

Themagecentreerde interactie in het onderwijs

Drs. Phien Kuiper ¹

1. Inleiding

Themagecentreerde interactie (TGI) is een visie en methodiek voor het werken in en met groepen waarin het thema – dat is de leerstof of het onderwerp, gegoten in een bepaalde vorm – de interactie tussen de betrokkenen stuurt. Centraal staat het streven mensen aan te moedigen zichzelf en anderen te leiden en verantwoordelijkheid te nemen voor zichzelf en hun omgeving.

TGI is ontworpen door Ruth Cohn, vanuit haar ervaring als psychoanalytisch therapeute, ten behoeve van alle soorten groepen waarin mensen met elkaar leven, leren en werken. Cohn wil met TGI *levend leren* bevorderen.

TGI kan een bijdrage leveren aan de aanpak van een aantal ingewikkelde opgaven waar het onderwijs in deze tijd voor staat. Binnen het kader van dit artikel kies ik voor twee van die opgaven: *de ontwikkeling van de zelfstandigheid* van de leerlingen en studenten en *de omgang met diversiteit*. Ontwikkeling van de zelfstandigheid van leerlingen vraagt van de leraar een wijziging in zijn houding, in zijn verhouding tot zijn vak, in zijn zelfbeeld als leraar. Zo is er een samenhang tussen de *leerling in ontwikkeling* en de *leraar in ontwikkeling*. Het vraagstuk van de *diversiteit* doet zich overal in onze samenleving voor. Er is misschien geen omgeving meer geschikt dan de school en de klas om te leren deze verschillen tussen mensen – etnische, religieuze, verschillen in geslacht, in aanleg, leerstijl, in belangstelling – te leren verdragen en te leren gebruiken. Eerst volgt een beschrijving van de geschiedenis en de grondslagen van TGI (2). In 3 komen theorie, methode en instrumenten aan bod als een samenhangend geheel. Vervolgens geef ik twee praktijksituaties als voorbeeld: ik laat zien wat een leraar in een brugklas doet en hoe hij TGI inzet om de zelfstandigheid van de leerlingen te bevorderen en de diversiteit te benutten. Daarna bespreek ik een paar stukken van een intervisiebijeenkomst van studentendecanen die ik heb begeleid. Ook daar gaat het uiteindelijk om omgaan met verschillen en om zelfstandigheid – van de individuen én van de groep (4). In een laatste hoofdstuk (5) ga ik in op wat werken met TGI vraagt. Ter verdere informatie dienen gegevens over de organisatie van TGI en literatuurverwijzingen.

2. Geschiedenis en grondslagen: naar een pedagogie voor velen

2.1. Van Duitsland naar de Verenigde Staten en terug naar Europa

De ontwikkeling van TGI is vervlochten met de geschiedenis van Ruth Cohn. Geboren in 1912 in Berlijn, begon zij daar haar studie psychoanalyse en filosofie. Na de machtsovername door Hitler in 1933 begreep zij dat er voor haar als jodin geen plaats was in een Duitsland waar het antisemitisme om zich heen greep. Zij vluchtte naar Zürich, maakte daar haar studie af en week in 1941 uit 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. Beslissend voor de ontwikkeling van TGI was de toenemende vraag naar therapie voor groepen; het aantal mensen dat ontredderd uit de Tweede Wereldoorlog was gekomen was zo groot dat met individuele therapieën onvoldoende aan de behoeften kon worden voldaan (Cohn 1984).

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 een individuele, intensieve en langdurige therapie. Cohn wilde meer mensen bereiken – *de divan was te klein* – en zocht naar een pedagogie voor velen en naar preventie 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.

Cohn hecht groot belang aan de ontwikkeling van onze verantwoordelijkheid voor onszelf en onze omgeving. Die ontwikkeling hangt samen met de groei van onze persoonlijkheid en dat gaat niet vanzelf. We staan voor de opgave ons los te maken van irreële afhankelijkheden. Inzichten uit de psychoanalyse kunnen dit verduidelijken.

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 of 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 hoeven dan minder 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.

Eind jaren zestig keert Cohn terug naar Europa. Inmiddels heeft haar methode van werken de naam Themagecentreerde Interactie (TGI) gekregen, Theme-centered Interaction (TCI), Themenzentrierte Interaktion (TZI). In deze naam komt tot uitdrukking dat er in het werken in en met een groep altijd een thema of een taakstelling is. In de context waarin deze werkwijze zich ontwikkeld heeft sprak dat niet vanzelf. Vanaf het begin van de jaren zeventig heeft TGI zich langzaam maar zeker verbreid in Europa via WILL-International, sinds 2001 Ruth-Cohn-Institute for TCI International.²

2.2 TGI in deze tijd

Cohn heeft haar aanpak ontwikkeld in de context van de opleiding van psychoanalytische psychotherapeuten, in de *Tegenoverdrachtworkshop* (Cohn 1997, 27-53). Wezenlijk en vernieuwend was toen onder meer dat ze de groep leidde en tevens ook haar eigen casuïstiek inbracht. Ze stelde zich lerend op met de anderen.

Inmiddels wordt TGI in allerlei verschillende beroepen en werkgebieden ingezet. Begin 2006 vond er een driedaagse werkconferentie plaats voor opleiders en opgeleiden, met als titel: *Was ist TZI?* Die vraag is interessant omdat hij op verschillende manieren beantwoord kan worden, afhankelijk van de context die men voor ogen heeft. Mensen die vooral in organisaties in het bedrijfsleven werken zullen spreken van TGI als een leiderschapsconcept. TGI als zelfsturing en persoonlijkheidsontwikkeling zal mensen in het onderwijs en vooral begeleiders, aanspreken. TGI als handelingsconcept is uitgewerkt voor de sociaal-pedagogische beroepen en voor weer anderen tenslotte – zonder daarmee uitputtend te zijn – is de maatschappijpolitieke visie van TGI het belangrijkste. Iedereen die TGI kent en ermee werkt geeft een antwoord dat op de context betrokken is. In samenhang met die context gaat het om de vraag: wat heeft TGI in deze tijd, in dit bepaalde beroepsveld of in dit toepassingsgebied te bieden, aan te vullen of te versterken? Wat is het precies en welke uitwerking van TGI is dan eventueel nodig? In publicaties over TGI wordt verband gelegd met recente ontwikkelingen in de diverse werkvelden (van de Braak 2004, Callens 2004 en 2005, Lotz 2003). TGI is persé een benadering die zich laat combineren met inhoud, methodes en instrumenten uit andere invalshoeken, mits niet in strijd met de grondslagen (zie 3.3).

