

UNIVERSITEIT TWENTE.

**“IK HEB ANGST OM HIER IN DEZE GROEPSCONTEXT MET
ONBEKENDEN GEËMOTIONEERD TE RAKEN “**

**De paradox van emotionele disclosure in
groepsgewijze narratieve
toekomstverbeelding**

Bachelorscriptie

Elisa Mareike Ennulat

s1277065

23 Juni 2015

Universiteit Twente

Faculteit der Gedragwetenschappen

Opleiding Psychologie

Begeleidingscommissie

dr. A. M. Sools

MSc M. P. J. Spijkerman

Inhoud

Samenvatting.....	1
Abstract	2
Inleiding	3
Emotietheorieën in de psychologie	3
Emotieregulatie: disclosure, inhibitie en herwaardering.....	5
Discursieve benadering van emotionele disclosure	7
Casus: workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding.....	8
Methode	10
Design.....	10
Procedures	10
Analyse.....	12
De rode draad van het tekstmateriaal	12
Resultaten.....	13
De paradox van individualiteit: individu vs. groepspersoon.....	13
De paradox van (interne) toekenning: eigen veroordeling vs. externe acceptatie	17
De paradox van emotionele disclosure.....	25
Conclusie en Discussie	28
Kracht, beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek	31
Slotbeschouwing	33
Referenties	34

Samenvatting

Emoties zijn werkingsmechanismen van processen in de samenleving. Het uitdrukken en delen van emoties wordt emotionele disclosure genoemd en wordt gerelateerd aan welzijn. Verder is emotionele disclosure een proces van constructie dat aan interactie gekoppeld kan worden. Daarom is het interessant om onderzoek naar emotionele disclosure binnen een groepscontext te doen. Via een discursieve analyse, die een constructivistische focus heeft, wordt op een kwalitatieve manier inzicht verkregen in het fenomeen. Hiervoor werd gebruikt gemaakt van een bewerkt transcript en audio-opnamen van de workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding voor psychologiestudenten aan de Universiteit Twente, Enschede. Tijdens de workshop hebben de studenten een toekomstbrief geschreven en deze achteraf in een groep, bestaande uit 10 personen, vrijwillig gedeeld. De studenten bleken zich op een ambivalente manier tot emotionele disclosure te verhouden. Hieraan liggen drie paradoxen ten grondslag: de paradox van individualiteit omvat het ambivalentie identificatieniveau van de studenten, dat aan de ene kant op een individueel maar tegelijkertijd meer op groepsniveau plaatsvindt. Deze paradox heeft effect op het interactiepatroon en op emotional disclosure, wat de deelnemers voor een tweede paradox plaatst. De paradox van (interne) toekenning omvat eigen veroordeling vanwege de gedachte aan het voldoen aan de groepseisen terwijl er door de groep acceptatie en waardering voor het delen wordt gegeven. De paradox van emotionele disclosure omvat dat de studenten aangeven geen emotionele disclosure in een groepscontext te willen doen, maar het uiteindelijk in de loop van de interactie wel doen. Het paradoxale karakter onderstreept de invloed van de groepscontext op emotionele disclosure. Bovendien wordt de verwevenheid van emotionele disclosure met andere emotie-regulerende strategieën, zoals inhibitie, zichtbaar. Hieruit ontstaat een toegevoegde waarde voor vervolgonderzoek in (therapeutische) contexten zoals de verslavingszorg of het onderwijs. De verkregen inzichten maken de complexiteit van groepsprocessen, emotiereguleringsstrategieën en het belang van emotionele disclosure daarbij voor veel aspecten duidelijk.

Abstract

Emotions are mechanisms of action of processes in society. To express and share emotions is called emotional disclosure which is related to well-being. Moreover, emotional disclosure is a process of construction connected to interaction which makes it interesting to do research on emotional disclosure in a group context. By applying a discursive analysis with a constructivist perspective, there will be provided insight into the phenomenon. Therefore an edited script and audio recordings of a workshop collective narrative futuring for psychology students at University of Twente, Enschede, were used. During the workshop the students were asked to write a future letter and voluntarily share it with the group of ten people. The students appeared to have an ambivalent position on emotional disclosure with three underlying paradoxes: the paradox of individuality deals with the ambivalent level of identification the students had. On the one hand they referred to an individual level of identification and on the other hand their identification took in a larger degree place on a group level. This paradox influences the interaction pattern and emotional disclosure whereby the students are placed in front of a second paradox. The paradox of (internal) attribution deals with self-conviction based on the thought of fulfilling the group requirements whereas the group shows acceptance and appreciation with respect to the act of emotional disclosure. The (third) paradox of emotional disclosure deals with the fact that the students state not willing to do emotional disclosure in this group context but certainly doing it within the course of interaction. The paradoxical character highlights effect of the group context on emotional disclosure and clarifies the interweavement of emotional disclosure and other styles of emotion regulation such as inhibition. From this follows an additional value for follow-up research regarding to therapeutic contexts for example in addiction treatment or in education. The provided insights underline the complexity of group processes, emotion regulation strategies and the importance of emotional disclosure for many aspects.

Inleiding

“Emoties reguleren het zelf en de ander, en geven het leven veel van zijn betekenis.”

Greenberg (2004)

Emoties spelen een grote rol in het dagelijks leven. Ze worden gerelateerd aan de meest essentiële behoeften van de mens (Frijda, 1986). Een van de centrale onderwerpen in emotieonderzoek is dat emoties werkingsmechanismen van processen zijn. Vanuit deze achtergrond worden emoties ook als primaire betekenis-, communicatie- en actie-oriëntatiesystemen beschouwd waardoor ze voor een groot deel ons wezen bepalen (Greenberg, 2011). Het uitdrukken en delen van persoonlijk stressvolle emoties door zowel schrijven als ook verbaal wordt *emotionele disclosure* genoemd (Wetherell et al., 2005). Het blijkt dat emotionele disclosure sterk door de sociale context wordt beïnvloed en daarom ook een complex gebied van onderzoek vormt (Cromby, 2011). Verder is emotionele disclosure een proces van constructie dat aan het bereiken van (functionele) doelen in de interactie gekoppeld kan worden (Potter, 1992). Dit feit maakt onderzoek naar emotionele disclosure in interactie, vooral onderzoek naar emotionele disclosure in een groepscontext zo interessant. Juist omdat emotionele disclosure voor de mens een belangrijk aspect van zowel zijn psychologische- als ook fysiologische welzijn is, draagt meer inzicht in emotionele disclosure bij aan de ontwikkeling en verbetering van groepsprocessen die op welzijn afsturen.

Emotietheorieën in de psychologie

Binnen de psychologie is emotie een veel onderzocht construct. Door de verschillende benaderingen zijn er variërende definities binnen onderzoek naar emotie te vinden. Cromby (2007) verwijst naar de termen ‘affect’, ‘gevoel’ en ‘emotie’. Deze worden volgens hem vaak zonder aandacht voor de nuances in hun betekenis gebruikt waardoor er toenemende verwarring ontstaat die er sowieso al vanwege het inconsistente gebruik is.

Ter overzicht zijn de genoemde begrippen door Cromby (2007) als volgt gedefinieerd: “affect” is een term die binnen culturele studies, zo Hemmings (2005), meer aan “states of being” dan aan emoties gerelateerd wordt. In de psychologie zijn de termen “gevoel” en “emotie” meer gebruikelijk. Emoties worden volgens Cromby als patronen van “body-brain” responses gezien. Bij de term “gevoelens” ligt de nadruk op de toegevoegde, bereflecteerde cognitieve ervaring op de ervaren emoties (body-brain responses). Het is daarom een bewuste subjectieve beleving van emoties. In het alledaagse gebruik wordt de term “gevoel” vaak als synoniem voor emotie gebruikt (Cromby & Ellis, 2014). In dit onderzoek zal de term emotie staan voor de toegevoegde, bereflecteerde cognitieve ervaring.

Emoties zetten, volgens Cromby (2007), aan tot gedrag en zijn daarom motiverend. Daarnaast zijn ze organiserend voor het gedrag, omdat ze als een intra- en interpersoonlijke reflectie van het individu op zijn situationele en relationele bestaan in de wereld kunnen worden beschouwd. Dit onderstreept de sociale functie van emoties (Keltner, Ekman, Gonzaga & Beer, 2003). Vanwege dit feit verduidelijkt Cromby (2007) vooral de betekenis van de lichamelijke component; via lichamelijk getoonde emoties kunnen inzichten worden verkregen in iemands innerlijke belevingswereld en zijn intenties.

In de wetenschap bestaan er veel theorieën waarom en op welk manier mensen emoties ervaren (Spark Note Editors, 2007). Volgens de evolutietheorie van Darwin (1872) zijn emoties noodzakelijk voor het overleven van een soort in een omgeving omdat deze als een trigger voor een vecht- of vluchtreactie dienen. Ook in de theorie van James-Lange (1880) staan lichamelijke reacties zoals bijvoorbeeld spierspanning, transpiratie of een verhoogde hartslag als reactie op externe gebeurtenissen centraal. Volgens de James-Lange theorie worden emoties als gevolg en niet als oorzaak van de bewuste beleving van deze lichamelijke reacties gezien. De uitspraak “ik ben bang, omdat ik wegloop” demonstreert de bereflecteerde ervaring en het uitgangspunt van deze theorie. Andere theorieën zoals de Schachter-Singer theorie (1962) gaan ervan uit dat emoties zowel oorzaak als ook gevolg van fysiologische arousal kunnen zijn en emoties vervolgens niet alleen op het fysiologische arousal maar ook op de cognitieve evaluatie ervan gebaseerd zijn. Volgens de ‘Cognitive Appraisal’ benadering (Lazarus, 1991) is de manier waarop mensen emoties beleven afhankelijk van de evaluatie van externe gebeurtenissen. Samen met het feit dat mensen zich in het ervaren van emoties onderscheiden, laten de verschillende theorieën zien dat emoties individueel gerepresenteerd en tegelijkertijd gesocialiseerd zijn (Cromby, 2007).

Binnen de analyses naar emoties wordt er veel aandacht besteed aan sociale en culturele invloeden. Met betrekking tot cultuurafhankelijkheid van emoties laat onderzoek van Ekman (1994) zien dat er zes basisemoties zijn die mensen onafhankelijk van hun cultuur kunnen identificeren. Ekman (1994) heeft in zijn emotieonderzoek fysiologische indicatoren in vorm van gezichtsuitdrukkingen in verschillende culturen met elkaar vergeleken. Vreugde, verdriet, woede, angst, verbazing en walging, blijken de zes basisemoties te vormen. In tegenstelling tot deze universele opvatting van emoties, is er ook sprake van culturele specificiteit als het gaat om emoties. Het is bekend dat er binnen een cultuur normen heersen die de mensen een richtlijn geven aangezien wat voor emoties wanneer en in welk mate vertoond mogen worden. Deze maatregelen worden ‘display rules’ genoemd en vaak met het reguleren van emoties in verband gebracht (Cromby, 2007).

Emotieregulatie: disclosure, inhibitie en herwaardering

Emotieregulatie, zo stellen Matsumoto, Hee Yoo en Nakagawa (2008), wordt als de vaardigheid beschouwd om met emotionele reacties om te kunnen gaan en te controleren wanneer deze ervaren en uitgedrukt worden. Volgens Kopp (1989) behoort emotieregulatie tot een van de belangrijkste aspecten van de menselijke ontwikkeling. Dit betekent dat emotieregulatie door de opvoeding aangeleerd is en tot het ontstaan van psychologische stoornissen kan leiden als deze niet adaptief is (Cicchetti, Ackerman, & Izard, 1995). Bovendien wordt emotieregulatie als een cruciale factor met betrekking tot sociale competenties en het reguleren van persoonlijke relaties en interacties gezien. Dit demonstreert dat ook hier de sociale context van groot belang is (Matsumoto, Hee Yoo & Nakagawa, 2008). Om deze reden is het bevorderen van emotieregulatie bijvoorbeeld vaak in de kerngedachten van curricula binnen het onderwijs opgenomen, zodat emotieregulerende vaardigheden binnen een onderwijssetting worden aangeleerd (Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming, 2014).

Bij de benadering van het concept emotieregulatie wordt er onderscheid gemaakt tussen emotionele disclosure, emotionele inhibitie en herwaardering. Emotionele disclosure betekent het uitdrukken en delen van emoties terwijl inhibitie het onderdrukken of verdringen van emoties is. Herwaardering is de manier waarop een individu de perceptie van een situatie verandert om vervolgens zijn emotionele ervaring te kunnen veranderen.

Tot emotionele inhibitie behoren meerdere emotiereguleringsstrategieën. Binnen de dagelijkse interactie worden er twee regelmatig gebruikt: suppressie en repressie (Gross & John, 2003). Suppressie staat volgens Gross en John (2003) voor de regulatie van de emotionele uitdrukking door emotioneel gedrag te neutraliseren, bijvoorbeeld het actief onderdrukken van de uiterlijke expressie van emoties. Repressie is de onbewuste en passieve vorm van emotionele inhibitie (Ellis & Cromby, 2009).

