociale contract, ontkennen de wederzijdse relationele verantwoordelijkheid en de affectieve problematiek. Of zij voelen zich onbegrepen, zien zichzelf als ‘speciale gevallen’, zeer uitzonderlijk en hun problematiek is alleen voor ingewijden, hoog gekwalificeerde mensen begrijpelijk. Natuurlijk is elk probleem voor een buitenstaander in essentie onbegrijpelijk. Ik kan nooit weten hoe het zout op de tong van een ander smaakt. Maar een trainer of coach hoeft het vraagstuk ook niet in volle omvang te (willen) omvatten of in volledige diepte te (kunnen) doorgronden. Een bescheiden trainer zal dat ook niet veinzen. Hij ziet zichzelf als een schakel in een groter geheel. Een trainer hoeft niet perfect te zijn om te kunnen helpen. Tegen de achtergrond van de erkenning van de oneindige complexiteit van menselijke vraagstukken, past het bescheiden (of nederig) te zijn. Het is voldoende als een trainer ‘goed genoeg’ is en er kan zijn (Winnicott, 1965). De essentie van het leerproces is als een trainer, opleider of coach op zoek gaat naar een band, naar contact, naar wederkerigheid, naar een wezenlijke ontmoeting met de ander. Uit tal van onderzoeken blijkt dat bijvoorbeeld het succes van therapie niet afhangt van de gehanteerde methode, maar van de kwaliteit van de werkrelatie (Rogers, 1980). Van onze favoriete leraren op de

middelbare school, hebben we het meest geleerd. Succes in leerprocessen is niet zozeer kwestie van techniek, maar het gevolg van liefde (Quinn, 2000).

MACHT EN DWANG

Een andere praktijk die volgens ons ontstaat in het vacuüm van het instrumentele denken en de vermindering van individuatieprocessen, is de gestalt van macht en dwang. Macht en dwang kunnen zich op allerlei manieren, in allerlei vormen en gedaanten manifesteren. Bijvoorbeeld in de vorm van wensen en onmacht (zie vignet 3), in de modellen die worden gekozen of in de toepassing ervan. Algemene modellen zijn dwingend (modellerend): ze schetsen de enige gewenste en mogelijke uitkomst, en alleen dan is het goed. Los van context en individuele variatie. Individuele variatie wordt niet als verkrijgend ervaren, als toevoeging vanuit een andere positie of als het begin van een gemeenschappelijk zoekproces, maar als een hinderlijke uitzondering die de regel bevestigt en waar niet te lang bij moet worden stilgestaan. Veel moeten, veel herhalen en hard werken zijn kenmerken van dit gestalt. Het maakt het gedrag van trainers en coaches dwingend, drammerig, dominant, agressief. Ze kunnen respectloos confronteren, vaak onder het mom van goede bedoelingen. Het zijn de helpers die kwetsen. Maar ook opdrachtgevers spelen hier een rol. Leidinggevendenden kunnen als gevolg van hun onderdrukte onmacht heimelijk wensen dat zij of hun medewerkers in de training nu eindelijk eens 'de waarheid' te horen zullen krijgen. Een manager zei tegen zijn coach dat hij nu wel eens 'de harde waarheid over zichzelf wilde horen' en een ander tegen een trainer dat hij 'traantjes wilde zien' bij zijn medewerkers. Soms laten mensen zich door een trainer of coach vrijwillig vernederen, omdat dit 'goed' voor ze zou zijn. Zij accepteren het onderwerpdiscours van de coach en geven vanuit deze positie antwoord op elke vraag die wordt gesteld, geven gevolg aan elke opdracht. Intieme details die nog niet klaar zijn om ontbloot te worden, moeten hier-en-nu worden bekend. Angst, schuld en schaamte worden als vormen van weerstand gedefinieerd en als breekijzers ingezet. Weerstand moet worden overwonnen, in plaats van dat het verzacht en oplost door moed, vertrouwen en liefde. Maar deelnemers kunnen ook met macht of tegenmacht reageren. Het is het bekende spelletje van 'docentje pesten': deelnemers gaan collectief met de hakken in het zand. Er wordt in ongenueanceerde termen gesproken: de training deugt niet, de trainer niet, er is niets nieuws, hier beginnen we niet aan.

VIGNET 3

Het machtsdenken van hulpverleners wordt in veel gevallen niet als macht ervaren, maar in de vorm van onmachtsgevoelens. Dat ze méér zouden moeten kunnen. Dat ze over middelen zouden willen beschikken om datgene in het leven van mensen te verwezenlijken wat zij – de helpers – goed vinden voor hun cliëntèle. (...) 'Ik krijg de mensen vaak niet waar ik ze zou willen hebben. (...) Ik ga dan twijfelen aan mijzelf. Ik wou dat ik mijn collega's aan hun verstand kon brengen dat ze op dezelfde wijze zouden denken als ik over agressief gedrag van jongeren, zodat ze niet meteen de politie zouden bellen. Ik heb een jongetje in behandeling dat zich steeds meer voor me afsluit. Ik wou dat ik die bolster kon openbreken om hem gelukkig te maken. (...) Ik wou dat ik een middel had om mensen van drugs of van zelfmoord weg te houden.' (De Roeck, 1982, p. 34)

Perversie

Een derde gestalt heeft kenmerken van de perversie (Vansina, 2000). Bij sommige trainingen en coachings wordt onbeschaamd naar binnen gekeken, treedt men onbeschaamd het privé domein in. Dit soort voyeurisme heeft niets of slechts zeer weinig met het leerproces van de coachee van doen. Hier speelt discursieve dwang een rol. Het discours van coaching, training en opleiding legt een verwachting op aan de rol en het gedrag van de coach en degene die wordt gecoached (Flameling & Van den Nieuwenhof, 2005). In coaching, opleidingen en trainingen hanteert men een algemene, categoriserende sociaalwetenschappelijke taal, die weinig ruimte laat voor het ambigue, voor een ander type waarneming, voor andersoortige uitleg of voor de simpele constatering dat er (nog) geen uitleg is. Geen uitleg legt het handelen stil. Zoals een dokter niet weet wat hij met een zieke moet, als de naam van de ziekte ontbreekt. Omgekeerd zien we opleiders, trainers en coaches hun toevlucht nemen tot snelle, algemene, a priori duidingen. Los van de context, los van de historie, los van de relatie, los van het individu of de groep. Alles wordt bijvoorbeeld verklaard door 'angst', als een algemeen, a priori concept. Al het gedrag is 'weerstand' of wordt uitgelegd als 'ageren' (weg-handelen in plaats van ernaar te kijken). Behalve dat hierdoor het specifieke van de vraagstelling verdwijnt, is machtsongelijkheid het gevolg. Waarbij de kandidaat de coach tot ver in het privé domein moet toelaten, tot schaamtevolle observaties en confessies wordt verleid en in een depressieve positie worden gemanoeuvreed waarin men alle tekorten onder ogen dient te zien. Perverse coaches en trainers verschuilen zich achter hun rol. Ze hoeven bijvoorbeeld niet uit te leggen waarom ze bepaalde vragen stellen, waar ze het accent op leggen en waarom, en wat hun eigen ervaring met een thema is. Ze verbergen hun onmacht door complexe vragen plat te slaan in snelle duidingen, snelle etiketten of het uitdiepen van tekorten. Maar ook de goed bedoelde behoefte om het lijden te willen afpakken, mist kent voor een groot deel het mysterie van het verlangen dat in die worsteling en dat lijden schuilt (Baart, 2004). Er ontstaat een praxis waar persoonlijke problemen en vraag-

stukken worden weggeoeft in rollenspellen en huiswerkopdrachten. Of ze worden geprivatiseerd in een eindeloze reeks privégesprekken. Coaching is geen heimelijk gefluister, geen private biecht in het afgesloten domein van de coachingspraktijk. Coaching gebeurt in het hier-en-nu, in de actie, in de wederkerigheid van relatie en kan niet losstaan van het leven zelf. Dit kwam mooi tot uiting bij een cliënt (die zelf coach was) die bij een coach binnenkwam omdat zij hem zeer bewonderde. Deze bewondering leidde tot afhankelijkheid, wat de reden was voor haar bezoek. Een paradox ontstond. Als de coach haar zou coachen, zou de afhankelijkheid bevestigd worden. Als hij niets deed, kon er ook geen sprake zijn van coaching. Wat te doen? De coach stelde haar na enige sessies voor de coaching te stoppen en collegiaal te gaan samenwerken aan een bepaalde opdracht. Daarmee werd de behoefte aan onderwerping (de discursieve dwang) die van coaching uitgaat aan onderzoek onderworpen, maar nu in de volwassen wederkerigheid van de dagelijkse werkelijkheid. Wat we dus betogen is dat coaching geen contextloze, louter mentale of emotionele private activiteit kan zijn. Coaching is een relationele ervaring en handeling in de eigen context, een actie in het hier-en-nu en een living experience die de binnenwereld met de buitenwereld verbindt.

