

# De dynamiek van psychologische veiligheid

## *Een case study aan de hand van de Verdiepingscursus Militaire Ethiek*

**De analyse van een concrete situatie tijdens de Verdiepingscursus Militaire Ethiek met de Critical Incident Technique (CIT) leidt tot inzichten in het vergroten van psychologische veiligheid in groepen. Dit artikel laat zien dat tijdens een ethiektraining een paradoxale situatie kan ontstaan, met spanning tussen open, eerlijk en kritisch kunnen zijn aan de ene kant, en jezelf open stellen voor andere perspectieven en waarden aan de andere kant. Door deze paradox te benaderen als een dynamisch proces, waarbij de groep regelmatig reflecteert, kan de ervaren veiligheid vergroot worden. Psychologische veiligheid is niet alleen binnen ethiekonderwijs van belang, maar kan ook Defensie als organisatie sterker maken.**

*Eva van Baarle, Ineke van de Braak, Desiree Verweij, Guy Widdershoven en Bert Molewijk\**

**H**et creëren van sociaal veilige werkomgevingen staat bij Defensie hoog op de agenda. Verschillende misstanden en rapporten hebben het bewustzijn over de onwenselijke effecten van een sociaal onveilige omgeving vergroot. Het onderzoek van de Onderzoeksraad voor Veiligheid naar het mortierongeval in Mali benadrukt dat de militaire cultuur het stellen van kritische vragen bemoeilijkt.<sup>1</sup> Berichten rondom ont-

groeningen, over bedreigingen, mishandelingen en aanrandingen op de Oranjekazerne in Schaarsbergen, laten zien dat een ‘sociaal veilige omgeving onvoldoende op orde is’.<sup>2</sup> In het plan van aanpak ‘Een Veilige Defensieorganisatie’<sup>3</sup> klinkt de ambitie door te groeien naar een organisatie die leert van en structureel verbetert na incidenten. Sociale veiligheid is een breed concept dat relaties heeft met factoren als HRM-beleid, organisatiestructuur en cultuur. Een belangrijk onderdeel is ook psychologische veiligheid in teams, en daar ligt de focus van dit artikel.

Veiligheid in een groep kan worden gedefinieerd als het gevoel van de deelnemers dat ze kunnen bijdragen aan een dialoog of een kritische vraag kunnen stellen zonder dat daar negatieve consequenties aanzitten, bijvoorbeeld door zich on-

\* Dr. Eva van Baarle is universitair docent militaire ethiek en filosofie aan de Nederlandse Defensie Academie. Dr. Ineke van de Braak is directeur, senior-trainer en executive coach bij 4D organisatieontwikkeling en onderwijs. Prof. dr. Desiree Verweij is hoogleraar filosofie en ethiek aan de Nederlandse Defensie Academie. Prof. dr. Guy Widdershoven is hoogleraar medische ethiek en filosofie aan het Amsterdam UMC, afdeling Metamedica. Dr. Bert Molewijk is universitair hoofddocent klinische ethiek aan het Amsterdam UMC, afdeling Metamedica.

gemakkelijk te voelen. Deze negatieve gevolgen kunnen invloed hebben op het zelfbeeld, de sociale status of de carrière.<sup>4</sup> Amy Edmondson noemt dit psychologische veiligheid: een wederzijds gevoel waarbij de deelnemers een groep of team als veilig genoeg ervaren om risico's te nemen, bijvoorbeeld door jezelf uit te spreken. Deze veiligheid heeft ook te maken met het gevoel dat je je gewaardeerd en comfortabel voelt,<sup>5</sup> en lijkt een dynamisch karakter te hebben: het kan ontstaan maar ook plotseling verdwijnen.<sup>6</sup> Wellicht zijn het vooral die situaties waarin veiligheid in het geding is of dreigt te verdwijnen die ons bewust maken van het belang van veiligheid tijdens ethiekonderwijs.

Het doel van dit artikel is om meer inzicht te krijgen in het dynamische karakter van veiligheid in groepen. Dat doen we met een case

- 1 Onderzoeksraad voor Veiligheid, *Mortierongeval Mali* (september 2017), <https://www.onderzoeksraad.nl/nl/page/4401/mortierongeval-mali>.
- 2 Ellen Giebels, Frans van Oostrum en Kees van den Bos. Commissie sociaal veilige werkomgeving Defensie, eindrapportage: *Onderzoek naar een sociaal veilige werkomgeving bij Defensie* (2018). <https://www.defensie.nl/downloads/rapporten/2018/10/15/eindrapport-onderzoek-naar-een-sociaal-veilige-werkomgeving-bij-defensie>.
- 3 Ministerie van Defensie, *Een Veilige Defensieorganisatie* (2018), <https://www.defensie.nl/downloads/publicaties/2018/03/28/plan-van-aanpak-een-veilige-defensie-organisatie>.
- 4 Zie bijvoorbeeld: William A. Kahn, 'Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work', in: *Academy of Management Journal* 33 (1990) (4) 692–724.
- 5 Amy C. Edmondson, 'Psychological safety and learning behavior in work teams', in: *Administrative Science Quarterly* 44 (1999) (2) 350–383; Amy C. Edmondson, 'Psychological safety, trust, and learning in organizations: A group-level lens', in R. M. Kramer & K. S. Cook (red.), *Trust and distrust in organizations: Dilemmas and approaches* (New York, Russell Sage Foundation, 2004).
- 6 Ronald R. Sims, 'Business Ethics Teaching: Using Conversational Learning to Build an Effective Classroom Learning Environment' in: *Journal of Business Ethics* 49 (2004) 201–211; Amy C. Edmondson en Zhike Lei, 'Psychological safety: The history, renaissance, and future of an interpersonal construct', in: *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior* 1 (2014) (1) 23–43.





FOTO MCD LOUIS MEULSTEE

*Het kritische incident vond plaats tijdens de Verdiepingscursus Militaire Ethiek, een krijgsmachtbrede in-company training*

study: de Verdiepingscursus Militaire Ethiek (VME).<sup>7</sup> Met het vierfactorenmodel<sup>8</sup> reflecteren we op een concrete situatie waarin openheid en eerlijkheid van een deelnemer resulteerde in conflicterende perspectieven waarbij veiligheid in de groep op het spel stond. Onze onderzoeksvraag is dan ook: hoe werkt de dynamiek van

veiligheid en wat kan er concreet gedaan worden om bij te dragen aan het creëren van veiligheid in groepen?

Eerst bespreken we de methode, de context van de case study, de dataverzameling en analyse en introduceren we het vierfactorenmodel. Daarna volgt een 'rijke beschrijving' van een kritische situatie betreffende de dynamiek van veiligheid. Vanuit deze situatie laten we de ervaringen van de deelnemers zien. We sluiten af met een discussie van de resultaten, aanbevelingen voor trainers en een aantal conclusies.