In de literatuur, zo vatten Ellis en Cromby (2009) samen, is een verband tussen inhibitie en verschillende vormen van pathologie, zoals bijvoorbeeld angststoornissen, aangetoond. Als een emotie geïnhibeerd wordt, is er sprake van een discrepantie tussen de omgeving en de subjectieve ervaring van het individu. Hierdoor raakt het individu de band met zijn beleving kwijt (Frijda, 2005). Onderzoek van Pennebaker en Beall (1986) verduidelijkt dat emotionele inhibitie niet alleen negatieve psychologische- maar ook negatieve fysiologische gevolgen, zoals bijvoorbeeld een verhoogde hartslag, heeft. Ook Cepeda et al. (2008) tonen in onderzoek naar het effect van narratieve toekomstverbeelding op het welzijn van kankerpatiënten, de negatieve effecten van emotionele inhibitie aan:

patiënten die weinig emotionele disclosure hadden binnen hun verhalen over hoop en de mate waarin hun ziekte hen heeft beïnvloedt gedaan, rapporteerden meer pijn en lagere scores op welzijn dan de patiënten die veel emotionele disclosure in hun verhalen hadden. De onderzoekers merken op dat patiënten door de constructie van emotionele verhalen hun behoeften en emoties leren te begrijpen. Dit maakt duidelijk dat emotionele disclosure als actie kan worden opgevat. Van dit feit wordt ook in de onderhavige studie uitgegaan.

Door het doen van emotionele disclosure wordt een mogelijke discrepantie verminderd en vervolgens de coherentie tussen hoofd en hart bevorderd. Pennebaker en Chung (2007) onderstrepen ook het positieve effect dat het transformeren van emoties naar taal op het fysiologische en psychologische welzijn van de mens heeft. In een therapeutische context is het uiten van emoties van groot belang in relatie tot het therapie succes: er kan pas een therapeutische verandering worden bereikt als emoties bewust verwerkt en vervolgens geuit worden (Greenberg, 2011). Dit feit onderstreept de (therapeutische) relevantie van dit onderzoek: een beter inzicht in de manieren waarop emotionele disclosure in een groepscontext gedaan wordt, levert aanknopingspunten op voor professionele vorming van (groeps)therapieprocessen. Dit kan vervolgens bijdragen aan een meer effectieve psychotherapie.

Niet alleen met betrekking tot een effectieve psychotherapie, ook voor het algemeen welzijn is het van belang dat mensen hun emotionele materiaal ontvouwen en het in orde brengen door het gebruik van taal en deze aan andere mensen te adresseren (Rimé, 2009). Emoties, zo Rimé, verwijzen naar de vraag van zingeving. Emotionele disclosure, het delen van emoties in een sociale context, wordt als antwoord op de zingevingsvraag gezien. Vanwege dit feit wordt ervan uitgegaan dat ieder mens de natuurlijke behoefte heeft om emoties te delen (Rimé, 2007).

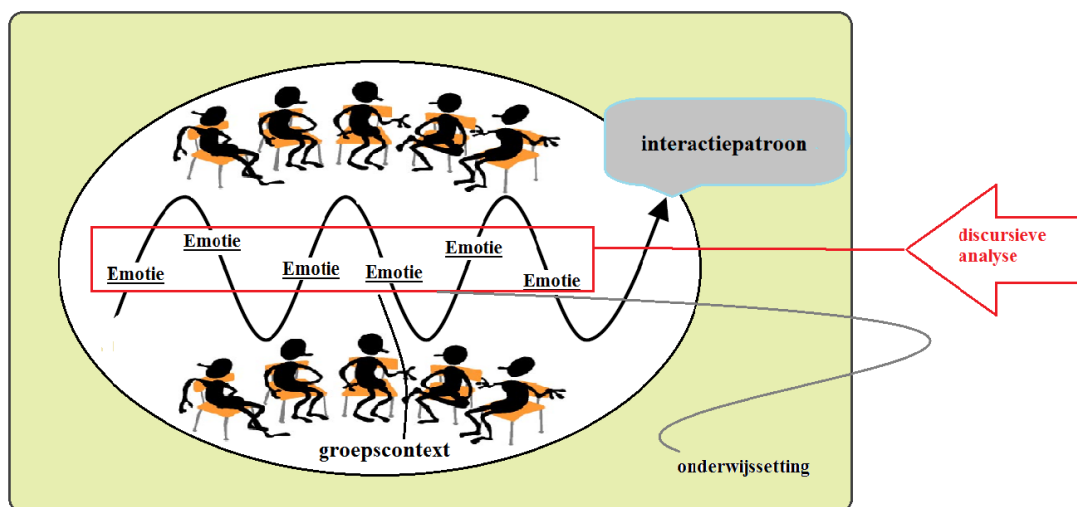
Daarnaast is emotionele disclosure een manier voor mensen om hun relatie met elkaar te behouden en te versterken. Onderzoek toont aan dat emotionele disclosure niet alleen interpersoonlijke verbondenheid (Sheldon, Abad & Hinsch, 2011) bevordert maar ook een intrinsiek belonend effect heeft (Tamir & Mitchell, 2012). Wanneer het om het delen van emoties in sociale interactie gaat, is er sprake van een sociale constructie (Lazarus, 1991). Elke emotie of gedachten aan deze emotie kan volgens Lazarus (1991) vervolgens de basis voor een volgende emotie vormen. Dit proces is aan de hand van figuur 1 te zien.

De gebruikelijke methoden binnen de psychologie om emotionele disclosure te benaderen, zijn volgens Cromby en Ellis (2011) niet voldoende. Via deze methoden worden alleen sensorische, simplistische maten zoals bijvoorbeeld de huidgeleiding ('skin

conductance level') verkregen waarmee de fysiologische reactie op stress kan worden gemeten. Sensorische maten geven echter geen inzichten in de processen van emotionele disclosure binnen een groep. Om deze reden pleiten Edwards en Potter (1992) ervoor, om een sociaal-constructivistische benadering te gebruiken, wanneer het gaat om psychologische constructen zoals emotie: een discursieve analyse.

Discursieve benadering van emotionele disclosure

Binnen de discursieve psychologie (DP) wordt emotie als een vorm van alledaagse sociale praktijk gezien, wat in en door conversationele interactie geproduceerd wordt (zie figuur 1). Via een discursieve analyse draagt taal er vervolgens toe bij om een beeld van emotionele disclosure in een groepssituatie te kunnen schetsen. Bij deze analysevorm worden zowel taal als ook emotie opgevat als handeling (Widdicombe & Wooffitt, 1995). Het gaat om een proces van betekenisverlening, die binnen een sociale interactie ontstaat. Bij deze analysevorm is er sprake van een hoge contextuele gevoeligheid, waaraan bij de gebruikelijke psychologische methoden niet in deze mate aandacht wordt besteed. Als uitgangspunt wordt daarom het performatieve gebruik van taal en emotie, de opvatting van taal en emotie als daad, binnen sociale interactieprocessen gehanteerd.



Figuur 1. Discursieve analyse van emotionele disclosure in een groepscontext binnen een onderwijssetting.

Volgens Potter (1998) wordt op deze manier ingegaan op de constitutieve aspecten van taal en emotie in plaats van het als eenvoudige reflectie van de werkelijkheid op te vatten. Op grond van het interactionele karakter van een onderwijssetting wordt, evenals Sools (2002), van een actieve rol van de studenten uitgegaan waar het gaat om hun emotionele gedrag. Daarom wordt in deze scriptie de term “doen van emotionele disclosure” gebruikt.

Dit impliceert dat binnen de interactie het gedrag van een individu effect heeft op het gedrag van een ander. Vervolgens speelt de aandacht voor de context, in het bijzonder tijdens groepsgesprekken, een grote rol. Uit recent onderzoek naar collectieve narratieve toekomstverbeelding (Jipping, 2014) kwam naar voren dat de groepsdynamiek effect heeft op de ervaring van de deelnemers aan een workshop narratieve toekomstverbeelding. Hieruit bleek dat de groepsdynamiek tijdens de workshop niet alleen invloed had op de inhoud van de toekomstbrieven, maar ook op de mate waarin deze gedeeld werden en ook op het gevoel dat de deelnemers ervoeren bij het delen. Verdere resultaten uit het onderzoek van Jipping (2014) worden in het volgende gedeelte kort toegelicht. Deze zijn het uitgangspunt van dit onderzoek.

Casus: workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding

Narratieve toekomstverbeelding heeft een hoge emotionele lading (Sools 2015) en biedt daarom een passend aspect om te onderzoeken als het gaat om emotionele disclosure. Tijdens de workshop narratieve toekomstverbeelding van Jipping (2014) was het de opdracht voor psychologiestudenten van de Universiteit Twente een toekomstbrief te schrijven en deze achteraf in de groep, bestaande uit 10 personen, vrijwillig te delen. Er was sprake van een onderwijssetting met een peer-to-peer structuur (Guizzardi, Aroyo, Wagner, 2003). De onderzoekers tonen aan dat in dit soort setting de docente niet als controlerende autoriteit, maar als participant, observator en begeleider van de groep wordt gezien.

De groepsdynamiek was tijdens de workshop van grote invloed op het delen van emoties en persoonlijke informatie. Een van de hoofdbevindingen, zo Jipping, geeft aan dat de emotionele beleving tijdens het delen het grootst is geweest. Uit de workshop bleek dat openheid om emoties te delen, emotionele disclosure, inderdaad niet alleen een innerlijke kwestie was, maar ook afhankelijk was van de gesitueerde context. Tijdens de workshop werd duidelijk dat het delen van persoonlijke informatie moeilijk was (Jipping, 2014). Dit feit is tegenstrijdig met de bevinding dat het in het alledaagse leven normaal is om persoonlijke informatie en emoties in een sociale context en vooral via sociale netwerken te uiten (Sools, 2015).

Bovenstaande bevindingen laten de toegevoegde waarde van onderzoek met een discursief perspectief naar emotionele disclosure in een groepscontext zien. De gebruikelijke methoden om emotionele disclosure in een groepscontext te benaderen zijn volgens Cromby en Ellis (2011) niet voldoende. Volgens hen is *discursieve analyse (DA)* een meer geschikte en effectieve methode om emotionele disclosure te benaderen, omdat bij DA naast de context

ook nadruk gelegd wordt op zowel vorm, functie en inhoud van de uitspraken binnen een interactie. Op deze manier zal in dit onderzoek in kaart gebracht worden hoe emotionele disclosure binnen een groepscontext plaatsvindt, waardoor ook nieuwe kennis over emotiereguleringsprocessen verkregen wordt. Dit onderstreept de therapeutische relevantie van emotionele disclosure, omdat verstoorde emotieregulatie voor de instandhouding van pathologische gedragsstructuren zorgt. Kennis over werkingsmechanismen van emotionele processen binnen een groepscontext geeft daarom handvatten om groepsprocessen ter welzijnsbevordering professioneel te vormen en te optimaliseren.

Samengevat kan dit onderzoek een bijdrage leveren zo aan de verdere theorievorming ten aanzien van emotieonderzoek in groepscontexten als ook aan het bevorderen van therapiesucces door de volgende onderzoeksvraag te beantwoorden:

Hoe doen de studenten emotionele disclosure in de workshop groepsgebonden narratieve toekomstverbeelding?

In het volgende gedeelte wordt eerst een overzicht over de gebruikte methode gegeven. Nadat er tekstfragmenten uit de workshop met betrekking tot de onderzoeksvraag geanalyseerd zijn, worden de resultaten besproken. Op basis hiervan zal een conclusie worden getrokken over hoe studenten in de workshop groepsgebonden narratieve toekomstverbeelding emotionele disclosure doen. In het verloop van het onderzoek wordt, door de opgeleverde resultaten, de waardevolle aanvulling van een discursief perspectief op emotionele disclosure in een groepscontext aangetoond en vergeleken met al bestaand onderzoek naar emoties.

Het doel ervan is tweedelig: inhoudelijk en methodisch. Er zal inhoudelijk een uitspraak erover gedaan worden hoe emotionele disclosure in groepsgebonden narratieve toekomstverbeelding plaatsvindt. Het methodische doel van de analysevorm is om met verhoogde aandacht naar de samenhang tussen het interactiepatroon en emotionele disclosure te kijken. Hierbij wordt de meerwaarde van DA perspectief op het gebied van onderzoek naar emotionele disclosure verder onderstreept.

Methode

Design

Vanuit een discursief perspectief zal in dit kwalitatief, exploratief onderzoeksdesign inzicht worden gekregen op de manier waarop studenten emotionele disclosure doen gedurende de bijeenkomst narratieve toekomstverbeelding. Door middel van deze analysevorm wordt beoogd om achterliggende processen en patronen met betrekking tot emotionele disclosure in een groepscontext naar voren te brengen en deze aansluitend te verklaren. Zoals boven genoemd, wordt emotionele disclosure als proces van betekenisverlening binnen interactie met de omgeving gezien. Door gebruik te maken van een kwalitatief, exploratief onderzoeksdesign, is de mogelijkheid geboden om het fenomeen van emotionele disclosure binnen een groepscontext op een diepe en brede manier in kaart te brengen (Plochg & van Zwieten, 2007).

