

Intervisie, begeleiding van intervisie en TGI: over leren en leiderschap

Door Phien Kuiper

Over wat intervisie is en beoogt lopen de meningen uiteen; de discussie gaat over doelen, methodiek, samenstelling van de groep en leiding. Ook over TGI wordt verschillend gedacht: is het een methode die het werken met groepen levendiger en de deelnemers meer betrokken maakt, of gaat het om meer fundamentele doelen die op individueel en maatschappelijk niveau nagestreefd worden? De vraag wat TGI voor intervisiegroepen kan betekenen is dan ook op vele manieren te beantwoorden. Verschillende auteurs zijn mij voorgegaan (Veendrick 1985, Hendriksen 1986, 2001, Van Praag 1993, 2000 en Fonderie-Tierie 1998). In de tijd van de eerste publicaties was mijn geschiedenis met intervisie al een paar jaar oud, die met TGI vrij nieuw. Mijn enthousiasme voor TGI was gewekt door de intensieve leerervaringen die ik opdeed in mijn eerste cursussen.

Tijdens mijn eerste TGI-kennismakingsweekend, eind 1984, was het de simpele uitnodiging van de leiding - Marleen Vangrinsven en Frederik Janssens - aan de groep om de volgende zitting met hen voor te bereiden die mij in beweging bracht. Dit zette mijn beeld van goed-groepen-leiden op zijn kop: als er nu iets was dat ik altijd gedacht had dat ik moest kunnen, dan was het wel: weten wat de volgende stap met een groep moest zijn. In die begincursussen ervoer ik aan den lijve wat het betekende 'je eigen leider' te zijn, hoe lastig én hoe bevrijdend. Dit was een soort leren dat ik in de vele jaren regulier onderwijs niet had leren kennen.



Die eerste leerervaringen inspireren nog steeds mijn denken over leren en laten leren. Als ik over TGI nadenk spelen niet alleen mijn persoonlijke ervaringen een rol, maar ook wat ik erover hoor, lees, gesprekken en discussies waaraan ik heb deelgenomen, in allerlei verbanden, regionaal en internationaal. Als ik over intervisie denk laat ik me inspireren door de artikelen over intervisie van Van Kessel (1998/4) en Siegers (1998/1,2). Deze auteurs, evenals ik aangesloten bij de beroepsvereniging LVSB (Landelijke Vereniging voor Supervisie en andere Begeleidingsvormen) streven duidelijkheid na over de verschillende vormen van begeleiding. Dat intervisie zich voltrekt tussen gelijken, dat het duidelijk moet zijn waartoe de mensen bij elkaar komen en hoe ze willen werken zijn enkele van de uitgangspunten die ik belangrijk vind.

Tegen deze achtergrond ga ik in dit artikel op zoek naar wat TGI aan intervisiegroepen te bieden heeft. Ik betrek deze zoektocht op een concrete situatie: mij is gevraagd een intervisiegroep te begeleiden. Een pikante vraag aan iemand die de gelijkheid als het wezenlijke kenmerk van intervisie beschouwt. Wat zou de functie van begeleiding kunnen zijn en hoe wordt die vormgegeven? Welk houvast biedt het leiderschapsconcept van TGI? Kan de kracht van intervisie, namelijk dat mensen hun eigen potentieel aanboren om te leren met elkaar, behouden blijven terwijl er tegelijkertijd een proces op gang komt waarin ze hun afhankelijkheid van iemand die ze aan de hand neemt bevredigd zien? De opbouw van het artikel is als volgt. Eerst beschrijf ik hoe ik de vraag om begeleiding van de intervisiegroep in de eerste contacten heb aangepakt (2). Hierna volgt een reflectie over deze aanpak: waar het mij bij intervisie om gaat en welke aspecten van TGI ik in dit verband wezenlijk vind (3). In (4) volgt een ontwerp van de bijeenkomsten en van de vormgeving van mijn rol. In (5) geef ik een samenvatting.

