
DE ONTWIKKELING VAN EMOTIONAL DISCLOSURE IN GROEPSGEWIJZE NARRATIVE TOEKOMSTVERBEELDING DOOR STUDENTEN

EEN DISCOURSE ANALYSE

Auteur:	A.M. Vopicka
Studentnummer:	s1125389
Document:	Bachelorthese
Opleiding:	Psychologie
Onderwijsinstelling:	Universiteit Twente
Eerste begeleider:	dr. A.M. Sool
Tweede begeleider:	MSc. Marion Spijkerman
Datum:	22.06.2015

Inhoudsopgave

Dankwoord	2
Samenvatting	3
Abstract	4
Inleiding	5
Aanleiding.....	5
Emoties gedefinieerd	5
Emotional disclosure.....	6
Onderzoeken van emotional disclosure	8
Relevantie en Onderzoeksvraag.....	10
Methode.....	12
Dataverzameling	12
Analyse	12
Resultaten	15
Normaliseren van verschuiling	15
Identificatie met censuur.....	16
Onderhandeling over identificatie met de groep en individualiteit	19
Omgaan met het verlies van een gedroomde identiteit.....	23
Samenvattend.....	25
Discussie.....	27
Conclusie & Discussie	27
Kracht en beperkingen	29
Aanbevelingen voor vervolg onderzoek	30
Bronnen:	32

Dankwoord

Na een intensieve periode van zes maanden is het nu eindelijk zover dat ik de laatste hand aan mijn scriptie leg. Het was een periode met nieuwe uitdagingen en inspiraties die mij veel op wetenschappelijk gebied geleert hebben. Ik vond het bijzonder leuk om de kans te hebben een voor mij nieuwe analysemethode onder het knie te kregen, die goed aansluit bij mijn voorstellingen over onderzoek dat recht doet aan het individu.

Het schrijfproces was niet altijd even makkelijk en daarom wil ik mij bij mijn begeleiders Anneke Sools en Marion Spikerman bedanken, die mij met hun expertise op de juiste weg geholpen hebben om mijn these succesvol af te ronden. Daarnaast wil ik mij ook bij mijn medestudent Elisa Ennulat bedanken voor een inspirerende samenwerking.

Ik wil ook graag mijn familie en vrienden danken, die altijd met een luisterend oor en de juiste opbouwende woorden voor mij klaar stonden. De grootste dank geldt mijn vriend Nathan Slok die zowel mijn creatieve als ook gefrustreerde uitbarstingen bij wist te sturen en mij met zijn rustgevende uitstraling, kleine tussendoortjes of afleiding de dagelijkse schrijfproces hielp te meesteren.

Samenvatting

Dit is een onderzoek naar de manier waarop studenten in groepswijze narratieve toekomstverbeelding emoties delen. In de psychologische wetenschap spreekt men over het delen van emoties als emotional disclosure. Het effect van emotional disclosure wordt zowel in de gezondheidszorg als ook in het onderwijs onderzocht. In deze settings zijn wel al interventies ontwikkeld, maar er is nog maar weinig aandacht besteed aan de manier waarop daadwerkelijk gedeeld wordt. Hierop richt zich deze studie.

In onderzoek van Jipping (2014) over de interactie tussen narratieve psychologie, toekomstverbeelding en groepsinterventies vielen emotiedeelprocessen op, omdat zij door de respondenten als lastig ervaren werden. Omdat Jipping al data aanlevert waarin emoties gedeeld worden heeft de onderzoeker voor een secundaire analyse gekozen. Het deelgedrag is met een single case study onderzocht. Omdat emoties met taal verweven zijn (Cromby, 2002), is er een discours analyse uitgevoerd. Deze ziet de taal als product van de spreker, waarmee emoties in interactie met de context en de luisteraar geconstrueerd worden. Er is een student onderzocht die verschillende deelhandelingen laat zien. De manier waarop zij dat doet is onderwerp van de analyse.

Uit de resultaten blijkt het delen van emotionele discours gepaard te gaan met een toenemende identificatie met de groep. Hieruit is een model ontwikkeld, die het proces beschrijft. Er zijn vier verschillende fases gevonden waarin het deelgedrag aan de identificatie gekoppeld is:

Normalisering van verschuiling- identificatie los van de groep, *Identificatie met censuur*-identificatie met een deel van de groep, *onderhandeling over identificatie met de groep en individualiteit*- individu binnen de groep, en *omgaan met het verlies van een gedroomde identiteit*- identificatie met de groep.

Elke fase is met behulp van verschillende retorische indicatoren te identificeren.

Dit model is als tool te gebruiken om emotionele deelgedragingen vast te stellen en bruikbaar te maken in een groepsproces. Ondanks dat het model in een heel specifieke setting ontstaan is, kunnen de indicatoren helpen het op andere situaties toepasbaar te maken. Zo kan vastgesteld worden in welke fase zich het deelproces bevindt. Dat maakt het mogelijk om het proces bij te sturen. Praktisch is dit bijvoorbeeld te gebruiken in onderwijssettings om bij de het kader van de studenten aan te sluiten en de leeromgeving hierop aan te passen. In de narratieve zorg kan het een bijdrage leveren om het delen van emoties en de interactie in groepsinterventies te stimuleren. Naar de daadwerkelijke toepassing zou echter nog wel onderzoek gedaan moeten worden.

Abstract

This is research about the way students share their emotions in collective narrative futuring. In psychological research sharing of emotions is called emotional disclosure. The effect of emotional disclosure has been researched in health services as well as in educational settings. Different interventions are developed in those settings, but there has not been a lot of attention paid to the way emotions are actually shared. That is what this study focusses on.

In recent research of Jipping (2014) on the interaction between narrative psychology, futuring and group interventions emotion-sharing stood out because student struggled doing so. Jipping providing data where emotions sharing behavior is shown, made the researcher determine to do a secondary analysis. The sharing behavior is analyzed in a single case study design. Because emotions and language are intertwined (Cromby, 2002) a discourse analysis is used. Language is seen as a product of the speaker, who constructs emotions in interaction with the context of the situation and the listeners. This study shows the sharing behavior of one student, attention is paid to the way in which she does share.

The results show that emotional disclosure is a process. The sharing of emotional discourse seems to go along with a raising identification with the group. Those results have been put into a model which underlines the process. There are four different phases found, that show sharing behavior being connected to identification:

Normalization of hiding- identification apart from the group, Identification with censorship- identification with parts of the group, negotiation about group identification and individuality – individual within the group, cope with the loss of a dreamed identity – identification with the group.

Each phase can be identified by different rhetorical indicators.

This is a model that can be used to detect emotion-sharing behavior and as a tool in group processes. Despite the model being developed in a specific setting, it can be transferred to other settings. The indicators can help to detect the phase of the sharing process. That enables the user to redirect the process. In educational settings it can be used to adjust learning environment to the students' emotional needs. In narrative health care it can contribute to stimulate emotional sharing and interaction in group interventions. This is still to be confirmed by following up research.

Inleiding

Aanleiding

Als psychologiestudent krijg ik vaak te horen, dat ik later niets anders zou doen dan naar de problemen van mensen te luisteren. Dat lijkt een simpele manier om het werk van een psycholoog te beschrijven. Toch zit er veel meer achter. Allereerst moet je iemand aan het praten krijgen...In het dagelijks leven vinden wij het delen van persoonlijke informatie vanzelfsprekend: we lunchen gezellig met collega's, houden een praatje met de buurman en delen onze dagactiviteiten op sociale netwerken. Toch blijven emotionele thema's vaak privé. Maar wat bepaalt, of wij iets wel of niet willen delen? En hoe wordt delen eigenlijk "gedaan"? In de antwoorden op deze vragen ben ik als psychologiestudent geïnteresseerd. Het nu volgende onderzoek houdt zich met deze vraag bezig.

In de psychologische wetenschap spreekt men over het delen van persoonlijke gevoelens als emotionele openheid/geslotenheid, ook wel emotional disclosure genoemd. Ellis en Cromby (2012) beschrijven emotional disclosure als het spreken of schrijven over emotionele ervaringen. Emotional disclosure is dus een samenstelling van twee onderdelen: de emoties zelf en het delen ervan. Hoe deze met elkaar in verband staan wordt duidelijk als men naar verschillende theorieën van emoties kijkt.

Emoties gedefinieerd

Wat emoties zijn, daar hebben wetenschappers verschillende opvattingen over (Cromby, 2007). In de volgende alinea zullen verschillende belangrijke emotietheorieën besproken worden. Een belangrijk deel van onderzoek naar emoties is afkomstig van Ekman. Hij heeft onderzoek gedaan naar verschillende gezichtsuitdrukkingen in verschillende culturele contexten en deze met elkaar vergeleken. Uit zijn onderzoek blijkt dat er zes emoties universeel zijn: vreugde, verdriet, angst, woede, verbazing en afschuw. Hij noemt deze emoties basisemoties omdat zij overal ter wereld hetzelfde zijn (Ekman, 1999).

Cabanac (2002) vindt dat een lijst van emoties niet voldoende is, maar dat er een definitie voor emotie gevonden moet worden. Hij vergelijkt verschillende emotietheorieën en stelt vast dat zij op één aspect gelijk zijn: emoties beschrijven een mentale status. Dat brengt hem ertoe emoties in het kader van bewustzijn onderzoeken. Dit bewustzijn komt volgens Cabanac voort uit sensaties. In zijn poging een definitie voor emotie te schrijven gaat hij daarom uit van vier dimensies van sensatie: duur, kwaliteit, intensiteit en plezierig/onplezierig. Op basis hiervan

komt hij tot de volgende definitie: “Emotion is any mental experience with high intensity and high hedonic content (pleasure/displeasure)” (Cabanac, 2002).

Ook Feldman Barrett (2012) vergelijkt verschillende onderzoeken over emoties en komt tot de conclusie dat emoties zowel een biologische functie zijn, als een construct dat ontstaat uit sociaal contact. Een emotie begint vanuit een biologische (fysieke) actie zoals een gezichtsuitdrukking, en krijgt dan door perceptie, interpretatie en sociale context een betekenis (Feldman Barrett, 2012). Zij voegt dus twee belangrijke aspecten toe: de interactie en het ontwikkelen van emoties als een proces.