3. TGI: van visie naar methodiek

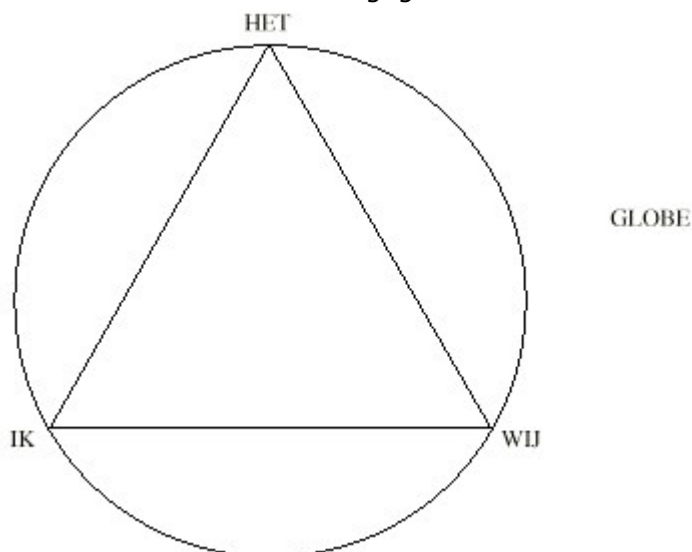
TGI biedt een samenhangend systeem van theorie, methode en instrumenten die richting kunnen geven bij het leren leiden van onszelf en anderen.

3.1 Vier factoren

De werkhypothese van TGI is dat alle werk- en leersituaties bepaald worden door vier factoren, weergegeven door de termen *Ik*, *Wij*, *Het* en *Globe*.

- Het ***Ik*** staat voor de mensen als individu, met hun gevoelens en gedachten, behoeften en moeilijkheden, met hun achtergrond en hun toekomstplannen. Dit alles beïnvloedt de manier waarop ze op zichzelf, de taak, de anderen en de context zijn betrokken. In een brugklas die juist met leren samenwerken is begonnen zijn dat dus de leerlingen én de leraar als persoon. In een intervisiegroep zijn het de collega's die lid zijn van die groep inclusief een eventuele begeleider.
- Het ***Wij*** staat voor de groep, met de interactie tussen al die individuen, alles wat er tussen hen speelt en dat van invloed is op hoe er wordt gewerkt.
- Het ***Het*** staat voor de taak, datgene waarom het gaat, het leren samenwerken als onderdeel van het leerplan en de begeleiding van de intervisiegroep op weg naar zelfstandig verder werken.
- De ***Globe*** staat voor de context, de directe omgeving, ruimte en tijd, ook de maatschappelijke gebeurtenissen en de historische context. In onze context is dat het schoolgebouw, het lokaal waarin de leraar werkt, de dag in de week, tijd van de dag, fase van het schooljaar, de wereld van de leerlingen en leraren thuis, en ook de ontwikkelingen in het onderwijs.

De vier factoren worden weergegeven in een driehoek in een bol.



Figuur 1 Het vierfactorenmodel

De verbindingen tussen de factoren zijn eigenlijk interessanter dan de factoren op zichzelf.

De verbinding tussen Ik en Het geeft weer op welke manier het individu op het onderwerp betrokken is. De leraar die enthousiast is over dit onderdeel van het leerplan probeert de stof zo te presenteren dat de leerlingen geïnteresseerd raken. Op deze verbindinglijn gaat het om ontwikkeling, om vorming van het individu.

De verbinding tussen Ik en Wij verwijst naar de relatie tussen het individu en de anderen met wie hij rond een bepaalde taak te maken heeft. Wat die relatie inhoudt of moet inhouden, wat de relatie voor de betrokkenen betekent, hangt samen met de aard van de taak. Collega's die met elkaar een intervisiegroep vormen en kwesties willen

bespreken die voor hen belangrijk zijn, zullen expliciet aandacht besteden aan hun relatie om het onderlinge vertrouwen te bevorderen.

*De verbinding tussen **Wij** en **Het*** omvat de samenwerking tussen de mensen die samen aan een taak werken. Ook hier geldt dat de aard van de taak meebepaalt hoe die samenwerking er uit ziet.

Ook *de verbinding tussen elk van de drie factoren met de **Globe*** oefent invloed uit en ondergaat invloed.

Hoe de vier factoren elkaar over en weer beïnvloeden kan worden geïllustreerd met de eerder genoemde les in de brugklas. Hoe meer de stof aansluit bij wat de leerlingen in hun leven bezighoudt, des te beter zullen ze werken. Of ze in hun eentje werken of in groepjes hangt af van wat de leraar het best vindt passen bij dit thema. Als hij ze laat samenwerken zal hij nadenken over de samenstelling van de groepjes: leerlingen die het goed kunnen vinden, ongeveer zelfde niveau - afhankelijk van het doel zullen verschillende criteria worden gehanteerd.

Soms zijn er gebeurtenissen buiten de school die de stemming in de klas hevig beïnvloeden, een leerling heeft een belangrijke sportieve prestatie geleverd bijvoorbeeld. Dan zal daar eerst aandacht aan moeten worden besteed. Bij minder vrolijke gebeurtenissen zal er eerst gelegenheid moeten zijn voor het uiten van emoties.

Omgekeerd kan ook de omgeving worden beïnvloed. Een concreet voorbeeld is het klaslokaal zo in te richten dat de beoogde inhoud en werkvormen zo goed mogelijk tot hun recht kunnen komen. Groepswerk vraagt een andere opstelling van tafels en stoelen dan een frontale les. Minder eenvoudig is de ambitie van leraren om met hun lessen en gesprekken in de klas een sfeer van vertrouwen en openheid te bevorderen die ook buiten de muren van het lokaal en het schoolgebouw doorwerkt.

Met behulp van dit **vierfactorenmodel** kan worden bepaald wat de taak is en op welke manier de andere factoren het best kunnen worden ingezet. In de volgende paragraaf wordt daarvoor een centraal begrip van TGI gepresenteerd, het **dynamisch balanceren**, het methodische principe waarop het handelen is gebaseerd.

3.2 Dynamisch balanceren

Ruth Cohn stelt dat alle vier factoren – het individu, de groep, de taak en de context - even belangrijk zijn en dat het dus van belang is ze alle evenveel aandacht te geven. Dat doe je door de aandacht wisselend te verleggen naar elk van deze factoren. Dit heet *dynamisch balanceren*. Een echt evenwicht wordt nooit bereikt: *to balance the never-balanced*.

Wanneer in een lerarenvergadering een discussiepunt op de agenda staat dat de gemoederen flink bezighoudt - en dit bij ieder weer anders -, dan zal er eerst aandacht moeten zijn voor die persoonlijke gevoelens. Dan is er even geen ruimte voor verstandig denken, noch voor gezamenlijkheid. En dat heeft invloed op een andere factor, de tijd die misschien anders ingedeeld moet worden.

Balans is van belang, dynamiek evenzeer. Werken en leren zijn optimaal wanneer geen van de vier factoren langere tijd buiten beeld blijft. Velen zullen zich daarbij wel iets kunnen voorstellen als zij terugdenken aan de lessen in school- en studietijd waarin geen aandacht was voor wat de stof voor de mensen persoonlijk betekende en evenmin voor de interactie met de medeleerlingen en -studenten. Dit is wat Cohn *dood leren* noemt en waarvoor zij met TGI *levend leren* in de plaats wil stellen. *Levend leren* doet een beroep op de mens-als-een-geheel en niet alleen op het verstand.

