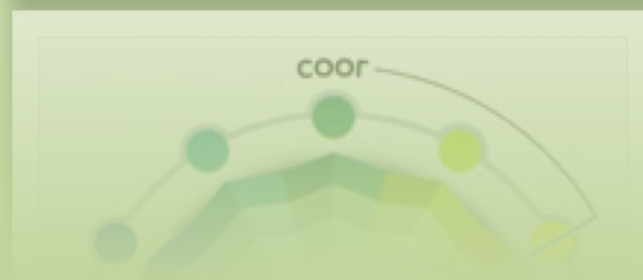
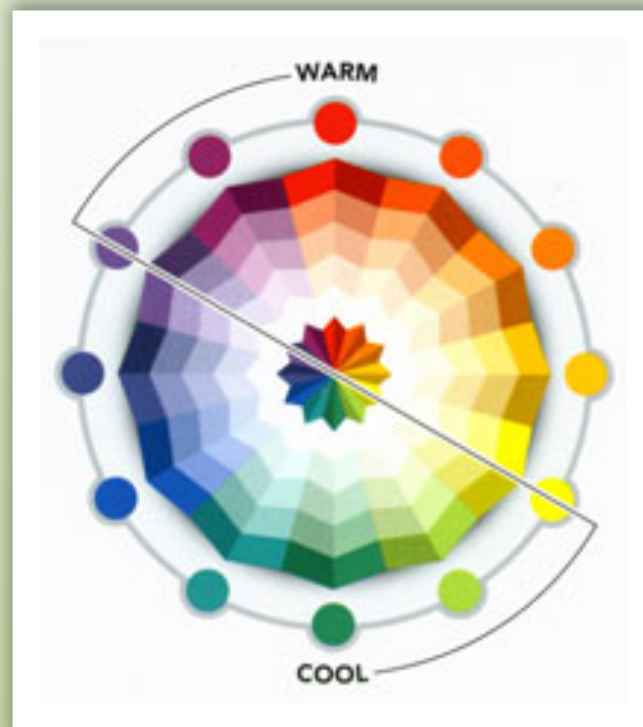


Koud.... Warmer.... Warm!!!

Balanceren tussen afstand en nabijheid in
supervisierelaties

Marijke Genuit



Eindwerkstuk in het kader van de verkorte eenjarige
opleiding tot supervisor in het onderwijs
2 juli 2013
Opleider: Adrie Beljaars

VOORWOORD

Toen ik aan dit eindwerkstuk begon te schrijven, werd het eindelijk –na een eindeloze winter en een lange, sombere, extreem koude en natte lente- mooi weer. Daar zat ik dan, voor mijn laptopje, omringd door opengeslagen boeken, stapels uitgeprinte artikelen, en schriften vol aantekeningen. Buiten riep de beginnende zomer: kom, geniet van mij!

Maar ik wilde dit zo graag afmaken! Halverwege deze opleiding heb ik momenten van paniek gekend. Ik had me ingeschreven voor de tweejarige opleiding, verlokkt door het vooruitzicht van “slow learning”. Ik vond me terug in een verkort, eenjarig traject, en heb dat ervaren als een “pressure cooker”. Hogedrukleren. Zoveel, in zo korte tijd: ik wist af en toe niet hoe ik dat allemaal op zijn plaats moest zien te krijgen.

Voor de taalmens die ik ben, is schrijven een krachtige manier om de leercondities te bevorderen. Het vinden van woorden, en vooral het ordenen daarvan tot een gestructureerde tekst, helpt om ook orde en structuur aan te brengen in wat tot dan toe een ongeordende chaos van los rondwarrelende deeltjes kennis en inzicht leek te zijn. Aan een medecursist schreef ik tijdens dit proces:

Ik heb echt het idee dat ik met dit werkstuk al die dingen die ik het afgelopen jaar in sneltempo heb moeten leren, nu ook in sneltempo aan het integreren ben.

Alles overziend beschouw ik het als een voorrecht deze opleiding te hebben kunnen volgen, en Adrie Beljaars als opleider te hebben gehad. Ik ga natuurlijk volop door met leren, maar er is een mooie, stevige basis gelegd! Ook mijn werkgever, het Kaj Munk College in Hoofddorp, betrek ik in mijn dank.