## Methode

### Case study

In dit onderzoek staat de Verdiepingscursus Militaire Ethiek (VME) centraal. Het doel van deze verdiepingscursus is deelnemers in staat stellen zelf ethiekonderwijs te verzorgen en tegelijkertijd hun morele competentie te versterken.<sup>9</sup> Morele competentie bestaat uit zes onderdelen: (1) Bewust worden van de eigen, persoonlijke waarden en de waarden van anderen; (2) In staat zijn de morele dimensie van een situatie te herkennen en kunnen zien welke waarden op het spel staan, en overtreden of geschonden dreigen te worden; (3) Kunnen oordelen over een morele vraag of dilemma; (4) Over dit oordeel kunnen communiceren; (5) Willen en kunnen handelen naar dit oordeel op een moreel verantwoorde manier; (6) Verantwoording af willen en kunnen leggen aan jezelf en aan anderen. De cursus bestaat uit modules, waaronder ethische theorieën (utilitarisme, deontologie en deugdethiek), recht en ethiek, integriteit, normvervaging, seksualiteit in de organisatie en dilemmatraining.<sup>10</sup> Deelnemers worden uitgenodigd om zich open en kwetsbaar op te stellen en persoonlijke morele dilemma's in te brengen, om daar vervolgens op te reflecteren.

De VME is een negendaagse cursus van drie blokken van drie dagen, verdeeld over zes weken. De training is een zogeheten in-company training. De trainers en deelnemers werken bij de Nederlandse krijgsmacht. Iedere groep telt

- 7 Dit artikel is een bewerking van een Engelstalig artikel: Eva van Baarle, Ineke van de Braak, Desiree Verweij, Guy Widders en Bert Molewijk, 'The safety paradox during ethics training; A case study on safety dynamics within a military ethics train-the-trainer course', in: *Medicine Health Care and Philosophy* 22 (2019) (1) 107–117.
- 8 Ruth C. Cohn, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion* (Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1976); Ineke van de Braak, *Inspireren tot medeverantwoordelijkheid. TGI als methodiek voor effectief leiderschap* (Amsterdam, BoomNelissen, 2011).
- 9 Edgar Karssing, *Morele competentie in organisaties* (Assen, Van Gorcum, 2000); Stephen A. Sherblom, 'What develops in moral development? A model of moral sensibility', in: *Journal of Moral Education* 41 (2012) 117–142. doi:10.1080/03057240.2011.652603; Eva M. Wortel en Jolanda Bosch, 'Strengthening moral competence: A "train the trainer" course on military ethics', in: *Journal of Military Ethics* 10 (2011) (1) 17–35; Eva M. van Baarle, Jolanda Bosch, Guy Widdershoven, Desiree E.M. Verweij, en Bert Molewijk, 'Moral Dilemmas in a Military Context: a Case Study of a Train the Trainer Course on Military Ethics', in: *Journal of Moral Education* (2015). doi 10.1080/03057240.2015.1087389.
- 10 Eva M. van Baarle, Laura Hartman, Desiree E. M. Verweij, Bert Molewijk, en Guy Widdershoven, 'What sticks? The evaluation of a train-the-trainer course in military ethics and its perceived outcomes', in: *Journal of Military Ethics* (2017).

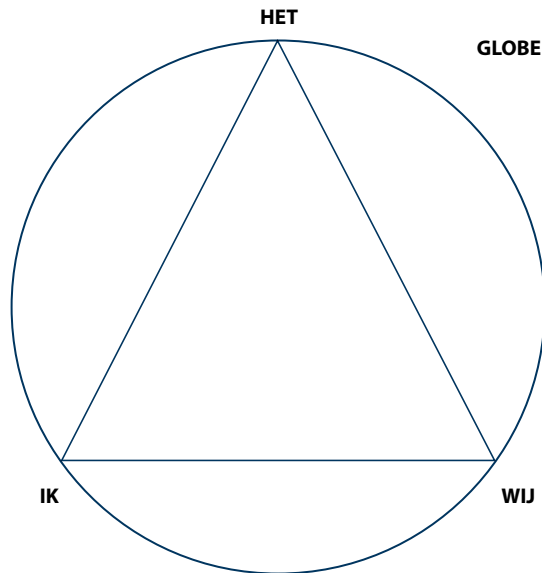
11-16 deelnemers. Alle deelnemers krijgen een intakegesprek.

### Selectie van het kritische incident

We hebben gekozen voor een kwalitatieve, exploratieve benadering om meer inzicht te krijgen in het dynamische karakter van veiligheid in groepen. Het gaat niet zozeer om het vinden van causale verbanden als wel om het begrijpen en uitdiepen van het complexe fenomeen psychologische veiligheid. Met de Critical Incident Technique (CIT),<sup>11</sup> kunnen we begrijpen hoe de dynamiek van veiligheid werkt tijdens een ethiektraining en hoe trainers daarmee kunnen omgaan. De selectie van kritische incidenten is gebaseerd op 22 semi-gestructureerde interviews in het kader van een onderzoek naar de effecten van de VME.<sup>12</sup> Terwijl de onderzoekers daar niet expliciet naar vroegen gaven deelnemers aan dat de veiligheid in de groep op verschillende momenten tijdens de cursus in het geding was. Van al deze verzamelde momenten verwezen 10 van de 11 deelnemers uit één VME-groep naar één specifieke situatie. Die is het kritische incident dat we hieronder presenteren.

### Dataverzameling en analyse

De eerste auteur, die ook trainer was tijdens de cursus, heeft op basis van gedetailleerde aantekeningen een 'rijke beschrijving'<sup>13</sup> opgesteld van dit kritische incident. Die maakt het mogelijk de complexiteit van een vraagstuk ervaarbaar te maken voor anderen. Om het kritische incident te analyseren gebruiken we het vierfactorenanalysemodel. Dit model komt vanuit Thema Gecentreerde Interactie (TGI), een didactische methode voor trainingen en begeleiding van organisatieontwikkeling.<sup>14</sup> Het vierfactorenmodel biedt een breed kader om factoren in interactieprocessen te analyseren (figuur 1). Omdat iedere training anders is, lijkt het lastig om algemene aanbevelingen te formuleren voor situaties waar veiligheid in het geding is. Wel biedt het vier-factorenmodel een raamwerk waarin systematisch gereflecteerd kan worden op factoren in interactieprocessen. Die analyse kan inzicht geven in de elementen die meer aandacht nodig hebben om te werken aan veiligheid in een groep.



Figuur 1 Het vierfactorenmodel

Het vierfactorenmodel onderscheidt vier relevante factoren in interactieprocessen. Ten eerste het individu: iedere individuele deelnemer met zijn of haar belangen en behoeften, inclusief de leiders (trainers) van de groep (IK). Ten tweede de patronen en de dynamiek in het samenwerkingsproces (WIJ). Ten derde het doel van de training: waarom de deelnemers bij elkaar zijn (HET). Ten slotte de context: de omgeving, condities en beperkingen waarin de groep werkt (GLOBE). GLOBE kan elementen omvatten zoals groepsomvang, de ruimte, de opstelling, maar ook externe elementen zoals organisatiecultuur, politieke en sociale achtergronden of gebeurtenissen (zie figuur 2).