DIDACTIEK VAN DE LIEFDE

Voordat we verdergaan met ons betoog willen we aangeven dat de bovengenoemde gestalts tot op zekere hoogte onvermijdelijk zijn. Een nuancering is dus op zijn plaats. Bij het ontwerpen van leerprocessen is altijd een bepaalde vorm van abstrahering nodig en een bepaalde mate van decontextualisering onvermijdelijk (zie de notie van intercontextualiteit; De Weerd et al., forthcoming). Decontextualisering kan ook verrijkend zijn, net zoals een zekere verdeling van verantwoordelijkheden ook gunstig kan zijn voor het leerproces, omdat de lerenden hun leerproces dan niet volledig zelf hoeven vorm te geven en in te richten. En het stereotype van de alwetende, dwingerige of perverse coach, opleider of trainer wordt door de meeste professionals binnen dit domein in zichzelf herkend. Het is heel gewoon om als trainers onder elkaar 'uit te huilen' als er een moeilijke groep is geweest, en men het geduld heeft verloren of op andere wijze niet goed met de eigen onmacht heeft weten om te gaan. Tot dusver niets nieuws onder de zon. Waar het ons om gaat is een kritisch perspectief aan te bieden op actuele, georganiseerde leerpraktijken. Dit doen we door te spreken over distantiëring, de ontwijking van individuatie en de drie gestalts. Hiermee willen we bepaalde fenomenen die volgens ons in sterke mate samenhangen met het instrumenteel perspectief op leren, onder de aandacht brengen. Elk van deze elementen spelen in op en versterken tegelijkertijd een behoefte aan diepgaand leren en menswording, zodat we in een zelfversterkende spiraal terecht lijken te komen. Op andere plaatsen is er echter sprake van appreciatie,

wederzijds begrip, dialoog, het ontvouwen van de subtiliteit van een leerproces, eigenaarschap voor het eigen leren, enzovoort. Deze praktijk zouden we liefde willen noemen. Daar waar menselijk respect en verbondenheid centraal staat, en dat-wat-is belangrijker is dan dat-wat-ontbreekt. We zijn op zoek naar een didactiek die ons met liefde, waardigheid, goedheid, schoonheid in contact kan brengen. We willen verkennen wat het betekent om terug te keren naar de verloren eenvoud, de vergeten kennis van de Liefde. Uit welke elementen bestaat de Didactiek van de Liefde? Welke opvattingen over leren staan daarin centraal?

Leren is contextueel

Dat leren buiten de context kan plaatsvinden, is een wijd verbreid misverstand (Brown, Collins & Duguid, 1989). Van Paulo Freire is de uitspraak afkomstig dat je 'niet leert zwemmen in een bibliotheek.' Leren veronderstelt actie, veronderstelt handeling, en wel handeling in oog met de subtiliteit en complexiteit van de specifieke context. Oog in oog met een praktijkprobleem komen veel meer indrukken op je af, dan theoretisch beschreven of behandeld kunnen worden. Aristoteles maakte hiertoe onderscheid tussen epistème en phronèsis. Tussen theoretisch leren, waar een zekere mate van abstractie onvermijdelijk is, en het leren in het aanzicht van de veelvoudige en complexe werkelijkheid. Hoeveel natuurkunde een vliegtuigbouwer ook kent, hij zal daarmee nooit een vliegtuig kunnen ontwerpen. Dat betekent dat de persoon die het leerproces doormaakt in staat moet zijn om algemene kennis aan een specifieke context te koppelen, en omgekeerd zal men betekenis moeten kunnen verlenen aan een veelheid van vaak ambigue indrukken die ontstaan vanuit de handeling in de praktijk. De uniciteit, veelheid en ambiguïteit van de indrukken doen een appel op de waarnemer in verhouding tot het vraagstuk. Om te kunnen leren zal het referentiekader, dat de aard van de waarneming bepaalt, dus moeten worden verruimd. Nieuwe concepten kunnen zichtbaar maken wat voordien niet waar te nemen was. Maar daarmee is het vermogen om zelf te leren nog niet veranderd of vergroot. In nieuwe situaties zal men dus wederom alleen het bekende waarnemen. Men heeft niet geleerd te leren. En als een ander de werkelijkheid met andere lenzen waarneemt, ontstaat opnieuw onbegrip of verwarring. Slechts een van beide kan waar zijn, want volgens een oude logica kan een uitspraak niet tegelijkertijd waar zijn en niet waar. Volgens de Didactiek van de Liefde zijn beide uitspraken waar of onwaar, dat is om het even, maar gaat het om de kwaliteit van de relatie die beide personen met elkaar aangaan op basis van hun verschillen in waarnemingen. Als deze relatie positionele strijd is, is er nauwelijks sprake van verbinding, en zeker niet van een liefdevolle verbinding. De ander wordt gezien als (te) verschillend van zichzelf en wordt daarmee als Ander ontkend. De ander wordt alleen erkend in de mate dat hij of zij hetzelfde is als ik (Janssens & Steyaert, 2001). Maar alleen al het feit dat de ander een andere

waarneming doet, maakt onmiskenbaar dat er niet een werkelijkheid is. En zodra men met elkaar in gesprek zou gaan over deze verschillen in waarnemingen en waarheden, wordt duidelijk dat er in principe een oneindige variatie aan waarnemingen en consequenties van deze waarnemingen mogelijk is. En dat dus elke keuze voor een van de mogelijkheden, een inperking en uitsluiting van talloze andere mogelijkheden inhoudt. Deze fundamentele erkenning van de complexiteit van de context en van de waarneming in relatie tot de context, maakt een rationele reductie van de werkelijkheid, of het doelgericht managen van interacties van mensen met diverse meningen tot een hopeloze zaak. 'De kosmos is verandering, het leven wat je ervan vindt', aldus Marcus Aurelius (1999, IV.3, p.13). De werkelijkheid is oneindige variatie, oneindige beweging, eeuwige flexibiliteit die wij slechts door onze keuzes tijdelijk laten stollen. Zoals ook wij onszelf doorgaans als stollingen voorstellen. De Didactiek van de Liefde legt in de definiëring het accent veeleer op een proces van waardetoekenning waaruit een bepaalde zijnskwaliteit kan ontstaan; het gaat meer om schoonheid en waarachtigheid, dan om de enige waarheid.