Bij het nadenken over het thema Afstand en Nabijheid kreeg ik een associatie met zoekspelletjes die ik als kind op verjaardagen speelde, en die ik ook met mijn eigen kinderen heb gespeeld. Met Pasen bijvoorbeeld, als ze de verstopte eitjes moesten vinden. Als je ver van het doel was, riep de spelleider: “Koud!” Kwam je dichterbij, dan werd het “Warmer!” Tot Warm!” (of zelfs: Gloeiend!”).

Om echt iets te vinden, moet je dichtbij komen, warm worden. En soms, om overzicht te krijgen als je nog niet goed weet waar je moet zoeken, is een beetje koud misschien wel beter.

Terwijl ik de laatste hand leg aan de vormgeving van dit werkstuk, is het half juni. Buiten waait en regent het weer, het lijkt wel weer herfst.... Maar: er is zomer voorspeld!

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INLEIDING | 4 |
| 2 | TGI ALS KIJKKADER | 6 |
| 2.1 | WAT IS TGI | 6 |
| 2.2 | TGI EN SUPERVISIE | 7 |
| 2.2.1 | WAT IS SUPERVISIE? | 7 |
| 2.2.2 | KIJKEN DOOR DE BRIL VAN TGI | 8 |
| 2.3 | SAMENVATTEND | 9 |
| 3 | AFSTAND EN NABIJHEID | 10 |
| 3.1 | PERSOONLIJKE EN PROFESSIONELE BETROKKENHEID | 10 |
| 3.2 | HET RELATIONELE EN PERSOONLIJKE IN SUPERVISIE | 11 |
| 3.3 | AFSTAND EN NABIJHEID: LETTERLIJK | 11 |
| 4 | NABIJHEID NADER BEKEKEN | 13 |
| 4.1 | DE JUISTE NABIJHEID | 13 |
| 4.1.1 | EMPATHIE | 13 |
| 4.1.2 | “VERSTEHEN” | 15 |
| 4.2 | TEVEEL NABIJHEID | 16 |
| 4.2.1 | VOORKENNIS | 16 |
| 4.2.2 | COMPLIANCE | 17 |
| 4.2.3 | TEGENOVERDRACHT | 18 |
| 4.3 | SAMENVATTEND | 18 |
| 5 | AFSTAND NADER BEKEKEN | 19 |
| 5.1 | DE JUISTE AFSTAND | 19 |
| 5.1.1 | DYNAMISCH BALANCEREN | 19 |
| 5.1.2 | PARTICIPEREND LEIDERSCHAP | 19 |
| 5.1.3 | AFSTAND NEMEN ALS INTERVENTIE | 20 |
| 5.2 | TEVEEL AFSTAND | 21 |
| 5.2.1 | AFWIJZING | 21 |
| 5.2.2 | AFWEZIGHEID | 21 |
| 5.3 | SAMENVATTEND | 22 |
| 6 | PRESENTIETHEORIE: EEN KORTE SCHETS | 23 |
| 6.1 | KENMERKEN EN PRINCIPES | 23 |
| 6.2 | AFSTAND EN NABIJHEID IN DE PRESENTIETHEORIE | 24 |
| 6.2.1 | ANALYSEMODEL | 24 |
| 6.3 | WERK VAN DE PRESENTIEBEOEFENAAR | 25 |
| 7 | EEN BIJDRAGE VAN DE PRESENTIEBENADERING? | 27 |
| 7.1 | OPENSTAAN VOOR | 27 |
| 7.2 | AANDACHTIGE BETREKKING | 28 |
| 8 | SAMENVATTING EN CONCLUSIE | 29 |
| 9 | LITERATUUR | 30 |

1 Inleiding

In het competentieprofiel van een supervisor (LVSC) staat onder deelaspect 1 (De supervisor kan samenwerking met supervisant(en) op een productieve wijze vormgeven):

