

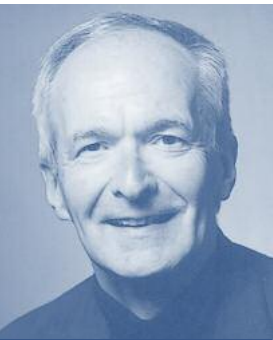


TGI en groepssupervisie

Hartmut Raguse

1. Inleiding

Mijn doel is in deze tekst te beschrijven hoe ik TGI met groepssupervisie verbind. Ik heb dit al een aantal jaren geleden in twee kortere teksten gepoogd (1980, 1990); nu een verzamelbundel over supervisie is gepland, neem ik de gelegenheid te baat iets uitvoeriger verslag te doen van mijn werkwijze. Ik heb daarbij geen theoretische pretenties en probeer evenmin verschillende concepten van groepssupervisie te bespreken; ik wil alleen mijn eigen aanpak verduidelijken. Ik doe dat niet op de laatste plaats omdat ik gehoord heb, dat onder mijn naam soms 'modellen' worden gepresenteerd, die mij in deze vorm zeer vreemd zijn. Daarom wil ik met dit artikel ook bijdragen tot een zekere opheldering en afgrenzing.



Hartmut Raguse

2. Mijn kijk op TGI

Het concept TGI werd, zoals bekend, door Ruth Cohn ontwikkeld vanuit haar ervaringen met een seminar, waarin zij poogde met psychoanalytische opleidingskandidaten aan hun gevoelsmatige reacties op patiënten te werken en deze bruikbaar te maken voor een beter begrip van het therapeutische proces. Aldus komt TGI voort uit het supervisiewerk¹. Maar het was vooral de grondgedachte dat er tegelijk met een gevoelsmatige en cognitieve oriëntatie wordt gewerkt, die beslissend is geweest voor TGI. Ik hoef de conceptualisering van Cohn hier niet nader te beschrijven, deze is algemeen bekend. Ik vermeld hier alleen, dat ik zelf verscheidene malen heb voorgesteld enkele wijzigingen aan te brengen in de formuleringen². Desondanks lijkt de grondgedachte van TGI mij nog altijd bijzonder interessant en nuttig. Ik probeer deze hier dus nog eens onder woorden te brengen omdat deze opvatting voor mij van beslissende betekenis is wanneer ik probeer TGI met supervisie te verbinden.

TGI is een groepsconcept waarin het erom gaat evenveel gewicht te geven aan het niveau van het individuele beleven en denken, aan de contacten en de uitwisseling in de groep en aan de zakelijke inhouden. Dat kan weliswaar nooit ieder ogenblik tegelijk gebeuren, het blijft echter het doel vanuit een perspectief op langere termijn. Daarin onderscheidt TGI zich van groepsdynamica, groepstherapie en zuivere taakgroepen, waarin het accent respectievelijk ligt op de groep, het individu of de zaak.

In TGI-groepen gaat men er vanuit dat alle drie de polen, die in de vorm van een gelijkzijdige driehoek worden weergegeven, zowel een binnen- als een buitenkant hebben. De som van de buitenkanten heet vaak de

'globe', waarbij natuurlijk de buitenkanten alleen vanuit het binnenperspectief gegeven zijn. Er bestaat immers geen standpunt dat niet ook subjectief is. In TGI wordt een communicatie bevorderd die zoveel mogelijk rechtstreeks is en die moet verhinderen dat de verhoudingen tussen de deelnemers onderling te zeer door fantasieën worden bepaald - fantasieën waarin oude belevingspatronen overheersen. Een van de doelen van TGI is een ruimte met betrekkelijk weinig overdracht te scheppen, waarin vooral met bewuste beelden gewerkt wordt. Onbewuste fantasieën, voor zover die zich tussen mensen manifesteren, doen zich in TGI-groepen eerder als zogenaamde 'storingen' gevoelen, terwijl ze in de psychoanalyse het belangrijkste instrument zijn waarmee gewerkt wordt. Tenslotte onderscheiden TGI-groepen zich door een duidelijke, maar niet autoritair-bevoogdende leiding. In een vroegere tekst heb ik eens geformuleerd dat TGI deze betrekkelijk overdrachtsarme ruimte aanbiedt om hem te vullen met een methodiek die voor de betreffende opgave adequaat is. Daarmee bedoel ik, dat TGI zelf noch therapie, supervisie, onderwijs of organisatieontwikkeling is, maar in gelijke mate een 'vat' of een kader voor verschillende inhouden kan worden, voor zover een leider daartoe in staat is.

3. TGI en groepssupervisie

In deze tekst zal nu vooral getoond worden hoe TGI een kader kan bieden voor groepssupervisie. Ik ga in twee stappen te werk: eerst zal ik zeggen wat groeps-supervisie voor mij is en daarna hoe deze er uit moet zien om in overeenstemming te zijn met het kader van TGI.

1) Vgl. haar tekst: 'Gegenübertragung - ein psychoanalytisch-interaktioneller Workshop mit Psychoanalytikern', in: R.C.Cohn (1975) 33-63.

2) Vgl. mijn artikel: 'Was ist Themenzentrierte Interaktion? Versuch einer neuformulierten Antwort' (1987).



3.1.

Het concept 'groepssupervisie' wordt vooral duidelijker wanneer men het naast naburige concepten plaatst. Ik onderscheid groepssupervisie van individuele supervisie, van teamsupervisie en van organisatieontwikkeling³. In individuele supervisie bespreekt de supervisor met de cliënt de problemen die hij in zijn werk - meestal met cliënten - beleeft. In een teamsupervisie komen leden van een team - mensen dus die een blijvende werkrelatie met elkaar hebben - met een supervisor bij elkaar; zij proberen de manier waarop zij met elkaar omgaan en de problemen die ze met elkaar hebben, te verhelderen en weg te werken. Het gaat daarbij niet in eerste instantie om het werk met afwezige cliënten maar met *aanwezige* collega's. In organisatieontwikkeling wordt weliswaar ook met een team gewerkt, maar dit werk richt zich bovendien nog op andere groeperingen en individuen. Het doel is de structuren van de organisatie min of meer te wijzigen.