- 11 Elizabeth Chell, 'Critical Incident Technique', in: G. Symon and C. Cassell (red.) *Qualitative Methods and Analysis in Organizational Research: A Practical Guide* (Londen, Sage, 1998) 51–72; David, A. Erlandson, Edward L. Harris, Barbara L. Skipper, en Steve D. Allen, *Doing naturalistic inquiry, a guide to methods* (Londen, Sage, 1993).
- 12 Van Baarle e.a., 'What sticks?'
- 13 Joseph G. Ponterotto, 'Brief note on the origins, evolution, and meaning of the qualitative research concept "thick description"', in: *The Qualitative Report* 11 (2006) 538–549.
- 14 Cohn, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*; Van de Braak, *Inspireren tot medeverantwoordelijkheid*.

## Het vierfactorenmodel als analyse-instrument ter ondersteuning van psychologische veiligheid in groepen

### ***IK, het individu, vragen vanuit het perspectief van de deelnemers en vanuit de trainers***

*Vragen vanuit het perspectief van de deelnemers*

Wat is het perspectief van iedere deelnemer op veiligheid in deze groep? Wat zijn redenen voor verschillende perspectieven?

Welke eigenschappen van deelnemers spelen in deze situatie een rol als het gaat om veiligheid?

Denk aan: achtergrond, persoonlijkheid, onderwijservaring, competenties en waarden.

Welk effect hebben deelnemers op elkaar als het gaat om veiligheid?

Welke deelnemers hebben extra aandacht nodig als het gaat om veiligheid?

*Vragen vanuit het perspectief van de trainer*

Wat is mijn verantwoordelijkheid als trainer als het gaat om veiligheid in deze groep?

Wat is mijn eigen ervaring met veiligheid in deze groep?

Welk effect hebben specifieke deelnemers op mij, en vice versa, als het gaat om veiligheid?

Hoe spelen mijn eigen eigenschappen (waarden, onderwijs en persoonlijkheid) een rol, als het gaat om veiligheid?

### ***WIJ, de groep, vragen over het groepsproces, de interactie en relaties tussen deelnemers***

Hoe zou je, als trainer, de sfeer en veiligheid in deze groep beschrijven?

In welke fase van groepsontwikkeling bevindt de groep zich? Hoe beïnvloedt dit veiligheid?

Wat zijn uitdagingen in de groep bij het versterken van veiligheid?

Welke machtsrelaties spelen in de groep? Wat zijn de effecten van deze machtsrelaties op veiligheid?

### ***HET, de taak, vragen over het doel waarom de deelnemers deelnemen aan de training/ het onderwijs***

Is het doel van de training/bijeenkomst van invloed op veiligheid? Zo ja, hoe?

Is de taak voor deze deelsessie van invloed op veiligheid?

Is het commitment van deelnemers ten aanzien van het doel van de training/bijeenkomst van invloed op veiligheid?

Hoe werken de deelnemers aan het doel van de training/bijeenkomst? Is dat van invloed op veiligheid?

### ***GLOBE, de context, vragen over de organisatiecultuur en/of context in bredere zin***

Wat is de mogelijke invloed van de concrete werkomgeving (ruimte, middelen, tijd) op veiligheid?

Zijn er elementen in de specifieke (werk)context van deelnemers die van invloed zijn op veiligheid?

Zijn er organisatiekenmerken/cultuurkenmerken van invloed op veiligheid?

Zijn er maatschappelijke ontwikkelingen die van invloed zijn op de ervaren veiligheid in deze groep?

(Aangepast aan de hand van het vierfactoren analyse-instrument, Van de Braak 2011: p. 152)

Figuur 2 Het vierfactorenmodel als analyse-instrument

### Onderzoeksethiek

Alle interviews zijn opgenomen en volledig geanonimiseerd getranscribeerd. In de analyse en de presentatie van de resultaten zijn namen en functies niet herleidbaar. De namen in dit artikel zijn fictief.

## Resultaten

Hieronder volgt een rijke beschrijving van het kritische incident tijdens de VME. Vervolgens passen we het vierfactorenanalysemodel (zie figuur 1) toe om op die manier het incident gestructureerd en genuanceerd te beschrijven.

### Kritisch incident

Onderstaande situatie ontstond tijdens de eerste sessie in het tweede blok van de VME. Het thema van deze sessie was 'Hoe ben ik na blok 1 met mijn ontwikkeldoelen aan de slag gegaan en hoe ken ik mezelf als het gaat om oordelen over morele kwesties?'. Een van de deelnemers vertelt iets over zijn persoonlijke ervaringen:

Ed: *'Ik heb de ingesleten gewoonte om soms 'te levelen met anderen', waarbij ik mijn eigen waarden opschort. Maar ik vraag me af of ik dit wel wil? Het durven handelen naar mijn eigen waarden is ook belangrijk. [...] Daarop wil ik mij richten tijdens deze training. Om een voorbeeld te geven: Op het moment dat ik terugkwam uit Afghanistan, ik had een heftige uitzending (missie) achter de rug waarbij ik maar twee weken voorbereidingstijd had gehad, begon een van mijn collega's te zeuren dat hij ook op uitzending moest. Terwijl hij mijn geschiedenis kende. Hij wist dus wat ik meegemaakt heb in Afghanistan. Die collega vertelde dat hij onvoldoende voorbereidingstijd had voor zijn uitzending. Terwijl zijn functie in feite een soort Centerparcs ervaring zou worden (een relatief veilige missie). Hij had geen vrouw of kinderen. In mijn ogen was hij geen goed militair. [...] Met zo iemand wil ik niet samenwerken. Dat is echt een pisllek, die hoort niet in de organisatie. Hij functioneerde op zich goed, maar ik hoefde de directeur maar enigszins te sturen... Hij is inderdaad vertrokken. [...] Over zulke pisllekken heb ik een heel hard oordeel. Het gaf mij een heel goed gevoel. Ik ben daar trots op. Ik weet dat ik een extreem kantje heb. Ik wil dan ook trouw zijn aan mezelf. Het is dan volgens mij ook goed om eigen rechter te zijn.'*

Na een lange stilte stellen enkele mensen vragen, zoals: *'Waarom was je er trots op?'* Ed zegt: *'Ik ben voor de groep opgekomen, deze collega functioneerde niet, en ik heb ervoor gezorgd dat deze rotte appel nu weg is.'* Een deelnemer zegt dat hij er zich wel wat bij kan voorstellen. De meeste andere deelnemers die reageren keuren het gedrag van de casusinbrenger openlijk af, ze vinden het veel te ver gaan.

Op dit moment twijfelen de trainers of ze hier verder aandacht aan moeten besteden of moeten doorgaan met het programma. De uitspraak roept veel op en de groep zit nog midden in deze discussie. De andere deelnemers hebben echter ook voorbereid wat ze willen zeggen over het thema. Bovendien staat de gastdocent voor het volgende onderdeel al op de gang te wachten. Een van de trainers zegt:

*'We zien dat dit voorbeeld veel vragen en discussie oproept. We komen hier nog op terug, in elk geval tijdens het onderdeel normvervaging. Dat staat op het programma van morgen. Op dit moment hebben we een korte pauze van 10 minuten en we gaan daarna door met de volgende sessie van onze gastdocent...'*

Door dit incident te analyseren met behulp van het vierfactorenmodel onderzoeken we hoe veiligheid in het geding was en hoe de veiligheid behouden of vergroot had kunnen worden. Vervolgens bespreken we een aantal praktische implicaties voor trainers.