*De supervisor kan en zal waar nodig **afstand en nabijheid** hanteren.*

In het intakegesprek voor de opleiding heb ik, op de vraag wat ik al in huis dacht te hebben om te kunnen uitgroeien tot een (capabele) supervisor, gezegd dat ik een goede balans meende te hebben tussen afstand en nabijheid. De bron voor die gedachte ligt in een afscheidstoespraak die ik ooit kreeg, waarin deze twee begrippen centraal stonden. Sindsdien gaan ze in mijn werkend leven met me mee. De vraag van de opleider bij de intake was: wat bedoel je met afstand en nabijheid? Zo werden het voor mij ineens veel minder vanzelfsprekende begrippen.

In mijn eigen supervisiepraktijk als supervisor in opleiding ben ik bezig geweest met vragen als: Hoe ga ik om met emoties, van de supervisant en van mij als supervisor? Hoe dichtbij iemands “kern” kan (wil, durf, mag) ik als supervisor komen? Wanneer is het goed om afstand te nemen (en vanuit welk perspectief? van de supervisor of van de supervisant?)

Ik ben ook geïnspireerd geraakt door de presentiebenadering zoals die door Andries Baart is uitgewerkt, en ik wilde onderzoeken of daarin elementen zitten die licht kunnen werpen op het dilemma van de balans afstand/nabijheid in supervisie, ook al is de theorie niet voor supervisie ontwikkeld.

Bij de suggestie van de opleider, Adrie Beljaars, om bij mijn zoektocht ook literatuur over de themagecentreerde interactie te betrekken, had ik aanvankelijk wat aarzeling. Ik zag niet meteen wat het met mijn thema te maken zou kunnen hebben. Maar toen ik me er weer eens in ging verdiepen, bleek het juist een gouden greep. Het heeft zeker geholpen om focus aan te brengen.

De vraag die in dit eindwerkstuk centraal staat is:
Wat is de betekenis van de begrippen afstand en nabijheid in supervisie, en op welke manier kan de zogenoemde presentiebenadering een bijdrage leveren aan het hanteren van afstand en nabijheid door de supervisor, teneinde het leren van supervisanten in (opleidings)supervisie te faciliteren?

Bij (opleidings)supervisie staat het woordje (opleidings) bewust tussen haken. De meeste praktijkvoorbeelden zijn ontleend aan situaties in opleidings-supervisie, maar de bevindingen in dit werkstuk zijn breder toepasbaar.

Het werkstuk is als volgt opgezet:

In hoofdstuk 2 beschrijf ik het TGI model in hoofdlijnen, en geef ik aan hoe ik het als “kijkkader” wil gebruiken. De hoofdstukken 3, 4 en 5 gaan over afstand en nabijheid: eerst een algemene begripsbepaling, vervolgens ga ik op elk van beide dieper in, en breng ik ze in verband met enkele concepten uit de begeleidingsliteratuur.

In hoofdstuk 6 schets ik in (zeer) kort bestek enkele hoofdlijnen uit de presentietheorie, waarna ik in hoofdstuk 7 de vraag behandel wat deze benadering een supervisor zou kunnen bieden als het gaat om het hanteren van afstand en nabijheid.

Het werkstuk eindigt met een korte conclusie.

Tenslotte het altijd heikele punt van het gebruik van mannelijke en vrouwelijke voornaamwoorden: ik heb ervoor gekozen om overal de mannelijke vorm te kiezen. De supervisor en de supervisant krijgen daardoor in deze tekst wat mannelijker trekken dan ze in de werkelijkheid van mijn praktijk vaak hadden. Het zij zo.

2 TGI als kijkkader

2.1 Wat is TGI

“Themagecentreerde interactie (TGI) is een samenhangend systeem dat bestaat uit:

- uitgangspunten voor een *grondhouding* die constructieve samenwerkingsprocessen bevordert;
- een *model* van onze werkelijkheid in samenwerkingsprocessen;
- een *methodiek* die levendige leerprocessen mogelijk maakt.”