In de groepssupervisie is het doel hetzelfde als in individuele supervisie: iemand probeert een probleem dat hij *buiten*, in zijn werk, heeft, in de groep op te lossen. Het gaat dus niet op de eerste plaats om problemen met mensen die aanwezig zijn, maar met mensen die afwezig zijn. Daarom moet het probleem, evenals in de individuele supervisie, naar voren gebracht worden door het te vertellen. Maar anders dan in het geval van een tweetal is hier ook nog een groep aanwezig die aan het supervisieproces deelneemt. De manier waarop de groep meedoet kan verschillen. Ze kan een zwijgende schare van luisteraars zijn; dan voltrekt zich eigenlijk een individuele supervisie in de groep. De groep kan ook min of meer met eigen invallen, met gevoelens en fantasieën meedoen. Dan pas kan men van groepssupervisie in eigenlijke zin spreken.

3.2.

Wanneer nu TGI het kader is, dan zou de groep op een maximaal gebalanceerde manier betrokken moeten zijn en wel op twee wijzen. Ten eerste is het wenselijk dat ieder individu in de groep zich zo engageert als dat voor hem mogelijk is, en ten tweede dat juist de diversiteit van de verschillende stemmen in een groep tot de verheldering kan bijdragen. Bovendien mag de cognitieve verduidelijking van een casus niet verwaarloosd worden.

De methodiek die ik hierna wil presenteren is ontstaan in de samenwerking met mijn vrouw in de jaren '70, en wij hebben deze werkwijze vooral toegepast bij medewerkers van kinderdagverblijven in Berlijn. In 1980 hebben we daarvan verslag gedaan in een eerste artikel.

4. De methodiek van groepssupervisie met TGI

Voor de methodische procedure heb ik vooral twee suggesties overgenomen, beide echter in gewijzigde vorm: ten eerste een fasenmodel van W. Leuschner (1979) en ten tweede het fasenmodel voor supervisie van A. Heigl-Evers (1975). Met Leuschner onderscheid ik in iedere groepssupervisie vier fasen: een fase van het zoeken of de zoekfase, een informatiefase, een fase van het begrijpen of de interpretatiefase, en een handeling- of actiefase.

4.1. Zoekfase

In de zoekfase gaat het erom een casus te vinden voor bespreking in de groep. Dat lijkt iets eenvoudigs en neutraals dat een groep zo snel mogelijk moet afhandelen. Maar ik vind dat deze fase vaak op zichzelf al interessant is. Ik denk dan aan opmerkingen als:

'Ik heb geen problemen',
'Bij mij loopt alles goed',
'Bij mij is alles nog zo verward dat ik vandaag niets kan inbrengen',
'Ik zou wel iets kunnen inbrengen, maar als iemand anders iets heeft laat ik die graag voorgaan'.

Al deze zinnen laten iets zien van hoe iemand zijn werk, en de mogelijkheid iets te hebben aan supervisie, inschat. Geen van deze uitspraken is 'objectief' waar, maar een eerste interpretatie van het probleem waaraan de spreker dan denkt. Wie denkt dat hij er geen heeft, zou met een andere kijk even goed kunnen zeggen: 'Ik heb op het ogenblik de indruk dat het werk goed gaat en juist daarom wil ik graag iets vertellen, omdat ik benieuwd ben naar jullie reacties'. Deze inleidingen zijn dus geen van allen 'fout' of 'waar', maar ze zijn al een eerste stuk van het materiaal dat misschien later nog wordt verteld. Wie in deze fase altijd bereid is zich terug te trekken ten gunste van anderen, laat daarmee zien hoe hij in situaties van rivaliteit met andere mensen omgaat. Dat kan ook voor zijn casus van belang zijn.

Aan het eind van de zoekfase vindt er een keuzeprocess plaats dat door de leider begeleid, maar niet wezenlijk beïnvloed wordt. Belangrijker is dat hij of zij de criteria waarop gekozen wordt uitwerkt. Vertel ik iets omdat ik het graag wil en hoop ik anderen te interesseren, of 'offer' ik me op om de stilte niet te zwaar te laten worden? Ook deze criteria en de reacties van de groep zijn niet zonder samenhang met de casus die beschreven wordt.

3) Hierover is de tekst van Edding (1985) zeer verhelderend.



4.2. Informatiefase

In de informatiefase vertelt de supervisant het probleem. Er zijn verschillende procedures om eenzelfde doel te bereiken. Ik beperk me tot dat wat ik zelf adequaat vind. Ik nodig de supervisant uit tamelijk kort te vertellen wat het probleem is, dat hoeft niet systematisch te zijn, maar zo aanschouwelijk dat de luisteraars een zintuiglijke toegang tot de geschilderde situatie kunnen krijgen. Ik vind het belangrijk dat wij, toehoorders, ons levendig kunnen voorstellen hoe de beschreven personen zich gedragen en hoe de supervisant de situatie beleeft. Ik heb in de loop van de tijd ervaren dat een verhaal van 5 à 15 minuten altijd genoeg is om de wezenlijke aspecten van het probleem te begrijpen. Ik laat het volledig aan de supervisant over om het verhaal precies zo te vertellen als hij dit op dat moment kan en wil.

Dat betekent dat ik voor deze fase verzoek geen vragen te stellen, maar de eventuele behoefte aan vragen, of ook lacunes die je opmerkt in het verhaal, wel te registreren, maar het daarbij te laten. Tijdens de informatiefase zet ik de rechtstreekse communicatie tussen groep en inbrenger stop. Ook wanneer deze zijn verhaal afgesloten heeft, vind ik het niet zinvol om al door vragen te proberen het probleem op het spoor te komen. Van datgene wat de centrale moeilijkheid voor een supervisant is, is hij zich nooit bewust, want anders had hij die allang kunnen oplossen. Vragen stellen suggereert dat de problemen op het niveau van de bewuste informatie oplosbaar zouden zijn, en dat lijkt mij alleen maar een voortzetting van de eerdere niet-oplossing te zijn. Ik ben tamelijk strikt met de regel eerst alleen uit te gaan van wat men gehoord heeft en heb de indruk dat door vragen vaak de toegang tot de problemen dichtgestopt wordt. Dat geldt vooral wanneer vragen eigenlijk verwijten of raadgevingen zijn. Ik denk dan aan 'vragen' als 'Heb je dan nog nooit met je ouders gepraat?', of 'Wat voor contact heb jij met de cliënt?' of 'Mag je hem eigenlijk?' Al deze vragen lijken mij irrelevant ten opzichte van de volheid die we in feite gehoord hebben en voor een deel ook niet te beantwoorden.

