



Themagecentreerde interactie in het onderwijs: in gesprek met het forum

Phien Kuiper



Phien Kuiper

1. Inleiding: een artikel over een artikel

In de afgelopen winter heb ik mijn artikel 'Themagecentreerde Interactie in het onderwijs', gepubliceerd in 1991 in het Handboek Leerlingbegeleiding, herschreven. Het is een artikel voor mensen die in het Nederlandse voortgezet onderwijs begeleidingstaken vervullen. Ik beschrijf wat TGI is en beoogt, en geef enkele mogelijkheden om TGI in te zetten in de school¹). Aanleiding het te herschrijven was een verzoek van de redactie van het Handboek om het aan te passen aan de onderwijsvernieuwingen van de laatste jaren. Ik zag dat als een kans TGI opnieuw onder de aandacht te brengen.

In de afgelopen winter heb ik mijn artikel 'Themagecentreerde Interactie in het onderwijs', gepubliceerd in 1991 in het Handboek Leerlingbegeleiding, herschreven. Het is een artikel voor mensen die in het Nederlandse voortgezet onderwijs begeleidingstaken vervullen. Ik beschrijf wat TGI is en beoogt, en geef enkele mogelijkheden om TGI in te zetten in de school¹). Aanleiding het te herschrijven was een verzoek van de redactie van het Handboek om het aan te passen aan de onderwijsvernieuwingen van de laatste jaren. Ik zag dat als een kans TGI opnieuw onder de aandacht te brengen.

In dit themanummer over TGI en onderwijs wil ik in gesprek gaan met de lezers van het Tijdschrift voor Themagecentreerde Interactie, de leden van WILL Lage Landen en enkele geïnteresseerde lezers daarbuiten. Dit publiek is in meerdere of mindere mate vertrouwd met TGI; het ledenbestand is immers een gevarieerd gezelschap van mensen - Vlamingen en Nederlanders, werkzaam in allerlei beroepen, die zich op allerlei wijzen tot TGI verhouden. Ik heb gemerkt dat TGI gemakkelijk aanspreekt terwijl niet ieder dezelfde elementen omarmt. De een hecht grote waarde aan de postulaten, een ander maakt graag gebruik van het dynamisch balanceren, en weer een ander leert het meest van de opgave selectief én authentiek te zijn. In het verlengde daarvan vermoed ik dat mijn artikel over TGI in het onderwijs bepaalde aspecten van TGI meer belicht dan andere. Dit kan betekenen dat er lezers zijn die zich verbazen over de keuze die ik heb gemaakt: misschien missen ze elementen en treffen andere aan die naar hun smaak overbelicht zijn.

Ik ben benieuwd naar de vraag wat TGI de verschillende beroepsgroepen te bieden heeft. Wat is nu juist voor onderwijsmensen interessant? Zijn er essentialia die overal relevant zijn en welke zijn dat? Wat maakt het

uit of men in het onderwijs met kleuters of met volwassenen werkt, en hoe dan precies? Zijn dat echt andere aspecten dan die bijvoorbeeld voor trainers, vormingswerkers of organisatie-adviseurs van belang zijn?

Om tot antwoorden op deze vragen te stimuleren, ga ik vertellen wat ik aan onderwijsmensen over TGI verteld heb. Met het lezerspubliek van dit Tijdschrift voor ogen lees ik mijn handboekartikel nog eens door en laat mij leiden door de vraag: welke accenten leg ik bij de beschrijving van TGI, wat vind ik kennelijk belangrijk voor mensen die in het onderwijs werken? Ik probeer die fragmenten uit te kiezen die mij betekenisvol voorkomen en geef daarop commentaar. Lezers die met mij geïnteresseerd zijn in bovengestelde vragen, kunnen over een tijdje het artikel in het Handboek in zijn geheel te lezen.

Om een indruk te geven van het geheel volgt eerst een korte samenvatting. Na een inleiding waarin TGI heel kort wordt gedefiniëerd en waarin ik aangeef wat de recente ontwikkelingen in het onderwijs voor de leraar betekenen, beschrijf ik geschiedenis en grondslagen van TGI. In hoofdstuk 3 leg ik uit hoe de axioma's en postulaten met behulp van de methodiek werkbaar worden gemaakt. In het vierde hoofdstuk schets ik drie situaties waarin TGI in de school wordt ingezet: groepswork in de klas, een begeleidingsgesprek en een ouderavond. In het laatste hoofdstuk beoog ik dat TGI goed gebruikt kan worden om het pedagogisch klimaat in de school te bespreken en te stimuleren. Voorts schrijf ik over het soort van leren dat beoogd wordt en hoe dat aansluit bij de onderwijsvernieuwingen. Tenslotte probeer ik aannemelijk te maken dat het leren werken met TGI veel kan betekenen voor leraren.