## Vierfactorenanalyse

### Het individu (IK)

Bij de factor 'IK' analyseren we het kritische incident, en de invloed daarvan op de ervaren veiligheid, vanuit het perspectief van de deelnemers en trainers. In de interviews zegt het grootste deel van de deelnemers dat de situatie negatieve invloed had op de ervaren veiligheid. In hun ogen was het ongepast om op deze manier om te gaan met een collega. De deelnemers vonden het echter lastig om dit oordeel ook direct uit te spreken. Voor hen stonden in het voorbeeld van Ed waarden zoals respect, eerlijkheid en een menselijke benadering van collega's op het spel.

Anna: 'Ik dacht wel: 'Hij heeft een heel andere kijk op de wereld', en ik merkte dat ik niet zo veel zin meer had om dingen met hem te delen. Ik vind hem gewoon heel extreem en ik denk dat hij ook zo geworden is door zijn ervaringen.'

Carroll: 'Ik zat in een hiërarchische situatie met Ed, want ik was nog afhankelijk van hem voor mijn beoordeling, ik ging hem niet zeggen wat ik van hem vond, maar ik heb me wel moeten inhouden richting hem.'

Paul: 'Het [ingebrachte voorbeeld, red.] heeft echt wel een stempel gedrukt op de cursus. De stempel dat mensen zich niet veilig voelden in de groep. Niet bij mij maar ik merkte het wel bij anderen. Ik denk dat het heftig was omdat het echt bij de kern van mensen kwam, bij hun kernwaarden.'

Er waren echter ook deelnemers die vonden dat de casusinbrenger (Ed) heel erg eerlijk was en dat juist de reactie van de andere deelnemers problematisch was.

Leo: 'als je dat sec hoort is dat absoluut 'not done', maar als je de achterliggende gedachte hoort kan ik daar wel begrip voor opbrengen, ik vind dat mensen dan te snel oordelen. Hij stelde zich open op en dat riepen we dan hè, zo van: je moet open zijn! En dan is hij open en dan paf, krijgt hij daar veel kritiek op. En dat vind ik dan niet terecht, je moet hem ook proberen te begrijpen.'

Uit de interviews blijkt dat deze situatie en de reacties van de anderen ook invloed hadden op hoe de casusinbrenger veiligheid in de groep ervaren heeft:

Ed: 'Ik merkte in de cursus bij sommige deelnemers dat zij mijn handelswijze en stelligheid niet konden waarderen. (...) Dat ze daarna ook gelijk een beeld van me zouden vormen had ik niet gedacht. Dagen daarna, dat ze mij daar nog steeds op aankeken (...). Dat heeft

mijn positie ondermijnd, denk ik. Dat was voor mij ook wel een momentje van: hoe veilig is het hier dan? Ik spreek mijn extremiteiten uit en zij leven zich niet in in mij.'

De trainers verkennen kort hoe de deelnemers reageren. Beiden hebben de indruk dat deze situatie opgepakt moet worden. Anderzijds staat er op dat moment ook al een gastdocent te wachten voor het volgende onderwerp. Voor de trainers staan waarden als zorgvuldigheid, verantwoordelijkheid en professionaliteit op het spel. Op dat moment nemen de trainers echter niet de tijd om de situatie te analyseren.

### Groepsdynamiek (WIJ)

Vanuit het WIJ analyseren we de situatie met vragen over het groepsproces, de fase van groepsontwikkeling en de interactie en relaties tussen deelnemers. Het herkennen van de verschillende fases van groepsontwikkeling kan inzicht geven in de dynamiek tussen deelnemers en de verwachtingen over de mate van veiligheid in een groep.<sup>15</sup> In een beginnende groep kan het lijken alsof er veel veiligheid is omdat men elkaar niet tegensprekt en er geen conflicten zijn, terwijl deelnemers in feite nog afstand houden en niet bereid zijn werkelijk te reflecteren op hun morele competentie. De meest gangbare fasemodellen van groepsontwikkeling stellen dat vervolgens een fase van strijd en conflict optreedt waarin deelnemers onderzoeken in welke mate ze zichzelf kunnen zijn in de groep. Na deze 'crisisfase' volgt een fase waarin sprake is van meer en diepgaander vertrouwen en een grotere bereidheid tot intiem samenwerken, kwetsbaarheid en leren. Niet alle groepen doorlopen alle groepsfases even intens, en vaak niet lineair.<sup>16</sup>

Het kritische incident gebeurt tijdens de eerste dag van het tweede blok. De groep lijkt nog aan het aftasten, je kunt stellen dat de groep nog in de vormende en oriënterende fase zit waarin de meeste deelnemers aarzelen tussen toenadering en gereserveerdheid. Op dat moment forceert een van de deelnemers een crisis in de groep. Dit kritische incident verrast zowel de trainers als de deelnemers, en lijkt de veiligheid in de groep te beïnvloeden. Het moment is van belang voor

15 Jan Remmerswaal, *Handboek groepsdynamica*, 11<sup>e</sup> editie (Amsterdam, BoomNelissen, 2013); Angelika Rubner en Eike Rubner, *Unterwegs zur funktionierenden Gruppe* (Gießen, Psychosozial Verlag, 2016).

16 Remmerswaal, *Handboek groepsdynamica*.



Fases van groepsontwikkeling kunnen inzicht geven in de dynamiek tussen deelnemers en hun verwachtingen over veiligheid in de groep

FOTO U.S. DEPARTMENT OF DEFENSE

deelnemers die nog aftasten in hoeverre zij open kunnen en willen zijn. In het slechtste geval kiezen zij ervoor zich afzijdig te houden, af te haken, resulterend in verdere afname van veiligheid in de groep.

Het kritische incident lijkt de groep te verdelen in moraalridders die het wegwerken veroordelen, degenen die het goedkeuren, er begrip voor hebben en *bystanders*,<sup>17</sup> deelnemers die moeite hebben om een oordeel te vormen. Mogelijk ontstaat een 'parallel proces' waarin deelnemers die zaken inbrengen die het merendeel van de groep niet accepteert, buitengesloten worden. Uit de interviews blijkt dat het proces deze richting op is gegaan: de casusinbrenger voelde zich uiteindelijk buitengesloten. Hij zegt dat de reacties van de andere deelnemers zijn positie in de groep ondermijnden.

Omgaan met een dergelijke crisissituatie vraagt om crisisvaardigheden van trainers: interventies en structuren aanbieden die het mogelijk maken conflicten bloot te leggen.<sup>18</sup> De trainers lijken

hier vooral overvallen door de scherpe inbreng van één deelnemer en de ontstane spanning.

