



Nederlandse vereniging voor
groepsdynamica en groepspsychotherapie



Inhoudsopgave

Redactioneel	5
Salvatore Vitale	
VAN DE VOORZITTER	
Groepstherapie zit in de lift!	9
Marc Daemen	
Inleiding gastredacteur	16
Sandra Schruijer	
Sensitivity training or laboratory methodology in Western Europe	23
Leopold Vansina	
Leren over groepsdynamiek middels het International Professional Development Programme: Leading Meaningful Change (IPDP)	37
Sandra Schruijer	
Leren over groepen door ervaringsleren in het academisch onderwijs	49
Sandra Schruijer en Tharsi Taillieu	
Some reflections on not knowing in the here and now	59
Petru Curşeu	
Allemaal loten van één stam	73
<i>Werken met bewuste en onbewuste groeps- en organisatiedynamiek in de praktijk: een casusverkenning</i>	
Martha Mens en Martijn van der Spek	
COLUMN	
Vansina's 'fights against flights into fantasy'	85
Sandra Schruijer	



Rolmodellen

Gedurende ons leven spelen rolmodellen een belangrijke rol, vooral voor kinderen en adolescenten. Regelmatig verschijnen er artikelen in de krant of nieuwsitems over het belang van mannen als rolmodellen in het (basis)onderwijs of het belang van vrouwelijke rolmodellen in de (top)sport en in leidinggevende functies. In mijn eigen leven kan ik diverse rolmodellen noemen die een belangrijke bijdrage hebben geleverd aan mijn persoonlijke en professionele ontwikkeling, zoals verschillende docenten in het basis- en voortgezet onderwijs en een aantal van mijn voetbaltrainers uit mijn jeugd. Als het mijn professionele ontwikkeling betreft denk ik terug aan enkele collega's uit mijn eerste werk als psycholoog en verschillende docenten en supervisors die ik tijdens mijn ggz- en kp-opleiding had. Mensen die voor mij een voorbeeld waren, naar wie ik opkeek en door wie ik geïnspireerd raakte en mij direct of indirect motiveerden en daarmee een positieve invloed hadden op mijn ontwikkeling.

Interessant genoeg is er weinig geschreven over rolmodellen binnen de ggz, terwijl dit ook zeer relevant is voor het opleiden van collega's, al dan niet binnen de BIG-opleidingen. Specifieke onderzoeken over rolmodellen binnen de opleiding tot psycholoog of de

BIG-opleidingen ontbreken. Een eerste snelle zoektocht via google met de termen rolmodellen, opleiding, psychologen levert alleen artikelen op over de diverse rollen binnen de BIG-opleiding, maar niets inhoudelijks over het belang van rolmodellen. Een iets gerichtere zoektocht binnen de Nederlandse vakliteratuur levert een handvol artikelen op over supervisie, waarbij bijvoorbeeld door collega's Perquin en Koementas-de Vos (2024) genoemd wordt dat de werkbegeleider een rolmodel is. Het feit dat dit op deze manier aandacht krijgt herken ik uit mijn eigen opleiding tot supervisor, waarbij stilgestaan werd bij eigen rolmodellen op het gebied van supervisie. Ook zelf besteed ik in mijn onderwijs aandacht aan de eigen rolmodellen van toekomstige supervisors en werkbegeleiders. Echter, studies die specifiek inzoomen op het belang van rolmodellen binnen de BIG-opleidingen ontbreken.

Studies gericht op rolmodellen in de medische wereld en de opleiding tot arts zijn wel aanwezig, zowel binnen de internationale als nationale literatuur. In een recente studie van Spaans en collega's (2025) is het belang van rolmodellen in de opleiding en ontwikkeling van toekomstig artsen binnen Nederlandse UMC's onderzocht, waarbij specifiek gekeken wordt naar overeenkomsten en verschillen

tussen geneeskundestudenten met en zonder migratieachtergrond. Interessant aan deze studie zijn niet alleen de bevindingen, maar ook de inleiding van het artikel. De auteurs stellen hierin dat de inzet van rolmodellen een gevestigde lesmethode is in het medisch onderwijs, waarbij geneeskundestudenten leren door meer ervaren artsen te observeren. Ook spelen rolmodellen een belangrijke rol in de socialisatie van studenten, de ontwikkeling van hun professionele identiteit en de latere keuze van hun medische specialisme en daardoor vormen zij een krachtige factor in het medisch onderwijs (Spaans et al., 2025).

Terugkomend op de bevindingen van deze studie blijkt dat studenten met een migratieachtergrond net zoveel rolmodellen hebben als hun medestudenten zonder migratieachtergrond en ze zoeken vergelijkbare eigenschappen in hun rolmodellen, zoals deskundigheid en betrokkenheid. Een belangrijk verschil bleek te zijn dat studenten met een migratieachtergrond vaak rolmodellen missen in wie zij zichzelf herkennen. Voor beide groepen is een rolmodel met een gedeelde achtergrond belangrijk. Tot slot benadrukken de auteurs het belang van rolmodellen in de opleiding van geneeskundestudenten tot arts en kan herkenning in een rolmodel bijdragen aan motivatie, zelfvertrouwen en professionele ontwikkeling, waarbij diversiteit binnen de opleiding dus ook vraagt om diversiteit onder de opleiders.

Eerder schreef ik in mijn redactioneel van het maanummer van 2021 over de traditie van *Groepen* om regelmatig een themanummer rondom een congres, persoon of onderwerp uit te brengen (Vitale, 2021). Zo hebben we sindsdien een themanummer gehad over

ouderen in 2022 en in 2024 een gezamenlijk themanummer met het Tijdschrift voor Psychotherapie. In de lijn met deze traditie is er nu ook in 2025 een themanummer. Ditmaal over een voor groepspsychotherapeuten minder bekend persoon, namelijk Leopold Vansina, op basis van de bijdragen in dit themanummer van *Groepen* een duidelijk rolmodel, inspirator en voorbeeld. Niet alleen voor onze gastredacteur, Sandra Schruijer, maar ook voor haar collega's die hebben bijgedragen aan dit nummer. Schruijer, vaste columnist van *Groepen* en hoogleraar Organisatiewetenschap aan de Utrecht University School of Governance, en haar collega's schrijven over het werk en leven van Leopold Vansina en specifiek over zijn bijdrage aan de ontwikkeling van het vakgebied van de groepsdynamische processen binnen organisaties en tussen organisaties.

De redactie is Sandra Schruijer zeer dankbaar voor de al langer bestaande samenwerking in *Groepen* en haar bijdrage aan dit boeiende themanummer. Voorafgaand aan de bijdragen rondom Vansina neemt Marc Daemen, voorzitter van de NVGP, de lezer mee in de ontwikkelingen rondom groepspsychotherapie binnen de huidige ggz.

Hopelijk zet het themanummer daarnaast ook aan tot reflectie over eigen rolmodellen in de opleiding tot en het werk als groepspsychotherapeut; collega's en docenten die voor uw eigen vorming belangrijk zijn geweest of nog steeds zijn. Vergeet dan ook niet om na te denken over voor wie uzelf rolmodel bent (geweest) binnen ons vakgebied. ■

Salvatore Vitale

Refereren aan:

.....
Vitale, S. (2025). Rolmodellen. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 5-7.

Literatuur

.....
Perquin, N. & Koementas-de Vos, M. (2024). Het 'Huis van leerdomeinen en leerinterventies'. Een integra-
tief en praktisch leermodel voor begeleiding in de ggz. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 50(5), p. 344-360.

Spaans, I., de Klein, R., Groot, P. & Dilaver, G.(2025). 'A role model is someone who...' A multi-institutional
study of clinical role models according to ethnic minority and majority medical students. *Medical Science
Educator*, 35, p. 1399-1410.

Vitale, S. (2021). Tradities. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 16(1), p. 5.
.....

Groepstherapie zit in de lift!

De kans dat je volgend jaar overlijdt, halveert als je lid wordt van één groep – dit is de krachtigste promotie voor groepstherapie die ik sinds lang heb gehoord. Het is een citaat van Robert Putnam, politicoloog aan Harvard, in de documentaire *Zonder ons, geen wij* (NPO, 2025).

In zijn boek *Bowling alone* (Putnam, 2000) beschreef hij hoe de afgenomen deelname aan vakbonden, religieuze groepen en andere verenigingen zoals bowlingclubs, heeft geleid tot een ondermijning van de fundamenteën van de democratie in de Verenigde Staten. En in de documentaire stelt hij dat deze trend zich sindsdien verder heeft doorgezet. In dit tijdschrift is vaker geschreven over de toegenomen individualisering en polarisatie, maar de verdienste van Putnam is dat hij de teloorgang van maatschappelijke verbondenheid empirisch heeft vastgesteld aan de hand van een massieve hoeveelheid sociologische data. Zijn statistieken vanaf de jaren vijftig tot nu zijn ronduit verbijsterend. De documentaire is een must voor elke groepstherapeut. Gelukkig staat de NVGP er beter voor. Ondanks de pensioneringsgolf die ook ons ledenbestand uitdunt, neemt het aantal leden sinds 2020 per saldo gestaag toe. En hoe prachtig is het dat we met onze groepstherapieën een antidotum kunnen bieden voor een maatschappelijke trend naar individualisme en polarisatie. Niet voor niets kozen we vorig jaar als nieuwe slogan voor onze vereniging

‘de kracht van verbondenheid’. Daarbij komt dat vanwege de toenemende personeelskrapte in de ggz en de daarmee gepaard gaande wachtlijstproblematiek steeds meer partijen groepsbehandeling zien als een van de oplossingen om de druk op de ggz te verminderen. We merken dat diverse veldpartijen rond dit thema met ons willen samenwerken en daar zijn we erg blij om. Graag neem ik u mee in de voortgang van enkele projecten.

Groepsbehandeling in het AZWA

Via cliëntenvereniging MIND vernamen we dit voorjaar dat er een opvolger in de maak was van het Integraal Zorgakkoord (IZA) uit 2022, namelijk het Aanvullend Zorg- en Welzijnsakkoord (AZWA). Passende, duurzame en toegankelijke zorg bleek hét thema aan deze AZWA-onderhandelingstafel en in die zin kwam onze promotiecampagne voor meer groepstherapie in de ggz precies op tijd. Eerder beschreven we al in dit tijdschrift hoe we afgelopen najaar het interviewboek *Samen beter door groepspsychotherapie* (Leferink op Reinink & Klein, 2024) met een begeleidende brief hadden opgestuurd naar ggz-instellingen, opleidingsinstellingen en zorgverzekeraars. Daarin prezen we groepstherapie aan als een wetenschappelijk bewezen, kosteneffectieve behandeling voor diverse psychische stoornissen, en riepen we op om meer

groepstherapie aan te bieden (Daemen, 2025). Hiermee presenteerden we ons als een relevante gesprekspartner in het debat over de toegankelijkheid en betaalbaarheid van de zorg.

In het voorjaar van 2025 legde het NVGP-bestuur vervolgens contacten met diverse partijen aan de AZWA-onderhandelingstafel zoals de Nederlandse ggz, VWS en Zorgverzekeraars Nederland, en bezorgden we hun een tweede brief, vergezeld van de position paper *Groepsbehandeling en passende zorg* (NVGP, 2025). Daarin beschreven we de randvoorwaarden voor kwaliteitsvolle groepstherapie en braken we een lans voor de keuzevrijheid van de cliënt. Immers: 'Een gezamenlijke besluitvorming door zorgverlener en patiënt, tot stand gekomen volgens de principes van *matched care*, is voor ons de beste garantie dat een groepsbehandeling zal werken.'

We ontvingen hierop positieve reacties en hadden goede hoop dat het opschalen van groepsbehandeling zou worden opgenomen in het Aanvullend Zorg- en Welzijnsakkoord. Helaas werd de voor 5 juni geplande bestuurlijke ondertekening van het AZWA afgelast vanwege de val van het kabinet-Schoof. Voorzitter van de Nederlandse ggz Ruth Peetoom was teleurgesteld: 'Wat je ook van de val van het kabinet vindt, de timing kon niet beroerder. Althans, uit AZWA-perspectief. Anderhalf jaar was er gewerkt aan dat Aanvullend Zorg- en Welzijnsakkoord. De handtekening van de onderhandelaars was voorzien op donderdag 5 juni, maar op de dinsdag ervoor ging de stekker uit het kabinet. De minister aan tafel was opeens demissionair. Wég AZWA, en vooral de financiële onderbouwing daarvan' (Peetoom, 2025). Zij deed een dringende oproep aan de Kamer om de in het AZWA

gemaakte afspraken niet controversieel te verklaren, zodat de demissionaire minister er alsnog een handtekening onder zou kunnen plaatsen. Of aan die door de NVGP ondersteunde oproep gehoor is gegeven, was bij het schrijven van dit stuk nog niet bekend. Erg spannend allemaal, maar hoe de politici dit ook verder zullen aanpakken en onafhankelijk van wat er uiteindelijk over groepsbehandeling in het AZWA zal komen te staan, de geest is uit de fles! Ik noem enkele trends waarom ik denk dat groepstherapie definitief in de lift zit.

Zorgverzekeraars

Koepelorganisatie Zorgverzekeraars Nederland pleit al geruime tijd voor meer groepsbehandeling in de ggz (ZN, 2020) en een aantal van hun leden heeft dit nu expliciet opgenomen in de inkoopvoorwaarden voor 2026. VGZ stelt bijvoorbeeld: 'We gaan zorgaanbieders stimuleren om meer groepsbehandeling te leveren. Hierover maken we afspraken tijdens de inkoop. We zien momenteel veel variatie in de mate waarin zorgaanbieders groepsbehandeling inzetten. Door zorg in groepen aan te bieden kunnen er meer mensen worden geholpen en wordt er behandelcapaciteit vrijgespeeld, zonder in te leveren op de effectiviteit van de behandeling. Groepsbehandeling biedt daarnaast voordelen buiten de therapiesessie om, aangezien cliënten bekend zijn met lotgenoten die elkaar kunnen steunen en helpen als het even tegenzit. Hiermee heeft groepsbehandeling een positieve invloed op het volledige behandelproces' (VGZ, 2025). De grootste zorgverzekeraar Zilveren Kruis (Achmea) gaat nog een stap verder: 'Wij stimuleren behandeling in groepen. Het blijkt dat veel

psychologische interventies minstens even effectief aangeboden kunnen worden in groepen. In 2026 gaan wij ervan uit dat u behandelingsin de basis in groepsvorm aanbiedt, tenzij er zorginhoudelijke overwegingen zijn waarom deze zorg niet in een groep aangeboden kan worden' (Zilveren Kruis, 2025).

Groepstherapie als eerste keuze wordt ook door Menzis gepromoot: 'Wij willen toe naar groepsbehandelingen als primaire behandelvorm. Dit betekent dat we uitgaan van 'behandeling in groepen, tenzij'. Het 'tenzij' is bijvoorbeeld van toepassing wanneer er individuele cliëntkenmerken zijn, die maken dat cliënt en behandelaar samen tot de conclusie komen dat individuele therapie passender is' (Menzis, 2025a).

Dit laatste sluit aan bij de randvoorwaarden die de NVGP heeft geformuleerd in de eerder genoemde position paper *Groepsbehandeling en passende zorg*: 'Het is niet omdat groepstherapie een uitstekende kosteneffectieve behandeling is voor de meest voorkomende psychische stoornissen dat we ervoor pleiten dat elke patiënt in de ggz het beste in groepsverband zou kunnen worden behandeld. Wel is het onze ambitie om vaker groepsbehandeling aan te bieden en patiënten hiervoor te motiveren. Een betere informatievoorziening kan misverstanden wegnemen en de drempel voor deelname aan een therapiegroep verlagen' (NVGP, 2025).

Hoewel we opgetogen zijn over de stimulans voor meer groepsbehandeling vanuit de financiers, zijn we niet blind voor de mogelijke obstakels die zorgaanbieders op hun weg kunnen vinden bij het opzetten of uitbreiden van een groepsaanbod. Bijvoorbeeld: de complexe regelgeving voor vrijgevestigde ggz-aanbieders met een eenmanszaak (zie verderop). Of het gebrek aan scholing over

groepstherapie bij professionals die uitsluitend in de individuele gezondheidszorg werden opgeleid.

Zeker onder vrijgevestigde collega's heeft het inkoopbeleid van de zorgverzekeraars voor onrust gezorgd. De Landelijke Vereniging van Vrijgevestigde Psychologen & Psychotherapeuten (LVVP) reageerde genuanceerd: 'Het sturen op groepstherapie neigt naar het "op de stoel van de behandelaar gaan zitten". De ene stoornis is nu eenmaal beter te behandelen met groepstherapie dan de andere, het ene type patiënt floreert wel bij groepstherapie en bij een ander type patiënt kan het juist averechts uitwerken. Ook de persoonlijkheid en de opleiding van de behandelaar speelt een rol. Daarnaast hebben vrijgevestigde praktijken meestal geen ruimte beschikbaar voor het geven van groepstherapie. Die faciliteiten zijn er bij instellingen wel. Tegelijkertijd geldt dat je je tijd als behandelaar maar één keer kunt besteden. Het is nu eenmaal een feit dat je in dezelfde tijd met groepstherapie meer patiënten kunt behandelen dan met individuele therapie. Als er niets verandert, stevenen we als maatschappij af op een zorginfarct. In de nabije toekomst kunnen vele tienduizenden consulten in de ggz niet geboden worden – vanwege de hoge vraag, de beperkte menskracht en de hoge kosten. Daarvan moeten ook wij ons als vrijgevestigden bewust zijn' (LVVP, 2025a). Een van de adviezen aan hun leden kunnen we van harte ondersteunen: 'Ga in je intervisiegroep in gesprek over groepstherapie (wie doet daar al aan, wat zijn de tips, waar heeft hij/zij opleiding gevolgd, et cetera). Oriënteer je op scholing rond het geven van groepstherapie.' Daarvoor is men bij onze NVGP Academie in oprichting aan het juiste adres (Daemen, 2025).

Pakketagenda ggz 2026-2028

Naast de financiers heeft ook de overheid het potentieel van groepstherapie ontdekt. Groepsbehandeling werd door het Zorginstituut Nederland aangewezen als 'een van de drie impactvolle, prioritaire onderwerpen voor de Pakketagenda ggz 2026-2028' (Zorginstituut Nederland, 2025). Dit houdt in dat men verwacht dat meer groepsbehandeling kan helpen om het verzekeringspakket in de toekomst toegankelijk en betaalbaar te houden.

Naast de financiers heeft ook de overheid het potentieel van groepstherapie ontdekt

Mede dankzij onze goede contacten met de AZWA-onderhandelaars werden we door het Zorginstituut uitgenodigd om input te leveren voor die Pakketagenda ggz 2026-2028. Samen met onder andere de koepelorganisaties MIND, LVVP en de Nederlandse ggz hebben we een probleemanalyse opgesteld over het vraagstuk waarom groepstherapie als bewezen kosteneffectieve behandeling niet al vaker wordt aangeboden in de huidige ggz. We noemden een aantal ons bekende obstakels: het stigma over groepstherapie als 'second best' optie; onvoldoende kennis over groepstherapie bij cliënten, collega's en leidinggevers; te weinig aandacht voor groepsbehandeling in de opleiding en nascholing van professionals; gebrekkige organisatorische ondersteuning voor groepstherapeuten; het gegeven dat groepsbehandeling nauwelijks voorkomt in de bestaande richtlijnen en zorgstandaarden

(Daemen & Koementas, 2025). Deze bekommernissen werden allemaal opgenomen in de probleemanalyse.

In overleg met de LVVP brachten we ook de complexe regelgeving ter sprake voor een vrijgevestigde met een eenmanszaak die samen met een collega een groep wil opzetten. Allereerst dient men vanwege de Wet toetreding zorgaanbieders (Wtza) een vergunning aan te vragen wanneer men zorg gaat verlenen met meer dan één zorgverlener. Daarnaast wordt men vanwege onderlinge dienstverlening hierdoor jaarverantwoordingsplichtig. Tot slot is het volgens de LVVP nog maar de vraag of de belastingdienst de samenwerking tussen twee vrijgevestigden vanuit de Wet deregulering beoordeling arbeidsrelaties (Wet DBA) niet als een verkapt dienstverband beschouwt in plaats van als een zzp-constructie. In dat geval zou de belastingdienst een boete kunnen opleggen en met terugwerkende kracht over een periode van vijf jaar alle premies en loonheffingen kunnen terugvorderen (LVVP, 2025b). Ondanks veelvuldig aandringen van de LVVP heeft de belastingdienst hierover nog geen opheldering verschaft.

Uiteraard kan men in een eenmanszaak sowieso als enige groepstherapeut een groep begeleiden en zijn er alternatieven denkbaar zoals samenwerking binnen een maatschap. Tijdens het webinar *Meer groepsbehandelingen: nuttig én noodzakelijk!* hield collega Timon van der Scheer hierover een enthousiast verhaal (NVGP & Menzis, 2025). Dit webinar is nog steeds terug te kijken via de NVGP-website www.groepspsychotherapie.nl. Ook collega Salvatore Vitale, die al jaren een cursus aanbiedt over groepstherapie in zijn vrijgevestigde praktijk, ziet meer mogelijkheden dan beperkingen. Volgens hem zijn

de genoemde financiële en juridische risico's vooral aan de orde wanneer een vrijgevestigde groepstherapeut diens co-therapeut als onderaannemer inzet en zelf als enige behandelaar de declaraties naar de zorgverzekeraar verstuurt. Dit probleem zou men kunnen omzeilen wanneer beide groepstherapeuten zelfstandig de groepsconsulten declareren. Het is namelijk mogelijk voor meerdere zorgverleners om bij eenzelfde cliënt op dezelfde diagnose zorg te verlenen en dit ook op dezelfde dag en tijd. Volgens Vitale werkt dit het beste op het moment dat beide therapeuten contracten hebben met zorgverzekeraars of beide therapeuten contractvrij werken (Vitale & de Wolf, 2025). Vrijgevestigde collega's die (meer) groepen willen aanbieden zouden gebaat zijn bij meer duidelijkheid op dit vlak.

De probleemanalyse over groepsbehandeling in de Pakketagenda ggz 2026-2028 is op 2 juni aangeboden aan het Zorginstituut Nederland. Naar verwachting zal deze probleemanalyse de basis vormen voor een actieplan waarin de betrokken veldpartijen zich committeren om in 2026-2028 de beweging naar meer groepsbehandelingen daadwerkelijk door te zetten. Een solide regeling die de onduidelijkheden voor vrijgevestigde groepstherapeuten met een eenmanszaak wegneemt, moet daarvan wat ons betreft deel uitmaken.

Zorgstandaard of AI-tool?

Tijdens een overleg over bovenstaande pakketagenda ontstond het idee om een aparte zorgstandaard voor groepsbehandeling te ontwikkelen. Immers: in het Integraal Zorgakkoord (VWS e.a., 2022) en wellicht ook in het Aanvullend Zorg- en Welzijnsakkoord

(AZWA) wordt ingezet op meer digitale zorg en meer groepsbehandeling. Voor digitale zorg bestaat al een aparte zorgstandaard (Akwa GGZ, 2024), voor groepsbehandeling in brede zin nog niet. Weliswaar wordt groepspsychotherapie vermeld in de zorgstandaard Psychotherapie (voorheen: Generieke module psychotherapie) en in de zorgstandaard Persoonlijkheidsstoornissen, maar dit betreft slechts enkele paragrafen. Hetzelfde geldt voor bijvoorbeeld sociale vaardigheidstraining in de zorgstandaard Angstklachten en angststoornissen (Akwa GGZ, 2025). Indien we groepstherapie echt willen gaan opschalen in de ggz is er wat ons betreft behoefte aan een zorgstandaard over groepsbehandeling in brede zin. Er ligt al behoorlijk wat materiaal zodat dit een 'quick win' zou kunnen zijn: de NVGP *Praktijkrichtlijnen voor groepsbehandeling in de (geestelijke) gezondheidszorg* (Koks & Steures, 2019) en de NVP factsheet *Groepspsychotherapie bij volwassenen. Stand van wetenschap en praktijk* (NVP, 2021).

*We willen met AI een
geïntegreerde tool
ontwikkelen die zorg-
aanbieders helpt een effectief
groepsaanbod te realiseren*

Met de steun van LVVP, MIND en MeerGGZ – partijen die zitting hebben in de Kwaliteitsraad van Akwa GGZ, de alliantie voor kwaliteit in de geestelijke gezondheidszorg – heeft het NVGP-bestuur dit bij deze beheerder van de zorgstandaarden aangekaart. Ook met andere

partijen uit de Kwaliteitsraad zoals de Nederlandse ggz, NIP en NVP vond er overleg plaats. Als gevolg van ons verzoek heeft Akwa GGZ alvast een vraag over de gewenste ondersteuning bij het geven van groepstherapie uitgezet onder een panel van ggz-professionals.

Daarnaast heeft collega Marjolein Koementas-de Vos met steun van de NVGP een subsidieaanvraag bij ZonMw ingediend in het kader van de implementatie van kennis en innovaties in de geestelijke gezondheidszorg 2025. Met het project *Doen wat werkt in groepen* zouden we door middel van artificiële intelligentie (AI) een geïntegreerde tool willen ontwikkelen die zorgaanbieders helpt om een effectief groepsaanbod te realiseren. Partijen in de breedte van het werkveld zullen worden betrokken: cliënten, ervaringsdeskundigen,

ggz-instellingen, groepsexperts en IT-specialisten. De tool zal worden gevuld met up-to-date kennis, best practices en allerlei materialen om wie met groepen werkt in de praktijk te ondersteunen. Indien het ons lukt om hiervoor een subsidie te krijgen, zouden we meteen een grote stap vooruit kunnen zetten.