2. Een vraag, een antwoord

Laten we de vraag nader bekijken. Ik ben aangesteld voor supervisie en coaching van docenten en leidinggevenden in de lerarenopleiding van een hogeschool. In een gesprek over mijn werkzaamheden wijst een manager mij op een groepje docenten dat vorig jaar als intervisiegroep begeleid is door een collega die inmiddels met pensioen is. Een van hen heeft te kennen gegeven dat ze geïnteresseerd is in voortzetting van de begeleiding. In een gesprek met deze contactpersoon vernem ik de geschiedenis. Op een bijeenkomst voor beginnende docenten was hen begeleiding in intervisiegroepen aangeboden. Die heeft bestaan in het leren werken met de 'incidentmethode'. Na beëindiging van de begeleiding blijven er drie docenten over die af en toe bij elkaar komen: ze gaan dan uit eten, praten bij, en delen hun vreugde over het werken met studenten en hun ergernissen over de organisatie. De docente met wie ik spreek kan zich voorstellen dat er meer profijt uit de bijeenkomsten te halen is; de incidentmethode legde naar haar mening teveel vast, het samen eten te weinig. In dat gesprek word ik enthousiast. Wanneer ze vertelt dat zij en haar twee collega's elkaar vinden op hun gemeenschappelijke ervaringen in het voortgezet onderwijs en met leerlingbegeleiding, zie ik voor me hoe inhoud en vorm met elkaar te verbinden zijn.

Een groepslid brengt een werksituatie in die te maken heeft met de begeleiding van studenten; de studenten worden meestal in één-op-één gesprekken begeleid.

Deze inbreng is de inhoud. Deze inhoud wordt aangepakt in een één-op-één begeleidingsgesprek tijdens de intervisiebijeenkomst. Dat is de vorm. De nabespreking kan verschillende niveaus raken: dat van de werkvraag van de inbrenger, dat van de manier waarop de begeleider het gesprek gevoerd heeft, dat van de observatoren die hun eigen aanpak overdenken door een ander aan het werk te zien, en dat van allen, die daarmee in gesprek kunnen komen over allerlei kwesties die met de studentbegeleiding samenhangen.

De docente vindt het idee om gebruik maken van de dubbele bodem inspirerend. Ze maakt met haar twee collega's een afspraak om het gesprek met mij voort te zetten. Daarin komen nog meer wensen naar voren. Ze hechten er veel belang aan om met collega's uit andere vakgroepen in een intervisiegroep te zitten: ze voelen zich vrijer om hun eigen beleving van het werk serieus te nemen, niemand is direct partij. Eén van de drie gesprekspartners vraagt zich af of het engagement dat het werken in intervisiegroepen nodig heeft, wel vol te houden is terwijl de werkdruk zo groot is. Zij zien graag dat de organisatie hen tijd geeft: daaruit blijkt dat het onderhouden en ontwikkelen van de deskundigheid tot de taak van de docent behoort. De taak van de intervisiegroep zal zijn om hun werker-ervaringen met elkaar te bespreken en daarover te reflecteren met het oog op verbetering van de eigen werkuivoering. Mijn begeleiding moet ze op weg helpen, eerst een hele dag, gevolgd door een halve. Dan werken ze een tijd onbegeleid, waarna ik, ongeveer aan het eind van het cursusjaar, nog een bijeenkomst bijwoon om met hen te reflecteren over het proces tot dan toe en eventueel nieuwe impulsen te geven. Deze globale structuur geeft mij de ruimte om nog preciezer na te denken over de invulling van mijn rol en benadrukt het doel van mijn begeleiding: dat de groep al doende leert werken als intervisiegroep. We spreken voorlopig de data voor de eerste anderhalve dag af. De data en de frequentie worden zodanig gekozen dat deze activiteit hun werken met studenten niet belast. Tenslotte willen ze de intervisiegroep uitbreiden tot vijf à zes mensen. Dat is inmiddels gelukt: de groep zal bestaan uit zes docenten. Ik doe na afloop een voorstel aan de bewuste manager waarin ik kort mijn opzet uit de doeken doe. Ik krijg een voorlopige toezegging met de wens dat deze activiteit in een totaalplan voor professionalisering opgenomen kan worden.

3. Reflectie

Na deze gesprekken voel ik me onrustig. Vanwaar dat enthousiasme, en wat betekent dat? Blij om leuk werk

te hebben, om me te laten zien als iemand met goede ideeën, nog wat anders? En dan de twijfel: heb ik niet teveel beloofd? Aan de ene kant de opvatting huldigen dat intervisie zich principieel tussen gelijken voltrekt, en aan de andere kant ambitieuze doelen voorspiegelen die deze docenten misschien niet op eigen kracht kunnen bereiken. Deze onrust zet me aan het werk. Waar gaat het me eigenlijk om als ik in die gesprekken aan intervisie denk. Onwillekeurig komen flarden uit mijn geschiedenis naar boven.

3.1 Intervisie

Mijn geschiedenis met intervisie begint aan het eind van de jaren '70.