De achtergrond hiervan is mijn ervaring dat taal die zich van de auteur losgemaakt heeft, dus vooral schriftelijke taal, veel creatiever uitgelegd kan worden dan de mondelinge taal in directe communicatie. Ik hanteer de informatiefase methodisch zo, dat ik probeer een soort paradoxale 'mondelinge schriftelijkheid' in de situatie van de directe communicatie in te voeren.

4.3. Interpretatiefase

Deze werkwijze in de informatiefase heeft effecten voor de interpretatiefase. Want dan moet de groep proberen alleen op grond van wat ze gehoord heeft de problematiek voorzichtig te benaderen. Ik vraag de supervisant

in deze begripsfase in eerste instantie niet te interveniëren, maar zich er buiten te houden; de groep vraag ik daaraan mee te werken.

De supervisant is weliswaar aanwezig, maar tegelijkertijd als het ware afwezig. In een vroeger werk heb ik dat 'quasi-afwezigheid'⁴ genoemd. Deze afwezigheid heeft wee functies. Ten eerste krijgt de groep de gelegenheid de casus als het ware in een supervisorische 'binnenruimte' langzaam beter te gaan begrijpen zonder telkens door interventies van buiten gestoord te worden. En ten tweede betekent deze scheiding voor de supervisant een bescherming tegen de groep en de gelegenheid haar reacties in alle rust aan te horen zonder zich te hoeven verdedigen. In de beginfase van een supervisie wijs ik er met nadruk op dat de supervisant niet alles wat de groep vindt waar hoeft te vinden, maar dat hij het gebeuren met een zekere nieuwsgierigheid kan volgen. Meestal lukt dat meteen; er zijn echter uitzonderingen, waarop ik aan het eind nog terugkom. Ik bedoel niet dat deze scheiding tussen supervisant en groep voortdurend gehandhaafd moet blijven. De scheiding is zinvol totdat zich, door het voortschrijden de begrijpen (en misschien ook niet-begrijpen) een eerste begrip aftekent. Dan pas, echt dan pas vraag ik de supervisant hoe hij op de pogingen van de groep reageert. Soms is het op dit moment ook voor de groep zinnig nog meer informatie te krijgen, hetzij ter bevestiging danwel bij wijze van nuancering of correctie.

4.3.1 Het fasenmodel volgens Heigl-Evers

Wat hierboven beschreven staat geeft een kader voor de interpretatiefase. Deze dient echter zo gestructureerd te worden dat de groep de mogelijkheid krijgt stapsgewijze vat te krijgen op het materiaal. Een zinnig model daarvoor is het supervisie-fasenmodel dat Annelies Heigl-Evers (1975) heeft gepresenteerd. Het heeft belangrijke impulsen aan mijn denken gegeven. Weliswaar gaat het Heigl-Evers niet om een casusgerichte supervisie, maar om de analyse van geobserveerde groepsprocessen. Ze heeft haar model speciaal voor opleidingsdoelen ontwikkeld: een groep van aanstaande therapeuten observeert een therapiegroep die onder leiding van een ervaren therapeut staat, en zij probeert achteraf het proces te analyseren dat men zojuist geobserveerd heeft, dus niet via een verhaal overgebracht heeft.

Heigl-Evers gaat daarbij in vijf stappen te werk:

▲ de eerste stap is het naar voren brengen van het *buiten waargenomen materiaal*, vooral dat wat de waarnemers gehoord en gezien hebben.

▲ De tweede stap behelst het benoemen van de *gevoelens* die men bij het luisteren had, ervaringen van tederheid, haat, nijd, verveling, fascinatie.

4) Vgl. mijn artikel uit 1990 in H. Pühl, red. Voor een uitvoerige theoretische fundering verwijs ik naar mijn boek: 'Der Raum des Textes', 27-44.



▲ De derde stap betreft *innerlijke beelden en complexere fantasieën* ('Op mij maakte de groep de indruk van een gezin bij het avondgebed', of 'Ik had de indruk bij een academische zitting aanwezig te zijn waar iedereen niets liever wilde dan weggaan').

▲ Bij de vierde stap komt het erop aan om uit deze uiterlijke en innerlijke waarnemingen *hypothesen over het groepsproces* te ontwikkelen. Daarbij gaat het om de volgende vraagstelling: op welke manier zijn onze waarnemingen, gevoelens en fantasieën te begrijpen als antwoord op de processen die we hebben geobserveerd?

▲ In de laatste fase bespreekt de opleidingsgroep de *waargenomen interventies van de therapeut* en bedenkt ze welke andere interventies er mogelijk zouden zijn. Het model van Heigl-Evers is beslist zinvol opgebouwd: stap voor stap is een proces van kennisverwerking te volgen. Er ontbreekt echter ook iets aan, dat alleen moeilijk te zien is in een betrekkelijk gesloten groep van psychoanalytisch georiënteerde waarnemers, en dat is dat de overgang van de eerste drie stappen naar de hypothesevorming helemaal niet zo soepel is als die lijkt. Deze gaat namelijk uit van een zekere consensus over de therapeutische theorie. Zonder voorafgaande concepten - ook al zijn die nog voor verbetering vatbaar - komt niemand van waarnemingen tot hypothesen. De tweede beperking van het model is dat het toch wat verstarrend werkt wanneer men het vaker gebruikt. Ik ben het daarom in de loop van de tijd gaan wijzigen, vooral voor de casusgerichte groeps supervisie, en wel zo dat de vaste volgorde van de stappen niet gehandhaafd blijft, maar dat mijn leiding van de groep er vooral op gericht is om een flexibele structuur voor te stellen die het verder komen met de casus die aan de orde is, bevordert. Deze structuur kan redelijk veelomvattend zijn, maar kan ook minimaal zijn. Een vast voorschrift voor de werkwijze bij de casussupervisie beschouw ik echter als contraproductief. Desondanks kunnen bepaalde regels geformuleerd worden, waarop ik straks terugkom.