#### **De taak of het cursusdoel (HET)**

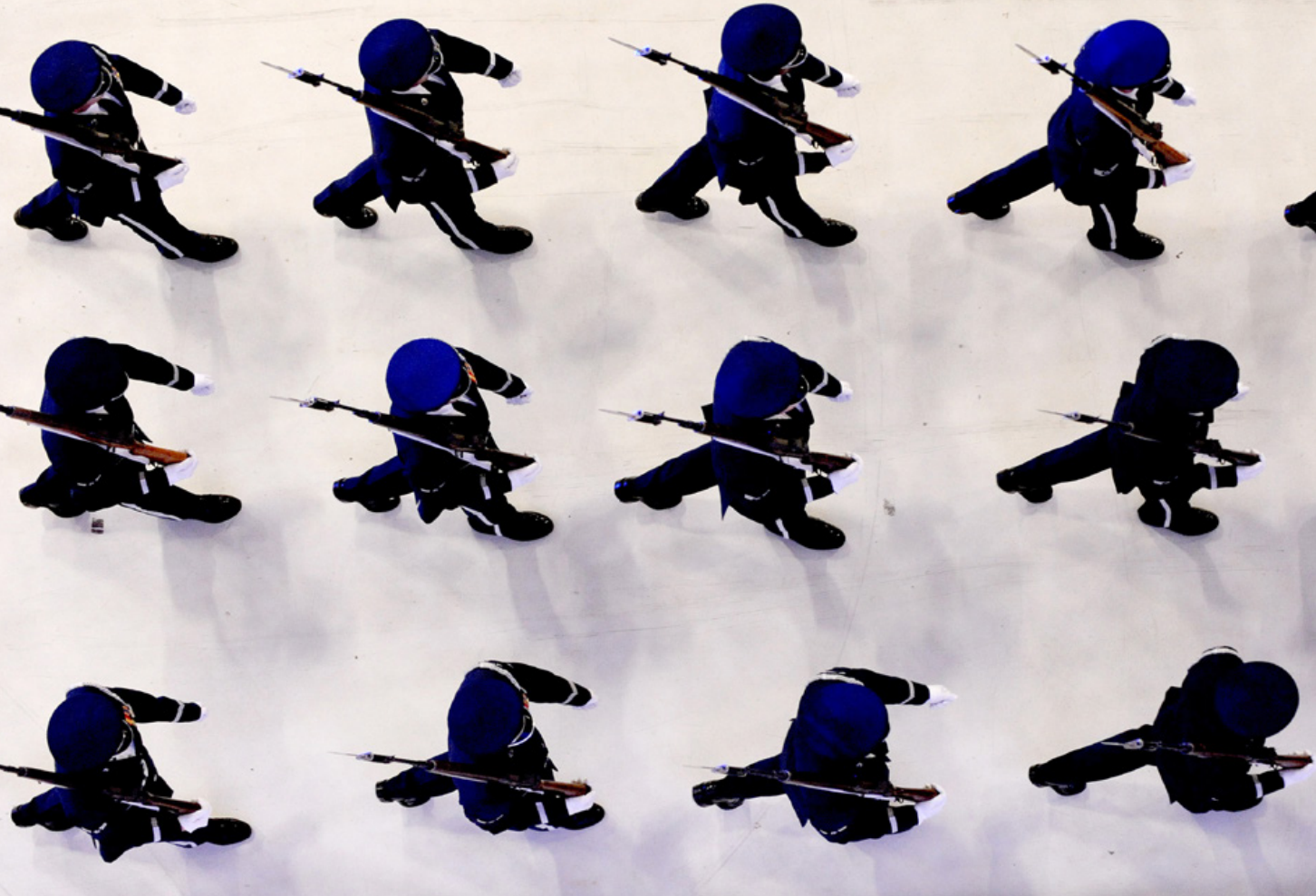
Als we kijken naar het doel van deze ethiek-cursus is de vraag van belang hoe veiligheid in de groep gerelateerd is aan het versterken van 'morele competentie'.

Om dit doel te bereiken zijn openheid en eerlijkheid van deelnemers belangrijk. Echter, deze openheid en eerlijkheid in het delen van ervaringen en meningen kunnen conflicteren met het openstaan voor andere perspectieven. In het kritische incident lijken de openheid en eerlijkheid van één deelnemer, die botsen met de waarden van andere deelnemers, het lastig te maken voor deelnemers om open te blijven staan voor andere perspectieven en te onderzoeken welke waarden daar voor de ander in het

17 Rubner en Rubner, *Unterwegs zur funktionierenden Gruppe*, 250.

18 *Ibidem*.





*In een militaire context zijn regels van belang*

FOTO U.S. DEPARTMENT OF DEFENSE

geding zijn. Een aantal deelnemers beschouwt het voorbeeld als extreem en schokkend, waardoor inleven in de casusinbrenger lastig lijkt. Verschillende perspectieven botsen, met als gevolg minder veiligheid voor alle deelnemers.

In het kritische incident lijken waarden te botsen. De casusinbrenger lijkt belang te hechten aan het werken met capabele, professionele collega's. Het zou hem vooral kunnen gaan om een goede groepssamenstelling: vanuit het belang van de missie wil hij werken met collega's die volledig beschikbaar zijn als militair. In zijn ogen was de betreffende collega geen 'echte militair'. Waarschijnlijk staan aan de andere kant van het spectrum, voor een aantal deelnemers, waarden als respectvol en rechtvaardig omgaan met collega's. Dit leidde in de groep tot spanning tussen verschillende perspectieven. De confrontatie met diversiteit in waarden en oordelen is direct verbonden met morele competentie: waarden die op het spel staan herkennen, een oordeel vormen, en verantwoording af kunnen en willen leggen.

Het kritische incident laat zien dat verschillen in kernwaarden negatieve gevoelens kunnen oproepen, waardoor deelnemers zich onveilig kunnen voelen of een situatie als onveilig ervaren. Werken aan morele competentie veronderstelt dat deelnemers openstaan voor andere perspectieven om deze te onderzoeken en te begrijpen welke waarden er in het geding zijn.

#### **De context (GLOBE)**

Een aantal elementen in het kritische incident lijkt gerelateerd aan de omgeving, de specifieke organisatiecontext van deze training. We onderscheiden de invloed van de leeromgeving van deze training, culturele kenmerken, zoals formele en informele normen uit de defensiecontext, en het feit dat dit een in-company training betreft.

In de context van de leeromgeving van de training is er tijdens het eerste blok van de cursus stilgestaan bij de betekenis van veiligheid in deze groep. Een van de deelnemers bracht het

onderwerp op. Zij vroeg zich af hoe deze groep met veiligheid zou omgaan. Twee deelnemers zeiden dat zij in hun eigen onderwijs benoemen dat 'er een veilige leeromgeving is'. Omdat de cursus een train-the-trainer-element heeft, werden de deelnemers op dat moment uitgenodigd om te reflecteren op hun ervaringen met (on)veiligheid in groepen, vanuit zowel de rol als trainer als deelnemer. Na afloop van deze sessie gaven deelnemers aan dat zij zich realiseerden in deze cursus zelf verantwoordelijk te zijn voor het bewaken van veiligheid en de grenzen daarvan. Een aantal deelnemers benoemde veiligheid te zien als een gevoel, dat vanzelf zou groeien tijdens de cursus.