2. TGI voor het onderwijs?

Hoofdstuk 2 heet 'Geschiedenis en grondslagen'. Aan het einde van de eerste paragraaf, 'Van Duitsland naar de Verenigde Staten en terug naar Europa', schrijf ik: Vanaf het begin van haar loopbaan heeft Cohn zich bekommerd om de vraag hoe pedagogisch-therapeutische elementen uit de psychoanalyse bruikbaar konden worden gemaakt voor grotere aantallen mensen buiten de behandelkamer, in vorming, onderwijs en andere organisaties. De psychoanalyse, de therapeutische methode van Sigmund Freud, was en is een individuele, intensieve en langdurige therapie. Cohn wilde meer mensen bereiken - 'de divan was te klein' - en zocht naar een pedagogie voor velen en bovendien naar pre-

1. Het artikel verschijnt in het najaar in het Handboek Leerlingbegeleiding, Samsom bv, Alphen aan den Rijn.



ventie in plaats van therapie. Een sterke drijfveer bij de ontwikkeling van TGI werd gevormd door Cohns ervaringen in nazi-Duitsland, waar mensen hun autonomie volledig kwijt waren geraakt.

Twee dingen zijn in deze passage van belang: in de eerste plaats voel ik me sterk aangesproken door Cohns streven de winst uit de psychotherapie uit te breiden naar andere terreinen. Parallel daaraan zou ik graag zien dat leraren meer konden openstaan voor de mogelijkheden die de psychotherapie biedt zonder dat ze het gevoel hebben daarvoor eerst gek te moeten zijn. In de literatuurlijst bij het artikel heb ik twee teksten opgenomen waarin ik deze gedachten herken². Het andere is Cohns drijfveer: van zeer nabij is ze getuige geweest van datgene waartoe kritiekloos volgen kan leiden. Ik zie, ook in Nederland, ook in deze tijd, de ontwikkeling van onafhankelijk denken als een groot goed in opvoeding en onderwijs.

In het volgende fragment ga ik dieper in op de ontwikkeling van de persoonlijkheid, in de paragraaf 'Psychoanalyse en Themagecentreerde Interactie':

Een van de belangrijkste pedagogisch-therapeutische elementen uit de psychoanalyse is de erkenning van het gevoelsleven als een werkelijkheid. In alle mensen leven gevoelens die verbonden zijn met groei en vooruitgang én gevoelens die inzicht en verandering belemmeren. In deze laatste liggen wensen, behoeften en illusies besloten die ons afhankelijk houden. Dit soort afhankelijkheid berust op onvervulde verlangens uit de kindertijd en is slechts met veel inspanning en tijd te overwinnen. Een voorbeeld van zo een afhankelijkheid in het dagelijks leven is de neiging ons te blijven opwinden over wat de schoolleiding, de minister of onze partner doet en nalaat, zonder zelf in actie te komen. Gevoelens en gedachten, mooi of lelijk, welkom of niet: wanneer we die leren aanvaarden als een realiteit herwinnen we zelfvertrouwen en levenslust. Dan kunnen we onze eigen destructieve neigingen onder ogen zien, herkennen en leren hanteren. We hebben het dan minder nodig onze donkere kanten op anderen te projecteren. Daarentegen kost het onderdrukken van gevoelens onevenredig veel energie en is niet effectief: ze komen vermomd en op onverwachte momenten toch naar buiten, ze vertroebelen de communicatie met anderen en verstoren de relatie met onze omgeving. Het gaat me hier om iets wezenlijks. Verantwoordelijkheid nemen voor jezelf vergroot je gevoel sturing te kunnen geven aan je leven. Bovendien helpt het leren kennen en onder ogen zien van de eigen schaduwkanten ons, minder in termen van wij en zij te denken. Dat

is in het huidige onderwijs, dat in toenemende mate multicultureel wordt, geen overbodige luxe.

Ik benadruk het belang van persoonlijke ontwikkeling in een artikel voor het onderwijs, omdat ik de school zie als een omgeving waarin enorme mogelijkheden liggen om een gezonde ontwikkeling van mensen te bevorderen - en in de weg te staan.

Aan het eind van de eerste paragraaf van hoofdstuk 3 dat 'TGI: van visie naar methodiek' heet, - die paragraaf gaat over de axioma's en postulaten -, licht ik de postulaten toe:

'Leider' is de vertaling van 'chairman', tegenwoordig 'chairperson'. Terwijl het eerste postulaat een oproep is aan alle betrokkenen in een groep, is de leider, begeleider of leraar degene die er zorg voor draagt dat alle groepsleden aan bod kunnen komen. Als leider ben je, evenals de andere groepsleden ook chairperson van jezelf, namelijk als je de verschillende 'personen' in jezelf aan het woord laat door te luisteren naar de verschillende innerlijke stemmen en vervolgens te bepalen wat je daarvan naar buiten brengt, of wat je daarmee doet. De leider is daarmee ook voorbeeld voor de anderen; dat maakt deel uit van de extra verantwoordelijkheid die hij heeft.