In tegenstelling tot Feldman Barrett (2012) ziet Cromby (2007) de verschillende stappen in het proces als verschillende soorten emoties. Hij formuleert drie verschillende benamingen voor de emoties in elk stap van het proces:

- emotional feelings (sensaties die door ons lichaam waargenomen worden, zoals een kloppend hart bij angst);
- extra-emotional feelings (sensaties, die met emoties in verband staan, zoals honger, pijn of seksueel verlangen);
- feelings of knowing (gevoelens die ontstaan door interactie met andere mensen of de omgeving, zoals een onderbuikgevoel) (Cromby, 2007).

Door dit onderscheid in verschillende soorten emoties te maken, laat hij de verschillende theorieën in hun waarde, maar geeft er een andere structuur aan. Niet alle aspecten van emoties hoeven meer onder een definitie te vallen. Dat maakt het ook makkelijker om deze apart van elkaar te onderzoeken. De verschillende emotietheorieën hebben wel één aspect met elkaar gemeen: emoties staan niet op zichzelf maar in interactie met anderen en met de omgeving. Daarom richt deze thesis zich vooral op Cromby's “feelings of knowing”, emoties in interactie. Deze interactie ontstaat door het delen van emoties.

Emotional disclosure

Uit de hiervoor besproken theorieën is het idee afkomstig dat emotional disclosure zowel met behulp van gezichtsuitdrukkingen als met interactie/contact in een situatie of een groep gedaan wordt. In onderzoek van Pennebaker, Zech en Rimé (2001) wordt het verband tussen emoties en het delen duidelijk: als emotionele gevoelens uitgelokt worden stijgt de behoefte om deze te delen én hoe sterker deze emoties zijn, hoe groter de behoefte om deze te delen.

Om het delen van emoties onderzoekbaar te maken wordt er in veel onderzoeksopzetten een emotionele situatie geschetst of de respondenten worden gevraagd zich een situatie/gebeurtenis te herinneren die zij als emotioneel ervaren hebben. Zoals Cabanac (2002) al in zijn definitie

beschrijft, zijn emoties mentale ervaringen van hoge intensiteit met een hoge plezierige/onplezierige inhoud.

Een ervaring die hiermee vaak in verband wordt gebracht, is het verwerken van rouw of een trauma. Dat was aanleiding tot onderzoek over het verband tussen het delen van een verhaal en de mate van verwerking (Pennebaker, Zech en Rimé, 2001). De respondenten werden geobserveerd bij het volgen van een gegeven emotionele gebeurtenis. De intensiteit van de uitgelokte emotie, het delen van emoties en de intensiteit van emoties bij het herinneren van de gebeurtenis werden onderzocht. Een direct verband met de emotionele verwerking van de gebeurtenis kon niet gevonden worden. Ondanks dat er geen positief effect op het gebied van verwerking gevonden kon worden, rapporteerden respondenten dat zij het delen van emoties als bruikbaar, opluchtend, verhelderend en troostend hadden ervaren (Pennebaker, Zech en Rimé, 2001).

Het delen van emoties blijkt ook een positief effect op de gezondheid te hebben. In een eerdere studie van Pennebaker en Seagal (1999) waar studenten herhaaldelijk over hun emoties schrijven, worden fysieke en mentale verbeteringen vastgesteld. De studenten die in de experimentele groep vier dagen gedurende 15 minuten over één of meer traumatische ervaringen schreven, gingen na de interventie minder naar het gezondheidscentrum dan studenten die in de controlegroep over niet-emotionele thema's schreven.

Het gezondheidsbevorderende effect blijkt zelfs nog versterkt te worden als de aanleiding voor het deelverhaal het verbeelden van een positieve toekomst is. King (2001) vergeleek het effect van schrijven over een trauma met de effecten van een schrijfoopdracht over levensdoelen. Rapportages op vragenlijsten (Satisfaction with Life Scale en Life Orientation Test), content analyses en inzicht in gezondheidsdossiers leverden betere resultaten op voor respondenten die over levensdoelen schreven dan voor respondenten in de traumaconditie. Ook Sools, Mooren en Tromp (2013) geven in een literatuuroverzicht weer dat er effect van toekomstverbeelding op de positieve gezondheid lijkt te zijn en geven aan dat toekomstverbeelding samenhangt met sterke emoties zoals hoop of teleurstelling. Zoals boven beschreven leiden sterke emoties dan tot de behoefte om deze te delen.

Daarnaast wordt er verondersteld dat emoties een werkzame factor binnen de toekomstverbeelding zijn. Sools et al. (2013) belichten het verschil tussen het verwachten van en anticiperen (zoals in de brieven gedaan) op een positieve toekomst. Bij het anticiperen is niet alleen denken vanuit het heden/verleden naar de toekomst gevraagd (verwachten) maar komt

er via de verbeelding een nieuwe manier van denken bij. Deze denkbeelden hebben niet alleen invloed op de aard van de toekomstbeelden maar ook op onze emoties. Hiernaar zou echter nog meer procesbegeleidend onderzoek gedaan moeten worden.

Jipping (2014) vond empirische aanwijzingen die aannames van Sools et al. ondersteunen. Zij deed onderzoek naar de interactie tussen narratieve psychologie, toekomstverbeelding en groepsinterventies. In haar onderzoek heeft zij gebruik gemaakt van een instrument uit de narratieve psychologie: de toekomstbrief. Hierbij worden de respondenten gevraagd zich hun leven in de toekomst voor te stellen en vanuit de voorstelling over hun toekomstig zelf, een brief aan een persoon in het heden te schrijven. In onderzoek van Jipping hebben 61 studenten toekomstbrieven geschreven. Na het schrijven hebben de studenten hun brieven met elkaar gedeeld en op het deelproces gereflecteerd. Volgens Jipping was in het deelproces de emotionele beleving het grootst. Doordat de studenten hun wensen en angsten in de brief op hadden geschreven kwamen de emoties door het delen in eens heel dicht bij. Het schrijven van toekomstbrieven en vooral het delen nadien, heeft een sterke samenhang met emoties. Dat maakt interventies waarin toekomstbrieven gedeeld worden tot een bron van informatie over emoties.

Onderzoeken van emotional disclosure

Het levensverhalen lab van de Universiteit Twente doet ook onderzoek naar het instrument toekomstbrief. Zoals de naam al zegt houdt dit lab zich bezig met teksten in verhaalvorm. De betekenisverlening door verhalen is het onderzoeksonderwerp van de narratieve psychologie. Binnen de narratieve psychologie wordt niet alleen naar woorden maar ook naar de context en de interactie in de verhalen gekeken. Net als een woord dat pas betekenis krijgt in de context van een zin, krijgt gedrag pas betekenis in de relatie met andere gedragingen (Bohlmeijer, 2007).

De toekomstbrief is een vorm van een persoonlijk verhaal. Verhalen kunnen zowel in tekstvorm als in een gesprek gedeeld worden. Hiervoor gebruiken wij onze taal. Volgens Edwards en Potters (2001) is taal een middel om zowel de fysieke wereld als ook mentale constructen, gedachten, vooroordelen met de wereld om ons en de luisteraar heen te beschrijven. De onderzoeker ziet het discours, de redevoering, als een product dat de spreker/schrijver maakt. Volgens Cromby (2007) zijn taal en emoties nauw met elkaar verweven. Wij delen emoties en krijgen hierop feedback, van de uitspraak zelf en de reactie die anderen hierop geven. Dat verandert dan weer de input dat wij in de emotie leggen. Een wederkerig effect van emotiebeleving ontstaat. Dat zal aan volgende uitspraak duidelijk gemaakt worden: De uitroep:

“Wat gebeurt er nou? Ik weet niet wat ik moet doen!” spreekt paniekgevoelens over een onverwachte situatie uit. Het appelleert tegelijkertijd ook aan de luisteraar om hierbij te helpen. Dat de uitspraak een andere persoon bij de onverwachte situatie betreft, kan dan weer tot geruststellende gevoelens leiden.

Om emoties in verhalen adequaat te bestuderen, is er een analysemethode nodig die het mogelijk maakt deze wederkerigheid op te sporen. Om dat te doen moet met de volgende drie aspecten rekening te houden: context, interactie en taalgebruik.

Een methode die in het kader van emotieonderzoek vaak gebruikt wordt is het tellen van emotioneel getinte woorden: Linguistic Inquiry and Word Count (LIWC) (Meads & Nouwen, 2005). Dit is een snelle en makkelijke methode, toch heeft zij een groot nadeel: er wordt geen rekening met de interactie waarin emoties ontstaan gehouden. In boven genoemd voorbeeld zouden met LIWC geen emoties gedetecteerd kunnen worden, omdat er geen emotionele woorden gebruikt zijn. Ellis en Cromby (2012) vinden dat LIWC emotional disclosure daarom geen recht doet en pleiten voor meer aandacht voor de context en de betekenis achter het woord. Dit kan de discours analyse bieden. Discoursanalyse is een methode waarbij de interactie tussen spreker/schrijver en luisteraar/lezer via observatie van verbale en non-verbale communicatie onderzocht wordt.

Edwards en Potters (2001) zien de discoursanalyse als een geschiktere methode om taal nauwkeurig en in de context te onderzoeken. Zij benadrukken drie belangrijke eigenschappen van discoursanalyse situatiegebonden, actie-georiënteerd en geconstrueerd. “Situatiegebonden” benadrukt het invloed van interactie. Hiermee stellen Edwards en Potters dat de discours met de interactie verweven is. Actiegerichtheid benadrukt de manier waarop de discours is ingestoken en de manier waarop discours gedaan wordt. Bij de analyse wordt uitgegaan van observeerbare discursieve acties die worden gebruikt in de het gesprek. Het gaat hierbij om de discours als product. Discours is op twee aspecten geconstrueerd. Ten eerste is taal iets wat door de spreker geconstrueerd wordt, ten tweede is de discours een constructie van de belevingswereld van de spreker (Edwards & Potter, 2001).

