



## Over de vertaling

1. De vertaling is met toestemming van de auteur en de uitgever gemaakt. Het artikel is onder de titel: TZI und Gruppensupervision gepubliceerd in *Themenzentrierte Supervision*, Hahn, Karin u.a., Hrsg., Matthias-Grünwald-Verlag, Mainz 1998, 129-152.
2. De literatuurlijst is onvertaald weergegeven. Het eerste boek op de lijst is in het Nederlands vertaald.
3. Terwille van de leesbaarheid is de Duitse tekst meestal losgelaten. Daarentegen is soms de tekst heel precies gevolgd, bijvoorbeeld bij het

begrip: 'casusgerichte supervisie', een niet zo fraaie vertaling van 'fallorientierte Supervision'. In dezelfde paragraaf (4.3.1) komt dat begrip, dat in Nederland niet gangbaar is, nog twee keer voor.

4. Door gebruik van verschillende lettertypes heeft de redactie gemeend de helderheid van het artikel te bevorderen.

5. Dank aan Albrecht Kwast voor de puntjes op de i.

Phien Kuiper, april 2002

# Themagecentreerde interactie in groepssupervisie

Phien Kuiper



Phien Kuiper

## 1. Inleiding

Een supervisor-in-opleiding wil in een groepssupervisie werken met de inbreng van een van de drie supervisanten. Een van de twee andere heeft op dezelfde school gewerkt als de inbrenger en geeft voortdurend haar kijk op het verhaal. De supervisor stelt zich ten doel de inbrenger te doen leren van haar ervaringen, en probeert duidelijk te maken dat deze nu centraal staan. Commentaar vormt op dit moment een belemmering bij het onderzoeken van de betekenis van de ervaringen. De interrupties gaan door. Het lukt de supervisor niet de interactie te richten op de inbreng van de eerste supervisant.

Deze situatieschets ontleen ik aan mijn praktijk als s.o.s.-supervisor (s.o.s.: supervisie-over-supervisie). De supervisanten-in-opleiding (sio's)<sup>1</sup> geven supervisie aan groepjes van onder meer studenten verpleegkunde en maatschappelijk werk. In de supervisantenopleiding gaat de aandacht vooral uit naar het leerproces van de supervisanten en de methodiek die erop gericht is dat leren te bevorderen. Wanneer dat leerproces in een groep plaats vindt krijgt de supervisor te maken met interfererende groepsverschijnselen. Siegers (Siegers & Haan 1988, 119-139) gaat uitvoerig in op de taken van de supervisor in groepssupervisie. In de praktijk van het leren superviseren wordt doorgaans slechts het individuele supervisiegesprek-in-de-groep als mogelijkheid gehanteerd. De vraag is hoe de andere supervisanten daarvan kunnen leren en, meer algemeen, hoe de groep wordt benut om het individuele leren te bevorderen. Een andere mogelijkheid die de sio's hanteren bestaat eruit dat zij supervisanten elkaar laten superviseren. Maar hoe kan de supervisor dan het risico beperken dat de leervraag van de inbrenger op de achtergrond raakt? Hoe zet de supervisor in die situatie zijn<sup>2</sup>

deskundigheid in? En, welke werkvorm de supervisor ook kiest, hoe kan de diversiteit van de supervisanten gebruikt worden om leren te bevorderen?

In dit tijdschrift zijn enkele artikelen over groepssupervisie verschenen (Hanekamp 1984; Van Lakerveld-Veldhuizen 1994; Van Riet 1995; Mulder & Knorth 1997). In het eerste nummer van dit tijdschrift geeft Hanekamp in Themagecentreerde groepssupervisie een indruk van de steun die hij in het werken met Themagecentreerde Interactie (TGI) vindt: '(elementen uit TGI) bieden me handvatten om groepssupervisie werkelijk tot supervisie te laten komen, en behoeden me voor uitglijden in de richting van kleine leergroepjes, minilessen, groepstherapie, werkbesprekingen en trainingen'. (Hanekamp, 1984, 13). Vervolgens beschrijft hij wat levend leren in supervisie voor hem betekent en gaat hij in op een aantal elementen van TGI die hij in zijn groepssupervisies gebruikt. TGI biedt ook mij een kader voor de wijze waarop ik kijk naar en denk over leren in groepen. Mijn ervaringen in het verzorgen van cursussen en opleidingen in TGI inspireerden mij tot het schrijven van dit artikel. Een tekst over TGI en groepssupervisie kan supervisoren inspireren bij vragen waarvoor ze zich gesteld zien. Ik denk dan in eerste instantie aan supervisoren-in-opleiding.

Sinds 1984 is de methodiek van TGI verder uitgewerkt en de laatste jaren is er een ontwikkeling gaande van differentiëring naar verschillende toepassingsgebieden (Kuiper 1999). Ook de toepassing in individuele supervisie<sup>3</sup> is beschreven (Müller-Bülow, 1998, Kuiper, 2000). In de Nederlandstalige literatuur over supervisie komt TGI voor in relatie tot intervisie voor (Van Praag-van Asperen & Van Praag 1993, 282-289 en 303-309). In dit artikel wil ik de supervisor een indruk te geven van de middelen die hem ter beschikking staan

1) Dank aan mijn sio's voor de toestemming hun materiaal als uitgangspunt te nemen.

2) Sio's, supervisoren en supervisanten zijn vrouwen en mannen. Waar 'hij' en 'zijn' staat lezen zo men wil ook 'zij' en 'haar' en v.v.