Dynamisch balanceren is voor de mensen die bij een taak zijn betrokken ook heen en weer gaan tussen hun *binnenwereld* en de *buitenwereld*: van de leraren tijdens een vergadering wordt gevraagd de aandacht wisselend te richten op zichzelf, na te gaan wat ze vinden, voelen en willen, en op de anderen, de taak of de omgeving. Dit balanceren brengt afwisseling in het werk- en leerproces. Dat is niet voor niets; herkenbaar is het verschijnsel dat leerlingen iets moeten doen nadat ze een tijd stil gezeten en geluisterd hebben, en dat ontspanning nodig is na een inspannende bezigheid. Dynamisch balanceren is een kernbegrip in TGI: het gegeven dat de mens op zichzelf staat én verbonden is met de omgeving – dit zal in hierna duidelijk worden – maakt het balanceren tussen binnen- en buitenwereld natuurlijk en noodzakelijk tegelijk.

3.3 Axioma's

De theoretische basis van TGI wordt gevormd door drie uitgangspunten, axioma's:

1. het gegeven dat de mens zowel op zichzelf staat (autonoom) als verbonden is met anderen en afhankelijk van de wereld om hem heen (interdependent); de autonomie neemt toe naarmate hij zich meer bewust is van zijn interdependentie;
2. de noodzaak van eerbied voor al wat leeft en groeit. Respect voor ontwikkeling vraagt om waardegebonden beslissingen. Het humane is waardevol, het inhumane is waardebedreigend.
3. het feit dat mensen bij hun beslissingen altijd aan bepaalde grenzen gebonden zijn – in en buiten hen – en dat die grenzen te verruimen zijn.

Autonoom en interdependent zijn houdt in dat wij verantwoordelijk zijn voor onszelf én onze omgeving. Daarbij hebben wij rekening te houden met de autonomie van anderen. Cohn zegt daarover: "Ik ben autoriteit zolang ik de werkelijkheid vertegenwoordig. Bijvoorbeeld de werkelijkheid van het weten dat vuur heet is; dan moet ik de hand van het kleine kind beschermen. Maar tegelijkertijd vertegenwoordig ik ook de werkelijkheid van het weten dat kinderen met lucifers kunnen en moeten leren omgaan. De autoriteit van volwassenen begeleidt en helpt kinderen groeien. Wie minder geeft dan nodig is, is een dief; wie meer geeft is een moordenaar" (Cohn, 1997).

In het onderwijs staat de leraar voor de opgave zodanig leiding te geven dat de zelfstandigheid van de leerlingen kan toenemen. Geeft de leraar te weinig inhoud en structuur, dan weten de leerlingen niet wat zij daarmee aanmoeten. De leraar is daardoor een 'dief', want hij ontnemt de leerlingen mogelijkheden aan het werk te gaan. Geeft hij te veel van zijn kennis en ervaring, dan houdt hij de leerlingen klein, daarmee is hij 'moordenaar' van wat zich aan het ontwikkelen is aan eigen initiatief, aan kansen voor de leerlingen zelf te experimenteren.

Het tweede axioma daagt ons uit om bewust om te gaan met de spanning tussen humane waarden en wat wij mensen wezenlijk zijn. Eerbied hebben voor het leven zoals het is betekent erkennen dat ieder van ons óók donkere kanten in zich heeft. Wanneer we die in onszelf onder ogen kunnen zien en accepteren, zullen we die van de anderen ook beter kunnen aanvaarden en dus minder oordelen, minder veroordelen. Dit is een wezenlijk bestanddeel van omgaan met diversiteit, sterker nog, een heel belangrijke kwaliteit in het onderwijs. Eerbied voor al wat leeft en groeit impliceert ook oog hebben voor kleine stappen.

Het derde axioma drukt vertrouwen in ontwikkelingsmogelijkheden uit, terwijl we tegelijkertijd moeten inzien dat vrij beslissen makkelijker is wanneer we gezond zijn en een goede positie in de samenleving hebben. De ontwikkeling van zelfstandigheid in een klas met een grote diversiteit aan leerlingen is dan ook een complexe opgave. Als zelfstandigheid ook zelfstandig denken en kritische zin omvat, dan is er veel werk te doen, voor mensen individueel en in relatie tot anderen. Werken aan het verruimen van de grenzen in en buiten ons roept ook onzekerheid en frustratie op, bijvoorbeeld vanwege structurele en culturele factoren die we als belemmerend ervaren. Iedere leraar zal dat herkennen, en de opgave is dan ook om de moed niet te verliezen en niet cynisch te worden.

We komen terug op het belang van de ontwikkeling van de verantwoordelijkheid voor onszelf en onze omgeving (2.1). We schreven dat deze ontwikkeling samenhangt met de groei van onze persoonlijkheid, en daarvoor hebben we ons los te maken van irreële afhankelijkheden. De volledige afhankelijkheid die ons kenmerkt bij de geboorte wordt langzaam maar zeker kleiner, in de werkelijkheid. In onze fantasieën en wensen blijven we tegelijkertijd verlangen naar verzorging zoals we die onbewust hebben ervaren. Er kan dan ook niet genoeg aandacht gevraagd worden voor de erkenning van het gevoelsleven als een werkelijkheid. Wanneer ook in de school en de klas aandacht wordt besteed aan eigen gevoelens en die van anderen en aan de omgang daarmee, kan het zelfinzicht van leerlingen toenemen. Op die manier kunnen leerlingen verschillen tussen henzelf en anderen duidelijker gaan zien. Leraren kunnen door hun benadering bevorderen dat verschillen tussen leerlingen geaccepteerd worden, erbij horen en

interessant kunnen zijn. Daarmee neemt de neiging om onbewuste negatieve gevoelens op anderen te projecteren af, en dus ook de neiging anderen de schuld geven, een zondebok aan te wijzen, te discrimineren en te denken in termen van wij en zij. Zo is er een samenhang tussen de ontwikkeling van de persoonlijkheid en het omgaan met diversiteit als belangrijke zwaartepunten voor het onderwijs.

3.4 Twee postulaten

Cohn maakt de axioma's werkbaar met de postulaten. Ze zijn een oproep aan degene die een groep, een klas of team leidt én aan de aanwezigen in die groepen, klassen of teams. Het zijn richtlijnen voor het leiden van onszelf en anderen:

1. Je bent je eigen leider. Leid jezelf, wees je 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.
2. 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.