4.4. Actiefase

Ik kom graag eerst nog terug op het model van Leuschner. Voor de derde fase van dit model, de interpretatiefase, heb ik de werkwijze van Heigl-Evers ingevoerd. De vierde fase van Leuschner is identiek met de laatste stap in het fasenmodel van Heigl-Evers: het gaat daar om wat er met de nieuwe inzichten gedaan kan worden. Om een supervisie te laten lukken is het absoluut nodig de fasen van Leuschner uit elkaar te houden: ik kan niet iets begrijpen wat ik helemaal niet ken, en ik kan vooral ook niet handelen als ik niet begrijp waarover het gaat. Een duidelijke opbouw van een groepsuper-

visie heeft voor de deelnemers op zichzelf al een wezenlijk leereffect. Iedere reflectie over handelingsalternatieven veronderstelt dat de situatie enigszins begrepen is. 'Adviezen' hebben een slechte naam gekregen omdat ze vaak zonder enige verduidelijking vooraf gegeven worden. De raadgever heeft dan een situatie voor ogen die weinig te maken heeft met die van de raadvrager. Pas wanneer men het eens is over hoe een situatie begrepen wordt, is de raad die een ervaren figuur aan een 'raadloze' geeft wellicht zinvol.

5. Structurering in de interpretatiefase

Ik zal mijn werkwijze presenteren aan de hand van drie concrete gevallen.

Peter is ongeveer 40 jaar en werkt in het vormingswerk voor volwassenen. In de groep, waaraan hij al langere tijd deelneemt, zitten nog zes deelnemers uit datzelfde beroepsveld. Peter had zijn thema al eens ingebracht, maar toen weer teruggetrokken. Vandaag heeft hij iets duidelijker gezegd dat hij zijn thema wil inbrengen en niemand heeft tegengesproken. Hij vertelt nu heel omslachtig over een groep die ondanks een echt interessant thema steeds vervelender verloopt. Hij vertelt dat hij zich goed voorbereidt, het thema zorgvuldig inleidt, maar dat de deelnemers hem verlegen aankijken en zwijgen. Af en toe zegt iemand iets, maar Peter vermoedt dat ze dat alleen uit beleefdheid doen.

Mij valt de manier waarop Peter vertelt op. Hij spreekt steeds op dezelfde zachte toon, doet zichtbaar zijn best, men krijgt de indruk dat hij alles goed doet, maar ik moet mezelf dwingen op te letten en ben blij als hij eindelijk klaar is. Ik heb de indruk dat het de andere deelnemers net zo vergaat.

Volgens het fasenmodel zou er nu eerst een ronde komen met het thema 'Wat heb ik gehoord?' Ik kies een andere werkwijze. Terwijl Peter zijn verhaal vertelde, miste ik iedere uiting van gevoelens, afgezien van enig ongeduld dat een wat lijdzame indruk maakte, maar dat hij volledig onder controle leek te hebben. Ik nodigde de groep op dit moment uit zich voor te stellen hoe het Peter vergaan is aan het eind van de laatste zitting. Ik zeg: 'Stel je voor: ik ben Peter, wat denk en voel ik precies? Probeer het zoveel mogelijk rechtstreeks te zeggen, ook als Peter het zelf nooit zo zou zeggen'. De groep - zeer geïnteresseerd in deze techniek - barstte meteen los, in sterk contrast met de beheerste Peter. Ik citeer een paar uitspraken:

'Wat een stomme groep, dat je daar nu zo'n moeite voor moet doen!'



'Was dit project maar eindelijk voorbij, nog drie avonden!',
'Vooral de mannen zijn verschrikkelijk. Als ik nu maar met de vrouwen alleen te maken had, dan zou het er wel stevig aan toegaan!',
'Die Klaus, die zou ik er wel uit willen smijten, die zit er alleen maar op te wachten tot hij mij kan tegenspreken en mij laten zien hoe onzeker ik ben!'.

In deze uitingen van identificatie met Peter is alle beheersing weg. Zou Peter zelf zich ook zo agressief voelen? Ik vermoed het, maar ik vraag het hem nog niet en nodig de groep uit om zich nu op Peters groep te richten en zich te identificeren met hun beleving. Dan is het eerst doodstil. Eindelijk zegt iemand:

'Eigenlijk is Peter echt competent, maar hij is zo slap, zo saai!'

Anderen stemmen in: 'Ik zou hem wel een dreun willen geven, zou hij dan reageren?', 'Ik durf hem niet te zeggen hoe vervelend ik zijn manier van werken vind, hij zou diep gekrenkt zijn',

Gerda: 'Het is eigenlijk een heel aantrekkelijke man, maar hij weet het zelf niet. Als hij nu maar eens die vermoeiende Klaus tegensprak, die luistert nooit goed'.

Ernst merkt op: 'Hoever kan je bij hem eigenlijk gaan?!'

Langzaam wordt de groep levendiger nu ze zich met Peters groep identificeert. De agressiviteit die bovenkomt lijkt me niet destructief, eerder rivaliserend en provocerend. Het is alsof de groep uit een verlamming komt en je kunt nauwelijks onderscheiden of het de groep hier of die groep daar is die langzaam levendiger wordt.

Peter zelf luistert steeds ontspannener. Ik vraag nog niet na, maar verzoek de groep na te denken over de vraag hoe we die situatie kunnen begrijpen als we uitgaan van onze invallen. Volgens het fasenmodel begint daarmee de vierde fase, die van de hypothesevorming, maar deze fase is al ingeleid door de identificaties. Ik laat nu de deelnemers zelf proberen het materiaal te ordenen en stel me terughoudend op. De eerste opmerkingen zijn geen identificaties meer, maar getuigen van meer distantie. Ze gaan vooral over Peters beheerste en goed bedoelde gedrag en hoe hij daarmee de groep verlamt. Ik vraag: 'Waarom denken jullie dat hij zoveel moeite doet?' Een paar antwoorden:

'Hij wil bij de groep in de smaak vallen, niets verkeerd doen, hij is bang voor Klaus.' Deze antwoorden zijn nu, terwijl ik verslag doe, directer dan in werkelijkheid. Iemand zegt dan:

'Hij beheerst zich misschien ook zo om niet uit zijn vel te springen'.

Dan zeg ik: 'Het lijkt er op dat Peter tamelijk veel woede in zich heeft, en misschien moet hij wel zo zijn

best doen en zo beheerst zijn, om die in toom te houden'. Deze samenvatting, die meteen de toon zet vanuit een psychodynamische manier van kijken, is voor de groep overtuigend en een van de groepsleden voegt dan toe dat Peters woede vooral tegen de mannen gericht is, met vrouwen heeft hij minder problemen. Dan vraag ik Peter voor de eerste keer of hij iets kan beginnen met onze invallen. Hij zegt dat veel hem niet zo geraakt heeft, maar dat het klopt dat hij vooral met de mannen moeite heeft. Hij zegt dat hij ze vaak als superieur beleeft, hij wordt dan woedend, maar voelt zich tegelijkertijd ook te zwak om iets tegen ze te kunnen doen. Hij kan niets anders dan steeds heel goed zijn, maar juist bij Klaus lukt hem dat niet.