Voor de onderhavige studie is, op basis van een verkenning van de beschikbare audio-opnames en transcripten, ervoor gekozen om een exploratieve single casestudy toe te passen. Dit betekent dat het hier gaat om de intensieve analyse van één omvangrijk gesprek en niet om de generalisatie van de gevonden resultaten. De keuze van een single case study is volgens Swanborn (2000) gerechtvaardigd wanneer het doel is om uitspraken over een bepaald fenomeen voor één speciale casus te doen en niet te generaliseren. De voor dit onderzoek gebruikte casus wordt in het volgende nader toegelicht.

Procedures

Het onderzoeksmateriaal is ontleend aan een workshop *groepsgewijze Narratieve Toekomstverbeelding*, een gedeelte in de zesde week van van het keuzevak *Narratieve Psychologie* voor tweedejaars psychologiestudenten aan de Universiteit Twente, Enschede. Tijdens de workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding werd de deelnemers gevraagd om een brief vanuit de toekomst te schrijven. Achteraf werden de brieven op vrijwillige basis voorgelezen. Het was de bedoeling om alleen naar de voorgelezen brieven te luisteren, er geen feedback op te geven. Na het delen van de brieven vond een reflectie plaats op de ervaringen en opgekomen emoties, die bij het schrijven, delen en luisteren van de toekomstbrieven, beleefd werden.

Het vak werd tussen 22 april en 5 juli 2013 door de docente Anneke Sools (AS) gegeven en begeleid. De tweede werkgroep-begeleider was Rosanne Jipping (RJ), die zelf als masterstudent aan de voor het onderzoek gekozen werkgroep heeft deelgenomen en bovendien de verkregen bevindingen als basis voor haar onderzoek naar collectieve

narratieve toekomstverbeelding gebruikte. Daarom had ze tijdens de workshop de rol van begeleider, participant en observator. De zes werkgroepen bestonden in totaal uit 61 studenten. Bij drie groepen in de workshop werden audio-opnames gemaakt. De (vrijwillige) deelnemers aan deze drie groepen waren in totaal 35 studenten. Er waren 9 % mannelijke en 91 % vrouwelijke studenten tussen de 19 en 26 jaar, waarvan ongeveer 60% van Duitse afkomst was. Ter vertrouwelijkheid werd een informed consent formulier door ieder deelnemer aan de workshop ingevuld.

Bij de analyse werd in de onderhavige studie gebruikt gemaakt van de dataset van de derde werkgroep. Er is gekozen voor een zogenoemd “best practice” opzet, omdat hier de meeste emotionele disclosure getoond werd: alle tien studenten lazen hun brieven voor waardoor er meer interactie (Jipping, 2014) was. Het materiaal van de derde workshop leverde, op grond van de hoge interactie, de basis voor de onderzoeksvraag, vanuit de verwachting op basis hiervan het beste uitspraken ten aanzien van de onderzoeksvraag te kunnen doen.

Dit perspectief biedt volgens Mascolo (2009) de mogelijkheid voor een “third-person” identificatie van emotie. Verder betekent het dat de onderzoeker de tekstfragmenten vanuit zijn kennis analyseerde zonder bij de interactie betrokken geweest te zijn. Een overwegend voordeel hiervan is dat de interactie vanuit een neutraal perspectief geanalyseerd kon worden, zonder dat de onderzoeker een manipulerende effect op het doen van emotionele disclosure van studenten had, omdat hij zelf niet bij de interactie was betrokken.

De workshop narratieve toekomstverbeelding werd ter kwaliteitswaarborging opgenomen door audio opname apparatuur. De gesproken tekst tijdens de workshop, werd letterlijk uitgetypt en getranscribeerd. Het bestaande transcript werd nog bewerkt en voorzien van transcriptienotaties¹, waardoor via een discursieve analyse betekenisvolle elementen van de interactie in de analyse ontdekt en verder onderzocht konden worden (Komter, 1985).

¹ (.) = puntjes tussen haakjes zijn een aanduiding van een kleine pauze in de stroom tekst, hoe meer puntjes, hoe langer de pauze.

[...] = puntjes tussen vierkante haken geeft aan dat een stuk tekst is weggelaten

(tekst) = tekst tussen haakjes zijn toevoegingen van de onderzoeker

[tekst] = tekst tussen vierkante haken verwijst naar stuk van het interview dat na herhaaldelijk luisteren nog niet verstaanbaar was.

°tekst° = gradentekens zijn een aanduiding van ander geluidsniveau

; = aanduiding van langgerekte klank

Tekst = aanduiding van nadruk of klemtoon

Analyse

De analyse heeft een micro-analytische focus waardoor interactionele patronen en fenomenen met betrekking tot de onderzoeksvraag zullen worden beantwoord. Er werd een discursieve analyse toegepast op de manier van hoe studenten emotionele disclosure in deze context doen. Zoals op bladzijde zeven beschreven, houdt een discursieve analyse het bestuderen van datgene wat in taal bewerkstelligd wordt, in. Het interviewmateriaal wordt hierbij gezien als “product” waarvan geprobeerd wordt te analyseren hoe het “gemaakt” is (Sools, 2002).

De rode draad van het tekstmateriaal

Op basis van het perspectief van de onderzoeker is een ordening van het tekstmateriaal gemaakt. Uit de analyse bleken er drie paradoxen ten grondslag te liggen aan het doen van emotionele disclosure. Een paradox wordt door Watzlawick, Bavelas en Jackson (1967) gedefinieerd als een 'ongerijmdheid die door juiste redenering uit geldige premissen voortvloeit'. Dit kenmerk kwam ook in de resultaten naar voren. Om de structuren van de paradoxen inhoudelijk duidelijk te maken, werden door de onderzoeker eerst tekstfragmenten gekozen, acht in totaal, en ter overzichtelijkheid betiteld. De enkele fragmenten werden op basis van inhoudelijke en vooral interactionele relevantie gekozen, wat ook het criterium voor de lengte van de fragmenten was. Er werd beoogd om door middel van de tekstfragmenten het constructivistische perspectief naar voren te brengen. Daarna zijn de fragmenten, overeenkomstig de inhoud van de paradoxen, thematisch gekoppeld aan de passende paradox.

De drie paradoxen kunnen als rode draad voor de performatieve gebeurtenis gedurende de workshop worden gezien. De nadere beschrijving van ieder fragment, behorend bij een paradox, geeft een gedetailleerd beeld van de manier waarop bepaalde taalrepertoires en gespreksstrategieën in het groeps gesprek tot uiting komen. Hierdoor wordt het effect van de discursieve acties ten aanzien van het doen van emotionele disclosure in deze context in kaart gebracht. Er ontstaat vervolgens een beeld van hoe de studenten in de workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding, emotionele disclosure doen.

Resultaten

De volgende resultaten² zijn gebaseerd op de analyse van het bewerkte transcript van de derde workshop. Er is gekozen voor deze focusgroep, omdat in deze groep iedereen zijn toekomstbrief heeft gedeeld. Het bleek dat de groepsdynamiek invloed heeft gehad op de mate van het delen van de toekomstbrieven. Vergeleken met de andere groepen was de sfeer van de derde werkgroep namelijk opvallend meer ontspannen en bovendien vond binnen deze groep meer interactie plaats. Deze werd volgens Jipping (2014) gekenmerkt door empathische, inhoudelijke en soms kritische reacties op elkaar. In het algemeen werd de bijeenkomst als bijzonder ervaren, wat te zien was aan het feit dat de deelnemers de discussie ook na het lesuur verder hebben gevoerd. De analyse liet zien dat er meerdere paradoxen ten grondslag aan het doen van emotionele disclosure tijdens de workshop blijken te liggen: *de paradox van individualiteit, de paradox van toekenning en de paradox van emotionele disclosure*.

De paradox van individualiteit: individu vs. groepspersoon

De paradox van individualiteit houdt aan de ene kant in dat de individualiteit door de deelnemers wordt benadrukt “Ik vind die variatie zo leuk” (fragment 2, regel 1). Hierdoor wordt de verscheidenheid van iedereen in de groep relevant gemaakt. De identificatie van de deelnemers vindt hier op individueel niveau plaats waardoor er indirect ruimte voor de verscheidenheid van de manieren van het doen van (emotionele) disclosure wordt gecreëerd.

Aan de andere kant verduidelijken de discursieve acties echter het contextuele referentiekader en de groepsidentificatie van de deelnemers. Uitspraken zoals bijvoorbeeld “de een [...] en de andere” (fragment 2, regel 2, 3) of “[...] ik kijk niemand aan [...]” (fragment 2, regel 4, 5) wanneer een deelnemer commentaar op het gedrag van iemand uit de groep geeft, maken duidelijk dat de deelnemers in hun discursieve acties naar een collectivistisch, abstract identificatieniveau verwijzen. Daarom vindt tijdens de workshop de individuele identificatie blijkbaar meer op groepsniveau plaats, wat vervolgens als paradoxaal kan worden beschouwd. Door dit paradoxale karakter wordt aangetoond dat het interactiepatroon zichtbaar door de groepscontext is beïnvloedt. Vervolgens zijn de discursieve acties van de deelnemers door het bevorderen van groepssamenhorigheid gekenmerkt, waardoor mogelijke kritiek slechts voorzichtig wordt uitgedrukt.

² Algemeen gebruik van student als “hij” onafhankelijk van daadwerkelijk geslacht

Zoals eerder besproken, is de onderwijssetting van groot belang als het gaat om het gehele interactiepatroon van de deelnemers. Vooral de begeleiding van de workshop is van invloed op de groepssfeer. Aan de hand van het eerste fragment wordt dit duidelijk. Bovendien wordt er door de discursieve acties van de docente *de paradox van individualiteit* in het leven geroepen.

Fragment 1: Relevant maken van verscheidenheid

1. Nou (.). We hebben nu alle brieven gehoord (lacht). Ehm, en ik wil jullie eerst he;el
2. erg bedanken voor jullie openheid. Ik vind het heel bijzonder dat jullie al je brieven
3. hebben willen delen. Ik vond ze stuk voor stuk heel mooi. (gemompel in de groep: ja).
4. Ja. Dus dank jullie wel daarvoor. Ja. E;n hoe vonden jullie dat om de brieven te
5. horen van een ander?

De manier waarop de docente de reflectie inleidt, steunt het ontstaan van een veilige en open gespreksbasis. Dit wordt zichtbaar doordat de docente gelijk aan het begin “we” (regel 1) gebruikt, wat een versterkend effect heeft op het gemeenschapsgevoel. Bovendien stelt de docente zich hierdoor op een gelijkwaardig niveau met de studenten op. Verder levert het herhaaldelijk uitspreken van dank voor de openheid van de deelnemers (regel 2, 4) een positieve bijdrage aan het creëren van een goede groepssfeer. Doordat dankbaarheid voor medewerking wordt uitgedrukt, neemt de docente een zichtbaar waarderende houding aan. Het bevestigende gemompel in de groep tijdens haar uitspraak (regel 3) onderstreept het ontstaan van een aandachtige houding bij de deelnemers en hun identificatie met de groep.

Door haar actieve taalgebruik “ik wil [...]; ik vind [...]; ik vond [...]” (regel 1, 2, 3) geeft ze een soort van uitnodiging om actief aan de groepsdiscussie deel te nemen, waarin ruimte is voor de eigen mening. Dit feit wordt verder onderbouwd door haar uitspraak over de exclusiviteit van de gedeelde brieven “[...] stuk voor stuk heel mooi” (regel 3). Dit heeft als effect dat de docente, op een respectvolle manier, indirect naar de individuele verscheidenheid van de deelnemers in de groep verwijst en hierin ook geïnteresseerd is. Ze geeft hiermee ruimte voor individuele identificatie binnen de groepscontext.

Haar interesse in de ervaringen van de deelnemers komt ook in haar afsluitende vraag terug: “En hoe vonden jullie dat om de brieven te horen van de ander?” (regel 4, 5). De door haar aangenomen houding wordt niet alleen gekenmerkt door interesse in de ander, maar ook door dankbaarheid en het structuurgevende karakter. Het laatste is vooral aan de volgorde en vorm van haar uitspraken te herkennen waardoor ze een ordening aan het gebeuren geeft en appelleert om actief aan het gesprek deel te nemen: “We hebben nu alle brieven gehoord [...] en ik wil jullie eerst he;el erg bedanken [...]. Dus dank jullie wel daarvoor. Ja. E;n hoe vonden jullie dat om de brieven te horen van de ander?” (regel 1, 2, 4, 5).

Aan de hand van het eerste fragment wordt zowel de methodische als ook de inhoudelijke framing duidelijk. De uitspraken van de docente impliceren indirect verscheidenheid in de brieven, maar ze spreekt het niet letterlijk uit. Hierdoor roept de docente de genoemde paradox in het leven door zowel de individuele als ook de collectieve identificatie te stimuleren. In het volgende fragment komt dit nader naar voren.