Leider is de vertaling van *chairman*, tegenwoordig *chairperson*. Het eerste postulaat roept alle betrokkenen in een groep op om *chairperson*, voorzitter, van jezelf te zijn. Je laat als het ware de verschillende personen in jezelf aan het woord en beslist wat je belangrijk vindt en wat je daarvan naar buiten wilt brengen. *Je eigen leider zijn*, zoals dat vaak genoemd wordt, betekent dat je *ook* kijkt naar wat anderen willen, wat er aan de orde is en dat je dan je afwegingen maakt en beslist wat je zegt of niet zegt, doet of laat. Degene die leidt, begeleider of leraar, draagt er zorg voor dat alle groepsleden aan bod kunnen komen. Hij is bovendien, evenals de andere groepsleden, *chairperson* van zichzelf en een voorbeeld voor de anderen; dat maakt deel uit van zijn extra verantwoordelijkheid.

Het postulaat *Storingen hebben voorrang* spoort 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. Bij nader inzien 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 verliefd zijn of problemen hebben. Storingen kunnen zich ook voordoen in de interactie, in het thema en in de omgeving.

3.5 Instrumenten

Om het dynamisch balanceren en de postulaten in praktijk te brengen kan een aantal instrumenten worden gebruikt:

- de persoonlijkheid van de leider, inclusief de manier waarop hij leidt.
- De communicatiecultuur, waaronder de hulpregels van TGI.
- Waarnemen, gebruiken en vormgeven van de Globe.
- Spontane, situatieve interventies.
- Kiezen van structuur: tijdsindeling, werkvormen en groeiperingsvormen.
- Bepalen, formuleren en inleiden van het Thema.
- Waarnemen van processen, er op reflecteren en ze duiden.

De volgorde is geen rangorde, ik zal ze bespreken in hun onderlinge samenhang aan de hand van een voorbeeld uit de TGI-opleidingspraktijk.

Ik beschrijf een stukje van een vijfdaagse cursus met het **thema: Leren van het werk, werk maken van leren – supervisie en TGI** (voetnoot 3). Dit is een globaal thema, dat met een toelichting meteen moet duidelijk maken waar het in deze cursus vooral om gaat:

- met behulp van TGI reflecteren op werkervaringen en nieuwe perspectieven ontwikkelen,

- methodieken leren kennen om werkvragen te behandelen en
- de bespreking van werkvragen zo arrangeren dat alle betrokkenen ervan leren.

Dit is dan het **Het** van deze cursus. In alle sessies wordt een *thema* voorgesteld: dit is niet gewoon het onderwerp, maar een soort opdracht, zodanig geformuleerd dat de aanwezigen aangespoord worden zich op het onderwerp te concentreren en hun relatie ermee te onderzoeken. De functie van het *thema* is dus om een stukje van de *globe* werkbaar te maken, één of meer van de vier factoren naar voren te halen en de interactie te stimuleren. Het thema is een verbijzondering van de taak.

Het *thema* voor een eerste kennismaking luidt dan: **Ik plaats mijzelf op de voorgrond tegen de achtergrond van mijn werk.** Het *thema* is nu in de ik-vorm geformuleerd om direct bij ieder individu aan te sluiten. De deelnemers en cursusleiding kennen elkaar vaak nog niet, ze komen uit hun eigen wereld (*globe*) en worden op deze manier geprikkeld na te denken over wat ze hier passend vinden om te vertellen. In de formulering zit ook de uitdaging om zich te laten zien, dus zichzelf serieus te nemen. Dit thema haalt het individu met zijn werkachtergrond (een stukje van de *globe* van elk individu) naar voren.

Zo'n thema wordt altijd ingeleid, er wordt iets omheen verteld dat de mensen in de groep moet 'afhalen'. In dit geval zal dat iets over de inhoud van de cursus zijn, over het feit dat de praktijkvragen van de deelnemers vertrekpunt in de cursus zullen zijn, dat die later uitgebreid aan bod komen; het gaat er nu eerst om van elkaar te horen wie wie is en wat de werkcontext is die ieder meebrengt. Als er mensen bij zijn die voor het eerst een TGI-cursus volgen, is het nuttig iets te vertellen over de werkwijze: dat er even tijd is om het thema te overdenken, alles boven te laten komen en vervolgens te bepalen wat je wilt zeggen. Om de verantwoordelijkheid te delen kan de cursusleiding ook nog zeggen hoeveel tijd er voor dit gedeelte is.

Inmiddels gaat het dan over **structuur**. Het liefst houd ik zo'n kennismaking in de plenaire groep, zodat ieder meteen iedereen hoort en ziet. In een heel grote groep is een begin in tweetallen ook denkbaar, dat scheelt tijd en is voor mensen soms minder griezelig. De aanwijzing eerst in stilte voor jezelf het thema te overdenken geeft ook structuur, evenals de opmerkingen over de beschikbare tijd.

Onder *structuur* worden alle werkvormen, groepeeringsvormen en tijdsindelingen begrepen die het werken met het thema ondersteunen. Met structuren kun je het werken aan het thema intensiveren. In ons voorbeeld zal het *op de voorgrond treden* uitdagender zijn wanneer alle aanwezigen luisteren en niet één of twee gesprekspartners. In deze eerste sessie wordt door thema en inleiding meteen de **communicatiecultuur** geïntroduceerd. In de tijd dat Cohn TGI ontwikkelde waren haar **hulpregels voor de communicatie** als ondersteuning van nut; in vele contexten zijn deze inmiddels gemeengoed geworden. Ik noem er een paar:

- spreek met *ik* en niet met *wij*, *men* of *je*. Zo laat je jezelf zien, je neemt daar verantwoordelijkheid voor en je verschuilt je niet achter anderen.
- Als je een vraag stelt, zeg dan waarom je die vraag stelt en wat die voor jou betekent. Deze regel stimuleert de vragensteller na te denken over: wie is er gebaat bij mijn vraag? Immers, een vraag zegt vaak iets over het antwoord dat de vragensteller in zijn hoofd heeft!
- Probeer af te zien van interpretaties, zeg liever wat je persoonlijke reactie op de ander is.
- Zijdelingse gesprekken, bijvoorbeeld tussen twee groepsleden die zitten de fluisteren, hebben voorrang, ze storen en zijn meestal belangrijk.

In zo'n cursus is niet alles van te voren te bedenken: inhoud en proces – individueel en groepsproces – beïnvloeden elkaar voortdurend. De eerste sessies liggen wel ongeveer vast: na de eerste kennismaking volgt er een thema dat de ervaring met TGI zichtbaar maakt en dan komt meestal een sessie waarin de concrete vragen van de deelnemers naar voren worden gebracht en moet worden bekeken in hoeverre vraag en aanbod bij elkaar passen – een soort contractsessie.