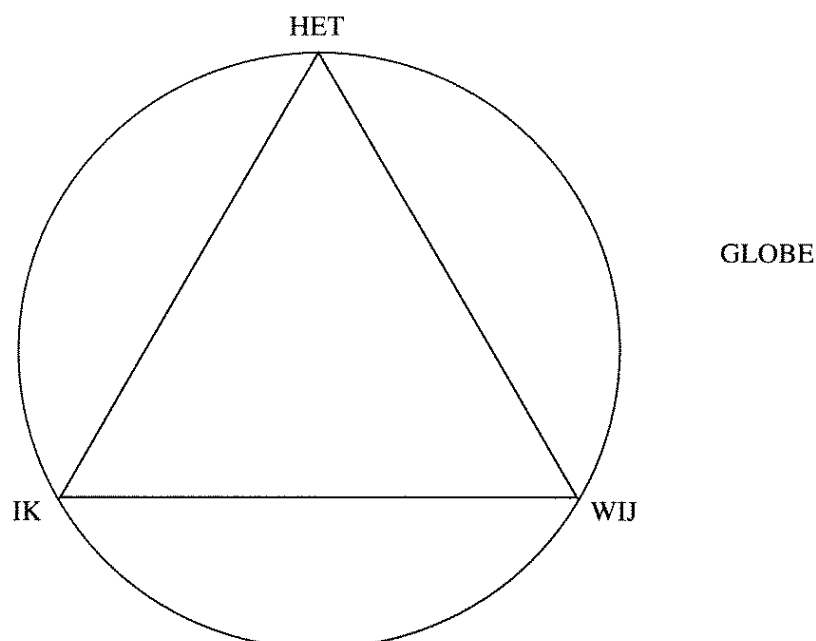
(definitie in van de Braak 2009, p. 10)

De grondlegster van dit systeem, Ruth Cohn (1912-2010), is psychoanalyticus. Zij is een joodse vrouw die in 1941 Europa ontvlucht en zich vestigt in New York. Daar denkt zij, gevoed door haar ervaringen met individuele en groepstherapieën, en ook door haar persoonlijke ervaringen, na over een “methode voor taakgroepen waarbij ieder individu tot zijn recht kan komen en toch de aandacht steeds weer kan gaan naar de gemeenschappelijke opgave.” (van de Braak 2009, p. 11).

In het model dat zij ontwikkelt is sprake van gelijkwaardigheid tussen taak en persoon. Het biedt een integraal kader om de samenhang te zien tussen

- de taak die gerealiseerd moet worden (HET);
- de samenwerkingsprocessen (WIJ);
- de mogelijkheden en behoeften van de individuele groepsleden (IK);
- de eisen en mogelijkheden van de context waarbinnen de groep zich bevindt (GLOBE).

Dit wordt het vierfactorenmodel genoemd. In schema weergegeven ziet het er zo uit:



De grondhouding die hoort bij het werken met TGI is gebaseerd op de volgende uitgangspunten (ook wel axioma's genoemd):

- De mens is een psychobiologische eenheid: zowel denken, emoties als fysieke gewaarwordingen dienen serieus genomen te worden;
- Respect komt toe aan al wat leeft en groeit;
- Ieder mens beschikt over eigen vrije ruimte binnen grenzen, die verruimd kunnen worden.

Op deze axioma's zijn twee belangrijke postulaten gebaseerd, die het handelen binnen TGI sturen:

- Wees je eigen leider;
- Storingen hebben voorrang.

Tenslotte biedt TGI ook methodische handvatten (van de Braak 2009, p. 14) waarmee (bege)leiders aan de slag kunnen:

- dynamisch balanceren tussen de vier factoren;
- zoeken, vinden en formuleren van het thema;
- participierend leiderschap.

Met name deze methodische handvatten kunnen mogelijk een leidraad vormen om het thema "hanteren van afstand en nabijheid in supervisie" nader te onderzoeken. Ik werk dat in de volgende paragraaf verder uit.