In beide gevallen – de zorgstandaard en de AI-tool – gaat het ons erom zorgprofessionals op een kwaliteitsvolle manier met groepen te laten werken in de ggz. Want laat er geen twijfel over bestaan: groepstherapie heeft een mooie toekomst en de NVGP heeft daarin een belangrijke rol te spelen. Zonder ons, geen wij! ■

Marc Daemen

Refereren aan:

Daemen, M. (2025). Groepstherapie zit in de lift! *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 9-15.

Literatuur

Akwa ggz (2024). Vernieuwde zorgstandaard Digitale zorg. Nieuwsbericht d.d. 29-10-2024. Geraadpleegd op 15-06-2025 via akwaggz.nl.

Akwa ggz (2025). *Zorgstandaarden voor de geestelijke gezondheidszorg*. Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.ggzstandaarden.nl.

Daemen, M. (2025). Samen voor meer groepstherapie in de GGZ. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(1), p. 11-17.

Daemen, M. & Koementas-de Vos, M. (2025). Meer groepsaanbod in de ggz: één van de beoogde oplossingen voor wachtlijstproblematiek, maar hoe? *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 51(3), p.220-228.

Koks, R. & Steures, P. (red.) (2019). *Praktijkrichtlijnen voor Groepsbehandelingen in de (Geestelijke) Gezondheidszorg*. Utrecht: NVGP. Te raadplegen op www.groepspsychotherapie.nl.

Leferink op Reinink, M. & Klein, M. (red.) [2024]. *Samen beter door groepspsychotherapie. Ervaringen van cliënten*. Sint-Niklaas/'s-Hertogenbosch: Gompel&Svacina.

LVVP (2025a). *Inkoopbeleid en contractering 2026: exclusiecriteria, groepstherapie en meer*. Nieuwsbericht d.d. 15-05-2025. Geraadpleegd op 15-06-2025 via lvvp.info.

LVVP (2025b). LVVP beantwoording vragen groepstherapie t.b.v. webinar Menzis. *Uitwerking gestelde vragen en antwoorden webinar Meer groepsbehandelingen: nuttig én noodzakelijk!* Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.menzis.nl.

Menzis (2025). *Zorginkoopbeleid Geestelijke Gezondheidszorg 2026. Transformeren naar duurzaam toegankelijke en betaalbare zorg*, p. 8. Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.menzis.nl.

Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport, e.a. (2022). *Integraal Zorg Akkoord. Samen werken aan gezonde zorg*, p.78. Geraadpleegd op 24-08-2024 via www.rijksoverheid.nl.

NPO (2025). *Zonder ons, geen wij*. Documentaire in twee delen, uitgezonden op 2-06-2025 en 9-06-2025. Geraadpleegd op 15-06-2025 via npo.nl/start.

NVGP & Menzis (2025). *Meer groepsbehandelingen: nuttig én noodzakelijk!* Webinar 07-03-2025. Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.groepspsychotherapie.nl.

NVGP (2025). *Groepsbehandeling en passende zorg*. Position paper 24-02-2025. Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.groepspsychotherapie.nl.

NVP (2021). Factsheet *Groepspsychotherapie bij volwassenen. Stand van wetenschap en praktijk*. Geraadpleegd op 24-08-2024 via www.psychotherapie.nl.

Peetoom, R. (2025). *We moeten door. Nederland heeft het nodig!* Blog 10-06-25. Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.denederlandseggz.nl.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.

VGZ (2025). *Inkoopbeleid Geestelijke Gezondheidszorg 2026*. Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.cooperatie-vgz.nl.

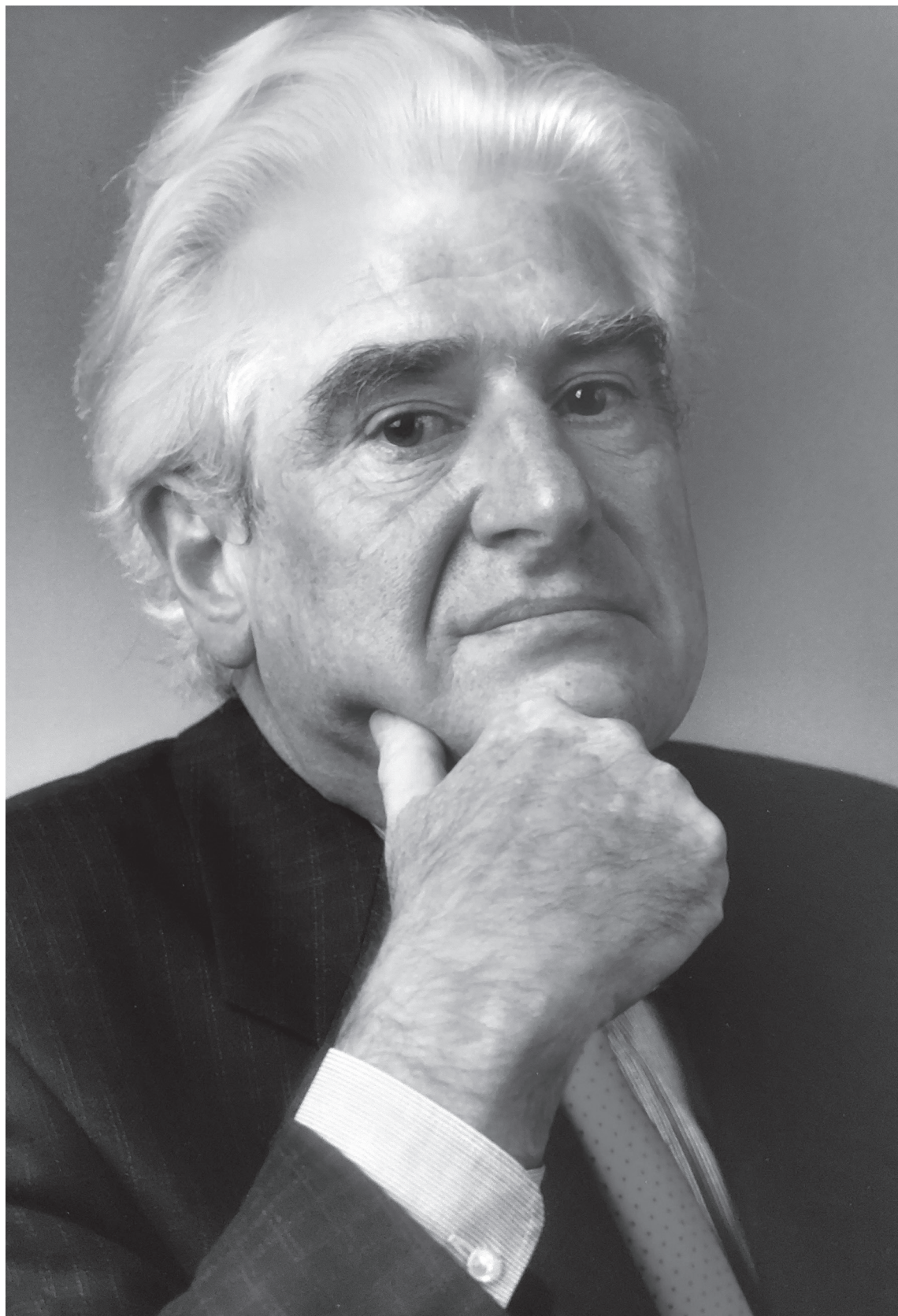
Vitale, S. & de Wolf, E. (2025). *Groepstherapie in de vrijevestigde praktijk* [Cursustekst]. Utrecht: NVGP.

Zilveren Kruis (2025). *Inkoopbeleid Geestelijke Gezondheidszorg – Instellingen 2026*, p. 6-7. Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.zilverenkruis.nl.

Zilveren Kruis (2025). *Inkoopbeleid Geestelijke Gezondheidszorg – Vrijgevestigde praktijken 2026*, p. 6-7. Geraadpleegd op 15-06-2025 via www.zilverenkruis.nl.

Zorginstituut Nederland (2025). *Voortgang voorbereiding pakketagenda ggz 2026/2028*. Brief d.d. 11-02-25.

Zorgverzekeraars Nederland (2020). *De ggz in 2025. Vergezicht op de geestelijke gezondheidszorg*. Amsterdam: De Argumentenfabriek.



Inleiding

op dit themanummer

Als gastredacteur presenteer ik u hierbij een themanummer over Leopold Vansina (1932-2024) en zijn werk. Hij overleed vorig jaar na een rijk en productief leven (Schruijer, 2025). Als jarenlange nabije collega en voormalig opleideling van Vansina ben ik zeer dankbaar dat de redactie van *Groepen* ervoor openstond om een themanummer aan hem en zijn werk te wijden. Vansina is van grote betekenis geweest voor velen in binnen- en buitenland die met groepen en organisaties werken vanuit een rol als adviseur, trainer, manager of bestuurder, maar ook als onderzoeker. Zijn perspectief op het begrijpen van en interveniëren in de groepsdynamiek van taakgroepen is gebaseerd op inzichten uit de organisatiepsychologie, systeemtheorie, psychoanalyse en organisatiewetenschap. Vansina vertegenwoordigt een groepsdynamische traditie buiten de groepstherapie. Daar waar bijvoorbeeld Mlyn Leszcz en Irvin Yalom de grote namen zijn voor de groepstherapeuten, zijn dat bijvoorbeeld Chris Argyris, Irving Janis, en Edgar Schein voor sociaal- en organisatiepsychologen (waarbij de organisatiepsychologie zich vooral met de groepsprocessen van bestaande taakgroepen in organisaties bezighoudt [e.g. Hackman, 1998], terwijl de sociale psychologie sterk focust op experimenteel onderzoek, gebruikmakend van ad hoc-groepen [Schruijer, 2012, 2013; Forsyth, 2018]). Uiteraard is er tevens sprake van groepsdy-

namische processen op organisatie- en inter-organisatieniveau. Daarnaast werd 'de groep' als aangrijpingspunt voor organisatieverandering gezien, door de in de jaren vijftig sterk opkomende stroming die Organization Development (OD) heette (zie bijvoorbeeld Szabla, 2021). Niettemin is er sprake van gedeelde pioniers zoals Wilfred Bion, Kurt Lewin en Jacob Moreno. Interessant is overigens dat de direct naoorlogse generatie van sociaal- of organisatiepsychologen vaak tevens een klinische scholing hadden genomen, bijvoorbeeld in de psychoanalyse (Schruijer & Curşeu, 2014), zoals Janis, die voor Leopold een belangrijke inspiratie was om ook psychoanalyticus te worden. Vansina vertegenwoordigde niet alleen een organisatiepsychologische en OD-traditie, hij stond er ook aan het begin van, zeker in Europa. Deze domeinen kwamen tot grote bloei in wetenschap en praktijk na de Tweede Wereldoorlog, mede vanwege de rol die het naoorlogse Amerika speelde in de ontwikkeling van wetenschap en economie in Europa. Leopold ging al tijdens zijn studie en ook vele malen daarna naar Amerika, om kennis te maken met het academisch werk en de adviespraktijken aldaar. Hij werd stafid van de National Training Laboratories: Institute for Applied Behavioral Science (NTL), opgericht door Kurt Lewin in 1947 (Marrow, 1977), waar hij onder meer Lee Bradford en Jerry Harvey ontmoette. Verder werkte hij met

Chris Argyris, Richard Beckhard, Irving Janis en later met Edgar Schein en vele anderen. Hij nam zijn ervaringen mee naar Europa, waar hij met medewerkers van het Tavistock Institute of Human Relations (TIHR) optrok, vooral met Harold Bridger. Daar waar in de groepstrainingen van NTL deelnemers over zichzelf leerden in een groepscontext middels individuele feedback, waren de groepstrainingen in het TIHR vooral gericht op het inzicht geven in groepsfenomenen op het niveau van de groep zelf (zie Fraher (2004) voor een schets van de geschiedenis van NTL en Tavistock).

Vansina was een van de oprichters van European Institute for Transnational Studies in Groups and Organizations (E.I.T.), een instituut van en voor groepstrainers en OD-adviseurs in Europa. Zijn netwerk was groot, niet alleen in Amerika maar ook in Europa. Vele adviesprojecten realiseerde hij samen met collega's uit dat netwerk. Ook organiseerde hij talrijke professionele vormingsprogramma's voor adviseurs en managers, in binnen- en buitenland, waarin collega's als Harold Bridger, Gunnar Hjelholt, Jan Johansson en Ron MacKillie een prominente rol speelden. Professionele ontwikkeling lag Vansina na aan het hart en kreeg zijn weerslag in het International Professional Development Programme: Leading Meaningful Change (IPDP). Bovendien publiceerde hij veelvuldig over zijn werk. Bijvoorbeeld over groepsdynamiek (e.g. Vansina, 1967; Vansina & Vansina-Cobbaert, 1996), organisatieverandering en organisatieontwikkeling (e.g. Vansina, 1984; Vansina & Taillieu, 1996), consulting (e.g. Vansina, 2000), systeempsychodynamiek (Vansina & Vansina-Cobbaert, 2008), sociale verantwoordelijkheid van adviseurs (Vansina, 2002), multi-partijensamenwerking (e.g. Vansina, Taillieu

& Schruijer, 1998), menselijkheid in organisaties (Vansina, 2013) en nog veel meer. Hierdoor bereikte hij een groot aantal collega's, academici, professionals en studenten en droeg hij bij aan de ontwikkeling van de vakgebieden organisatiepsychologie en OD.

Dit themanummer beoogt een beeld te geven van het professionele werk en denken van Vansina. Er is aandacht voor OD- en T-groepen, professionele vorming, ervaringsleren, een systeem-psychodynamisch perspectief, en voor de ontvangst ervan door deelnemers en cliënten. Hierdoor wordt niet alleen een beeld geschetst van Vansina en zijn werk, maar ook van de traditie waarin hij zich bewoog, namelijk op het snijvlak van organisatiepsychologie, OD en systeempsychodynamiek. De auteurs zijn collega's van Vansina, die ofwel nauw met hem hebben samengewerkt, dan wel werken met een vergelijkbaar systeem-psychodynamisch gedachtegoed), en/of ze zijn alumni van IPDP. Ze zijn allen psycholoog, hebben een groepsdynamische opleiding genoten, en de meesten hebben ook een (beperkte of meer uitgebreide) klinische vorming ondergaan. Echter, geen van hen is therapeut.

De eerste bijdrage is van Vansina zelf. Het artikel is geschreven in 1969 en zou worden gepubliceerd in een boek van Sidney Mailick, maar deze uitgave is nooit gerealiseerd. Ruim 55 jaar later is er dus nu een postume publicatie. Daarin gaat hij in op de geschiedenis en ontwikkeling van 'training groepen', ook wel 'T-groups', 'sensitivity training' of 'laboratory methodology' (dit laatste is NTL-terminologie en verwijst niet naar een laboratoriumexperiment) genoemd. Het is een typisch Vansina-stuk: kritisch, analytisch, op zoek naar verschillen en overeenkomsten,

met eigen standpunten maar ook met de nodige nuance.

Daarna volgt een bijdrage van Sandra Schruijer over een professioneel vormingsprogramma, ontwikkeld en georganiseerd door Vansina. Schruijer schetst de filosofie, de theoretische pijlers, de structuur en activiteiten van het programma. Zij is zelf deelnemer geweest, sindsdien staflid en alweer enkele decennia programmadirecteur.

Vervolgens schetsen Sandra Schruijer en Tharsi Taillieu, beiden hoogleraar organisatiepsychologie (respectievelijk Universiteit Utrecht en Katholieke Universiteit Leuven), hoe zij hebben getracht alternatieve manieren aan te bieden om te leren over groepsdynamiek dan de gebruikelijke hoorcolleges, zowel in het universitaire onderwijs aan (organisatie-)psychologen in bachelor- en masteropleidingen als aan studenten aan businessscholen. Middels simulaties en rolenspelen introduceerden ze ervaringsleren in cognitief-analytisch ingestelde instellingen. Ze gaan vooral in op The Yachtclub, een simulatie van interorganisatiele dynamiek, waarvan Vansina de geestelijk vader is. Schruijer en Taillieu waren beiden decennialang een samenwerkingspartner van Vansina in onderzoek en in professionele vormingsprogramma's.

Petru Curşeu, hoogleraar Organisationspsychologie aan de Babeş-Bolyai University in Roemenië en aan de Open Universiteit te Heer-

len, beschrijft hoe de groepsdynamische inspiratie die hij opdeed in IPDP en middels het werken met Leopold gebruikte in zijn eigen onderwijs- en onderzoekspraktijk. Ook geeft hij enkele bespiegelingen over het hoger onderwijs, dat het introduceren van ervaringsleren, ook in Roemenië, niet gemakkelijk maakt.

De organisatieadviseurs Martha Mens en Martijn van der Spek, beiden tevens verbonden aan de Universiteit Utrecht, beschrijven vervolgens het systeem-psychodynamisch perspectief van waaruit zij werken.

Het themanummer besluit met een column van vaste columnist Sandra Schruijer, waarin zij Vansina's levenslange drive anderen te stimuleren in contact te zijn met de realiteit bespreekt.

Ik hoop dat de bijdragen in het themanummer u enig inzicht bieden in de organisatiepsychologische traditie van groepsdynamica en nieuwe stof tot nadenken geven. En dat u getroffen bent door het werk en de persoon van Leopold Vansina, die zoveel levens heeft beroerd. Wellicht is het aanleiding om enkele van de oorspronkelijke teksten van Vansina te lezen. Als gastredacteur sta ik open voor uw suggesties, vragen en overige reacties (s.g.l.schruijer@uu.nl). ■

Sandra Schruijer

Refereren aan:

Schruijer, S. (2025). Inleiding op het themanummer over Leopold Vansina. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 16-21.

Literatuur

Cummings, T. & Worley, C. (1993). *Organization development and change*. West Publishing Company.

Forsyth, D. (2018). *Group dynamics*. Boston: Cengage Learning.

Fraher, A. (2004). *A history of group study and psychodynamic organizations*. Londen: Free Association Books.

Hackman, R. (1998). *Groups that work (and those that don't): Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass.

Marrow, A. (1977). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Teachers College Press.

Schruijer, S. (2012). Whatever happened to the term 'European' in European social psychology? A study of the ambitions of in founding the European Association of Experimental Social Psychology. *History of the Human Sciences*, 25(3), p. 88-107.

Schruijer, S. (2013). Are we losing the group in the study of group dynamics? Three illustrations. In L. Vansina (Ed.), *Humanness in organizations: A psychodynamic contribution* (p. 71-89). Londen: Karnac.

Schruijer, S. (2021). Whatever happened to group dynamics in the scientific study of groups? *Team Performance Management*, 27(3/4), p. 229-239.

Schruijer, S. (2025). In memoriam Leopold Vansina (1932-2024): Levenslang toegewijd aan de ontwikkeling van mens, groep en organisatie. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(1), p. 19-23.

Schruijer, S. & Curşeu, P. (2014). Looking at the gap between the social psychological and psychodynamic perspectives on group dynamics historically. *Journal of Organizational Change Management*, 27(2), p. 232-245.

Schruijer, S., Taillieu, T., Vansina, L. & Curşeu, P. (2024). Creating space for playful learning how to collaborate across organizational boundaries. *Team Performance Management*, 30(3/4), p. 93-102.

Szabla, D. (Ed.) (2021). *The Palgrave handbook of organizational change thinkers*. Cham: Springer Nature.

Vansina, L. (1967). Training-groepen en leidersidentiteit: Een studie over waardewijzigingen en onderliggende processen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 22, p. 7-30.

Vansina, L. (1984). Re-organising for a meaningful future. *Leadership and Organization Development Journal*, 5, p. 39-51.

Vansina, L. (2000). The relevance and perversity of psychodynamic interventions in consulting and action-research. *Concepts & Transformation*, 5(3), p. 321-348.

Vansina, L. (2002). Over sociale verantwoordelijkheid en organisatieadviseurs. *Bedrijfskunde: Tijdschrift voor Modern Management*, 74(1), p. 80-91.

Vansina, L. (2013). *Humanness in organizations: A psychodynamic contribution*. Londen: Karnac.

Vansina, L. & Taillieu, T. (1996). Business process reengineering or sociotechnical system design in new cloths? *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 9 (p. 81-100). Stamford, CT: JAI Press.

Vansina, L., Taillieu, T. & Schruijer, S. (1998). 'Managing' multiparty issues: Learning from experience. In W. Pasmore & R. Woodman (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 11 (p. 159-183). Stamford, CT: JAI Press.

Vansina, L. & Vansina-Cobbaert, M.-J. (2008). *Psychodynamics for consultants and managers: From understanding to leading meaningful change*. Londen: Wiley.

Vansina-Cobbaert, M.-J. & Vansina, L. (1996). W. Bion: Inzichten en bijdragen aan de groepsdynamica. In: *Handboek: Werken, leren en leven met groepen* (p. 1-21). Alphen a/d Rijn: Bohn Stafleu van Loghum.

.....

Sensitivity training or laboratory methodology in Western Europe

Dit artikel was bedoeld voor een boek onder redactie van Sidney Mailick met de titel *Newer techniques on training* dat gepubliceerd zou worden in 1970, maar daarvan is het niet gekomen. Het is geschreven in 1969. Vansina beschrijft hoe Europa kennismaakte met T-groepen en vergelijkt de Amerikaanse en de Europese benadering. Ook schetst hij de filosofie en activiteiten van het European Institute for Transnational Studies in Groups and Organizations, dat hij samen met collega's oprichtte om Europese groepstrainers verder te ontwikkelen. Het geeft een goed beeld van hoe organisatiepsychologen destijds dachten over het leren over groepsdynamiek.

Door Leopold Vansina

In preparation of this chapter on laboratory methodology we reviewed a variety of publications on its development, on theory and research about sensitivity training, and on specific, non-confidential projects. Besides the literature, we consulted a few key figures in this field to complete or check our own experiences and recollections. Nevertheless, some interesting work, some professionals or institutes may not appear in the text. Indeed, we did not always have access to private reports or unpublished experiences, nor did we conceive it as essential to the purpose of this chapter, to provide an exhaustive review of all the work, all the professionals and institutes active in sensitivity training. In this chapter we discuss: (1) the introduction and the diffusion of sensitivity training, (2) fields of application of the laboratory approach, (3) some observable differences between sensitivity training in Europe and in the U.S.A., (4) present concerns and plans for the future.

Introduction and diffusion

The way in which laboratory methodology found a place in the European training scene, is a study on its own. Such a study on the diffusion of innovations in training, would have to cope with all the difficulties of tracing

back an innovation to: (a) the distributor(s) of the new training approach or the decision-makers behind them; (b) the first implementor(s), or the first application of sensitivity training; (c) the social scientists or institutions who developed the methodology.

All definitions of sensitivity training use the hic et nunc experiences as the basis for learning

One is immediately confronted with the lack of a clear definition of sensitivity training. Indeed, in this training methodology one can have about as many definitions as there are trainers. All of them, however, have one thing in common, namely, that they use the *hic et nunc* experiences as the basis for learning. I like, therefore, to define sensitivity training as a *training* method which uses the *group* to help individuals learn from their *hic et nunc* experiences. It implies 'behavior' → 'feedback' → 'experimenting with new behavior or change' → 'feedback' → 'integration of the new behavior' or further 'experimentation' until one achieves satisfactory results. Accepting this definition we can now turn to the introduction and diffusion of sensitivity training in Europe. For reasons of clarity, we will take an historical standpoint in our discussions of: the innovative sources of laboratory methodology in Western-Europe, and, the diffusion of the laboratory methodology.

The innovative sources of laboratory methodology in Western-Europe

Independent of the creative work of

K. Lewin and his team in the Connecticut Interracial Commission, 1946 (Lippitt, 1949), a British psychoanalyst, W.R. Bion, started with some experience-based group-work in the Royal Army Medical Corps, which eventually lead to a theory of group dynamics which he described in 'The Leaderless Group Project', in the *Bulletin of the Menninger Clinic* (1946) and to the publication of a series of articles in the journal *Human Relations* (Bion, 1959). His therapeutic group work approach was rapidly recognized and used as a new training method by the Tavistock Institute in London, which organized, in collaboration with the University of Leicester, its first residential conference with 'study groups' in Leicester 1957 (Trist & Sofer, 1959). The partners benefited from the advice of H. Coffey, University of California (Berkeley) who had been involved in the work of N.T.L. and who now drew from his experience for the planning of the conference.

These conferences were mostly attended by industrial managers, prison wards, educational people and social workers. Although continental European social scientists, Dr. J. de Koek van Leeuwen, M. Schröder and myself, participated in this program, the typical Tavistock- (Bion-) approach remained confined to the U.K. till 1963.

In Europe, the teaching innovation was not developed in a *university* setting, but in the *army*. The key figure, W. Bion, was a practitioner who did not have any formal relations with the world of the universities. Neither did the Tavistock Institute which applied the 'study groups' to people in leadership positions. It gives us something to think about in terms of what institutional settings allow for innovative work!

The diffusion of the laboratory methodology

After World War Two, various institutions were set up to help Europe recover from its destruction and to catch up with the economic and scientific development in the U.S.A. One of these, the European Productivity Agency in Paris, made it possible for quite a few social scientists to visit and/or to study at various American universities and institutions. Consequently, during the fifties, various social scientists returned to Europe having had some exposure to the new training technique. Among the many social scientists were: Claude Faucheux, Max and Robert Pagès, Mme Schutzenberger (France); Charles Mertens de Wilmars and myself (Belgium); Jan Bout, Jan Clee, Ella Goubitz, B. Lievegoed, J. Koekebakker and Marjan Schröder (the latter returned in 1960) (Netherlands); Traugott Lindner (Austria); Arne Ebeltoft, Gunnar Hjelholt and Svein Kile (Scandinavia), who upon their return applied some of their learnings in a more or less modified form.