Een belangrijk instrument dat mensen die met groepen te maken hebben hanteren, of dat nu voor de klas is of in een opleidingsgroep, in een vergadering of een intervisiegroep, is het **waarnemen en interpreteren van processen**. In deze cursus kwamen mijn collega en ik bij de terugblik op de eerste sessies tot het vermoeden, dat het goed was voor de sfeer in de groep (**Wij**) als er eerst nog iets gezamenlijks zou plaatsvinden. Voor we met praktijksituaties aan het werk kunnen gaan is er enig vertrouwen nodig en dat groeit ook door samen iets te doen, en meer te horen en zien van elkaar. Hoe komen we dan aan zo'n vermoeden? In de eerste plaats nemen we grote voorzichtigheid in de groep waar, op zich niet gek in het begin. We veronderstellen hier een verband met het feit dat meer dan de helft elkaar uit een opleidingsgroep goed kent en een minderheid vreemd is, een enkele ook zonder ervaring met TGI. Dat maakt dat er veel verschil is in gevoelens van zekerheid. Een oefening die voor iedereen nieuw is en een beroep doet op de deelnemers als individu en niet als subgroep kan dan goed werken voor de ontwikkeling van de samenwerking.

Een model waarmee we kijken is het vierfactorenmodel. In het onderwijs hebben leraren in ieder geval ook hun didactiek ter beschikking en hun kijk op de ontwikkeling van leerlingen.

Als leider met TGI stuur je dus, samengevat, met *thema en structuur*, met de manier waarop je processen waarneemt en interpreteert, de globe gebruikt – beïnvloedt of binnenhaalt - , en met de manier van communiceren. Daarnaast stuur je met **spontane interventies** ter plekke, je werkt dan met wat zich aandient. Die kunnen het effect hebben dat je beoogt, ze kunnen ook verkeerd werken. Als leider roep je van alles – meestal onbewust en onbedoeld – op aan herinneringen, associaties of beelden van autoriteitsfiguren. Cohn besloot aan de vooravond van haar Tegenoverdrachtsworkshop voor psychoanalytici-in-opleiding, om zelf als eerste een casus in te brengen.

Tegenoverdracht, het verschijnsel dat therapeuten evenals hun patiënten of cliënten onverwerkte gevoelens uit hun kindertijd 'overdragen' op hun gesprekspartners, was in die tijd nog taboe, men meende toen nog dat therapeuten geen onverwerkte gevoelens meer hadden, en zeker niet hoorden te hebben. Met deze beslissing liet Cohn een manier van leiden zien die later **participerend leiderschap** genoemd is. Leiden én deelnemen om de deelnemers te leren steeds meer mee te leiden, medeverantwoordelijkheid te dragen voor het geheel.

Tegenwoordig wordt dit leiderschap niet meer automatisch ingevuld met 'meedoen', het gaat erom vorm te geven aan je betrokkenheid, je kunt immers niet niet participeren. Dat je als **persoon** met alles er op en eraan ook invloed hebt is evident. Een aantrekkelijkheid van TGI is dat je als persoon die met TGI werkt tegelijkertijd meer inzicht krijgt in jezelf, en daarmee in mensen. Zo blijft het leren niet voorbehouden aan één partij, de groep deelnemers of de leerlingen.

Nu is het geheel van theorie, methode en instrumenten gepresenteerd, geïllustreerd met voorbeelden uit de onderwijs- en TGI-opleidingspraktijk. Hierna beschrijf ik hoe je TGI kunt inzetten om de zelfstandigheid te bevorderen en de diversiteit te benutten.

4. Zelfstandigheid en diversiteit

4.1 In de klas

We volgen nu de leraar die met een brugklas werkte aan *leren samenwerken*. Welke beslissingen neemt hij in zijn voorbereiding om de zelfstandigheid van de leerlingen te bevorderen en de diversiteit in de klas te benutten? En op welke manier biedt TGI hem in de uitvoering van zijn les houvast?

De les die hij voorbereidt is deel van een reeks. Hij kijkt terug naar vorige lessen en houdt rekening met wat nog komen gaat. Om te reflecteren op vorige lessen maakt hij gebruik van het vierfactorenmodel: is er misschien één van de factoren verwaarloosd, heeft hij iets over het hoofd gezien, of gebeurde er iets waar hij geen rekening mee had kunnen houden? Met behulp van een schema wordt zichtbaar welke factoren onderbelicht zijn (figuur 2, zie bijlage). Wanneer alles dat een rol speelt genoteerd is in het betreffende kwadrant zal blijken waar misschien niet genoeg aandacht naar uit gaat. Als

de taak bijvoorbeeld niet heel duidelijk omschreven is, kan – zeker met zo'n onderwerp als samenwerking waar in kleine groepjes wordt gewerkt – de interactie tussen de leerlingen de overhand gaan nemen: die gaan met elkaar kletsen en verliezen de taak uit het oog. Dan zal hij de volgende keer bewust aandacht besteden aan duidelijkheid in de thema's.

Het nut van reflectie op vorige lessen is dus dat hij voor zichzelf duidelijker krijgt wat hem in de komende les te doen staat. De globale taak (*Het*) van deze lessenserie is om de leerlingen te leren samenwerken; in deze les is een belangrijk aspect van samenwerken aan de orde: luisteren en samenvatten. Het thema is een aspect van de taak dat in het middelpunt wordt geplaatst, in het middelpunt van de interactie. Het thema fungeert als *co-leider* (Vangrinsven 2005). Nadat het thema is bepaald moet het nog zo geformuleerd worden dat de leerlingen zin hebben ermee aan het werk te gaan. Het globale thema waarmee de leraar deze les inleidt luidt: *Luisteren en samenvatten – we werken aan onze samenwerking*. Hierna wordt eerst een korte oefening als opwarmer gedaan. De leraar vraagt wie iets wil vertellen over een onderwerp dat hem erg interesseert, een paar minuten. Drie of vier medeleerlingen krijgen daarna de opdracht dit verhaal in een paar zinnen samen te vatten. Die samenvattingen worden dan besproken: wat is een goede samenvatting, waaraan kun je dat zien (of horen), en wie bepaalt dat?

De thema's voor het oefenen in tweetallen zijn : *Ik vertel, jij vat samen. Samen zoeken we uit wat klopte en wat niet. Daarna draaien we de rollen om.* Daarna vormen twee tweetallen een viertal met het thema: *Luisteren en samenvatten: wat vinden wij een goede samenvatting? Waarover zijn we het eens, waarover niet?* De les wordt afgerond met een klassikale uitwisseling met het thema: *Vertellen, luisteren, samenvatten – waar ik goed in ben en wat ik ga verbeteren.*

Wat doet deze leraar – vertrouwd met TGI – om de zelfstandigheid van de leerlingen te bevorderen en de diversiteit in de klas te benutten?

Ik vat het begrip zelfstandigheid ruim op en breng het in verband met wat met TGI beoogd wordt, te weten de ontwikkeling van verantwoordelijkheid voor onszelf en onze omgeving (het 'eigen leiderschap'). Dat houdt in: waar mogelijk eigen keuzes te maken waar je achter kunt staan, rekening houdend met jezelf én de anderen. De leraar wil zijn brugklassers hiertoe stimuleren. Daarvoor biedt hij duidelijkheid over de opdracht. Hij presenteert de opwarming zo dat zich leerlingen aanmelden, liever dan 'vrijwilligers aan te wijzen'. Natuurlijk bestaat op die manier de kans dat het altijd dezelfde leerlingen zijn die initiatief nemen, in dit opzicht verschillen mensen nu eenmaal. Hij vindt dat een aandachtspunt: hoe kan hij de meer afwachtende leerlingen eens aansporen zonder ze iets op te leggen? En hoe kan hij voorkomen dat het verschil tussen initiatief nemen, lef hebben enerzijds en afwachten, onzeker zijn anderzijds gefixeerd raakt en polariserend werkt? Hij zal binnenkort eens met deze klas een gesprek houden over voor- en nadelen van het ene en het andere gedrag, in de klas, en daarbuiten.