Omdat LIWC niet alle emoties detecteert kan het zijn dat er foute conclusies getrokken worden. Door gebruik te maken van een discoursanalyse kan data in een secundaire analyse onderzocht worden en kunnen nieuwe, vooraf niet ontdekte resultaten gevonden worden. Een voorbeeld hiervan is Pennebakers onderzoek naar de positieve effecten van emotional disclosure op de gezondheid (1999). Meads en Nouwen (2005) spreken dit positieve effect tegen. Zij hebben

metaonderzoek naar verschillende studies gedaan en gebruiken Linguistic Inquiry and Word Count om emotional disclosure in deze studies vast te stellen. Na aanleiding van dit onderzoek kunnen zij echter geen duidelijke baten aan emotional disclosure koppelen. Ellis en Cromby (2012) wijten dit aan een te oppervlakkige manier van onderzoeken. Pas met discoursanalyse lijkt een diepgaande analyse van emotional disclosure mogelijk.

Relevantie en Onderzoeksvraag

De discoursanalyse lijkt een geschikte methode om diepgaander onderzoek naar expressie van emoties te doen. Het biedt de mogelijkheid om bestaande data nog een tweede keer te onderzoeken en nieuwe wetenschappelijk relevante uitkomsten te krijgen. Hierin ligt een grote kans om efficiënt met data om te gaan en deze uitputtend te gebruiken.

Omdat Jipping (2014) in haar onderzoek al een verband tussen het delen van informatie en emotional disclosure gevonden heeft, en heftige emoties opmerkt biedt haar databestand mogelijkheden om emotional disclosure diepgaand te onderzoeken. In haar onderzoek deelden studenten toekomstbrieven. Na het delen van de brieven vond een discussie plaats die daarnaast ook de interactie van de groep liet zien. Dat het deelproces in de interactie met de groep ingebonden is, maakt het databestand van grote waarde voor onderzoek naar emotional disclosure. Dit kan eraan bijdragen om emotie deelgedrag onder studenten te onderzoeken.

Volgens Arguedas, Daradoumis en Xhafa (2014) is het van groot belang emoties in het onderwijs te onderzoeken. Een docent/tutor die emoties opmerkt, is volgens hen beter in staat om een effectieve leeromgeving te creëren, door studenten bewust te maken van emoties die spelen, aan te sluiten bij de groepsdynamiek en gepaste feedback te geven (Arguedas et al., 2014). Om de emoties op te merken moet de docent/tutor weten hoe studenten emoties delen. Ook in de gezondheidszorg kan onderzoek over emotional disclosure echter bijdragen aan het verbeteren van gezondheidsinterventies van jongeren. Uit verschillende onderzoeken (Pennebaker & Seagal, 1999, King, 2001) blijkt al een positief effect op de gezondheid gevonden te zijn. Echter richten zich deze onderzoeken meer op het aantonen van effect dan over het deelproces zelf. Als het deelproces nauwkeuriger onderzocht wordt, door te kijken hoe het delen gedaan wordt, is dit een tool om interventies anders in te steken en meer op het deelproces zelf aan te sluiten. Dat zou de efficiëntie van deze interventies kunnen verbeteren.

De combinatie van Jippings unieke dataset en de mogelijkheden van de discoursanalyse op het veld van emotieonderzoek, bieden samen de kans om een gat in de wetenschappelijke database te vullen: onderzoek naar het daadwerkelijke doen van emotiedeelgedrag onder studenten.

Binnen de grenzen en mogelijkheden van de bestaande dataset en de methode (taal als product zien en analyseren) is de volgende onderzoeksvraag geformuleerd:

Hoe “doen” studenten emotional disclosure in groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding?

Methode

Dataverzameling

In dit onderzoek is gebruikgemaakt van een bestaande dataset die in het kader van een masterscriptie aan de Universiteit Twente samengesteld is. Jipping (2014) heeft hiervoor 6 groepen met in totaal 61 studenten in het tweede jaar van hun bachelorprogramma tijdens een werkgroepbijeenkomst van het vak Narratieve Psychologie begeleid. De studenten konden vrijwillig kiezen of zij deel wilden nemen aan het onderzoek. Van de 6 groepen hebben er 3 met in totaal 35 studenten deelgenomen. Zij hebben een informed consent formulier ondertekend, om te bevestigen dat hun gegevens voor onderzoek gebruikt mogen worden. Van de deelnemende studenten was 9% man en 91% vrouw, naar schatting van de onderzoeker was 60% van Duitse afkomst. Tijdens deze bijeenkomst werd de studenten gevraagd om een toekomstbrief te formuleren en deze dan met de groep te delen. Na het delen reflecteerde de groep op het deelproces. De onderzochte bijeenkomsten zijn op video en audio opgenomen en getranscribeerd.

De bijeenkomsten werden begeleid door de docent van het vak (hierna: 'A.S.') en een werkgroepbegeleider en toenmalige onderzoeker (hierna: 'R.J.') die zowel een observerende, participerende als een begeleidende rol innamen. De begeleiders hebben zelf een brief geschreven en gedeeld om een gelijkwaardige positie in de groep in te nemen, maar hebben de gesprekken door vragen en opmerkingen bijgestuurd om de discussie binnen de kaders van een werkgroepbijeenkomst te laten verlopen.

Voor de volgende analyse is er voor de audio- en transcriptdata van één van de drie groepen gekozen. Dat is gedaan om het onderzoek binnen een vaste tijdsperiode haalbaar te maken en om aan een best practice casus te kunnen werken. De onderzoeker heeft daarom voor de groep gekozen waarin de meeste studenten hun brieven gedeeld hebben en er een diepgaande reflectie op gang is gekomen.

Analyse

Dit onderzoek is een kwalitatief onderzoek, een discoursanalyse. Er zijn verschillende stappen doorlopen die onderverdeeld zijn in de volgende fases van de analyse:

Vorbereitung van de data

- De onderzoeker heeft de audio-opname meermaals teruggeluisterd.

- Vervolgens heeft de onderzoeker het transcript aangevuld met zinsdelen die in de tekst nog ontbraken maar wel op de audio te horen waren en met codes/symbolen die het non-verbale gedrag van de groep beschrijven, zoals pauzes, gelach, stemvolume en intonatie. De gebruikte codes/symbolen zijn in onderstaand overzicht (zoals gebruikt door Komter, 1985) toegelicht:

Tekst	= Interviewer
(.)	= 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 een stuk van het interview dat na herhaaldelijk luisteren nog niet verstaanbaar was.
°tekst°	= Gradientekens zijn een aanduiding van een lager geluidsniveau.
;	= Puntkomma is een aanduiding van een langgerekte klank.
<u>tekst</u>	= Onderstreping wijst op nadruk of klemtoon.

- Als laatste voorbereidende stap heeft de onderzoeker de fragmenten voor de analyse gekozen. Het criterium voor de keuze van analysefragmenten was dat zij discursieve acties lieten zien, waarin emoties vertoond werden. Tijdens het herhaaldelijk luisteren van de audiobestanden viel één student (student 3) op die zich duidelijk in het gespreksaandeel en in de vertoonde openheid van de anderen onderscheidde. Dat heeft tot de keuze geleid om deze student onderwerp van dit onderzoek te maken, en om die fragmenten nader te onderzoeken waarin zij emotiedeelgedrag vertoonde. Hierbij heeft de onderzoeker uiteindelijk 4 fragmenten gekozen, die elk een kant van haar deelgedrag laten zien. De fragmenten variëren in lengte tussen de 9 en 30 rijen.

Nadat de onderzoeker de data voorbereid had, werd de analyse per fragment als volgt uitgevoerd.

Analyse fragmenten

- Ten eerste las en beluisterde de onderzoeker het fragment herhaaldelijk (minstens 2 keer).
- Vervolgens maakte de onderzoeker aantekeningen bij elke discursieve actie en benoemde deze. Een discursieve actie geeft antwoord op de vraag **wat** er gedaan werd bij de deelhandeling (bijvoorbeeld iemand beschrijft of onderbouwt).
- In de volgende stap keek de onderzoeker **hoe** de discursieve actie uitgevoerd werd. Bij deze stap heeft zij gebruikgemaakt van het aangevulde transcript. De onderzoeker

benoemde dan de observatie en onderbouwde deze met een citaat en/of een verwijzing naar het transcript.

- Nadat de onderzoeker het wat en hoe beschreven heeft, keek zij **waartoe** de actie leidde. Hierbij keek de onderzoeker naar het effect van de actie, dat zich in een groepsreactie of in een volgende discursieve actie uitte.
- Hierna gaf de onderzoeker een naam aan het fragment, die de deelhandeling in dit fragment samenvatte.
- Ten slotte evalueerde de onderzoeker haar analyse. In intersubjectieve afstemming met de begeleiders van het onderzoek werd naar de benoeringen en observaties gekeken om deze zo descriptief mogelijk te maken. Zo nodig werd er nog een keer naar de actie geluisterd om aanpassingen door te voeren. Daarnaast evalueerde de onderzoeker haar werk door in het hele fragment door te kijken of de acties en reacties uit elkaar voortvloeiden. Was dat niet het geval, dan doorliep de onderzoeker elk stap van de analyse opnieuw.

Resultaten

De analyse van de data is door de onderzoeker uitgevoerd zoals hierboven beschreven. In dit deel zijn de resultaten van de analyse te lezen. De fragmenten worden eerst één voor één in chronologische volgorde gepresenteerd en geanalyseerd. Dan volgt een korte samenvatting van elk fragment, die in een afbeelding verduidelijkt wordt.

Normaliseren van verschuiling

De studenten hebben net de toekomstbrieven aan elkaar voorgelezen en geven nu hun eerste reacties. Voor dit fragment is gekozen omdat het de eerste keer is dat het thema context relevant wordt gemaakt.

1. **Student 3:** Wel bijzonder om te zien hoe sommige mensen zich een beetje (.)
2. verschuilen zeg maar achter een masker of achter een, en en nou ja, daar wil ik verder
3. niemand op aanwijzen daarom kijk ik ook maar naar mijn schoot (gelach) anders ga ik
4. toch iemand aankijken (meer gelach), maar ik merk bij sommige mensen wel van, dat
5. ze ja (.), dat ze op een bepaalde manier ergens achter verschuilen. En dat begrijp ik
6. ook heel goed, je zit hier nou eenmaal in een groep studenten die je allemaal niet
7. kent en die je, nou ja (..), dus dat.
8. **A.S.:** Ja. Dus aan de ene kant zie je de persoon er doorheen maar iedereen heeft
9. natuurlijk wel een grens van wat 'ie laat zien.