In the meantime – or in some instances proceeding these visits to Bethel, Maine – Leland Bradford (and his team) came over to demonstrate the new technique in Europe (1954 and 1955). His visit was followed by another in 1956, this time lead by H. Leavitt, D. Nylen and H. Thelen. These first experiments, often conceived by the European as a pure American technique, were not always liked by the local participants. Consequently, a strong rejective attitude towards 'T-groups' was aroused, especially by the union leaders who had taken part in those early labs. The European social scientists were generally speaking more careful. Some of the laboratory principles were being used in newly conceived structured training devices

(Kraak, 1960). Training in social skills, in conference leading, and in interviewing became some of the more controlled and less unstructured forms of sensitivity training. Others started experimenting with the T-group and gradually developed their own approach. Such conferences were locally organized without much collaboration between trainers from various institutions and countries (Pagès, 1959).

Two factors in the early sixties stimulated the development of a European association of sensitivity trainers. Firstly, more American social scientists decided to spend their sabbatical leave in Europe or visited our continent for shorter periods. These visits of W. Bennis, L. Bradford, Ch. Ferguson and M. Miles brought various sensitivity trainers geographically together and stimulated interest in collaboration. Secondly, the European Association of Management Training Centres, helped Dr. Ch. Mertens de Wilmars organize four international seminars in group dynamics. These seminars, three of which were held in Belgium and one in the U.K., brought together an international staff of sensitivity trainers.

A meeting in Noordwijk aan Zee in 1963 was attended by most of the European sensitivity trainers

The informal exchanges of theoretical considerations and experiences, became a most rewarding by-product of the conference work. All these events had generated enough interest by the professionals to organize a meeting in Noordwijk aan Zee, Holland, 1963,

which was attended by most of the European sensitivity trainers and a few Americans e.g. L. Bradford and Don Nylen. Local and national preoccupation, however, were still too important to develop something more solid than a forum – or a platform to get to know one another professionally – and a commitment to meet again.

In the next meeting in Royaumont near Paris in 1964, besides the discussions of two papers, most energy and time was invested in clearing the local and national interest-barriers for an international professional organization. The outcome was agreement. A blueprint of the European Institute for Transnational Studies in Group- and Organizational Development, from then onward called E.I.T., was developed. Its aims and mission were written down in a constitution which read as follows: 'To bring into being a transnational body of professionals in the social sciences under conditions which will foster the development of a distinctive competence in the undertaking of research, training and consulting activities concerning intergroup and cross-cultural phenomena and problems arising in transnational organizations and environments.'

The Executive Committee, elected for three years, consisted of Mr. Gunnar Hjelholt, Secretary General, Mr. Eric Trist, Treasurer (later succeeded in this role by Dr. Traugott Lindner), and Dr. Leopold Vansina, Chairman of the Membership and Standards Committee. The present Executive Committee has Dr. T. Lindner as Secretary General, Mr. Trygve Johnstad, Treasurer and Dr. L. Vansina, Chairman of the Membership and Standards Committee.

E.I.T. is – as can be seen from its mission – not only a professional organization of sensi-

tivity trainers, but wants to develop international relations and organizations through various types of activities and methods among which laboratory methodology holds the most important place. As an institute, E.I.T., has been involved or is still active in the following areas: (a) Action research projects, for example: the building of an international industrial research organization, and the integration of fishermen in the harbours and home communities. (b) Training of managers in understanding international organizations and international relations. Such activities are carried out within large organizations or in public conferences organized for such purposes. Two such conferences per year are jointly conducted by E.I.T. and N.T.L. Staff. (c) Training of organizational change agents and sensitivity trainers. Most E.I.T. members, besides being involved in these centrally organized activities, continue to direct sensitivity programs, research and social change projects from their own local centers or universities.

Looking at the membership body of E.I.T., in 1970 one notices that 42,5% of the members are full-time professors, while another 15% of the members hold teaching assignments at a university. 42,5% are directors or key members in consulting, training or research centers. In 1965, however, more than 60% of the membership body had no formal relationship with universities. Since then, several members have gained acceptance in the university circles, while quite a few individuals left the university institutes for more independent work. Since the turnover in membership as well as the newer membership body does not indicate that more academicians leave or join E.I.T., one may find in these percentages a slight indication

Area	Number of members	Population in millions
Northern Europe		
Belgium	2	9.3
Denmark	4	4.7
Holland	3	12.0
Norway	4	3.7
Sweden	0	7.6
U.K.	10	53.0
Central Europe		
Austria	1	7.2
France	4	48.0
Germany	4	58.0
Switzerland	0	5.8
Southern Europe		
Italy	2	52.0
Portugal	0	9.1
Spain	1	31.5
U.S.A.	12	192.0

Tabel 1: E.I.T membership 1970

that the laboratory methodology is gaining acceptance in the academic world. The present membership body has a strong representation of the U.K. and the U.S.A. (see Table 1) and a very weak one from Italy and Spain. If one divides Western-Europe into three geographical spheres: the Northern, the Central and the Southern part – thereby assuming that the E.I.T. membership is fairly representative of the sensitivity training movement in Europe – one is struck by the fact that this training approach declines in strength the further south one goes. The ratio of E.I.T. members to the population is in Northern Europe 1:13.2 million and in Southern Europe it goes down to 1:30.8 million. I would like to see some research done on

the relationship between sensitivity training and economic development. It may well be that industrial societies have a greater need for improving human relations; or that they have the means to systematically focus on group- and interpersonal relations. Besides E.I.T., other smaller organizations and lone individuals, who do not meet the professional standards and ethics set by E.I.T. or who prefer to operate locally or outside the E.I.T. Institute are now involved in sensitivity training of one kind or another. In this respect, the work of the Netherlands' Institute of Preventive Medicine should be mentioned (de Kock van Leeuwen, Schröder & van der Vegt, 1964; de Kock van Leeuwen & van Ravenzwaaij, 1968). The latter institute

provided the necessary institutional backing for further development of sensitivity training in The Netherlands. Their efforts resulted in a sizable professional association of Dutch trainers, T.S.R. (Trainers in Social Relations). In France, one has to mention the work of Max Pagès and J. Ardoine, in their respective institutes A.R.I.P. (Association pour la Recherche et l'Intervention Psychosociologique) and A.N.D.S.H.A. (Association Nationale pour le Développement des Sciences Humaines Appliquées). In the U.K., The Tavistock Institute continues its early work; while the department of Management Studies, University of Leeds, in close collaboration with American trainers, regularly organizes management programs based on training-groups.

Summary. In 1964, one succeeded in building a European Institute, similar to N.T.L.'s Institute for Applied Behavioral Science, which groups together the key persons in this field. E.I.T. has become the basis for international work, professional exchange and the development of sensitivity trainers. Their members continue to direct from their local centers and institutes, i.e. research and action programs in the field of sensitivity training. In addition to this international institute, a number of smaller, national organizations and individuals organize these types of training programs.

Field of application

Originally, sensitivity training was introduced in various *management or leadership conferences* as a new method to teach human relations, group dynamics and even leadership skills. The T-group was the basic element in the program around which lectures, role

playing and other exercises were woven. Later on, intergroup relations (Bridger, 1965; Higgin & Bridger, 1965) were introduced and the learning experience became widened to include the study of the total seminar as a community or mini-society (the administration of the conference included) cfr. G. Hjelholt's conferences in Scandinavia, and the study of the organizing processes within the conference (Lindner, 1968). Although the place of sensitivity training in management courses is still debated by a number of social scientists (Pugh, 1965), its role is becoming more and more important. Since 1963, attempts have been made to use

*The human being seems
to be extremely sensitive
to expose his cultural or
national feelings*

the laboratory methodology to gain understanding and to develop better international or intercultural relations. Although one has learned much about designs and group composition that facilitate or hinder understanding of intercultural work, these types of programs are not very successful on the market. On the one hand the human being seems to be extremely sensitive to expose his cultural or national feelings and to learn from them; on the other hand, the temporary system – in casu conferences – foster the development of an 'international' spirit, which in turn facilitates the temporary denial of cultural values and sense of belonging. Furthermore, cultural or national stereotypes are often masked by interpersonal and intergroup animosities

which seem to be much easier to focus on. The training group programs for managers (mostly aiming at industrial organizations) have, with a few exceptions, been organized as 'stranger conferences' attended by individuals from different companies and countries. The participant body is generally composed of higher, middle management and senior managers, heads of staff or administrators. I know of only a few industrial organizations in Europe that have sensitivity training within their companies: A Danish shipping company (Hjelholt, 1963), a food distribution firm (Vansina, 1970) and I.B.M. World Trade in their educational center (D. Davis). But many more organizations have sent their key people to foreign conferences as training policy. Sensitivity training has, however, received its warmest response from social organizations. Social workers, social nurses, parents and youth leaders were among the first to include training groups in their educational or follow-up programs. Then the churches and various religious orders gained interest in this approach to renew or to deepen their religious conviction or to initiate a program of organizational change (De Cock, 1968). More recently, the laboratory methodology is appearing in the curriculum of university departments in social sciences, or is considered to be part of the training in psychotherapy. In most cases, faculty members and our outside trainers share the trainer's role in these T-groups for students. This is said to facilitate comparison and understanding of attitudes towards the outside trainer and the faculty-member-trainer. The last development of the laboratory methodology in Western Europe is its application in organizational development. In this field, the training-group – or some variation of it

– is introduced as a preparation for solving problems existing within the organization. Its role can then be used in building sufficient openness and trust to allow free discussion of organizational issues; to learn about group work and hidden agendas or to strengthen one's motivation towards improving the organization.

To summarize: Sensitivity training is thus moving in the varied directions of industrial, social and professional organizations. Although various objectives are being pursued, more work could be done on improving international relations, and conflict resolution. Furthermore, it appears, that besides the mini-society labs, most programs are designed for participants belonging to a higher or middle social class.

Differences between Europe and U.S.A.

Although heavily inspired and influenced by N.T.L. and its members, sensitivity training in Europe has some notable features of its own. The basic philosophy behind the European work is different, as well as the culture which the participants bring to the conference. Unfortunately, not much research is being done on this subject, and one relies only on observations, incidents, and comparisons of scientific literature.

European trainers focus more on the understanding of the group processes and the basic anxieties and needs in the immediate relation than is generally the case in the U.S.A. The works of W. Bion, K. Lewin and philosophers such as M. Scheler, M. Heidegger and J.-P. Sartre have deeply influenced the European behavioral scientists, in particular the work of Max Pagès (Pagès, 1968). The life of the group, according to this author

is nothing but a continuous dialogue to clarify the experience of the immediate (affective) relations which the members develop through being together. Participants in such groups learn about basic aspects of their human existence: anxieties, love and separation; and about the relation with others. The emphasis is placed more on basic existential experiences and less on the more obvious, manifest forms of these experiences. One tends to stand still, for example, by the experience of the inability to communicate one's inner self to others, rather than to explore ways of improving one's communication habits.

European trainers focus more on the occurring authority issues and on the relationship of the members with the trainer than is presently the case in the U.S.A. There may be several explanations for this focus. Firstly, the psychoanalytic background of many trainers: Psychoanalytic theory, especially the works of W. Bion draw attention to the transference phenomena in groups, and in particular, emphasize the importance of the relationship between the trainer and the group. This latter relationship is conceived, by Max Pagès, as a mirror of the relations between the members themselves. Secondly, authority issues: Such issues still play a more important role in a group in Europe than in the U.S.A. Many American trainers reported that the observed dependency needs of the participants were particularly strong in their European groups, consequently, if the objective of the T-group is to learn about and to develop group work, a high learning priority should be given to clearing the authority issues.

European trainers refrain more from making instrumental interventions, while American trainers are much more eager to 'help' the

group members. Behavioral therapy, which stimulated many American trainers to intervene more often in an instrumental way, does not seem to fit the dominant European values. The latter stress understanding, reflection

The 'too-good mother' approach of the trainer is strongly rejected in Europe

and authenticity. Consequently, we feel that instant intimacy exercises in expressing affection or resentment are unnatural and interfere with the basic emotions and anxieties of the group. The 'too-good mother' approach of the trainer, who is haunted by the need to be helpful, to be liked by the group and to avoid aggression, is strongly rejected in Europe. Life, we believe, is not a chain of *immediate* satisfactions, and if one strives to understand and to better real life, one should not pretend it to be a nirvana. Besides, instrumental interventions would make it increasingly difficult to clear the dependency or the authority issues. European trainers reserve much time for the study of *community phenomena or organizational behavior* in the temporary system which is the conference. Furthermore, the community or the organization of the conference is not conceived as one big training group but as a pattern of interrelated groups, developed during the course of the program. In general, the European trainer has more and stronger reservations about *non-verbal exercises* and *sensory development*. The key to this reservation is the observation that both approaches are rather egocentric; the individ-

ual developing or expressing himself or herself, for the sake of development or self-expression. The other-directedness and the relationship with others, which is so important in Europe, is often lost or ignored in such programs. The European research or studies made on training-groups and sensitivity work reflect a higher interest in the socio-psychological *processes* than in the *practical outcomes* or produced changes. On the process side, one has to mention the various studies of the Tavistock Institute (Trist & Sofer, 1959; Sofer, 1961; Bion, 1961; Jaques, 1957, etc.), the outstanding analysis of Max Pagès (1968), the work of Meigniez (1963), the doctoral dissertations of Hoogenraad (1966) and myself (1964). Only a few European social scientists have done some serious research on the outcomes of sensitivity training, namely Moscow (1969, 1970) and Smith (1963, 1965). These differences, however, may not obscure the many similarities in this work on both continents. There is always a risk that a description of observable differences obscures the existing similarities in the work on both continents. This is clearly not our intention, but major differences do exist. To ignore them means ignoring the West European culture.

I repeatedly and purposefully used the word 'differences', because it does not imply any evaluation. Indeed, an evaluation assumes a value position. If one would look at sensitivity work on both continents from the standpoint of practical, and immediate usefulness, one rightfully would conclude that the European approach scores generally lower than the American one. If on the other hand, one values existential depth, then the European approach ranks generally higher than the American one. There remains still a lot to be

learned before the two approaches can find a new, more optimal integration, if this appears to be desirable.

Summary: Sensitivity training in Europe has gradually integrated the cultural values and philosophy of the old continent. This results in some observable differences in emphasis and priorities of learning. Europe opts first for existential depth.

Present concerns and plans

One cannot just leave an historical review of the sensitivity movement in Europe without explicitly discussing the concerns and hopes for the future – which I personally share with my colleagues – about the recent developments within this field. Too many people operate as lone individuals, without the backing and control of a professional institution. Consequently, the field of sensitivity training is being troubled more and more by trainers who are (a) unqualified, (b) seek in this field personal satisfaction at the cost of the 'innocent' participant and (c) use sensitivity training as a banner to cover other goals and values.

Unqualified trainers

A number of psychologists, sociologists, and social workers still believe that with or even without one participant-experience in a training group, one may freely experiment with this methodology on other human beings. In such instances, rather poor, not to say painful results, do not come as a surprise. An example will illustrate what can be expected from unqualified trainers. A general manager broke into tears in the T-group and received warm support for this from an 'unexperienced' trainer. Obviously, the latter saw in

this a demonstrative example that the stereotyped tough manager was a human being after all. Fortunately, the same manager participated in another training group and there it became clear that he used 'softness' to repress his deep rooted anxieties about being firm and aggressive. A company study revealed later that his previous lack of firmness and aggressivity was the key issue in the organization, and in the personal life of the manager as well. Although many social scientists complain about this type of irresponsible behavior (Kuehn & Crinella, 1969; Lakin, 1969) only E.I.T. has a firm set of built-in appraisals, in their program for the development of sensitivity trainers.

Improper need satisfaction and trainer's behavior

I strongly believe that most human beings – if not all – try to satisfy some personal needs in their professional work. The question, therefore, is not whether or not one satisfies personal needs, but *what* the needs are and *how* they are being satisfied. I cannot but agree with Drs. Kuehn and Crinella where they observe: 'It seems that such approaches of the leader (trainer) may serve as an outlet for himself – for behaviors that are not accessible to the leader (trainer) outside the laboratory.' But, this observation is not too helpful. One ought to have a set of criteria to evaluate and to decide whether this or that need-satisfaction-behavior is inappropriate to the trainer's role. It is not good enough to say that all behavior is permitted as long as one can learn from it. One can always attach a learning value to the trainer's behavior and then anything goes! Other trainers will waive the banner of (misconceived) 'authenticity', thus allowing themselves to do anything they like.

'I must be true to myself!' is the statement that legitimizes trainers who have fallen in love with, or feel sexually attracted to one of their T-group members, to have sexual intercourse with them¹, or that allows trainers to break freely staff decisions and agreements. Persons like this are against supervision and countertransference analysis which they regard as paternalistic.

Whether the participant can learn from such satisfaction behavior from the trainer is only one among the many criteria; but it is not an easy one to apply. Indeed, the group does not always have the maturity to pursue the learning goal when the one who represents it – in casu the trainer – is over-emotionally involved himself. It still remains to be seen, whether learning about this particular area of behavior can be considered to be most important. A second criterium is human dignity. The extent to which the participants have the possibility of using options, of studying them and of making decisions in the hic et nunc situation (Lakin, 1969). A third criterium I like to use, is individual growth; the degree to which the participants possibilities for personal growth are maintained or increased. There is some real danger that the trainers – carried away by their feelings of omnipotence – venture into psychotherapeutic interventions, bringing deep emotional problems to awareness. The resulting cognitive awareness rarely produces the desired result. On the contrary, it tends to undermine one's belief in, and willingness to go into, psychotherapy where needed.

Sensitivity training as a means of introducing hidden values

I do not want to argue here to what extent this behavior is related to improper need-

satisfaction on behalf of the trainer, discussed above. The fact is, that one often cannot escape the feeling that T-groups are being used to promote feelings of *revolt* against institutions and society, under the name of training for *social change*. The point I would like to make is that the trainer should be open to the socio-political (and ethical) values he or she *intends* to *introduce* in the course. The program brochure should clearly inform the public about its objectives. The participants have the right to have this information in advance so that they can question actual deviations from these stated objectives, in the course of the program.

Some centers put so much pressure upon their staff that they have to pretend to be qualified

Many trainers operate from institutions that are not designed for, or capable of, taking the responsibility of sensitivity programs. The director's knowledge about sensitivity training may be too limited or his actions may be predominantly guided by financial considerations to hire and keep qualified professional talent, and to provide a secure base from which the professionals can work, learn and handle possibly disturbed participants. Some centers put so much pressure upon their staff that they have to pretend to be qualified, and must cover up unfavorable incidents. In such circumstances, it becomes very hard to learn from one's experience, one's countertransference behavior and to maintain professional standards.

More and more people, however, are becoming aware of these almost inevitable weaknesses and dangerous developments within sensitivity training. Concrete plans are being made to improve or build institutions which have the competence and the organizational capabilities to research, develop and apply the laboratory methodology. First, one has to develop professional and institutional competence, before claiming the right to train, and supervise other professional talent; as well as maintaining high standards. I know of two such projects, one of international and the other of national scope. E.I.T. is vesting considerable effort in designing a genuine international training of trainers program and in providing the institutional means for adequate supervision, and continual learning. Hopefully, they will also be able to make more use of the research and conceptual competence within their membership body, thus providing a theoretical and empirical spine for the sensitivity movement in Europe. In Holland, the universities, the public administration and the professional associations are jointly planning to build an Institute in Applied Group Dynamics (Stichting Toegepaste Groepsdynamica). They will become responsible for training of sensitivity trainers, the coordination of training programs and research projects in applied group dynamics. Such an institution may not provide *maximum* opportunity for free experimentation in this field, but they can guarantee continuation in research and application, leading to goal-oriented innovations.

Summarizing, our concerns about the diffusion of laboratory methodology find their roots in the increasing popularity that encourages unqualified individuals to experiment with other human beings. What seems

to be needed most – if one opts for responsibility – is a recognized professional organization that has the institutional capabilities to

develop the necessary talent and the maintaining of professional standards and ethics. ■

¹ At present one has to make such observations explicit. The professional code of ethics, usually only had to imply that sexual behavior in a professional relation was unacceptable. Now, with the turbulent changes in values, one has to write it down explicitly.

Refereren aan:

.....

Vansina, L. (1996). Sensitivity training or laboratory methodology in Western Europe. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 23-35.

Literatuur

.....

Bion, W.R. (1959). *Experiences in groups*. London: Tavistock Publications.

Bridger, H. (1965). An intergroup project. In: G. Whitaker (Ed.), *T-group training: Group dynamics in management education*. ATM Occasional Papers No. 2. Oxford: Basil Blackwell.

De Kock van Leeuwen, J.A.C. & Van Ravenzwaaij, J.F. (1968). De laboratorium-methode van training in tussenmenselijke verhoudingen ten dienste van veranderingen in organisaties. *Mens en Organisatie*, 22.

De Kock van Leeuwen, J.A.C., Schröder, M. & Van der Vegt, R. (1964). Vier jaren ervaring met training in tussenmenselijke verhoudingen in Nederland. *Mens en Onderneming*, 18.

De Cock, G. (1968). Werken met commissies tijdens het kapittel gebeuren. *De Kloosterling, Tijdschrift voor Religieuzen*, 36, p. 224-238.

Higgin, G. & Bridger, H. (1965). *The psychodynamics of an intergroup experience*. Tavistock Pamphlet, No. 10.

Hjelholt, G. (1963). Training for reality. *N.T.L. Human Relations Training News*, 7(4).

Hofstede, G.H. & Lindner, T. (1968). *Measuring social distance: Computer analysis of sociometric data as a means to identify informal subgroupings in social systems*. Mimeographed paper.

Hogenraad, R. (1966). L'évolution de la contrainte du contexte sur le processus de signification dans deux cas d'analyse de groupe [The progress of contextual constraint on meaning in two cases of group analysis]. *Journal de Psychologie*, 63, p. 437-462.

Jaques, E. (1957). Social systems as a defense against persecutory and depressive anxieties. In: M. Klein, P. Heimann & R. Money-Kyrle (Eds.), *New directions in psychoanalysis* (p. 478-488). New York: Basic Books.

Kraak, J.H. (1960). *Developing social skills: Experiences in the Netherlands with a modified laboratory design*. Zeist: Nederlands Pedagogisch Instituut.

Kuehn, J. & Crinella, F.M. (1969). Sensitivity training: Interpersonal overkill and other problems. *American Journal of Psychiatry*, 126(6).

Lakin, M. (1969). Some ethical issues in sensitivity training. *American Psychologist*, 24, p. 923-928.

Lippitt, R. (1949). *Training in community relations: A research exploration toward new group skills*. New York: Karper.

Meigniez, R. (1963). *Cinq études sur le groupe-centré-sur-le-groupe*. Mimeographed paper.

Moscow, D. (1968). *The influence of interpersonal variables on the transfer of learning from T-groups on the job situation*. Paper presented at the XVIth International Congress of Applied Psychology, Amsterdam.

Moscow, D. (1969). T-group training in the Netherlands: An evaluation and cross-cultural comparison. *Mens en Onderneming*, November.

Pagès, M. (1959). Note sur le T-groupe ou groupe de diagnostic. *Bulletin de Psychologie Sociale*.

Pagès, M. (1969). *La vie affective des groupes: Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris: Dunod.

Pugh, D. (1965). T-group training from the point of view of organization theory. In: G. Whitaker (Ed.), *T-group training; Group dynamics in management education*. ATM Occasional papers No. 2. Oxford: Basil Blackwell.

Smith, P.B. (1963). Attitude changes associated with training in human relations. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, p. 105-113.

Smith, P.B. (1965). The effects of T-group Training. In: G. Whitaker (Ed.), *T-group training: Group dynamics in management education*. ATM Occasional Papers No. 2. Oxford: Basil Blackwell.

Sofer, C. (1961). *The organization from within*. London: Tavistock Publications.

Trist, E.L. & Sofer, C. (1959). *Explorations in group relations*. Leicester: Leicester University Press.

Vansina, L. (1967). Training groepen en leidersidentiteit: Een studie over waardenwijzigingen en onderliggende psychische processen. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, XXII, p. 7-30.

Vansina, L. (1970). *Sensitivity training within the organization* [prepublication draft].

.....

Leren over groepsdynamiek middels het International Professional Development Programme: Leading Meaningful Change (IPDP)

Deze bijdrage beoogt het bijzondere karakter van het International Professional Development Programme: Leading Meaningful Change (IPDP) te belichten, dat is ontwikkeld door Leopold Vansina. Eerst schets ik de achtergrond van en aanloop tot het programma. Vervolgens beschrijf ik het programma zelf, met name de filosofie achter het programma, de structuur, de activiteiten, de stafleden en de deelnemers. In de slotparagraaf geef ik enkele beschouwingen over factoren die het voortbestaan van ervaringsgerichte opleidingen in de groeps- en organisatiedynamiek mogelijk bedreigen.

Door Sandra Schruijer

Leopold Vansina was mijn leermeester en mentor in de groeps- en organisatiedynamiek, organisatieverandering en -ontwikkeling en consulting. We hebben jarenlang samengewerkt in allerlei advies- en onderzoeksprojecten in binnen- en buitenland. De basis van mijn leren van Vansina lag in een opleiding die me de kerninzichten van groepsdynamiek bijbracht. Vansina, met wie ik destijds, maar ook sindsdien simulaties over interorganisatiele samenwerking (The Yachtclub, zie de bijdrage van Sandra Schruijer en Tharsi Taillieu in dit themanummer) begeleidde, raadde me decennia geleden aan deel te nemen aan een intensief en ervaringsgericht opleidingsprogramma, dat hij vanuit zijn instituut Professional Development Institute (ProDev) organiseerde. Zonder aarzeling zei ik 'ja!'. Ik gaf toen weliswaar al jarenlang les over groepsdynamiek en organisatiepsychologie, maar ik zag veel niet wat Vansina wél waarnam als hij groepen observeerde. Later zou hij mij vertellen dat Irving Janis, de man die het fenomeen 'groupthink' (1972) introduceerde, hem inspireerde om de opleiding tot psychoanalyticus te volgen, omdat ook Janis onderstromen kon duiden die Vansina vroeger niet waarnam. Janis was hoogleraar in de sociale psychologie en tevens opgeleid in de psychoanalyse – niet ongewoon voor de direct naoorlogse genera-

tie van sociaalpsychologen, in tegenstelling tot de generaties die volgden (Schruijer & Curşeu, 2014).