In het kader van het middenschoolproject werkte ik mee aan de nascholing van docententeams op het gebied van leerlingbegeleiding. In de cursus 'Naast de leerling staan' maakten we de leraren, als persoon en als team, vertrouwd met het voeren van begeleidingsgesprekken met individuele leerlingen. We beschouwden collegiale ondersteuning op dit nieuwe terrein als wezenlijk: deze cursus kon een aanzet geven tot het opzetten en verbeteren van de begeleiding van de leerlingen, en niet veel meer. Collegiale ondersteuning moest een aanvulling zijn op de cursus, en meer dan dat. Immers, in de praktijk van het begeleidingswerk komen leraren telkens opnieuw voor vragen te staan waarop ze een persoonlijk antwoord moeten vinden.

In deze aanpak liggen gedachten verborgen die ik voor intervisie van belang vind. Aanleren van nieuw gedrag en het ontwikkelen van een houding van acceptatie en respect vergen meer tijd dan een cursus biedt. Voorts heeft werk waar je jezelf als persoon moet hanteren altijd onderhoud nodig. En tenslotte ligt er een inspirerende bron van leren besloten in het gegeven dat de manier waarop de docenten elkaar helpen parallellen heeft met de manier waarop ze leerlingen begeleiden. Toen al was ik gefascineerd door de mogelijkheden van de dubbele bodem.

In het decennium daarna ben ik nog steeds betrokken bij de nascholing, nu op het gebied van leerlingbegeleiding en schooldecaanaat. De intervisie die we als onderdeel van het programma van de tweejarige opleiding instellen heeft een duidelijk doel: een concreet plan ontwikkelen voor de eigen school. De cursisten stellen de intervisiegroepen zelf samen op grond van zelf bepaalde criteria en ontwikkelen hun werkwijze ook zelf. Wij opleiders zijn te consulteren. Door de afwisseling van begeleid en onbegeleid werken willen we het denken van de cursisten over hun eigen afhankelijkheid van ons, van autoriteiten, stimuleren. In hun werk staan zij

immers voor de opgave de leerlingen waarmee ze een begeleidingsrelatie hebben meer en meer op eigen benen te helpen. Wij zien ons voor leerzame vragen geplaatst: als we te consulteren zijn, wat houdt dat dan in, wat doen we wel, wat doen we niet? Kunnen we echt het vertrouwen hebben dat de groepjes hun draai vinden in de samenwerking, gaat dat genoeg opleveren, en wat is dan genoeg? En is het toch niet beter enige instructie of training geven, zodat ze meer profiteren van de intervisie, en hoe moet die er dan uitzien? Zo ben ik in die jaren gaan nadenken over wat intervisiegroepen nodig hebben om zelfstandig te kunnen functioneren.

In deze werkomgevingen heeft mijn kijk op intervisie zich gevormd: gebruik maken van de dubbele bodem die intervisie biedt, denken over de kwaliteit van het leren, over de voorwaarden die nodig zijn om de mogelijkheden van intervisie te benutten, en over de rol van de begeleiding van en leiding in de groep.

3.2 TGI

Wat heeft TGI hieraan nu bij te dragen? Voor de dubbele bodem en de kwaliteit van leren ga ik in op de postulaten, voor het werken als intervisiegroep op het vierfactorenmodel en voor de leiding in en begeleiding van de intervisiegroep op het participierend leiderschap.

3.2.1 De postulaten

De postulaten 'wees je eigen leider' en 'storingen hebben voorrang', onlosmakelijk met elkaar verbonden, moedigen de groepsleden aan zichzelf en de anderen serieus te nemen. Mijzelf en anderen serieus nemen, het klinkt simpel en omvat veel. Cohn (1997/13, 121) zegt over het eerste postulaat: 'Mijn eigen leider zijn betekent dus dat ik mijn mogelijkheden en grenzen als menselijk wezen begrijp en opzoek'. Mijn intensieve ervaringen in de rol van lerende, in de TGI-opleiding en als lid van intervisiegroepen, houden verband met het appèl dat de postulaten op mij doen. Door de the-makeuze worden de ervaringen in het werk, het daaren-toen, geactiveerd in het hier-en-nu en speelt het verschijnsel 'overdracht' een rol. Dit begrip heeft zich toen in zijn volle betekenis aan mij opgedrongen. Ik leerde hoe die gevoelens de waarneming vertekenen en hoe die mij soms vasthouden in afhankelijkheid van mensen die ik als ouderfiguren zie.