Leraren zijn ook mensen; zij kunnen leren selectief om te gaan met alles wat er in hen omgaat ten dienste van de leerlingen. Ik zie hierin ook de kans voor de leraar om mens te zijn met de leerlingen en ook te kunnen leren.

Het postulaat 'Storingen hebben voorrang' moedigt ons aan de realiteit te nemen zoals die is. Als iemand niet in staat is zijn hoofd bij de taak te houden, dan is dat een realiteit. Die realiteit kan lastig zijn en ogenschijnlijk remmend werken op het leerproces en de uitvoering van de taak. In feite blijkt vaak dat storingen verband houden met het thema van dat moment of met de manier waarop er gewerkt wordt. Aandacht voor storingen, al is het maar in de vorm van een erkenning, bevordert de voortgang en draagt bij tot levend leren. Storingen kunnen zich voordoen in individuen; ze kunnen moe zijn, of verliefd, of problemen hebben. Behalve in individuen kunnen storingen zich ook voordoen in de interactie, in het thema en in de omgeving.

Ik noem verliefdheid als voorbeeld van een storing. Hiermee wil ik laten zien dat storingen niet per definitie negatief zijn; de kunst is, ze ook als een positieve bijdrage te zien. Als de leraar er in slaagt een thema te

2. Paul Schnabel, Net als het lichaam moeten we het gevoelsleven onder het regime van de wetenschap stellen. Een interview met dr. A. van Dantzig, in Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid, 1998-10. F.A.J. Korthagen, Leraren leren leren. Realistisch opleidingsonderwijs, geïnspireerd door Ph.A. Kohnstamm. Amsterdam, Vossiuspers AUP 1998.



formuleren dat de leerstof verbindt met de manier waarop de leerlingen zich ertoe kunnen verhouden, zal het leerproces van alle betrokkenen in intensiteit toenemen. Een creatieve opgave bij verliefdheid!

In de paragraaf 'Het thema als middelpunt van de interactie' formuleer ik enkele thema's. Ik wil concreet zijn: de term 'thema' is immers een veelgebruikt synoniem van 'onderwerp'. Zoals ik eens las in een Duits artikel is niet 'De eekhoorn' een thema in de zin van TGI, maar bijvoorbeeld: 'Wat weet ik van de eekhoorn en wat niet?' Ik kies hier een voorbeeld dat dichtbij mijn activiteit van dat moment ligt. Ik aarzel: zou die nabijheid juist geen afstand scheppen? Die aarzeling zegt vast iets over mijn beeld van onderwijzers. Vooruit maar:

Het thema heeft in TGI een andere betekenis dan in het gewone spraakgebruik. Het is niet alleen het onderwerp of de leerstof, het is nog iets meer. Via het thema worden de deelnemers aangespoord zich te richten op het onderwerp en hun relatie ermee te onderzoeken. Stel dat het huiswerk bestaat uit het lezen van dit artikel, dan kan het thema op de bijeenkomst waar het besproken wordt bijvoorbeeld luiden: 'Wat heb ik begrepen van TGI, wat niet, en welke vragen heb ik nog?' Of 'wat ik van TGI begrepen heb en wat ik er aan kan hebben?', en niet het afstandelijke 'Wat is TGI?'. Dergelijke thema's nodigen uit tot individuele gedachtenbepaling en tot het verkennen van andere, niet-cognitieve reacties op het lezen van het artikel. Om vervolgens het gesprek op gang te brengen tussen mensen in die groep n.a.v. hun leeservaringen, kan 'Wat zijn mijn ervaringen, wat zijn de jouwe en wat betekent dat nu voor ons?' een thema zijn.

Samenhang tussen thema en structuur is m.i. een nauwelijks aangeboorde bron van didactische mogelijkheden. Ik ga daar kort op in in de paragraaf 'Structuur en leiding':

Een structuur voor dergelijke thema's kan zijn: kleine groepen, drie- of viertallen. Daarbij is het belangrijk eerst tijd te nemen om zich in stilte op het gekozen thema te concentreren. Dit maakt dat ieder op zijn eigen manier kan bedenken wat hij vindt. Het bevordert de betrokkenheid in het erop volgende gesprek in de kleine groep. Na die kleine groepen vindt een plenair gesprek plaats aan de hand van het thema 'TGI in het onderwijs: wat ik voor me zie, in mijn lessen, en wat ik ook hier zie gebeuren'. Daarmee wordt de aandacht niet alleen gericht op wat zich in de werksituatie van iedere deelnemer - de Globe van het Ik - afspeelt,

maar wordt een beroep gedaan op het directe ervaren van de situatie zelf.