Ik ontdekte dat theoretische concepten hinderlijk kunnen zijn in plaats van behulpzaam

Middels deze opleiding kwam ik voor het eerst in contact met het leren over groepsdynamische processen zoals deze zich ontvouwen in het hier-en-nu. Ik kwam erachter hoe moeilijk het was in contact te zijn met (ook eigen) ervaringen in het hier-en-nu, laat staan hoe deze te verwoorden. Überhaupt het concept hier-en-nu was mij onbekend. Ik ontdekte dat theoretische concepten hinderlijk kunnen zijn in plaats van behulpzaam. Ik leerde over zich ontwikkelende dynamiek en hoe te interveniëren. En vooral hoe groepsdynamische processen zich ontploffen in een grotere context, dus leerde ik denken vanuit verschillende systeemniveaus. Nieuwe inzichten, een nieuw vocabulaire en een nieuwe praktijk. Bekenden zeiden: 'Sandra, besef je wel dat je leven gaat veranderen, en de vraag is of je nog wel terug wil naar de universiteit...' Inderdaad, mijn professionele leven is fundamenteel veranderd, ook al ben ik verbonden gebleven aan de universiteit (maar ik ben wel heel anders gaan kijken naar praktijken aldaar).

De achtergrond van IPDP

Als student psychologie voelde Vansina zich al aangetrokken door allerlei nieuwe ontwik-

kelingen in de Verenigde Staten op maatschappelijk en wetenschappelijk vlak. Hij trok dan ook in de jaren vijftig en zestig (Schruijer, 2025) verschillende keren en met diverse beurzen naar de Verenigde Staten en werkte onder meer aan de Universiteit Michigan en Yale University, waar zijn denken werd beïnvloed door toonaangevende psychologen, onder wie Chris Argyris en Irving Janis. De groep stond destijds centraal in de sociale en organisatiepsychologie. Bovendien werd de groep gezien als dé toegang tot organisatieverandering door de destijds dominante stroming in de veranderkunde: Organization Development (OD) (e.g. Beckhard, 1969; French & Bell, 1978), in het Nederlands Organisatie-Ontwikkeling. In de Verenigde Staten werd Leopold eerst deelnemer en daarna staflid van de National Training Laboratories Institute for Applied Behavioral Science (NTL; opgericht door Kurt Lewin in 1947 (Marrow, 1977)), die trainingen voor managers organiseerde, vooral T-groepen (Bradford, Gibb, Benne & Benne, 1964). Hier werkte hij samen met onder anderen Jerry Harvey, Douglas McGregor en Richard Beckhard. In die tijd schreef hij regelmatig over T-groups en sensitivitytrainingen (e.g. Vansina, 1971).

Terug in Europa nam Vansina deel aan het een groepsdynamische training van het Tavistock Institute of Human Relations. Een groot verschil tussen NTL en Tavistock is dat in de eerstgenoemde het individu feedback krijgt op zijn of haar gedrag in een groepscontext (de T-group), terwijl in de Tavistockbenadering alleen interventies worden gedaan op groepsniveau. Dat laatste sprak Leopold meer aan, want het nodigde veel meer uit om te reflecteren en dus ook om te leren. Samen met vele groepstrainers uit het

internationale circuit, onder wie Harold Bridger, Gunnar Hjelholt, Jan Johansson, Traugott Lindner, Max Pagès en Jaap Rabbie, stond hij aan de basis van het European Institute for Transnational Studies in Groups and Organizations (EIT), gericht op verdere groepsdynamische vorming van trainers (Vansina, 2005a).

Vansina was er echter van overtuigd dat de dynamiek van groepen in een grotere context van organisatie en samenleving zou moeten worden beschouwd. Alleen focussen op de groep was onvoldoende, omdat groepen niet in een vacuüm opereren en de dynamiek zich evenmin beperkt tot groepen. Groepsinterventies kunnen misplaatst zijn omdat onduidelijkheden in organisatiedoelen, -structuur, -taken, -cultuur of anderszins tot uitdrukking kunnen komen in een eventueel disfunctioneren van een (taak)groep. De groep zelf hoeft dus niet de oorzaak te zijn van de kwaliteit van haar functioneren (Vansina, 2008).

Groepsdynamische vormingsprogramma's voor managers, adviseurs maar ook groeps-trainers, dienen dan ook aandacht te besteden aan die contexten, en deelnemers zouden ook de taal van de organisatie en de manager moeten kunnen spreken. Organisaties zijn immers taakgericht en dus ook groepen en teams die een primaire taak in functie van organisatiedoelstellingen hebben.

Daarom zouden naast de (organisatie)psychologie, ook organisatiekundige en systeemtheoretische perspectieven een rol moeten spelen. Zo zijn de psychoanalyse en systeemtheorie de twee belangrijkste pijlers van Tavistock.

In 1970 richtte Vansina het IOD op, het International Institute for Organizational and Social Development, van waaruit hij zijn organisatie-adviespraktijk leidde. Vanuit het IOD

ontwikkelde hij een opleidingsprogramma voor managers en adviseurs, waar naast groepsdynamische processen aandacht was voor de organisatiecontext. Hierin werkte hij onder anderen samen met IOD-collega's als Luc Hoebeke en enkele eerder genoemde internationale groepstrainers en OD-consultants. Dit programma was de voorloper van IPDP, dat vanaf 1994 werd georganiseerd vanuit Vansina's nieuwe instituut genaamd ProDev, opgericht in 1985. In deze nieuwe versie was 'systems psychodynamic inquiry' explicieter en prominenter aanwezig (Vansina, 2005).

Programma

Doelstelling

International Professional Development Programme: Leading Meaningful Change (IPDP) is ontwikkeld als een open opleidingsprogramma om te leren over groepsdynamica in

Centraal staat het leren door het in gezamenlijkheid opdoen van ervaringen in het hier-en-nu

context. De doelgroep bestaat uit adviseurs, managers, bestuurders en trainers. Centraal staat het leren door het in gezamenlijkheid opdoen van ervaringen in het hier-en-nu en gezamenlijke reflectie erop. Naast studie van eigen dynamiek als groep van deelnemers en staf tezamen, is er ook ruime aandacht voor ieders werkpraktijk, vooral door de door deelnemers ingebrachte casuïstiek te bespreken. Niet alleen het begrijpen van

dynamiek is van belang, maar ook hoe ermee te werken. Wat zijn onderstromen, hoe deze te begrijpen, hoe zijn deze van invloed op het groeps- en organisatiefunctioneren, hoe ermee te werken en indien nodig te veranderen? Het formele doel van het programma is een bekwaamheid te ontwikkelen in het begrijpen van en werken met normale psychodynamische processen, die ontstaan als mensen geconfronteerd worden met onzekerheid, ambiguïteit en verwachtingen, in hun werk, de samenleving en in hun privé-situatie.

Verschillende waarden en uitgangspunten kleuren het programma, bijvoorbeeld aangaande de organisatie als sociaal systeem, dat zijn bestaansrecht niet alleen ontleent aan haar economische en technologische betekenis, maar ook aan de betekenis die het heeft voor zijn medewerkers, zijn cliënten en de samenleving. Verder is de assumptie dat professionele ontwikkeling van adviseurs en managers meer behelst dan het aanleren van een aantal technieken of gedragingen ten dienste van commercieel succes of het verbeteren van menselijke relaties. Essentiële vaardigheden betreffen vooral een 'way of being' (Vaill, 1996), op zijnsniveau, 'being skills' dus. En, de multidimensionaliteit en complexiteit van het (organisatie)leven vraagt om een multidimensionele en geïntegreerde aanpak. Het programma stoelt dan ook op meerdere pijlers, namelijk die van de psychodynamiek, sociale en organisatiepsychologie, organisatiewetenschap, OD, systeemdenken en sociotechniek. (Dit klinkt en is uitdagend. Vansina was een meester in het uitleggen van ingewikkelde begrippen en perspectieven aan de hand van illustraties en behapbare taal. Professioneel jargon was daarbij volgens hem grotendeels overbodig).

Dynamische processen worden op verschillende en elkaar beïnvloedende systeem-niveaus beschouwd: die van individuen in groepen; die tussen groepen en in organisaties; en die tussen organisaties onderling en in interactie met hun omgevingen. De taken op elk niveau zijn: het verkennen en begrijpen hoe de dynamiek zich ontwikkelt en hoe deze dynamiek ontstaat in functie van die wederzijds beïnvloedende systeemniveaus; het komen tot een gemeenschappelijk begrip aangaande wat er zich ontplooft en waarom dat zo is; inzicht verwerven over hoe gewenste verandering kan plaatsvinden; stappen zetten om de gewenste veranderingen te realiseren.

Vier basale competenties, vooral bestaande uit 'being skills', staan centraal in het denken over professionele ontwikkeling, te weten: (1) het vermogen een relatie aan te gaan, geïnteresseerd te zijn en te leren van de client; (2) een zelf-reflectief vermogen evenals zichzelf als onderdeel van een sociaal systeem kunnen beschouwen; (3) de moed en de belangstelling ten toon spreiden om context, geschiedenis en aspiraties van een cliëntsysteem te kunnen verkennen en om de realiteit te toetsen; (4) een vermogen om te werken met een combinatie van inzichten uit de psychodynamica, organisatie-theorie en -ontwikkeling en systeemdenken.

Programmastructuur en activiteiten

Het programma kent vier fasen van elk zes dagen. De opbouw is als volgt: de eerste week (fase één) is vooral een groepservaring in het hier-en-nu, geïnspireerd door het werk van Bridger (1990, 2001). Elke deelnemer is een lid van een leergroep ('learning group') en van de leergemeenschap ('learning community'). In een leergroep komen de deel-

nemers bijeen om ervaringen uit te wisselen over ervaringen en aspiraties aangaande hun werk om daarvan te leren ('sharing, comparing and finding out', Bridger, 1990), en tegelijkertijd de processen in het hier-en-nu in het vervullen van die taak te verkennen en ook daarvan te leren. Een zogenoemde 'double task', namelijk doen (taak 1), en door, in de woorden van Bridger, regelmatig 'suspending business' (taak 2) (Bridger, 1990).

Over het algemeen zijn er twee leergroepen, dus elke groep heeft zes tot acht deelnemers en twee of drie stafleden. De leergroepen zijn zo heterogeen mogelijk samengesteld, waarbij de leden geen onderlinge werk- of privé-relatie onderhouden. Halverwege fase één wordt een ontmoeting tussen de leergroepen georganiseerd om intergroepsdynamiek te kunnen ervaren en bespreken. Ook wordt een sessie besteed aan het op een creatieve manier uitdrukken hoe de groep zich als groep ervaart. De leergemeenschap bestaat uit alle deelnemers en de staf. Haar taak is te reflecteren op hoe de gemeenschap samenwerkt en samenleeft, de opkomende kwesties te adresseren, en hiervan te leren.

Naast de bijeenkomsten van de leergroepen (meerdere per dag; elke sessie duurt anderhalf uur) en de dagelijkse leergemeenschapsbijeenkomst, worden er coaching-groepen gevormd die als doel hebben deelnemers te helpen omgaan met hun ervaringen in fase één en ervan te leren, en om coaching vaardigheden te ontwikkelen. Daarnaast worden meerdere zogeheten 'lecture-discussions' georganiseerd aangaande voor deze fase relevante onderwerpen, die de deelnemers helpen hun ervaringen te begrijpen (thema's: de basisassumpties van Wilfred Bion (1961) en de betekenis ervan voor het werken met groepen (e.g. Vansina-Cobbaert & Vansina,

2006), het observeren van groepen, het onbewuste in enge en in brede zin ('the enlarged unconscious'), de coaching-relatie en de essentie van systeempsychodynamiek (e.g. Hirschhorn, 1990; Vansina & Vansina-Cobbaert, 2008; Fotaki, Long & Schwartz, 2012). Aan het eind van de eerste fase volgt een 'joint appraisal', waarin elke deelnemer individueel reflecteert op zijn of haar professionele ontwikkeling, samen met een staflid en een deelnemer naar keuze. De eerste drie van de vier competenties, zoals hierboven beschreven, vormen hierbij de kern, evenals de leerbehoeften van de deelnemer zelf. In fasen twee, drie en vier is er meer aandacht voor theorie maar ook voor de eigen praktijk. Theoretische noties die relevant zijn voor de praktijk worden besproken, zonder blinde dienaars van de theorie te worden. Immers, de praktijk is altijd complexer dan vereenvoudigde theoretische modellen. Het adagium van Wilfred Bion 'without memory, desire or understanding' (1970), komt dan ook vaak ter sprake. Belangrijk is te blijven leren: van de cliënt (en cliëntsysteem), van professionele reflectie met collega's, en van ontwikkelingen in de wetenschap, teneinde als actie-onderzoeker ook bij te dragen aan theorievorming. (Publiceren over zijn werk als adviseur en actie-onderzoeker was dan ook zeer belangrijk voor Vansina, tot op hoge leeftijd).

De dagdagelijkse praktijk wordt op verschillende manieren in IPDP geïntroduceerd. Zo brengen deelnemers casuïstiek in afkomstig uit hun eigen werkpraktijk ten behoeve van zogeheten 'consulting-groepen'. Doel van deze consulting-groepen is een dieper inzicht in de casuïstiek te verwerven, in de relatie tussen inbrenger enerzijds en de problematiek in de casuïstiek anderzijds, en te oefenen

met adviesrollen. Hierin is de inbrenger de cliënt en een mede-cursist de adviseur, waarbij een staflid deze sessie begeleidt.

*Elke deelnemer is
op een bepaald moment
'consultant van de dag',
waarbij de leergemeenschap
het cliëntsysteem is*

En er is de praktijk van het hier-en-nu: elke deelnemer is op een bepaald moment 'consultant van de dag', waarbij de leergemeenschap het cliëntsysteem is. Overigens, in alle fasen en in alle activiteiten blijven deelnemers en stafleden alert op de hier-en-nu groepsdynamiek waarin, indien zinvol, wordt geïntervenieerd en waarop tijdens de bijeenkomsten van de leergemeenschap wordt gereflecteerd.

Fase twee richt zich op het niveau van de organisatie. Naast de genoemde consulting-groepen en sessies van de leergemeenschap, zijn er *lecture discussions*, onder meer over psychodynamische begrippen en de betekenis ervan in een organisatiecontext (met concepten als grenzen, holding, containing, overdracht, projectieve identificatie (Vansina & Vansina-Cobbaert, 2008); over taakgerelateerde werkprocessen (bijvoorbeeld strategievorming, besluitvorming, ontwerp van taakgroepen, groeps- en organisatieverandering en het leiden ervan evenals de noodzakelijke voorwaarden om verandering te realiseren (e.g. Weisbord, 1987), maar ook over systeemdenken en organisatie-ontwerp (e.g. Checkland, 1981), en over de betekenis

van 'reviewing' voor leren (Vansina, 2005b). Een speciale activiteit in deze fase is een expressieve oefening (The Village), waarbij deelnemers (inclusief de stafleden) wordt gevraagd om individueel een driedimensionaal object te creëren dat uitdrukt hoe hij of zij zich ervaart als een lid van de leergemeenschap. Alle objecten worden vervolgens door eenieder op een groot vel papier neergezet, waar reeds een rivier op is getekend. Daarna wordt de tijd genomen om gezamenlijk te reflecteren op de objecten en hun onderlinge samenhang. Deze gezamenlijke creatie blijft de rest van de week in het midden van de werkruimte staan, waarbij verplaatsingen van objecten op het papier kunnen plaatsvinden. Vanzelfsprekend blijft niets betekenisloos of onbesproken (zie ook Vansina & Schruijer, 2013). Ten slotte zijn er zogeheten leesgroepen, groepen die een stuk literatuur over een geselecteerd onderwerp voorbereiden, ten dienste van gezamenlijke bespreking en verwerking in de leergemeenschap.

Fase drie richt zich op de relatie tussen de organisatie, partnerorganisaties en de omgeving. Hoofdactiviteit is het spelen van de simulatie The Yachtclub, over interorganisatorische dynamiek (Vansina, Taillieu & Schruijer, 1998; Schruijer, Taillieu, Vansina & Curşeu, 2024). Hieraan nemen, naast de deelnemers, gasten deel die zich alleen inschrijven voor deze leerervaring. De ontvangst van een aantal externe gasten heeft uiteraard effect op de reeds bestaande leergemeenschap en dat werkt in de simulatiedynamiek door. Meer dan voldoende stof voor reflecteren op 'de ander' gedurende de simulatie en daarna, als de gasten vertrokken zijn maar de week nog niet ten einde is. Theoretische concepten die worden besproken betreffen die rond interorganisatio-

neel samenwerken (e.g. Gray, 1989; Gray & Purdy, 2018; Huxham & Vangen, 2005; Schruijer, 2021). Uiteraard vinden er ook weer sessies van de leergemeenschap plaats, evenals leesgroepen en consulting-groepen. De vierde fase ten slotte, richt zich op het systeemniveau van de samenleving. Hoe verhoudt de professional zich tot ontwikkelingen in deze samenleving, wat draagt hij of zij bij vanuit een gevoel van professionele verantwoordelijkheid? En hoe wordt de professional in zijn of haar werk beïnvloed door de maatschappelijke ontwikkelingen? Lecture-discussions behandelen onder meer thema's als sociale verantwoordelijkheid van de professional, klokkenluiden, filantropie, diversiteiten in organisaties en professionele praktijken en authenticiteit (e.g. Long, 2008; Vansina, 2000, 2002, 2014, 2017). En ook in deze fase zijn er bijeenkomsten van de leergemeenschap, van leesgroepen, evenals enkele leergroepen in de samenstelling van fase één. Aan het eind van deze laatste fase volgt een joint appraisal aan de hand van ontwikkeling op de vier reeds genoemde competenties. Accreditatie is gebaseerd op deze tweede joint appraisal. Het is een momentopname en geen meetlat, eerder een kijk op iemands eigen ontwikkeling over de vier fasen heen, die dus idiosyncratisch is. Behoeften aangaande verdere professionele ontwikkeling worden ook besproken. De mogelijkheid bestaat om de rol van co-trainer of waarnemer van de groepsdynamiek (dat laatste voor het eigen leren alleen) te vervullen in een vervolgprogramma en vanuit die rol onderdeel te zijn van de stafgroep.

Deelnemers

Zoals gezegd richt IPDP zich op adviseurs, managers, bestuurders, trainers en eenieder

die werkt met groepen. Deelnemers worden gekenmerkt door een academisch denk- en werkniveau. Overwegend hebben de deelnemers ofwel een sociaalwetenschappelijke achtergrond, ofwel een economische of technische, of ze zijn afkomstig uit de IT. Bedrijven uit allerlei sectoren, zorginstellingen, middelbaar en hoger onderwijs, overheid, ngo's, en organisatieadviesbureaus zijn tot op heden goed vertegenwoordigd. Per lichting nemen twaalf tot zestien deelnemers deel. In het verleden waren de deelnemers hoofdzakelijk afkomstig uit Nederland, België, Zweden en Denemarken. Maar onder de alumni bevinden zich ook professionals uit Engeland, Schotland, Duitsland, Italië,

In elke fase zijn er minimaal twee vaste stafleden en na de eerste fase spelen ook gastdocenten een rol

de Verenigde Staten, Portugal, Rusland, Oostenrijk, Zwitserland, Roemenië en Nieuw-Zeeland. Beurzen zijn beschikbaar voor jonge en veelbelovende professionals die werken voor organisaties of regio's waar de financiële middelen beperkt zijn.

Stafleden

In elke fase zijn er minimaal twee vaste stafleden, eventueel aangevuld met een of twee co-trainers en/of een waarnemer van de leergroep (laatstgenoemde alleen in de eerste fase). De vaste stafleden gecombineerd, representeren een sociaalwetenschappelijk en een klinisch perspectief. In fasen twee tot

en met vier spelen gastdocenten ook een rol, die een of meerdere dagen deelnemen. Als staf lid hebben onder anderen gefungeerd: Gilles Amado (Frankrijk), Conchita Espino (Verenigde Staten), Liz Glead (Engeland), Gunnar Hjelholt (Denemarken), Derek Raffaelli (Schotland), Sandra Schruijer (Nederland), Tharsi Taillieu (België) en Marie-Jeanne Vansina-Cobbaert (België).

Locatie

IPDP is gedurende een decennium georganiseerd in Ferme Libert, Bévercé, nabij Malmédy, een zeer authentieke, oude en op sommige punten weliswaar ouderwetse, maar tevens charmante en gastvrije plek in de Ardennen, waar Vansina al groepsopleidingen organiseerde in de jaren zestig. Een locatie met everzwijnen in het bos en op het bord, waar vanuit de werkruimtes uitgekeken werd op een schare van herten, waar soms bruin water uit de douchekop stroomde vanwege ijzerhoudend grondwater uit de eigen waterput, en waar de wijn aan tafel onuitputtelijk leek te zijn. Met prachtige natuur voor groepsactiviteiten buiten, maar ook om tussen de bedrijven door tot rust te komen. De laatste vijftien jaar is IPDP verhuisd naar andere idyllische plekken, in België maar ook in Nederland.

Slotbeschouwing

Alumni en stafleden van IPDP komen nog altijd bijeen. Niet allemaal, maar wel een kerngroep van twintig tot dertig mensen uit diverse cohorten die contact houden en jaarlijkse ontmoetingen organiseren, ergens in (West-)Europa, om over werk en samenleving te spreken en op ervaringen te reflecteren, inclusief de hier-en-nu groepsdynamiek. Het

'unhappy learning' (Ketchum & Trist, 1992; Vansina, 2013), een kenmerkende en gedeelde ervaring van deelnemers aan het programma, wordt herinnerd én gekoesterd, en liefst voortgezet door wederom de hitte op te zoeken en er gezamenlijk op te reflecteren. De unieke belevenis van zo'n intensief programma kan echter niet worden geëvenaard. Hoe belangrijk het programma is geweest in het leven en werk van deelnemers bleek op de herdenkingsbijeenkomst ter ere van Vansina op 7 maart jongstleden te Utrecht, waar tientallen oud-deelnemers en stafleden acte de présence gaven (zie ook de bijdrage van Petru Curșeu in dit themanummer), al met al dertien nationaliteiten vertegenwoordigend.

Helaas zijn er de afgelopen jaren te weinig deelnemers om een nieuwe editie te starten

Begin deze eeuw heb ik het stokje van Vansina overgenomen als programmadirecteur. Ik heb getracht in zijn voetsporen te treden. Niet alleen is dat onmogelijk, maar het is ook onwenselijk, omdat ik het op mijn manier zal moeten (en willen) doen. Inmiddels hebben we sindsdien meerdere succesvolle edities van IPDP gedraaid. Tot op heden met een bijdrage van Vansina. Dat zal helaas niet meer gebeuren. Maar met al wat ik geleerd heb, en met vele waarden die ik met hem deel en die IPDP zullen blijven kenmerken, gaat het programma en haar gedachtegoed de toekomst in. Helaas zijn er de afgelopen jaren te weinig deelnemers om een nieuwe editie te starten.

Want de tijden lijken veranderd te zijn. Een opleiding van viermaal een week wordt al gauw als te tijdrovend ervaren. 'Kan het niet in drie dagen?' zo vragen belangstellenden me. Oorspronkelijk kende het programma overigens drie fasen van elk tien dagen. Deze opzet is sedert vijftien jaar verlaten omdat drie weekenden van huis steeds onmogelijker leek te worden voor deelnemers. Daarbij geniet een intensieve opleiding, zonder dat deze resulteert in een academische titel, heden ten dage weinig populariteit (ik ben overigens weleens benaderd door een universiteit die het programma wilde overnemen, maar ik vreesde dat IPDP dan een heel ander karakter zou krijgen). Bovendien zijn de internationale collega's van de generatie van Vansina en daarmee zijn hun netwerken inmiddels weggevallen.

Maar er speelt meer. Tegen de achtergrond van een toenemende individualisering en verzakelijking van de samenleving inclusief het (academisch) onderwijs, is de aandacht voor groepsdynamiek en ervaringsleren verslapt. De klok slaat brein en cognitie en niet groep en emotie. Ook in de praktijk gaat het meer over teambuilding dan groepsdynamiek, het inventariseren van individuele 'stijlen' en competenties, in plaats van het leren werken met verschil, en OD heeft plaats gemaakt voor individuele coaching (e.g. Schruijer, 2013; Schruijer & Curşeu, 2014; zie ook Schruijer en Taillieu in dit themanummer). Niettemin kan met de filosofie en waarden van IPDP in andere vormen worden gewerkt, zoals in kortere workshops over groepsdynamiek, bijvoorbeeld The Yachtclub. Uiteraard hoop ik binnen afzienbare tijd wederom te kunnen starten met een volwaardig IPDP. Of dat gaat lukken in deze veranderende samenleving is echter ongewis.