Leren is relationeel

Als bovenstaande aanname kan worden gedeeld, kan een volgende conclusie worden getrokken: het niet erkennen van het verschil in de waarneming van de ander impliceert een inperking van de complexiteit van het bestaan. Men zegt dat het niet waar is, niet relevant, niet belangrijk wat de ander denkt, terwijl men weet dat wat men zelf denkt, vindt of voelt ook slechts een beperkte en tijdelijke uitsnede is van een onbevattelijk geheel. Men ontkent de validiteit van waarneming, de variëteit van waarnemingen, of men ontkent de relatie (Van den Nieuwenhof, 2005). Op grond waarvan kan echter worden gezegd dat de mening van de ander er niet toe doet? Op grond van welk argument? In veel gevallen is dat het motief van angst of eigenbelang (egoïsme). Het argument van de ander wordt ontkend omdat men het eigen denkkader niet kan loslaten of omdat men denkt dat het eigen belang wordt geschaad. Men labelt het belang van de ander als wel of niet strijdig met het eigen belang. De ander kan (in deze waarneming) dan meewerken óf tegenwerken. Dit is wat Buber naar ons idee bedoelt met een instrumentele relatie. In zijn klassieke werk *I and Thou* (1958) onderscheidt hij de Ik-Jij relatie die direct, wederzijds, tegenwoordig en open is, van de Ik-Het relatie waarin men indirect en niet-wederzijds in relatie staat, 'knowing and using the other'. Om tot persoonlijke ontwikkeling te komen benadrukt Buber niet de rol van de ene of de andere partij, maar de relatie tussen hen. 'Being made present by the other and knowing that we are made present by them' (Buber, 1958, p. 61). Buber gebruikt hiervoor de termen 'confirmation' en 'inclusion'. 'Als men de ander slechts als verlengstuk van zichzelf kan zien, wordt dialoog een fictie, de geheimzinnige verbinding tussen twee menselijke werelden slechts een spel, en in

de verwerping van het werkelijke leven, begint de essentie van de hele werkelijkheid uit elkaar te vallen' (Buber, 1958, p. 24, onze vert.). Voor werkelijke bevestiging (confirmatie) is het onvoldoende als ik de aandacht, tijd of kundigheid van de ander koop. Friedman (in Frie, 2003) over Buber: 'Om tot een werkelijke dialoog te komen, is het van belang dat ik een eigen, onafhankelijk standpunt inneem, op enige afstand tot de ander, en autonoom de verbinding aanga. Als ik word gezien en erkend als uniek persoon, als degene die ik ben, word ik bevestigd, niet als een rolmodel voor de ander, maar als de unieke mens die we kunnen worden' (p. 54; onze vert.) Buber laat ons onverbloemd de waarde zien van de liefdevolle erkenning van de uniciteit van de ander. Dat is niet hetzelfde als alles van de ander goedkeuren, en evenmin doelt Buber op symbiotische versmelting, waarin men zich verliest in de ander, of het proces van identificatie waarin de ander in zichzelf resoneert. Alleen door de ander (op enige afstand) realistisch, als Ander te zien, en het andere naar zichzelf toe te brengen, ontstaat inclusie. Voorwaarde is echter dat degene in staat is zich 'op enige afstand' en 'realistisch' tot de Ander (het andere) te verhouden. In 'spiegeling' laten anderen zien hoe zij mij waarnemen. Als deze spiegeling echter niet realistisch is, sterk verstoord, manipulatief, intrusief of insufficient, dan ontwikkelt het Ik een 'false self' (Winnicott, 1965) en ontstaat de kern van pathologie. De kwaliteit van de spiegeling in de leerpraktijk dient er dus op te zijn gericht dat mensen zichzelf kunnen worden. Dat betekent dat een didactiek van de Liefde erop gericht is om de ander als volledige mens te spiegelen. Dat in het leerproces niet (alleen) het tekort voorop staat en de inspanning of aansporing om het tekort te compenseren, maar (ook) de overvloed. Dat niet alleen het aanleren van nieuwe vaardigheden centraal staat, maar ook het gebruik van bestaande vaardigheden waarover men al beschikt. Dat niet het algemene, efficiënte, van buiten afkomstige model centraal staat, maar (ook) degene die aan het leren is zoals hij is. Werkelijk leren gebeurt in vrijheid. 'Het zijnde laten als het zijnde dat het is' (Heidegger, 1930). Gezien worden door de ander als mens, als andere is geen technische activiteit, geen kundigheid, het is aanwezigheid in vrijheid, een er-zijn in contact met wat is, een 'Dasein'. Dit is ook iets wat we van binnenuit in alle vertrouwen weten. De vraag of Liefde werkelijk in een leerproces aanwezig is, kan altijd met 'nee' worden beantwoord. 'Liefde en waarheid zijn evident', schrijft Lacan (1966). 'We do not infer or hypothesize it, we know it through a shudder in our being' (Cannon, in: Frie, 2003, p. 38).

Leren is belichaamd

In veel trainingen, opleidingen en coachingstrajecten is de dominante activiteit een cognitieve activiteit waarin het praten-over centraal staat. Fysiek wordt dat duidelijk door lange periodes van stilzitten, waar een trainer of docent voor de groep staat, en vaak zeer korte pauzes om even de benen te strekken en zuurstof door de aderen te laten stromen.

‘From the moment I could talk, I was ordered to listen’ is een zinnetje uit een liedje van Cat Stevens dat de gedwongen passiviteit van deze leerpraktijk goed weergeeft. Hoewel uit de neurofysiologie (Damasio), de filosofie (Rorty), de psychologie (Pesso) en de psychiatrie (Gendlin) al heel lang bekend is dat leerprocessen het hele lichaam omvatten, en Socrates regelmatig lopend zijn onderwijs verrichtte, wordt deze wijsheid in het onderwijs, trainingen en in coachingssituaties stelselmatig genegeerd. Het lichaam maakt nauwelijks deel uit van het leerproces. Geheel ten onrechte: het ‘aanwezige lichaam’ is een bron van weten, waar kennis ligt opgesloten die rationeel niet te bereiken is. Deze kennis kan toegankelijk worden als men aandachtig bij het lichaam aanwezig kan zijn. Complexe problemen zoals het kopen van een huis, kunnen beter ‘intuïtief’ worden opgelost, en we kunnen verstandelijke afwegingen beter voor eenvoudige beslissingen reserveren. Voor deze bevinding ontving Herbert Simon al in de jaren zestig de Nobelprijs. ‘We know more than we can tell’ (Polanyi, 1967, p. 4). Managementgoeroe Chester Barnard (1938) spreekt over de esthetische dimensie van wijsheid in management. Het is iets wat je ‘aanvoelt’. De taal is altijd slechts een uitsnede (van vele), en van veel weten is de taal zich (dus) niet bewust. Alleen als we de gesloten cognitieve concepten kunnen loslaten, kan het ruimere weten voorbij cognitie en ook voorbij taal aan het oppervlak komen. In een leergang over leiderschap deed een groep gemeentesecretarissen een eenvoudige dramaoefening waarin zij in een ruimte lopend, gelijke afstand tot elkaar moesten houden. Door de patronen die ontstonden werd (non-verbaal) duidelijk wie de gaten liet vallen, en wie zich verantwoordelijk voelde deze gaten dicht te lopen. ‘Holes and roles’ noemt Al Pesso, de uitvinder van de lichaamsgerichte therapie, dit. De meerwaarde van het lichamelijke weten ligt enerzijds in de beperking van cognitieve kennis tegen de achtergrond van de veelvoudige complexiteit. Anderzijds werkt cognitieve kennis ook vervreemdend. Van lang studeren raken scholieren verveeld en gestudeerde mensen zijn niet zelden wereldvreemd. Belichaamd weten is veel rijker. Het omvat bijvoorbeeld de relationele, emotionele en handelingsaspecten van het bestaan. Wat men cognitief leert, is niet altijd zomaar ‘in praktijk’ te brengen. Wat men relationeel, emotioneel en al handelend heeft geleerd is dat wel. Het lichamelijke leren overstijgt de symbolische dimensie (van de taal) en kan hierin een spirituele dimensie krijgen. Door af te dalen in de diepte van het lichaam, kunnen goddelijke dimensies zich openbaren. Diverse religieuze didactiek leert ons dat het moed, geduld en vertrouwen vergt om aanwezig te zijn in ons lichaam en te luisteren naar wat het te zeggen heeft. De analoge taal van het lichaam is geen overduidelijke taal, maar vaker een meerduidige taal die ons echter op nieuwe leersporen kan zetten. ‘The cry says but cannot show because it has no grammar’ (Heaton, 2000). Didactiek van Liefde spreekt geen afgebakend stuk aan van wie we zijn, maar ons hele zijn, inclusief het lichaam.