Bij herlezing vind ik het inderdaad te kort: alleen de eerste zin zegt daar iets over, terwijl juist leraren veel kunnen hebben aan dit methodische aspect van TGI. Ik heb meegemaakt dat een docent die ik begeleid, enthousiast was toen ik hem in een lesplan liet zien hoe hij de inhoud kon verbinden met de interactie; hij schreef het met grote letters in zijn schriftje: het lag ook zo voor de hand, vond hij. Bij de planning van zijn lessen bleek het vervolgens razend moeilijk dit principe toe te passen.

Hierop volgt een alinea over de rol van de leider, leraar of begeleider: Cohns concept van het participierend leiderschap kan het onderwijs afhelpen van het eenrichtingsverkeer op het gebied van leren.

De begeleider, leider of leraar is verantwoordelijk voor het proces van themakeuze, structurering en leiding. Daarin is hij tegelijk ook deelnemer, met eigen ervaringen, beslommeringen, gedachten, gevoelens en wensen. Hij gedraagt zich zodanig - dat is het streven - dat de deelnemers of leerlingen geleidelijk minder afhankelijk worden van hem als degene die aangeeft wat er moet gebeuren. Door zichzelf als persoon te laten zien stimuleert hij de anderen zijn voorbeeld te volgen en zichzelf ernstig te nemen. Daarin gaat hij authentiek en selectief te werk, dat wil zeggen dat hij zo echt mogelijk is in alles wat hij zegt, zonder alles wat echt is per se uit te spreken. Welbeschouwd zijn deze aanbevelingen voor het leiderschap in TGI - het participierend leiderschap - niet anders dan wat Cohn ten aanzien van alle betrokkenen naar voren brengt in de postulaten. Interessant in deze visie en methodiek is het feit dat er op dit punt - dat van de wijze waarop de leider zich in het proces begeeft - geen onderscheid gemaakt wordt tussen deelnemers en leiders.

Ik merk dat ik dit een belangrijk punt vind, ik kom het vaker tegen in mijn teksten. Mijn eigen levens- en leer-geschiedenis is daar zeker debet aan. Toen ik vijftien jaar geleden in aanraking kwam met TGI, was ik op zoek naar verdere scholing voor mijn werk als docent en begeleider van leraren in de nascholing op het gebied van leerlingbegeleiding. TGI trok me vrijwel meteen juist omdat ik het vermoeden had dat werken met TGI ook mij als persoon veel zou bieden. Ik was al vergevorderd in mijn opleiding en op weg naar gra-duering, toen ik tijdens een co-leiding in Duitsland een tekst over het participierend leiderschap in handen kreeg³, waarin de auteur puntsgewijze aangeeft wat het

3. De co-leiding 1994 behelst een samenwerking met Ulrike Rietz in een 'Lehrerlangzeitgruppe' in Nordrheinland-Westfalen. De tekst is van Marianne Zollmann, Das Prinzip des/der partizipierenden Leiters/Leiterin in TZI-Gruppen (interne publicatie).



gegeven dat de groepsleden leren zichzelf te leiden, betekent voor degene die de groep leidt. Wat me daarin vooral trof, was dit: 'Concreet betekent het dat degenen die leiden de zeggenschap over wat wie wanneer hoe tegen wie te zeggen heeft, opgeven. En dat betekent dat zij zich niet gekwetst of in hun gezag ondermijnd voelen; en dat ze niet beledigd zijn wanneer de deelnemers of leerlingen meer geïnteresseerd zijn in een ander thema dan in dat wat ze zelf hebben voorbereid, en dat zij de deelnemers aanmoedigen zelf te zoeken naar en te experimenteren met oplossingen in plaats van oude en beproefde oplossingen en formules te laten toepassen.' Ik liet tot me doordringen wat er van mij als (bege)leider gevraagd wordt. Het participierend leiderschap - in alle consequenties doorgedacht - doet een beroep op zelfinzicht en op het vermogen met eigen gevoelens - authentiek én selectief - om te gaan. Blijkbaar vind ik dit wezenlijke kenmerken van iemand die een (ped)agogische taak heeft. Ik beschouw dit als een forse opgave. Die doet me denken aan een uitspraak van Ruth Cohn, die ongeveer zo luidt: 'Als je vandaag begint met leren je eigen leider te zijn, ben je daar in ieder geval niet langer dan de rest van je leven mee bezig'.