3) In het open aanbod 2001 van WILL Lage Landen (de vereniging die scholing in TGI verzorgt voor het Nederlandse en Vlaamse taalgebied) staat een cursus over TGI in tweegesprekken op het programma.



5] De citaten zijn vertaald door de auteur. In de literatuurlijst is de vertaling van dit werk van Cohn opgenomen.

4] Dank aan Albrecht Kwast, Henk van Laatum en Els Voorzanger voor hun commentaar op eerdere versies.

6] Zie voor een beschrijving van de samenhang tussen Cohns levensgeschiedenis en de ontwikkeling van de psychotherapie het tweede deel in Cohn en Farau (1984).

7] Sinds de oprichting van WILL International in de Verenigde Staten in 1966 en in Europa in 1972 is TGI uitgegroeid tot een systeem dat vooral in de Duitstalige landen ingezet wordt in allerhande beroepsvelden. WILL International draagt zorg voor cursussen, opleiding, conferenties en maatwerk. Naast de regionale afdelingen is er de laatste jaren een ontwikkeling gaande waarbij vakgroepen gevormd worden op de verschillende werkterrinen waar TGI wordt toegepast.

als hij met behulp van TGI naar groepssupervisie kijkt. De algemene vraag is hoe de supervisanten optimaal kunnen leren van elkaars werkervaringen. Terwijl de grondhouding van TGI iedere supervisor - ongeacht de vorm van supervisie - goed past, biedt het methodisch instrumentarium met name de groepssupervisor interessante richtlijnen. Interessant, omdat het TGI-systeem ontworpen is om het leren van individuen in een groep tot een levend proces te maken. Concrete ervaringen van mijn sio's vormen in dit artikel het vertrekpunt. De structuur van het betoog, waarin praktijk en theorie afwisselend op de voorgrond treden, is als volgt. Eerst geef ik een korte beschrijving van de grondslagen van TGI (2). Vervolgens wordt de praktijkervaring waarmee dit artikel begint nader doordacht aan de hand van theoretische begrippen van TGI. Twee andere praktijkervaringen worden gebruikt om dieper in te gaan op de methodiek van TGI. Dit illustreert hoe TGI te gebruiken is bij de voorbereiding van een supervisiebijeenkomst (3.1), bij het werken met het onverwachte (3.2) en bij het hanteren van verschillen tussen supervisanten (3.3). Tenslotte (4) volgt een samenvatting<sup>4</sup>.

## 2 Het TGI-systeem

TGI is meer dan een methode van werken met groepen, TGI is een systeem: methodische richtlijnen zijn gebaseerd op axioma's of uitgangspunten en vormen in combinatie met de postulaten een samenhangend geheel (Reiser, 1995, 11-53). De term *themaprocentreerde interactie* is te begrijpen in de historische context. In de eerste decennia na de tweede wereldoorlog, toen Ruth Cohn deze werkwijze ontwikkelde, was het in haar omgeving in de Verenigde Staten - die van de *encounter* en de ervaringstherapie - niet vanzelfsprekend dat er in een groep een duidelijke taak was. Cohn, opgeleid als psychoanalytica, stelde zich ten doel in groepen voorwaarden te scheppen voor individuen om steeds meer verantwoordelijkheid te nemen voor zichzelf en anderen, in toenemende mate zelfstandig keuzes te maken, en dat in het volle besef van eigen afhankelijkheden.

### 2.1 Axioma's

Aan de basis van TGI heeft Cohn drie axioma's geformuleerd: existentiële vooronderstellingen die de grondslagen van TGI vormen. Het eerste axioma houdt in dat de mens autonoom is, op zichzelf staand en interdependent, d.w.z. verbonden met de omgeving. Als wij autonoom en interdependent zijn betekent dat dat we verantwoordelijk zijn voor onszelf en onze omgeving. Daarbij hebben wij rekening te houden met de autonomie van anderen. Cohn zegt: 'De autonomie van het

individu is des te groter naarmate hij zich meer bewust wordt van zijn interdependentie met alles en allen' (Cohn, 1997, 120)<sup>5</sup>. Deze polariteit is een gegeven in ons bestaan waarmee wij leren omgaan door een groeiend bewustzijn ervan.

Het tweede axioma, eerbied voor al wat leeft en groeit, zet ons aan het denken over ons waardesysteem. Het helpt ons bijvoorbeeld er rekening mee te houden dat in onze Westerse cultuur rationaliteit en intellect hoog gewaardeerd worden ten koste van de emotionele en lichamelijke aspecten van het mens-zijn. Leerprocessen die aan deze aspecten recht doen gaan langzaam. Daarom is respect voor kleine stappen op zijn plaats. Het derde axioma leert ons dat we binnen onze historisch-maatschappelijke bepaaldheid de grenzen kunnen verruimen. 'Wij zijn niet almachtig, we zijn niet machteloos', aldus Cohn, 'we zijn partieel machtig' (Cohn, 1997, 121). Vaak begeleid ik mensen die zich in hun werk het slachtoffer voelen van reorganisaties en hun toevlucht nemen tot een houding van machteloosheid. De kunst is te zoeken naar kansen die verborgen blijven zolang men zich blind staart op wat er niet (meer) is. Door de grenzen nauwkeurig te onderzoeken en te analyseren, is de tegenstelling tussen vrijheid van beslissen en innerlijke dan wel uiterlijke bepaaldheid op te lossen.