2.2 TGI en supervisie

Het basismodel van TGI, zoals ik dat in de vorige paragraaf (zeer) kort geschetst heb, is niet specifiek voor supervisie ontworpen. In eerste instantie (vanaf de jaren '50 van de 20^e eeuw) vindt het zijn weg vooral in de wereld van de groepsdynamica en de (psycho)therapie. Maar, zoals ook geldt voor veel andere concepten en inzichten die ontwikkeld zijn door therapeuten, kunnen supervisoren er mogelijk hun voordeel mee doen. In deze paragraaf wil ik onderzoeken op welke manier.

2.2.1 Wat is supervisie?

Voordat ik inga op de vraag of en hoe TGI een kader kan bieden om mijn onderzoeksvraag te benaderen, zal ik eerst moeten vaststellen wat ik onder supervisie versta. In de literatuur¹ zijn verschillende begripsomschrijvingen te vinden, die in de kern meestal niet fundamenteel van elkaar verschillen. De volgende elementen zijn in die omschrijvingen (vrijwel) altijd te herkennen:

- het gaat in supervisie om *leren*;
- dat leren heeft betrekking op het *professioneel functioneren* van de supervisant in zijn beroep (o.a. Van Praag- van Asperen 2000, p. 19);
- het leren is gericht op de *integratie van persoon, beroep en concrete werksituatie*, de "integratie op het tweede niveau" (o.a. Siegers 2002, p. 249);
- het leren van de supervisant vindt plaats door te *reflecteren op concrete werkervaringen*;
- het leren is gericht op *zelfsturing* door de supervisant;

¹ ik beperk me tot literatuur die betrekking heeft op de Nederlandse situatie. Elders heeft supervisie soms (ook) andere betekenissen.

- er is sprake van *taakgerichte interactie* tussen supervisor en supervisant (en in de ingebrachte werkervaringen ook tussen de supervisant als beroepsbeoefenaar en zijn cliënt(en), collega's of leerlingen) (o.a. Siegers 2002, 2.2.2);
- er is sprake van een *ongelijke of asymmetrische positie* tussen supervisor en supervisant.

Hiermee is geen uitputtende definitie van het begrip supervisie gegeven, maar zijn wel de kenmerken geschetst die in het kader van deze studie van belang zijn.

2.2.2 Kijken door de bril van TGI

Ik zie twee mogelijke manieren om door de “bril” van TGI naar supervisie te kijken. De eerste manier betreft de supervisiesituatie zelf. Bij de tweede manier gaat het om het kijken naar het functioneren van de supervisant in zijn werksituatie. Beide “kijkwijzen” komen hier aan de orde, maar de focus zal liggen op het mogelijke belang van TGI voor de supervisiesituatie.

In haar boek “Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie” presenteert Ruth Cohn TGI als een “methode voor het leiden van groepen” (Cohn 1997, p. 95). Zij stelt dat de principes zijn toe te passen op alle interactiegroepen. Als dat waar is, dan kunnen ze dus ook opgaan voor supervisiegroepen. Hoe zouden de vier factoren eruit kunnen zien in een supervisiesituatie? Een mogelijke vertaling:

HET: de “taak” in de supervisiegroep is, kort samengevat, leren. Dat leren staat in een kader en voldoet aan zekere kenmerken en voorwaarden (waaronder tenminste: reflectie op werkervaringen; zie verder 2.2.1). Een belangrijke voorwaarde is dat het gaat om het leren functioneren binnen een bepaalde beroepscontext (GLOBE). (Kuiper 2002, p. 16);

IK: de supervisor en de individuele supervisant(en) vormen de “Ikken”;

WIJ: de supervisiegroep als geheel, supervisor en supervisant(en) samen, en de interactie tussen hen;

GLOBE: de context waarin de supervisie plaatsvindt. Bijvoorbeeld de opleiding tot eerstegraads leraar, inclusief de stage- of werksituatie van de supervisant(en). Ook de fysieke omgeving waarin de supervisiegesprekken plaatsvinden behoort tot de GLOBE.