Dan moedig ik de groep aan na te denken waarom Peter juist met Klaus zo'n moeite heeft. Vooral door invallen van mannen blijkt dan duidelijk hoezeer Peter door Klaus gewaardeerd wil worden, hoe graag hij indruk op hem wil maken en hoe dat niet lukt omdat hij zich zo beheerst. Dan roept Peter hard: 'Ja precies, ik zou hem zo graag eens laten zien dat ik veel meer verstand van een heleboel dingen heb dan hij. Dan moet hij wel gaan zien wie ik ben', maar na even nadenken gaat hij verder: 'Klaus heeft me dat ook wel eens gezegd, dat hij graag zag dat ik als leider wat vitaler was. Nu geloof ik wel dat ik dat kan. Ik ben echt opgewassen tegen Klaus, en van het cursusthema heb ik hoe dan ook meer verstand dan hij!'

Met deze snelle en overtuigende interventie van Peter zijn we ongemerkt in de laatste fase van de supervisie gekomen, in de actiefase, voor zover Peter zelf kon formuleren wat hij nu wil doen. Dat is voor hem nog geen overdachte strategie, maar hij bekijkt de situatie nu anders dan tevoren en in zo'n geval volgt een verandering in gedrag meestal vanzelf. Ik vraag Peter of hij nog concrete aanwijzingen van ons wil maar hij wijst dat af, dat is niet nodig. Hij maakt op mij een overtuigende indruk, en ik vermoed dat Peter zich veel levendiger en zelfbewuster laat zien. Om deze inzichten om te zetten naar de verhouding met zijn groep heeft hij geen ondersteuning nodig, hij kan op zijn vaardigheid vertrouwen. Ik vraag de groep of ze nog iets wil toevoegen, en als dat niet het geval is, beëindig ik de zitting.

De hele zitting, die hier natuurlijk in sterk verkorte vorm weergegeven is, verliep op een alledaagse toon en in omgangstaal, die ik zo heb opgeschreven. Theoretische reflecties kwamen niet voor omdat ze onnodig waren. Dit neemt niet weg dat op de achtergrond bij mij een psychodynamische en daarmee een psychoanalytische interpretatie staat. Het is duidelijk dat Peter juist in een driehoeksverhouding faalt, omdat de vruchteloze rivaliteit met een man bij hem zo'n woede oproept dat hij zich extreem controleren moet, zijn vita-



liteit kwijt raakt en daardoor noch zijn rivaal noch vooral de vrouwen in de groep zijn sterke kanten kan laten zien. In plaats daarvan gaat hij onderdanig moeite doen voor Klaus. Analytisch gezien ensceneert Peter een variant op de oedipale driehoek en faalt als man en dan ook als cursusleider. Dit houdt de groep hem met haar identificaties als in een spiegel voor. Toch was het in dit geval geheel onnodig iets daarvan aan te snijden, of zelfs ook maar de familiesituatie van Peter te benoemen. Het komt mij eerder voor dat hij, in de wijze waarop hij emotioneel meeging met de uitspraken van de groep, zijn situatie zo beleefde dat hij tegelijkertijd heel goed merkte hoezeer hij zichzelf in de weg zat. Hij ging ook duidelijk inzien dat hij zich in deze concrete situatie helemaal niet zo hoefde in te houden, omdat de groepsituatie inderdaad minder gevaarlijk was dan hij had gefantaseerd. Hoe Peters beleven precies veranderde, wat daartoe geleid had, werd niet uitgesproken, maar ik vermoed dat hij de schijnbare superioriteit van Klaus kon relativiseren en zichzelf potent genoeg kon inschatten. Dat Peter in een zo korte sessie een nieuwe kijk op zijn situatie kreeg laat zien dat hij behoorlijk gezond en gedifferentieerd is. Maar zo'n succes wordt lang niet altijd in een enkele supervisiebijeenkomst behaald. Een ander geval, dat ik korter wil weergeven, bleek veel moeilijker.

Het ging hier om een theoloog, Ernst, die al vaker opgevallen was door zijn tamelijk rigide morele opvattingen. In deze casus vertelde hij uit zijn praktijk van pastorale zorg over het gesprek met een vrouw die ongeveer 45 jaar oud was en zich in haar huwelijk onderdrukt voelde, terwijl haar man zo te zien zijn eigen behoefte aan vrijheid uitleefde. Nu had zij echter een lieve man leren kennen en leed ernstig onder het conflict en haar schuldgevoelens. De dominee vertelde hoe hij aanvankelijk geduldig en overwegend 'spiegelend' geluisterd had, en hoe hij toen toch de vrouw sterk had 'aangemoedigd' (zo noemde hij dat) haar man trouw te blijven.

Ik merkte bij mezelf al luisterend naar hem een toenevend onbehagen, niet omdat ik dat wat de dominee zei zonder meer verkeerd vond, maar hij bracht het op een moraliserende en heimelijk agressieve toon die mij tegen hem innam. Het werd mij duidelijk hoe ik me geheel met een kant van het conflict van de vrouw identificeerde, namelijk met de wens naar vrijheid, en dat ik me ergerde aan de dominee. Maar wat zou er gebeuren, vroeg ik me af, als de anders zo gevoelig reagerende verteller met deze ergernis, van bijna de hele groep, geconfronteerd werd? Het leek me nodig eerst beter te begrijpen wat hem zelf ertoe bracht om op deze manier te reageren. Ik heb toen de groep zonder verdere toe-

lichting gevraagd de gevoelens en fantasieën van de dominee tegenover de vrouw te formuleren. De gevoelens van de vrouw voor de dominee meteen aan te spreken leek me op dat moment te riskant.

De invallen van de groep werden weer in de ik-vorm uitgesproken. Eerst klonken ze streng, nog strenger dan ik de dominee gehoord had. Maar toen kwam plotse-ling een ander geluid, iets angstigs, een bijna smekend vragen toch bij haar man te blijven. Het leek alsof de dominee zelf door de scheiding werd bedreigd en wanhopig probeerde die te voorkomen.