Student 3 begint met een opmerking over het “verschuilgedrag” van de groep.

Door de zin met “Wel bijzonder” (regel 1) te laten beginnen hangt de student een licht waardeoordeel aan het gedrag vast. Dat maakt dat het gedrag als iets merkwaardigs of ongewoons overkomt. Zij maakt deze getinte uitspraak maar blijft voorzichtig. Dat is op te merken in de korte pauze voordat zij daadwerkelijk het woord “verschuilen” uitspreekt.

De onzekerheid over de reactie van de groep wordt verder aangeduid doordat de spreker niemand hierbij durft aan te wijzen, “sommige mensen” (regel 1) zegt en naar haar schoot kijkt. Dit maakt zij ook expliciet door te benoemen dat zij de confrontatie niet aan wil gaan (regel 2 en 3). Als reactie daarop schiet de groep in de lach. Dit lachmoment laat ook de verlegenheid in de groep zien.

Op het gelach reageert student 3 door begrip uit te spreken voor het fenomeen van verschuilen, dat zij net nog kritisch op had gemerkt (regel 5 en 6). Zij voegt bovendien toe dat hierin ook de situatie een rol speelt “je zit hier nou eenmaal in een groep studenten die je allemaal niet kent”. Hier wordt voor de eerste keer in het gesprek de invloed van de context uitgesproken. De uiting

komt bijna als een verontschuldiging aan de mensen over die niet alles van zichzelf lieten zien. Ondanks de poging tot herstel wordt de onzekerheid om te delen verder zichtbaar in kleine stopwoordjes (zoals dus, nou ja) en half afgemaakt zinnen (regel 7).

Dan grijpt de docent (A.S.) in en herstelt de veilige situatie door het “verschuilgedrag” te relativeren: “Ja. [...] iedereen heeft natuurlijk wel een grens van wat ‘ie laat zien.” Met deze uiting bevestigt A.S. wat er gezegd is en geeft aan dat de grenzen iets heel gewoons zijn. Door de grenzen als vanzelfsprekend of “natuurlijk” te beschrijven reageert de docent op het waardeoordeel dat in de opmerking van student 3 meeklinkt. Zij blijft waarde vrij en geeft de studenten een veilige basis. Door het ingrijpen in het gesprek maakt A.S. ook duidelijk dat zij er als docent bij zit en als het nodig is te hulp schiet.

Dit fragment laat zien dat het voor de studenten aan het begin van het gesprek nog niet echt aan de orde was om heel open te zijn over de invloed die de situatie op hen heeft. Dat verandert tijdens het gesprek. De studenten lijken zich veiliger te voelen, en durven uiteindelijk wel persoonlijker te worden.

Identificatie met censuur

In dit fragment is opvallend dat dezelfde student 3, die het net nog over het “verschuilen achter een masker had”, zelf toegeeft niet helemaal open geweest te zijn. Zij identificeert zich daardoor ook met een deel van de groep. Dat laat zien dat het acceptatieniveau in de groep blijkbaar omhoog is gegaan. De student komt nu veiliger over doordat zij opener praat. Daardoor komt de lezer meer over de context te weten.

1. **Student 3:** [...] Ik merkte wel dat ik echt heel erg censuur op mezelf had gelegd toen
2. ik de brief ging schrijven wel natuurlijk om het nog. Dus dat van ja ik ik kan het wel
3. zo doen dat ik de leuke stukjes voorlees ofzo (.) maar dan, dan nog moet je wel wat
4. zinnigs kunnen zeggen over je brief terwijl je dat eigenlijk gewoon vervelend vindt om
5. in een groep te doen dus ik heb een wat veiliger stukje gekozen dan dat ik had gedaan
6. als ik alleen had moeten schrijven zeg maar. (A.S.: Ja.). Puur voor mezelf.
7. **A.S.:** Precies dus de inhoud verandert met de voordracht.
8. **Student 3:** Ja.
9. **R.J.:** Maar dan omdat het ehh (.) omdat je ehh (.) niet wilt dat andere mensen het horen?
10. Of omdat het gewoon te moeilijk is om het te vertellen of waarom?
11. **Student 3:** Nee omdat het gewoon privé is. (R.J.: Ok. Ja). Ik heb er nu niks aan om privé
12. dingen te vertellen hier dat vind ik toch wel ongemakkelijk (.). Dat doe ik gewoon niet (.).
13. Terwijl wat ik heb opgeschreven is al wel persoonlijk hoor maar ik had daar veel dieper
14. op in kunnen gaan als het alleen maar voor mezelf was geweest.
15. **R.J.:** Als je het in een andere situatie zou delen zou het dan anders zijn?
16. **Student 3:** Ja dat denk ik wel. Als ik bijvoorbeeld zo iets met familie zou moeten delen
17. dan was dat anders. Want die weten dat ook al zeg maar, de dingen die ik zou

18. opschrijven.

19. (.)

Het bijzondere aan dit fragment is dat de ontwikkeling van een student (student 3) terug is te zien. Nu vertelt de student ook over zichzelf als persoon en over haar eigen ervaring. Het gebruik van “ik” onderstreept de student als subject, als acteur.

Student 3 opent zich meer voor het deelproces. Zoals in het eerste fragment te zien is, beschrijft student 3 de verwoording van de brieven als verschuilen achter een masker en verbindt zij daar een waardeoordeel aan. Nu identificeert zij zich met de groep die zich verschuilde, met “ik merkte wel dat ik heel erg censuur op mezelf had gelegd” (regel 1). De student biecht op ook niet open geweest te zijn, maar doet dat juist door nu wel open uit te spreken dat zij zich beperkingen in openheid op had gelegd. Deze tegenstelling van toen en nu – gesloten en open - wordt duidelijk in de verledentijdsvorm die de student gebruikt. Het langgerekte van het woordje heel versterkt nog dat zij tijdens het schrijven echt op een heel andere manier over openheid dacht. Dat onderstreept de verandering/ontwikkeling die ondertussen plaats heeft gevonden.

Nadat de student duidelijk heeft gemaakt dat zij nu wel durft te praten, geeft zij aan wat haar blokkeerde om opener te zijn. Zij vond dat de brief iets “zinnigs” (regel 3) moest bevatten. Ook hier creëert de student weer een tegenstelling die haar conflict verduidelijkt. Zij lijkt aan een onuitgesproken verwachting te willen voldoen om wel iets “zinnigs” en niet alleen iets “leuks” (regel 3) te zeggen. Voor student 3 lijkt dit een eis aan haar tekst te zijn. Dat wordt benadrukt door het lang rekken van de uitdrukking “dan no:g” dat de nadruk erop legt dat leuk niet voldoende is, maar dat er dus blijkbaar nog iets bij hoort. Dat kan als reactie gezien worden op de pauze die valt, als de student alleen nog maar over iets leuks had gesproken. De groep reageert niet op haar opmerking, dat zij iets leuk zou schrijven. Zij legt de lat dan hoger en voegt “wat zinnigs” toe.

Nu zij weer aan de eisen van de groep voldoet, gaat student 3 ook praten over wat het delen met haar gedaan heeft. Er worden nu ook woorden gebruikt die de gemoedstoestand beschrijven. De student noemt het zelf “vervelend” om iets met de groep te delen. Zij zegt ook dat dat anders was geweest, als de brief alleen voor haar zelf was geweest (regel 5). Dat wordt zelfs nog benadrukt als uit de groep een positieve reactie in de vorm van een “ja” komt. Dan intensiveert student 3 haar uitspraak nog met “puur voor mezelf” (regel 6).

Ook in dit stuk is weer een tegenstelling te vinden. Ondanks dat zij zegt dat het vervelend zou voelen, komt zij nu in een gemakkelijker manier van praten. Dat wordt zichtbaar in woorden die de woordvloed ondersteunen en gemakkelijker over laten komen (bijvoorbeeld “gewoon”, “eigenlijk” en “zeg maar”, regel 5 en 6). Hierdoor lijkt het meer een vloeiend verhaal te zijn, waarin woorden niet te veel af worden gewogen. Zij lijkt gewoon haar ervaring te delen, waarmee het opener overkomt.

Als student 3 door R.J. nog om een nadere toelichting gevraagd wordt (regel 10), legt zij haar handelingsredenen nog beter uit. Zij trekt zich na deze directe confrontatie met de vraag toch iets terug. Het spraakgebruik blijft hetzelfde maar nu begint student 3 rechtvaardiging voor haar verhaal te vinden. Dat blijkt uit het gebruik van algemene spreekwijzen zoals “dat doe ik gewoon niet” (regel 12) en het benadrukken dat zij toch best open is geweest: “Terwijl wat ik heb opgeschreven is al wel persoonlijk hoor” (regel 13). Met de nadruk die de student op het woord “is” legt en het navolgende “hoor” lijkt student 3 haar verhaal te willen verdedigen. Zij lijkt in de verdediging te schieten en grijpt terug op eerder gebruikte rechtvaardiging, “Ik had daar veel dieper op in kunnen gaan als het alleen maar voor mezelf was geweest” (regel 13, 14). Door weer op “mezelf” de nadruk te leggen komt zij terug op het punt dat zij probeert te maken: met de groep iets te delen is lastiger dan het voor jezelf te doen.

R.J. reageert hierop met een neutralere vraag “Als je het in een andere situatie zou delen zou het dan anders zijn?” Met deze vraag trekt R.J. de ervaring naar een algemener niveau. De acceptatie voor het gezegde is terug te zien, want de student krijgt de kans om op hetzelfde thema door te gaan, maar op een algemener niveau. De vraag laat heel open wat die andere situatie dan zou kunnen zijn. Dat geeft de student de keuze om zelf elke andere situatie te kiezen, waarover zij het wil hebben. Bovendien wordt door de algemeenheid van de vraag nu ook naar een algemenere conclusie gestuurd.