We kunnen ook de bredere context van deze cursus bekijken. In een militaire context zijn regels van belang. Gedragscodes, het mandaat, Rules of Engagement, oorlogsrecht en mensenrechten zijn hier allemaal voorbeelden van. Deze regels niet naleven kan grote gevolgen hebben voor anderen, maar ook voor collega's en de militair zelf. Juist omdat deelnemers zich terdege bewust zijn van regels is het voorbeeld uit de rijke beschrijving interessant: de casusinbrenger geeft aan dat hij het goed vond om 'eigen rechter' te zijn, en zich daarmee niet te houden aan de formele regels zoals de gedragscode. De casusinbrenger koos voor openheid en maakte het zichzelf niet gemakkelijk door op politiek correcte wijze zijn voorbeeld in te brengen, waarmee andere deelnemers het gemakkelijk eens konden zijn.

Toch is het voorbeeld van de casusinbrenger minder uitzonderlijk dan men wellicht denkt. In de context van de militaire academie staat het handelen van de militair uit de casus bekend als: 'interne sanering', een informele regel. De gedachte is dat ongeschikte militairen niet thuishoren op de academie, en al helemaal niet in de militaire operatie. Dit proces is niet uniek voor de Nederlandse defensiecontext. In de Engelse krijgsmacht spelen soortgelijke processen: *'Those who are militarily proficient and, therefore, good comrades are lauded, while those who have failed to contribute to collective goals are ridiculed, defaced, and ultimately, excluded'*.<sup>19</sup> Om informele regels bespreekbaar te maken is het

van belang dat er voldoende veiligheid blijft bestaan om dit in de groep te onderzoeken en uitspraken niet te snel af te doen als extreem of pathologisch.

De interviews laten zien dat wanneer alle deelnemers, en de trainers, werken in dezelfde context, waar ze elkaar weer kunnen tegenkomen, de ervaren veiligheid beïnvloed wordt. Deelnemers kunnen hiërarchische relaties hebben. Uit de interviews bleek bijvoorbeeld dat een van de deelnemers afhankelijk was van de casusinbrenger voor een beoordeling. De trainers waren hiervan niet op de hoogte. Daarnaast zouden deelnemers zich kunnen voorstellen dat zij in de toekomst met elkaar moeten samenwerken. Dit kan een extra remmend effect hebben op de bereidheid tot openheid.

## Discussie

Wat is de dynamiek van veiligheid tijdens een ethiektraining? Hoe kan veiligheid in het geding komen en wat kunnen trainers concreet doen om bij te dragen aan het creëren van veiligheid? Om deze vragen te beantwoorden analyseerden we een kritisch incident met behulp van het vierfactorenmodel van TGI. We keken hierbij naar de dynamiek van veiligheid vanuit het perspectief van de deelnemers en trainers, en vanuit het groepsproces, het cursusdoel en de specifieke militaire context.

In de discussie richten we ons op twee elementen. Eerst beschrijven we de paradox van veiligheid waarbij het spanningsveld tussen eerlijkheid en openheid andere perspectieven beïnvloedt. Vervolgens bespreken we hoe trainers kunnen omgaan met situaties waar veiligheid in het geding is tijdens ethiektrainingen of -onderwijs.

### Paradox van veiligheid

Veiligheid in de groep wordt gezien als voorwaarde voor een dialogische, interactieve

19 Anthony King, 'The word of command communication and cohesion in the military', in: *Armed Forces & Society* (2006). doi 10.1177/0095327X05283041, p. 509.

benadering van ethiekonderwijs waarbij de nadruk ligt op reflectie.<sup>20</sup> Het gevoel van deelnemers of studenten dat ze kunnen bijdragen aan een dialoog of een kritische vraag kunnen

stellen zonder dat daar negatieve consequenties aanzitten, wordt als waardevol beschouwd. Dit wederzijdse gevoel wordt gezien als voorwaarde voor dialoog en reflectie, omdat het ruimte creëert voor het onderzoeken van standpunten en andere perspectieven. Reflectie op verschillende perspectieven en waarden kan nieuwe inzichten opleveren. Homogeniteit en eensgezindheid kunnen op het eerste gezicht veiligheid tot gevolg hebben,<sup>21</sup> maar homogeniteit kan ook blinde vlekken en groeps- of eenheidsdenken creëren.<sup>22</sup> Op constructieve wijze omgaan met verschillen van mening door middel van een reflexieve en dialogische benadering (bijvoorbeeld door het stellen van vragen in plaats van de ander te overtuigen van het eigen gelijk) past niet alleen bij het doel van deze vorm van ethiekonderwijs. Dit proces lijkt bovendien te leiden tot meer ervaring van veiligheid in de groep.<sup>23</sup>

- 
- 20 Tineke Abma, Bert Molewijk, en Guy Widdershoven, 'Good care in ongoing dialogue – Improving the quality of care through moral deliberation and responsive evaluation', in: *Health Care Analysis* 17 (2009) (3), 217–235; Wortel en Bosch, 'Strengthening moral competence'; Margreet Stolper, Suzanne Metselaar, Bert Molewijk, en Guy Widdershoven, 'Moral case deliberation in an academic hospital in the Netherlands. Tensions between theory and practice', in: *Journal International de Bioethique* 23 (2012) (3–4) 191–202.
- 21 Nancy M. Dixon, *The Organizational Learning Cycle: How we learn collectively* (Londen, McCraw-Hill, 1994).
- 22 Chris Argyris, *Overcoming organizational defenses – Facilitating organizational learning* (Needham Heights, Allyn and Bacon, 1994).
- 23 Guy Widdershoven en Bert Molewijk, 'Philosophical Foundations of Clinical Ethics: A Hermeneutic Perspective', in: Schildmann, Gordon, Vollmann (red.), *Clinical Ethics Consultation. Theories and Methods, Implementation, Evaluation* (Londen, Ashgate Publishing, Ltd, 2010).

*Veiligheid in de groep wordt gezien als voorwaarde voor een dialogische, interactieve benadering van ethiekonderwijs waarbij de nadruk ligt op reflectie*

FOTO U.S. DEPARTMENT OF DEFENSE



Het kritische incident hierboven bevestigt het idee dat veiligheid een dynamisch karakter heeft: het kan tijdens de training ontstaan maar ook, heel plotseling, weer verdwijnen.<sup>24</sup> Onze analyse laat zien dat de dynamiek van veiligheid een paradoxaal effect kan hebben. Het cursusdoel nodigt deelnemers uit tot dialoog, reflectie, en een kwetsbare opstelling en eerlijkheid. Tegelijkertijd laat het kritische incident zien dat er ook een situatie kan ontstaan waarin veiligheid in de groep in het geding komt. Als gevolg van het eerlijk uitspreken kunnen (kern)waarden botsen en kan het voor deelnemers lastig zijn zich te blijven openstellen voor afwijkende perspectieven en onderliggende waarden. Hierdoor kan de ervaren veiligheid afnemen of zelfs verdwijnen. Groepen die op constructieve wijze kunnen omgaan met deze paradox kunnen zich verder ontwikkelen en een volgende fase van groepsontwikkeling bereiken, waarin sprake is van meer onderling vertrouwen en een grotere bereidheid om samen te leren.<sup>25</sup>

Op het moment zelf, tijdens het kritische incident, lijkt het erop dat de situatie niet herkend werd als een voorbeeld van botsende waarden. Er ontstond een confrontatie van meningen en perspectieven, terwijl niet onderzocht werd welke waarden hierbij in gevaar waren. Ruimte maken voor een dergelijk onderzoek is niet vanzelfsprekend, het vraagt tijd, moed en morele competentie van trainers en deelnemers. Om ter plekke te herkennen dat waarden botsen veronderstelt een dialoog waarin ruimte is voor ieders perspectief, voldoende inlevingsvermogen en het onderzoeken van onderliggende waarden in plaats van discussie waar deelnemers elkaar proberen te overtuigen.