Leren als overgave

Groepen die moeite hebben met leren worden ook wel ‘struikelende groepen’ genoemd (Bettenhausen & Murningham, 1985). Struikelende groepen zijn groepen die niet durven te vallen, maar ook niet kunnen staan. Het zijn groepen die niet in staat zijn hun standpunt, hun werkwijze, hun omgangsregels, hun waarden, hun cohesie zelf te ontwikkelen. Die afwijken van afwijkingen. Er ontstaat geen houvast. Geen ankerpunten. Niemand is tevreden. De groep is aan het drijven. Maar wat houdt de groep dan bij elkaar? Waarom nemen ze geen afscheid van elkaar, wat verklaart de voortdurende van hun betrekking? ‘Bij elkaar meugen ze niet, van elkaar deugen ze niet’ schreef P.C. Kuiper (1980), de nestor van de Nederlandse psychiatrie lang geleden. Het zijn namelijk ook groepen die niet durven te vallen. Ze durven het oude vertrouwde niet los te laten, de jas aan de kapstok te hangen en hele nieuwe wegen in te slaan, met alle risico’s van dien. Ze houden zich liever vast aan oppervlakkige regels, afspraak-is-afpraak-conclusies aan het einde van een training en vluchten voorwaarts in gedroomde scenario’s hoe ze een rol van betekenis kunnen (her-)vinden op het valse speelveld van hun organisatie. Voor een val in het onbekende, voor de overgave is liefde nodig. Om te beginnen zelf-liefde. Het respectloos klampen en struikelen, heeft als gevolg dat men aan menselijke waardigheid inboet. Als compromis na compromis wordt gesloten, resteert na verloop van tijd nog nauwelijks een kern die het volgende compromis sluit. Om jezelf te kunnen liefhebben is vertrouwen en overgave nodig, en overgave leidt tot zelfrespect. Alleen door werkelijk van zichzelf te houden kunnen mensen en groepen moedige beslissingen nemen. Alleen als ik werkelijk van mijzelf hou, kan ik de vraag stellen of ik mijzelf in deze situatie nog waardig acht, en wat er van mijn waardigheid resteert als ik nu mijn authenticiteit verloochen. En alleen als ik werkelijk van mijzelf houd, kan ik besluiten dat mijn waardigheid opweegt tegen de loochening en het strategisch gewin, en ben ik in staat de ongewisse toekomst in te stappen en mijn weg te zoeken. En in die zoektocht, in die mystieke worsteling, kan ik mijn verlangens (opnieuw) ontdekken, en mij ontdoen van de compromissen die misschien op korte termijn handig waren als overlevingsmechanisme, maar die op de langere termijn mijn authenticiteit aan banden zouden hebben gelegd. In die zoektocht kan ik mijzelf vinden, mijn zelfrespect en mijn eigenwaarde hervinden. ‘To become who we truly are’ zegt Kierkegaard (1941, p. 29). Voor de Didactiek van de Liefde is de vraag in hoeverre leerprogramma’s erop zijn gericht de veilige beschutting te behouden, of dat men kan oefenen in het ontdekken van deze eigen waarde. In hoeverre men bezig is om nog meer aangepast gedrag te leren, nog meer strategische ikken met behulp van modellen te ontwikkelen (Knibbe, 2001) of dat men zich kan blootgeven, zich kan overgeven aan het universum van de onzekerheid en in die val zichzelf kan leren ontdekken. Instrumenten, modellen, schema’s in opleidingen en trainingen bergen het gevaar in zich dat ze dienst doen als houvast

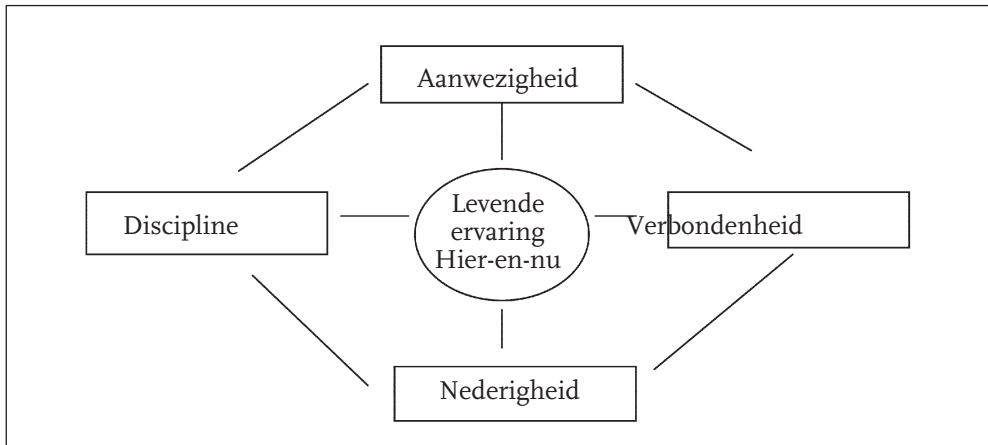
voor de waarneming, voor emoties, voor gedrag, voor de relatie. Om niet te hoeven vallen. Hoewel deelnemers soms duidelijk kunnen voelen dat ze niet veraf staan van de afgrond van existentiële vragen, worden ze niet zelden afgeleid met oppervlakkige modellen en eenvoudige theorieën ter geruststelling, nog voordat men dicht bij de rand van de afgrond heeft kunnen komen en de peilloze diepte heeft kunnen aanschouwen. Een vriend van ons heeft een vijfde dan in karate, en doet ‘full contact’ wedstrijden. Toen wij hem eens vroegen waarom hij dat deed, antwoordde hij ‘om in de ogen van de angst te kunnen kijken’. Als de angst niet gezien mag worden, kan er ook niet van worden geleerd. Wat is mijn angst? Dat wil ik weten. Anders vermijd ik mijn hele leven wat ik het meeste vrees, en neemt mijn vrees de plek in van het leven in vrijheid. Men moet (leren) sterven om te leren leven. Het vermijden, het ontvluchten van de val, houdt je weg van je kern, van je zin en van je passies. Moed heeft alles te maken met trouw zijn aan jezelf, en dat vitaliseert (Tillich, 1955/2004). Maar het ontdekken van de eigen waarde, verbindt de mens ook met de ander en maakt het leven zinvol. Geluk is je zinvol ingeschakeld voelen in een groter geheel, heeft de dichter Reiner Maria Rilke eens geschreven. Geluk is je vertrouwensvol kunnen overgeven aan het grote geheel en daarin gedragen worden. Het woord euforie verwijst hier ook naar. Het is een val omdat het grote geheel steeds veel groter is dan je kunt denken. Om tot deze overgave te komen, is moed en liefde nodig, voor zichzelf en voor de ander.

NAAR PRAKTIJEN VAN LIEFDE

In dit hoofdstuk zijn we begonnen met het schetsen van een dynamiek die schuilgaat onder de actuele instrumentele trainings- en coachingspraktijk. In deze analyse wilden we laten zien wat er gebeurt wanneer er almaar wordt gedacht en gehandeld in termen van schaarste, tekort en deficit. We spraken in dit verband over de tendens tot distantiëring gekenmerkt door abstrahering, deresponsabilisering en decontextualisering. En we gaven aan hoe, volgens ons, deze dynamiek de relatie-in-wording tussen leidinggevende en medewerker principieel begrenst. De organisatie ontnemt zich de plicht tot vrijheid, medewerker en leidinggevende verliezen een mogelijkheid tot individuatie. Er ontstaat een vacuüm. Dit interactiepatroon krijgt een desastreuze wending als in het vacuüm aanbiedingen ontstaan die op dezelfde aannames van tekort en distantiëring zijn gebaseerd. Dit hebben we de gestalt van almacht, macht en van de perversie genoemd. We hebben laten zien dat en hoe de gestalts inspelen op een toenemende behoefte aan meer diepgaande leerprocessen, maar in geen enkel opzicht aan deze behoefte tegemoetkomen.