Deze bijdrage begon met Leopold Vansina en eindigt met enkele woorden over hem. Vansina was een waardegedreven professional. Integriteit, authenticiteit, moed, sociale verantwoordelijkheid, engagement, en kritische reflectie, stonden bij hem hoog in het vaandel. De realiteit bevragen en benoemen, niet schromen kritisch te reflecteren op wat er gebeurt in het hier-en-nu, zich daarover uit te spreken, eisen stellen aan professionaliteit. Dat kon natuurlijk ook weleens moeilijk zijn voor de ander – collega of deelnemer. Maar deze, hoe zal ik het noemen, scherpte, scherpzinnigheid, dit kritisch vermogen, ging gepaard met een grote dosis aan menselijkheid en empathie. Of zoals een oud-deelnemer het laatst uitdrukte: 'Ik ben niet vaak in mijn leven een zo wijs en warm man tegengekomen.' De waardegedrevenheid en menselijkheid van Leopold is zonder meer gereflecteerd in de filosofie van IPDP. Ik ben enorm schatplichtig aan Vansina en aan mijn in 1997 gevolgde IPDP. Uitspraken als 'start from where the client is', 'sharing, comparing and finding out', 'joint sense making', 'reviewing', 'not knowing', 'hier-en-nu', werken met emergente dynamieken, hebben voor mij een wezenlijke én 'actionable' betekenis gekregen (Argyris, 2005). Als ik hem niet ontmoet had, zou ik geen betekenisvolle praktijk voeren als adviseur die met de groepsdynamiek van interorganisationale systemen werkt, was actie-onderzoekspraktijk minder rijk geweest, mijn interventierepertoire beperkt gebleven, en... was ik hoogstwaarschijnlijk geen lid van de NVGP geworden. ■

Sandra Schruijer is hoogleraar Organisatiewetenschap aan de Utrecht University School of Governance en directeur van Professional Development International.

Refereren aan:

.....

Schruijer, S. (2025). Leren over groepsdynamiek middels het International Professional Development Programme: Leading Meaningful Change (IPDP). *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 37-47.

Literatuur

.....

Amado, G. & Ambrose, T. (Eds.) (2001). *The transitional approach to change*. Londen: Karnac.

Amado, G. & Vansina, L. (Eds.) (2005). *The transitional approach in action*. Londen: Karnac.

Argyris, C. (2005). Actionable knowledge. In C. Knudsen & H. Tsoukas (Eds.), *The Oxford handbook of organization theory* (p. 423-452). Oxford: Oxford University Press.

Beckhard, R. (1969). *Organization development: Strategies and models*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Bion, W. (1961). *Experiences in groups and other papers*. Londen: Tavistock Publications.

Bion, W. (1970). *Attention and interpretation*. Londen: Tavistock Publications.

Bradford, L. Gibb, Benne, J. & Benne, K. (1964). *T-Group theory & laboratory method*. New York: Wiley.

Bridger, H. (1990). Courses and working conferences as transitional learning institutions. In E. Trist & H. Murray (Eds.), *The social engagement of social science*. Londen: Free Association Books.

Bridger, H. (2001). The working conference design. In: G. Amado & A. Ambrose (Eds.), *The transitional approach to change* (p. 137-160). Londen: Karnac.

Checkland, P. (1981). *Systems thinking, systems practice*. Londen: Wiley.

Fotaki, M., Long, S. & Schwartz, H. (2012). Psychoanalytic perspectives on organizations: What can psychoanalysis offer organization studies today? *Organization Studies*, 33, p. 1105-1255.

French, W. & Bell, C. (1978). *Organization development: Behavioral science interventions for organization improvement*. Englewood Cliffs, N.Y.: Prentice-Hall.

Gray, B. (1989). *Collaborating: Finding common ground for multiparty problems*. San Francisco: Jossey-Bass.

Gray, B. & Purdy, J. (2018). *Collaborating for our future: Multistakeholder partnerships for solving complex problems*. Oxford: Oxford University Press.

Hirschhorn, L. (1990). *The workplace within: Psychodynamics of organizational life*. MIT Press.

Huxham, C. & Vangen, S. (2005). *Managing to collaborate: The theory and practice of collaborative advantage*. Abingdon, UK: Routledge.

Janis, I. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton Mifflin.

Ketchum, L. & Trist, E. (1992). *All teams are not created equal: How employee empowerment really works*. Londen: Sage.

Long, S. (2008). *The perverse organization and its deadly sins*. Londen: Karnac.

- Marrow, A. (1977). *The practical theorist: The life and work of Kurt Lewin*. New York: Teachers College Press.
- Schruijer, S. (2013). Are we losing the group in the study of group dynamics? Three illustrations. In L. Vansina (Ed.), *Humanness in organizations: A psychodynamic contribution* (p. 71-89). Londen: Karnac.
- Schruijer, S. (2021). The group dynamics of interorganizational relationships. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*, p.1-19.
- Schruijer, S. (2025). In memoriam Leopold Vansina (1932-2024): Levenslang toegewijd aan de ontwikkeling van mens, groep en organisatie. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(1), p. 19-23.
- Schruijer, S. & Curşeu, P. (2014). Looking at the gap between the social psychological and psychodynamic perspectives on group dynamics historically. *Journal of Organizational Change Management*, 27(2), p. 232-245.
- Schruijer, S., Taillieu, T., Vansina, L. & Curşeu, P. (2024). Creating space for playful learning how to collaborate across organizational boundaries. *Team Performance Management*, 30(3/4), p. 93-102.
- Vaill, P. (1996). *Learning as a way of being: Strategies for survival in a world of permanent white water*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vansina, L. (1971). Sensitivity training binnen organisaties. In: H. Buntinx (Ed.), *Geëngageerd leiderschap* (p. 99-113). Rotterdam: Universitaire Pers.
- Vansina, L. (2000). The relevance and perversity of psychodynamic interventions in consulting and action-research. *Concepts & Transformation*, 5(3), p. 321-348.
- Vansina, L. (2002). Over sociale verantwoordelijkheid en organisatieadviseurs. *Bedrijfskunde: Tijdschrift voor Modern Management*, 74(1), p. 80-91.
- Vansina, L. (2005a). *The 20th anniversary of the Professional Development Institute*. Lezing op de Annual Alumni Meeting, Gysinge, Zweden, April.
- Vansina, L. (2005b). The art of reviewing. In G. Amado L. & Vansina (Eds.), *The transitional approach in action* (p. 227-254). Londen: Karnac.
- Vansina, L. (2008). Groups as the tip of an iceberg: Locating issues in their context. In L. Vansina & M.-J. Vansina-Cobbaert (2008). *Psychodynamics for consultants and managers: From understanding to leading meaningful change* (p. 178-209). Londen: Wiley.
- Vansina, L. (2013). *Humanness in organizations: A psychodynamic contribution*. Londen: Karnac.
- Vansina, L. (2014). Are we social scientists, neglecting humanness in organisations? A manifesto. *Organisational & Social Dynamics*, 14(2), p. 379-398.
- Vansina, L. (2017). Is there space for rational thinking in altruism? From charity to philanthropy. In: S. Langenberg & F. Beyers (Eds.), *Citizenship in organizations: Practicing the immeasurable* (p. 95-116). Londen: Palgrave Macmillan.
- Vansina, L. & Schruijer, S. (2004). Organisatieadviseurs: Wetenschappelijk denken en professioneel handelen. *M&O*, 2, p. 9-26.
- Vansina, L. & Schruijer, S. (2013). Facilitating transitional change. In L. Vansina (Ed.), *Humanness in organizations: A psychodynamic contribution* (p. 125-136). Londen: Karnac.
- Vansina, L., Taillieu, T. & Schruijer, S. (1998). 'Managing' multiparty issues: Learning from experience. In W. Pasmore & R. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development*, Vol 11 (p. 159-183). Greenwich: JAI Press.
- Vansina, L. & Vansina-Cobbaert, M.-J. (2008). *Psychodynamics for consultants and managers: From understanding to leading meaningful change*. Londen: Wiley.
- Vansina-Cobbaert, M.-J. & Vansina, L. (1996). W. Bion: Inzichten en bijdragen aan de groepsdynamica. In: *Handboek: Werken, leren en leven met groepen* (p. 1-21). Alphen a/d Rijn: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Weisbord, M. (1987). *Productive workplaces. Dignity, meaning, and community in the 21st century*. San Francisco: Jossey-Bass.

Leren over groepen door ervaringsleren in het academisch onderwijs

In dit artikel gaan we in op de manieren waarop wij getracht hebben onze studenten Organisatiepsychologie iets te leren over groepen anders dan middels de formele hoorcolleges. Daarna introduceren we The Yachtclub, het instrument dat het meest waardevol is gebleken in het leren over groepsdynamische processen in (onder meer) de academische context. Tot slot delen we enkele reflecties aangaande veranderingen die in het curriculum hebben plaatsgevonden, factoren die hierbij een rol hebben gespeeld, en kanttekeningen die hierbij kunnen worden geplaatst.

Door Sandra Schruijer en
Tharsi Taillieu

Meer dan dertig jaar hebben wij met Leopold Vansina de simulatie getiteld The Yachtclub gespeeld, waarvan laatstgenoemde de geestelijk vader is (Vansina, Taillieu & Schruijer, 1998, 1999). Het is een betekenisvolle manier om studenten Organisatiepsychologie iets te leren over groepsdynamiek, daar waar ervaringsleren aangaande groepen grotendeels uit de curricula is verdwenen (Schruijer, 2013).

In de organisatiepsychologie speelt 'de groep' een grote rol. Organisaties bestaan immers uit taakgroepen die functioneren ten dienste van de organisatiedoelen. Onderwerpen zoals het ontwerp van taakgroepen, groepsdynamiek en groepsontwikkeling zijn dan ook onderdeel van het academische curriculum (e.g. Hackman & Morris, 1975; Shaw, 1981). Bovendien is de groep een belangrijk aangrijpingspunt voor verandering en ontwikkeling in en van de organisatie (e.g. Cummings & Worley, 1993). En organisaties zelf kunnen worden beschouwd als een 'grote groep', een levend en dynamisch sociaal systeem. Wij hebben ieder vier decennia lang onderwijs gegeven aan studenten Organisatiepsychologie, aan meerdere universiteiten en business schools, in binnen- en buitenland (Taillieu is inmiddels met pensioen, Schruijer heeft bijna haar pensioengerechtigde leeftijd

bereikt). Veelal betrof dat, zoals gebruikelijk in het formele curriculum, kennisoverdracht in de vorm van hoorcolleges (naast werkgroepen, afstudeeronderzoek en stage). De colleges behandelden een veelheid van onderwerpen met betrekking tot groepen, zoals het sociotechnisch ontwerp van taakgroepen, groepsdynamiek, groepsbesluitvorming, het belang van groepen in organisatieverandering en -ontwikkeling, leiderschap in en van groepen, groepscultuur, intergroepsverhoudingen, et cetera. Als docent vonden wij het belangrijk dat studenten, naast de hoorcolleges met soms illustratieve video-opnames, ook op een andere manier in contact kwamen met 'de groep' en haar vele facetten.

Zo werkten we met casuïstieken, veelal geschreven op basis van onze eigen ervaringen als actie-onderzoeker of adviseur. Schruijer schreef bijvoorbeeld een casus over de vorming van zelforganiserende teams op de produktievloer van een studiocamerafabriek volgens sociotechnische principes (Schruijer, 1992). Niet alleen kregen ongeschoolde medewerkers meerdere taken, ook werden ze als groep verantwoordelijk voor het behalen van de planning en het gewenste kwaliteitsniveau. Hun beloning werd dienovereenkomstig aangepast. De veranderingen hadden repercuties voor andere teams op de afdeling die niet waren voorzien. Een belangrijke les, niet alleen over zelforganiserende teams, maar ook over de systemische context waarin deze worden ingevoerd, en de voorwaarden waaraan moet worden voldoen om de interventie te doen slagen. Omnipaint (Taillieu, 1992) is gebaseerd op een interim-evaluatie van het invoeren van 'job enlargement', 'job enrichment' en teamvorming in het scheikundig laboratorium van

een internationaal concern in Brussel. Meerdere vraagstukken en fricties ontstonden rond invloed op de werkorganisatie, breuken in voorheen vaste contacten, onduidelijkheden rond prioriteiten, ervaren hinder in verband met het delen van toestellen en materialen.

Door deze casusbesprekingen komen echte taakgroepen tot leven, maar het blijft uiteraard 'praten over'. Tenzij de dynamiek van de groep terwijl ze discussiëren ook onderdeel is van reflectie, maar daar was veelal geen ruimte voor. Omdat we vrijwel uitsluitend werkten met casuïstieken die we aan den lijve hadden meegemaakt, was het in ieder geval minder cerebraal dan cases die standaard worden aangeboden (denk bijvoorbeeld aan de Harvard-methode).

Meer involverend zijn kortdurende oefeningen waarbij studenten gevraagd wordt om als groep iets te doen. Bijvoorbeeld in een zogeheten 'prisoner's dilemma game', waarbij een keuze uit twee alternatieven door twee partijen afzonderlijk, bepalend zijn voor de hoogte van een beloning van elk, waarbij vertrouwen en de ontwikkeling ervan (of wantrouwen) centraal staat. Een andere veelgebruikte oefening over onderhandeling, is 'ugli orange', waarbij de verschillen tussen positioneel en integratief onderhandelen worden geïllustreerd, evenals het belang van open communicatie. Ook interessant zijn groepsbesluitvormingsoefeningen, zoals 'stranded in the desert', 'landed on the moon' en de vele variaties erop. De groep moet zich bijvoorbeeld voorstellen dat ze gestrand zijn in een woestijn na een vliegtuigongeluk, en vijftien items die behouden zijn gebleven (naast zichzelf) rangschikken naar de mate waarin elk item belangrijk is voor overleving. Eerst individueel en vervolgens als groep.

Na afloop worden de rangordes vergeleken met die van een overlevingsexpert. Was de groep beter dan de individuele leden? Wat was de rol van het groepsproces? En zo zijn er vele andere oefeningen, waarbij Pfeiffer en Jones (1970-1974), en, Johnson en Johnson (1975), interessante inspiratiebronnen waren.

Na de debriefing kostte het wat tijd om de betreffende student te reïntegreren

Levensecht was Schruijers poging om de rol van devianten te illustreren. Ze vroeg een student voorafgaand aan een workshop over groepsdynamiek een afwijkend standpunt in te nemen aangaande een voor studenten belangrijke kwestie. Achteraf zouden we vertellen dat die student alleen maar een rol speelde. Het werd een heftige groepsdiscussie. Na de debriefing kostte het wat tijd om de betreffende student te reïntegreren. Het leereffect was grandioos, maar ze besloot studenten niet opnieuw te vragen een impulsief standpunt in te nemen en anderen hierover in de waan te laten, al was het maar voor een uur.

Een andere mislukte poging betrof een tweedaagse cursus groepsdynamiek in een cognitief-analytisch georiënteerde businessschool. Vooral 'praten over' dus (Schruijer, 2016). Om deelnemers bewust te maken van hier-en-nu groepsdynamiek, spraken we af regelmatig te reflecteren op hoe we werkten aan onze taak. Reflectie bleek ingewikkeld. De deelnemers waren ongeduldig en raakten gefrustreerd. Schruijer werd verwacht de regie te pakken, frustraties weg te nemen, en ieders leerbe-

hoefte prompt te vervullen. Echter, elke poging hiertoe werd getorpedeerd door veelvuldige interrupties, afwijzingen van hetgeen zij aan de orde stelde, en het op haar projecteren van onderlinge irritaties. De groep kenmerkte zich door een emotioneel klimaat van 'dependency' (Bion, 1961). Uiteraard waren de voorwaarden verre van optimaal voor ervaringsleren: een grote groep, slechts één docent, een arenazaal, een didactische cultuur van zenden, en een sterke prestatie-oriëntatie. De schriftelijke evaluaties waren vernietigend. Niettemin bleek enkele weken later dat er toch sprake was geweest van een leerproces. Maar Schruijer werd niet opnieuw uitgenodigd.

En dan hebben we vele simulaties gespeeld, die langer duren. Bijvoorbeeld The Organization Game (Miles & Randolph, 1979; Randolph & Miles, 1979), omgebouwd tot het Organisatiespel (Taillieu, Syroit, Kroese & Schruijer, 1979). Het gaat over het bemannen en rendabel laten opereren van een productieorganisatie met geëigende stafdiensten, waar bij de producten bestaan uit diverse soorten woordpuzzels die onder tijdsdruk worden gemaakt. Inner City (Cruickshank, 1969) behelst het vernieuwen van een stadsdeel van een oude havenstad. De focus ligt op het mobiliseren van actie van publieke en private partijen om leven en werken aan te pakken. Slogan (1991), ten slotte, is gericht op hoe een organisatie marktgericht in plaats van productegericht te laten opereren.

De hierboven beschreven werkvormen variëren van kunstmatig naar levensecht, van normatief naar open, van 'praten over' naar gedrag in het hier-en-nu, van cerebraal naar emotioneel involverend, van overgereguleerd naar ongebonden en van kortdurend naar langdurig. De simulatie The Yachtclub die we

nu zullen bespreken, is zeer reëel, engagerend, kent minimale regels, kent geen vooraf bepaald normatief 'juist' gedrag, en focust op groepsdynamiek in het hier-en-nu. Omdat het daarenboven ook een substantiële tijdsduur kent, iets meer dan een dag, ontstaat er echte groepsdynamiek. En, vanwege de ruimte om te reflecteren op het groepsproces, heeft het een groot leerpotentieel.

The Yachtclub

The Yachtclub beantwoordt aan de behoefte van opleidingen rond het fenomeen van netwerkvorming van organisaties, waarbij het werken met een diversiteit aan belangen een cruciale rol speelt. De simulatie ontstond toen Vansina begin jaren negentig les gaf aan de Leti-Lovanium businessschool in St. Petersburg. Zijn studenten brachten een casus in rond een scheepswerf op het eiland Kotlin, net buiten de stad. Door de val van de Muur ontving de werf, die schepen voor de Russische marine bouwde, geen nieuwe orders meer. Ontslagen dreigden bij deze grootste werkgever van het eiland. Een niet geringe zorg voor de lokale overheid. Maar het openstellen van de grenzen bood ook kansen. Zo wilde de lokale yachtclub uitbreiden en samenwerken met andere yachtclubs om hun vereniging te ontwikkelen. Een Finse yachtclub wilde naar Rusland zeilen en nieuwe routes voor haar leden organiseren. Ook een yachtclub bij St. Petersburg zag allerlei kansen. Een grote Russische bank was betrokken voor eventuele financiering. En dan was er een groep jonge, rijke ondernemers die geld wilde verdienen en een emotionele band met het eiland had. Deze setting was de basis voor de simulatie. Zeven partijen rondom een complexe problematiek.

Met dreigende werkeloosheid, een vervuilde Golf van Finland, maar ook kansen voor toerisme. Een veelheid aan belangen, interafhankelijkheden, problemen en mogelijkheden.

De simulatie beoogt deelnemers iets te laten ervaren van de complexiteit van het aangaan van relaties over organisatiegrenzen heen, het verkennen van interafhankelijkheden, het komen tot een gemeenschappelijk doel daar waar belangen verschillen, het bestaan van dubbele loyaliteiten (aan een samenwerkingsverband en de eigen organisatie), hoe stereotype beelden ontstaan, hoe wantrouwen werkt en vertrouwen kan worden opgebouwd, maar ook hoe elke deelnemer omgaat met complexiteit en ambiguïteit. Voor elk van de zeven partijen is een uitgebreide brochure vervaardigd, met een weergave van de setting, partijdoelen, financiële gegevens, marktinformatie, et cetera. Deelnemers wordt gevraagd een keuze te maken voor een of twee partijen zodat ze zoveel mogelijk kunnen worden toegewezen aan een partij van hun voorkeur.

Na een introductie vertrekt elke partij naar een eigen lokaal om de brochure te lezen en intern te overleggen. Na deze eerste ronde kunnen partijen contact met elkaar zoeken (niets moet), waarbij de regel geldt dat niet meer dan drie partijen gelijktijdig in een ruimte mogen zijn. De volgende ronde creëert ruimte voor een zogeheten townhall meeting bij de lokale overheid, die haar vergaderzaal beschikbaar heeft gesteld voor alle partijen om elkaar, desgewenst, te ontmoeten. Elke partij mag hiertoe iemand afvaardigen. De achterban mag deze persoon vergezellen, zich achter hem of haar scharen om briefjes gedurende de vergadering aan te reiken. Alleen de afgevaardigden hebben spreek-

recht. Daarna is er weer een bezoeker, dan weer een townhall, en zo verder. Tot aan de volgende ochtend, wanneer de laatste townhall-vergadering plaatsvindt. Hierna stopt de simulatie. Dag twee wordt verder besteed aan een gezamenlijke reflectie op het gebeuren gedurende de simulatie.

De simulatie kent slechts een beperkt aantal grondregels. Het schema met de tijden van bezoeker rondes en townhall-vergaderingen ligt vast. Verder mogen ze de eigen brochures niet klakkeloos afgeven aan andere partijen of kopiëren. Wel mogen ze eruit voorlezen. Deelnemers wordt gevraagd zich te identificeren met de belangen van hun partij, maar geen karikaturale rol te spelen (bijvoorbeeld zich te laten leiden door stereotype beelden van een Rus, een bankier, een ambtenaar).

Er wordt geen opdracht of doel verstrekt. Het is geheel aan de deelnemers of ze wat willen bereiken

Er wordt realtime gespeeld; een minuut is een minuut. Dus, wat er ook besproken en afgesproken wordt – het moet normaliter ook haalbaar zijn in 24 uur. Sowieso vragen we deelnemers om de neiging tot fantaseren te onderdrukken. Er zijn veel gegevens beschikbaar en de idee is plannen te baseren op die gegevens. Ten slotte wordt er geen opdracht of doel verstrekt. Het is geheel aan de deelnemers of ze wat willen bereiken, of ze willen samenwerken of concurreren of anderszins, enzovoort.

Na het stopzetten van de simulatie reflec-

teert elke partij op haar interne dynamiek. Daarna komen we plenair bijeen. Elke partij mag kort presenteren wat ze beoogde, waarna alle anderen hardop mogen delen hoe zij die partij hebben ervaren. Zo gaan we alle partijen af. Om vervolgens de townhall-meetings te bespreken: wat gebeurde er? Wat had er kunnen gebeuren? Wie had wat kunnen doen om de dynamiek te adresseren? Ten slotte bespreken deelnemers in subgroepen of ze de simulatiedynamiek in hun eigen organisatie herkennen en hoe ze zouden kunnen interveniëren. In sommige incompany workshops filmen we de townhall-vergaderingen ter gezamenlijke bespreking in een follow-up bijeenkomst. Ook is er dan ruimte om in te gaan op relevante concepten.

Het aantal deelnemers per simulatie varieert van 18 tot 25. Aan de meer dan honderd simulaties die we de afgelopen dertig jaar hebben gespeeld, namen vooral managers en adviseurs deel van allerlei nationaliteiten, in open programma's en incompany programma's van voornamelijk business schools. Vooral in Nederland en België, maar ook Zweden, Denemarken, Frankrijk, Verenigd Koninkrijk en de Verenigde Staten. Ook speelden we het met reguliere studenten Organisatiepsychologie.

Als begeleiders observeren we de simulatiedynamiek maar we interveniëren niet. Tenzij de deelnemers er meteen een karikaturaal spektakel van maken (hetgeen zelden gebeurt). Tijdens de dag wisselen we regelmatig onze observaties uit met elkaar. We vertellen de deelnemers dat we geen bijkomende informatie te hebben – alles is ergens wel te vinden in de brochures van een of meerdere partijen – en zo niet, dan dienen ze

zelf realistische assumpties te maken. Gedurende de tweede dag brengen we onze observaties in en bespreken we deze met de deelnemers. Overigens blijven we ook de tweede dag attent op groepsdynamiek in het hier-en-nu, die we ter bevraging zullen inbrengen als dat relevant lijkt. We geven trouwens geen individuele feedback, we zijn uit op het begrijpen van onderliggende groepsdynamieken.

Veelvoorkomende groepsdynamieken betreffen de neiging om tot een deal te komen en daarbij alle twijfels, nieuwe informatie en tegenwerpingen te negeren dan wel actief te onderdrukken; machts spelletjes; conflictvermijding en dus ook de reële verschillen niet aangaan; positioneel onderhandelen ten koste van de relatie; het klem zitten van afgevaardigden tussen de tafel en de eigen achterban en daar niet mee weten om te gaan; het onmiddellijk ontstaan van stereotype beelden en de hardnekkigheid ze te adresseren; de exclusie van partijen die onwelkome boodschappen of verlangens hebben; zondebokvorming; het gemak waarmee de lokale overheid de voorzittersrol pakt en zichzelf ziet als boven de partijen staand, terwijl de keren dat ze zichzelf als 'gewone' belangenpartij presenteert, ze verleid wordt om 'de regie' te pakken; een tafel die de realiteit niet benoemt, terwijl iedereen dat merkt, de achterbannen lachen, en dat er toch niet geïntervenieerd wordt. Sowieso worden er bitter weinig procesinterventies gemaakt of reflectiemomenten ingebouwd (zelfs niet toen de deelnemers procesadviseurs waren). Wanneer dat wél gebeurt, althans op een constructieve manier, heeft dat onmiddellijk een positief effect. Vaak denken de deelnemers goed te hebben

samengewerkt en wordt er meer dan eens geapplaudeerd voor zichzelf als we de simulatie stopzetten. Gedurende de gezamenlijke reflectie ontstaat er een realistischer beeld. Hoe dan ook, voor vrijwel alle deelnemers geldt: het is zeer involverend, intens, speels, echt, en, ze zeggen er veel van te leren. Voor uitgebreidere besprekingen van dynamieken verwijzen we naar Vansina, Taillieu en Schruijer (1998), Schruijer en Vansina (2007), Curşeu en Schruijer (2018) en Schruijer en Curşeu (2024).