Tot zover het commentaar op de beschrijving van TGI. Hierna, in het vierde hoofdstuk, volgen drie voorbeelden. Daarin komt op een andere manier dan in de eerste helft van het artikel naar voren wat ik van TGI belangrijk vind; dat gebeurt in de keuze van de voorbeelden en in de uitwerking, soms impliciet, soms expliciet. Hier kies ik geen fragmenten: het lijkt me illustratief de voorbeelden in hun geheel over te nemen.

3. TGI op school

De titel van hoofdstuk 4 is 'Balanceren in de school'. De eerste situatie gaat over: 'Samenwerken in de klas: storingen zijn welkom'.

Een lerares Frans maakt veelvuldig gebruik van groepswork; daarin volgt zij de methode die ze op school gebruiken. Terwijl het erom gaat dat de leerlingen leren meer zelfstandig te werken, bevat deze methode veel opdrachten in kleine groepen. Nu vindt zij, en zij niet alleen, dat samenwerken een belangrijke vaardigheid is die leerlingen moeten verwerven. De meeste leerlingen werken met meer plezier samen met anderen dan wanneer ze alleen in de studiegang zitten; de lerares weet ook dat in groepjes werken niet voor alle leerlingen even prettig is. Zij besluit om kritischer om te gaan met dit aspect van de methode door zich telkens af te vragen in hoeverre en op welke wijze het werken

in groepjes bijdraagt aan het proces van 'leren leren' van de leerling.

Zij vindt de vragen die zij zich stelt wezenlijk en stelt voor deze tot onderwerp te maken in het intervisiegroepje waarin zij met collega's van andere secties probeert problemen in het werk te verduidelijken. Dat intervisiegroepje leent zich daar goed voor omdat ze daar zelf ervaren wat groepswork kan betekenen. De andere leden vinden het een goed idee en ze besluiten eerst, ieder voor zich, na te gaan welke ervaringen ze hebben opgedaan in hun schooltijd, studie en werk met samenwerken in kleine groepen. Door om de beurt tijd te nemen daarover iets te vertellen, merken alle betrokkenen hoe verschillend die ervaringen zijn. De docente Frans komt er op deze manier achter dat zij, na de goede samenwerking met studiegenoten ook minder succesvolle herinneringen heeft aan samenwerking met collega's. In het gesprek n.a.v. een recente ervaring - het was een aanvaring - met een vakcollega wordt haar langzamerhand duidelijk dat zij behoefte heeft aan afwisselend alleen-werken en in gesprek met die collega gaan. De collega's in het intervisiegroepje herkennen dat en ze merken ook dat ze onderling verschillen in de mate waarin ze dat alleen-zijn nodig hebben om zelfstandig te kunnen denken.

De lerares Frans is nu iets verder: zij stelt de leerlingen voor het alleen-werken en het samenwerken af te wisselen. Bovendien ontwerpt zij vragen voor de leerlingen waarmee ze hun samenwerking kunnen nabespreken. Reflectie op de eigen rol in de samenwerking en op die van de anderen helpt de leerlingen te leren van elkaar. Reflectie op deze manier van werken en het effect daarvan op hun leerproces bevordert het zelfstandig werken en denken.

Verder beseft de lerares - ook daarin heeft het gesprek in het intervisiegroepje haar aan het denken gezet - dat het veel uitmaakt met wie je samenwerkt. De leerlingen willen het liefst met vrienden en vriendinnen, en altijd met dezelfde. Dat ze goed met elkaar overweg kunnen heeft zeker voordelen; voor het tot stand brengen van een gezamenlijk product is het nuttig, vooral daar ze dan ook niet iets van elkaar hoeven te leren. Wanneer het daar wel om gaat, dus wanneer naast de inhoud het samenwerkend leren een expliciet doel is, kunnen leerlingen er veel aan hebben wanneer ze te maken hebben met medeleerlingen die ze minder kennen en met wie het contact minder vanzelfsprekend is. Twee dingen zijn belangrijk. Ten eerste, wanneer je daarvoor kiest is het nodig de leerlingen ook terug te laten kijken naar dat aspect, in dit geval: omgaan met verschillen. Ten tweede kunnen de criteria voor samenstelling van de groepjes, evenals de keuze voor individueel dan wel groepswork, bepaald worden in samenhang met



het thema. Zoals het voor de hand ligt om leerlingen spreekvaardigheid te laten oefenen in twee- of drietalen, zo kan een gerichte samenstelling van de groepjes (homo- dan wel heterogeen wat betreft geslacht, culturele of etnische achtergrond, tempo, leerstijl etc.) het verwerken van een bepaalde leerstof, bijvoorbeeld een literaire tekst, ondersteunen, spannend maken of tot een bijzondere leerervaring maken. Het is een creatieve opgave om te kijken op welke manier dat kan. Dat leerlingen niet zomaar op deze wijze kunnen samenwerken, - evenmin als leraren trouwens -, is duidelijk. Voorwaarde is dat de leraar de leerlingen laat meedelen over dergelijke keuzes en van tevoren nagaat of ze het experiment met elkaar aandurven. Ervaring leert dat op deze manier de ruimte voor het Het, de leerstof, wordt vergroot.