We willen nu in het vervolg pleiten voor de erkenning van (radicaal) andere praktijken en rijkere benaderingen van leervraagstukken. Deze zoektocht naar deze alternatieven

hebben we de titel ‘Didactiek van de Liefde’ meegegeven. Vanuit dit alternatief schuiven we vier kenmerken van leren naar voren. Elk van deze met elkaar verbonden kenmerken wijst ons op een bron van kennis en leren die de Didactiek van de Liefde aanboort: de inbedding in een unieke, dynamische context, de complexiteit ervan die ons uitnodigt tot overgave, vertrouwensvol loslaten, de relationele kwaliteit met de ander, en het contact met datgene dat talige representaties overstijgt. Deze kenmerken willen we verbinden aan eveneens vier leerpraktijken die elk een handvat aanreiken om Didactiek van de Liefde actief te gaan invullen. We spreken van praktijken, omdat we willen wijzen op datgene wat zich daadwerkelijk verwerkelijkt in de buitenwereld, in de praktijk. Deze praktijk is meer dan de toepassing van een theorie. In de praktijk komt iets tot leven. Ook is praktijk geen geïsoleerde actie: het verwijst naar iets duurzaam dat in interactie tot stand komt en uitnodigt tot een wederzijds engagement (Wenger, 1998). Elk van de vier leerpraktijken dienen wat in de Didactiek van de Liefde centraal komt te staan: de levende ervaring in het hier en nu.



FIGUUR 2. Didactiek van de Liefde

Praktijk van aanwezigheid

Bij het opleiden en coachen van mensen ervaren we liefde op momenten dat we loskomen van preoccupaties en aandacht kunnen geven aan wat zich werkelijk afspeelt. Aandacht voor datgene wat-er-is. Dat betekent in eerste instantie vertraging. Aandacht kan niet in snelheid worden gegeven, in de snelle loop van een grote reeks gebeurtenissen. Aandacht vergt dat men stilstaat bij wat er is. Dat grote reeksen van gebeurtenissen worden teruggebracht naar enkele momenten van hier-en-nu, waarvan de complexiteit zich kan ontvouwen zolang men erbij aanwezig is. Door aandacht kan zich ontvouwen

wat-er-is. Dat is: het mooie en het lelijke, het zachtaardige en het agressieve, het altruïstische en het egoïstische, het goede en het kwade, datgene dat is weggemaakt en al lange tijd in het lichaam ligt opgeslagen, maar wat niet wordt gevoeld. ‘Ik voel niks’, zei een cliënt eens tegen haar therapeut, waarop de therapeut antwoordde: ‘Kun je dit “niks” eens voor me beschrijven?’ Werkelijke aanwezigheid vergt onbevangen waarneming van wat-er-is. ‘Without memory, without conceptions, without desire’, zoals Wilfred Bion (1970) het noemt. Zonder herinnering aan hoe het was in het verleden, hoe het altijd is geweest, hoe het meestal gaat, omdat dat de mogelijkheden ontnemt te zien, te beleven, te voelen wat er in het heden is. Zonder grootse concepten, omdat concepten sommige aspecten insluiten, waardoor automatisch andere aspecten worden uitgesloten. Aspecten die niet binnen het perspectief van het gehanteerde concept vallen. Als we ons richten op de boosheid, zien we niet het verdriet, niet de wanhoop, niet de onmacht, niet de droom die aan diggelen ligt. Deze vallen buiten onze waarneming. Als we ons richten op wat hoort, of wat goed is, of wat mag-van-onszelf, valt al het ongeoorloofde niet meer binnen de waarneming. En zonder verlangen, omdat het verlangen om de ander te helpen, beter te maken, iets te leren, (ook vaak) ontkent wat-er-is, omdat dat wat-er-is (ook) als zodanig gekend moet/wil worden. Aandacht is meer ‘care’ dan ‘cure’, is meer er zijn, dan iets moeten veranderen. In de aanwezigheid en aandacht voor het hier-en-nu, wordt de subtiele kwaliteit van wat-er-is erkend en krijgt de gedetailleerde erkenning soms universele betekenis (zie vignet 4). Een detail kan de betekenis krijgen van een overkoepelende waarheid, van weten, van het transpersoonlijke. ‘Het meest persoonlijke, is het meest universele’ schrijft Carl Rogers (1961). En volgens de dichter Kloos zijn wij ‘God in het diepst van onze gedachten’. Door aandacht en aanwezigheid bij het gevoel, het lichaam, het gedrag, de motieven, de opvattingen, bij het ik en bij de ander, ontstaat een substantiële en existentiële relatie met dat gevoel, mijn lichaam, die opvattingen, de ander, etc ... Er vindt een proces plaats van aarding, van ‘existentieel zakken’. Waarheid van een hogere orde doet zijn intrede. Hierdoor versmelten de oppervlakkige aanpassingen, de strategische ikken die het ego in de loop der jaren heeft geformeerd. ‘I no longer wished for things to be better’, schrijft Augustinus in zijn Confessions, ‘because I regarded everything as part of a whole’ (in White, 2001, p. 49).

Ik zou kunnen zeggen: wanneer ik alleen via een ladder de plaats waar ik heen wil zou kunnen bereiken, dan zou ik niet moeten proberen er te komen. Want waar ik werkelijk heen moet, daar moet ik eigenlijk al zijn. Wat via een ladder te bereiken is, interesseert me niet (Wittgenstein, 1992, p. 37).

Hoewel we hier duidelijk naar psychotherapeutische en spirituele leerprocessen verwijzen, kan het volgens ons ook op alledaagse bezigheden worden toegepast, en beperkt

het zich niet tot het verhevene of de uitverkorenen. In een sales training vraagt de trainer niet op verkoopsignalen te reageren, maar biedt gelegenheden om het strategisch manipulerende pantser van de gehaaide verkoper te verruilen voor authentiek gedrag waarmee hij of zij in staat is werkelijk een relatie met een koper aan te gaan. Hiermee zetten we een stap in de richting van de Ik/Jij relatie waar Buber over spreekt, waarbij zowel koper als verkoper, maar ook een manager, een medewerker, een leider, een advocaat, een arts, een docent, een monteur gebaat zijn. 'In my relationships with persons I have found that it does not help, in the long run, to act as though I were something that I am not' (Rogers, 1961, p. 16). Als een trainer/coach bij zichzelf en in de ervaring kan blijven, nodigt hij of zij de deelnemers (impliciet) uit om hetzelfde te doen. We stuiten dan op wat niet was voorzien, schenken het aandacht en werken ermee verder. Deze aandacht voor het onvoorziene maakt de leertrajecten grillig en onvoorspelbaar, maar ook zoveel rijker dan vooropgestelde leerprojecten. Op zulke momenten realiseren we ons dat de structuur van een training ten dienste dient te staan van het leren en de lerenden, eerder dan van de trainer of het programma.

VIGNET 4

Op een bepaald moment in een opleiding hoorde een cursiste op een stiller moment een specht. In het moment van horen zonder dat ze er een 'ik hoor een specht' en 'ik zit hierbinnen en die specht is buiten' van maakte, ervoer ze een intens contact met de bredere omgeving waar ze zich bevond. Ze maakte contact via de gewaarwording van geluid. Van zodra ze de specht ging beluisteren verdween dat gevoel van contact omdat ze de specht tot object maakte.

Praktijk van verbondenheid

Liefde is in relatie treden met zichzelf en met anderen. Een trainer of een coach gaat niet boven of tegenover cliënten staan, maar door er naast te lopen en een gezamenlijk project op te pakken. Door samen te kijken, te zoeken en te bouwen. 'Samen' staat hier voor interafhankelijkheid, wat meer kinderlijke en puberale relaties van afhankelijkheid of tegenafhankelijkheid achter zich laat, maar ook de al meer volwassen autonomie en onafhankelijkheid overstijgt (Fijlstra & Wullings, 1996).

'It began to occur to me that unless I had a need to demonstrate my own cleverness and learning, I would do better to rely upon the client for the direction of movement in the process' (Rogers, 1961, p. 12).