In de volgende onderdelen van de les komen alle leerlingen actief aan bod. Hij geeft veel structuur en duidelijke opdrachten, hij acht dit voor deze leeftijdsgroep nodig en denkt dat ze de ruimte die ze daarna krijgen dan beter kunnen gebruiken. Die ruimte houdt in dat ze hun gesprekspartners kiezen en zelf bepalen wat de inhoud van de oefengesprekken is. Over die keuze van gesprekspartners wil hij iets zeggen, hij wil de voor- en nadelen van werken met je vriendjes of juist met kinderen die je minder goed kent of minder aardig vindt, bespreken met de leerlingen. Bovendien vindt hij het belangrijk leerlingen te laten zien dat de keuze van de één altijd invloed heeft op de keuze van anderen.

Op deze manier is deze leraar gericht op het bevorderen van zelfstandigheid én op het omgaan met diversiteit. Zelfstandigheid is niet alleen het maken van opdrachten volgens een duidelijke instructie, zelfstandigheid behelst ook en vooral het nadenken over het waarom van wat je doet. Hij zal met deze keuzes ervaringen opdoen en laten opdoen die hij dan met de leerlingen kan nabespreken. Zo worden de leerlingen gestimuleerd ook na te denken over wat ze meemaken en daarvan te leren, van eigen ervaringen én die van anderen. Daar ligt een bron van leren werken met diversiteit.

Goed voorbereiden en met alle het mogelijke rekening houden is één ding, werken met wat zich op de voorgrond dringt in de uitvoering is even belangrijk.

De leraar leidt zijn **les over samenwerken** in en noemt het thema: *Luisteren en samenvatten – we werken aan onze samenwerking*. De leerlingen zijn redelijk aandachtig, het is nog vroeg. Hij vraagt wie er iets wil vertellen in de klas, voor de oefening die als opwarming dient voor de rest van het uur. Hij zegt er bij dat het er om gaat een verhaaltje te hebben dat andere leerlingen dan gaan samenvatten. Een meisje meldt zich. Ze wil meteen van wal steken, maar moet even wachten tot er ook gegadigden zijn voor de samenvatting daarna. Als zich drie leerlingen gemeld hebben begint het meisje te vertellen. Ze vertelt over haar oma die altijd een poes had, dan over een ruzie die ze hadden thuis, haar ouders en broertjes, over of ze een hond zouden nemen. Dan opeens richt ze zich tot een vriendinnetje: 'Kan jij niet tegen mijn moeder zeggen dat een hond hartstikke leuk is?' Er ontstaat enige hilariteit in de klas. De leraar snapt meteen dat deze oefening nu dreigt te mislukken als opwarming voor het werken in kleine groepjes straks. Kennelijk ging het meisje zo in haar verhaal op dat ze het doel van haar bijdrage uit het oog had verloren. Wat kan hij doen? Het vriendinnetje vragen even te wachten met haar reactie? De vertelster bedanken voor haar verhaal en vragen even geduld te hebben, dat er later gelegenheid zal zijn met haar vriendinnetje te praten over de hond? Nagaan of de klas verder kan met het werk of eerst aandacht nemen voor deze onverwachte winding in het verhaal? Misschien hebben ze allemaal wel een mening over hoe deze kwestie aan te pakken en zijn ze helemaal niet meer geconcentreerd op de samenvatting. De leraar overweegt dit alles in een fractie van een seconde. Hij probeert de situatie te begrijpen en neemt op grond van zijn interpretaties een besluit: het thema bijstellen en de aandacht verleggen naar, bijvoorbeeld, de betekenis van een huisdier voor de leerlingen individueel? Aangezien hij dit onderwerp niet van zo'n groot belang vindt in het kader van deze lessenserie, denkt hij toch eerder aan een gerichte interventie om de concentratie terug te brengen bij de les. Hij besluit een tussenstap in te lassen: allemaal een paar minuten tijd nemen en in één zin opschrijven wat de leerling verteld heeft. Dit zal consequenties hebben voor het vervolg van de les, hij zal straks bekijken welke.

Werken met TGI is ook werken met wat er spontaan gebeurt. Iets laten vertellen wat een leerling belangrijk vindt roept bijvoorbeeld deze impulsieve en met emoties geladen vraag aan haar vriendinnetje op. Een storing? Voor zover het plan van de leraar verstoord wordt en hij dat ook zo ervaart. Hij is anderzijds ook blij met de betrokkenheid bij het onderwerp, het gaat om mensen met hun hele hebben en houden, en probeert op natuurlijke wijze de leerlingen weer bij zichzelf en de les te brengen.

4.2 In de intervisiegroep

In alle soorten onderwijs wordt – evenals daarbuiten – meer en meer intervisie ingezet om de deskundigheid van docenten te bevorderen. Vaak worden deze groepen een tijd begeleid door iemand uit de eigen school of door een externe begeleider, in de verwachting dat ze daarna zelfstandig verder kunnen werken. De ervaring leert dat dit dikwijls niet lukt. Ik zie intervisiegroepen nogal eens verzanden, soms gaan de groepsleden door omdat het wel gezellig is of omdat ze elkaar vinden in klagen over de organisatie, vaak houden ze teleurgesteld op (Kuiper 2005). Er bestaan vele handreikingen en modellen voor het werken in intervisiegroepen (Hendriksen 2002), meestal strak gestructureerd en gericht op het werken met een inbreng van één of twee deelnemers volgens een bepaalde methode. Deze werkwijze blijkt vaak aanvankelijk te voldoen, maar op den duur te vervelen; er is te weinig ruimte om te werken met het proces in de groep zelf. Intervisie zou een mooie gelegenheid kunnen bieden om te experimenteren met de verschillende rollen die functioneel zijn voor het werken in zo'n groep en gezamenlijk methodes te bedenken die passen bij wat de groep wil en bij de werkervaringen van die deelnemers. Begeleiding van buiten kan dan ook het beste helpen te verduidelijken wat men wil in de intervisiegroep, hoe men wil werken en wat ze daar voor nodig hebben aan oefening of training. De externe begeleider kan er dan over nadenken hoe hij dat didactisch aanpakt, zo dat de groep toegerust wordt met instrumenten die de ontwikkeling van de groep bevorderen. Een voorbeeld uit eigen praktijk. Een groep studentendecanen van universiteiten en hbo-instellingen komt al een paar jaar eens in de drie maanden bij elkaar voor intervisie. Ze

zijn aanvankelijk met alle collega's voorbereid door een deskundige in een meerdaagse bijeenkomst. Ik word gevraagd om een bijeenkomst bij te wonen en feedback te geven op hun werkwijze, vanuit het idee dat er vast meer uit te halen valt.