Fragment 2: Zoeken naar een manier om respectvol verschillen te benoemen

1. *Student 11*: Ik vind die variatie zo leuk. (gelach en toestemming in de groep: ja)
2. Iedereen redeneert zo anders, iedereen heeft een ander beeld en ja de een heeft echt
3. een hele duidelijke boodschap en de andere ja die haalt heel veel dingen door mekaar
4. waarvan je denkt: hmm, kan dat überhaupt wel gebeuren maar (gelach uit groep). Ik
5. kijk niemand aan (gelach uit groep). Maar nee maar ja het is wel heel leuk om te zien
6. hoe verschillend eigenlijk iedereen dan ook wel weer is met zijn brief.
7. (AS: toestemmend hmmm en ja)
8. *Student 4*: [...] Ik denk ook dat bij iedereen wel de persoon in het verhaal doorklinkt.
9. (toestemming uit de groep: ja. He? ja.) Dat vind ik wel heel erg interessant.
10. *Student 3*: Wel bijzonder om te zien hoe sommige mensen zich een beetje (.)
11. verschuilen zeg maar achter een masker of achter een, en en nou ja, daar wil ik verder
12. niemand op aanwijzen daarom kijk ik ook maar naar mijn schoot (gelach) anders ga
13. ik toch iemand aankijken (meer gelach), maar ik merk bij sommige mensen wel van,
14. dat ze ja (.), dat ze op een bepaalde manier ergens achter verschuilen. En dat begrijp
15. ik ook heel goed, je zit hier nou eenmaal in een groep studenten die je allemaal niet
16. kent en die je, nou ja (.), dus dat.

Het begin van het tweede fragment sluit direct bij de vraag van de docente aan, ook inhoudelijk “ik vind de variatie zo leuk” (regel 1). Door de anafoor “iedereen” (regel 2), een stijlfiguur, onderstreept student 11 het feit van de variatie binnen de groep waardoor *de paradox van individualiteit* naar voren komt. De student maakt tijdens zijn discursieve actie namelijk een onderscheid tussen de boodschappen van “de een” en “de andere” (regel 2, 3). Hierbij noemt hij geen namen waardoor zijn houding algemeen van aard blijft. Dit kan als teken voor overwegende identificatie op groepsniveau worden gezien terwijl zijn uitspraak aan het begin naar een individueel niveau refereert. Deze bevindingen met betrekking tot de gespreksstrategieën onderbouwen het feit dat er een paradox ten grondslag ligt aan de interactie. Aan de hand van zijn discursieve actie: “Ik kijk niemand aan” (regel 4, 5) wordt bovendien duidelijk dat er binnen de interactie een klimaat heerst waarin de student zijn kritiek niet direct communiceert, gezien de context. Vervolgens krijgen de discursieve acties, in vorm van de paradox, gestalte.

Aan de hand van de interactie tussen student 11 en de groep wordt dit zichtbaar. De discursieve acties van student 11 zijn gekenmerkt door voorzichtigheid met betrekking tot hoe dingen in deze context worden gecommuniceerd. Het feit dat de identificatie van de

deelnemers zowel op individueel, als ook op groepsniveau plaatsvindt, maakt dit begrijpelijk. De waargenomen voorzichtigheid is vooral aan de woorden van student 11 te herkennen. Deze neutraliseert zijn indirect uitgedrukte kritiek (regel 3-5) door “Maar nee” te zeggen en door direct aansluitend zijn oorspronkelijke standpunt over de variatie van de brieven, beginnend met hetzelfde woord, nog een keer te noemen: “[...] maar ja het is wel heel leuk om te zien hoe verschillend eigenlijk iedereen dan ook wel weer is met zijn brief” (regel 5, 6). Vooral door hetzelfde begin relateert de student zijn waardeoordeel en neemt uiteindelijk een respectvolle houding tegenover de andere deelnemers van de groep aan. Ook dit onderstreept dat het interactiepatroon door ambivalente identificatie van de deelnemers van individueel en? groepsniveau is doorweven.

Een individuele identificatie komt naar voren wanneer student 4 zijn mening aan de interactie toevoegt door te zeggen dat hij het interessant vindt dat “[...] de persoon in het verhaal doorklinkt” (regel 8). Het werkwoord “doorklinken” wordt door de daaropvolgende uitspraak “verschuilen” (regel 11) door student 3 opgepakt en vervolgens met een waardering herzien. Student 3 maakt duidelijk dat hij het niet ermee eens is, omdat hij meer de opvatting deelt dat “mensen zich een beetje (.) verschuilen zeg maar achter een masker” (regel 11). Net als student 11 eerder, wil ook student 3 hierbij niet direct iemand aankijken als hij zijn kritische opmerking met de groep deelt (vgl. regel 12, 13). Hierdoor ontstaat de indruk dat groepsleden zich in de vindingsfase van de wijze waarop ze communiceren bevinden, waardoor de ambivalentie met betrekking tot het identificatieniveau te begrijpen is.

Tijdens de vindingsfase zijn de relaties tussen de groepsleden nog onduidelijk en niet stabiel. Kenmerkend voor deze fase is dat er op een hoffelijke gedistantieerde manier op elkaar gereageerd wordt. Dit wordt verder duidelijk doordat hij “een beetje verschuilen” gebruikt (regel 11) waardoor er een afzwakkend effect op het werkwoord ontstaat en er verder voorzichtigheid en vaagheid in zijn uitdrukking te vinden zijn: “[...] dat ze ja (.), dat ze op een bepaalde manier ergens achter verschuilen” (regel 14). Door zijn bevinding te herhalen (regel 13, 14) onderstreept de student het belang van zijn bevinding. Tegelijkertijd toont de student begrip door naar de groepscontext te verwijzen: “En dat begrijp ik ook heel goed, je zit hier nou eenmaal in een groep studenten die je allemaal niet kent [...]” (regel 14-16). Bovendien zorgen de discursieve acties van de student ervoor dat hij zich niet tegen de groep afzet waardoor zijn relatie tot de groepsleden versterkt kan worden.

In het algemeen maken de discursieve acties in het geanalyseerde fragment de invloed van de groepscontext en zijn stadium van ontwikkeling op het interactiepatroon van de deelnemers, zichtbaar. Deze discursieve strategieën onderstrepen *de paradox van*

individualiteit doordat de deelnemers zich hierin op individueel maar meer nog op groepsniveau identificeren. Dit heeft vervolgens effect op het interactiepatroon en uiteindelijk op het doen van emotionele disclosure waardoor de deelnemers voor een tweede paradox geplaatst worden.

De paradox van (interne) toekenning: eigen veroordeling vs. externe acceptatie

De tweede paradox houdt enerzijds de eigen veroordeling ten opzichte van de deelnemers in, gebaseerd op de gedachte of hun persoonlijke, emotionele informatie ook aan de eisen van de groep voldoet: “Vinden ze dat serieus genoeg of niet?” (fragment 3, regel 9).

Dit impliceert dat de deelnemers zichzelf automatisch een censuur opleggen ten aanzien van het doen van emotionele disclosure in de groepscontext (vgl. Fragment 4, regel 1). Vervolgens kennen ze een persoonlijke waarde aan hun betekenis van het doen van emotionele disclosure binnen een groepscontext, toe. De toegekende waarde heeft een meer negatieve lading. Daarom kan deze bevinding in dit geval als een eigen veroordeling worden beschouwd. De geanalyseerde fragmenten, die later in deze paragraaf worden besproken, tonen aan dat er sprake is van een eigen veroordeling met betrekking tot de te delen inhoud voor de groep. Aan de andere kant geven de groepsleden externe acceptatie voor de



Figuur 2. De paradox van (interne) toekenning.

Dit feit is in tegenstelling met de eerste kant van de paradox (zie figuur 2). Op basis van de paradoxale bevindingen kan worden gesteld dat de deelnemers, vanwege hun persoonlijke waarde-toekenning, hun manier van disclosure ten opzichte van de groepscontext gaan aanpassen en zichzelf een censuur opleggen, hoewel er vanuit de groep wel ruimte voor disclosure wordt gegeven. De deelnemers zijn er tijdens de groepsinteractie op gericht om,

informatie die wordt gedeeld. In hun discursieve acties maken de studenten namelijk duidelijk dat ze met een accepterende en waarderende houding naar de verhalen van hun groepsleden luisteren: “Nou ik vind het heel bijzonder als iemand z'n verhaal deelt, he? [...] ik vind dat heel wat als mensen dat vertellen. Dus bij mij (.) begint het al plus tien”.

middels hun discursieve acties, met het conflict van de paradox om te gaan. De discursieve taak omvat het vinden van een balans tussen interne veroordeling en externe acceptatie. Dit betreft een ingewikkelde taak, bestaande uit complexe structuren.

De onderliggende structuren van *de paradox van (interne) toekenning* worden aan de hand van de interactiepatronen in de volgende vijf fragmenten duidelijk. In het eerste fragment wordt de ervaring beschreven die de studenten hebben met het delen van emotionele inhoud. Deze ervaring kan als determinant voor de instandhouding van *de paradox van (interne) toekenning* worden gezien.

Fragment 3: Vaststellen van interne ervaringen van disclosure

1. *Student 4*: Zal ik weer beginnen? (gemompel in de groep) Met het schrijven zelf had
2. ik eigenlijk helemaal geen moeite mee, nou ja behalve concrete dingen dat ging nog,
3. maar [onverstaanbaar] het presenteren ging ik toch wel een stuk spannender vinden. Dan heb je het
4. product (.) dat jij hebt gemaakt, dat is een deel van jou, kijk één op één is het niet zo moeilijk
5. maar in een groep meerdere mensen die kijken die beleven het ook. Op de een of andere
6. manier voel je toch wat meer, ja ik weet dat de taal onzin is want je wordt niet beoordeeld op,
7. het is meer jouw verhaal, maar het is toch wel dat je aan een ander presenteert(.), dan heb je
8. toch wel een beetje van, een gevoel van zenuwachtig mee van hoe ontvangen anderen dat.
9. (toestemming in de groep: hmmen) Vinden ze dat serieus genoeg of niet?
10. *A.S*: En omdat het dan ook nog natuurlijk iets heel persoonlijks is, het is geen presentatie van een..
11. *Student 4*: Nee als ik nou bijvoorbeeld een tabelletje zou presenteren, hoewel dat vind ik ook ()
12. (gelach) dat zou ik een stuk minder inderdaad dan dat je iets van jezelf moet laten zien.
13. *A.S*: Hmhm. Ja(.). Oké maar je hebt het wel, ja je hebt het gedu;rfd. En hoe voelt dat?
14. *Student 4*: Nou fijn. ja toch wel goed dat ik het heb gedaan, da's goed. Dat denk ik ook hoor, da's
15. goed (gelach). Maar op het moment zelf dat is het moment dat je jezelf openstelt. Nu kan ik me
16. helemaal verstoppen of juist niet (.).(hmmen) Want dat is het niet maar op het moment dan, ja dan
17. laat je jezelf zie;n. En dan kun je niet zomaar even terugkrabbelen(.) (hmmen). Want dat is het
18. moment dat spannend is.

De vraag aan het begin van het fragment “Zal ik weer beginnen?” (regel 1) demonstreert het initiatief vanuit de student om de interactie voort te zetten. Tegelijkertijd is de vraag of hij weer zou beginnen een bewijs is voor de vriendelijke als ook respectvolle omgang binnen de groep, aangezien hij niet meteen begint met het praten maar om permissie vraagt.

Zijn uitdrukking is in het gehele stuk opvallend. Wanneer de student over de ervaring van het presenteren begint te praten, wisselt hij tijdens het vertellen zijn perspectief van “ik” naar “je”. Dit geeft het gevoel dat hij met een grotere distantie en op een meer algemene manier over het presenteren praat waardoor hij zijn bevindingen niet concreet op zich zelf betreft: “Dan heb je het product (.) dat jij hebt gemaakt, dat is een deel van jou [...]. Op de een of andere manier voel je toch wat meer [...] maar het is toch wel dat je aan een ander presenteert [...]” (regel 3-7). Deze manier van vertellen onderstreept de contextgevoeligheid die hij ervaart als hij zijn brief presenteert (vgl. regel 9). Gerelateerd aan de eerder genoemde *paradox van individualiteit* zou gezegd kunnen worden dat de individuele identificatie verslechtert door de eigen waarde toekenning aan groepsidentificatie, wat vervolgens als

belemmering voor het doen van emotionele disclosure kan worden gezien. Dit feit dient als een fundamentele basis voor *de paradox van (interne) toekenning* wat door middel van de verdere discursieve acties tot uitdrukking komt.

De twijfel van de student met betrekking tot het voldoen aan de eisen van de groep “Vinden ze dat serieus genoeg of niet?” (regel 9) impliceert de interne veroordeling vanwege de groepscontext. Deze twijfel worden door de uitspraak van de docente gelegitimeerd door aan te geven dat het delen “[...] natuurlijk iets heel persoonlijks is [...]” (regel 10). Door de legitimering verandert de docente indirect de framing van interne veroordeling naar het creëren van ruimte voor het blootgeven van de eigen emoties binnen de groepscontext.