Dit voorbeeld laat zien hoe verschillende elementen van TGI ondersteuning bieden bij de bewuste omgang met groepswork: het gaat over de samenhang tussen inhoud en interactie, het gaat over autonomie en interdependentie, het gaat over dynamisch balanceren. Ik wil ook aannemelijk maken dat het de moeite loont uitvoerig stil te staan bij de eigen ervaring. De leraar maakt creatief gebruik van de mogelijkheid met collega's te werken aan haar eigen deskundigheidsbevordering; ze brengt daar kwesties in die haar bezighouden en doet ervaring op in het luisteren naar mensen met geheel andere ervaringen. Dat bevordert haar inlevingsvermogen en helpt haar in te gaan op haar leerlingen, ook diegenen wier gedrag en houding haar eerder vreemd zijn. - Dat TGI een beroep doet op grondig werken en dat dat tijd kost voordat het tijd oplevert, zal ook duidelijk zijn. Dat leren niet is voorbehouden aan leerlingen komt ook in dit voorbeeld naar voren.

Hierna krijgen we iets te zien van de psychologische dilemma's die opgeroepen worden door het belangrijkste streven van de onderwijsvernieuwingen, het bevorderen van het zelfstandig leren van de leerlingen. In: 'Een begeleidingsgesprek: op zoek naar het thema'.

Stellen we ons een begeleidingsgesprek voor tussen een vakdocent - de leraar Frans uit het vorige voorbeeld - en een leerling in 5 VWO.

Dit gesprek vindt plaats op initiatief van de leraar. De leerling is een jongen die in samenwerking met anderen niet goed uit de verf komt. De leraar heeft de indruk dat de leerling, die zij al lang kent, minder actief en minder geïnteresseerd is dan zij van hem gewend is. Ze heeft geargeld om het initiatief te nemen: als de leerlingen zelfstandiger moeten worden, dan moeten ze ook zelf nadenken over de manier waarop ze aan het

werk zijn, en dan zouden zulke initiatieven de leerlingen wel eens afhankelijk kunnen houden. Aan de andere kant denkt zij dat het zelfstandig worden een geleidelijk proces is, waar je als docent stapsgewijze aan werkt.

Zij neemt zich voor het gesprek te beginnen met het uitspreken van haar bezorgdheid; zij zal verder duidelijk en concreet aangeven welke veranderingen zij meent te zien in het gedrag van de leerling. Hopelijk herkent hij dat en zal hij iets loslaten over zijn beleving. Zo kan er, denkt de leraar, een gesprek ontstaan waarin ze samen zoeken naar een verbetering van de situatie.

Nu loopt het in werkelijkheid niet zo; de leerling reageert afwerend, ziet niet goed waar de leraar het over heeft; het gaat toch goed en in dat groepje vindt hij het best leuk. De leraar heeft de neiging aan te dringen, zij gelooft niet dat de leerling niet snapt wat ze bedoelt, en als ze dat nog eens uitlegt, moet hij toch inzien dat hij beter moet gaan werken. - Op deze manier heeft zij altijd gesprekken gevoerd met haar leerlingen over hun resultaten, en dat gaf haar altijd, of meestal, het gevoel dat ze de leerling de juiste weg gewezen had. Toch onderdrukt ze die neiging nu, het gaat er nu immers om dat de leerling reflecteert op de voortgang van zijn werk en op de samenwerking in de klas. Zij besluit even te wachten. Dat valt niet mee, ze houdt niet erg van stiltes. Intussen concentreert ze zich op de situatie, en merkt dat ze zich ongemakkelijk voelt, terwijl de leerling zo te zien zit af te wachten. Ze realiseert zich dat dit precies is wat er altijd gebeurt en ziet in dat het nu belangrijk is niet toe te geven aan de impuls om te doen wat ze altijd doet; het gaat er immers nog steeds om dat de leerling aan het denken gezet wordt. Deze gedachten en gevoelens deelt zij vervolgens rustig mee. De leerling kijkt op, het lijkt tot hem door te dringen. De leraar wil hem nu de tijd geven om na te denken, ze kan zich ook wel voorstellen dat het moeilijk is om onder ogen te zien dat het niet meer zo goed gaat. Ze vraagt de leerling op welke manier hij denkt in de komende tijd te kunnen werken aan verbetering van zijn werkhouding. De leerling stelt een paar dagen bedenktijd voor.