Deze omslag in de groep kwam weliswaar, op grond van eerdere ervaringen met Ernst, niet helemaal als een verrassing, maar ik was verbaasd over de heftigheid ervan. Ik besloot meteen bij hem te informeren hoe hij zichzelf bij de identificatie van de groep had ervaren. Hij was zeer geschokt en vertelde hoe zijn ouders zijn hele kindertijd lang altijd weer over scheiden hadden gepraat en hem daarmee verschrikkelijk bang gemaakt hadden. Hij kon een scheiding, van welke aard ook, niet verdragen, hij moest alles op de een of andere manier bij elkaar brengen. Daarvoor had hij in zijn gemeente veel gelegenheid en overigens ook enig succes. In de groep is nu weer enige ontspanning te merken, de agressie tegen hem is afgenomen en ik laat de groep onder woorden brengen hoe de vrouw die om raad vroeg zich na het gesprek gevoeld zal hebben. De verschillende uitspraken zijn heel genuanceerd: ergernis over de 'preek' die ze heeft moeten aanhoren, maar verder ook opluchting niet verleid te worden tot onoverdachte stappen, moederlijke gevoelens tegenover de dominee, omdat hij zo'n angstige en bedrukte indruk maakte, radeloosheid over hoe het verder zou kunnen gaan.

Enkele van deze reacties zijn zeker eerder uitspraken over Ernst op het niveau van de groep, daartoe reken ik vooral de zorgzame gevoelens die samenhangen met zijn kinderangsten. Dat de vrouw zich echter ook ontlast voelde doordat Ernst haar waarschuwde voor verdergaande stappen, kon ik me goed voorstellen, want de vrouw was immers ook bang voor de scheiding - naast alle hoop op een bevredigende verhouding. Ik vroeg Ernst opnieuw naar zijn reactie, waarschijnlijk van mij uit ook iets te zorgzaam. Maar hij zei nogal nuchter: 'Ja, ik heb vooral ergernis gehoord. En de vrouw heeft gelijk, ik heb haar alleen met mijn eigen probleem met scheiding belast. Dat moet ze nu blijkbaar ook nog oplossen. Dat is gemeen van mij!' Daarop zei ik: 'Nu komt blijkbaar de tweede preek, dit maal tegen jezelf'. Ernst was verbaasd en lachte een beetje verlegen. Hij vond dat ik daar wel gelijk in had, maar hij had in dit uur toch iets geleerd. Hij wilde nu



graag nog een paar suggesties hebben voor wat hij in het volgende uur met de vrouw anders kon doen. Ik moedig de groep aan zich voor te stellen dat ieder van hen de zielzorger is: wat zou ik de volgende keer zeggen of ook niet zeggen? Met deze vraag liet ik ze niet nadenken over wat Ernst zelf kon doen. Eerder moet ieder aan zijn eigen vaardigheid denken met dergelijke situaties om te gaan. Dan volgt er een werkelijk prikkelende ronde waarin ik er op let 'discussies' te vermijden. Ik vind het interessanter wanneer verschillende mogelijkheden naast elkaar kunnen staan. Aan het eind zegt Ernst dat hij met veel suggesties weinig kan beginnen, maar dat hij na zoveel voorstellen een heel zeker gevoel heeft dat hij het juiste woord zal vinden wanneer hij weer tegenover de vrouw zit. En moraliseren zal hij zeker niet meer. Misschien zou de vrouw zich eerst echt eens bewust moeten worden van de vrijheid die ze heeft om te gaan of te blijven, hij wist niet wat voor haar goed was.

Tegen deze gang van zaken kan het bezwaar geopperd worden dat ik Ernst teveel heb ontzien. Misschien had hij een harde confrontatie met de groep heus wel kunnen verwerken. Ik denk alleen niet dat hem dat veel geholpen had. De supervisie moet het reflecterend vermogen bevorderen. Dat betekent dat met het werk in de groep een manier van doen verinnerlijkt moet worden die onafhankelijk van de groep door iedere deelnemer ook alleen uitgevoerd kan worden. Reflectie werkt echter niet meer als er heftige zelfverwijten bijkomen. In tegendeel, zelfverwijten 'helpen' juist onnauwkeurig te kijken en verhinderen daardoor de eigen zwakke plekken en het eigen falen zodanig nuchter te bekijken dat verandering mogelijk is. Daarom lijkt mij een behoedzame werkwijze die de supervisor niet spaart het meest geschikt om eigen tekorten te zien en nieuw gedrag te leren.

In deze casus werd duidelijk hoe de groep en ook ikzelf agressief reageerden op Ernst. Dat gebeurde al toen ik voor het eerst luisterde naar hem: we identificeerden ons op voorbewust niveau met zijn cliënt tegen hem. Daarbij ontwikkelde zich tegelijkertijd iets dat in de psychoanalyse overdracht heet. In deze langlopende groep hingen fantasieën in deze richting al lang in de lucht. Steeds weer werd Ernst als 'strenge en veeleisende vader' beleefd. Omdat een TGI-groep echter overwegend niet met overdracht werkt, benoem ik zulke fenomenen maar af en toe en dan meestal alleen bij de reflectie na het werken aan een casus. Ik bevorder de ontwikkeling van overdrachtsverschijnselen niet omdat dat niet in overeenstemming is met het karakter van TGI-groepen. Desondanks kan men af en toe zien dat een overdracht spontaan met grote intensiteit geënsce-

neerd wordt en tegelijkertijd tijdens het werken met de casus als het ware plastisch wordt neergezet. Ik wil dat via een laatste casus laten zien

Een vrij jonge directeur van een basisschool, Friedrich, vertelde dat hij moeilijkheden had met zijn collega's en vooral met zijn vrouwelijke collega's. Voor een groot feest voor de ouders hadden ze allemaal meegewerkt bij de voorbereiding, maar er was niet goed nagedacht over de voorstellen en ze waren zonder veel enthousiasme uitgevoerd. Om het goed in orde te krijgen had hij bijna alles zelf moeten doen. Hij moest wel toegeven dat het feest toch een groot succes geworden was en dat de collega's hun werk goed gedaan hadden tijdens het feest, maar vantevoren hadden ze niets fatsoenlijk georganiseerd.

Ik sla veel details over. In de daarop volgende interpretatiefase hebben we allemaal veel moeite gedaan, met verschillende ronden en fasen van reflectie, om de dynamiek van de situatie te begrijpen. Het werd ons duidelijk dat de collega's nauwelijks de kans kregen zelf iets te plannen omdat alle voorstellen afgekeurd en gecontroleerd werden. Ik zelf beleefde het werken in onze groep als zeer betrokken en creatief. Na lange tijd vroeg ik de directeur wat hij met onze bevindingen kon beginnen. Hij keek peinzend, dankte ons voor de moeite, maar wilde toch wel zeggen dat hij helemaal niets kon beginnen met wat hij gehoord had, want dat sloeg de plank helemaal mis. Maar hij zou de problemen in de toekomst zelf kunnen oplossen.