Op de vraag van de docente over het gevoel ten aanzien van het durven om te delen (regel 13), geeft de student vervolgens opgelucht antwoord: “[...] toch wel goed dat ik het heb gedaan, da’s goed. Dat denk ik ook hoor, da’s goed (gelach) [...]”. Door zijn herhalende formulering geeft hij zichzelf bevestiging voor zijn getoonde disclosure binnen de groep. Hierdoor laat hij zijn persoonlijke bewerkstelling van de paradox zien, omdat er op dit moment op individueel niveau een interne acceptatie plaatsvindt.

Met zijn discursieve actie demonstreert de student zenuwachtigheid, aangezien hij door het delen van persoonlijke en emotionele informatie binnen een groep mogelijke beoordeling ervaart (vgl. regel 8, 9). Deze wordt verder onderstreept wanneer de student de actuele interactie tegenover het moment van het delen stelt: de tegenstelling verduidelijkt hij door het deelmoment als “[...] moment dat je jezelf openstelt [...] dan kun je niet zomaar even terugkrabbelen” (regel 14, 15) te beschrijven terwijl hij in de actuele interactie een kans ter verstopping probeert te nemen (vgl. regel 15, 16).

Zijn taalmodus reflecteert zijn gevoel ten aanzien van het deelmoment en daarmee ook zijn houding tot het doen van emotionele disclosure. Als de student het over het openstellen voor de groep heeft, gebruikt hij, zoals al eerder in zijn bijdrage, nog steeds “je” in plaats van “ik”. Door te zeggen “[...] dat je jezelf openstelt [...]” (regel 15) en niet “dat ik mezelf open stel” presenteert de student zowel een kwetsbare houding die hij aan de modus van presenteren relateert als ook een identificatie op groepsniveau. De vorm van de redenering neemt het karakter van een rechtvaardiging aan. Deze kan aan zijn positionering ten opzichte van de context gerelateerd worden, omdat het binnen een groepsdiscussie gebruikelijk is om het eigen standpunt te argumenteren.

De discursieve actie kan aan de eerder genoemde *paradox van identiteit* worden gerelateerd, maar vooral ook als gedeelte worden opgevat dat tot instandhouding van *de paradox van (interne) toekenning* dient. Door de groepscontext en het samenhangende

groepsniveau van identificatie, beperken de studenten het bewust doen van emotionele disclosure door hun paradoxale denkstructuren (zie figuur 2). Tijdens zijn discursieve actie neemt de student een ambivalente houding aan, omdat hij in zijn reflectie over het deelmoment wel zijn emoties van zenuwachtigheid toont en hierdoor emotionele informatie met de groep deelt. Vanuit deze redenen is hij onbewust bezig met het doen van emotionele disclosure, het delen van persoonlijke en emotionele informatie.

Samenvattend wordt er in het fragment door middel van de discursieve acties gedefinieerd wat spannend is aan het delen van emotionele en persoonlijke informatie. Tegelijkertijd wordt hierbij ruimte gecreëerd voor het blootgeven van zenuwen, die de studenten met het doen van emotionele disclosure in een groep verbinden, wat eveneens als ruimte voor het doen van emotionele disclosure in een groep kan worden gezien, omdat deze tijdens de interactie plaatsvindt. Zoals eerder beschreven, zijn zenuwen een determinant van *de paradox van (interne) toekenning*, omdat zenuwachtigheid met betrekking tot het presenteren als een fundamentele basis voor de eigen veroordeling dient. Ook in het volgende fragment komt het feit van eigen veroordeling in vorm van zichzelf censuur opleggen naar voren. De uitspraak van student 3 is een reactie op de vraag van de docente of andere deelnemers ook dergelijke ervaringen hadden. Hieraan is te herkennen dat de discursieve acties van de workshop doorlopen en met elkaar verweven zijn. Bovendien is aan de hand van het volgende fragment (terug) te zien dat de ene discursieve actie de ander stimuleert.

Fragment 4: Reflectie op mate van eigen regie over (emotionele) disclosure binnen groepscontext

1. Student 3: Hmm (.) beetje. Ik merkte wel dat ik echt heel erg censuur op mezelf had gelegd toen ik de
2. brief ging schrijven [...] maar dan, (.) dan nog moet je wel wat zinnigs kunnen zeggen over je
3. brief terwijl je dat eigenlijk gewoon vervelend vindt om in een groep te doen dus ik heb een wat
4. veiliger stukje gekozen dan dat ik had gedaan als ik alleen had moeten schrijven zeg maar.
5. (A.S.: Ja.). Puur voor mezelf.
6. A.S.: Precies dus de inhoud verandert met de voordracht.

Het blijkt dat student 3 slechts “een beetje” (regel 1) de ervaring van de student in het voorafgaande fragment kan delen. Door aan het begin van zijn reflectie op de mate van eigen regie over emotionele disclosure “Ik merkte wel [...]” (regel 1) te zeggen, kondigt hij aan dat hij door zijn reflectie een toevoeging aan het gesprek gaat geven. De student heeft een actief taalgebruik “ik merkte; ik kan het” (regel 1f.), en praat erover dat hij vanwege de groepscontext zichzelf een censuur tijdens het schrijven had opgelegd wat voor een aan inhibitie gerelateerde regie van emotionele disclosure pleit.

Door het actief taalgebruik dat hij tijdens zijn uitspraak gebruikt, valt het externaliserende taalgebruik zoals “[...] dan nog moet je wel wat zinnigs kunnen zeggen

over je brief [...]” (regel 2, 3) meer op. Hierdoor wordt indirect de aandacht en het belang dat de student voor het te vertonen gedrag in een groepscontext heeft, gedemonstreerd.

Dit zorgt ervoor dat de eigen regie over disclosure door de identificatie op groepsniveau beperkt wordt of in andere woorden: de regie over emotieregulatie wordt door de groepscontext beïnvloedt. De uitspraak “[...] terwijl je dat eigenlijk gewoon vervelend vindt om in een groep te doen [...]” (regel 3) onderstreept de kracht waarmee de context het gedrag van de student beïnvloedt. Zijn interne veroordeling berust op de in de interactie optredende identificatie op groepsniveau, met andere woorden, de groepscontext bepaalt hoe de studenten regie over het doen van emotionele disclosure voeren.

In de discursieve acties komt dit feit naar voren wanneer een student naar de keuze voor het schrijven van een “veiliger stukje” (regel 4) binnen de groepscontext verwijst, vergeleken met het schrijven van een stuk “puur” voor zichzelf (regel 5). Hiermee benadrukt de student de vanzelfsprekende gang van zaken in vorm van een inhiberende emotieregulatie in deze context. In dit geval laat hij zijn manier en opvatting en vervolgens zijn eigen regievoering met betrekking tot disclosure in een groepscontext zien. Het gebruik van het adjectief “veilig” (regel 4) tijdens de reflectie impliceert dat het schrijven en ook het delen van persoonlijke informatie en emoties in de groep als “onveilig” en slecht door de student wordt beschouwd en daarom op de context aangepast moet worden. De docente stemt met de uitspraak van de student in en verwoordt het ter samenvatting nog anders: “Precies dus de inhoud verandert met de voordracht” (regel 6). Hierdoor kapt de docente het veiligheidsaspect af en legt een relatie terug naar de context. Bovendien verwijst de docente naar het regievoeren ofwel regulerende gedrag van de studenten ten aanzien van het doen van emotionele disclosure, afhankelijk van een context.

De paradox van (interne) toekenning laat zien dat de studenten zich, vanwege dit gedragspatroon, zelf in een paradoxale situatie van emotionele disclosure plaatsen. Ook aan de hand van de discursieve acties van het volgende fragment wordt zichtbaar in hoeverre, door de houding van de studenten, wel of niet ruimte voor geëmotioneerd raken gecreëerd wordt.

Fragment 5: Ruimte creëren voor het punt van geëmotioneerd raken

1. *Student 3:* Ik heb het om dezelfde reden ook inderdaad gehad dat ik dacht het is gewoon privé en ik had
2. geen zin om hier geëmotioneerd of eh enigszins geëmotioneerd te raken(.). Ik had het hier wel vreemd
3. gevonden. Omdat ik toch ja.
4. *Student 4:* Maar de andere wat mij lijkt juist omdat daar in deze setting van dat kan
5. gebeu;ren. En als ik iemand anders dan zou zien dan zou ik dat niet erg vinden. (onverstaanbaar
6. gemompel in de groep) (heeft de stem om weer gehoor te krijgen) °Ik zou dat helemaal niet erg vinden°
7. als ik erbij had gezeten en ik weet(.) dat jullie dat accepteren, want ik accepteer het ook van jullie. Dus.
8. *Student 3:* Ja maar het gaat niet zozeer om wat je denk dat andere mensen ervan denken, het gaat

9. er meer om of je het hier eh (.) jezelf voor je wilt.
10. *Student 16*: Ja dat je het zelf accepteert.
11. *Student 3*: JA! dat je het zelf accepteert inderdaad. Maar niet en en (.), eh ik jank best snel met films en
12. alles. En ik schaam me er echt niet voor om in een bioscoop lekker zo muuuuuuu maar ik vind dit
13. gewoon niet de plek waar ik graag zou willen gaan zitten janken (gelach). Ja.
14. *Student 17*: Ja, dat heb ik vaak wel. Ja als er iets uitkomt dan blijf je vaak doorgaan (gelach en
15. onverstanebare reacties iedereen praat door elkaar heen). Dan ben ik de hele middag bezig. Ja ik kan, ik
16. kan, mijn gedachten er ook heel vaak niet los van maken dus als ik dat dan eenmaal heb, dan komt alles
17. bij elkaar. En (veel reactie uit de groep door elkaar praten). Maar ja als je dan kan proberen te
18. voorkomen dat je op dat punt komt.
19. *Student 3*: Ja zeker hier inderdaad, ja(..)
20. A.S.: Ja maar het is op zich wel interessant (.) dat een brief de eigenlijk ook iets positiefs zou moeten
21. zijn op de toekomst dat die dan heel veel kan losmaken.

Student 3 geeft aan het begin van zijn discursieve actie aan, de ervaring van student 15 te herkennen: “Ik heb het om dezelfde reden ook inderdaad gehad [...]“ (regel 1) waardoor de gemeenschappelijke band wordt gesteund. De student gaat niet dieper op zijn gevoel ten aanzien van het hebben van een emotionele reactie in, hij heeft het alleen over “[...] geen zin (hebben) om hier geëmotioneerd of eh enigszins geëmotioneerd te raken” (regel 2). Dit standpunt versterkt hij verder door de concretisering “enigszins geëmotioneerd” (regel 4). De aansluitende ervaring met betrekking tot het geëmotioneerd raken “Ik had het hier wel vreemd gevonden” (regel 2, 3), drukt de negatief geladen mening van student 3 over een emotionele reactie in een groepscontext uit. Het aansluitende gebrek aan redenering “Omdat ik toch ja.” (regel 3) heeft een afzwakkend effect op de uitspraak. Hierbij valt op dat de student geen onderbouwing aan zijn uitspraak toevoegt. Door het actieve taalgebruik (“ik”) maakt student 3 zijn standpunt wel duidelijk. Wat zijn gehele discursieve actie betreft, valt op dat hij ruimte voor het doen van emotionele disclosure neemt.

Aan de hand van de uitspraak van de student worden de twee aspecten zichtbaar die het fenomeen van eigen veroordeling vormen (zie figuur 2), behorend tot *de paradox van (interne) toekenning*. Het eerste aspect is de gedachte van de studenten of hun persoonlijke informatie wel aan de eisen van de groep voldoet. Het tweede aspect is het vreemd vinden van het geëmotioneerd raken in de groepscontext. Door deze twee aspecten en het fenomeen van eigen veroordeling verkleinen de studenten hun ruimte voor het doen van emotionele disclosure in een groep terwijl hen door het discursieve interactieproces en de groepsdynamiek ruimte wordt gegeven.

In tegenstelling tot de uitspraak van student 3 neemt student 4 daaropvolgend een ander standpunt in wat de tweede kant van *de paradox van (interne) toekenning* benadrukt: zijn houding ten opzichte van een emotionele reactie in de groep is acceptierend en respectvol tegenover de andere groepsleden. Dit komt aan de hand van zijn uitspraak “[...] dat kan gebeuren [...]” (regel 4, 5) naar voren. Verder onderstreept hij zijn tolerantie door de zeggen:

“En als ik iemand anders dan zou zien dan zou ik dat niet erg vinden” (regel 5). Het belang dat hij aan het tonen van zijn uitspraak hecht, wordt duidelijk wanneer hij zich tegen het aansluitende gemompel in de groep afzet door zijn standpunt met een sterke stem nog een keer te noemen: “Ik zou dat helemaal niet erg vinden” (regel 6). Door de ingebouwde climax (stijlfiguur) krijgt zijn uitspraak bovendien meer kracht. Dit impliceert het contrast van *de paradox van (interne) toekenning*, omdat er door de groepscontext wel ruimte voor het doen van emotionele disclosure wordt gegeven.

Dat er ruimte voor het doen van emotionele disclosure binnen de groep is, bewijst de uitspraak van student 4. Deze heeft de vorm van een soort aanbod voor een communicatiecontract van wederzijdse acceptatie aan de groep: “[...] als ik erbij had gezeten en ik weet (.) dat jullie dat accepteren, want ik accepteer het ook van jullie. Dus.” (regel 7). Door het “dus” aan het einde van zijn uitspraak demonstreert de student dat hij zijn standpunt geuit heeft en nu op reactie van de anderen wacht.