Als deelnemers veiligheid in de groep als problematisch ervaren, kun je als trainer het idee hebben dat er van alles is misgegaan. Dat de trainer tekortschiet, of dat het 'gewoon' een lastige groep is. Met een andere benadering kun je stellen dat er veel groepsdynamiek is. Dat het groepsproces zich volop ontwikkelt en dat je als trainer dat proces moet ondersteunen. Veiligheid kan alleen bereikt worden door samen een proces mee te maken. Hier is (groeps)dynamiek voor nodig. Tegelijkertijd is een crisis- of

conflictfase ook spannend voor deelnemers en vraagt het veel alertheid, betrokkenheid en begeleiding van de trainers om hierin de goede maat te vinden: enerzijds uitdaging en leer-kansen bieden, anderzijds voldoende houvast en veiligheid.

### **Omgaan met situaties waar veiligheid op het spel staat**

Situaties waarin veiligheid in het geding is kunnen uitdagend zijn en veel onrust in de groep veroorzaken. Trainers kunnen verrast zijn en zich overvallen voelen; ze willen een programma volgen en hebben beperkte tijd om te reflecteren op situaties in het hier en nu. En belangrijker: ze hebben er misschien geen duidelijke strategie voor.

Hoewel er geen garanties zijn dat een bepaalde interventie meteen succes heeft, lijkt het van belang om dit soort situaties niet te negeren of uit de weg te gaan maar juist om te leren het groepsproces te ondersteunen en niet vast te blijven zitten in de situatie.<sup>26</sup> Juist omdat het versterken van morele competentie het doel is van veel ethiektrainingen en -cursussen, bieden deze situaties ook een mogelijkheid om er direct mee aan de slag te gaan. Men kan het kritische incident zien als voorbeeld van een situatie waar verschillende perspectieven en waarden botsen. Op die manier is de situatie wenselijk: ze biedt een kans om te leren in het 'hier en nu'.<sup>27</sup> Dat is er op gericht om feitelijk gedrag van deelnemers, interactie in de groep en het leerdoel (het versterken van de morele competentie) met elkaar te verbinden en daarvan te leren. Hoe kunnen trainers dit bereiken? Hoe kun je als trainer een lastige situatie zo benaderen dat die bijdraagt aan het doel van de bijeenkomst?

24 Edmondson en Lei, 'Psychological safety', 23–43.

25 Remmerswaal, *Handboek groepsdynamica*.

26 Kenwyn K. Smith en David N. Berg, *Paradoxes of group life, understanding conflict paralysis and movement in group dynamics* (San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1987).

27 Arienne van Staveren, *Zonder wrijving geen glans: leren samenwerken bij veranderen en innoveren* (Assen, Van Gorcum, 2007); Sandra Schruijer, 'Working with group dynamics while teaching group dynamics in a traditional classroom setting', in: *Team Performance Management: An International Journal* (2016). doi: 10.1108/tpm-05-2016-0023.

Op deze manier omgaan met situaties is gebruikelijk in de traditie van de Socratische dialoog; een dialogische methode voor ethiek-trainingen. Op elk moment tijdens de dialoog kan zowel de begeleider van het gesprek als een deelnemer een 'time-out' aanvragen waarin de groep problemen of zaken aanpakt die de dialoog belemmeren.<sup>28</sup> Een deelnemer kan bijvoorbeeld ontevreden zijn over hoe het gesprek verloopt, vragen hebben over de te volgen structuur in het gesprek, moeite hebben de inhoud te volgen, of die ontoereikend vinden. Het idee van de time-out of meta-dialoog in de traditie van de Socratische dialoog is vergelijkbaar met het uitgangspunt 'storingen hebben voorrang' binnen de methode van TGI.<sup>29</sup> Een storing benoemen kan een deelnemer helpen om weer aan te sluiten bij de groep en bij de inhoud van het gesprek. Spanningen in de samenwerking kunnen benoemd en aangepakt worden. Deze benaderingen gaan allemaal uit van het idee dat verschillende perspectieven waardevol zijn en dat botsingen in waarden kansen bieden voor onderzoek in het hier en nu. Wierdsma noemt dat moment ook wel de 'plek der moeite'<sup>30</sup>; het is de moeite, maar vraagt ook moeite. Die moeite doen kan de groep ondersteunen om stappen te zetten in het gezamenlijke leerproces.

Om alle perspectieven recht te doen kunnen trainers ook werken met de uitgangspunten van het thema uit de TGI. Zo'n thema introduceren betekent dat de trainer aansluit bij wat er leeft in de groep. Het vierfactorenmodel biedt de mogelijkheid om zicht te krijgen op factoren die op een bepaald moment een rol spelen en aandacht vragen in het groepsproces. Het thema dat volgt uit deze waarneming daagt de deelnemers uit een volgende stap te zetten in de ontwikkeling van hun groepsproces én van hun