Ik zag hoe de deelnemers perplex waren en zei toen vrij gauw: 'Dat is precies zoals in je school, alles wat van anderen komt is waardeloos. Ik kan me goed voorstellen dat niemand zin meer heeft om mee te werken.' Nu was de directeur sprakeloos, hij leek zwaar geschokt en huilde. Na een tijdje zei hij dat hij dit patroon herkende, en dat hij gehoopt had dat hij zich daarvan had bevrijd. Toen is daarna nog lang met hem gewerkt en toen kon hij iets van de groep aannemen en vooral de angst voelen en benoemen die hij voor de ouders van zijn leerlingen had. Daarom moest alles perfect gaan en kon hij niets delegeren.

De overdrachtsverhoudingen, die ik niet als zodanig benoemd heb in de groep, hebben waarschijnlijk daarin gelegen dat Friedrich zich identificeerde met dat deel van zijn ouders, waarvan hij veel depreciatie ervaren had. Hij bracht de collega's, en toen ook ons in dezelfde posities die hij als kind beleefd had en waaruit hij zich alleen had kunnen redden door zich met de overmachtige agressor te identificeren. Met deze oplossing bleek hij echter een hoge prijs te betalen, namelijk dat hij telkens weer vol wantrouwen controle over zijn omgeving uitoefende en deze daardoor frustrerde.



De herhaling van deze situatie in de groep confronteerde Friedrich spontaan met een beleving die nauwelijks dramatischer kon zijn.

Ik hoop met deze drie casusbeschrijvingen te hebben laten zien dat het er niet om gaat een standaardprocedure aan te leren, maar om een gevoeligheid te ontwikkelen die voor iedere casus een eigen zinvolle werkwijze ontwerpt. Deze kan betrekkelijk strak gestructureerd zijn, en kan zich ook beperken tot het aanmoedigen van fantasieën of gevoelens. In een ervaren groep die lang met dit model gewerkt heeft is het dikwijls goed helemaal niets aan te geven, maar een ongestructureerd proces te volgen.

5.1. *Samenvatting van de methodische werkwijze*

Ik wil de paragraaf over de interpretatiefase afsluiten met een samenvatting van en een aanvulling op de wijze van structureren. Heigl-Evers begint in haar model met een eenvoudige ronde waarin het materiaal dat gehoord is geïnventariseerd wordt. Een dergelijk begin is nooit verkeerdt en juist bij verwarrende verhalen vol details vaak heel nuttig. Een andere mogelijkheid om te beginnen is om niet alles te inventariseren, maar die stukken uit te kiezen die ons al luisterend vooral getroffen hebben. Op deze manier krijg je een emotioneel verdicht verhaal waarin wel vele schijnbaar onwezenlijke details eerst verloren gegaan zijn. Een andere mogelijkheid is niet met de inhoud te beginnen maar met de gevoelens bij het luisteren. Deze mogelijkheid kies ik soms wanneer ik zelf bij het luisteren sterke reacties heb en de indruk heb dat dat niet onbelangrijk is voor de casus. De identificatierondes die in de beschrijvingen van deze casus op de voorgrond stonden, zijn misschien wel bijzonder kenmerkend voor mijn werkwijze. Dat betekent niet dat je ze soms niet achterwege kunt laten. Maar ze zijn een goed hulpmiddel om de belangrijkste personen in het beschreven conflict een stem te geven, zodat juist dat wordt uitgesproken wat niet gezegd is. De taal in de identificatieronde moet niet persé 'echt' zijn, dus men hoeft niet te zeggen wat in het echt gezegd zou worden. Het gaat erom te laten horen wat de betreffende persoon niet zo zou zeggen maar wat misschien toch waar is. Als leider let ik erop dat de afzonderlijke bijdragen heel kort blijven en expressief in woorden uitgedrukt worden. Het gaat niet om 'voordrachten' maar om de verbale uitdrukking van innerlijke ervaringen. Het belangrijkste van alles is echter geen strakke schema's te ontwerpen, maar een structurering die past bij de casus en de groep. Om dat te leren heb je jarenlang oefening nodig.

De laatste fase, de actiefase, is vaak overbodig, namelijk wanneer de supervisanten zeggen dat ze nu weten wat ze moeten doen. Als dat echter niet het geval is zijn er in principe twee mogelijkheden. Ofwel de groep

overlegt met en voor de supervisor hoe hij verder kan gaan. Dan speelt ook een rol dat supervisie vaak 'methodesupervisie' is. Dat is in grote lijnen het geval wanneer TGI niet alleen de methodiek van de supervisie is, maar de deelnemers bovendien hun werk met TGI willen inbrengen en verder ontwikkelen. In dit geval luidt de slotvraag vaak rechtstreeks: welke mogelijkheden biedt het concept van TGI in deze situatie, waarvan we nu de achtergronden beter begrijpen? Maar dan gaat het erom direct een aanpak voor de supervisor te ontwerpen.

Een andere mogelijkheid is - en die verkies ik meestal - dat de groep niet voor de supervisor denkt, maar dat ieder voor zich nagaat wat hij zelf zou doen of zou kunnen doen. Ik denk dat het leereffect voor de deelnemers groter is en dat het spectrum van mogelijkheden veel breder is. Tenslotte komt het er in de supervisie op aan de eigen inzichten en handelingsmogelijkheden uit te breiden. Als tien deelnemers in een groep op verschillende wijze hebben verteld hoe zij te werk zouden gaan, dan is deze uitbreiding van het waarnemings- en handelingsrepertoire optimaal bevorderd. Bovendien laat deze gang van zaken de supervisor meer vrijheid om door middel én in weerwil van het rijke aanbod een eigen oplossing te vinden.

Een goede methodische aanvulling van de actiefase is het 'pedagogische psychodrama' dat in WILL vooral door Dorothee Freudenreich wordt vertegenwoordigd. Hiermee kan een nieuwe aanpak al in de groepssituatie ervaren en geoefend worden.