Bij TGI behoort een specifieke methodiek. Ook deze methodiek kan handvatten bieden voor de supervisiesituatie:

- *Dynamisch balanceren tussen de vier factoren*

We zagen al dat het bij supervisie gaat om de integratie tussen persoon, beroep en concrete werksituatie. Met behulp van het TGI model kan de supervisor zich vragen stellen als:

- aan welke doelen werken we in dit traject en in deze sessie?
- welke vragen spelen er voor de individuele deelnemers? wat geven zij aan nodig te hebben? maar ook: wat denk ik als supervisor dat zij nodig hebben?
- wat kan de groep² nu betekenen? en wat heeft de groep nu nodig?
- hoe past dit binnen de context van de opleiding (of van het beroep)?

² het gaat hier in het bijzonder over groepssupervisie; maar ook bij individuele supervisie is in zekere zin sprake van een “groep”: supervisor en supervisant samen. Waar ik in deze studie het woord “groep” gebruik, heb ik het over beide situaties.

De opgave voor de supervisor is dan om elk van die vier perspectieven voldoende aandacht te laten krijgen. In latere hoofdstukken kom ik hierop terug, in relatie tot mijn onderzoeksthema.

- *Het thema zoeken, vinden en formuleren*

Van de Braak (2009) legt in dit verband een relatie met het begrip “zone van naaste ontwikkeling” dat door Vygotsky is geïntroduceerd (Vygotsky in Leenders, 1989). Het gaat bij van de Braak over teamontwikkeling. Maar ook in supervisie werken supervisor en supervisant(en) samen in het vinden en benoemen van het leerthema: wat is voor jou de rode draad, wat valt er te leren, en wat is de eerstvolgende vraag waarmee we ons hier gaan bezighouden?

- *participerend leiderschap*

In supervisie is sprake van een asymmetrische relatie: de leiding van de bijeenkomsten berust bij de supervisor. Tegelijkertijd is één van de doelen van supervisie dat de supervisant door middel van zelfsturing zijn professioneel functioneren verder gaat ontwikkelen, met andere woorden: dat hij zijn eigen leiderschap oppakt, ook als het gaat om leren door reflectie op werkervaringen.

Ineke van de Braak beschrijft onder de noemer “participerend leiderschap” een manier van leidinggeven die gekenmerkt wordt door

- actieve deelname aan het proces;
- de juiste maat in leiderschap;
- transparant zijn;
- eigen leiderschap ontwikkelen.

Zij stelt daarbij dat het nodig is “dat de leider het proces actief en *betrokken* meemaakt en tegelijkertijd *afstand* moet kunnen houden van het actuele gebeuren om overzicht te houden en passende interventies te kunnen doen”. (Van de Braak 2011, p. 62-63, cursivering door mij). Deze kenmerken en eisen zijn in mijn ogen ongewijzigd toepasbaar op de supervisor. We raken hier aan het kernthema van deze studie: afstand en nabijheid in supervisie.

2.3 Samenvattend

Er lijken voldoende aanknopingspunten te zijn om vanuit het perspectief van TGI te kijken naar de supervisiepraktijk, ook (en misschien wel met name) als het gaat om het hanteren van afstand en nabijheid. Ik waag het erop!

3 Afstand en nabijheid

In dit hoofdstuk doe ik een poging de betekenis van de begrippen afstand en nabijheid in de supervisiepraktijk nader te omschrijven. Ik doe daarbij enerzijds een beroep op wat daarover in literatuur over begeleiding, hulpverlening en zorg is geschreven, anderzijds op eigen ervaringen en associaties.

3.1 Persoonlijke en professionele betrokkenheid

Allereerst valt op dat de woorden afstand en nabijheid in de genoemde literatuur veelvuldig voorkomen, evenals de woorden distantie en betrokkenheid, een begrippenpaar dat als synoniem kan worden opgevat³. In de meeste gevallen wordt de betekenis ervan echter bekend verondersteld. Ze worden inhoudelijk vaak niet uitgewerkt⁴. Een uitzondering daarop is het artikel van Marion Schmitz “Intelligent balanceren tussen distantie en betrokkenheid” in Huisarts en Wetenschap (Schmitz 2001), en tot op zekere hoogte ook het artikel van Johan Maes, “De hulpverlener: tussen afstand en nabijheid” (website KERN, geen jaartal).