De formulering van de daaropvolgende reactie door student 3 laat zien dat deze het niet met student 4 eens is. Het “Ja maar [...]” (regel 8) aan het begin van zijn commentaar signaleert het injecteren van zijn tegenstelling. Door te zeggen “[...] het gaat niet zozeer om wat je denk dat andere mensen ervan denken, het gaat er meer om of je het hier eh (.) jezelf voor je wilt” (regel 8, 9) neemt de uitspraak van student 3 een overtuigende en wijsmakende vorm aan. Student 3 krijgt steun van student 16, die met zijn uitspraak “Ja dat je het zelf accepteert” (regel 10) een toevoeging aan het commentaar van student 3 geeft. Dat de bedoeling hierdoor verhelderd wordt, laat de reactie van student 3 zien: “JA! dat je het zelf accepteert inderdaad” (regel 11). Daaropvolgend probeert student 3 het standpunt van student 4 verder af te zwakken. Wat dit betreft, valt op dat student 3 geen verdere tegenargumenten kan inbrengen “Maar niet en en (.) [...]” (regel 11). In plaats daarvan onderbouwd de student zijn mening verder door een vergelijking met betrekking tot het “janken” op de stellen (vgl. regel 12, 13). Door de vergelijking op deze manier te maken, onderstreept student 3 haar mening, niet in deze context geëmotioneerd te willen raken, wat als aspect van eigen veroordeling wordt gezien. De wijze van argumentatie heeft een levendig karakter, wat er vervolgens voor zorgt dat de student de aandacht van andere mensen krijgt. Dit is vooral aan het gemompel in de groep vast te stellen (vgl. regel 13, 14, 15).

Ook Student 17 bevestigt het standpunt van student 3: “Ja, dat heb ik vaak wel” (regel 14) waardoor de vorige argumentatie als krachtig kan worden beschouwd. Toevoegend laten de uitspraken van student 17 zijn negatieve waardering voor het uitdrukken van gevoelens, in dit geval huilen zien: “[...] ik kan mijn gedachten er ook heel vaal niet los van maken [...]”

maar ja als je dan kan proberen te voorkomen dat je op dat punt komt” (regel 13-15). Hierdoor wordt indirect een zwaar karakter op het schrijven en delen van de toekomstbrief gelegd, wat aan het fenomeen van eigen veroordeling met betrekking tot het doen van emotionele disclosure kan worden gerelateerd. De docente probeert dit karakter te neutraliseren door aan de ambivalentie van de positiviteit van een toekomstbrief te refereren: “Ja maar het is op zich wel interessant (.) dat een brief die eigenlijk ook iets positiefs zou moeten zijn op de toekomst dat die dan heel veel kan losmaken” (regel 20, 21). Op deze manier betreft de docente eerdere uitspraken en tegelijkertijd maakt ze een koppeling naar een nieuw onderwerp: de effecten van de brieven op de studenten.

Ten aanzien van dit interactieproces is op te merken dat de deelnemers in de groepscontext verschillende zienswijzen met betrekking tot het doen van emotionele disclosure vertonen. Er is daarom meer pluriformiteit zichtbaar, wat aan de hand van het gebruik van een minder zekere stijl van redeneren of wijze van spreken vast te stellen is. In het verdere verloop van de interactie wordt door de tweede begeleider naar het verschil tussen het delen en het luisteren van de brieven. Door de studenten wordt er meteen een verschil tussen het delen en luisteren vastgesteld, vooral met betrekking tot het gevoel van de mogelijke beoordeling die tijdens het delen door de groep kan optreden. Wat het delen betreft, nemen de studenten naast de respectvolle en accepterende houding vooral een waarderende houding aan als het om het doen van emotionele disclosure in de groep gaat.

Deze houding impliceert dat onzekerheden ten aanzien van het delen eigenlijk niet zouden moeten optreden, omdat er onafhankelijk van wat en hoe het verteld wordt, een grote meerwaarde ontstaat. Deze bevinding maakt duidelijk dat er binnen het interactieproces waardering aan elkaar wordt gegeven als het gaat om het delen van emotionele informatie. Het wordt in het bijzonder duidelijk dat er aan de ene kant van *de paradox van toekenning* op groepsniveau een proces van het bevorderen van het doen van emotionele disclosure vast te stellen is. Aan de andere kant vindt er vanwege de groepscontext eigen veroordeling op individueel niveau plaats. Dit is aan de discursieve actie in het volgende fragment duidelijk.

Fragment 6: Het optreden van eigen veroordeling

1. Student 15: Nou ik heb toen eh (.), ja toen hij het had over ja namen van kinderen enzo, [...] ja ik had
2. het in eerste instantie ook over één maar toen maar doorgekrast want toen dacht ik ik kan nu wel
3. denken van ja ik ben twintig en dan heb ik nu al een naam voor mijn dochter zeg maar. (gelach en veel
4. toestemmend gemompel) Je denkt toch wel wat andere mensen ervan denken misschien?(toestemming
5. uit de groep:ja).

Ook student 15 past zijn deelgedrag aan de externe groepscontext aan, wat aan de hand van zijn uitspraak naar voren komt. De student heeft datgene wat hij schreef “[...] toen maar

doorgekrast [...]” (regel 2), omdat de student aandacht geeft aan de beoordeling van de groep: “Je denkt toch wel wat andere mensen ervan denken misschien?” (regel 4).

Deze bevinding is door zijn uitdrukkingwijze te onderbouwen, omdat de student de zin als een vraag formuleert, wat vervolgens als bevestiging zoekende taalactie kan worden opgevat. Verder valt op dat de student het over de naam voor de dochter (vgl. regel 3) heeft, die hij in de brief vanwege zijn angst voor beoordeling door de groep heeft doorgekrast. Tijdens zijn discursieve actie brengt hij deze echter wel onbewust tot uitdrukking, ondanks dat hij zich in dezelfde context bevindt.

In het algemeen lijkt *de paradox van (interne) toekenning* oplosbaar, bijvoorbeeld door coaching van minder eigen veroordeling. De resultaten verduidelijken dat dit echter niet het geval is doordat de studenten, binnen de interacties, steeds opnieuw een bewerkstelling moeten vinden ten aanzien van hun houding tot het doen van disclosure. Dit feit onderstreept de paradoxale eigenschap van het fenomeen emotionele disclosure in het bijzonder. Aan de hand van de discursieve acties van de laatst geanalyseerde fragmenten, komen de al eerder genoemde facetten van *de paradox van (interne) toekenning* met betrekking tot eigen veroordeling naar voren en daarnaast ook de door de groep getoonde acceptatie. In deze fragmenten zijn er twee niveaus van communicatie waardoor de discursieve acties van dit fragment het verbindingsstuk vormen van *de paradox van (interne) toekenning* naar de derde paradox: *de paradox van emotionele disclosure*.

De paradox van emotionele disclosure

De paradox van emotionele disclosure vloeit voort uit de structuren van de andere twee paradoxen. De paradox bevat aan de ene kant de bevinding dat de deelnemers tijdens de interactie aangeven in deze context geen emotionele disclosure te doen: “Ik heb er nu niks aan om privé dingen te vertellen hier dat vind ik toch wel ongemakkelijk (.). Dat doe ik gewoon niet [...]” (fragment 7, regel 3, 4). Dit kan als inhibitie worden gezien die de deelnemers toepassen op het doen van emotionele disclosure in de groepscontext.

Ondanks deze bevinding doen de studenten aan de andere kant wel emotionele disclosure, wat zowel door de discursieve acties als ook door het verloop van de gehele groepsinteractie zichtbaar wordt: aan het einde van de workshop delen de deelnemers persoonlijke verhalen over depressie- en kankergevallen binnen hun gezin. Op basis hiervan kan worden vastgesteld dat er vanuit de deelnemers wel de behoefte is om emotionele disclosure te doen. Dit feit onderstreept in het bijzonder het paradoxale karakter van emotionele disclosure in een groepscontext. Vervolgens kan op basis van het

interactieverloop worden vastgesteld dat de groepsdynamiek ruimte schept voor het doen van emotionele disclosure.

Het volgende fragment demonstreert de dynamiek die er tijdens de interactie is. Het is te herkennen dat de discursieve acties van de studenten met elkaar verweven zijn en de ene discursieve actie de ander stimuleert. Dit proces onderstreept de in de groep ontstane steunende basis voor het doen van emotionele disclosure. Door de uitspraken wordt er waarde toegekend aan de interne angstgevoelens waarmee tegelijkertijd disclosure plaatsvindt. Nadat de docente de andere studenten vraagt of deze de ervaring van een medestudent kunnen delen, sluit student 3 direct bij de vraag van de docente aan. Door deze vraag te stellen, reguleert en stimuleert de docente het gesprek van een individuele naar een gemeenschappelijke ervaring te transformeren.

Fragment 7: Waarde toekennen aan interne angstgevoelens

1. *R.J.*: Maar dan omdat het ehh (.) omdat je ehh (.) niet wilt dat andere mensen het horen? of omdat het
2. gewoon te moeilijk is om het te vertellen of waarom?
3. *Student 3*: Nee omdat het gewoon privé is. (*R.J.*: Ok. Ja). Ik heb er nu niks aan om privé dingen te
4. vertellen hier dat vind ik toch wel ongemakkelijk (.). Dat doe ik gewoon niet (.). Terwijl wat ik heb
5. opgeschreven is al wel persoonlijk hoor maar ik had daar veel dieper op in kunnen gaan als het
6. alleen maar voor mezelf was geweest.
7. *R.J.*: Als je het in een andere situatie zou delen zou het dan anders zijn?
8. *Student 3*: Ja dat denk ik wel. Als ik bijvoorbeeld zoiets met familie zou moeten delen dan was dat
9. anders. Want die weten dat ook al zeg maar, de dingen die ik zou opschrijven. (.)
10. *R.J.*: Hadden andere mensen dat ook?

In aanvulling op de docente gaat de tweede begeleider van de groep (RJ) dieper in op de bijdrage van de studenten. Door het stellen van veel vragen als reactie op het voorafgaande “Maar dan omdat het ehh (.) omdat je ehh (.) niet wilt dat andere mensen het horen? of omdat het gewoon te moeilijk is om het te vertellen of waarom?” (regel 1, 2) wordt haar behoefte aan een verklaring ervoor duidelijk. Tegelijkertijd opent ze hiermee een onderhandeling over de redenen van zelfcensuur binnen de interactie. Door op deze vragen met “Nee omdat het gewoon privé is” (regel 3) te reageren, geeft de student aan slechts één reden voor zijn gedrag te hebben. Hierdoor creëert de student ruimte voor privé. De reactie geeft verder een soort vanzelfsprekendheid, “gewoon privé”, weer waardoor de student weinig op de onderhandeling ingaat. Indirect maakt de student met zijn discursieve actie duidelijk dat anderen zijn gedrag als juist zullen beschouwen en zonder tegenspreken accepteren, omdat het delen van persoonlijke dingen en emoties volgens hem geen baten oplevert: “Ik heb er nu niks aan om privé dingen te vertellen [...]” (regel 3, 4). Dit demonstreert de ene kant van *de*

paradox van emotionele disclosure waarbij de studenten een inhiberende houding tegenover het doen van emotionele disclosure innemen.

In het vervolg wordt echter de tegenstrijdigheid van de redenering van de student duidelijk: door direct naar de aan de ervaring gerelateerde emoties te refereren “hier dat vind ik toch wel ongemakkelijk (.)” (regel 4), wordt de persoonlijke moeite van het delen in de groepscontext zichtbaar. Door de actieve formulering met “ik” wordt de kracht van de uitspraak dat de student in een groepscontext geen “privé dingen” wil vertellen verder onderbouwd. Ter verklaring van de visie van de student, stelt de tweede begeleider nog een concretiserende vraag door naar verandering van het delen in andere situatie te vragen (vgl. regel 7). Dit maakt de complexiteit van de heersende paradox duidelijk. Op de vraag geeft de student een bevestigende antwoord en distantieert zich door middel van zijn taalgebruik tot zijn “privé dingen”, omdat deze niet concreet genoemd en slechts abstract worden beschreven door woorden zoals “zoiets”, “dat” en “de dingen” (regel 8, 9).

Opnieuw laat het einde van dit fragment de regulerende rol van de begeleiding in de vorm van een methodische en inhoudelijke framing zien. Door naar andere ervaringen te vragen, wordt de discussie verder gestimuleerd. Het aanpassen aan de groepscontext van de manier waarop de studenten emotionele disclosure doen, is in dit fragment teruggekomen. Tegelijkertijd laat het fragment niet alleen zien dat er een reflectie van de studenten ten aanzien van hun gedrag in de interactie plaatsvindt, maar ook toont het aan dat er indirect emotionele disclosure plaatsvindt. Aan de hand van het volgende en laatste fragment komt uiteindelijk de kracht van emotionele coherentie naar voren.