Het verschijnsel 'overdracht' wordt in de psychoanalytische literatuur vooral in verband gebracht met de verhouding tot ouders en ouderfiguren. Deelname aan een TGI-peergroep heeft me geleerd dat er ook leer materiaal zit in overdrachtsgevoelens tussen peers. Zolang er een ouderfiguur is die een groep leidt, komt bijvoorbeeld rivaliteit tussen de deelnemers aan de oppervlakte

1) We lieten ons inspireren door De Bie en Ploeger (1978). Zij richtten zich vooral op de vraag als middel tot probleemverheldering. Later hebben zij deze aanpak verrijkt met de inzichten over communicatie van Schulz von Thun (1982). Blijkens een publicatie uit 1981 hadden wij de term 'intervisie' al snel ingelijfd.

en kan dan bewerkt worden. In een groep zonder zo'n leiding komen zulke gevoelens moeilijker aan het licht en kunnen dan ook niet goed productief worden gemaakt. In een TGI-peergroep hebben we lang gesukkel met het leiderschap, vooral door het te vermijden. Tijdens een 'Peergroepen-supervision' kwam het niet oppakken van de leiding als belangrijkste en pijnlijkste knelpunt in de samenwerking naar boven. Als gevoelens herkend kunnen worden als overdracht bieden ze een bijzondere bron van leren: de deelnemers kunnen hun eigen leiderschap verder ontwikkelen.

3.2.2 Het vierfactorenmodel

De driehoek-in-de-bol is de grafische weergave van het gegeven dat de taak, de context, het individu en de interactie even belangrijk zijn. Daarom is het van belang ze alle vier evenveel plaats te geven in iedere situatie waarin mensen samen aan een taak werken. Met de uitspraak: 'to balance the never-balanced', zegt Cohn iets over de betekenis van deze opgave. De driehoek-in-de-bol is ook als vierfactorenmodel te gebruiken². Hiermee kunnen processen in groepen en organisaties geanalyseerd en gestuurd worden. Dit model ziet er zo uit:

- iedere situatie waarin mensen iets met elkaar te doen hebben wordt bepaald door de vier factoren Ik, Wij, Het en Globe;
- alle factoren beïnvloeden elkaar over en weer;
- het gelijkgewicht én de dynamiek zijn beide van belang;
- de relaties tussen de vier factoren onderling zijn interessanter dan de factoren op zichzelf;
- leren en werken zijn optimaal wanneer geen van de factoren voor langere tijd verwaarloosd wordt.

In intervisiegroepen kan dit model houvast geven bij de reflectie over de werkvragen die de leden inbrengen; het biedt als het ware een bril waardoor je naar de werksituatie kunt kijken. Ook het functioneren van de intervisiegroep zelf kan met dit model bekeken en beïnvloed worden.

3.2.3 Participerend leiden

Het participerend leiderschap leent zich goed voor het werken in intervisiegroepen. Leiden en tegelijk deelnemer zijn past goed bij het gelijkheidsprincipe van intervisie. Het beroep op alle deelnemers zichzelf en het geheel te leiden maakt dat de groep zich ontwikkelt tot een zichzelf sturend geheel.

Onlangs kreeg ik in de cursus 'TZI und systemisches Arbeiten' een verrassend nieuwe kijk op participerend leiderschap. Janny Wolf-Hollander stelde het begrip ter discussie door haar uitspraak 'je kunt niet niet partici-

peren'. Ruth Cohn heeft haar beslissing om in de tegenoverdrachtworkshop eerst zelf een casus in te brengen als de belangrijkste van haar leven bestempeld (Cohn 1984, 266). Door mee te doen moedigde ze de analytici-in-opleiding aan hun moeilijkheden in verband met tegenoverdracht naar voren te brengen. Het begrip 'participerend leiden' wordt doorgaans uitgelegd als 'mee-doen'. Als je er echter van uit gaat dat je niet niet kunt participeren, impliceert dat dat je altijd deel hebt aan wat er gebeurt, dat je niet anders kunt dan betrokken zijn. De vraag is dan hoe je die betrokkenheid vorm geeft: die keuze maak je in samenhang met de taak en de context.

Deze opvatting over participerend leiden (zie ook Lemaire 2001) spreekt mij aan. De norm dat ik als leider geacht word mee te doen of iets over mezelf te vertellen wordt vervangen door de oproep na te denken over wat ik in de rol van leider in die bepaalde context, met deze bepaalde taak, zeg en niet zeg, waartoe en hoe het werkt. Deze opvatting maakt een gedifferentieerde toepassing van het concept mogelijk. Nu kan ik onderscheid maken tussen het wisselend leiderschap binnen een intervisiegroep en de begeleiding van een intervisiegroep als deskundige.