Reflecties

Met behulp van simulaties is het leren over groepsdynamiek gebaseerd op ervaring en niet alleen op 'praten over'. Conceptualiseren is dan niet de start, maar vindt plaats na de ervaring en (gemeenschappelijke) reflectie erop. Van het praten over daar-en-dan naar het ervaren in het hier-en-nu. Van cerebraal en cognitief naar ervaring en emotie. Van begrijpen naar interveniëren. Het opdoen van 'actionable knowledge' dus (Argyris, 2005). The Yachtclub is hierin een zeer waardevol instrument gebleken, en nog altijd, ook al is de setting verwijderd van de dagdagelijkse praktijk. Dat laatste helpt juist om ingesleten assumpties los te laten en te experimenteren, en de aandacht te richten op het proces van relatievorming en -ontwikkeling. Het belang van vertrouwen is algemeen bekend, maar het spelen van de simulatie geeft inzicht in hoe dat op te bouwen, juist daar waar men start met gebrek eraan, hoe kan worden geïntervenieerd, hoe een en ander kan worden benoemd, et cetera. In het werken met The Yachtclub en andere simulaties of interventies, worden we geïnspireerd door inzichten vanuit een 'transitional

change'-denken (Amado & Ambrose, 2001; Amado & Vansina, 2005; Schruijer, Taillieu, Vansina & Curşeu, 2024), waarbij het gaat over het scheppen van voorwaarden ten behoeve van experimenteren, leren en ontwikkeling. Zoals een veilige ruimte, aandacht voor de gebeurtenissen in het hier-en-nu en emergente dynamiek, een spelelement en een op leren gerichte en faciliterende context.

In de loop der jaren is het academische curriculum voor psychologen op verschillende wijzen veranderd. De praktijk is minder belangrijk geworden ten gunste van een onderzoeksfocus. Zo is de stage inmiddels vaak een 'onderzoeksstage'. Efficiëntie en doorlooptijd staan centraal; de zakelijkheid is toegenomen. Een oriëntatie op brein en cognitie gaat ten koste van die op het individu als betekenisgevend wezen en als onderdeel van een sociaal systeem. Groepsdynamica als aandachtsgebied is verloren geraakt ten gunste van de academische (lees positivistische)

Leren werken in groepen is inmiddels essentieel, maar weten we wel wat studenten doen in hun werkgroepen?

studie van groepsprocessen. Geen goede voorwaarden voor het leren van groepsdynamiek middels ervaringsleren en gezamenlijke reflectie erop (Schruijer, 2013; Schruijer, 2020; Schruijer & Curşeu, 2014). En de 'team'-retoriek viert hoogtij. Niettemin verdient onderwijs in groepsdynamica

alle aandacht. Zo is multidisciplinair onderzoek enorm in belang toegenomen, evenals onderzoek in samenwerking met maatschappelijke actoren. En universiteiten vinden dat wetenschap 'team science' moet zijn. Het leren werken in groepen is dan ook essentieel en wordt breeduit gepropageerd en geïmplementeerd. Maar weten we wel wat studenten doen in hun werkgroepen, weten ze zelf wel hoe effectief samen te werken? Opleidingen bieden hiertoe weinig ondersteuning en docenten zelf hebben nauwelijks zicht op het samenwerkingsproces van hun studenten en focussen alleen op de uitkomst (Van Woerden, 2024). Het weinige empirische onderzoek dat rapporteert over het samenwerkingsproces in werkgroepen, schetst een ontluisterend beeld: discussies die van de hak op de tak springen en aan de oppervlakte blijven, tot studenten die het groepsgesprek stil leggen om mascara aan te brengen (Van Woerden, Van Goch, Schruijer & Van der Tuin, 2025).

Ook de samenleving met haar geopolitieke, klimatologische en polarisatie-uitdagingen, heeft nood aan inzicht in sociale dynamiek en hoe hierop in te grijpen. Via simulaties leren deelnemers over de sociale dynamiek die ontstaat in het hier-en-nu, over benodigde acties om het tij van een eventuele destructieve dynamiek te keren, en hoe ze zelf zouden kunnen interveniëren. Iets wat in het geheel niet gemakkelijk is, maar bewustzijn van de noodzaak en de eigen (on)mogelijkheden en verantwoordelijkheden erin, zijn essentiële voorwaarden om tot actie te komen. Als dynamiek op microschaal niet te adresseren is, hoe dan effectief op te treden op macroschaal? En als we ons wel kunnen uitspreken op microschaal en tijdig destructieve dynamieken helpen doen keren, zou dat

dan ook niet ten gunste komen van de gebeurtenissen op macroschaal (Schruijer, 2025)? We pleiten dus voor meer aandacht voor groepsdynamica in het hedendaagse onderwijs. De vraag is natuurlijk wel of de huidige

generatie van docenten, die zelf geen groepsdynamica-onderwijs heeft genoten, de geschikte observatie- en interventieskills heeft. Misschien iets voor de NVGP om op te pakken? En te starten met The Yachtclub? ■

Sandra Schruijer is hoogleraar Organisatiewetenschap aan de Utrecht University School of Governance en directeur van Professional Development International.

Tharsi Taillieu is emeritus hoogleraar Organisatiepsychologie aan de Katholieke Universiteit Leuven.

Refereren aan:

Schruijer, S. & Taillieu, T. (2025). Leren over groepen door ervaringsleren in het academisch onderwijs. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 49-57.

Literatuur

Amado, G. & Ambrose, T. (Eds.), (2001). *The transitional approach to change*. Londen: Karnac.

Amado, G. & Vansina, L. (Eds.), (2005). *The transitional approach in action*. Londen: Karnac.

Argyris, C. (2005). Actionable knowledge. In C. Knudsen & H. Tsoukas (Eds.), *The Oxford handbook of organization theory* (p. 423-452). Oxford: Oxford University Press.

Bion, W. (1961). *Experiences in groups and other papers*. Londen: Tavistock Publications.

Cruickshank, D. (1969). *Inner-City simulation laboratory*. Chicago: Science Research Associates.

Cummings, T. & Worley, C. (1993). *Organization development and change*. Eagon, Minnesota: West Publishing Company.

Curşeu, P. & Schruijer, S. (2018). Cross-level dynamics of collaboration and conflict in multi-party systems: An empirical investigation using a behavioural simulation. *Administrative Sciences*, 8, p. 1-14.

Hackman, J. & Morris, C. (1975). Group tasks, group interaction process, and group performance effectiveness: A review and proposed integration. *Advances in Experimental Social Psychology*, 8, p. 45-99.

Johnson, D. & Johnson, J. (1975). *Joining together: Group theory and group skills*. New York: Prentice-Hall.

Miles, R. & Randolph, W. (1979). *The Organization Game: A simulation in organizational behavior, design, change, and development*. Santa Monica: Goodyear Publishing Company.

Pfeiffer, J. & Jones, J. (1970-1974). *Handbook of structured experiences for human relations training, Volumes I, II, III*. La Jolla: University Associates Publishers.

- Randolph, W. & Miles, R. (1979). The Organization Game: A behaviorally played simulation. *Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal*, 4(2), p. 31-35.
- Schruijer, S. (1992). Work redesign at the production department of a camera-plant. In S. Vickerstaff (Ed.), *Human Resource Management in Europe: Text and cases* (p. 65-70). Londen: Chapman & Hall.
- Schruijer, S. (2013). Are we losing the group in the study of group dynamics? Three illustrations. In L. Vansina (Ed.), *Humanness in organizations: A psychodynamic contribution* (p. 71-89). Londen: Karnac.
- Schruijer, S. (2016). Working with group dynamics while teaching group dynamics in a traditional classroom setting: An illustration of a systems-psychodynamic point of view. *Team Performance Management*, 5/6, p. 257-268.
- Schruijer, S. (2020). Over de afwezigheid van een groepsdynamisch perspectief in het wetenschappelijk onderzoek naar groepen. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 15(4), p. 29-39.
- Schruijer, S. (2025). Spreek je uit en kijk niet weg. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(2), p. 63-65).
- Schruijer, S. & Curşeu, P. (2014). Looking at the gap between the social psychological and psychodynamic perspectives on group dynamics historically. *Journal of Organizational Change Management*, 27(2), p. 232-245.
- Schruijer, S. & Curşeu, P. (2024). A system psychodynamic perspective on collaborative leadership in multiparty systems: learnings from a behavioral simulation. *Journal of Organizational Ethnography*, 13(1), p. 47-62.
- Schruijer, S., Taillieu, T., Vansina, L. & Curşeu, P. (2024). Creating space for playful learning how to collaborate across organizational boundaries. *Team Performance Management*, 30(3/4), p. 93-102.
- Schruijer, S. & Vansina, L. (2007). Werken over organisatiegrenzen: Theorie en praktijk. *M&O*, p. 203-218.
- Shaw, M. (1981). *Group dynamics: the psychology of small group behavior*. New York: McGraw-Hill.
- Taillieu, T., Syroit, J., Kroese, H. & Schruijer, S. (1979). *Het Organisatiespel: Een simulatie van organisatieprocessen, ontwerp, ontwikkeling en verandering*. Ongepubliceerd manuscript, Katholieke Hogeschool Tilburg.
- Taillieu, T. (1992). Omnipaint N.V.: Job enrichment in the quality control laboratory. In S. Vickerstaff (Ed.), *Human Resource Management in Europe: Text and cases* (p. 51-64). Londen: Chapman & Hall.
- Vansina, L., Taillieu, T. & Schruijer, S. (1998). 'Managing' multiparty issues: Learning from experience. In W. Pasmore & R. Woodman (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*, Vol. 11. (p. 159-183). Greenwich, CT: JAI Press.
- Vansina, L., Taillieu, T. & Schruijer, S. (1999). *The Yacht club: A simulation of multigroup processes*. Korbeek-Lo: Professional Development Institute.
- Vansina, L. & Vansina-Cobbaert, M.-J. (2008). *Psychodynamics for consultants and managers: From understanding to leading meaningful change*. Londen: Wiley.
- Woerden, R. van (2024). *Mastering teamwork in multidisciplinary student teams*. PhD, Utrecht Universiteit.
- Woerden, R. van, Goch, M. van, Schruijer, S. & Tuin, I. van der (2025). Student teamwork behaviour in multidisciplinary student teams: An ethnographic case study. *Higher Education Research & Development*.
-

Some reflections on not knowing in the here and now

De auteur van dit artikel heeft de opleiding IPDP gevolgd in 2006 en was *staff member* in de simulatie The Yachtclub. Hij beschrijft wat dit voor hem heeft betekend en bespreekt vervolgens vier multi-partijsimulaties die hij samen met anderen ontwikkelde voor de Babeş-Bolyai University in Roemenië. Tot slot bepleit hij nut en noodzaak van deze vorm van leren in het hoger onderwijs.

Door Petru Curşeu

Leopold Vansina's thinking and writings on organizational development and psychodynamic approaches to organizational analysis and consultation had profound implications for how I understand and facilitate experiential learning and group consultation. I followed the International Professional Development Institute Programme (IPDP) in 2006 and this is how I first met Vansina. I was introduced to the IPDP community by Sandra Schruijer. She supervised my PhD and told me that it would be important to engage with new ways of learning about groups in order to really understand groups and group dynamics. This remark came just after I defended my PhD on group decision-making. At that time, I was teaching about small groups for about two years, so you can imagine that after successfully teaching about and researching groups for a while, I thought: 'I understand groups'. The declared aim and the expressed ambition of the IDPD was to help develop participants in truly understanding groups and group dynamics, and in order to do so, Vansina and Schruijer started from 'where the clients (meaning the participants) were'. I am convinced that most, if not all of us, thought we knew groups. Some of us from a vast professional experience of working in and with groups, some of us from reading extensively about groups and group dynamics in books and scientific

papers. In my case, it was this 'arrogance of knowing' that Vansina and the IPDP-team had to start from, and eventually work their way forward.

Attending IPDP started a learning journey that helped me gain a better understanding of the deep undercurrents through which

I think the 'arrogance of knowing' is one of the key points Vansina and the IPDP team had to break through

individuals and groups learn, change and eventually evolve. Working with Vansina challenged me to go beyond rationalistic theory and technique-driven methods of analyzing groups into more nuanced, relational and emotionally centered approaches. I did not really know this back then, in 2006, yet thinking of Vansina and his legacy for me as a person, researcher, educator and group scholar, I think this 'arrogance of knowing' is one of the key points he and the IPDP-team had to break through. When your mind is filled with theories, models and rational thoughts about groups, how can you look at groups with no resort to memory? It was Vansina's bright mind and sharp observation spirit that deconstructed my arrogance about knowing (about) groups.

In my notes from 2006, I read today one of his remarks: 'As a group observer, the more you let your inner world take over, the less you truly understand what happens in the group, yet the reality of what happens in the group is illusory and it cannot be defined independently of the observer.' Building on

Bion's notion that group facilitators should be receptive to the group 'without memory or desire' and not be clouded by personal biases, expectations and theoretical concepts (Bion, 1961; 1970), he emphasized the importance of the observer's state of mind in perceiving group dynamics and he cautioned against letting theoretical constructs, unconscious reactions or personal projections interfere with observing group phenomena.

While observing and working with groups, one has to maintain openness to what really happens in the group, which requires the capacity to tolerate uncertainty, doubt, ambiguity and cultivate a state of 'not knowing'. Seeking peace with the 'not knowing' and finding that attunement to the group that allows me to pin down unconscious group processes remain a struggle and a challenge for me to this day.

Another key point that Vansina emphasized was that meaningful change arises from engaging directly with experience and not merely analyzing it retrospectively in a rationalized manner that empties it from the emotional tensions and contradictions. He underscored the importance of engaging with the tensions instead of trying to resolve them too quickly. It is not sufficient to discuss (group) emotions, it is paramount to create a learning context in which these emotions are first experienced and then reflected on in the here and now. Focusing on the here and now, allows a deeper exploration and understanding of emotions in a real-time and context-rich environment. Reflecting on the here and now, means to create spaces where emotional discomfort can be surfaced and worked through, rather than avoided.

I had the privilege of working with Leopold Vansina, Sandra Schruijer and Tharsi Taillieu

in various contexts in which The Yacht Club multiparty simulation (Schruijer, Taillieu, Vansina & Curşeu, 2024; Vansina, Taillieu & Schruijer, 1998) was used as an experiential learning context, or as a transitional space to help practitioners develop their understanding of complex collaborative relations. Such sessions were authentic learning experiences for me. On the one hand they offered me the opportunity of experiencing the group dynamics as it unfolded in its complexity in real life. Participating as a staff member in The Yacht Club, introduced me to a different way of looking at groups. They opened up a rich, context specific way of looking at groups as living systems (Schruijer et al., 2024). During the multiparty simulations, I always looked up at how Vansina, Schruijer, and Taillieu engaged with 'sharing, comparing and finding out'. I tried to absorb and learn from the way they jointly made sense of the dynamics unfolding in the here and now. Every time different, every time special, every time tough and complex. I was always fascinated by Vansina's capacity to emerge from the 'not knowing' with the most insightful remarks and observations of dynamics unfolding in the here and now. Sometimes he looked as if he was asleep during the plenary meetings. Once I dared to ask him whether he was indeed asleep. He replied: 'When there is no energy in the group and somnolence and drowsiness kicks in, very little really happens in the group. Some other times you have to allow the images of the group to come into your mind in a dreamlike state in order to integrate what is manifest or what is being said and what is latent or the music behind the words.' Sometimes, Vansina had the funniest ways of illustrating such abstract terms as 'music behind the

words' or 'unconscious emotions'. I noted one of his analogies: 'A psychoanalyst and a dog listen to a patient talking about his experiences. Every now and then the dog pricks up its ears. For the psychoanalyst, this is a sign that the patient expresses emotions that are deeply unconscious and independent of the psychoanalyst.' This, Leopold said, was presumably a joke initially mentioned by Harold Bridger.

One of his later interpretative tendencies was to describe the plenary sessions in The Yacht Club in very concise ways, sometimes using a single word, sometimes a sentence. In the early stages of the simulations statements like 'how good ideas are turned into procedures', 'being in the dependency mood', or 'the storm' clearly relate to the unconscious social dynamics, while later in the simulation he used statements like 'the escape in the fantasy of achievement', 'the unbelievable surprise' or the 'the crash landing' to describe the confrontation with reality as participants struggled to get to terms with the complex interdependencies unfolding in the multiparty simulation. 'Labeling will not

The learning groups and learning communities Vansina facilitated had a deep personal impact as well

change things', Vansina used to say, but I believe it offered the participants (and me as an apprentice in group dynamics) cues that helped us make sense of the dynamics that unfolded during the plenary meetings in The Yacht Club. In these transitional spaces, he

opened windows for change. He enabled people to work through tensions that arose from the simulation (past) and head towards a plausible future that, he used to say, 'is only partially known'.

Meeting Vansina did not only change my professional and scholarly outlook on groups. The learning groups and learning communities he facilitated had a deep personal impact as well. Not only for me, as far as I can tell, but for most of the other IPDP participants, who made major changes in personal and professional lives for the better as a consequence. Personal integrity and truth seeking were key values that he emphasized not only for consultants, but for any person seeking authenticity and fulfilment in their lives. In the truth seeking quest, he advocated 'sharing, comparing and finding out' by using multiple and diverse methodologies, perspectives and viewpoints. He once stated that 'alternative truth seeking methodologies can yield similar results, yet they are not equally effective tools for learning'. Learning about groups does not emerge by simply accumulating facts, theories and models, but also by processing emotional experiences and transform them into valuable insights into group dynamics (Bion, 1961). To make things clear even for the ones unaccustomed to the psychoanalytic terminology, Vansina provided yet another compelling analogy between truth seeking and eating/tasting soup: 'A single spoonful is not necessarily representative of the whole bowl of soup.'

Vansina encouraged us to look at the greater picture, he was teaching about and stimulated participants to think about Corporate Social Responsibility, before the concept really took off as a trend. As professionals, he

considered that managers and consultants have to be engaged with the larger societal contexts and to contribute to these actively by dealing with its challenges. Up till his final years, he was himself active and socially engaged in an attempt to help underprivileged groups like migrants and refugees. He also helped organizations look at the greater societal picture and take their role as societal change agents seriously. Such a holistic approach and epistemological diversity had a major impact on my choices as a scholar. My current research interests are eclectic and the research methods I use are diverse. I also try to convey this diversified and holistic approach to the younger generation of scholars I collaborate with.

Vansina certainly inspired me to take my role as educator more seriously and go beyond simply, and mechanically, conveying concepts and models of groups during my classes. In the joint assessment that followed my learning groups sessions in 2006, he and Schruijer dared me to 'take risks and experiment with other ways of teaching students about groups and group dynamics'. Based on my IPDP experience and insights, I introduced courses on group dynamics at BA level (my Romanian colleagues now run a multiparty simulation weekly for the first six weeks of the semester) and I have introduced a whole discipline on multiparty collaboration in a MA program at Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania. To support these curricular activities, we developed several multiparty simulations that use specific Romanian contextual elements, and two Romanian PhD students graduated on topics tied to multiparty systems. It is difficult to maintain such topics in the educational programs, as group dynam-

ics vanished almost completely from the curricular activities in higher education across Europe (Schruijer & Curşeu, 2014), yet I must say that students (in their own words and assessments) seem to benefit strongly from such educational approaches. I try therefore to keep the group dynamics legacy alive and share it with the new generations of students. In what follows, I will reflect on some insights from four multiparty simulations that I used as experiential learning tools during the past years.

Stories from four multiparty simulations

One of the suggestions received during the IPDP program in 2006, was to engage with group dynamics more deeply, by for example, making it part of curricular activities and by creating a context in which students can engage with group dynamics through experiential learning. It was this recommendation that led me to develop together with my colleagues at Babeş-Bolyai University, Cluj-Napoca, Romania several behavioral simulations that were used in various courses, either as short experiential learning exercises, or as core educational approaches in courses of multiparty collaboration and negotiation.

Between 1977 and 1989 psychology was considered a subversive science in Romania

Group dynamics, in the Bionian tradition, was never popular in Romania. After the publica-

tion of his influential papers in the 1950s and especially after 1961, when his transformative insights were synthesized in *Experiences in Groups* (Bion, 1961), Romanian psychology was continuously under threat and surveillance of the communist authorities, as it came at odds with the propagandistic idea of a 'new communist human being' (David et al., 2023). Between 1977 and 1989 psychology was considered a subversive science and as a consequence was forbidden in Romanian universities (Glaveanu, 2009; Neculau, 2004). After 1989, when psychology was reintroduced in the major universities, its focus was predominantly individualistic, seeking alignment with the dominant western scientific trends at the time. Working with elements of group dynamics in psychology was (and still is) rather difficult, as the dominant mindset among students was (and to a large extent still is) that psychological experiences are reducible to what happens between one's ears. The sociality of human mind was elusive, while the (psycho)dynamic phenomena were considered pseudoscientific constructs with no sound scientific grounding. To some extent the psychodynamic study of groups remained divorced from the dominant trends in the western world as well (Schruijer & Curşeu, 2014), therefore it should come as no surprise that when we first started to work with behavioral multiparty simulations, and brought in the notion of unconscious dynamics such as collective emotions and basic assumptions, during debriefing, one of the key questions students asked was: 'Why do I need to know this?' The question remains a concern to this day, as students are used to (more) conveniently finding out what they need to know about groups by asking Google or some other AI-powered systems, rather

than turning to human and relational experiences in groups.

Multiparty decisions on the Education Law

The first simulation we developed used elements familiar to the Romanian students and created a more structured context, in which students were organized in six parties that had to interact, discuss, debate and eventually reach a collaborative decision on two key topics related to an Education Law (EL). In order to foster students' engagement and identification with the parties as participants in the multiparty simulation, we have selected six key stakeholders of the Romanian education system, namely the Romanian Agency for Quality Assurance in Higher Education, the Ministry of National Education, the National Alliance of Student Organizations in Romania, the National Trade Unions Federation, the Civil Society and the Romanian Association of Entrepreneurs. The generic information used in the simulation described the context in which two articles of the Education Law were under debate and the core task of the participants was to jointly decide whether these two EL articles should be (1) immediately applied, (2) postponed for a limited period, (3) postponed for an unlimited period of time or (4) suspended. All in all the multiparty simulation captured a collaborative decision context in which parties with divergent views had to discuss the EL in order to reach agreement on the two articles. The simulation was particularly useful to illustrate power dynamics in multiparty systems and to illustrate some of the unconscious dynamics that emerged during interactions (Flestea, Curşeu & Fodor, 2017). Dependency in relation to the Ministry of National Education was often manifested by

participants asking for a clear vision to be shared with the group and tell them what to choose. In some simulations National Trade Unions Federation was scapegoated as blocking any progress towards a meaningful agreement and the Civil Society and the representative of the entrepreneurs rallied against this enemy of progress in higher education.

A resource allocation dilemma in multiparty systems

We have adapted a multiparty simulation context described in Mallinger (1999) to capture the hidden integrative potential of complex situations that are initially framed as distributive, such that apparently the parties involved have to divide resources in the form of a fixed pie. The simulation can be run within a two-hour window (Trif, Curşeu & Fodor, 2020) and describes a context in which the representatives of six universities negotiate on how to divide (unequally) thirty million dollars that are made available by a philanthropist. The participants are informed that if they do not manage to reach agreement in the allocated time, the whole amount will be lost and participants will leave empty-handed. The integrative potential consisted of the possibility to add valuable assets and resources that could be exchanged, in such a way, that all stakeholders could, in principle, achieve their goals (Trif et al., 2023). The simulation captures the essence of collaborative processes in which some parties possess resources that are of value to other parties that have the potential to reciprocate (Schrujer, 2006). Through deliberations, the parties can discover this integrative potential. During debriefings we revealed insights into power dynamics, negative stereotyping as well as

the interdependent nature of goals in multi-party systems. We could illustrate that the integrative potential is not always obvious and competitive positions at the onset of the simulation can generate adversarial relations that prevent the discovery and formulation of integrative solutions.

In the more than sixty runs of this simulation, we showed that in the vast majority of cases, the participants do not manage to discover the integrative potential and to help each other achieving their goals, while simultaneously maintaining their identity and autonomy (Schruijer, 2006). This is the shortest version of a simulation that we have used in working with students and although the dynamic elements are not as salient as they are in more complex multiparty simulations such as The Yacht Club (Schruijer & Curşeu, 2024), the simulation creates a valuable learning context in which students can discover some of the complexities of reaching collaborative agreements.

Multiparty negotiations in environmental debates – the case of Roşia Montana

Probably the most elaborated simulation we have developed was built around one of a very complex socio-environmental movement in Romania, namely the Roşia Montana gold mining case. The simulation captures the interaction of seven stakeholders involved in the regional development of a village with a mining history in the Apuseni Mountains of Transylvania. The Roşia Montana region has one of the oldest and richest gold reserves in Romania and the Roşia Montana Gold Company (a Canadian corporation) aimed to develop the largest open-cast cyanide gold exploitation in Europe. The project had clear economic, social and environmental implications, with significant consequences for the

regional development of the Roşia Montana area (Velicu & Kaika, 2017). The case was intensely mediatized and captured public attention for more than fifteen years, and formed the basis of the simulation. For Romanian participants it was therefore easy to identify with the stakeholders and engage with the issue at hand.

We developed an elaborated scenario that captured various perspectives related to the regional development plans for Roşia Montana. The task was to address the socio-economic and environmental situation of Roşia Montana region and to find integrative solutions for sustainable development. Such solutions had economic, environmental and social dimensions. Seven parties with divergent interests were involved, namely the local authorities, the Ministry of Environment, the Roşia Montana Gold Corporation, investors, Alburnus Maior (a grassroots NGO that opposed the open-cast cyanide gold exploitation), the National Agency of Mineral Resources and the local community. The multiparty simulation was designed to last for a whole day, including the debriefing, and was an integral part of a course on multiparty collaboration and negotiation. Given the design of the simulation, debriefings allowed for the most complex and comprehensive explorations of group dynamics.

As at the time Covid-19 broke out, we had to run the simulation online and thus organized a Microsoft Teams environment in which students could engage within as well as between groups interactions. The online setting reduced the richness of interpersonal experiences and also raised challenges for observers, yet elements of unconscious group dynamics certainly emerged during the online interactions as well.