### 2.2 Geschiedenis

Een blik in de geschiedenis geeft aan de doelstelling van Cohn een bijzondere betekenis. Geboren in 1912 in Berlijn begon zij daar haar studie psychoanalyse en filosofie. Na de machtsovername door Hitler in 1933 week zij uit naar Zürich en in 1941 naar de Verenigde Staten. Het leven daar bood nieuwe mogelijkheden. Ze ontmoette collega-therapeuten die met elan aan de ontwikkeling van hun beroep werkten en inspeelden op maatschappelijke behoeften van die tijd<sup>6</sup>. Gedreven door haar ervaringen in nazi-Duitsland heeft Cohn zich vanaf het begin van haar loopbaan bekommerd om de vraag hoe pedagogisch-therapeutische elementen uit de psychoanalyse bruikbaar te maken zijn voor grotere aantallen mensen buiten de behandelkamer. 'De divan was te klein': ze zocht naar een pedagogie voor velen en naar preventie in plaats van therapie. Ze noemde het proces dat met TGI wordt bevorderd 'levend leren', hetgeen tot uiting is gekomen in de naam van de organisatie waarin TGI wordt doorgegeven: *WILL, Workshop Institute for Living Learning*<sup>7</sup>.

### 2.3 Postulaten

Cohn heeft de axioma's werkbaar gemaakt in twee postulaten, richtlijnen voor het leiden van onszelf en anderen. Het eerste luidt: 'Je bent je eigen leider. Leid jezelf, wees je



8] 'Leider' is de vertaling van 'chairman', tegenwoordig 'chairperson'

bewust van wat er in je omgaat en van je omgeving, je innerlijke en uiterlijke werkelijkheid. Beschouw iedere situatie als een uitdaging om beslissingen te nemen die verantwoord zijn vanuit je eigen perspectief. Het tweede: 'Storingen hebben voorrang. Let op hindernissen op je weg, zowel die van jezelf als die van anderen. Wanneer die geen aandacht krijgen, wordt groei belemmerd'. Het eerste postulaat vormt een oproep is aan alle betrokkenen in een groep. De leider of begeleider<sup>8</sup> is vervolgens 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 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, hetgeen deel uitmaakt van verantwoordelijkheid. 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 realiteit. Die realiteit kan lastig zijn en misschien remmend werken op het leerproces en de uitvoering van de taak. Vaak blijkt dat storingen verband houden met het thema van dat moment of met de manier waarop gewerkt wordt. Aandacht voor storingen, al is het maar in de vorm van een erkenning, draagt bij tot levend leren. Storingen kunnen zich voordoen in het individu, in de interactie, in het thema en in de omgeving<sup>9</sup>.

9] Zie voor een uitwerking van het storingspostulaat Rubner et al. 1992

### 3. Drie situaties nader beschouwd

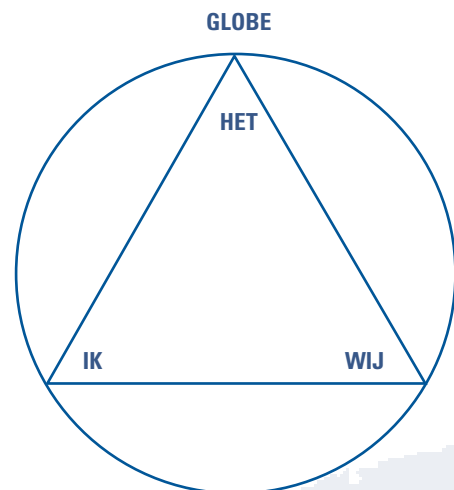
Hoe de axioma's en de postulaten vorm krijgen in het methodisch instrumentarium, wordt nu aan de hand van praktijkervaringen van supervisors-in-opleiding uitgewerkt.

#### 3.1. Voorbereiden van een bijeenkomst

Ik breng de praktijksituatie waarmee dit artikel begint, in herinnering. In een groepssupervisie heeft een van de drie supervisanten een inbreng, maar een medesupervisant die de werkomgeving van de inbrenger goed kent, doet niet wat is afgesproken: luisteren naar het verhaal van de inbrenger, helpen concretiseren, uitzoeken wat haar raakt en wat ze wil leren. De supervisor heeft van tevoren wel goed nagedacht over de inbreng van de supervisanten en over haar vragen daarbij. De vraag hoe daarmee aan het werk te gaan, had ze zich niet gesteld.

#### 3.1.1 De driehoek-in-de-bol

Bij de voorbereiding op een supervisiebijeenkomst kan het model van de driehoek-in-de-bol, het symbool van TGI, dienst doen.