3.3 Intervisie met TGI

Alles overdenkend kom ik tot de slotsom dat TGI de processen in intervisiegroepen intensiever kan maken wanneer je intervisie beschouwt als een setting waarin de deelnemers hun werk- en leervragen met elkaar ervaren en erover reflecteren. Dit vraagt om ruimte voor reflectie en voor experimenteren met elkaar. Een vaste structuur en voorgeschreven methodieken beperken die ruimte teveel. Door de ervaring in het hier-en-nu te koppelen aan persoonlijke leervragen, kunnen de deelnemers hun eigen leiderschap ontwikkelen - daar gaat het om leren dat de persoon raakt.

Van Kessel (1997/4) en Siegers (1997/1,2) maken onderscheid tussen 'intervisie als collegiale consultatie' gericht op ondersteuning bij werkproblemen en 'leergerichte intervisie' waar de persoon zelf in het geding is. Van Kessel vermoedt dat de praktijk van intervisie in organisaties meestal de ondersteunende vorm is. Hiermee wordt een kwaliteitsverschil benoemd: leren op basis van reflecteren is een doel van supervisie, in de praktijk van de meeste intervisiegroepen zal eerder geleerd worden op basis van feedback, gericht op ondersteuning. Naar mijn mening kan intervisie met TGI het persoonlijke leren op basis van zelfstandig reflecteren bevorderen. Deze opvatting stelt wel eisen aan de samenwerking en aan de samenstelling van de groep, - alle factoren beïnvloeden elkaar over en weer -: dat deelnemers

² In de Duitstalige literatuur van de laatste jaren ben ik deze term vaak tegengekomen. De uitwerking in deze paragraaf is van Janny Wolf-Hollander in de cursus 'TZI und systemisches Arbeiten', augustus 2002.

geen naaste collega's van elkaar zijn en evenmin in een hiërarchische verhouding tot elkaar staan vergroot de ruimte om de eigen waarnemingen serieus te nemen en als vertrekpunt voor reflectie te nemen.

4. Concreet

Nu komt het er op aan deze ideeën vorm te geven in een concreet plan voor de begeleiding van de groep docenten. In al mijn optimisme én strengheid heb ik de begeleidingstijd krap gehouden. Denkend aan Cohns wijsheid dat we ons niet kunnen veroorloven ons te haasten wanneer we weinig tijd hebben, laat ik voorbereidend werk doen.

4.1 Voorwerk

Als ik de docenten voorbereidend werk laat doen, kom ik terug bij de context. Hun inzet moet niet alleen 'liefdewerk' zijn. Uit de voorgeschiedenis van de intervisiegroep valt af te leiden dat de relatie tussen de organisatie en intervisie - wat is het en wat moet het opleveren - onduidelijk is. Er zijn vele opvattingen in omloop (de docenten leren hun studenten ook interviseren en maken daarbij gebruik van allerlei beschikbaar materiaal), en ik wil bijdragen aan de verduidelijking van de relatie tussen context en taak.

4.1.1 Contract

Vóór de uitvoering van de begeleiding werk ik toe naar een 'driehoekscontract'. Geïnspireerd door Van Kessel (1998/4) ga ik met de verantwoordelijke manager in gesprek om deze activiteit in te bedden in het professionaliseringsbeleid. In dat contract worden de verantwoordelijkheden van de drie partijen omschreven: de tijd die de directie beschikbaar stelt, de manier waarop de docenten die tijd verantwoorden - wat heeft het werken in de intervisiegroep opgeleverd voor hun beroepsuitoefening - en de aard en omvang van de begeleiding.

4.1.2 Huiswerk

De docenten krijgen twee weken voor de eerste begeleidingsdag post: een brief waarin ik schrijf wat ze van mij kunnen verwachten, en wat ik op grond van het gesprek met de betrokkenen voorstel te gaan doen: onder meer oefenen in het zelfstandig werken met elkaar. Ik zal een paar woorden aan de voorgeschiedenis en aan de realiteit van nu wijden; ik zal ze aansporen uit te gaan van wat voor hen belangrijk is, als docent, als begeleider van studenten, als teamlid en als collega in deze groep. Om ze iets te laten weten van mijn manier van kijken naar groepen en naar mensen, voeg ik mijn artikel over TGI in het onderwijs toe (Kuiper 1999).

4.1.3 Overwegingen

Met deze voorbereidingen krijgt de complexiteit van mijn rollen een plaats. Als supervisor in deze lerarenop-leiding zie ik het als mijn verantwoordelijkheid bij te dragen tot begripsmatige helderheid. Als begeleider van de intervisiegroep heb ik een rol als deskundige op het gebied van begeleiding van leerprocessen, van werken met groepen met TGI, en van training in gespreksvoering.