Fragment 8: De kracht van emotionele coherentie

1. *Student 15*: [...] eh maar ik heb wel gewoon , ik heb niet gedacht van ik moet het vertellen dus ik ga
2. iets weghalen ofzo(.). Maar ik had wel een beetje de angst omdat ik het natuurlijk ook over mijn opa
3. en oma had, ik heb wel eens (.) dat ik een beetje emotioneel word als ik daarover begin te praten. En ik
4. was bang dat dat ook zou gebeuren want ja (.) als ik met mensen ben die ik nog wel ken dan vind ik
5. °dat niet zo erg maar°(wat zachter), ja dat is gelukkig niet gebeurd maar soms heb ik het nog wel eens.
6. Dat als je ook al is het ook maar een zinnetje dat je dan toch even een brok in je keel krijgt en dat je(.,
7. dat het gewoon loskomt. (.) (begrip uit de groep: ja) Maar ja het is voor mij wel een belangrijk deel dus ik heb
8. het er wel gewoon ingezet. En maar ja het is wel goed gegaan. (meerdere mensen beginnen tegelijk erop in te
9. gaan) *Student 4*: Mooi vertelt.

Student 15 merkt op dat hij “angst” heeft om in een context met onbekenden “emotioneel” te worden (vgl. regel 4, 5). Door het emotionele proces te beschrijven door “[...] toch even een brok in je keel krijgt [...] dat het gewoon loskomt” (regel 6, 7), signaleren zijn woorden een controleverlies gerelateerd aan emotionele reactie. Dit kan als onderbouwing voor de neiging tot de inhiberende kant van de paradox worden beschouwd om hierdoor een controleverlies binnen deze context te voorkomen. De uitspraak van de student ten aanzien van een

emotionele reactie “[...] dat is gelukkig niet gebeurd” (regel 5) verwijst ernaar dat de student hier een bepaalde vorm van schaamte mee verbindt. Ondanks dit feit wordt door de manier van praten zichtbaar dat de student een opluchtende werking met het uitdrukken van emoties associeert, omdat hij het woord “losmaken” in deze reactie gebruikt.

De student laat door middel van zijn discursieve acties zien dat hij een persoonlijke waarde-indeling ten aanzien van het doen van emotionele disclosure in een groepscontext heeft. Dit wordt aan zijn uitspraak “[...] maar ja het is wel goed gegaan” (regel 9) duidelijk. ‘Goed gaan’ staat normaal gesproken voor een goede uitkomst, wat in zijn ogen vervolgens het niet emotioneel worden binnen de groepscontext in houdt. Het dient opgemerkt dat de groep tijdens de bijdrage van student 4 begeleidende toestemmende commentaren maakt. Door deze manier van reactie ontstaat er een steunend effect met betrekking tot een dynamische groepssfeer.

Samengevat laat het laatste fragment in het bijzonder het paradoxale karakter van emotionele disclosure zien: er wordt ondanks de groepssituatie en de inhiberende regulatie ten aanzien van emotionele disclosure, persoonlijke waarde aan angst toegekend en bovendien persoonlijke informatie gedeeld (vgl. regel 7, 8). Op basis van de resultaten kan worden vastgesteld dat de studenten op verschillende niveaus emotionele disclosure in de workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding hebben gedaan.

Conclusie en Discussie

Het doel van dit onderzoek is om inzicht te genereren in hoe emotionele disclosure gedaan wordt in groepsverband: de workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding. Het transcript van deze workshop werd via een discursieve analyse onderzocht. Vanuit het oogpunt dat taal en emoties als actie worden beschouwd die in interactie ontstaan, werd er vooral aandacht aan de context gegeven, om tot een uitspraak ten aanzien van het doen van emotionele disclosure in een groepscontext te komen. Door het constructivistische perspectief werd inzicht verkregen in de manier waarop de deelnemers hun emotionele ervaringen binnen de interactie creëren en beleven en op welke manier deze tijdens het proces met elkaar verweven zijn (Lazarus, 1991). De door de onderzoeker gekozen tekstfragmenten lieten zien dat er meerdere paradoxen ten grondslag blijken te liggen aan het doen van emotionele disclosure tijdens de workshop: *de paradox van individualiteit*, *de paradox van toekenning en de paradox van emotionele disclosure*. De structuren van de gevonden paradoxen van

emotionele disclosure kunnen aan verschillende strategieën van emotieregulatie worden gekoppeld (Ellis & Cromby, 2009).

De paradox van individualiteit houdt in dat de verscheidenheid van de deelnemers tijdens de interactie wordt benadrukt en de identificatie op een individueel niveau plaatsvindt. Tegelijkertijd demonstreren de discursieve acties van de deelnemers hun identificatie op groepsniveau, wat aan de hand van de wisselende modi van identificatieposities zichtbaar wordt. Op basis van de neiging tot groepsidentificatie is er sprake van een extern gerichte emotieregulatie wat vervolgens een inhiberende werking op het doen van emotionele disclosure heeft (Jipping, 2014).

Dit betekent dat de deelnemers, op grond van hun groepsidentificatie, door het ambivalente identificatiepatroon in de groepscontext, voor een innerlijk conflict tussen intern en extern gerichte emotieregulatie staan en vooral in de vindingsfase van het groepsproces voorzichtig met elkaar communiceren. Extern gerichte emotieregulatie binnen een groepscontext omvat de neiging tot inhibitie van emotionele ervaringen in plaats van het doen van emotionele disclosure. De zenuwachtigheid ten aanzien van de onbekende groepscontext bevordert het optreden van suppressie van emoties (Gross & John, 2003). Deze inhiberende tendentie komt in de structuren van de tweede paradox het meest tot uitdrukking als het om de eigen veroordeling gaat.

De tweede paradox, *de paradox van (interne) toekenning*, houdt in dat de deelnemers aan de ene kant door eigen veroordeling en negatieve waarde-toekenning de ruimte voor emotionele disclosure binnen een groepscontext verkleinen. De opgelegde censuur tijdens de interactie kan als teken voor suppressie worden gezien waardoor vervolgens geen bewuste ontvouwing van emotioneel materiaal door de deelnemers plaatsvindt (Rimé, 2009). Dat er eigenlijk geen suppressie moet plaatsvinden, demonstreert de andere kant van de paradox: vanuit de groep wordt er door middel van de discursieve acties wel ruimte gegeven voor het doen van emotionele disclosure. De accepterende houding van de deelnemers vormt het tegenovergestelde van de eigen veroordeling en hieraan gerelateerde inhibitie van emoties in de groepscontext.

Wat dit betreft kan, ter bevordering van het doen van emotionele disclosure, een emotionele herwaardering op twee verschillende niveaus worden gebruikt om de negatieve emotionele ervaringen die op individueel niveau met het doen van emotionele disclosure binnen de groepscontext worden gerelateerd, te transformeren (Gross & John, 2003). Ten eerste zal een transformatie van de emoties van de deelnemers op het niveau van persoonlijke waarde-toekenning, waar het gaat om het doen van emotionele disclosure binnen een

groepscontext, het effect hebben dat de deelnemers er een meer positieve ervaring aan gaan verbinden. Hierdoor zal er mogelijk ook meer bewuste emotionele disclosure gaan plaatsvinden en openheid ontstaan wat als stimulans van de interne coherentie tussen hoofd en hart kan worden opgevat (Rogers, 1957). Ten tweede zal een transformatie van de balans tussen eigen veroordeling en externe acceptatie tot interne acceptatie tijdens de interactie kunnen leiden. Deze transformatie van emoties zal ook in dit geval het doen van emotionele disclosure bevorderen in plaats van inhiberende acties.

De emotionele herwaarderingsprocessen lijken de paradoxale bevindingen waarvoor de deelnemers tijdens de workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding zijn geplaatst, op te lossen. Het is voor de deelnemers echter niet mogelijk om niet paradoxaal te reageren, omdat de voortlopende discursieve interactie hen steeds opnieuw voor het bewerkstelligen van de paradoxen plaatste. Dit feit maakt de paradoxen tot een pragmatische paradox, die in een voortlopende interactie ontstaat (Watzlawick, Bavelas & Jackson, 1967).

De paradoxale structuren van de eerste twee paradoxen vormen de determinanten van *de paradox van emotionele disclosure*. Deze paradox maakt zichtbaar dat interactie verschillende niveaus bevat waardoor het paradoxale karakter ontstaat. Het eerste niveau omvat het feit dat de deelnemers aangeven in de groepscontext geen emotionele disclosure te doen en daarom een inhiberende houding innemen. Het tweede niveau omvat het feit dat de deelnemers tijdens hun interactie onbewust emotionele disclosure doen waardoor hun emotionele ervaringen tot uitdrukking komen (Tamir & Mitchell, 2012). Door de inhiberende houding ten aanzien van de groepscontext af te leggen, zal aan de oorspronkelijke (negatieve) emotionele ervaring juist met behulp van de groepscontext een andere emotionele link gelegd worden. Hierdoor zullen de deelnemers vervolgens een bewust verwerkingsproces in plaats van inhibitie van emoties ervaren, wat positieve gevolgen met zich mee brengt, zoals bijvoorbeeld een verbeterd welzijn (Cepeda et al., 2008). Als emoties tijdens de discursieve acties echter zouden worden geïnhibeerd, zullen zich de emoties naar binnen richten, ten koste van het individu (Frijda, 2005). De activatie van geïnhibeerde emotionele processen heeft een bevrijdende werking die volgens de onderhavige studie door de groepscontext wordt bevordert.

De complexiteit van emotieregulatie ten aanzien van het fenomeen emotionele disclosure wordt vooral aan de hand van de bovenstaande bevindingen onderstreept. De studenten in de workshop groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding kunnen op basis van hun interacties en het bewerkstelligen van de paradoxen van emotionele disclosure als agenten beschouwd worden, die tijdens de interactie hun eigen zingevingsproces construeren.

Door het doen van emotionele disclosure, worden de emotionele ervaringen van de deelnemers in een sociale context geplaatst. Er is sprake van een proces van betekenisverlening dat de interpersoonlijke verbondenheid bevordert (Sheldon, Abad & Hinsch, 2011). Op basis van het proces van betekenisverlening komt naar voren dat dit gekenmerkt en beïnvloed is door de groepscontext. Dit wordt aan het einde workshop zichtbaar wanneer bewust emotionele disclosure door de deelnemers gedaan werd.

Kracht, beperkingen en aanbevelingen voor vervolgonderzoek

Vanuit het onderhavige onderzoek van de workshop groepsgebonden narratieve toekomstverbeelding zijn er enkele beperkingen en punten voor aanbeveling waar toekomstige rekening mee moet worden gehouden.

Met betrekking tot de validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek is op te merken dat in de onderhavige studie gebruik gemaakt werd van een “third person” identificatie, een subjectieve interpretatie van tekstmateriaal. Het nadeel van deze benadering is dat de onderzoeker mogelijk belangrijke elementen van de interactie gemist heeft, omdat hij tijdens de interactie niet direct aanwezig was. Hierdoor kan er vervolgens mogelijk sprake zijn van een bias, waarmee bij de toekomstige resultaten rekening moet worden gehouden.

Verder is het niet uit te sluiten dat er, doordat Nederlands niet de moedertaal is van de onderzoeker, details niet werden gezien, die ten opzichte van het resultaat mogelijk van belang konden zijn. Om dit te voorkomen zou bijvoorbeeld meer discussie over het tekstmateriaal, binnen een groep van onderzoekers, kunnen helpen om in de toekomst een bias vanwege de onderzoeker te vermijden.

Ook zullen naast de workshop groepsgebonden narratieve toekomstverbeelding nog andere groepsbijeenkomsten moeten worden onderzocht om na te gaan of ook in deze de verwevenheid van emotionele disclosure en emotieregulerende strategieën vast te stellen is. Hierdoor zullen niet alleen de bevindingen van dit onderzoek worden bevestigd en een nauwkeuriger beeld over emotionele disclosure in groepsprocessen worden verkregen maar ook tegelijkertijd worden uitgesloten dat de onderhavige steekproef niet de geschikte was om uitspraken over emotionele disclosure te doen.

Bovendien zal de analyse door toevoegende informatie, zoals bijvoorbeeld videomateriaal, nauwkeuriger kunnen worden uitgevoerd waardoor naast de bestudeerde taal en intonatie ook de lichaamstaal informatie kan geven met betrekking tot het doen van emotionele disclosure. In het onderhavige onderzoek werd naast de transcriptie alleen een geluidsopname gebruikt, waardoor er mogelijk details van de interactie kunnen missen.

Sowieso is het, vanwege de complexiteit van het onderzochte fenomeen, voor toekomstig onderzoek aan te raden om ook rekening te houden met andere variabelen zoals bijvoorbeeld leeftijd, geslacht, beroep en “emotional threshold”. Op deze manier zal er nog een breder inzicht in het fenomeen van emotionele disclosure in een groepscontext worden verkregen. Ook zal het van waarde zijn om van tevoren kennis over de relatie van de deelnemers met de cursus te hebben om vervolgens een meer valide analyse te kunnen uitvoeren.