Met dit model laat Cohn zien dat iedere bijeenkomst waar mensen met elkaar aan een taak werken, bepaald wordt door vier factoren. Naast de taak, het Het, zijn dat het Ik dat staat voor iedere persoon met eigen geschiedenis, gedachten, gevoelens en wensen, en het Wij dat de interactie en de manier waarop gewerkt wordt symboliseert. De Globe, de vierde factor, omvat zowel de directe omgeving in tijd en ruimte als de bredere maatschappelijke context, dus alles wat op de andere factoren inwerkt en waarvoor de aanwezigen mede verantwoordelijkheid dragen. Cohn gaat ervan uit dat de vier factoren even belangrijk zijn. Zij beoogt een manier van werken die zich enerzijds onderscheidt van de gang van zaken in de collegebanken, waar het Wij niet telt en het Ik slechts ten dele, en anderzijds van dat wat in groepstherapie gebeurt, waar het thema ontbreekt. Als alle factoren even belangrijk zijn, verdienen ze ook evenveel aandacht. De leider zorgt daarvoor en doet dat door dynamisch te balanceren, dat wil zeggen wisselend aandacht geven aan elk van de vier factoren. Aangezien Dit evenwicht nooit definitief bereikt wordt, noemt Cohn dat *to balance the never-balanced*. Wanneer de supervisor dit model bij haar voorbereiding gebruikt, zal ze niet alleen de leervragen van haar supervisanten overdenken, maar ook de bijeenkomst als geheel in de context van deze supervisierreeks. Eerst komt de taak, het Het, in het gezichtsveld: waar gaat het om in deze supervisie? De supervisor werkt met het supervisieconcept van de supervisorsopleiding. Daarnaast kunnen zwaartepunten vanuit de persoon of vanuit de opleiding van de supervisanten geformuleerd zijn en bij een concrete voorbereiding opnieuw overdacht



worden. Vervolgens gaat zij na wat in de vorige bijeenkomst aan de orde is geweest, of er momenten uitspringen, welke gevoelens bovenkomen als zij aan deze supervisie denkt en aan de drie supervisanten, als individuen en als groep.

De supervisor voelt zich prettig met dit groepje en de supervisanten kunnen het ook goed met elkaar vinden. Dit is bevorderlijk voor de sfeer en die is belangrijk voor de leercondities. Het valt echter niet altijd mee echt aan het werk te gaan: de kwaliteit van het Wij is niet optimaal voor de aard van de taak. Dat maakt dat de factor tijd - hoe die het best is in te delen - meer aandacht vraagt.

Naast deze invloedrijke factor uit de Globe spelen andere Globe-aspecten een rol in deze supervisie. Een aspect dat niet makkelijk te zien is en wél invloed heeft, is de cultuur van het gemeenschappelijke beroepsveld. Supervisie is daar een nieuw fenomeen en praten over werkvragen met een externe deskundige wordt vaak als een teken van zwakte beschouwd. Ook de concrete omgeving waarin de supervisie plaats vindt, bij de supervisor thuis, is een aspect van de Globe dat zich steeds meer doet gelden: het versterkt de sfeer van gezelligheid die niet altijd productief werkt.

### 3.1.2 *Dynamisch balanceren*

Het dynamisch balanceren is een kernbegrip in TGI. Doel is aan de vier factoren min of meer gelijkkelijk aandacht te schenken. Deze balans kan nagestreefd worden in ieder afzonderlijk supervisiegesprek, maar ook in supervisierrees als geheel. Samengevat: in supervisie is het Het de verbinding tussen het Ik van de supervisanten en hun Globe. De opgave is immers dat de supervisanten leren functioneren als werkers in hun beroepscontext. De werkervaringen van de supervisanten vormen de eerste bron van leren. De interactie tussen de groepsleden, hun samenwerking en de taakverdeling behoren tot het Wij. Dit Wij vormt de tweede bron van het leren van de supervisanten.

### 3.1.3 *Participerend leiderschap*

De supervisor besteedt aandacht aan het Het, het Ik, het Wij en de Globe. Op die manier verwerft zij meer inzicht in de samenhang tussen de individuele leerprocessen en de processen in de groep, en in de wijze waar beide processen beïnvloed worden door de context. De volgende stap is te bepalen wat zij met al die gegevens doet, welk thema zij kiest. Wil ze het Wij thematiseren, gezien haar indruk dat de sfeer het leren niet bevordert? Wil ze aan het werk met de leervragen van elk

van de supervisanten, of van een of twee van hen? Ze zal nadenken over de indeling van de beperkte tijd en over de vraag wat ze zelf wil beslissen en bij welke beslissingen ze de supervisanten wil betrekken. Deze laatste vraag raakt aan de fundamentele opgave van degene die leidt: niet *meer* leiding geven dan nodig is zodat de anderen hun 'eigen leiderschap' kunnen ontwikkelen. Om dit eigen leiderschap te bevorderen is degene die de bijeenkomst leidt een 'participerend leider', iemand die leidt en tevens deelneemt met alles wat hij als persoon meebrengt. Dit leiderschap omvat de zorg dat ieder aan bod komt, dat de vier factoren evenveel aandacht krijgen, en dat de deelnemers steeds meer verantwoordelijkheid gaan nemen voor zichzelf en het geheel. Dit participerende leiderschap van de supervisor bevordert de ontwikkeling van de 'interne supervisor' (Bennink 1994) van haar supervisanten. Daarvoor moet zij balanceren tussen sturen en laten gaan.

In de voorbereiding laat de supervisor alles wat relevant is de revue passeren en neemt een besluit over wat aan bod moet komen, over de indeling van de tijd en de rolverdeling. De aldus verworven zekerheid stelt haar in staat in de volgende bijeenkomst haar plan om te gooien wanneer dat goed lijkt. Ze heeft immers te werken aan de leervragen van de supervisanten en, voorbereid als zij is, open te staan voor wat in de actualiteit gebeurt: balanceren tussen plan en onverwachte wendingen. Een tweede situatie illustreert dit.

### 3.2 *Werken met het onverwachte*

Een supervisor laat in een triade de twee supervisanten met elkaar aan het werk. De ene supervisor stelt de ander vragen om hem aan het denken te zetten over de concrete werkinbreng. Opeens zegt de supervisor, kijkend naar de supervisor: 'ik lijk wel een psycholoog!' De supervisor reageert: 'Kijk eens wat hij met je vragen doet!'