Steeds houdt mij de vraag bezig hoe ik mezelf zo gauw mogelijk overbodig maak, hoe de afhankelijkheid verkleind kan worden. Ik bied mijn denkkader - TGI - aan, zal ze laten oefenen met methodieken, en richt me vooral op hoe zij er mee werken in de bijeenkomsten, wat zij nodig hebben om verder te komen zonder begeleiding.

4.2 Aan het werk

Het programma van de eerste dag moet de groep op weg helpen bij de samenwerking die nodig is om te doen wat ze willen doen met elkaar. In de ochtend ligt het accent op de verbinding Ik - Wij, in de middag op de verbinding Wij - Het.

4.2.1 Dagdeel 1: proces

De ochtend is voor kennismaking en introductie. Voor de kennismaking zoek ik een thema dat recht doet aan de verschillen (onder meer oud en nieuw) en dat het omgaan hiermee tot een opgave maakt. Er zal gelegenheid zijn te reageren op het materiaal dat ze hebben gekregen. Daarna introduceer ik de rollen die nodig zijn voor het functioneren van de intervisiegroep.

Intervisie voltrekt zich tussen gelijken, dat houdt in dat alle rollen die nodig zijn voor het functioneren van de groep wisselend door ieder groepslid vervuld worden. Ik onderscheid de volgende rollen. Voor de contacten met de organisatie, het regelen van een ruimte en dergelijke een contactpersoon bij wie ook afmeldingen terechtkomen. Tijdens de bijeenkomsten is er iemand nodig die de voortgang en de tijd in het oog houdt: een procesbegeleider die ook deelnemer is. Dan zijn er de rollen van degene die iets inbrengt, de intervisant, van degene die helpt of degenen die helpen, de intervisoren en tenslotte die van de observatoren.

Van meet af aan zullen ze oefenen met die rollen. De eerste ochtend zal dat die van de procesbegeleider zijn, voor een beperkte tijd en met aandacht achteraf voor de ervaringen en feedback. Enige oefening in het geven van feedback is wellicht nodig. De functionaliteit van de rollen bevordert de samenwerking. Verder is in deze fase belangrijk dat ze met elkaar uitzoeken welke afspraken ze willen maken om het nodige vertrouwen op te bou-

wen. De kwaliteit van het Wij hangt samen met de aard van het Het.

4.2.2. Dagdeel 2: inhoud

De middag besteden we aan een aspect van de taak, het methodisch werken met werkvragen en praktijksituaties. Ik wil het één-op-één begeleidingsgesprek-met-nabespreking introduceren, zodat ze ter plekke kunnen werken aan vaardigheden, houding en opvattingen over het begeleiden van het leren van de studenten.

Eerst ga ik na welke werkvragen er zijn en welke zich leent voor een tweegesprek. Ik zet de docenten aan het denken over de criteria die zij aanleggen voor de keuze. Dan leg ik de structuur uit: één van de docenten voert een begeleidingsgesprek van ongeveer tien minuten met de intervisant, deze bepaalt hoe ver hij wil gaan. De procesbegeleider let op de tijd, tenzij de intervisor dat liever zelf doet. Ik stel de observatoren voor eerst alleen maar te kijken wat hun opvalt, wat bekend voorkomt en wat niet - dat prikkelt het denken over hun eigen aanpak. Na dit gesprek leidt de procesbegeleider de nabespreking: eerst blaast de intervisor stoom af, dan kan de intervisant iets zeggen over hoe hij of zij het gesprek ervaren heeft. Dan geven de observatoren hun waarnemingen. Ik houd richtlijnen voor de procesbegeleider achter de hand: het gaat om de manier waarop begeleid is, niet om de inhoud. Observaties zijn niet goed of fout. De inbrenger bepaalt hoe een interventie gewerkt heeft. De begeleider beslist wat hij of zij heeft aan de feedback die gegeven wordt. - Na deze sequentie leid ik een gesprek om over deze methodiek te reflecteren.

Die reflectie vind ik wezenlijk. Er zijn zoveel verschillende aspecten, - voor de deelnemers in de verschillende rollen die met het functioneren van de intervisiegroep samenhangen, voor de docenten in hun verschillende rollen in deze organisatie -, dat ik hier het risico loop teveel te willen aanpakken. Welke keuze ik maak zal zeker ook afhangen van het proces van die dag, van wat er in de middag naar voren komt aan gedachten en gevoelens met betrekking tot studentenbegeleiding en het werken daaraan in het hier-en-nu. Over de richtlijnen twijfel ik. Heeft het zin die van tevoren te geven? Ik zie meer in de aandacht op iets vestigen op het moment dat het zich voordoet, en op die manier mensen aan het denken zetten. Misschien geldt hier ook: geen haast maken nu we weinig tijd hebben. Liever weinig doen en dat doordacht, dan veel en dat oppervlakkig. Of me dat lukt onder druk van de behoefte aan houvast, vooropgesteld dat die er is, wens ik mezelf toe.