De interdependente relatie maakt de co-creatie van het leertraject mogelijk, waarbij verantwoordelijkheid gedeeld en niet verdeeld, laat staan gemonopoliseerd, wordt. In

relatie treden betekent ook dat men het individuele isolement doorbreekt, doordat de leerprocessen uit het gesloten, private, mentale domein worden gehaald, en in de context van de relatie worden gebracht. Het leren, het doorwerken van emoties of verbreden van mentale kaders, gebeurt in essentie niet door een interne reflectieve activiteit, maar door het in actie te brengen in relatie met of tot de ander. Men verlaat het privé-terrein, waarin gevoelens, opvattingen of gedachten verborgen of impliciet werden gehouden, en betreedt het domein van de ander, van het publieke waardoor objectivering, herijking en herwaardering kunnen plaatsvinden. Door het in betrekking te brengen met of tot de ander, ontstaat altijd enige vorm van onvoorspelbaarheid en transformatie, waardoor de actie een experimenteel en bevrijdend karakter krijgt. Er wordt een grens verlegd van privé naar publiek, van subjectief naar intersubjectief, van vaststaand naar experimenteel, van dit-is-onmogelijk naar het-kan-toch, van waar naar mogelijk, en van mogelijk naar waar. Door open in relatie te leren treedt transformatie op en daarmee ook bevrijding. Het doorbreekt het isolement en creëert een besef van (de mogelijkheid tot) fundamentele verbondenheid. Daarmee verschuift het leerproces van individueel leren, naar verbinding of relatie en het nemen van verantwoordelijkheid voor de ander. Het leren is er niet langer (alleen) op gericht zelf een groeiproces door te maken, maar men wordt zich bewust dat er een taak voor zichzelf is weggelegd in de gemeenschap. Het leren heeft een hoger doel en dat doel is het dienen van de ander/van de gemeenschap: to leave a legacy. Dit besef geeft zin aan het individuele bestaan. Het plaatst het individu in een gemeenschap, voor wie die gemeenschap zinvol is. In de leerpraktijk wordt het accent niet langer beperkt tot individuele leerinspanningen (ik moet leren), maar verschuift de aandacht naar het faciliteren van leerprocessen in en van die gemeenschap. De erkenning van het verschil (in opvatting, waardering, emoties, ervaring, etc.) met de ander, vanuit de fundamentele verbondenheid met die ander, levert een bijdrage aan de verrijking, de veelheid, de meervoudigheid, de veelkleurigheid van die gemeenschap. Naast het liefdevol ontdekken van zichzelf, van de ander en van de gemeenschap, kan liefde de vorm krijgen van het in relatie staan met het grotere geheel en daaruit vertrouwen putten. Wanneer mensen vertrouwen zoeken in overgave, komen ze in contact met een diepere zijnsgrond dan wanneer men die tracht te vinden in zekerheid en controle. Vanuit het bewustzijn van en participatie aan het grotere geheel komt het vertrouwen voort dat 'de dingen hun weg zoeken en hun plek vinden'. 'Trust the process' is de erkenning dat we het proces niet in handen hebben, en dat we beter kunnen (leren te) surfen op de golven van de chaos dan in ons eentje ertegenin proberen te roeien.

Praktijk van nederigheid

Liefde is weten dat je niet weet. Vertrouwen hebben in het grote geheel, waarvan hierboven sprake is, komt niet voort uit betweterigheid en alwetendheid, maar uit het ontzag voor de veelvoudigheid en complexiteit van de werkelijkheid. Het besef daarvan maakt ons ook meteen bewust van de niet-maakbaarheid ervan. Kennis over methodiek en didactiek zit niet in het hoofd van de begeleider, maar in interactie en in context. Het ontvouwt zich in het proces. In dit proces kunnen 'variabelen' interacteren, maar nooit alleen maar op voorspelbare wijze. De loop van biljartballen kan exact worden berekend en als de stoot met grote perfectie wordt uitgevoerd, is de uitkomst bekend. In leerprocessen is de interactie tussen de variabelen non-lineair, onvoorspelbaar en transformatief. Tegenslagen blijken meevallers te zijn, bedreigingen kansen en omgekeerd. De rups verandert in een vlinder. Liefde kan voor buitenstaanders onmogelijk en onbegrijpelijk zijn en ook voor binnenstaanders is het vaak vele malen groter zijn dan zij zelf kunnen bevatten, en toch is juist dát liefde. Omdat het onbegrijpelijk is. Als leren langs processen van aandacht verloopt, en vanwege de complexiteit nooit kan worden voorspeld of omvat, dan past nederigheid of bescheidenheid over de maakbaarheid ervan. Zulke bescheidenheid is geen fatale, lafhartige buiging, maar gericht op de overgave, op de val, om de inspanning van het ego om kost wat het kost te willen, te moeten, te managen, te beheersen en te beïnvloeden, om al het geroei tegen de stroom in te laten gaan, te laten varen en te vertrouwen op het proces. Om de verengingen van het geconstrueerde ik, dat in het verleden vaak als defensie tegen de buitenwereld is opgebouwd, op te geven en een overgave aan het grote geheel te bewerkstelligen. In de zentraditie krijgen discipelen van hun meester hiervoor een Koan (een raadsel) dat kortsluiting veroorzaakt in de beperkte cognitieve rationaliteit van het ego. 'Als alles te herleiden is tot het ene, waartoe is het ene dan te herleiden?' is zo'n vraag. Of: 'als applaus het geluid van twee klappende handen is, wat is dan het geluid van één klappende hand?' Het tart de logica van het ego, en hoe meer het ego zich erin vastbijt, hoe harder de Koan zijn werk doet. Zen is een harde leerschool, zoals we weten. Discipelen slapen op houten vloeren, mogen vanaf het middaguur niet meer eten, onderwerpen zich aan dagelijkse rituelen, en krijgen soms de opdracht gedurende een week op een stok te slapen. Dit 'sleeping on a stick' kan als een vorm van Didactiek van de Liefde worden gezien. We hebben het bijvoorbeeld gebruikt in de opleiding voor interne coaches van een gemeente. De basisstelling is: een cliënt komt naar een coach omdat hij of zij ergens moeite mee of pijn heeft. Maar wat is deze pijn? Wat bedoelt je cliënt als hij of zij over pijn spreekt? Om dit te onderzoeken zijn de cursisten een kwartier op de grond gaan liggen met een voorwerp (een sleutelbos, een pen, een steen van het grindpad) onder hun rug, en zijn ze gaan ervaren hoe het is om zelf in het hier-en-nu met pijn om te gaan. Soms wordt het warm in de rug, dan verdwijnt het weer en gaat het elders steken. Sommige mensen beginnen

driftig te redeneren, anderen dromen weg en merken niet eens meer dat ze pijn hebben want zij associëren de ervaring met een kiezelstrand in Griekenland. Anderen worden boos op de trainer en zoeken op die manier een uitweg. Daarna hebben we deze waarnemingen vergeleken met onze ervaringen met cliënten in coaching. Wat zijn de parallellen? Welke modaliteiten kent de pijn? Wat is de rol van de oorzaak (de sleutelbos) en wat van de cliënt? Kan de cliënt pijn verdragen, of wordt deze naar buiten geworpen? Hieruit leert men dat pijn geen statisch gegeven is, maar een beweeglijk en veranderlijk proces; en dat men beter de pijn kan volgen dan het te fixeren (duiden, interpreteren). Want daarin blijven we de gevangene van onze beperkende taal, als een vlieg eindelijk losloosend in een fles op zoek naar de uitweg.