Student 3 grijpt deze kans. Zij legt nu algemeen uit dat het publiek voor haar veel invloed heeft op hoe open zij is. Hiervoor geeft zij het voorbeeld van haar familie: “Als ik bijvoorbeeld zoiets met familie zou moeten delen dan was dat anders. Want die weten dat ook al zeg maar, de dingen die ik zou opschrijven”. De student kan hiermee dus een bevestiging op de vraag geven en lijkt dat als afsluiting van het thema te gebruiken. Zij gaat met haar stem omlaag en laat een pauze, die ook door de groep geaccepteerd wordt.

Onderhandeling over identificatie met de groep en individualiteit

In dit fragment is terug te zien dat het acceptatieniveau in de loop van het gesprek weer gestegen is. De studenten hebben het er nu open over wat de onderliggende blokkades in het deelproces zijn en beschrijven duidelijk hun grenzen in het “doen” van disclosure.

De vraag waar studenten in het volgende fragment mee bezig zijn, is in hoeverre zij hun brieven aangepast hebben aan de groep. Een student beschrijft dat zij geen brok in de keel zou willen krijgen. Hierop vraagt A.S. door:

1. **A.S.:** Maar als je dan een brok in de keel zou krijgen in deze groep, wat, hebben jullie
2. dan allemaal dat wil ik eigenlijk niet?
3. **Student 3:** Ik heb om dezelfde reden ook inderdaad gehad dat ik dacht het is gewoon
4. privé en ik had geen zin om hier geëmotioneerd of eh enigszins geëmotioneerd te
5. raken (.). Ik had het hier wel vreemd gevonden. Omdat ik toch ja.
6. **Student 4:**Maar de andere wat mij dan dan juist omdat daar in deze setting in ieder
7. geval, dat kan gebeuren. En als ik iemand anders dan zou zien dan zou ik dat niet erg
8. vinden. (onverstaanbaar gemompel in de groep) (verheft de stem om weer gehoor te
9. krijgen) Ik zou dat helemaal niet erg vinden. Als ik erbij had gezeten en ik weet (.) dat
10. jullie dat accepteren, want ik accepteer het ook van jullie. Dus.
11. **Student 3:** Ja maar het gaat niet zozeer om wat je denkt dat andere mensen ervan
12. denken, het gaat er meer om of je het hier eh jezelf voor je wilt.
13. **Student 16:** Ja dat je het zelf accepteert.
14. **Student 3:** JA! dat je het zelf accepteert inderdaad. Maar niet, eh ik jank best snel met
15. films en alles. En ik schaam me er echt niet voor om in een bioscoop lekker zo
16. muuhuuu maar ik vind het gewoon niet de plek waar ik graag zou willen gaan janken
17. (gelach). Ja als er iets uitkomt dan blijf je vaak doorgaan (gelach en onverstaanbare
18. reacties iedereen praat door elkaar heen).
19. **Student 17:** Ja ik kan mijn gedachten er ook heel vaak niet los van maken dus als ik
20. dat dan eenmaal heb, dan komt alles bij elkaar. En (veel reactie uit de groep door
21. elkaar praten). Maar ja als je dan kan proberen te voorkomen dat je op dat punt komt.
22. **Student 3:** Ja zeker ja. (..)
23. **A.S.:** Ja maar het is op zich wel interessant (.) dat een brief de eigenlijk ook iets
24. positiefs zou moeten zijn op de toekomst dat die dan heel veel kan losmaken.
25. **Student 3:** Maar het gaat natuurlijk voor een groot deel om iets in je verleden een
26. plekje te geven. (instemming uit de groep: ja ja.) Bij heel veel dingen denk
27. ik. (hmmen) Wat ik ook wel in abstracte termen heb opgeschreven dat er gewoon
28. dingen zijn die ik dan geaccepteerd heb. Die dan geïntegreerd worden met mijn leven
29. zeg maar. Ik denk dat dat een heel groot punt is in heel veel brieven.
30. **A.S.:** Dus de actualiteit en het verleden spelen daar heel erg in mee.

Het opmerkelijke aan dit fragment is om te zien hoe disclosure in de interactie met elkaar een ontwikkeling op kan leveren. De studenten bevestigen elkaar en vullen elkaar aan, zodat een

hoger niveau van acceptatie en ook openheid ontstaat, waardoor de studenten het niet alleen inhoudelijk over geslotenheid hebben maar ook inzicht geven in de disclosure-processen.

Het fragment start met een uitdaging van de studenten door A.S. Net heeft een student verteld dat hij bij emotionele thema's vaak een brok in de keel krijgt. A.S. daagt nu de studenten uit om erover na te denken wat er zou gebeuren "als" (regel 1) zij een brok in de keel krijgen. Hiermee zet A.S. een fictief scenario neer waarop de studenten kunnen reageren. Nu scherpt A.S. het nog meer aan: A.S. vraagt niet direct naar een reactie hierop, zij stelt een situatie met een mogelijk antwoord "hebben jullie dan allemaal dat wil ik eigenlijk niet?" (regel 1, 2). Uit de formulering lijkt het geen vraag maar een stelling te zijn, die de studenten kunnen bevestigen of tegenspreken. Dat spitst het scenario nog meer toe, en heeft ook als effect dat enkele studenten hierop antwoord geven.

Student 3 reageert op de vraag van A.S. met hetzelfde openheidsniveau als in fragment 3. Zij maakt wel gebruik van de ik-vorm en gebruikt gemoedsbeschrijvingen, maar gaat er niet dieper op in. Dat wordt verder zichtbaar als zij dezelfde reden voor geslotenheid gebruikt: "het is gewoon privé". Hier zet zij dit neer als een onomstotelijk feit - het is gewoon zo -en geeft daarmee aan dat hierop geen reactie gewenst is. Zij gaat door op haar eerdere opmerking dat zij "geen zin om hier geëmotioneerd of eh enigszins geëmotioneerd te raken" had. Dat komt over als een onderbouwing voor haar gesloten houding. Door haar pregnante woordkeuze geeft zij haar grenzen aan. Tegen "geen zin" kan ook niemand iets inbrengen. Dat is een persoonlijke instelling. In reactie hierop volgt een pauze (regel 5). Zoals ook bij eerdere pauzes reageert student 3 op de stilte met verder uitleg: "Ik had het hier wel vreemd gevonden." Nu geeft zij informatie die de andere studenten kunnen gebruiken om haar te begrijpen, een legitimeert zij haar grenzen. Zij sluit af met: "Omdat ik toch ja." Hierdoor komt zij onzeker over wat betreft de reactie van de groep. Deze nageschoven halve zin verwijst ernaar dat zij misschien graag een wat betere reden had willen geven, of betere uitleg, maar niet wist hoe. Hiermee sluit zij haar spreekbeurt af.

Student 4 reageert op de onzekerheid die ontstaan is door de spreekbeurt van student 3 en legitimeert het openstaan voor het tonen van emoties met "dat kan gebeuren." Dit verwijst ernaar dat het een natuurlijk proces is en dat er een mogelijkheid bestaat dat het kan dat jij je er ongemakkelijk bij voelt (of een brok in de keel krijgt). Door een uitdrukking te gebruiken die ook ter bemoediging of om te troosten gebruikt kan worden, laat de student zien dat er niets mis mee is om emoties te tonen. Hiermee brengt zij het deelproces weer op een neutralere basis. Dat wordt nog onderstreept door duidelijk aan te geven hoe zij erin staat: "En als ik iemand

anders dan zou zien dan zou ik dat niet erg vinden.” Hierop reageert de groep met onrust “(onverstaanbaar gemompel in de groep)”. Student 4 geeft de onrust echter geen plek maar vecht haar plek terug door haar stem te verheffen en dezelfde zin met nadruk te herhalen: “Ik zou dat helemaal niet erg vinden”. De harde stem en de nadruk door het woordje “helemaal” geven het woord weer terug aan student 4, die nu een tweede poging doet om de veilige sfeer te herstellen, door nog een keer haar accepterende positie duidelijk te maken “als ik erbij had gezeten en ik weet (.) dat jullie dat accepteren, want ik accepteer het ook van jullie. Dus.” (regel 9, 10). Hierin betreft student 4 nu ook de medestudenten door wederzijdse acceptatie te eisen. Dat het overkomt als een eis, gebeurt doordat de student het niet vraagt, maar als een feit neerzet. De nadruk hierin ligt op het “jullie”. Dat maakt de medestudenten duidelijk dat zij hier direct mee aangesproken worden. Het achteraan geschoven “dus” bevestigt dat er geen andere mogelijkheid is dan de eis te accepteren.

Met deze eis en de stelling is student 3 het niet helemaal mee eens. Zij legt de focus op iets anders. Voor haar lijkt het niet om de acceptatie van anderen te gaan, maar om je eigen positie: “Ja maar het gaat niet zozeer om wat je denkt dat andere mensen ervan denken, het gaat er meer om of je het hier eh jezelf voor je wilt” (regel 11, 12). Hiermee opent zij zich weer tegenover de groep. Zij zegt dat het erover gaat wat je voor jezelf wilt, en legt hierop ook de nadruk. Hiermee geeft zij inzicht in wat voor haar een onderliggende barrière is: zichzelf en haar eigen grenzen. Dat wordt door de groep goed opgenomen en bevestigd. Student 16: “Ja dat je het zelf accepteert” (regel 13). Met deze uitspraak geeft student 16 niet alleen bevestiging, maar spreekt ook uit waar student 3 omheen praatte. Het gaat niet alleen om wat “je zelf voor je wilt” maar ook dat je het “zelf accepteert”. Hiermee brengt student 16 het gesprek op een bepaald punt en helpt hiermee student 3 om het weer over te nemen.