Ik beschrijf twee gedeeltes uit die bijeenkomst en zal daarna aangeven wat ze met zelfstandigheid en diversiteit te maken hebben. In overleg was het mijn taak om ze te volgen en per onderdeel een nabespreking in gang te zetten gericht op de vraag: 'Zijn jullie tevreden, waarover wel, waarover niet, en wat zou je anders willen?' en zo mogelijk een keer oefenen met een andere aanpak.

Het eerste gedeelte is het beginrondje dat de 'gastvrouw' voorziet. Ze vraagt hoe het gaat met het werk. Dit deel duurt lang in verhouding tot de beschikbare tijd. In het begin wordt er veel verteld, naarmate de tijd verstrijkt houden de resterende groepsleden het kort. Degene die leidt beperkt zich ertoe te vragen wie wil verder gaan. Wanneer ik vraag of ze tevreden zijn, komt er aarzelend commentaar: hoe uitgebreid moet zo'n rondje zijn, wat is eigenlijk de functie daarvan en kun je als voorzitter je collega's wel afkappen? De eerste vragen wijzen er op dat de taak niet duidelijk is: als die wel duidelijk is, kun je in samenhang daarmee ook denken over de vraag welke kwaliteit de samenwerking dan moet hebben. De laatste vraag wijst onder meer op onduidelijkheid over de rol van de voorzitter, en – heel belangrijk in intervisiegroepen – op de moeilijkheid te leiden wanneer je met collega's onder elkaar bent (Kuiper 2005).

Intervisiegroepen kunnen er baat bij hebben wanneer ze oefenen in het praten over hun samenwerking. Feedback geven en ontvangen, bedenken en uitspreken wat je wilt voordat je rekening gaat houden met wat je denkt dat de anderen willen, en leiding geven onder gelijken – het lijkt allemaal vanzelfsprekend, in de praktijk is het lastig, het is ongewoon. Er kan naar mijn smaak niet genoeg nadruk worden gelegd op het belang van evaluatie aan het eind van iedere bijeenkomst.

Het tweede fragment is het werken met de inbreng, een vervelende collegiale situatie uit het werk van één van de decanen. Zij doet haar verhaal en de anderen stellen haar vragen. Ze beantwoordt de vragen, de een na de ander, af en toe ontstaat er ook discussie en op een gegeven moment stoppen ze, er was geen tijd afgesproken voor dit gedeelte, er hangt een wat moedeloze stemming. Ik vraag eerst de inbrenger in hoeverre ze geholpen is. Ze zegt dat ze het moeilijk vond telkens opnieuw op vragen – uit heel verschillende hoeken – in te gaan. Ik vraag de anderen wat ze wilden met deze vragen. Ze wilden haar verder helpen en dachten dat hun vragen daartoe zouden bijdragen. Mijn veronderstelling was dat alle helpers hun eigen interpretatie van de kwestie als de weg naar de oplossing zagen. Nu lijkt er bij begeleiders vaak het idee te bestaan dat je geen eigen mening mag geven, want degene die een probleem inbrengt moet zelf de oplossing vinden. Het resultaat is dat ze zich in allerlei bochten wringen om de oplossing die ze in hun hoofd hebben in een vraag te verpakken. Toen ik ze vroeg of het klopte dat ze hun eigen mening hadden, antwoordden ze enigszins verbaasd bevestigend. Ik suggereerde ze vervolgens dat ze dan misschien beter die mening konden meedelen en de inbrenger vervolgens de gelegenheid geven om na te denken over hun interpretaties en oplossingen. Dus niet een discussie onder alle aanwezigen over wat de enig juiste oplossing is, maar de inbrenger bepaalt welke haar op dit moment het meest aanspreekt, het meest aan het denken zet. Ze oefenen nog een keer met deze aanpak, gestructureerd, eerst de inbrenger, dan alle anderen na elkaar, de inbrenger luistert, laat op zich inwerken wat ze hoort en kiest daarna welke interventie – vraag, opmerking, niets... – haar verder helpt, en waar ze nog op wil doordenken.

Wat heeft een intervisiegroep, bestaande uit ervaren docenten, want dat zijn decanen meestal, nu nog te doen op het gebied van zelfstandigheid en diversiteit? Ik breng deze begrippen nogmaals (zie ook 3.3) in verband met de postulaten van TGI. *Je bent je eigen leider* en *Storingen hebben voorrang* doen een beroep op ons om onszelf serieus te nemen, ook in wat ons hindert. Vaak zetten we ons liever over gevoelens van ontevredenheid heen dan onze gesprekspartners laten weten wat ons hindert en hoe we het liever zouden willen; liever een intern conflict dan een conflict met een ander. De uitwerking die het langdurig onderdrukken van gevoelens heeft zal iedereen in meer of meerdere mate kennen. De twee postulaten komen niet uit de lucht vallen. Jezelf ernstig nemen vraagt elke keer opnieuw een afweging tussen wat voor jou belangrijk is én wat

belangrijk is voor de omgeving, de gesprekspartners, de taak en de beschikbare tijd bijvoorbeeld. De uiteindelijke beslissing is de verantwoordelijkheid van degene die hem neemt. Een intervisiegroep zal beter in staat zijn zelfstandig te functioneren als de leden uitgaan van wat voor hen zelf belangrijk is en dat ook bespreken met elkaar. Natuurlijk is er altijd de spanning tussen het eigen belang en het groepsbelang, wij zijn immers autonoom én onderling afhankelijk. Erover praten is de enige manier om een basis van vertrouwen te leggen waarop alle leden zich vrij kunnen gaan voelen om te experimenteren en te leren. Juist door het gegeven dat iedereen met een eigen levensverhaal een andere kijk en beleving heeft van situaties is een dergelijke groep een ideale context om te ervaren hoe zelfstandigheid, eigenheid en kritisch denken de omgang met diversiteit levend en leerbaar maakt.

5. De leerling in ontwikkeling – de leraar in ontwikkeling

Leren hoort bij het leven. Bij jonge kinderen is dat duidelijk te zien; die verkennen nieuwsgierig hun omgeving en leren de hele dag en overal. Waarom zou die behoefte verdwijnen als we volwassen worden? De uitdaging van het leerconcept van TGI is mensen hun natuurlijke nieuwsgierigheid te laten behouden of terugvinden. Hiermee is een fundament gelegd voor een houding van levenslang leren. Daarbij horen ook gevoelens – over de leerstof, over zichzelf als lerende persoon, over ervaringen die met de leeractiviteit verbonden zijn. TGI wil stimuleren dat de betrokkenen in het leerproces zichzelf – ook hun gevoelens, mooi of lelijk – ernstig nemen en selectief, met oog voor de omgeving, naar buiten brengen. Gevoelens onder ogen zien is van belang om te leren reflecteren. Terugkijken op een bepaald stuk werk dat ik gedaan heb doe ik niet alleen met mijn verstand; ik heb in dat werk ervaringen opgedaan, ik er ook heb gevoelens bij. Reflecteren vormt een wezenlijk bestanddeel van het leren leren.