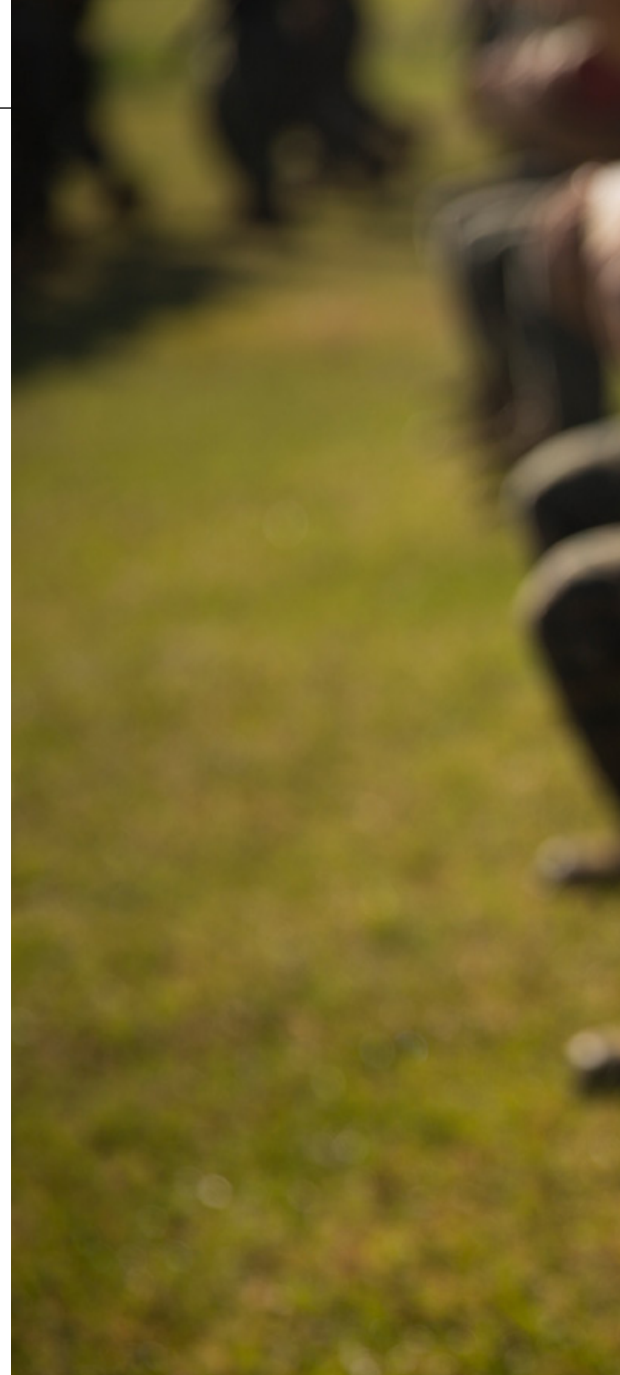


FOTO U.S. DEPARTMENT OF DEFENSE

morele competentie. In het kritische incident hierboven had het thema kunnen zijn: 'Hoe kunnen we in deze groep op constructieve wijze omgaan met verschillende perspectieven en botsende waarden? Hoe ervaar ik dit en wat zou voor mij helpend zijn?'. Deze benadering nodigt alle deelnemers uit om vanuit hun ervaringen te reflecteren op de ontstane situatie. Werken met het TGI-thema nodigt uit om de eigen waarneming en behoefte helder te verwoorden én actief te luisteren naar het perspectief van anderen.

28 Gustav Heckmann, *Das Socratische gesprach: Erfahrungen in philosophischen Hochschulseminaren* (Hannover, Schroedel, 1981); Rainer Loska, *Lehren ohne belehrung, Leonard Nelsons neosokratische method der gestachsfuhrung* (Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1995); Rene Saran en Babara Neisser (red.), *Enquiring Minds: Socratic dialogue in education* (Stoke on Trent, Trentham Books, 2004).

29 Cohn, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*; Van de Braak, *Inspireren tot medeverantwoordelijkheid*.

30 André Wierdsma, *Co-creatie van verandering* (Delft, Eburon, 1999).



*Het lijkt van belang om kritische situaties niet te negeren of uit de weg te gaan, maar juist om te leren het groepsproces te ondersteunen*

Omgaan met uitdagingen en storingen in het leerproces, zoals bij de veiligheidsparadox, vraagt naast een keuze voor een specifieke interventie ook om een bewuste keuze voor structurering van de interventie.<sup>31</sup> De wederzijdse invloed van structuur, proces en veiligheid versus chaos, stagnatie en onveiligheid spelen hierbij een rol.<sup>32</sup> Het gaat dan onder andere om de vraag welke structuren of werkvormen het proces van de groep en het werken aan een thema het beste kunnen ondersteunen. Denk hierbij aan stap-voor-stap structureren hoe

deelnemers met elkaar in gesprek gaan. Bijvoorbeeld eerst in sub-groepjes of door alle deelnemers zich één voor één te laten uitspreken. Een open structuur levert meer proces op, maar kan ook angstig maken en de veiligheid verkleinen.<sup>33</sup>

---

31 Donald W. Winnicott, *Holding and interpretations: fragment of an analysis*. Introduction by M. Masud R. Khan (Londen, Hogarth Press, 1986).

32 Cohn, *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*.

33 Dietrich Stollberg, 'TZI und Hierarchie', in: *Themenzentrierte Interaktion/TZI - Theme-Centered interaction/TCI*, 22 (2008) (2).

Hoewel de trainers tijdens het kritische incident aanvoelden dat het een belangrijk moment was, namen zij niet de tijd en ruimte om de situatie meteen te bespreken. Dat is in de praktijk ook niet altijd haalbaar en hoeft bovendien niet altijd goed uit te pakken. Toch vinden wij het van

belang dat trainers leren om dit soort momenten, waarop veiligheid in het geding is, te herkennen. Dit kan men beschouwen als de competentie van trainers om per situatie de rol te zien van verschillende factoren, zoals bijvoorbeeld TGI die onderscheidt. Door regelmatig stil te staan bij veiligheid

*Trainers moeten richting geven aan thema's of andere interventies die veiligheid in de groep versterken*



in de groep en veiligheid te benaderen vanuit verschillende factoren kan zich een 'getrainde intuïtie' ontwikkelen bij de trainer waarbij ervaringen, emoties en gedachten samenkomen en richting geven aan thema's of andere interventies die veiligheid in de groep versterken.

FOTO BEELDBANK NIMH



## Conclusie

Veiligheid in de groep, een wederzijds gevoel waarbij deelnemers genoeg veiligheid ervaren om risico's te nemen, wordt gezien als voorwaarde voor een dialogische, interactieve benadering van ethiekonderwijs waarbij de nadruk ligt op reflectie. Tegelijkertijd is veiligheid lastig te garanderen en daarmee onzeker. Veiligheid kan dan ook in het geding komen tijdens een ethiekcursus. We lieten zien dat een paradoxale situatie kan ontstaan. Daarin bestaat een spanning tussen eerlijkheid en kritisch kunnen zijn enerzijds, en jezelf open stellen voor andere perspectieven en waarden anderzijds. Eerlijkheid of openheid kan resulteren in conflicterende visies. Dat kan leiden tot een onveilige situatie waarin het voor sommige deelnemers lastig kan zijn om zichzelf te blijven openstellen voor andere perspectieven. Juist een dynamisch proces als uitgangspunt, waarbij de groep periodiek op deze veiligheidsparadox reflecteert, kan de ervaren veiligheid vergroten. Het vierfactorenmodel biedt de mogelijkheid om te reflecteren op situaties waarin veiligheid in het geding is en interventies voor te bereiden om op constructieve wijze om te gaan met deze paradox.

Een psychologisch veilige werkomgeving is niet alleen tijdens ethiekonderwijs van belang, maar ook voor teams binnen Defensie. Zoals Edmondson aangeeft kan dit bijdragen aan leren in organisaties, inclusief het leren van fouten, innovatie, en het beter zicht krijgen op risico's, doordat medewerkers zich ondanks de hiërarchie vrijer voelen om zaken bespreekbaar te maken.<sup>34</sup> Vervolgonderzoek kan op systematische wijze analyseren in hoeverre het gebruik van het vierfactoren model bruikbaar is voor leidinggevendenden binnen Defensie om bij te dragen aan sociale veiligheid. ■

34 Amy C. Edmondson en Paul J. Verdin, 'The strategic imperative of psychological safety and organizational error management', in: J. Hagen (red.) *How Could This Happen?* (Palgrave Macmillan, Cham, 2018).