De bovenstaande bevindingen pleiten voor meer complexiteit van informatie als het gaat om vervolgonderzoek. Wat de onderhavige studie betreft, was het doel om inzicht te krijgen in de in interactie optredende emotionele disclosure. Hierbij ging het om het uitdrukken van de gereflecteerde emotionele ervaring, wat aan het intra-persoonlijke aspect van emotionele disclosure gerelateerd kan worden (Cromby 2007). De vraag naar meer (sensorische) informatie zal niet compatibel met het DA perspectief zijn, omdat hier in vergelijking met andere emotietheorieën, interactionele processen en vormen, functies van de discursieve acties centraal staan. Gezien deze focus, heeft het beschikbare onderzoeksmateriaal voldoende informatie voor een DA benadering geleverd. Juist door middel van het gebruik van dit perspectief ontstaat een toegevoegde waarde op emotionele disclosure in een groepscontext. Op deze manier kwam door middel van de ontwikkeling van de interactie het katalytische effect van de groepscontext op emotionele disclosure naar voren. Hierdoor heeft het onderzoek meerwaarde met betrekking emotionele disclosure in groepsprocessen vergeleken met al bestaand onderzoek waar de focus ligt op de samenhang van emotionele disclosure en onderliggende individuele sensorische en cognitieve factoren.

De vastgestelde verwevenheid tussen groepscontext, emotionele disclosure en emotieregulerende strategieën biedt vervolgens aanzet tot vervolgonderzoek zoals bijvoorbeeld naar het effect van deze koppeling voor de verslavingszorg of voor de toepassing op groepsprocessen in andere sociale contexten. In een onderwijssetting zal bijvoorbeeld het bevorderen van emotionele disclosure voordelen hebben: in plaats van hun cognitieve vaardigheden voor inhiberende emotiestrategieën te gebruiken, zullen de leerlingen of studenten deze meer op andere leerprocessen kunnen gebruiken.

Verder kunnen de inzichten op de therapeutische praktijk binnen de verslavingszorg toegepast worden, omdat actieve emotieregulering en emotionele disclosure cruciaal voor het welzijn zijn (Pennebaker & Chung, 2007). Het zal bijvoorbeeld onderzocht kunnen worden in hoeverre pathologische vormen van emotieregulering, die een verslaving in stand houden, door middel van een groepscontext actief veranderd kunnen worden. Door het omgaan met de paradox van emotionele disclosure in een groepscontext worden bij een professionele

begeleiding inhiberende emotiereguleringsstrategieën verminderd en het doen van emotionele disclosure met behulp van de groepscontext bevordert. Hierdoor vindt emotionele genezing plaats. Dit maakt de toegevoegde waarde van het onderzoek duidelijk aangezien het vormen en optimaliseren van (groeps)processen die op het welzijn afsturen.

Slotbeschouwing

De resultaten demonstreren dat het onderzoek veel sterke kanten heeft. Het discursieve perspectief als methode levert door zijn focus op het linguïstische en contextuele ontstaan van emotionele disclosure, een waardevol bijdrage om inzicht te krijgen in het bestudeerde fenomeen. Hierdoor werd de menselijke ervaring op een alternatieve manier begrepen.

Tijdens de groepsinteractie bevonden de deelnemers van de workshop zich in een paradoxale situatie, gezien het doen van emotionele disclosure. De bewerkstelling wordt zichtbaar aan hun discursieve acties. Op basis daarvan zijn er nieuwe onderzoekaspecten naar voren gekomen in relatie tot de praktijk: de bevindingen laten zien dat de deelname aan de workshop groepsgebonden narratieve psychologie tot het doen van emotionele disclosure leidt, wat suggereert dat de workshop potentieel een therapeutisch effect kan hebben. De verkregen inzichten kunnen vervolgens toegepast worden op groepsprocessen binnen de GGZ of in andere sociale contexten zoals het onderwijs. Met de groepscontext als werkingsmechanisme zullen via emotionele disclosure pathologische structuren van emotieregulatie verminderd en vervolgens het welzijn bevordert kunnen worden. Aangezien deze toevoeging zou er ook toekomstig verder onderzoek naar moeten worden gedaan op welke manieren verschillende groepscontexten professioneel ingezet of gevormd kunnen worden, om het doen van emotionele disclosure en uiteindelijk het welzijn, te bevorderen.

Referenties

- Agentschap voor Kwaliteitszorg in Onderwijs en Vorming (2014). *Curriculum 2014*. Verkregen op 3, mei, 2015 van <http://www.ond.vlaanderen.be/curriculum/buitengewoon-onderwijs/secundair-onderwijs/opleidingsvorm3/infomap/sociaal.htm>
- Brannon, L., Feist, J., & Updegraff, J. A. (2014). *Health Psychology: An Introduction to Behaviour and Health*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Cepeda, M. S., Chapman, C. R., Miranda, N., Sanchez, R., Rodriguez, C. H., Restrepo, A. E., Carr, D. B. (2008). Emotional Disclosure Through Patient Narrative May Improve Pain and Well-Being: Results of a Randomized Controlled Trial in Patients with cancer Pain. *Journal of Pain and Symptom Management*, 35(6), 623-631. doi:10.1016/j.painsymman.2007.08.011
- Cicchetti, D., Ackerman, B. P., & Izard, C. E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 7, 1-10.
- Cromby, J. (2007). Toward a psychology of feeling. *Journal of critical Psychology*, 21, 94-118.
- Darwin, C. (1872). *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London: John Murray.
- Ellis, D., & Cromby, J. (2012). Emotional inhibition: A discourse analysis of disclosure. *Psychology & Health*, 27(5), 515-532. doi: 10.1080/08870446.2011.584623
- Ellis, D., & Cromby, J. (2009). Inhibition and reappraisal within emotional disclosure: the embodying of narration. *Counselling Psychology Quarterly*, 22, 319-331. doi: 10.1080/08870446.2011.584623
- Edwards, D., & Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.

Ekman, P. (1994). *The nature of Emotion*. New York: Oxford University Press.

Frijda, N. (2005). *De emoties. Een overzicht van onderzoek en theorie*. Amsterdam: Bert Bakker.

Gleitman, H., Gross, J., & Reisberg, D. (2011). *Psychology*. New York, London: W.W. Norton & Company.

Greenberg, L. S. (2004). Emotion-focused Therapy. *Clinical Psychology and Psychotherapie*, 11, 3-16. doi: 10.1002/cpp.388

Greenberg, L. S. (2011). *Emotiegerichte Therapie in de Praktijk*. Amsterdam: Hogrefe Uitgevers BV.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(2), 348-362. doi: 10.1037/0022-3514.85.2.348

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1993). Emotional Suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 970-986. Verkregen op 7, juni, 2015 van <http://ist-socrates.berkeley.edu/~ucbpl/docs/42-Emotional%20suppression93.pdf>

Guizzardi, R. S. S., Aroyo, L., & Wagner, G. (2003). Help & Learn: A Peer-to-Peer Architecture to Support Knowledge Management in Collaborative Learning Communities. *Computer Science Department University of Twente*. Verkregen op 3, maart, 2015 van <http://eprints.eemcs.utwente.nl/7128/01/guizzardi-aroyo-wagnerSBIE2003.pdf>

Hemmings, C. (2005). Invoking Affect: cultural theory and the ontological turn. *Cultural Studies*, 19(5), 548-567. doi: 10.1080/09502380500365473

- Howard, C., Tuffin, K., & Stephens, C. (2000). Unspeakable emotion: A discursive analysis of police talk about reactions to trauma. *Journal of language and social psychology*, *19*(3), 295-314. doi:10.1177/0261927X00019003002
- Jipping, R. (2014). *De realisatie van wensen en angsten. Een exploratief onderzoek naar collectieve narratieve toekomstverbeelding* (masterthese). Verkregen via Universiteit Twente Faculteit Gedragwetenschappen (Opleiding Psychologie)
- Keltner, D., Ekman, P., Gonzaga, G. C., & Beer, J. (2003). Facial expression of emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of the affective sciences* (pp. 415-432). New York: Oxford University Press.
- Komter, A. E. (1985). *De macht van de vanzelfsprekendheid in relaties tussen vrouwen en mannen*. Den Haag: VUGA.
- Kopp, C. B. (1989). Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, *25*, 343-354. Verkregen op 3, mei, 2015 van <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.25.3.343>
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*. New York, NY: Oxford University Press.
- Lin, H., Tov, W., & Qui, L. (2014). Emotional disclosure on social networking sites: The role of network structure and psychological needs. *Computers in Human Behavior*, *41*, 342-350. Verkregen op 3, mei, 2015 van <http://www3.ntu.edu.sg/home/linqiu/publications/Emotional%20Disclosure%20on%20Social%20Networking%20Sites-CHB.pdf>
- Mascolo, M. F. (2009). Wittgenstein and the discursive analysis of emotion. *New Ideas in Psychology*, *27*, 258- 274. doi:10.1016/j.newideapsych.2008.04.004
- Matsumoto, D., Hee Yoo, S., & Nakagawa, S. (2008). Culture, Emotion Regulation, and Adjustment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *94*(6), 925–937. doi:10.1037/0022- 3514.94.6.925

- Pennebaker, J., & Beall, S. (1986). Confronting a Traumatic Event: Toward an Understanding of Inhibition and Disease. *Journal of Abnormal Psychology, 95*(3), 274-281. Verkregen op 3, mei, 2015 van <http://dx.doi.org/10.1037/0021-843X.95.3.274>
- Pennebaker, J. W., & Chung, C. K. (2007). Expressive writing, emotional upheavals, and health. In H. S. Friedman (Ed.), *Oxford handbook of health psychology*. New York, NY: Oxford University Press.
- Plochg, T., & van Zwieten, M. C. B. (2007). Kwalitatief onderzoek. In Plochg, T. & Juttman, R. E. (Eds). *Handboek Gezondheidszorgonderzoek*. (pp. 77-93). Verkregen op 3, mei, 2015 van http://www.myravanzwieten.nl/pdf/pub_artikelen_hoofdstukken/Handboek_Gezondheidszorgonderzoek_H6.pdf
- Potter, J. (1998). Discursive social psychology: from attitudes to evaluative practices. *European Review of Social Psychology, 9*(1), pp.233-266. doi: 10.1080/14792779843000090
- Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. In J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.466-485). New York, NY: Guilford Press.
- Rimé, B. (2009). Emotion elicits the social sharing of emotion: Theory and empirical review. *Emotion Review, 1*(1), 60-85. doi: 10.1177/1754073908097189
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic change. *Journal of Consulting Psychology, 21*, 95-103. Verkregen op 3, mei, 2015 van <http://www.shoreline.edu/dchris/psych236/Documents/Rogers.pdf>
- Schachter, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, Social, and Physiological Determinants of Emotional State. *Psychological Review, 69*, 379–399. doi:10.1037/h0046234

- Sheldon, K. M., Abad, N., & Hinsch, C. (2011). A two-process view of Facebook use and relatedness need-satisfaction: Disconnection drives use, and connection rewards it. *Journal of Personality and Social Psychology*, *100*(4), 766-775. doi: 10.1037/a0022407
- Sools, A. (2002). *De paradox van ambitie. Een cultuurpsychologisch onderzoek naar de hardnekkigheid van genderonderscheid in een organisatiepraktijk*. Nijmegen: Nijmegen University Press.
- Sools, A. (2015). *Bachelortheseomschrijving* (Universiteit Twente). Verkregen op 3, mei, 2015 van <http://www.utwente.nl/bms/pgt/ond/ppt/PB04/>
- Swanborn, P. G. (2000). Basisboek *Sociaal Onderzoek*, Amsterdam: Boom.
- Spark Note Editors (2007). *Emotion (Spark Note Psychology Guide Series)*. New York: Barnes & Noble. Verkregen op 3, mei, 2015 van <http://www.sparknotes.com/psychology/psych101/emotion/section1.rhtml>
- Takens, R. J. (2013). Emotiegerichte psychotherapie: een introductie. *Tijdschrift Cliëntgerichte Psychotherapie*, *51*(1), 7-27. Verkregen op 3, mei, 2015 van http://www.11congressen.nl/wpcontent/uploads/2014/10/Artikel_Takens_TcP13_EFT.pdf
- Tamir, D. I., & Mitchell, J. P. (2012). Disclosing information about the self is intrinsically rewarding. *Proceedings of the National Academy of sciences*, *109*(21), 8038-8043. Verkregen op 3, mei, 2015 van <http://wjh.harvard.edu/~dtamir/Tamir-PNAS-2012.pdf>
- Watzlawick, P., Bavelas, J. B., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication: a study of interactional patterns, pathologies, and paradoxes*. New York: Norton.

Wetherell, M. A., Byrne-Davis, L., Dieppe, P., Donovan, J., Brookes, S., Byron, M., & Vedhara, K. (2005). Effects of Emotional Disclosure on Psychological and Physiological Outcomes in Patients with Rheumatoid Arthritis: An Exploratory Home-based Study. *Journal of Health Psychology*, 10(2), 277-285. doi: 10.1177/1359105305049778

Widdicombe, S., & Wooffit, R. (1995). *The language of youth subcultures: social identity in action*. New York: Harvester Wheatsheaf.