In dit voorbeeld zien we hoe de leraar er in slaagt haar verantwoordelijkheid en die van de leerling te onderscheiden, elk is zijn eigen leider; we zien ook dat dat niet makkelijk is. De leraar laat de leerling iets zien van wat haar bezighoudt, zij is authentiek en selectief; zij is ten diepste niet bij machte de problemen voor de leerling op te lossen. Het participierend leiderschap is een consequentie die voortvloeit uit de postulaten. Zij neemt de afweer van de leerling ernstig, - storingen hebben voorrang -, zij voelt aan dat dit belang-



rijk is voor de leerling. Tot slot: de lerares heeft, rekening houdend met haar Ik en dat van de leerling, en het Het in het oog houdend, gewerkt aan het vormen van een Wij met een gemeenschappelijk thema: 'Samen op zoek, wat is er aan de hand, volgens mij, volgens jou en hoe kan de begeleiding er het beste uitzien?' De leerling gaat verder op zoek naar zijn thema, dat wil zeggen naar datgene wat hem in de samenwerking, bij dit vak, eigenlijk bezighoudt. Na het gesprek met de lerares komt hij tot de erkenning dat hij niet tevreden is over die samenwerking. Hij wil nu uitzoeken hoe dat zit en hoe hij dat kan veranderen. Het thema van de lerares is wellicht: 'Mijn leerlingen worden zelfstandiger: hoeveel controle wil ik houden - en hoe druk ik mijn betrokkenheid in deze nieuwe situatie uit?'. Hiermee wil ze nog wel eens in haar intervisiegroep aan het werk.

De lezer herkent in deze tekst wellicht Cohns uitwerking van het eerste postulaat waarin ze de vergelijking trekt met de dief en de moordenaar als verpersoonlijking van enerzijds te weinig en anderzijds teveel geven in de opvoeding tot zelfstandigheid⁴.

Mijn indruk is dat de verandering van de positie van de leraar, van vóór de klas vooral gericht op kennisoverdracht, naar in de klas om de leerlingen te begeleiden bij hun leren, een niet te onderschatten omschakeling is. Leraren hebben het gevoel met lege handen te staan en niet meer gewaardeerd te worden als vakmens. Zonder erkenning van wie men is en wat men te bieden heeft, veranderen of leren mensen niet, zeker niet als hen dat opgelegd wordt - en zo voelen velen het. Aandacht hiervoor is vanuit TGI vanzelfsprekend, storingen hebben immers voorrang. - In dit verband valt de term 'storingen' op als wat eenzijdig; hij suggereert mij teveel dat die - bij voorkeur snel - uit de weg geruimd moet worden, terwijl het gaat om een geheel van gevoelens en opvattingen dat respect en aandacht verdient en helemaal niet opzij gezet dient te worden.

Terwijl de vorige twee voorbeelden nieuw zijn, heb ik het volgende voorbeeld uit de versie van '91 gehandhaafd vanwege het praktische en eenvoudige karakter: 'Een ouderavond: gedeelde verantwoordelijkheid'.

School, leerlingen en ouders delen de verantwoordelijkheid voor de toekomst van de leerlingen. Het volgende voorbeeld laat tegelijk iets zien van hoe TGI richting kan geven aan het werken met grote groepen.

De decanen en coördinator van de tweede klassen willen de ouders informeren over de leerwegen. Het doel van de ouderavond is, informatie te geven over de keuzemogelijkheden die de school biedt en over de consequenties daarvan voor verdere studie en beroep. De

school wil de ouders actief betrekken bij de keuzen die hun kinderen dit jaar gaan maken. Hiermee is het Het vastgesteld en wordt het thema voor de ouderavond zo geformuleerd: 'De kinderen kiezen voor hun toekomst; wat kan de school doen en wat kunnen de ouders doen?' De organisatoren kondigen dit thema aan in de uitnodigingsbrief aan de ouders.

Hoe kunnen ze die avond opzetten om de taak zo goed mogelijk uit te voeren? In de eerste plaats richten ze de ruimte waarin de bijeenkomst plaatsvindt zo in dat mensen contact met elkaar kunnen maken. Ze zetten tafels neer, en zes stoelen om iedere tafel. Ze beïnvloeden daarmee Globe-aspecten om de ontwikkeling van het Wij te bevorderen. Het Wij, de interactie tussen de ouders, is belangrijk voor de uitwisseling van gedachten en ervaringen.