Deze supervisor wil zichzelf meer op de achtergrond houden, zodat de supervisanten geleidelijk minder afhankelijk van haar worden en leren hun interne supervisor te ontwikkelen. Ze doet dat door ze met elkaar in gesprek te laten gaan over hun inbreng. In de praktijk werkt dit experiment niet helemaal: de supervisor kan de verleiding niet weerstaan en stelt de supervisor gerust. Wat heeft TGI te bieden in deze situatie?

#### 3.2.1 *Selectieve authenticiteit*

Als de supervisor er naar streeft de zelfstandigheid van de supervisanten te bevorderen, dan dienen haar interventies daarop gericht te zijn. De opdracht authentiek en selectief te zijn vormt een handreiking. Cohn zegt



hierover: 'Laat tot je doordringen wat je denkt en voelt, en wees selectief in wat je zegt en doet.' Ze motiveert dit als volgt: 'Als ik iets alleen maar zeg of doe omdat het van me verwacht wordt, ontbreekt aan deze handeling de beproefde innerlijke zekerheid en handel ik niet echt vanuit mijzelf. Ik spreek dan of op basis van een niet overdachte groepsnorm of ik gehoorzaam aan een geïnternaliseerde (ouderlijke) opdracht of ik neem beslissingen zonder werkelijk te beslissen 'omdat ik nu eenmaal in zo'n stemming ben', zonder rekening te houden met mijn eigen waardesysteem of mijn eigen oordeel over wat zich aandient' (Cohn 1997, blz.125). Deze oproep maakt de supervisor alert voor een appèl van de supervisant; ze zal zich afvragen wat haar interventie zou kunnen bewerkstelligen. In dat korte moment zal ze vermoeden dat de opmerking van de supervisant en haar reactie erop leerstof vormen voor de ontwikkeling van de zelfstandigheid van de supervisant. Ze beseft dat wat ze doet of laat van belang is en in de nabespreking van het tweegesprek aan bod moet komen.

### 3.2.2 'Storingen hebben voorrang'

Met haar reactie: 'Kijk eens wat hij met je vragen doet' lijkt de supervisor te handelen volgens het tweede postulaat 'Storingen hebben voorrang'. Verantwoordelijkheid voor onszelf en onze omgeving - het eerste postulaat - vraagt om respect voor wat ons leren en dat van anderen in de weg staat.

De supervisant valt uit zijn rol, iets zit hem blijkbaar in de weg. In die zin is zijn opmerking op te vatten als een storing. Het gesprek tussen hem en de andere supervisant wordt er zeker door gestoord. De supervisor geeft deze storing echter geen voorrang omdat ze vindt dat het gesprek moet doorgaan. 'Storingen hebben voorrang' betekent ook niet dat alles wat hindert zo gauw mogelijk uit de weg geruimd moet worden. Raguse (1978, 1370) verwoordt het zo: 'Er zijn geen storingen, er zijn alleen nog niet begrepen reacties'. De supervisor beschouwt deze interruptie als een deel van het leerproces van de supervisant en komt er in de nabespreking op terug. Ze houdt de opgave van dat moment in het oog, namelijk dat er gewerkt werd aan de leervraag van de andere supervisant.

Ik vat het voorgaande samen. In de eerste situatie (3.1) hebben we gezien hoe de supervisor met behulp van het vierfactorenmodel zoveel mogelijk aspecten van de supervisiesituatie in ogenschouw neemt. Het belang daarvan is dat ze samenhang gaat zien tussen individuele leervragen, processen in de groep en haar eigen rol daarin. Bij de bespreking van de tweede situatie (3.2) is naar voren gekomen hoe de twee postulaten en het

participerend leiderschap de ontwikkeling van de eigen verantwoordelijkheid ondersteunen en de rol die de supervisor daarbij speelt helder maken. Selectieve authenticiteit brengt de supervisor er toe keuzes te maken in wat ze zegt en niet zegt. Het storingspostulaat is in zijn samenhang met het leiderschapspostulaat verduidelijkt.

In de eerste situatie is de groep hinderlijk voor de supervisor, in de tweede maakt de supervisor juist gebruik van het gegeven dat er twee supervisanten zijn. Siegers (1988, 127-128) onderscheidt drie benaderingen in groeps supervisie: de supervisor kan werken met de groep en aan de groep, en hij kan het groepsfunctioneren als leermateriaal gebruiken; alleen in het laatste geval maakt hij optimaal gebruik van de mogelijkheden van groeps supervisie voor het leren van de supervisanten. Terwijl de eerste supervisor nog aan het leren is hoe met de groep te werken, gaat de supervisor uit de tweede situatie daar al vaardiger mee om. In een derde situatie laat ik zien hoe de supervisor met behulp van inzichten uit de TGI aan de groep kan werken en het functioneren van de groep zelf als leermateriaal kan benutten.

### 3.3 Leren van verschillen

Een supervisor heeft veel moeite met een van de drie supervisanten in een groeps supervisie. Gelukkig doen de anderen het wel goed. De reeks is over de helft, de supervisor heeft al veel energie gestoken in deze 'moeilijke' supervisante. Vooral het reflecteren wil niet lukken. De laatste keer heeft de supervisor zich bij de twee supervisanten aangesloten toen die hun medesupervisante verweten dat ze zich afsloot. Het leer-klimaat is behoorlijk verziekt.