Student 3 reageert enthousiast. Zij roept: “JA!”. De woorden die student 16 haar aangereikt heeft, neemt zij nu over en benadrukt deze “dat je het zelf accepteert inderdaad” (regel 14). Zij spreekt sneller en geeft een persoonlijk voorbeeld: “ik jank best snel met films en alles. En ik schaam me er echt niet voor om in een bioscoop lekker zo muuhuuu maar ik vind het gewoon niet de plek waar ik graag zou willen gaan janken” (regel 14). Dat laat haar enthousiast overkomen. In haar enthousiasme brengt zij haar persoonlijke ervaring naar voren maar maakt zichzelf bewust ook een beetje belachelijk door het in het extreme te trekken en zelf na te doen hoe zij huilt met het “muuhuuu” (regel 16). Daarmee voorkomt zij dat het thema te serieus zou worden en hoeft zij zich niet helemaal bloot te geven. De groep reageert - zoals waarschijnlijk ook bedoeld - met gelach. Zij is haar persoonlijke verhaal kwijt en geeft er nog

een toevoeging aan “Ja als er iets uitkomt dan blijf je vaak doorgaan” (regel 17). Hierbij springt zij van de ik-vorm weer terug naar de algemenere je-vorm. Zij duidt hiermee aan dat zij niet de enige is die zo reageert, maar dat het een algemeen voorkomende reactie zou zijn. Dat lokt weer gelach uit, maar ook veel gepraat met elkaar in de groep. De groep schijnt hier iets mee te willen, helaas is onduidelijk wat er gezegd wordt. Student 17 gaat in op de aanname dat het een algemeen voorkomende reactie is om dan niet meer te kunnen stoppen, en steunt hiermee de stelling van student 3. Zij deelt ook een persoonlijke ervaring: “Ja ik kan mijn gedachten er ook heel vaak niet los van maken dus als ik dat dan eenmaal heb, dan komt alles bij elkaar.” Regel 19, 20). Door gebruik te maken van een vergelijkbaar voorbeeld en het woordje “ook” (regel 19), bevestigt zij de stelling van student 3 en laat zien dat zij niet de enige is die zo reageert. Dat lokt weer reactie in de groep uit, zij wordt door gepraat onderbroken. Student 17 wacht af tot het stiller is en gaat dan terug naar de eigenlijke vraag van de docent: “Maar ja als je dan kan proberen te voorkomen dat je op dat punt komt” (regel 21). Zij stelt dat je als je een dergelijke situatie kunt voorkomen, het dan ook zou doen. Hier maakt zij ook gebruik van de je-vorm om haar uitspraak algemeen geldig te maken. Zij maakt haar zin niet af, maar laat de groep zelf impliceren dat je jezelf dan ook niet in een dergelijke situatie zou brengen. Dat wordt door een “Ja zeker ja.” (regel 22) van student 3 en door een stilte in de groep bevestigd.

Van de stilte maakt A.S. gebruik om nog een verdiepende slag in het gesprek te krijgen. Zij benoemt het gebeuren “wel interessant”. Daarmee leidt zij haar volgende opmerking positief in, want nu wordt het heel persoonlijk doordat zij benoemt wat zij in het proces heeft zien gebeuren “dat een brief eigenlijk ook iets positiefs zou moeten zijn op de toekomst dat die dan heel veel kan losmaken” (regel 23, 24). Met het woordje losmaken, spreekt zij de openheid aan die de studenten laten zien, ondanks dat zij eigenlijk bezig waren hun grenzen te beschrijven. Zij legt zelfs de nadruk erop dat er “heel veel” los is gekomen en openheid/kwetsbaarheid is getoond. Dat zet A.S. in contrast met het doel van de schrijfofdracht: een positief getinte toekomstbrief. Dat maakt haar uitspraak spannend en laat de studenten erover nadenken hoe de samenhang hiertussen ligt, zonder dat A.S. dat expliciet vraagt.

De verdiepende slag die hiermee uitgelokt zou worden, wordt nu door student 3 opgepakt. Zij ziet de emoties die loskomen door de brieven als gevolg van een verwerkingsproces. Deze beredenering laat zien dat zij nu klaar is om ook haar persoonlijke proces in het schrijven van de brief te tonen: “Maar het gaat natuurlijk voor een groot deel om iets in je verleden een plekje te geven” (regel 25, 26). Aan deze quote is te zien dat zij nog erg algemeen blijft en het weer door het woordje “natuurlijk” en de je-vorm als een vanzelfsprekend proces neerzet. Daarmee

lijkt zij de reactie van de groep af te tasten zonder zichzelf te bloot te geven. Nadat de groep hierop met instemming reageert, durft zij ook weer persoonlijker te worden. Zij gebruikt weer de ik-vorm en durft nu weer over haar eigen processen te praten: “Wat ik ook wel in abstracte termen heb opgeschreven dat er gewoon dingen zijn die ik dan geaccepteerd heb. Die dan geïntegreerd worden met mijn leven zeg maar. Ik denk dat dat een heel groot punt is in heel veel brieven” (regel 27-29). In dit citaat geeft zij inzicht in dat er veel dingen zijn, die veel emoties van haar vragen. Zij beschrijft dat er samenhang bestaat tussen het leven nu en het leven “dan”. Zij geeft in de brief dingen een plek die zij dan geaccepteerd wil hebben. Daarmee stelt zij zich in zoverre open dat zij impliceert dat zij de acceptatie voor die dingen in het heden nog niet heeft. Zij legt er niet alleen haar huidige situatie mee open, maar laat ook de wens zien dat zij er in de toekomst wel meer mee kan. In haar uitspraak legt zij een grote nadruk op het “dan”. Zo houdt zij de afstand tot het nu en laat de dingen in het nu aan de interpretatie van de groep over. Door haar situatie in het nu niet expliciet te noemen houdt zij nog een stuk openheid voor zichzelf over.

A.S. vat de woorden van student 3 samen. Dat doet zij op een heel algemene manier door niet op de persoonlijke uitspraak terug te komen maar alleen de inhoud te benoemen: “Dus de actualiteit en het verleden spelen daar heel erg in mee”. Het effect hiervan is dat de opmerkingen van student 3 afgesloten zijn en de focus weer teruggaat naar de groep. Nu hebben andere studenten de mogelijkheid er iets over te zeggen.

Omgaan met het verlies van een gedroomde identiteit

In dit fragment is een diepgaande slag in het delen van emoties te zien. Student 3 maakt een voor haar gevoelig thema bespreekbaar: wat als de toekomst niet waar wordt, zoals jij je voorgesteld hebt? Hierin speelt de omgang met het verlies van wensen en dromen een grote rol, wat op zichzelf al een emotioneel thema is.

1. **Student 3:** Ja ik denk wel dat je zeg maar, op een gegeven moment kom je op een
2. punt dat je beseft dat de toekomst die je had gedroomd dat die er gewoon niet meer is.
3. Dat die gewoon niet bestaat en dat je wel verwacht dat sommige dingen zo gaan lopen
4. en dan verlies je dat, dat is ook in het college aan de orde geweest dat je dingen verliest
5. die er nog helemaal niet zijn maar dat je ze wel verliest. En als je op zo'n punt staat dan
6. doet het pijn om je je toekomst voor te stellen omdat je dus datgene niet meer hebt in de
7. toekomst, maar op een gegeven moment dan geef je het een plek en dan draait dat om
8. en dan ben je juist, kun je juist goed de toekomst voorstellen omdat je dus dat verlies
9. verwerkt hebt. En dan kan het juist weer heel therapeutisch zijn om je een toekomst
10. voor te stellen omdat je weet van die ene toekomst die ik gedroomd had die is er niet,
11. maar die heeft ook wel dingen wel mee en in mijn nieuwe toekomst, die normen en
12. waarden die ik daaruit heb meegenomen die zijn er dan nog wel. Ja misschien dat ik nu
13. een beetje te ver ga hier maar.

In boven beschreven fragment denkt student 3 over toekomstverbeelding na. De hele structuur van haar taalgebruik verandert. De interactie met de groep staat nu niet meer voorop maar het gesprokene lijkt meer op een gedachtenstroom. Opvallend is dat in dit redelijk lange stuk ook geen waarneembare reactie vanuit de groep komt. Het lijkt alsof de groep alleen maar zit te luisteren.

Student 3 begint met het schetsen van een situatie: het moment dat je je bewust wordt dat wensen, dromen en toekomstverbeeldingen niet waar zijn geworden. Zij gebruikt de je-vorm en betreft hiermee de luisteraar. Het lijkt alsof ze de groep meeneemt naar een concreet moment: het “punt dat je beseft dat de toekomst die je had gedroomd dat die er gewoon niet meer is”. Hiermee zet student 3 een belangrijk veranderpunt in beeld: het moment dat je iets “beseft”. Hierop bouwt zij ook haar gedachtegang verder. In de regels 3, 4 en 5 gaat zij door op de gedachte dat je iets “verliest”. Het woord verlies herhaalt zij meerdere keren in een zin, wat het belang van dit verliesbesef onderstreept. Als dat door meerdere herhalingen duidelijk is gemaakt, gaat zij door met het beschrijven van het moment. Zij maakt de slag terug naar het begin van haar opmerking: “en als je op zo’n punt staat” (regel 5). Nu geeft zij betekenis aan dit specifiek benoemde moment: “dan doet het pijn” (regel 6). Zij neemt de andere studenten nu niet alleen in haar gedachtenstroom mee, maar ook naar diepliggende gevoelens. Het gevoel van pijn is een sterk gevoel. Dat gevoel heeft tijd nodig maar dan is er tijd voor een keerpunt “op een gegeven moment geef je het een plek en dan draait dat om” (regel 7). Dat stukje benadrukt weer, dat zij de groep in een heel ontwikkelingsproces meeneemt. Zij keert nu ook de negatieve gevoelens van pijn en verlies om door haar eigen proces van verwerking te beschrijven. Hierin blijft zij eerst nog in de je-vorm en beschrijft een algemeen proces, maar gaat dan over naar de ik-vorm “je weet van die ene toekomst die ik gedroomd had die is er niet” (regel 10). Dat maakt het verhaal persoonlijker en geeft haar de mogelijkheid over haar eigen emoties te gaan praten. Student 3 rondt dit proces ook in de ik-vorm af. Zij beschrijft dat zij uit het verbeelden, verlies, en verwerken juist iets mee kan nemen in “mijn nieuwe toekomst” (regel 11), namelijk haar normen en waarden. Dat laat de positieve uitkomst van haar proces zien en haalt daarnaast ook positieve gevoelens op, zoals hoop.

Zij rondt af met een opmerking die weer aan de groep gericht is: “Ja misschien dat ik nu een beetje te ver ga hier maar” (regel 12, 13). Hiermee relateert zij haar gedachtenuitstapje weer. Ze past zich aan onuitgesproken eisen aan die in de groep heersen - de norm dat je niet te ver zou mogen doordenken -, maar dekt zich ook vooraf in tegen mogelijke kritiek. Hiermee

ontneemt zij de groep de kans om op de diepte van haar verhaal kritiek te geven en beschermt zo haar verhaal.