Werken met TGI betekent ook dat je rekening houdt met de realiteit dat mensen niet veel langer dan ongeveer twintig minuten geconcentreerd kunnen luisteren. De inleiding die één van de decanen houdt met het thema: 'Wat de school verstaat onder keuzebegeleiding; wat we uw kind wel bieden en wat niet', duurt een kwartier. Nadat de ouders eerst als groep aangesproken zijn, krijgt het Ik de aandacht. Dat gebeurt door het thema: 'Kiezen voor de toekomst en keuzebegeleiding; wat begrijp ik er nu eigenlijk van en wat nog niet? En als ik aan mijn zoon of dochter denk, dan vind ik vooral belangrijk...' In een structuur van groepen van ongeveer zes zullen ze hun twijfels en vragen gemakkelijker uiten. In deze gesprekken is ruimte voor alle elementen: het Ik, de persoonlijke gedachten en gevoelens over dit thema; het Wij, het contact met anderen, misschien merken ze overeenkomsten of juist verschillen; 't Het, het thema en wat ze daar aan toevoegen; en de Globe, de maatschappelijke ontwikkelingen van het moment, in dit verband bijvoorbeeld de situatie op de arbeidsmarkt, vroeger, nu en in de toekomst.

Met deze opzet doet de school recht aan het feit dat ouders ook hun eigen leider zijn; zij worden behandeld als partners in de begeleiding van de kinderen op hun weg naar de toekomst. De leerlingen worden gerespecteerd in hun Globe, in hun wereld waarin de ouders een belangrijke rol spelen. Thema en structuur geven de aanwezigen de kans om zich betrokken te gaan voelen. Ze doen een beroep op verstand en gevoel, op fantasie en werkelijkheid, op individu en omgeving. Als er in de pauze gelegenheid is voor informele gesprekken, draagt de dimensie spanning - ontspanning bij aan de vervulling van de taak.

Hiermee eindigen de voorbeelden. Het artikel wordt afgesloten met een hoofdstuk dat nog eens wat accenten plaatst: 'Het huidige onderwijs, de toepassing van TGI en de lerende leraar'. In dit hoofdstuk komt de

4. Ruth Cohn,
Van psychoanalyse naar
Themagecentreerde
Interactie, Baarn, 1997,
blz. 101.



auteur het sterkst naar voren als onderwijzers: de toepassing van TGI is niet te leren zonder oefening, zonder eigen ervaring ermee en zonder reflectie. Bovendien is het vanuit het gezichtspunt van een doordachte didactiek nodig om datgene wat je van anderen vraagt, zelf ondervonden te hebben.

4. Afmaken wat niet af is

Nu ik mijn eigen tekst nog eens bekeken heb, zie ik globaal drie dingen naar voren komen: de ontwikkeling van de persoonlijkheid en daarin de erkenning van het gevoelsleven als een realiteit, het participerende leiderschap, en de verbinding van inhoud en interactie.

Bij deze nodig ik de lezers uit om kritisch na te gaan wat zij in de aangehaalde passages belangrijk vinden. Zien zij ook deze drie aspecten, of zien zij andere dingen? Missen ze ook iets? Tekent zich in de geciteerde fragmenten een TGI-voor-het-onderwijs af?

Ik ben benieuwd naar reacties van lezers uit het onderwijs en daarbuiten. In WILL Internationaal vormen zich de laatste jaren 'vakgroepen' rond verschillende beroepsvelden (zoals bedrijfsleven, supervisie, kerkelijk werk, sociaal werk). In de opleiding die op dit moment in WILL Lage Landen gegeven wordt, houdt de vraag naar differentiatie ons, opleiders, ook bezig. - Lezers die thuis zijn in andere beroepsvelden en daar TGI gebruiken, dragen met hun reacties ook bij aan de discussie. Zo kunnen we scherper in beeld krijgen of er accenten in de verschillende beroepsvelden gelegd worden of kunnen worden, en zo ja welke.

Amsterdam, zomer 1999

Agenda 1999

Aanbod van open cursussen en workshops WILL Lage Landen

| | |
|---------------------------------|---|
| 11 november 1999 | extra ALB over de structuurvoorstellen van WILL-International |
| 18-22 december 1999 Leiding: | basismethodecursus. Phien Kuiper en Marleen Vangrinsven. Er is nog plaats! |
| 14-16 januari 2000 | Extra Hauptversammlung WILL-International |
| 21 januari 2000 | TGI-conferentie: Organisaties in beweging. Leden die nog extra folders kunnen gebruiken voor verdere verspreiding kunnen deze aanvragen bij het secretariaat. |
| 20-24 maart 2000 Leiding: | Cursus: Creatieve werkvormen. Hanneke Elich en Marleen Vangrinsven |
| 22-26 mei 2000 Leiding: | Cursus: Omgaan met weerstand in groepen en teams. Janny Wolf-Hollander en Bea Verduyven |