Deze supervisor heeft steeds gedacht dat de moeilijke supervisante zou leren van de twee anderen. In plaats daarvan hebben de verschillen destructief gewerkt. Er zit geen beweging meer in het leren van de supervisanten, en evenmin in de onderlinge verhoudingen. De supervisor ziet geen kans hier iets aan te doen. Hoe had ze dit kunnen voorkomen, hoe had ze de verschillen tussen de supervisanten productief kunnen maken? In de reflectieverslagen komen de verschillen duidelijk tot uiting. Een supervisante gaat uitgebreid in op wat de vorige keer voor haar belangrijk was; nauwkeurig brengt ze dat in verband met haar werkervaringen in de stage. De tweede schrijft vrij korte verslagen; zij reflecteert vooral over wat de supervisor gezegd heeft en wat ze daarvan vindt. Ze begint te beseffen dat ze veel sterker reageert op de supervisor dan op haar medesupervisanten. Haar inbreng heeft vooral te



maken met haar leidinggevende. De derde daarentegen maakt niet duidelijk wat voor haar belangrijk was en is, gedachten en gebeurtenissen worden zonder samenhang beschreven en ze stelt zich geen vragen. Bij de bespreking van de verslagen worden aan de derde supervisante de meeste vragen gesteld door de anderen. Er is een patroon ontstaan: hoe meer haar gevraagd wordt, hoe minder ze antwoordt. De stemming wordt moeizaam en uiteindelijk geven de anderen het op. De supervisor breekt zich elke keer het hoofd over de vraag hoe ze kan bevorderen dat de derde supervisante snapt wat de bedoeling is. Ze begrijpt niet dat die dat zelf niet ziet, de twee andere geven immers uitstekende voorbeelden. Laten we kijken hoe TGI kan helpen deze verschillen te hanteren.

### 3.3.1 Thema

Het gaat er in de groepssupervisie om de leerruimte van alle supervisanten zo groot mogelijk te maken. Bij de bespreking van de reflectieverslagen gelden de vorderingen van twee van de drie als maatstaf. Daarmee wordt echter de leerruimte van alle drie beperkt. Hoe kan de supervisor daar verandering in aanbrengen? Een bewust gekozen thema kan een gesprek over de verslagen op gang brengen.

Het begrip 'thema' behoeft op deze plaats enige toelichting. Terwijl het in het dagelijkse spraakgebruik zoveel als 'onderwerp' betekent, is het in TGI meer dan dat. Het heeft een bepaalde vorm en verbindt de betrokkenen met het onderwerp, zichzelf, de anderen en de omgeving. Het thema is een aspect van de taak waaromheen de interactie zich voltrekt. Het moet uitnodigen tot nadenken, concreet en constructief zijn, en een beroep doen op de belangstelling en ervaringen van de deelnemers. Het bevat zo mogelijk tegenstellingen, waardoor het prikkelt om ook schaduwkanten van onze beleving naar boven te halen.<sup>10</sup>

De supervisor besluit de verschillen tussen de verslagen te thematiseren om daarmee verbanden, gevoelens en gedachten zichtbaar en hanteerbaar te maken. Een eerste thema moedigt de supervisanten aan stil te staan bij de eigen ervaring: 'Hoe ben ik te werk gegaan met dit verslag en hoe heb ik me daarbij gevoeld?' Dit gebeurt in stilte, vijf à tien minuten. In die tijd concentreert de supervisor zich op hoe zij verslagen maakt, destijds als supervisant, nu als sio. Dit thema geeft allen de gelegenheid eigen gevoelens en gedachten te laten opkomen zonder dat ze door de interactie met elkaar beïnvloed worden. Het leren in supervisie roept dikwijls oude ervaringen met leren wakker. Onder ogen zien van de eigen leergeschiedenis kan pijnlijk zijn. Een sfeer van acceptatie en vertrouwen, waarin verschillen

benoembaar worden, maakt deze confrontatie makkelijker. De leerruimte in de groep wordt groter, naarmate de supervisanten ieders eigenaardigheden op het vlak van leren beter kennen, begrijpen en accepteren. Nadat dit voorwerk gedaan is, kan een gesprek in het viertal - de supervisor doet mee - gevoerd worden waarin gedachten en gevoelens die zijn opgekomen kunnen worden uitgewisseld. Het thema kan dan luiden: 'Vreemd en vertrouwd - wat mij getroffen heeft bij het lezen van de verslagen, wat ik daarbij over mijn eigen aanpak denk, en wat ik jullie daarover wil zeggen'. Dit thema voegt iets toe: de vergelijking met de anderen en de beleving daarvan. Ook worden de betrokkenen aangespoord te kiezen wat ze naar buiten willen brengen en wat niet.

Wat kan zo'n gesprek opleveren? Door het onder woorden brengen van gevoelens en gedachten die moeilijk zijn voor de betrokkene, en door naar elkaar te luisteren groeit het vertrouwen. Supervisanten merken dat de verschillen misschien minder groot zijn dan ze dachten. Nu ze van elkaar horen wat hen beweegt bij het schrijven van de verslagen, ontstaat er begrip over en weer. Ze zien in hoe ieder op eigen manier probeert te voldoen aan de eisen in stage en in supervisie. Het gegroeide vertrouwen bevordert de openheid. Een volgende keer zal de supervisante die niet goed meekomt, wellicht iets durven zeggen over haar verslag en werkwijze.