Praktijk van discipline

Elk van de drie bovenstaande praktijken, die van aanwezigheid, verbondenheid en nederigheid, vragen elk hun eigen soort van moed: de moed om in de ervaring te blijven en die te verkennen, de moed om in verbinding te blijven brengen en de moed om het niet-weten te gebruiken als hefboom om te leren. Discipline staat voor het vermogen die moed te kunnen blijven opbrengen, ook al wordt het moeilijk. Discipline is niet strafvend streng zijn voor jezelf, of als begeleider voor anderen. Discipline is zorgzaamheid, erkennend (intelligent) en zacht juist voor de ervaring van het ongemak, de pijn, het discomfort waar men in verblijft, maar is streng, onverbiddelijk en zeer vasthoudend aan de waarde, de waardigheid, aan het goede. Quinn (2004) spreekt hier van ‘though love’: discipline en moed tonen mensen dat er achter die angsten, verlangens, emoties en gedachten, een meer wezenlijke realiteit schuilgaat, een realiteit die we kunnen aanduiden met ‘greatness’, het authentieke zelf (Koestenbaum, 1991). Discipline heeft te maken met herhaling in het leerproces. Leren, vallen, opstaan en weer opnieuw beginnen met leren.

Discipline heeft niets met moeten te maken. Dat zouden we eerder dwang willen noemen. Door bijvoorbeeld hoge eisen te stellen, sterk perfectionisme of sterk normatieve kaders kunnen mensen zichzelf nodeloos pijnigen. Discipline in het leerproces is veel subtieler en intelligenter. Het is het toegewijd gaan van dezelfde gang, dezelfde tred om elke keer een klein stapje verder te komen. Nieuw terrein te ontdekken waar het de vorige keer is geëindigd met aandacht voor het detail. Er is geen herhaling zolang de details blijven verschillen. Dit spel kan worden geobserveerd, losgelaten en er kan ruimte ontstaan voor nieuwe gedachten en observaties waardoor laag voor laag kan worden afgepeld en men dichterbij zichzelf kan komen. Neem als voorbeeld dat ik wil stoppen met roken. Ik heb twee dagen niet gerookt, dat is heel knap van mij, dus mag ik nu als beloning wel een trekje ... Het ego speelt spelletjes met ons, omdat het verslaafd is

aan de gewoonte en de maling heeft aan wie ik echt wil zijn (zie vignet 5). Dat is niet in het belang van het ego. Observeren is het oefenen van de discipline van het niet-doen. Elke interpretatie, elke duiding, elke etikettering kan als een vorm van (ego-)angst worden beschouwd (Winnicott, 1969). Het verstoort het proces van het hervinden van authenticiteit en brengt de beweging weer tot stilstand. Het vergt moed en discipline om naar de plek der moeite terug te keren en er te blijven. Om verantwoordelijkheid te nemen voor het eigen leerproces, en die niet bij de ander of het ander te leggen. Om in de angst te stappen, en te zoeken en te ontdekken dat die angst je vriend is en niet je vijand. Het is een proces van overgave en loutering. Wat de gelouterde volwassen mens onderscheidt van degene bij wie het allemaal in het leven is komen aanwaaien. In de Boeddhistische tantratraditie, zijn het verval en de dood onderwerpen van meditatie om het leven in zijn volheid te leren omarmen. Didactisch betekent dat men bij de angst, de verveling, de afleiding, de verleiding, de tricks van het ego stilstaat, en leert omarmen wat voordien de tekorten waren, wat men niet kan, waar men bang voor is, waarvoor men eindeloos vlucht, waartegen men alsmaar vecht, wat men voortdurend vermijdt.

VIGNET 5

Een cliënte in coaching vindt nieuw werk, maar is onzeker over haar nieuwe directeur: is hij wel te vertrouwen? Hij is een politiek dier en heeft in het verleden 'rare dingen' met zijn medewerkers gedaan. Omdat de aanval de beste verdediging is, besluit ze op haar hoede te zijn en probeert ze zo min mogelijk steken te laten vallen. Als ze dan toch voor iets onbenulligs ter verantwoording wordt geroepen, reageert ze als een gebeten hond: fel, bitsig, defensief. Haar directeur is verbaasd en wil met haar in gesprek over het onderwerp. Maar zij bijt van zich af, pleit zich vrij en reageert verwijtend. Na enkele maanden zit ze gevangen in het web wat ze het meeste vreesde: een zeer wantrouwende directeur en dreigend ontslag. Kan zij haar woede omarmen, kan ze haar ego overwinnen en onderzoeken wat haar angstig maakt en haar telkens als een angstig dier in de aanval drijft?

CONCLUSIE

Om daden van liefde te verrichten, moet men zichzelf onvolmaakt vinden.
(Tolstoj, 2002, p. 50)

Hierboven presenteren we een alternatief op de gangbare instrumentele leerbenadering: Didactiek van de Liefde. Dit alternatief kan de dominante praktijk niet zomaar eenvoudigweg vervangen. Het is ons duidelijk dat de Didactiek van de Liefde niet eenvoudig bestaansrecht zal winnen in de huidige leerpraktijk. Daarvoor is het huidige denken in

tekorten, distantiëring, decontextualisering etc. te dominant. Als men de mechanismen van het instrumentele in ons wereldbeeld ondervraagt, dan worden naar onze ervaring al snel de wenkbrauwen omhoog getrokken:

- *Wat zegt u?*
- *U wilt niet efficiënt werken?*
- *Hmmm ... Dat is merkwaardig.*
- *En wat wilt u dan?*
- *De leervraag zich laten ontvouwen, zegt u?*
- *Dat klinkt niet echt concreet, moet ik u eerlijk zeggen! Heeft u daar ervaring mee, dan?*
- *Tja ... Hoe weet ik dat ik waar voor mijn geld krijg?*

Ook deelnemers zijn niet altijd bereid of in staat om aan te gaan wat Didactiek van de Liefde als leerpraktijken van hen verwacht (Van den Nieuwenhof, 2005). Maar in veel situaties is dit ook een gemakkelijk argument om zich achter te verschuilen. De Didactiek van de Liefde wordt naar onze indruk grotendeels genegeerd in het opleidings-, trainings- en coachingsgebeuren. Opleidingsvragen worden al snel gereduceerd tot beheersbare vaardigheids- en kennisvragen, zonder dat er recht wordt gedaan aan de bredere zijnsvraag in haar relationeel en contextueel verband. Vraagstukken worden gereduceerd tot kennis en kennis in extremis wordt teruggebracht tot informatie (Bruner, 1990). Kunst wordt een kunde en kunde een simpele handleiding.

De Didactiek van de Liefde is niet alleen een andersoortige didactiek. Het is ook een radicale cultuurkritiek. En mogelijke valkuil daarvan is dat we daardoor in het vacuüm van het tekort stappen. Dan verwordt de Didactiek van de Liefde tot een substituut, een afwijzing van bestaande praktijken, een beter alternatief, maar is de onderliggende gedachte nog steeds die van schaarste en tekort. Dan ligt de almacht, dwang of de perversie op de loer, maar nu als gevolg van de Didactiek van de Liefde als normatief kader. Een lezer schrijft het volgende:

Ik heb het vermoeden dat jullie soms tegen je eigen paradigma zondigen. Je verwijt het schaarsdenken terecht het veralgemeniseren en abstraheren ten koste van uniciteit. Tegelijkertijd doen jullie dat zelf door trainers en trainingsbureaus zomaar op eenzelfde hoop te gooien. Meermaals voelde ik bij mezelf lichte irritatie tijdens het lezen. Waar jullie zo maar eventjes schrijven dat trainers met macht en perversies en vanuit onteigenaarschap sociale contracten dwarsbomen ten koste van individuatie, ervaar ik mezelf als reeds vijfentwintig jaar vechtende voor de principes die individuatie ten goede komen, wetende dat ik daar dikwijls niet goed in slaag. En ik zie rondom mij nog mensen die daarmee bezig zijn, ik ben daar helemaal niet alleen in. En daarover zeggen jullie niets. Deze veralgemening stoort mij en ik kan je niet in één-twee-drie zeggen wat een goed alternatief zou zijn.