6. Grenzen van de groepssupervisie

Er zijn situaties waarin het moeilijk is de beschreven methodiek toe te passen. Wanneer er casusgericht gewerkt moet worden in een therapeutisch team waarin allen of velen de cliënt in kwestie kennen, zijn twee dingen moeilijker dan in de groepssupervisie met deelnemers uit verschillende werkvelden. Op de eerste plaats is het niet makkelijk om uit te gaan van één van de deelnemers, meestal is het zelfs onmogelijk, omdat steeds weer andere, feitelijke gezichtspunten in de bespreking betrokken worden. En op de tweede plaats is het veel lastiger om over een cliënt die voor allen evenzeer 'aanwezig' is nog te fantaseren. In dit geval dient zich toch meestal wel een opening aan als men precies deze situatie benut en de fantasieën uitspreekt over dat wat de cliënt juist op dit moment tegenover het team zou denken en voelen. Veel moeilijker nog is een andere situatie die ik vaak meemaak: iemand brengt een casus in en krijgt het haast niet voor elkaar de discussie die volgt zijgend aan te horen. Hij ervaart de oproep om zich terug te trekken alleen maar als een hinderlijk verbod en geeft



dan - al is het maar non-verbaal - bij iedere bijdrage aan of hij 'fout' of 'goed' is. Het resultaat is een volledige controle over de groep, die daardoor niet meer haar fantasieën volgen kan. Iedere feedback van de kant van de supervisor is namelijk een inperking van de ruimte om te kunnen fantaseren. Wanneer iemand deze controle niet kan opgeven, dan is de voorgestelde methodiek in deze vorm niet meer mogelijk en moeten men een ander gestructureerd proces vinden waaraan de supervisor meedoet. Zulke zittingen zijn dan vaak emotioneel onbevredigend, maar dat hangt juist met de controle samen. Mijn ervaring is dat het ook bijna niet mogelijk is om binnen supervisiebijeenkomsten dergelijk controlerend gedrag te veranderen. Vermoedelijk berust dat op zeer sterke, zelfs catastrofale angsten. Heel zelden heb ik ook meegemaakt dat deelnemers in een groep zich niet konden overgeven aan het fantaseren, 'omdat we immers niets weten en daarmee de betreffende persoon onrecht doen'. Hier ontbreekt het vermogen met de fantasie te spelen en deze fantasie van de werkelijkheid te onderscheiden. Als dat vermogen ontbreekt en daarmee het vermogen tot het 'alsof', dan is dit ook in een supervisiegroep niet tot stand te brengen. Dan gaat het erom of de deelnemer zich kan inhouden en de anderen hun gang kan laten gaan, of dat hij de anderen met alle geweld moet tegenhouden. In het laatste geval - dat heb ik pas een keer meegemaakt - is de methodiek van de identificatie te beperkt en moet men naar een andere ingang zoeken. In de situatie die ik me herinner werden we, de supervisor en ik en de groep, vol haat uitgescholden en de deelnemer kwam daarna nooit meer terug. Andere grenzen aan deze en iedere groepssupervisie ontstaan daar waar in een groep te grote spanningen leven en waar het wantrouwen te groot is. Dan moet er eerst aan de groep gewerkt worden voordat het werken aan een casus mogelijk wordt. Ook de leider van een supervisiegroep kan een grens belichamen. Dat gebeurt wanneer hij te onzeker is en situaties moet vergelijken die niet te vergelijken zijn, of wanneer hij niet in staat is iets te leren omdat hij altijd alles al weet. Of wanneer zijn eigen angsten extreem zijn en hij steeds in de verdediging raakt. Een goede methodische opleiding en duidelijke theoretische concepten kunnen soms behulpzaam zijn, ze kunnen echter ook het tegendeel bewerkstelligen; ze kunnen tot een bolwerk verworden waarin de groep en de casus geen kans meer hebben. Groepssupervisie op de wijze die ik beschreven heb is zonder een lange ervaring in het werken met groepen niet mogelijk. Een psychoanalytische achtergrond is echter niet onmisbaar. Ik denk dat ook andere theoretische modellen gebruikt kunnen worden door leiders die daarmee genoeg ervaring hebben. Alleen geloof ik niet dat er supervisie zonder theorie bestaat.

Tot slot wil ik opmerken dat het voor mij duidelijk is dat niemand op grond van het lezen van dit artikel groepssupervisie kan geven. Ik hoop echter dat degenen die dit werk al doen enkele suggesties kunnen overnemen om hun werkwijze gedifferentieerder en bewuster vorm te geven.

Literatuur

- Cohn, R.C., *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*, Stuttgart 1975
- Edding, C. *Supervision - Teambesprechung - OE, ist denn wirklich alles dasselbe?* *Supervision* 7 (1985), 9-24
- Heigl-Evers, A., *Die Stufentechnik der Supervision - eine Methode zum Erlernen der psychoanalytischen Beobachtungs- und Schlussbildungsmethode im Rahmen der angewandten Psychoanalyse. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 8 (1975), 43-54
- Leuschner, G. *Interaktionsmodell von Gruppensupervision. In: Kongress Supervision. Eigenverlag der Akademie fuer Jugendfragen*, Münster 1979, 35-48.
- Raguse-Stauffer, B. / Raguse, H., *Ein TZI-Modell der Supervision. Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik* 13 (1980), 78-90
- Raguse, H., *Was ist Themenzentrierte Interaktion? Versuch einer neuformulierten Antwort. In: Gruppenarbeit: Themenzentriert* (Karin Hahn u.a. Hrsg.), Mainz 1989, 117 - 143
- Raguse, H., *Der quasi-abwesende Supervisor - Supervision als literarisches Verstehen. In: Handbuch der Supervision* (H.Pühl, Hg.), Berlin 1990, 407-411
- Raguse, H., *Gruppensupervision. In: Supervision und Beratung* (G.Fatzer / C.D.Eck, Hg.), Köln 1990, 249-256
- Raguse, H., *Der Raum des Textes*, Stuttgart 1994
- Hartmut Raguse, geb. 1941. 1972-1976 vicaris en predikant in Berlin. 1972 eerste TGI-cursus, 1976 graduering. 1979 - 1990 psychoanalytische opleiding. Lid van de 'Schweizerische Gesellschaft für Psychoanalyse' en van de 'Deutsche Gesellschaft für Pastoralpsychologie'. 1992 promotie tot doctor in de theologie. 1994 habilitatie voor het vak 'Nieuw Testament en hermeneutiek'. 1997 Benoeming tot professor. Werkt zelfstandig in Basel.



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)¹ 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 zijn²

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 supervisie³ 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.