Especially scapegoating of the Roşia Montana Gold Corporation or the NGO were often present as the other parties rallied to blame these parties that they preclude any progress towards amiable resolutions. We also discussed dynamics such as pairing between the local community and the Roşia Montana Gold Corporation, aligned along a 'we are miners' identity that shaped the outcome of

*Seduced by omnipotent
ideologies, parties
agreed they could relocate
communities, houses,
schools, even the cemetery*

the simulation. The real life situation related to the open-cast cyanide gold exploitation in Roşia Montana is highly complex and unlikely to yield integrative solutions, yet in the simulations, the parties often agreed on solutions driven by shared conceptions of omnipotence. Seduced by such omnipotent ideologies, parties agreed they could relocate whole communities, the infrastructure, houses, schools, even the cemetery.

For me, one of the key learning points associated with having to run the simulations online was that the unconscious group dynamics are not bound to face-to-face interactions. Although the debriefing sessions allowed for in-depth sharing, comparing and finding out, working with the unconscious dynamics was always difficult in this simulation. Educated in a predominantly positivistic mind-set, students found it difficult to accept that unconscious dynamics were at play.

Dealing with regional development – the case of Rovinari region

The most recent simulation we developed dealt with a regional development issue in the Rovinari coal mining region in Romania. Insights from running the Roşia Montana simulation pointed out the complexity of dealing with situations that involved environmental protection issues. As such, in the Rovinari simulation, we balanced the stakeholder representation by having two stakeholders with interests revolving around environmental protection (Bankwatch, an environmental NGO, and the Ministry of Environment) and two stakeholders with predominantly economic interests (CEO, a coal-fired power plant, and ASFOR, a forestry exploitation association). Local authorities from Rovinari had a leading role and had to balance the economic and environmental interests among the stakeholders in the region. The Rovinari simulation was used as an integral part of curricular activities in workshops on social psychology during five weeks. Each week students engaged with each other, as part of the same stakeholder group and experienced different aspects of multiparty dynamics.

As two of the stakeholders had substantially less power they often played big, by taking over the discussions during the plenary debates. Coalitions were formed among parties supporting similar environmental or economic interests, eventually leading to intergroup conflicts and clashes. Minority dissent often emerged during the simulations, yet was swiftly silenced by the majority in order to preserve a sense of harmony during interactions. In some of the simulations, attempts to bring back the ecological interests on the table, led to some more extreme

forms of dissent with the NGO starting a 'public protest' in which they used placards and displaying these during the plenary sessions. Experiencing these relational challenges in multiparty simulations, made students aware of the complexity of group life and provided them with a more solid understanding of groups, as they engaged with the processes of sharing, comparing and finding out.

Reflections

A key insight of this educational approach was that multiparty simulations can be adapted as experiential learning and used as the backbone of educational activities, rather than peripheral components that will (only) incidentally expose students to experiential learning. I will reflect on some of the challenges I have encountered while using them in my educational work.

Maybe the most important challenge in using multiparty simulations in higher education, is how to legitimize the 'not knowing' in terms of learning goals. The general logic behind modern educational systems is the fact that teachers (educators) should be in charge of the educational gains promised to the students. Modern universities require that course aims and learning goals are explicitly formulated and the way in which progress towards the achievement of these learning goals is assessed, should be clearly stated and communicated to the students. Quality assurance bodies and educational committees would conscientiously check the alignment between the learning goals and the assessment method for each course offered by higher education institutions. In other words, the learning promises that are made

to students should be diligently kept and documented in each educational program. After working for almost twenty years with multiparty simulations, I can confidently state that what participants learn in each of these behavioral multiparty simulations is different.

With the rise of the AI technologies, higher education has to rediscover its lost experiential learning practices

What participants take away in terms of learning outcomes are personal experiences, interpretations, observations and insights. Of course, there are common themes that emerge in such complex multiparty systems, yet dynamics that unfold in each simulation are unique and make it difficult to promise ex ante experiential learning outcomes. Experience it seems, is not in and of itself, a legitimate learning goal anymore in higher education programs. I would argue though, that experiential learning is one of the ways in which higher education needs to be radically transformed to keep up with the modern socio-technical transformations. With the rise of the AI technologies, the traditional teaching and assessment methods in higher education will soon become obsolete and higher education has to be reinvented, or at least rediscover its lost experiential learning practices. Students use AI tools and modern organizations increasingly emphasize competencies for using AI as key in their personnel selection. As such the question is not

whether students will use AI, but rather how much and for which purposes. Multiparty simulations create an experiential learning setting in which participants first experience and then reflect on these experiences (Schruijer & Curşeu, 2024). These learning experiences cannot be mediated, or influenced by AI tools. They focus on the fundamental nature of interpersonal interactions as key drivers of learning and preserve the humanness in learning experiences. AI can emulate (and even surpass) human cognition, yet it cannot capture the learning value of human (interpersonal) experience. 'Sharing, comparing and finding out' is a key learning principle that values diversity and seeks discovery. The way I understand its spirit is as an attempt to discover what lies beyond the obvious and immediate observations. I can only hope that educational programs will rediscover its learning potential and make it central to their learning processes. The process of sharing different view-points about the here and now, comparing divergent views and finding out its integrative potential beyond what is obvious (the music behind words), is quintessential of humanness in learning.

Another key formal demand for educational programs is 'learning transfer'. Teachers are asked to specify how exactly students will use what they learn in class in their daily practice and more generally in their lives, while students 'just want to be happy with their studies'. How to make what happens in the here and now transferable to other settings and, even more challenging, a pleasant learning experience? Insights derived from the simulations are shared during the debriefing following a minimal process steering sharing, comparing and finding out. Participating

stakeholders take turns in presenting their own perspective by answering some core questions related to their goals and strategies used during the simulation and the others share their own perceptions of the interactions with each of the presenting parties. Experiences are first shared and then compared with other views and in this process new (systemic) insights emerge on what happened during the simulation. Such debriefings are not quests for an absolute truth, or for objective systemic views. The learning outcomes emanating from such debriefings depend on what participants share and how facilitators engage with the process of sharing and comparing.

Experiential learning often is 'unhappy learning' and is certainly not fashionable in modern higher education systems that rank study programs based on student satisfaction surveys. National rankings, based on how happy the students are with their learning experiences are nowadays trumpeted as key indicators for quality of education. Although happy feelings are integral part of human experience, (only) striving for satisfied students (customers) depletes educational programs from the learning potential of sharing alternative (divergent) viewpoints. As I came to understand during my work with Vansina, Schruijer and Tallieu, one has to grow into 'finding out', find value in the 'unhappy learning' and persevere in discovering the music behind words. Reflecting on my personal learning journey, this part is a difficult, unpleasant and long trip that can only be achieved by working in and with groups.

Throughout life, we each cross paths with many others. From the intersection of my path with that of Vansina, I am left with the insight that I can have impact without authority

and that I can gain wisdom through not knowing. I am humbled by social complexity, I am intrigued by the music behind the words, and I keep an open mind to different views, perspectives and methodologies in an attempt to share, compare and find out what truly happens in the here and now. ■

Petru Curșeu is verbonden aan het Department of Psychology, Babeș - Bolyai University, Cluj-Napoca in Roemenië en aan de Open Universiteit in Heerlen (petru.curseu@ou.nl).

Refereren aan:

.....

Curșeu, P. (2025). Some reflections on not knowing in the here and now. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 59-70.

Literatuur

.....

Bion, W. (1970). *Attention and interpretation: A scientific approach to insight in psychoanalysis and groups*. London: Tavistock.

Bion, W. (1961). *Experiences in groups and other papers*. London: Tavistock Publications.

David, D., Ștefan, S., Nechita, D. & Dobrean, A. (2023). A brief history of Romanian psychology. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 59(1), p. 45-51.

Fleștea, A.M., Curșeu, P.L. & Fodor, O.C. (2017). The bittersweet effect of power disparity: Implications for emergent states in collaborative multi-party systems. *Journal of Managerial Psychology*, 32(5), p. 401-416.

Glaveanu, V.P. (2009). Publishing psychology in Romania: past challenges, present opportunities and future perspectives. *Psychology Science Quarterly*, 51(Suppl 1), p. 55-68.

Mallinger, M. (1999) The endowment decision: an exercise in negotiation and conflict management. *Journal of Management Education*, 23(5), p. 607-617.

Neculau, A. (2004). Afacerea 'Meditația Transcendentală' - o rememorare. *Psihologia socială*, 13, p. 162-165.

Schruijer, S. (2006). Research on collaboration in action. *International Journal of Action Research*, 2(2), p. 222-242.

Schruijer, S. & Curșeu, P.L. (2024). A system psychodynamic perspective on collaborative leadership in multi-party systems: learnings from a behavioral simulation. *Journal of Organizational Ethnography*, 13(1), p. 47-62.

Schruijer, S. & Curşeu, P.L. (2014). Looking at the gap between social psychological and psychodynamic perspectives on group dynamics historically. *Journal of Organizational Change Management*, 27(2), p. 232-245.

Schruijer, S., Taillieu, T., Vansina, L. & Curşeu, P.L. (2024). Creating space for playfully learning to collaborate across organizational boundaries. *Team Performance Management: An International Journal*, 30(3/4), p. 93-102.

Trif, S.R., Curşeu, P.L. & Fodor, O.C. (2023). Individual versus group negotiation in multiparty systems: the effect of power and goal difficulty on negotiation outcomes in a potential gain task. *Group Decision and Negotiation*, 32(1), p. 209-232.

Trif, S., Curşeu, P.L., Fodor, O.C. & Flestea, A.M. (2020). An attributional account of power in multi-party negotiations. *International Journal of Conflict Management*, 31(5), p. 821-842.

Vansina, L., Taillieu, T. & Schruijer, S. (1998). Managing multiparty issues: learning from Experience. In W. Pasmore & R. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (p. 159-183). Greenwich: JAI Press.

Velicu, I. & Kaika, M. (2017). Undoing environmental justice: Re-imagining equality in the Roşia Montana anti-mining movement. *Geoforum*, 84, p. 305-315.

.....

Allemaal loten van één stam

Werken met bewuste en onbewuste groeps- en organisatiedynamiek in de praktijk: een casusverkenning

Naast andere academische verworvenheden, heeft em. prof. dr. Leopold Vansina een belangrijke bijdrage geleverd aan het toegankelijk maken van *'psychodynamics for consultants and managers'*. Dat was ook de titel van het boek dat hij publiceerde samen met zijn vrouw Marie-Jeanne Vansina-Cobbaert (2008). Tevens had hij een eigen adviespraktijk. Vanuit ons werk bij de Universiteit Utrecht voelen wij ons sterk verwant met dat gedachtegoed en met de toepassing ervan in de consultancypraktijk. In dit artikel ter ere van Vansina's werk beschrijven we hoe wij een aantal gemeenschappelijke principes methodisch vormgeven in de praktijk. We lichten eerst een aantal uitgangspunten toe, dan volgt een casusverkenning en we sluiten af met enkele reflecties.

Door Martha Mens en
Martijn van der Spek

De fundamentele die ten grondslag liggen aan de methodiek zijn groeps- en organisatiedynamica, meer specifiek een systeem-psychodynamisch perspectief daarop én actieonderzoek. Bij deze aanpak is er aandacht voor onderliggende, onbewuste processen die beïnvloeden hoe we denken, voelen en handelen, zonder dat we ons er altijd van bewust zijn. Door deze dynamieken te erkennen, kunnen we met meer inzicht reageren en effectiever omgaan met de situatie. Vanuit deze uitgangspunten is het belangrijk dat een adviesaanpak niet alleen praktisch is, maar ook rekening houdt met de emotionele en psychologische dynamieken die van invloed kunnen zijn op de taakuitvoering binnen een organisatie. Het is gericht op condities waarbij werkervaringen en dilemma's van het cliëntsysteem centraal staan, in de wetenschap dat dit gericht is op een effectieve taakuitvoering. De methodische principes van waaruit we werken, zijn kort samengevat de volgende.

Een *systeem-psychodynamisch perspectief* helpt om de dynamiek van groepen en systemen te begrijpen, vooral de onbewuste

invloeden en psychologische processen die het gedrag van individuen binnen organisaties sturen. Het is een interdisciplinaire benadering waarmee (verborgen) processen in organisaties beschouwd kunnen worden. Concepten komen voort uit de psychoanalyse en systeemtheorie. Het perspectief werkt vanuit een aantal centrale ideeën, zoals dat behalve bewuste motieven ook onbewuste aspecten meespelen op de werkplek, en dat dynamieken binnen en tussen mensen, in organisaties en in de context elkaar sterk beïnvloeden. In de toegenomen complexiteit en onvoorspelbaarheid in de werkomgeving is het hanteren van een systeem-psychodynamisch perspectief een manier om te werken met onzekerheden en spanningen, in plaats van deze uit de weg te gaan. Voor een uitgebreide introductie zie bijvoorbeeld Sher & Lawlor (2021).

Met name geïnspireerd op het werk van Isabel Menzies Lyth, een Britse psychoanalytica, en een cruciale en zeer originele denker op het gebied van groeps- en organisatiedynamiek, hebben we hierbij specifiek aandacht voor de dynamieken rondom de primaire taak van de organisatie. Menzies Lyth (1988) is

De expliciete focus op de taak stelt het cliëntsysteem in staat om met meer empathie en begrip te reageren

bekend geworden door haar werk in een ziekenhuis waarbij ze inzichtelijk maakte hoe de staf collectieve afweermechanismen ('social defenses') had ontwikkeld om te kunnen omgaan met werkgerelateerde, sterke

emoties, en ook hoe deze mechanismen faalden in het omgaan met de moeilijkheden van het werk. De aandacht voor de impact van de taak van de organisatie en hoe de emoties die daaraan verbonden zijn impact hebben en hun weerslag hebben op de werkprocessen, is een centraal idee in onze kijk op organisaties. Deze expliciete focus op de taak stelt het cliëntsysteem in staat om met meer empathie en begrip te reageren. In plaats van direct te oordelen of bestraffen, kunnen we deze processen onderzoeken en begrijpen, wat uiteindelijk leidt tot een dieper begrip. Daarmee biedt het ruimte voor (organisatie) ontwikkeling.

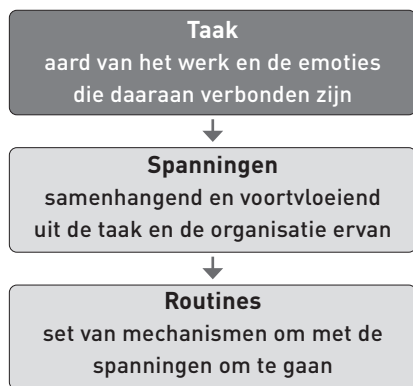
Bij het werken in de praktijk met deze concepten, maken we gebruik van de principes van *actieonderzoek*; 'onderzoek in actie', in plaats van 'onderzoek óver de actie'. We faciliteren een lerend, iteratief proces en geven vorm aan reflectie én actie. De aanpak is ontwikkelingsgericht en participatief; samen met betrokkenen doen we onderzoek en ontwikkelen we duurzame actie in de praktijk.

Een aantal principes van actieonderzoek zijn:

- denken en doen aan elkaar verbinden (in tegenstelling tot veranderkunde: eerst denken, dan doen);
- onderzoek vindt plaats in en met de praktijk en onderzoek en implementatie gaan hand in hand;
- actieonderzoek is zowel gericht op een verandering in het handelen van de vertegenwoordigers in een werksysteem, als op de ontwikkeling van hun kennis en percepties;
- onderzoek is verandering.

Bovenstaande uitgangspunten leiden tot de volgende aanpak. We vertrekken in ons advieswerk vanuit 'de levende praktijk'. Deze

kenmerkt zich door de manier waarop mensen het werk van alledag doen, de onderlinge interacties, de persoonlijke invloeden, de impact van macht, loyaliteiten en vriendschappen die wezenlijke succes- of faalfactoren kunnen zijn. Er gebeurt van alles in het hier-en-nu van de levende praktijk; het is niet altijd zo bewust of intentioneel, maar het is wel aansturend en (mede)bepalend voor het verloop en het resultaat. Gebaseerd op de genoemde concepten maken we in onze consultancy gebruik van het volgende model, om gezamenlijk met het werksysteem de levende praktijk te beschrijven en te analyseren.



Figuur 1: Onderzoeksmodel

Het model is een compacte verbeelding van de werking van 'social defenses' en biedt daarmee een ingang voor mensen om na te denken over dynamieken en patronen in hun organisatie. Het vertrekt vanuit de idee dat bij elke taak elementen zijn te onderscheiden die spanningsvol kunnen zijn. Om met deze spanningen om te gaan, ontwikkelen betrokkenen bepaalde routines. Routines zijn mechanismen; min of meer vaste werkwijzen en codes. Betrokkenen ontwikkelen de routines bewust en onbewust in reactie op de

ervaren spanningen; sommige routines leveren een bijdrage om spanningen te verminderen, andere routines geven ruimte om spanningen en angsten te bewerken. Het effect van de routines op de taakuitvoering kan positief maar ook negatief zijn, afhankelijk van de taak en context (Mens, 2021). In deze aanpak gaan we er kortom vanuit dat:

- werkproblemen en cultuurproblemen een link hebben met de primaire taak;
- werkproblemen een reactie/routine zijn die zich in de tijd ontwikkeld heeft;
- werkproblemen een onbewust antwoord (kunnen) zijn op de spanningen die verbonden zijn aan de primaire taak.

Door deze bril te hanteren, wordt voorkomen dat problemen voornamelijk worden aangepakt of vertaald in de relationele sfeer. Het is daarmee een aanvulling op puur groepsdynamisch perspectief, dat de impact van context niet altijd meeneemt, maar de groep als op zichzelf staand fenomeen bestudeert.

Casus Scholengemeenschap

Om te illustreren hoe een dergelijke aanpak in 'de levende praktijk' vorm krijgt, beschrijven we hier de casus Scholengemeenschap, waar we bij gevraagd zijn als consultants.

Vraag

Binnen een onderwijsorganisatie (PO en VO) bestaat sinds enige tijd een 'zeer onrustige bestuurlijke situatie'. Er is een verstoorde samenwerkingsrelatie ontstaan tussen directeurs en bestuurder. Hierin doen zich in het afgelopen halfjaar allerlei gebeurtenissen voor; onder andere uitingen van ongenoegen naar de raad van toezicht (RvT), ook naar de pers, een directeur die niet meer met de

bestuurder wil werken neemt ontslag en een andere directeur wordt op non-actief gesteld door de bestuurder. In de perceptie van de RvT functioneert de bestuurder 'vanuit zakelijk oogpunt over het geheel genomen goed', maar wordt hij door de directeurs ervaren als onvoldoende sensitief en empathisch. De invoering van een meer zakelijke koers (in termen van verantwoording) en sturing op een strategisch beleidsplan gericht op kwaliteitsverbetering speelt mogelijk ook een rol in het ontstaan van de huidige dynamiek. In een gezamenlijke brief aan de RvT hebben de

directeurs nu het vertrouwen in de bestuurder opgezegd. De RvT besluit vanwege de ontstane situatie extern advies in te roepen om inzicht te krijgen in de diepere oorzaken van het conflict en te onderzoeken wat voorwaarden zijn om te komen tot een goede samenwerking tussen directeurs en een (volgende) bestuurder.

Aanpak

Naar aanleiding van het oriënterend gesprek, stellen we de volgende aanpak voor (samenvatting).

De centrale aanleiding voor de opdracht is de verstoorde werkrelatie binnen bestuur en management. Ons voorstel richt zich dan ook op de werkrelaties van directeurs onderling, en tussen directeurs, bestuurder en RvT. Het gaat daarbij om de onderlinge sociale dynamiek, maar met name ook om ieders taken en rollen in relatie tot het primaire proces.

.....

Wij stellen voor een actieonderzoek te begeleiden, bestaande uit:

- het faciliteren van een proces van reflectie op de samenwerking binnen bestuur en management;
- het maken van een gezamenlijke analyse van de onderliggende processen;
- bespreking van deze analyse met de RvT en bestuurder;
- bespreking van deze analyse met de RvT, bestuurder en directeurs gezamenlijk;
- het werken aan een gezamenlijk beeld op de toekomst, waarmee directeurs en bestuurder op basis van concrete afspraken samen verder kunnen;
- indien nog nodig en gewenst kunnen we na dit traject subsystemen of individuen verder begeleiden.

'Gedoe'

In gesprekken (met de verschillende subsystemen) over taken, routines en dynamieken binnen bestuur en management beginnen we doorgaans met ruimte geven aan het bespreken van de ervaringen. Dat noemen we hier liefdevol 'het gedoe'; het is een uitlaatklep om alles wat leeft (rijp en groen, mooi en

lelijk, makkelijk en ongemakkelijk) naar voren te brengen. Het biedt tegelijkertijd een ingang om de spanningen en routines op het spoor te komen. In de Scholengemeenschap worden de volgende ervaringen naar voren gebracht (niet uitputtend); hier gestructureerd naar beelden over de RvT, de bestuurder en de directeurs.

De RvT

- Is te veel op afstand, is in gebreke gebleven, had moeten ingrijpen.
 - Ik vind dat ze dit heel goed doen, door ons te faciliteren het zelf op te lossen.
-

De bestuurder

- Heeft geen visie.
 - Is een gedreven man met visie.
 - Het gaat er niet om dat hij foute dingen doet, maar de manier waarop.
 - Krachtpatser, sommigen vinden hem autoritair, anderen vinden/ervaren dat hij tegendruk nodig heeft en dan ook te corrigeren is.
 - Het sneuvelen van de bestuurder is niet fair.
 - Kwaliteit knaagt aan autonomie.
 - Hij gebruikt 'managerstaal', dat geeft weerstand.
 - Het christelijk onderwijs wordt geofferd.
 - Hij roddelt.
-

De directeuren

- Het gaat over ego's.
- Het zijn maar een paar directeuren die de krantenkoppen halen.
- Ik heb me laten beïnvloeden, voel me onder druk gezet.
- We schieten te snel in de emotie.
- We moeten hier zelf van leren.
- Moeite om buiten eigen denkkader te stappen.
- Elkaar de maat nemen op waarden.
- PO verwijst onvoldoende leerlingen door naar VO.
- Praten over anderen, niet met elkaar.
- Het PO-overleg is een roddelclub zonder de bestuurder.
- De groep 8-leerkracht is te bepalend voor doorstroming; VO-directeuren moeten ronselen.
- Ze appen naar elkaar in vergadering zonder zich altijd uit te spreken.
- De VO-directeuren zijn betrokken geraakt bij de conflicten, maar hebben meer afstand.

In deze ongecensureerde versie van wat betrokkenen zoal zeggen over 'het gedoe', wordt duidelijk dat de beelden en ervaringen niet zo eenduidig zijn als het bij aanvang mis-schien leek. Sommige directeuren zeggen spijt te hebben van het ondertekenen van de brief waarin het vertrouwen in de bestuurder is opgezegd. Het wordt zichtbaar dat de

spanningen opgelopen zijn en dat deze zich niet enkel tussen directeuren en bestuurder voordoen, maar ook tussen directeuren onderling en tussen PO en VO.

Routines

Vervolgens hebben we een werkconferentie met de schooldirecteuren, de bestuurder en

- Spanningen vanuit de buitenwereld (OCW/gemeenten/externe stakeholders) wordt vertegenwoordigd door de stichting (in de persoon van de bestuurder) en spanningen vanuit binnenwereld (bijv. ouders/mondigheid) door de directeuren.
- Eisen vanuit de buitenwereld (bijvoorbeeld ten aanzien van kwaliteit) knagen aan de autonomie van de binnenwereld.
- Taakconflict wordt relationeel conflict waar de autonomie van directeuren wordt begrensd.
- Switchen in rolperspectief (gericht op eigen school óf gericht op collectief) is moeilijk; met name wat het betekent om schooldirecteur binnen een grotere scholengemeenschap te zijn.
- Verantwoording afleggen voelt als bedreiging voor autonomie.
- Er zijn verschillende ideeën over het belang van 'de grondslag'. Er zijn verschillen in de Organisation-in-the-Mind (Armstrong, 2005): zijn we in eerste instantie een onderwijsinstelling of in eerste instantie een christelijke instelling? Geen gemeenschappelijk beeld over christelijk onderwijs, en er is niet bij iedereen acceptatie dat er hierover verschillende ideeën zijn; debat over grondslag en de implicaties is niet collectief gevoerd.
- Strategisch beleidsplan lijkt meer van het bestuur dan van de scholen, hoewel het met de directeuren wel collectief afgesproken is.
- De groep directeuren is erg groot, moeite om met representatie te werken.
- De vorm komt op de voorgrond bij verschil van mening, het wordt emotioneel.
- De dialoog over of het concept van 0-18 (de doorgaande leerlijn) in de praktijk werkt, wordt niet gevoerd.
- De bestuurder moet verantwoording afleggen aan de buitenwereld over kwaliteit. Dat wordt niet altijd door directeuren erkend.
- Rollen van en in PO-overleg zijn niet helder.
- Het lijkt of met name de PO-directeuren de bestuurder/stichting niet altijd 'in the mind' hebben, of meer als last.
- Onderlinge meningsverschillen of competitie worden met name in PO niet altijd aangegaan (mantel der liefde), maar het lijkt of deze geprojecteerd worden op de bestuurder.
- VO heeft meer gedeeld beeld, PO minder.
- Binnen PO ook vaak dezelfde mensen aan het woord.
- De zakelijkheid (verantwoording) die het bestuur brengt, wordt door een deel van de directeuren onderschreven, maar tegelijkertijd wordt het bestuur verweten het te zakelijk te brengen. Dat wordt geïnterpreteerd alsof er onvoldoende vertrouwen in de directeuren zou zijn. De verantwoordingsvraag kan met moeite gesteld worden.
- Nieuwe staffuncties lijken de 'oplossing' voor moeilijke samenwerkingsproblemen (kwaliteitsmedewerker, coördinator PO-VO, communicatiemedewerker).

de RvT samen onder het motto 'begrijpen en begrepen worden'. We koppelen het 'gedoe' dat aan ons verteld is terug en verkennen gezamenlijk hypothesen om inzicht te krijgen in de routines zoals die zich in de dagelijkse werkp praktijk ontwikkeld hebben.