Wij denken dat de Didactiek van de Liefde op positieve gronden gemotiveerd zou kunnen en moeten zijn. Het is niet het argument van de perversie, de almacht of de dwang die de Didactiek van de Liefde tot een geslaagd alternatief maakt - integendeel. Door iets niet te doen, ontstaat niet vanzelf wat er wèl wordt beoogd. Zoals appreciatie niet ontstaat vanuit de kritiek op de kritiek. De kwaliteit van de Didactiek van de Liefde is geen eenzijdige kwaliteit, maar komt tot uitdrukking in de relatie. We kunnen van een kunstschilder niet verwachten dat hij mooie schilderijen maakt, als we als toeschouwers er zelf niet voor open staan. We kunnen niet bewijzen dat Mahlers vierde symfonie de mooiste aller tijden is. 'Beauty is in the eye of the beholder.' Evenzo kunnen we respect, verbinding, gezag, en zeker liefde niet afdwingen, want dan wordt het vleierij of politiek gedrag. Het gaat bij de kwaliteit van het leven eerder om erkennen dan om kennen. Ook de Didactiek van de Liefde zal in haar eigen waarde erkend moeten worden om Liefde te kunnen zijn. En het zal ook vast in meer dan één geval mis gaan. Alles van waarde is weerloos, om met de bekende regel van de dichter Lucebert te spreken. Maar de Didactiek van de Liefde voegt wel iets wezenlijks toe aan de dagelijkse professionele praktijk. Iets dat niet alleen in de professionele praktijk wordt gemist, wat in vele professionele handelingen en interacties als een verloren menselijke kwaliteit kan worden beschouwd. En voor diegenen die dat erkennen, is er eenvoudig geen weg meer terug. Ook al betekent dat vijfentwintig jaar strijd, zoals onze lezer schrijft, kan het worden beschouwd als een zinvolle strijd.

Tot slot kunnen we zeggen dat er veel woorden zijn besteed aan iets dat in de praktijk eigenlijk zo heel eenvoudig is. Liefde, verbondenheid, leren als metgezel, medereiziger zijn, rust en rijkdom vinden in jezelf. Eenvoudiger kan het eigenlijk niet zijn. Hoe ingewikkeld mag de uitdrukking daarvan zijn? Een andere lezer wees ons erop dat we in onze tekst niet altijd hebben gekozen voor een eenvoudige en toegankelijke uitleg. Abstracte uitleg leidt onvermijdelijk ook tot de distantiëring van een belangrijk publiek dat we graag zouden willen bereiken. Ook daar is het ons blijkbaar niet helemaal gelukt uit de valkuilen te blijven. En daarnaast is het zo dat de Didactiek van de Liefde helemaal niet afhankelijk is van (onze) mooie, ingewikkelde, verleidelijke, afstotelijke, kritische of waarderende woorden. De kwaliteit van de Liefde kan alleen in de praktijk, in handeling, in de relatie met de ander worden erkend. En daarin wordt het al door velen in alle eenvoud, in alle rijkdom en in volle omvang erkend. In coaching, training of opleiding voelen deelnemers en begeleiders zonder twijfel of er Liefde is. Zonder dat daar woorden voor nodig zijn. Omdat Liefde een levende ervaring is. Daar vertrouwen we op.

LITERATUUROPGAVE

- Aurelius, Marcus (1999). *Persoonlijke notities*. Amsterdam: Ambo.
- Baart, A. (2004). *Een theorie van de presentie*. Utrecht: Lemma.
- Barnard, (1938). *The Functions of the Executive*. Harvard University Press.
- Bettenhausen, K. & Murnighan, J.K. (1985). 'The emergence of norms in competitive decision-making groups'. *Administrative Science Quarterly*, 30, 350-372.
- Bion, W.R. (1970). *Attention and Interpretation*. London: Tavistock Publications.
- Bouwen, R. (2002). 'De (her)ontdekking van leren als relationele praktijk'. *Opleiding & Ontwikkeling*, 15, 3, 30-35.
- Brown, J.S., Collins, A. & Duguid, P. (1989). 'Situated Cognition and the Culture of Learning'. *Educational Researcher*, jan-feb, 32-42.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MS: Harvard University Press.
- Buber, M. (1958). *I and Thou*. (R.G. Smith, Trans.). New York: Scribner.
- De Weerd, S., Bouwen, R., Corthouts, F. & Martens, H. (forthcoming). *Identity transformation as an intercontextual process*. Industry and Higher Education.
- Fijlstra, R. & Wullings, H. (1996). *No-nonsense met een hart. Over bezieling, leiderschap en cultuurmanagement*. Schiedam: Scriptum management.
- Flameling, J. & Van den Nieuwenhof, R. (2005). Wat Woorden Willen, ISVW, <http://www.isvw.nl/Woorden.htm>
- Frie, E. (2003). *Understanding Experience, psychotherapy and postmodernism* London: Routledge.
- Heaton, J. (2000). *Wittgenstein and Psychoanalysis*. Cambridge: Icon Books UK.
- Heidegger, M. (1930/1978). 'Vom Wesen der Wahrheit'. In: *Wegmarken*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- Jacques, E. (1955). 'Social Systems as a Defence Against Persecutory and Depressive Anxiety'. In: M. Klein, P. Heimann & R. Money-Kyrle (Eds.) *New Directions in Psychoanalysis*. London: Tavistock Publication.
- Janssens, M. & Steyaert, Ch. (2001). *Meerstemmigheid: Organiseren met verschil*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. London: MIT Press.
- Kierkegaard, S. (1941). *The Sickness unto Death*. Princeton University Press.
- Koestenbaum, P. (1991). *Leadership. The inner side of greatness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Kuiper, P.C. (1980). *Neurosenleer* (vijfde druk), Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Knibbe, H. (2001). *De niet-herkende boeddha*. Utrecht: Servire.
- Kunneman, (1996). *Van theemutscultuur naar walkman-ego. Contouren van postmoderne individualiteit*. Amsterdam/Meppel: Boom.
- Lacan, J. (1966). *Ecrits*. Paris: Seuil.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension*. New York: Anchor Books.
- Quinn, R.E. (2000). *Verander de wereld. Hoe gewone mensen buitengewone prestaties kunnen leveren*. [Change the World.] Schoonhoven: Academic Service.
- Quinn, R.E. (2004). *Building the bridge as you walk on it. A guide for leading change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roock, de, B.P. (1982). *De harde kern van een zachte sector*. Baambrugge: De Toorts.
- Rogers, C.R. (1961/1995). *On Becoming a Person. A therapist's View of Psychotherapy*. New York: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C.R. (1980/1995). *A Way of Being*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Tillich, P. (1955/2004). *De moed om te zijn*. Utrecht: Bijleveld.
- Tolstoj, L. (2002). *Mijn Kleine Evangelie*. Utrecht: Bijleveld.

- Van den Nieuwenhof, R.M. (2005). *De Taal van Verandering*. Schiedam: Scriptum.
- Vansina, L.S. (2000). 'The Relevance and Perversity of Psychodynamic Interventions in Consulting and Action Research'. *Concepts and Transformation*, 5, 3, 321-348.
- Verstraeten, J. (2001). 'Leiderschap en spiritualiteit'. In: B. Raeymaekers, A. Van de Putte & G. Van Riel (Red.) *Horizonten van weten en kunnen. Lessen voor de eenentwintigste eeuw, moeten, mogen, kunnen*. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Verstraeten, J. (2003). *Leiderschap met hart en ziel. Spiritualiteit als weg naar oorspronkelijkheid*. Tielt: Lannoo.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- White, C. (2001). *The Confessions of St Augustine, Extracts selected and translated by Caroline White*, Grand Rapids: Wm B Eerdmans Publishing Company.
- Wilber, K. (2001). *Integrale psychologie*. Integral psychology. Conscience, spirit, psychology, therapy. Deventer: Ankh-Hermes.
- Winnicott, D.W. (1965). *The maturational process and the facilitative environment*. New York: International Universities Press.
- Winnicott, D.W. (1969). *Playing and reality*. London: Routledge.
- Wittgenstein, L. (1992). *Losse opmerkingen*. Amsterdam: De Balie.
- Young-Eisendrath, P. & Hall, J. (1991). *Jung's Self Psychology. A Constructivist Perspective*. New York: The Guilford Press.