De toepassing van TGI in het onderwijs – in de klas, op het collegiale niveau of in de school als geheel – is niet te leren zonder oefening, zonder eigen ervaring ermee en zonder reflectie. Het gaat om vaardigheden in het methodisch werken; vooral het doelgericht hanteren van de interactie ter ondersteuning van de leerstof die behandeld wordt, blijkt in de praktijk niet eenvoudig. Het gaat voorts om een houding, een manier van denken over leren en didactiek waarbij je als persoon, met alles wat je bent, instrument bent. Ervaring opdoen in de processen die TGI in gang zet is een voorwaarde om ermee te kunnen werken. Vanuit het gezichtspunt van een doordachte didactiek is het nodig datgene wat je van mensen, dus ook van leerlingen, vraagt, zelf ondervonden te hebben. Temeer daar het gaat om activiteiten zoals intensieve samenwerking of serieus zelfonderzoek waarbij openheid en kwetsbaarheid onmisbaar en onvermijdelijk zijn.

Leren werken met TGI is een intensief leerproces waarin je als persoon met gevoel en verstand betrokken wordt. Het is een manier van leren waar de leraren van nu in het reguliere onderwijs dat ze zelf genoten hebben, weinig tot niets van hebben meegemaakt. Deze leergeschiedenis kan flinke barrières oproepen. Dat die barrières gerespecteerd worden is inherent aan TGI, storingen hebben immers voorrang. Dat daarmee de leerstof voor de lerenden ook meer waarde krijgt, lijkt een paradox die in de ervaring zinvol blijkt te zijn.

Het feit dat TGI ook de persoon raakt die ermee werkt, houdt in dat er enige tijd mee gemoeid is: veranderingen van houding en gedrag voltrekken zich langzaam. Dat is misschien ook een van de redenen waarom TGI zich niet bovenaan de ranglijst plaatst van ondersteunende methodes en vaardigheden in de nascholing van leraren. Opvallend is, globaal gezien, dat er veel aandacht wordt besteed aan hulpmiddelen die de leraren ondersteunen bij het zelfstandig leren van de leerlingen. De rol van de leraar verandert: hem wordt houvast geboden bij de vormgeving van die nieuwe rol. Instrumentaria die op korte termijn uitkomst bieden voor de problemen waarvoor leraren zich geplaatst zien zijn zeker nuttig. De tegenstelling tussen korte en lange termijn of tussen snel dus oppervlakkig en traag dus diepgaand, lost zich dankzij het dynamisch balanceren op in een levenslang levend leren. In ieder geval mag de vraag wat deze nieuwe rol psychologisch voor leraren betekent meer aan bod komen. Waar voor de leerling geldt:

"je bent je eigen leraar", zou de leraar zijn voordeel kunnen doen met: "je bent je eigen leerling".

Adressen

Ruth Cohn Instituut (RCI) voor TGI – regio Lage Landen.

T: 040-2426551, contactpersoon Carina Verhulst. E: info@tgi-forum.com, www.tgi-forum.com

4D Organisatieontwikkeling en Opleiding, www.vier-d.nl

Ruth-Cohn-Institute (RCI) for TCI international, Colmarer Strasse 13, 4055 Basel, Zwitserland
www.tzi-forum.com, www.ruth-cohn-institute.com

Literatuur

Braak, Ineke van de, TGI en leiderschap in organisaties: richtinggevend kompas voor de manager. In: Hendriksen, Jeroen en Arjan de Wit, *Het thema centraal*. Soest 2004.

Callens, Ivo, *Generatief leiderschap: het innovatieve leiderschapsmodel van de themagecentreerde interactie (TGI)*, deel 1 2004, deel 2 2005. In: Werken, leven en leren met groepen.

Cohn, Ruth C., *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie*. Baarn 1997.

Cohn, Ruth C., en Alfred Farau, *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*. Stuttgart, 1984.

Hendriksen, Jeroen, *Werkboek Intervisie*. Baarn 2002.

Kuebel, Mary Anne (ed.) *Living Learning. A reader in Theme-centered Interaction*. Delhi 2002

Kuiper, Phien, Een cursus intervisie: leiden en laten leiden. In: *Tijdschrift voor Themagecentreerde Interactie*. 2005-13.

Kuiper, Phien, Themagecentreerde Interactie in groeps-supervisie, in: *Supervisie in Opleiding en Beroep. Verzameling tijdschriftartikelen uit de periode 1983-2002*. Houten, 2005.

Lotz, Walter, *Sozialpädagogisches Handeln. Eine Grundlegung sozialer Beziehungsarbeit mit Themenzentrierter Interaktion*. Mainz, 2003.

Schnabel, Paul, "Net als het lichaam moeten we het gevoelsleven onder het regime van de wetenschap stellen". Interview met dr. A. van Dantzig. In: *Maandblad voor Geestelijke Volksgezondheid*, 1998-10.

Vangrinsven, Marleen, Het thema als co-leider. In: *Tijdschrift voor Themagecentreerde Interactie*, 2005-13.

Verschueren, Marc, Oh, wat een zalige vergadering! De bruikbaarheid van TGI in overlegsituaties. In: Hendriksen, Jeroen en Arjan de Wit: *Het thema centraal*. Soest 2004.

Themenzentrierte Interaktion, Theme-centered Interaction, tijdschrift van RCI for TCI - International, verschijnt 2x per jaar.

Tijdschrift voor Themagecentreerde Interactie, uitgave van RCI regio Lage Landen, verschijnt 2x per jaar.

- 1 Phien Kuiper is verbonden aan de Faculteit Educatie van de Hogeschool Utrecht voor supervisie en coaching van medewerkers. Zij is internationaal erkend TGI-opleider. Email: jpkuiiper@euronet.nl.
- 2 Informatie over conferenties, kennismakingsdagen, cursussen en opleiding zijn te verkrijgen bij het Ruth Cohn Instituut Lage Landen en Internationaal, en bij 4D organisatieontwikkeling en opleiding.
- 3 Deze cursus heb ik twee keer gegeven en staat in 2008 opnieuw op het programma van 4D – organisatieontwikkeling en opleiding.

Copyright © Kluwer 2006

L1000Themagecentreerde interactie in het onderwijs

Bijlage

Vorbereiding van een les of een bijeenkomst – reflectie op een les of een bijeenkomst

TAAK	CONTEXT
INDIVIDU(EN)	SAMENWERKING, INTERACTIE

Figuur 2 voorbereiding van een les of bijeenkomst, reflectie op een les of bijeenkomst