Taak en emoties

Om zicht te krijgen op de emotionele logica van de routines werken we in de werkconferentie samen met de betrokkenen aan het vergroten van zicht op de context en situatie van de organisatie, inclusief de impact van de spanningen die 'aan de taak kleven'. De formulering van de primaire taak van de Scholengemeenschap bevat de volgende elementen. Het doel van deze onderwijsorganisatie is realiseren dat elk kind de ontplooiing van hoofd, hart en handen verkrijgt die het best past bij diens aard en aanleg en een houding die aansluit bij de christelijke opvattingen over opvoeding. Het peuterwerk, de kinderopvang en het onderwijs zijn toegankelijk voor kinderen, ongeacht hun gezindte, die wettelijk toelaatbaar zijn, waarbij voor het onderwijs de vrijheid in acht wordt genomen die het bijzonder onderwijs heeft met betrekking tot toelating van leerlingen. Medewerkers zijn inclusief denkend, ruimte gevend, ambitieus, trots op de organisatie, open, respectvol, verantwoordelijk en solidair. We achten iedereen van waarde. Verdraagzaamheid en diversiteit zijn kernbegrippen.

Om het ontstaan van het 'gedoe' te gaan begrijpen, verkennen we met de betrokkenen de spanningen waar de organisatie mee te maken heeft.

Om te beginnen is de taak van onderwijs geven in het algemeen geen sinecure. Zeker in de huidige tijd, waarin scholen steeds

meer verantwoordelijk gehouden worden voor zowel een goede opvoeding als goed onderwijs. De emotionele taak van het onderwijs is om een omgeving te creëren waarin leerlingen zich veilig, gewaardeerd en begrepen voelen. Onderwijs gaat niet alleen over het overdragen van kennis, maar ook over het ondersteunen van de emotionele ontwikkeling van leerlingen. Een aspect dat daar onlosmakelijk mee verbonden is, is de ongelijkheid tussen leerkracht en leerling; de een weet het en de ander niet. Onderwijs impliceert een afhankelijkheidsrelatie, waarbij de leerkracht ook nog eens vrij autonoom is; het speelt zich af binnen de muren van de klas. Dit raakt aan een belangrijk spanningsveld binnen het onderwijs: de balans tussen individuele vrijheid van de leraar en de collectieve verantwoordelijkheid die een school heeft om als geheel samen te werken. De routine die zich tussen de bestuurder van de Scholengemeenschap (staat voor het collectief) en de directeuren (staan voor de autonomie van de school) ontwikkeld heeft, kan begrepen worden als een parallel proces met de beschreven spanning die in scholen ontstaat (tussen collectief van de school in autonomie in de klas).

Deze onderwijsorganisatie heeft daarnaast als bijzonder kenmerk dat ze een christelijke grondslag heeft. Maar ze zijn geboren uit een fusie van verschillende scholen; allemaal christelijk, maar met zeer verschillende christelijke tradities en overtuigingen. Ook de ouder- en docentenpopulatie zijn erg divers. De uitdrukking 'we zijn allemaal loten van één stam' wordt in de Scholengemeenschap gebruikt om de gezamenlijk grondslag te benadrukken. Het benadrukt de onderlinge verbondenheid en verwantschap van diegenen die dezelfde wortels delen. In de Bijbel

wordt deze beeldspraak vaak gebruikt om de verbondenheid van mensen met een gemeenschappelijke oorsprong te benadrukken.

*De ervaringen in de
praktijk lijken meer
op een 'stammenstrijd'.
Men leest elkaar de les,
maar niet rechtstreeks*

Maar de ervaringen in de praktijk lijken meer op een 'stammenstrijd'. Men leest elkaar de les; niet rechtstreeks, maar de onvrede die opgeroepen wordt door moeilijke verschillen, wordt toegekend aan de bestuurder.

Ouders zijn kritischer dan voorheen en ook leerlingen zijn mondiger geworden. Alles bij elkaar maakt dat schoolleiders met veel meer emoties te maken krijgen dan voorheen. De bestuurder heeft daar niet zoveel aandacht voor. Hij is met name gericht op omgaan met de (politieke) omgeving en het (financieel) gezond houden van de organisatie.

Bij het gezamenlijk verkennen van de specifieke emoties die verbonden zijn aan de situatie van de school, ontstaat ook de volgende werkhypothese. De aandacht voor waarden als naastenliefde en verbondenheid kan, naast het voor de hand liggende positieve effect, betekenen dat er weinig ruimte is voor de erkenning van minder prettige of onaardige aspecten van het menselijk gedrag. Terwijl er juist nu in de Scholengemeenschap veel negatieve gevoelens zijn; onder meer vanwege de nasleep van de fusie ('twee geloven op een kussen, daar slaapt de duivel tussen') en de zakelijke (gevoeld als 'niet

empathische') aanpak van de bestuurder.

In veel christelijke tradities wordt er veel waarde gehecht aan het bevorderen van liefde, vriendelijkheid en het goede, maar dit kan ertoe leiden dat de minder positieve ogende kanten van de menselijke natuur (zoals boosheid, jaloezie, conflict) er niet zo mogen zijn of niet openlijk besproken worden. Het kan ook leiden tot een cultuur van conflictvermijding. Problemen worden dan niet altijd op een open of constructieve manier aangepakt, omdat men vreest voor negatieve emoties of confronterende situaties. De spanningen krijgen dan een andere uitweg, bijvoorbeeld door negatieve emoties buiten zichzelf te projecteren. Het Bijbelse begrip van 'de zondebok' illustreert dit. In Leviticus wordt beschreven hoe het volk Israël symbolisch via de handen van de hogepriester haar zonden op de kop van de bok legt. Het dier wordt dan de woestijn in gestuurd, ver weg van het volk. Zo werd voor iedereen zichtbaar dat de zonden werden weggebracht en wegbleven. Overigens overleefde de bok het meestal niet. Dit geeft een goede beschrijving voor hoe de bestuurder in de Scholengemeenschap zich voelde. De aanwezigheid van een religieuze denominatie in een school kan voor een sterke, gemeenschappelijke basis en gedeelde waarden zorgen, maar dus ook voor spanningen en uitdagingen, vooral wanneer er interne verschillen in opvattingen zijn, of wanneer de school zich bewust moet zijn van haar rol in een diverse samenleving. Mogelijk dat de verschillen die in de Scholengemeenschap aanwezig zijn meer ondergronds zijn gegaan. Een open dialoog over de rol van religie in het onderwijs bijvoorbeeld, is niet gevoerd. Door de gezamenlijke analyse van de situatie ontstaat er meer begrip in twee betekenissen-

sen: men begrijpt het beter en kan meer begrip opbrengen voor het ontstaan van de situatie. We werken vanuit het idee dat deze problemen in co-creatie zijn ontstaan en alleen in co-creatie opgelost kunnen worden, waarbij eenieder zich bewust wordt van de eigen en andermans rol.

Vervolg

Nu er meer gezamenlijk zicht is op de dynamieken die ontstaan zijn, werken we door aan het verhelderen en verstevigen van de rollen van de verschillende subsystemen (bestuur, MT) en rolhouders (bestuurder, directeuren). We reiken hierbij bijvoorbeeld principes van Taak, Tijd, Territorium en Rol (TTTR) aan, als containers om met de spanningen in het werk om te gaan. De Taak is de inhoud van het werk en de emoties en spanningen die daaraan gekoppeld zijn. Tijd(sbeheersing) en Territorium ('je gaat erover of niet') behoren bij elke taakuitoefening tot ieders verantwoordelijkheid. De Rolinvulling tot slot blijkt nooit vooraf een helder gegeven, maar moet altijd gezocht en gevormd worden in relatie tot de taak die centraal staat. Gezien de niet functionele wijze waarop het omgaan met verschillen in de organisatie zich had ontwikkeld, reiken we de Scholengemeenschap ook kennis aan over de complexiteit van multi-partij samenwerking, om hen te ondersteunen bij het ontwikkelen van handelingsperspectieven. Werk van Sandra Schruijer (2021) en Leopold Vansina (Schruijer & Vansina, 2007) is daarbij het uitgangspunt. Het legitimeert verschil en leert dat het onderkennen, concretiseren, werken met en kapitaliseren op diversiteit (van belangen, identiteiten, perspectieven, machtsposities, etc.) niet voor de hand liggend, maar wel nodig is. Concrete uitwerkingen zijn vervolgens dat de

RvT besluit om een tweede bestuurder aan te stellen, om zodoende meer capaciteit in het bestuur te creëren, zodat aandacht gegeven kan worden aan de uitdagingen in de buitenwereld en aan de interne organisatie tegelijkertijd. Daarnaast adviseren we het management (bestuur en directeuren) bij het bespreken en leren hanteren van de spanningen tussen collectief en autonoom (wat kun je zelf beslissen als directeur, wat is voor het collectief of een ander) aan de hand van de 'heikele thema's' waar ervaringen mee zijn. Hiermee wordt de helderheid vergroot over taken, rollen en mandaten tussen directeurs en bestuurders. Ook wordt gewerkt aan de ontwikkeling van de rol van het managementteam als een soort 'tussentafel' (Van der Spek, 2023); een integrerend subsysteem hierin. Tot slot worden de directeuren begeleid bij het ontwikkelen van de integratie van werken met aandacht voor hun school én de scholengemeenschap.

In het (eerst) focussen op het begrijpen van het probleem, ligt de kracht

Tot slot

Het ook door collega Leopold Vansina gepraktiseerde systeem-psychodynamische perspectief is niet gericht op het oplossen van problemen, maar focust (eerst) op het begrijpen ervan. En daarin ligt de kracht. Het pretendeert niet om spanningen te kunnen oplossen, maar het biedt mensen in organisaties ruimte voor reflectie om in het hier-en-nu te zien waar ze in zitten, wat ze met

elkaar gecreëerd hebben en het biedt aan-grijpingspunten om effectiever te leren met de spanningen om te gaan die nu eenmaal gepaard gaan met (ingewikkeld) werk. Ook de consultancy bij de Scholengemeenschap was er niet op gericht de problemen weg te werken, door bijvoorbeeld te bemiddelen, de bestuurder of opstandige directeurs te ontslaan. Daarentegen is het proces gericht geweest op het normaliseren van de spanningen, het ontmantelen van het zondebok-

fenomeen en het terugleggen van de aandacht op de primaire taak en hoe te werken met de complexiteit die dat met zich meebrengt. Door met 'the system as a whole' (Wells, 1995) een onderzoekend proces aan te gaan en plekken voor uitspreken en luisteren te organiseren, kunnen hypothesen gevormd worden waarom deze routines ontstaan zijn. Het gaat dan niet om briljante analyses, maar meer om het werken met 'the unthought known' (Bollas, 1987). ■

Martha Mens is psycholoog, senior consultant en co-programmaontwikkelaar van *Inside Dynamics in Organisations*, Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USB0), Universiteit Utrecht.

Martijn van der Spek is universitair docent, senior consultant en programmaleider van *Inside Dynamics in Organisations*, Departement Bestuurs- en Organisatiewetenschap (USB0), Universiteit Utrecht.

Refereren aan:

Mens, M. & Spek, M. van der (2025). Allemaal loten van één stam. Werken met bewuste en onbewuste groeps- en organisatiedynamiek in de praktijk: een casusverkenning. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 73-83.

Literatuur

Armstrong, D. & French, R. (Ed.) (2005). *Organization in the mind: Psychoanalysis, group relations and organizational consultancy*. London: Routledge.

Bollas, C. (1987). *The shadow of the object: Psychoanalysis of the unthought known*. New York: Columbia University Press.

Coghlan, D. (2019). *Doing action research in your own organization*. Thousand Oaks: Sage.

Mens, M. (2021). *De magische motor van gedoe. Taak & emoties. Model voor organisatieontwikkeling*. Publicatie Ministerie van Binnenlandse Zaken en Koninkrijksrelaties.

Menzies Lyth, I. (1988). *Containing anxiety in institutions, Vol. 1*. London: Free Association Books.

Schruijer, S. (2021). The group dynamics of interorganizational collaboration. In *Oxford research encyclopedia of psychology*.

Schruijer, S. & Vansina, L. (2007). Samenwerkingsrelaties over organisatiegrenzen. *Management & Organisatie*, 61(3/4), p. 203-218.

Sher, M. & Lawlor, D. (2021). *An introduction to systems psychodynamics. Consultancy research and training*. Abingdon-on-Thames: Routledge.

Spek, M. van der (2023). Mind the Gap: De Tussentafel als tool voor samen werken aan complexe vraagstukken. *Bestuurskunde*, 32(2), p. 24-31.

Vansina, L. & Vansina-Cobbaert, M.-J. (2008). *Psychodynamics for consultants and managers*. Chichester: Wiley-Blackwell.

Wells, L.J. (1995). The group-as-a-whole: A systemic socioanalytic perspective on interpersonal and group relations. In J. Gillette & M. McCollom (Eds.), *Groups in context: A new perspective on group dynamics* (p. 50-85). Reading, MA: Addison-Wesley.

.....

Vansina's 'fights against flights into fantasy'

Onze taal kent allerlei uitdrukkingen en gezegden die iets wezenlijks over de mens lijken te zeggen, namelijk dat we de realiteit graag naast ons neerleggen. Denk bijvoorbeeld aan 'je rijk rekenen', 'tegen beter weten in' of 'te mooi om waar te zijn'. Het zijn vormen van 'wishful thinking', waarbij we niet in contact kunnen of willen zijn met de realiteit en actief weggijken. Een bekend fenomeen is dat van 'groupthink', waarbij kritisch denken wordt opgegeven ten gunste van groepsharmonie (Janis, 1972). De 'Abilene paradox' (Harvey, 1988; Schruijer, 2019) laat zien dat zelfs als groepsleden individueel eendere preferenties hebben, de groep het tegenovergestelde kan kiezen. Dat komt omdat de leden hun keuzes baseren op wat ze denken dat de anderen willen, zonder dit te checken. Harvey baseerde zijn zeer aansprekende en humoristische verhalen over groepsdynamieken op persoonlijke ervaringen (Harvey, 1988, 1999). Terugkerend thema: conflictvermijding en het uit de weg gaan van elke confrontatie met de realiteit.

Ook in het werk van Leopold Vansina stond centraal hoe in contact te komen en te blijven met de realiteit. En 'flights into fantasy' tijdig te ontmaskeren. In zijn interventies en lezingen maakte hij graag gebruik van metaforen, anekdotes en allerlei verhalen, ook persoonlijke, om zijn boodschap te verhelderen en te

verlevendigen. Zo gebruikte hij de stripserie *Peanuts* van Charles Schulz, de sprookjes van Hans Christian Andersen en de 'grooks' van Piet Hein, een Deense wetenschapper en dichter. Een parabel die Leopold regelmatig deelde gaat over kikker Felix (anoniem) en luidt als volgt.

Een man genaamd Clarence wilde zijn kikker Felix leren vliegen in de hoop daarmee rijk te worden. Felix zag dat uiteraard niet zitten en herinnerde Clarence eraan dat hij een kikker was, geen kanarie. Clarence, teleurgesteld door zijn 'negatieve houding', stuurde Felix naar een cursus over probleemoplossen, time management en effectieve communicatie. Clarence en Felix woonden in een flat van vijftien verdiepingen. Het plan was dat Felix elke dag het raam uit zou springen en elke nieuwe dag vanaf een hogere verdieping. Felix zou zijn sprongen analyseren om de volgende dag beter te vliegen. Felix protesteerde, maar Clarence liet zich niet weerhouden door negativiteit. Hij gooide Felix uit het raam, onderwijl het boek *Managing more effectively* bestuderend. Weerstand is nu eenmaal te verwachten als je verandering wilt bewerkstelligen. Felix deed echt zijn best. Hij fladderde hevig met zijn pootjes, drapeerde een rode cape om zijn nek en dacht intens aan Superman, maar hij kon niet vliegen. Clarence herinnerde Felix eraan dat zijn

prestaties ver onder de maat bleven. 'Fall smarter, not harder', gebood hij. Uiteindelijk sprong Felix zelf, mikte op een grote zware steen en stierf. Clarence probeerde te begrijpen waar het mis was gegaan. Na veel denkwerk besloot hij: 'Next time... I'm getting a smarter frog!'

Er is geen geluk zonder je open te stellen voor ongeluk

De onnipotentie die uit de parabel spreekt is onder meer te herkennen aan onrealistische plannen die worden gemaakt om benarde financiële situaties het hoofd te bieden. Zo heb ik in mijn academische loopbaan meer dan eens vernomen dat het komende jaar de externe onderzoeksfinanciering substantieel zou worden verhoogd, daar waar het subsidiesysteem reeds uiterst competitief is. Eh... hoe dan? Alsof de realiteit eenzijdig naar de eigen hand gezet kan worden. De parabel is ook een waarschuwing voor zogeheten 'inspirational leadership' en gerelateerde concepten, waarbij medewerkers tot grote inspanningen worden opgezwepen door meeslepend verwoorde visies van inspirerende leiders. Prestaties lijken positief te worden beïnvloed, maar uitputting ligt op de loer. En dan kan ik me de keren herinneren, dat Vansina de deelnemers aan de simulatie The Yachtclub, die zich hadden verloren in een vergezochte toekomstfantasie, met veel flair voorhield: 'Ge kunt nu dromen van een pint, zo eentje met 'nen schuimende kraag! Maar, ge kunt daar maar op énen manier geraken, namelijk, door diejen deur!', al wijzend op de deur van de zaal naar buiten. Het mag dan

wel verleidelijk en motiverend zijn om te dromen over een prachtige toekomst, maar het vertrek is altijd vanuit het heden. Leopold was dan ook kritisch op methoden zoals 'appreciative inquiry', waarin leden van een sociaal systeem wordt gevraagd in gezamenlijkheid een gewenste toekomst te verbeelden en om bestaande of potentiële conflicten maar even te parkeren.

'Fantasy, met een f en niet met ph', placht Vansina te roepen als hij de ander bewust had gemaakt van een 'flight into fantasy'. 'Phantasy' in de betekenis van Melanie Klein verwijst naar onbewuste fantasieën die ontstaan in de vroege jeugd, geconstrueerd op basis van interne en externe realiteiten en geprojecteerd op reële of denkbeeldige objecten. 'Phantasies' helpen baby's zich te verhouden tot de externe realiteit (Segal, 1985). Een fantasie daarentegen is een dagdroom, een verbeelde onwerkelijkheid. Van belang is dus het onder ogen zien van de realiteit en er actief naar op zoek gaan. De mens is trouwens al fond gericht op het in contact staan met de realiteit, volgens psychoanalyticus Wilfred Bion (Ogden, 2008). Hoe? Harold Bridger zou zeggen: door 'sharing, comparing and finding out'. En durven 'niet te weten'. En verder door ambivalentie te omarmen. 'Elk nadeel heb z'n voordeel', stelde Johan Cruijff. Dus ook andersom: voordelen hebben nadelen. Bovendien is er geen geluk zonder je open te stellen voor ongeluk. Het verlangen naar eeuwige verrukking en het ontvluchten van ellende is menselijk en begrijpelijk. Maar verdriet is nu eenmaal de prijs voor de liefde, waarbij betekenis als levensdoel volgens Dirk de Wachter (2019) belangrijker is dan geluk. En is een roos niet mooi, juist omdat ze vergankelijk is? ■

Door **Sandra Schruijer**, hoogleraar Organisatiewetenschap aan de Utrecht University School of Governance en directeur van Professional Development International.

Refereren aan:

.....

Schruijer, S. (2025). Vansina's 'fights against flights into fantasy'. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 20(3), p. 85-87.

Literatuur

.....

Anoniem. *Felix the flying frog: A parable about schedules, cycle times, and shaping new behaviors* (<https://allaboutfrogs.org/funstuff/jokes/felix.html>).

De Wachter, D. (2019). *De kunst van het ongelukkig zijn*. Leuven: Lannoo Campus.

Harvey, J. (1988). *The Abilene paradox and other meditations in management*. Lanham, Maryland: Lexington Books.

Harvey, J. (1999). *How come every time I get stabbed in the back my fingerprints are on the knife?* San Francisco: Jossey-Bass.

Janis, I. (1972). *Victims of groupthink*. Boston: Houghton-Mifflin.

Ogden, T. (2008). *Rediscovering psychoanalysis: Thinking and framing, learning and forgetting*. Londen: Routledge.

Schruijer, S. (2019). Pussyfooten: Dansen rond de realiteit. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 14(3), p. 7-9.

Segal, J. (1985). *Phantasy in everyday life: A psychoanalytical approach to understanding ourselves*. Londen: Penguin.

.....

Aanwijzingen voor auteurs

Algemeen

- Wij nemen aan dat ingezonden kopij niet elders is aangeboden of gepubliceerd, tenzij dit bij het inzenden vermeld is.
- Houd uw bijdrage beknopt: de maximale lengte van een goedgekeurd artikel is 3000 à 4000 woorden.
- Deel uw tekst systematisch in.
- Begin na de titel met een samenvatting van maximaal 100 woorden.
- Plaats onder de titel uw naam, functie en werkplek, en uw e-mailadres.
- Behandel vervolgens in een inleiding uw centrale (vraag)stelling.
- Maak bij de verdere indeling van uw tekst gebruik van heldere tussenkoppen.
- Sluit af met een conclusie of slotbetoog.
- Gebruik voorkeurspelling en vermijd zo veel mogelijk vreemde woorden en citaten in een andere taal als er goede Nederlandse vertalingen bestaan. Indien geen Nederlands alternatief voor handen is, plaats dan de woorden in een andere taal *cursief*.
- Gebruik geen afkortingen in uw tekst.
- Lever uw tekst aan in Word.
- Maak uw tekst niet op: niet inspringen, geen delen van teksten in hoofdletters typen, geen verschillende lettertypes of -groottes gebruiken, geen kaders maken. Wilt u een kader, zet dan boven de betreffende tekst: {kader}.
- Lever eventuele figuren, foto's, tabellen of grafieken op een aparte pagina in, voorzien van bovenschriften. Geef in de tekst duidelijk de plaats aan: {figuur x}. Houd er rekening mee dat afbeeldingen uitsluitend in zwart-wit weergegeven worden.

Privacy

Wanneer u casuïstiek in uw bijdrage verwerkt, dient u of over schriftelijke toestemming van de betrokkene(n) te beschikken, of u dient de beschreven personen te anonimiseren.

Website

Tot een jaar na publicatie in *Groepen* kan uw artikel op de NVGP-website worden geplaatst, waarmee het voor iedereen ter inzage is.

Literatuur

Besteed zorg aan de literatuurlijst en de literatuurvermeldingen in de tekst. Vermeld in de tekst achtereenvolgens de auteur(s) en het jaar van publicatie:

- Directe verwijzing: ... noemt Berk (1992) ...
- Indirecte verwijzing: ... in de literatuur (Yalom, 1983).
- Bij meer publicaties door dezelfde auteur in één jaar geeft u dit als volgt aan: Tijhuis (1991a) of Tijhuis (1991b).

- Bij meer auteurs met dezelfde achternaam vermeldt u in de tekst de voorletters: Yalom, I.D. (1983).
- Bij twee auteurs vermeldt u in de tekst beide namen, bij meer dan twee auteurs vermeldt u de eerste auteur gevolgd door et al.: Pines et al. (1990)
- Bij een citaat vermeldt u het paginanummer: Rose (1990) zegt hierover: '...citaat...' (p.103).

Voor geraadpleegde of aanbevolen literatuur worden de volgende regels gehanteerd:

- Alfabetiseer de literatuur op auteur.
- Betreft het een boek dan is de volgorde: auteur, initialen (jaartal). Gecursiveerde boektitel. Plaatsnaam: uitgever.
- Betreft het een tijdschriftartikel dan is de volgorde: auteur, initialen (jaartal). Titel van het artikel. Gecursiveerde naam van het tijdschrift. Jaargang (afleveringsnummer), pagina's.
- Betreft het een online document dan is de volgorde: auteur, initialen (jaartal). Titel. Verkregen op dag, maand, jaar van <URL website>.
- Betreft het een online artikel dan is de volgorde als volgt: auteur, initialen (jaartal). Titel. Naam van het tijdschrift, jaargang (afleveringsnummer), pagina's. Verkregen op dag, maand, jaar van <URL website>.

Zie onderstaande voorbeelden, op alfabetische volgorde gezet: achtereenvolgens een document van een website, een artikel uit een tijdschrift, een (hand)boek met drie redacteurs, een boek met één auteur, een boek met twee auteurs en een hoofdstuk uit een (hand)boek.

- Arendsen Hein, J.A. (2013). Lichaamsgeuren in de dagbehandeling. Verkregen op 27-10-2013 van http://www.groepspsychotherapie.nl/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=170&Itemid=259.
- Haar, A. ter (2011). De pikorde in het verzorgingshuis. *Groepen. Tijdschrift voor Groepsdynamica & Groepspsychotherapie*, 6(4), p. 5-16.
- Muste, E., Weertman, A. & Claassen, A.M. (Red.) (2009). *Handboek Klinische Schematherapie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Pol, S.M. (2013). *Ik ben geweldig! Of toch niet? Over gezond en problematisch narcisme*. Amsterdam: Boom.
- Reijen, J.R. van & Haans, T. (2008). *Groepsdynamica in gedragstherapeutische en psychodynamische groepen*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Verhagen, P.J. (2012). De christelijke traditie(s). In P.J. Verhagen & H.J.G.M. van Megen (Red.), *Handboek Psychiatrie, Religie en Spiritualiteit* (p. 143-154). Utrecht: De Tijdstroom.