Ik houd rekening met wijziging van dit plan: de methodiek is complex, vraagt discipline in de rollen en enige oefening in de voortdurende afwisseling tussen doen en ernaar kijken. In plaats van deze complexe methodiek zou ik een alternatief voor de incidentmethode kunnen aanbieden. Aan het eind van de dag kijken we terug.

Een groepslid leidt die terugblik in de rol van procesbegeleider. Ik ga aan de zijlijn zitten en ben door hem te raadplegen: wanneer hij niet weet hoe hij verder moet gaan kan hij met mij daarover in gesprek gaan, hardop, zodat de anderen die innerlijke dialoog horen. Dat prikkelt het denken van iedereen over wat het betekent de leiding te hebben onder gelijken.

Na afspraken met elkaar - onder meer over de vraag wie in de komende periode contactpersoon wil zijn -, en met mij, sluiten we af met een korte ronde. Het thema daarvan zal in de richting gaan van de docenten laten bepalen wat ze nog willen (laten) weten aan elkaar, aan mij.

4.2.3 Dagdeel 3: proces en inhoud

Dit derde dagdeel is na de eerste twee gepland, dus zonder dat de intervisiegroep alleen bij elkaar gekomen is. Ik overweeg nu anders en zal dat aan het eind van de eerste dag in overleg met de groep beslissen. Van die beslissing hangt af hoe dit dagdeel wordt ingericht: al dan niet reflectie over de onbegeleide bijeenkomst, stilstaan bij hoe het gaat, misschien het storingspostulaat benoemen als een aanmoediging contact te houden met jezelf én met de groep, ook als dat moeilijk of onbelangrijk lijkt. In ieder geval staat de derde methodiek op het programma, een methodiek waarin één intervisant verder geholpen wordt door meer dan één intervisor, een methodiek die meer ruimte inbouwt voor reflectie door alle betrokkenen dan de incidentmethode, vooral de reflectie over de vraag welke interventies helpen en welke minder is in dit verband nuttig. Opnieuw oefening in wisselende rollen met nabespreking.

4.2.4 Dagdeel 4: pas op de plaats

Dit dagdeel is gepland na een periode onbegeleid werken. Dat is nog ver weg en niet op de voorgrond van mijn aandacht. Grofweg denk ik ze van tevoren een paar vragen te stellen, bijvoorbeeld hoe ze denken het meest profijt van mijn aanwezigheid te kunnen hebben. Ik stel me voor te gaan kijken hoe ze werken, ze te laten nadenken over hun proces, eventueel mijn observaties te geven en met ze uit te zoeken wat ze nog meer nodig hebben.

4.2.5 Overwegingen

Ik heb in mijn programmering onderscheid gemaakt tussen de taak van de intervisiegroep en de mijne. Hun taak is werkervaringen met elkaar te bespreken, erover te reflecteren met het oog op verbetering van de eigen werkkuitvoering. Om aan deze taak te kunnen werken, hebben de docenten een samenwerking te ontwikkelen waarin ze open tegenover zichzelf en elkaar kunnen zijn, waarin ze fouten kunnen maken, feedback kunnen geven en ontvangen, en waarin ze kunnen metacommuniceren. Mijn taak is ze te begeleiden bij het leren werken als intervisiegroep waarin het leren van, met en aan elkaar zich kan ontwikkelen. Mijn begeleiding verschilt van het roulerende leiden in de groep. Ik zal niet leiden én deelnemen, ik geef op een andere manier vorm aan de betrokkenheid die ik heb. Die heeft vele kanten, analoog aan de verschillende rollen die ik heb, als collega in dezelfde organisatie, als collega met een andere functie, als deskundige op het vlak van de begeleiding van de groep, als persoon met een eigen beroepsgechiedenis - allerlei gedachten en gevoelens gaan door me heen. Dat betekent permanent selecteren en me bewust blijven dat mijn gedrevenheid belemmerend kan werken. Een zekere gelatenheid is nodig om goed te blijven zien wat de behoeften en mogelijkheden van de mensen zijn - 'afhalen' gaat niet vanzelf.