Samenvattend

Afsluitend is te zeggen dat er een ontwikkeling plaatsvindt in het tonen/doen van emotional disclosure. De fragmenten bouwen op elkaar voort en geven het beeld van een gefaseerde ontwikkeling. Het disclosuregedrag van student 3 wordt gekenmerkt door een afweging van haar identiteit ten opzichte van de groep en van haar unieke persoonlijkheid.

Het eerste fragment, *normalisering van verschuiling*, geeft de basis voor haar deelgedrag. Bij haar disclosure kijkt of spreekt zij niemand direct aan. Hierdoor blijft zij heel voorzichtig, terwijl zij wel haar standpunt duidelijk maakt. Zij hangt een waardeoordeel aan het gedrag dat groepsleden niet helemaal open zijn, maar toont er ook begrip voor. Haar identiteit staat nog los van de groep.

In het daaropvolgende fragment *identificatie met censuur* biecht student 3 op zelf tot de groep te behoren die niet alle persoonlijke informatie wil delen. Zij ziet nu overeenkomsten met een deel van de groep, dat zij eerst nog als afwijkend kenmerkte. Zij doet de disclosure nu in de ik-vorm en deelt haar ervaring met het “censuur opleggen”. Zij geeft nog geen redenen voor haar gedrag, maar normaliseert dit gedrag.

Later in het gesprek is er een hogere mate van openheid in de groep te zien. Er is duidelijk meer interactie tussen de studenten. Student 3 geeft in *onderhandeling over de identificatie met de groep en individualiteit* een onderliggende reden voor haar eerder vertoonde censuurgedrag: zelfacceptatie. Voor dit besef is een groter mate aan openheid nodig, omdat het nu niet meer over de identificatie met de groep gaat, maar over haarzelf als individu binnen de groep. Verschuilen is dan niet meer van belang.

In het laatste fragment, *omgaan met het verlies van gedroomde identiteit*, neemt student 3 de medestudenten mee in haar gedachtegang. Zij deelt eigen ervaringen op persoonlijk niveau, en heeft het over emotioneel getinte thema's zoals pijn, verlies en hoop. Zij stemt haar manier van disclosure niet meer af op de medestudenten, en deze reageren door stil te luisteren. In haar laatste zin geeft zij zelf kritiek op haar verhaal. Daarmee anticipeert zij met argumenten op mogelijke kritiek vanuit de groep, waardoor zij haar status kan bewaren.

Het volgende model zal het proces van identificatie nog verduidelijken:



Figuur 1, identificatieproces

In het model zijn de verschillende fases van het identificatieproces van de student terug te zien. Zij staat, zoals ook in de samenvatting beschreven, eerst los van de groep en nadert steeds de identiteit van de groep steeds meer, totdat zij zich uiteindelijk met de groep identificeert.

Het deelproces in het algemeen is gekenmerkt door afstemming op de groep. Bevestiging en acceptatie in de groep geven de veilige sfeer om in te delen. Bovendien lijkt student 3 haar eigen argumentatie te overdrijven of te rechtvaardigen zodat minder aanvalsvlak voor kritiek vanuit de groep overblijft. Dat maakt dat zij haar status kan bewaren en de regie over haar identificatie kan uitoefenen.

Discussie

Conclusie & Discussie

De onderzoeksvraag hoe studenten emotional disclosure doen in groepsgewijze narratieve toekomstverbeelding, is aan de hand van het identificatieproces van één student met de groep duidelijk gemaakt. De student blijkt gaande weg meer en andersoortige openheid te vertonen afhankelijk van de identificatie met de groep.

De student past haar deelgedrag aan op de reacties van de groep. Hiervoor maakt zij een afweging op verschillende dimensies: Jij-, en ik-vorm, Onpersoonlijk en persoonlijke inhoud, claims belachelijk maken of als onomstotelijke feiten presenteren. Bovendien houdt zij de regie in haar deelgedrag door op kritiek van de groep te anticiperen. Aan de hand van deze kenmerken is te herkennen in welke identificatiefase zich de student bevindt. Zij worden daarom in het vervolg indicatoren genoemd.

Omdat er een constante afstemming op de groep plaats vindt, is er niet één manier is om emotional disclosure te doen, maar ontstaat er een proces. Zoals gezegd gaat de onderzochte student door emotionele openheid te vertonen in interactie met de groep. Dat gaat gelijk op met de afweging van haar positie binnen de groep. Hierbij lijkt een wisselwerking te ontstaan. Hoe meer emotionele openheid zij vertoont, hoe groter de identificatie met de groep en andersom. De student lijkt het delen van emoties constant aan te passen aan het identificatie proces, maar via het delen ook haar positie binnen de groep te veranderen. Dit is terug te zien in het model zoals het in de resultatensectie beschreven staat.

De uitkomsten van dit onderzoek sluiten aan bij de literatuur van Bohlmeijer (2007), waarin gesteld wordt dat context belangrijk is voor de verklaring. Niet alleen inhoudelijk geven de studenten aan dat de context van het delen van belang is, ook de resultaten steunen deze uitspraak. In de loop van het onderzoek gaven de studenten aan dat zij in de context van een onderwijssetting niet gewend om emoties te delen. Dit verklaart de afstand tussen spreker en groep in de eerste fase. De moeite die de studenten met het delen hebben is duidelijk terug te zien in de eerste fase. Hierin staat de student nog helemaal los van de groep. In settingen waar de respondenten wel gewend zijn om emoties met elkaar te delen zou de eerste fase misschien minder kort duren of helemaal wegvallen. Het effect van context op het model zou in verschillende settingen getest moeten worden. Het zou bijvoorbeeld interessant zijn om het

deelgedrag in een groep therapeutische sessie te testen, waar de deelnemers wel aan het delen van persoonlijke verhalen en emoties gewend zijn.

Een andere context waarin zich dit onderzoek ook afspeelt is de toekomstverbeelding. Dit is vooral in de laatste fase *Omgaan met het verlies van een gedroomde identiteit* van belang. De laatste fase is erg inhoudelijk gericht op de toekomstverbeelding en spreekt hierin ook emoties aan die volgens Sools et al. (2013) typisch zijn voor de toekomstverbeelding (hoop en teleurstelling). Omdat deze fase zo sterk aan de toekomstbrieven gekoppeld is, zou er onderzocht moeten worden of zij uniek is in de context van toekomstverbeelding of in andere settingen ook terug is te vinden.

Een tweede verklaringsfactor voor dit model is de interactie in de groep. Uit de resultaten blijkt dat zodra er acceptatie in de groep getoond wordt, de interactie in de groep verandert. Het delen van emotionele ervaringen lijkt dan gemakkelijker af te gaan. Dat is te koppelen aan het construct van emoties. Emoties ontstaan in context en interactie (Feldman Barrett, 2012). De interactie neemt in de werkbijeenkomst toe, en de gedeelde emoties worden persoonlijker. Deze bevindingen ondersteunen onderzoek van Pennebaker, Zech en Rimé (2001) waarin wordt gesteld dat als er emoties uitgelokt worden, de behoefte om deze te delen stijgt. De gevonden uitkomsten sluiten bij het wederkerig effect dat in het deelgedrag van student 3 gevonden wordt: emoties ontstaan in interactie en interactie (deelgedrag) ontstaat uit emoties. Dat biedt een goed aansluitpunt voor verbetering van bestaande interventies. Deelgedrag kan volgens dit proces gestimuleerd worden via de interactie. Als de interactie hoger is zou meer emotionele informatie gedeeld worden. Om tot het delen van emoties te kan in een interventie de interactie in de groep beïnvloedt worden. Dat is in de onderzochte data de rol van de begeleiders. Zij stelden open vragen, zorgden voor een veilige sfeer en of vroegen door bij onduidelijkheden. Bij het toepassen van dit model is het van belang dat de begeleider ook in staat is om deze regulerende vaardigheden te gebruiken. Het wordt aanbevolen dat de begeleiders ervaring hebben met het inspelen op groepen.

Naast de koppeling van het model aan de context en interactie voegt het bestuderen van student 3 nog één verband met emoties toe: de identificatie met de groep. Hoe beter de student zich met de groep identificeert, hoe persoonlijker deelgedrag zij laat zien. Uit de resultaten is te concluderen dat het doen van disclosure een afweging van het identificatieproces is. Dat sluit aan de theorie van Erikson (1977), die verschillende levensfasen aan bepaalde ontwikkelingen koppelt. Volgens Erikson bevinden zich de studenten in de fase van adolescentie en/of in de fase van vroege volwassenheid. De hoofdonderwerpen in deze fasen zijn respectievelijk het ontwikkelen van een eigen identiteit tegenover rolverwarring, en de afweging tussen intimiteit

en isolement (1977). Eriksons fase geeft verklaring voor de thematiek van zowel de tweede en de derde fase van hier ontwikkelt model. “identificatie met censuur” kan terug gekoppeld worden aan de rolverwarring, de student spreekt zich in de eerste fase tegen de verschuiling uit, maar identificeert zich later dan wel met censuur. De derde fase sluit inhoudelijk goed aan bij zowel de adolescentie als ook de vroege volwassenheid. De student zoekt naar een weg zowel bij de groep te horen als ook zijn individualiteit te waren, die vindt zij dan ook door individu binnen de groep te zijn. Dat gaat wel gepaard met het delen van meer emotionele oftewel “intieme” informatie en zich open stellen tegenover de anderen in plaats van zich af te grenzen (zoals nog wel gebeurt in fase 1 “normalisering van verschuiling”). Als de theorie van Erikson de thematiek in de fases verklaart dan volgt hieruit ook dat bij ouderen andere processen dan identificatie een rol zouden kunnen spelen. Volgens Erikson(1977) heeft elke levensfase zijn eigen conflict waarin afwegingen gemaakt moeten worden. Dat zou dan bijvoorbeeld bij ouderen Eriksons fase van Ego-integriteit tegenover wanhoop zijn, waarin reflectie, verantwoording en aanvaarding een rol speelt. Om dit te bevestigen zou echter meer onderzoek gedaan moeten worden, om het model op verschillende doelgroepen te testen.