In deze uitwerking is het thema als methodisch instrument naar voren gebracht. Het wordt aangevuld met aanwijzingen over de manier waarop er mee wordt gewerkt; die hebben betrekking op de structuur.

### 3.3.2 Structuur

Volgens Cohn is teveel structuur even destructief als te weinig. Structuur moet houvast bieden om de aanwezigen voldoende vertrouwen te geven om zich te kunnen overgeven aan een leerproces waarvan de uitkomst niet bij voorbaat vast ligt.

Het eerste thema dat hierboven beschreven staat wordt ondersteund door de structuur van de vijf à tien minuten concentratie. Het tweede thema vraagt nog om een tijdsaanduiding. De tijd die de supervisor voor dit gesprek uittrekt, is afhankelijk van het gewicht dat zij toekent aan het Wij. Ze maakt die keuze tegen de achtergrond van het Het, waar het in deze supervisie om gaat. Een begrenzing van de tijd is zinvol vanuit het perspectief van dit Het en moedigt de betrokkenen aan om bewust te kiezen voor spreken of zwijgen. Als het gesprek zich zo ontwikkelt dat meer tijd nodig blijkt, kan de supervisor met haar supervisanten bespreken welke consequenties dat heeft voor deze bijeenkomst.

10] De titel van dit artikel zou bijvoorbeeld door een toevoeging als: 'Wat heb ik er mee, wat heb ik er tegen?' of: 'Welke kansen zie ik en welke risico's?' een thema in de zin van TGI worden.



### 3.3.3 Interventies

De supervisor spoort de supervisanten aan de gevoelens die ze over elkaar hebben in de ik-vorm uit te spreken. Cohn (1997, 124) heeft hieromtrent een hulpregel geformuleerd: 'Vertegenwoordig jezelf in datgene wat je zegt. Spreek met 'ik', en niet met 'wij' of 'men'. Aan de basis van deze regel ligt de opvatting dat gevoelens die wij over anderen hebben onze verantwoordelijkheid zijn. Ze zeggen meestal meer over onszelf dan over de anderen. Naarmate wij onze eigen gevoelens, mooi of lelijk, welkom of niet, meer onder ogen zien, projecteren we minder op anderen. Hiermee neemt het denken in termen van 'wij en zij' af en ontstaat een goede ondergrond voor het leren van verschillen. Hulpregels voor de communicatie, mits gedoseerd, bevorderen het doen van persoonlijke uitspraken en manen tot voorzichtigheid met interpretaties en generalisaties.

### 3.3.4 Levend leren<sup>11</sup>

In het voorgaande is aangegeven hoe de supervisor de verschillen tussen haar supervisanten vruchtbaar kan maken. Ik ging daarbij uit van een vastgelopen situatie. Wanneer van meet af aan aandacht wordt besteed aan verschillen, wanneer ze benoemd worden en er ruimte is voor gevoelens en gedachten daaromtrent, dan kunnen de supervisanten verschillen relativeren, evenals overeenkomsten. Ze kunnen hun afhankelijkheid van autoriteiten leren kennen, ze kunnen gesterkt worden in hun eigen stijl van werken en leren, ze gaan ervaren meer begrijpen van de samenhang tussen hun persoonlijk functioneren en de context waarin dat plaatsvindt. De supervisiebijeenkomsten vormen dan een rijke tweede bron van leren, waardoor leren in de supervisie en werken in de stage elkaar wederzijds versterken. Ook de supervisor, beginnend of niet, blijft leren. Ze kan de gevoelens die dit groepje bij haar losmaakt - sterke voorkeur of teleurstelling - serieus nemen en onderzoeken. Ze kan selectief zijn in het uiten ervan, wetende dat haar supervisanten gevoelig zijn voor subtiele uitingen van goed- of afkeuring. Ze weet immers dat ze macht heeft als degene die de supervisie beoordeelt. Om haar eigen normen en waarden te kunnen relativeren verdiept ze zich in haar leersocialisatie. De supervisor die aan een gunstig leerklimaat in de groep werkt, durft te vertrouwen op haar gevoel, kan zich inleven in de supervisanten en vindt langs die weg adequate thema's. Het participerend leiderschap sluit aan bij dit aspect van haar taak. Ze is transparant in wat ze beoogt met haar voorstellen, en in hoe zij de anderen en de groep beleeft. Zo groeit het vermogen van de supervisor om de invloed op het proces in de groep met de deelnemers te delen. Ze behoudt evenwel een herkenbare plaats als de deskundige in het begeleiden van de leerprocessen.

## 4. Résumé

In het voorgaande is een aantal aspecten van TGI beschreven. Het model van de driehoek-in-de-bol laat zien welke factoren een rol spelen in iedere situatie waarin mensen met elkaar aan taken werken. Deze factoren krijgen wisselend aandacht, waardoor nu eens de ene, dan weer een andere op de voorgrond staat. De opgave is immers steeds een dynamisch evenwicht na te streven. De postulaten 'Je bent je eigen leider' en 'Storingen hebben voorrang' roepen de betrokkenen op verantwoordelijkheid voor zichzelf en hun omgeving te nemen. Het participerend leiderschap van degene die de bijeenkomst leidt is gericht op het bevorderen van de competentie van de deelnemers zichzelf te leiden in het proces van het samen werken aan een taak. En pas-sant zijn de hulpregels genoemd met bijzondere aandacht voor de selectieve authenticiteit.