5. Samenvatting

Uitgaande van de vraag wat de combinatie intervisie en TGI kan opleveren, heb ik een concrete vraag naar begeleiding van een intervisiegroep onder de loep genomen. Eerst heb ik gereflecteerd over mijn eerste antwoorden: de gevoelens na de gesprekken met de betrokken docenten zetten me aan het denken. Deze reflectie heeft zicht gegeven op de bijzondere mogelijkheden van intervisie met TGI. Essentieel is dat intervisie spannend wordt wanneer je die ziet als een kans om telkens opnieuw uit te zoeken wat je samen wilt doen en hoe je dat wilt - met het vierfactorenmodel als vertrekpunt. Het programma dat ik vervolgens ontworpen heb moet de basis leggen voor een werkwijze waarin de betrokkenen meer en meer gaan werken met de vier factoren in hun complexe wisselwerking. - En nu maar kijken hoe het werkt! In deze groep, en elders. De zoektocht waarvan ik in het begin sprak heeft geleid tot verrassende vondsten: de aandacht voor leiderschap en afhankelijkheid die ik door de tekst heen opmerk. Over leiderschap de ervaring in mijn eerste TGI-weekend, en een vergelijkbare prikkel tijdens een cursus onlangs met als gevolg de helderheid over de aard van mijn begeleiding. En over afhankelijkheid: is mijn preoccupatie daarmee niet een beetje krampach-

tig? Afhankelijkheid en leiderschap: nieuwe vragen doemen op. Toen ik het plan voor het schrijven van dit artikel opvatte, vermoedde ik niet dat juist deze kwesties zoveel gewicht zouden hebben. Schrijven is ook leren. TGI en intervisie: een combinatie die garant staat voor levenslang leren. - Wordt vervolgd.

Over de auteur

Phien Kuiper is psycholoog en als supervisor verbonden aan de Faculteit Educatieve Opleidingen van de Hogeschool van Utrecht. Als supervisor en leersupervisor opgenomen in het register van de LVSB. TGI-opleider sinds 1996.

Literatuurverwijzingen

- Bie, D. de, Elkaar helpen. Een advies aan leraren en docenten. *Intermediair*, 14 (1978), 19-23.
- Cohn, R.C., *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart, Klett-Cotta, 1997/13.
- Cohn, R.C., A. Farau, *Gelebte Geschichte der Psychotherapie*. Stuttgart, Klett-Cotta, 1984.
- DOZ, *Kollegiale konsultatie en intervisie. Het stellen van vragen als middel tot probleemverheldering*. Driebergen, Utrecht, VBBSP0, 1980, 1986.
- Fonderie-Tierie, L., *Intervisie: autonomie en samenwerking. Begeleiden van docenten*. Fonderie-Tierie, L. en J. Hendriksen (red.). Baarn, Nelissen, 1998.
- Hendriksen, J. *Begeleid intervisie model. Collegiale advisering en probleemoplossing*. Baarn, Nelissen, 1997.
- Hendriksen, J. *Intervisie bij werkproblemen. Procesmatig en taakgericht problemen oplossen*. Baarn, Nelissen, 1986.
- Hoop, A. de en Ph. Kuiper, Supervisie en intervisie in het voortgezet onderwijs. *Docentengids* aflevering 19, december 1993.
- Kessel, L. van, Tijdelijke begeleiding van intervisie binnen organisaties. Een model en praktijk van lerend interviseren. *Supervisie in opleiding en beroep*, 15 (1998), 4, 155-171.
- Kuiper, Ph. en K. de Wit, *Intervisie: het stellen van vragen als middel tot Probleemverheldering. Begeleiding van aanstaande en beginnende leraren*, Utrecht, Rijksuniversiteit Utrecht, 1981.
- Kuiper, Drs. Ph., Themagecentreerde Interactie in het onderwijs, *Handboek Leerlingbegeleiding*, Alphen aan de Rijn, Samsom 1999.
- Lemaire, B., Partizipierend Leiten - wem oder was nützt der vorprogrammierte Rollenkonflikt? *Kompetente LeiterInnen, Beiträge zum Leitungsverständnis nach TZI*. Hahn, K. u. a. (Hrg), Mainz, Grünwald, 2001.
- Praag, van, Ph. H., Aanbevelingen voor het optimaliseren van intervisie, H.M. Van Praag-van Asperen en Ph. H. van Praag *Handboek Supervisie en intervisie*, Leusden, De Tijdstroom, 2000.
- Schulz von Thun, F. *Hoe bedoelt u? Een psychologische analyse van menselijke communicatie*. Groningen, Wolters-Noordhoff 1982.
- Siegers, F. *Intervisie: onbegeleid en begeleid. Supervisie in opleiding en beroep*, 15 (1998) 1/2, 3-39.
- Veendrick, H., TGI en intervisie op school. *Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding*, 8 (1985), 1, 18-25