Kracht en beperkingen

Er is gebruikgemaakt van een secundaire analyse van data, waarbij het tonen van emotie niet op de voorgrond stond. Dat was zowel een beperking maar ook een groot voordeel van dit onderzoek. Niet alle tekststukken waren even relevant voor het beantwoorden van de onderzoeksvraag. Daarom was vooraf aan dit onderzoek een lange selectieprocedure nodig (zoals in de methodesectie beschreven). De voordelen van de secundaire analyse wegen echter zwaarder mee dan deze beperking. Omdat de studenten het onderzoeksontwerp konden zij er ook niet op inspelen of bewust hun gedrag erop aanpassen. In de onderzochte data ontstaat het delen van emoties op een natuurlijke manier in gesprekken met een door toekomstbrieven gestimuleerde setting. Naast het inhoudelijke voordeel van het hergebruik van data is dit ook van wetenschappelijke waarde omdat er uitputtend gebruikgemaakt wordt van een goede dataset. Dekeyser (2012) geeft aan dat het een wetenschappelijke verantwoordelijkheid is om goede data beschikbaar te stellen en te gebruiken. Dit gaat verval van data tegen en zorgt voor efficiëntie (Dekeyser, 2012).

Emotional disclosure is een veelzijdig onderwerp en net als andere variabelen in de gedragswetenschap moeilijk om te meten (George & Bennett, 2004). Het volgen van slechts één student heeft verschillende voordelen, zowel op inhoudelijk, ethisch als ook

methodologisch gebied. Het inhoudelijke doel van de studie (emotiedeelgedrag bij studenten beschrijven) wordt door de case study haalbaar. Het is niet het doel van de studie om emotional disclosure te laten zien aan de hand van maar één student, maar om één student te laten zien die disclosure vertoont. De ethische overweging die gedaan is bij het doen van een case study is dat het vertoonde deelgedrag recht wordt gedaan. Volgens Bohlmeijer (2007) geeft de uniekheid van een verhaal juist een meerwaarde. Hiermee wordt de uniekheid van de persoon/respondent ook in wetenschappelijk onderzoek recht gedaan. Methodologisch kan een case study juist een verschil maken waar kwantitatieve methoden tekortschieten. George en Bennett (2004) stellen dat de conceptuele validiteit bij case studies door het hoge detailniveau verfijnd is. De data van kwalitatief onderzoek kan concepten opleveren waaraan de onderzoeker zelf niet gedacht heeft, wat tot nieuwe hypothesevorming kan leiden.

De discoursanalyse als methode te gebruiken maakte het mogelijk de data van Jipping te hergebruiken en op het daadwerkelijke deelproces te analyseren. De van Edwards en Potters (2001) beschreven eigenschappen: situatie gebonden, actiegericht en geconstrueerd maken de essentie van deze studie uit. De discoursanalyse houdt rekening met de belangrijkste gevonden factoren zoals context en interactie, en legt de nadruk op de, van de spreker geconstrueerde en gebruikte, acties tegenover de groep en zichzelf. Hierdoor biedt de discoursanalyse mogelijkheid om antwoord op de vraag hoe het deelgedrag gedaan wordt te geven.

Aanbevelingen voor vervolg onderzoek

In dit onderzoek is een nieuw wetenschappelijk model ontwikkelt dat de mogelijkheid om identificatieprocessen in contexten waar emoties getoond worden op te merken en te beïnvloeden.

Het model werd ontwikkelt in een onderwijssetting, een werkgroepbijeenkomst. Zoals in de inleiding beschreven stellen Arguedas, Daradoumis, en Xhafa (2014) het delen van emoties van voordeel kan zijn in het onderwijs. Volgens hen speelt de docent hier een grote rol. Door de leeromgeving op het emotionele kader van de leerling aan te passen gebruikt hij de getoonde emoties in het opstellen van zijn onderwijsconcept. Arguedas et al. (2014) leveren in hun onderzoek ook een model aan dat een lange analyse nodig maakt voordat emoties gedetecteerd worden. Het model van Arguedas et al (2014) zou met de indicatoren van dit model aangevuld kunnen worden. De indicatoren maakt het simpel om de fase van het identificatieproces te identificeren. Het procesmodel geeft bovendien de mogelijkheid op toekomstige acties te anticiperen. De docent krijgt hiermee een concreet hulpmiddel in de hand om zijn onderwijs te verbeteren. Zo kan hij via de opdrachtstelling de groep in een bepaalde richting stimuleren. Een

voorbeeld hiervan zou zijn dat de docent bij reflectieopdrachten de diepgang mist. Hij kan hierop reageren door de ik-vorm voor te schrijven en feedback van andere studenten (interactie) te stimuleren. Door de twee modellen samen te voegen en er concrete handelingen van af te leiden zou er mogelijk een handboek voor docenten ontwikkeld kunnen worden, die hulpstelling biedt om adequaat op emoties te reageren.

Een andere setting waarin vervolgonderzoek aanbevolen wordt is de gezondheidszorg. Het delen van emoties wordt al een positief effect toegeschreven (Pennebaker & Seagal, 1999, King, 2001). Er is tot nu toe veel effect onderzoek maar nog maar weinig procesonderzoek gedaan. Deze studie kan een bijdrage aan de wetenschap brengen door de proces van disclosure te beschrijven. Bovendien levert het praktische handvatten voor interventies waarin het delen van emoties en de interactie met de groep van belang zijn. Bij groepsinterventies speelt de deelproces een grote rol. Het proces kan gestimuleerd worden door gebruik te maken van de identificatie in de groep. De meeste mensen in een sessie hebben vergelijkbare dingen meegemaakt. Door de overeenkomsten in de groep te benadrukken en groep bevorderende oefeningen te doen, zou volgens deze studie ook het aantal emotie deelgedragingen toenemen en manier waarop gedeeld wordt persoonlijker worden. Deze wisselwerking tussen interactie en emotie deelproces, zou echter nog verder onderzocht moeten worden. Als het bestaat is dit model een belangrijke toevoeging aan de efficiëntie van de zorg, omdat sneller diepgaandere processen gestimuleerd kunnen worden

Het doen van emotional disclosure kent dus verschillende toepassingen zoals het onderwijs als ook de zorg. Hierin kan dit onderzoek een bijdrage leveren op de weg tot betere modellen en methodes. Dit onderzoek heeft zijn toegevoegde waarde zowel in de wetenschappelijke bijdrage aan het procesonderzoek naar deelgedragingen als ook in de praktische mogelijkheden in de concrete handvatten die die model bied.

Bronnen:

- Arguedas, M., Daradoumis, T., & Xhafa, F. (2014). *Towards an emotion labeling model to detect emotions in educational discourse*. Paper gepresenteerd op de Eighth International Conference on Complex, Intelligent and Software Intensive Systems, Birmingham, United Kingdoms. doi:10.1109/CISIS.2014.11
- Bohlmeijer, E. T. (2007). *De verhalen die we leven. Narratieve psychologie als methode*. Amsterdam, The Netherlands: Boom.
- Cabanac, M. (2002). What is emotion? *Behavioural Processes*, 60, 69-83.
- Cepeda, M. S., Chapmann, 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.
- Cromby, J. (2007). Towards a psychology of feeling. *International Journal of Critical Psychology*, 21, 94-118.
- Dekeyser, R. (2012). Het digitale beheer van wetenschappelijke data. *Karakter: Tijdschrift van Wetenschap*, 39, 5-7.
- Edwards, D., & Potter, J. (2001). Discursive psychology. In A. W. McHoul, & M. Rapley (Red.), *How to analyse talk in institutional settings: a casebook of methods* (pp. 12-24). London, England: The Continuum International Publishing Group
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish, & M. J. Power (Red.), *Handboek of cognition and emotion* (pp. 46-60). New York, United States of America: John Wiley & Sons Ltd.
- Ellis, D., & Cromby, J. (2012). Emotional inhibition: A discourse analysis of disclosure. *Psychology & Health*, 27(5), 515-532.
- Erikson, E. H. (1977). *Het kind en de samenleving* (8e ed.). Utrecht/Antwerpen, The Netherlands/Belgium: Het Spectrum.
- Feldman Barrett, L. (2012). Emotions are real. *Emotion*, 12(3), 413-429. doi:10.1037/a0027555
- George, A. L., & Bennett, A. (2004). *Case studies and theory development in the social sciences*. Cambridge, Massachusetts, United States of America: MIT Press.
- Jipping, R. (2014). De realisatie van wensen en angsten, Een exploratief onderzoek naar collectieve narratieve toekomstverbeelding. Unpublished master's thesis for master's degree, University of Twente, Enschede, The Netherlands.

- King, L. A. (2001). The health benefits of writing about life goals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(7), 798-807.
- Meads, C., & Nouwen, A. (2005). Does emotional disclosure have any effects? A systematic review of the literature with meta-analyses. *International Journal of Technology Assessment in Health*, 21, 153-164.
- Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: The health benefits of narrative. *Journal of Clinical Psychology*, 55(10), 1243-1254.
- Pennebaker, J. W., Zech, E., & Rimé, B. (2001). Disclosing and sharing emotion: Psychological, social and health consequences. In M. S. Stroebe, W. Stroebe, R. O. Hansson, & H. Schut (Red.), *Handbook of bereavement research: Consequences, coping and care* (pp. 517-539). Washington, DC, United States of America: American Psychological Association.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006). How to increase and sustain positive emotion: The effect of expressing gratitude and visualizing best possible selves. *The Journal of Positive Psychology*, 1(2), 73-82.
- Sools, A. M., Mooren, J. H., & Tromp, T. (2013). Positieve gezondheid versterken via narratieve toekomstverbeelding. In E. T. Bohlmeijer, L. Bolier, G. Westerhof, & J. A. Walburg (Red.), *Handboek positieve psychologie: Theorie, onderzoek en toepassingen* (pp. 91-104). Amsterdam, The Netherlands: Boom.
- Sools, A. M., Tromp, T., & Mooren, J. H. (2015). Mapping letters from the future: Exploring narrative processes of imagining the future. *Journal of Health Psychology*, 20(3), 350-364. doi:10.1177/1359105314566607