Ik heb willen laten zien hoe TGI de groepssupervisor kan helpen bij haar gecompliceerde opgave. De taken van de supervisor zoals Siegers (Siegers & Haan 1988, blz. 119-139) die beschrijft liggen besloten in het model: door dynamisch te balanceren wordt ook aan de groep gewerkt. Het functioneren van de groep (het Wij) wordt als leermateriaal gebruikt (het Het) wanneer de supervisor de aandacht richt op de beleving van de supervisanten (het Ik) in de supervisie (Ik-Wij) en in het werk (Ik-Globe), wanneer de koppeling tussen werk- en leersituatie in het bewustzijn gebracht wordt. Het vierfactorenmodel biedt een manier van kijken naar processen in groepen. Het methodisch instrumentarium van TGI bevat het thema, de structuur die het thema ondersteunt, de interventies van degene die leidt, het dynamisch balanceren en de hulpregels. Ook de inleiding op het thema, die dient om de deelnemers 'af te halen', behoort hiertoe. Met het participerende leiderschap maakt ook de persoonlijkheid van degene die leidt deel uit van dit instrumentarium. Dat betekent dat leren werken met TGI een beroep doet op de ontwikkeling van de persoonlijkheid. En dat vraagt tijd en scholing.<sup>12</sup>

## Literatuur

Bennink, H, Het innerlijk universum van de professional. Over het ontwikkelen van een 'interne supervisor' als supervisie-doel. *Supervisie in opleiding en beroep*, 11 (1994) 3, 3-21.

Callens, I.G. Ph. *Het concept 'levend leren'*. Amsterdam, VU Boekhandel/Uitgeverij, 1983.

11] Zie voor een uitleg van de werking van het concept 'levend leren' Callens 1983

12] Zie ook het interview met Callens: 'Het genereren van levend leren door middel van Thema Gecentreerde Interactie (TGI)'. Voor informatie over scholing wende men zich tot WILL Lage Landen, Postbus 404, 6300 BA Valkenburg aan de Geul. Tel. 043 601 16 52, fax 042 601 16 54.



- Callens, Ivo 'Het genereren van levend leren door middel van Thema Gecentreerde Interactie (TGI)', in *Opleiding & Ontwikkeling: tijdschrift over opleiden in arbeidsorganisaties*. 12 (1999) 9, 15-17.
- Cohn, R. C. *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart, Ernst Klett Verlag, 1997 (13e druk).
- Cohn, R. C. (1997) *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie*. Baarn, H. Nelissen, (4e druk).
- Cohn, R. C., A. Farau, *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1984.
- Hanekamp, H., Themagecentreerde groepssupervisie. *Supervisie in opleiding en beroep*, 1(1984)1, 13-21.
- Kuiper, Ph. *Themagecentreerde Interactie in het Onderwijs*. Handboek Leerlingbegeleiding, Alphen aan den Rijn, Samsom, 1999.
- Kuiper, Ph. TGI en tweegesprekken: gedachten vóór, over en na de workshop. *Tijdschrift voor Themagecentreerde Interactie*, 2 (2000) 3, 11-13.
- Lakerveld-Veldhuizen, A.van, Drie is teveel?! Over triades in supervisie. *Supervisie in opleiding en beroep*, 11 (1994) 2, 4-14.
- Mulder, J. en Knorth, E., De samenstelling van supervisiegroepen. Overwegingen naar aanleiding van een telefonisch interview bij Nederlandse huisartsenopleidingen. *Supervisie in opleiding en beroep*, 14 (1997) 1, 15-22.
- Müller-Bülöw, B. Zu wissen dass ich zähle. Einzelsupervision als Lernen in der Dyade. In: Hahn, K. u. A. (Hrsg.) *Themenzentrierte Supervision*. Mainz, Matthias Grünewald Verlag, 1998.
- Praag-van Asperen, H,M, van en Ph. H. van Praag, (red.) *Handboek Supervisie en intervisie in de psychotherapie*. Amersfoort, Academische Uitgeverij, 1993.
- Raguse, H., Was ist Themenzentrierte Interaktion? In: Hahn, K. u. A. (Hrsg.) *Gruppenarbeit: themenzentriert*. Mainz, Matthias Grünewald Verlag, 1987.
- Reiser, H. TZI als pädagogisches System. In: H. Reiser & W. Lotz., *Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik*. Mainz, Matthias Grünewald Verlag, 1995.
- Riet, N. van, Supervisie in een groep of niet? *Supervisie in opleiding en beroep*, 12 (1995) 4, 169-185.
- Rubner, E. u. A. (Hrsg.) *Störungen als Beitrag zum Gruppengeschehen*. Mainz, Matthias Grünewald Verlag, 1992.
- Siegers, F. en D. Haan, *Handboek Supervisie*. Alphen aan den Rijn, Samsom, 1988 (2e herziene druk).
- Dit artikel is eerder gepubliceerd in het tijdschrift: Supervisie in Opleiding en Beroep*, 18 (2001) 2, 70-82.

Phien Kuiper is verbonden aan de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht en geeft supervisie en begeleiding aan docenten en leidinggevenden. Als s.o.s.-supervisor werkt zij vooral voor OPB in Zeist. Zij is internationaal erkend TGI-opleider. Adres: Plantage Lepellaan 6, 1018 DL Amsterdam. Tel. 020-6250508. Email: jkuiper@euronet.nl.