Schmitz wijst erop dat in het dagelijks leven “afstandelijkheid” vaak negatief beoordeeld wordt: iemand die “afstandelijk is”, dus “afstand houdt”, wordt getypeerd als kil, ongevoelig, of onbereikbaar.

In de hulpverlening en de zorg (en in andere begeleidingssituaties, voeg ik daaraan toe) wordt “professionele afstand” als noodzakelijk beschouwd. Het betekent dat de professional niet te persoonlijk betrokken raakt bij een cliënt. Er is ruimte nodig om op deskundige wijze de situatie te kunnen analyseren en inschatten. Afstand geeft overzicht, structuur en controle, en is van belang voor de keuze van adequate interventies (Maes).

Betrokkenheid in persoonlijke relaties houdt in: meelevendheid, begrip tonen, gericht zijn op de ander, beschikbaarheid en bereikbaarheid. Professionele betrokkenheid kent dezelfde facetten, maar is functioneel en doelgericht van aard, niet ontstaan vanuit een persoonlijke maar vanuit een professionele relatie (Schmitz 2001). Betrokkenheid is van belang voor het ontstaan van vertrouwen, en noodzakelijk om op een adequate manier te kunnen aansluiten bij de (hulp)vraag van de cliënt. Nabijheid en betrokkenheid geven “ruimte om betekenis te delen” (Maes).

³ of ze werkelijk volledig synoniem zijn, dat wil zeggen exact dezelfde betekenisdomeinen dekken, is een interessante vraag; met name “nabijheid” en “betrokkenheid” verdienen daarbij aandacht. Maar die vraag gaat het kader van dit werkstuk te buiten. Ik gebruik ze in het kader van dit werkstuk door elkaar.

⁴ Althans in de literatuur die ik geraadpleegd heb. Ik pretendeer uiteraard niet een volledig overzicht te hebben van wat er op dit gebied is verschenen.

3.2 Het relationele en persoonlijke in supervisie

Siegers gaat in zijn handboek ook in op het relationele perspectief in supervisie. De supervisie relatie ziet hij als een functionele samenwerkingsrelatie: de betrokkenen zijn in contact met elkaar en zijn wederzijds bereid zich door de ander te laten beïnvloeden. Daarbij zijn zij gericht op een gemeenschappelijke taak⁵. Hij voegt nog een nieuw en in dit kader interessant begrippenpaar toe om de mogelijkheden in de samenwerkingsrelatie tussen supervisor en supervisant weer te geven: hij spreekt over openstellen en afsluiten (voor elkaar). (Siegers 2002, 11.1). In de volgende hoofdstukken zal ik ook nagaan in hoeverre die begrippen verbonden kunnen worden met afstand en nabijheid.

Tijdens de vijfde bijeenkomst van de opleidingssupervisie brengt Hans een botsing met zijn vakdidacticus in. In het gesprek dat volgt, raken we aan het thema "omgaan met kritiek". Hans stelt zich hardop de vraag of we daar wel op door moeten gaan, omdat het "nu wel erg persoonlijk wordt". Ik zeg dat het me de moeite waard lijkt om het verder te onderzoeken, omdat wie je bent en hoe je handelt als docent niet losstaat van wie je bent als persoon. En ik benadruk dat hij zelf de grenzen bepaalt van hoe hij zich wil laten kennen. Hij gaat daarmee akkoord.

De taak is volgens Siegers de bindende factor in de relatie, niet de persoon. Dat neemt niet weg dat "de taak waarom het gaat nauw met de persoon van de betrokkene verbonden is". De zaken die in supervisie aan de orde zijn, gaan de supervisant ook persoonlijk aan. Hij dient zich daarom ook "open te stellen en zich te laten beïnvloeden op gebieden die nauw met zijn persoon verbonden zijn". Dat vraagt om persoonlijke betrokkenheid. Die is voor de supervisant anders van aard dan voor de supervisor: bij de supervisor speelt dat hij zijn werk alleen goed kan doen als hij "persoonlijk betrokken is op de supervisant en zich openstelt voor wat de supervisant hem over zijn leren te vertellen heeft". De persoonlijke betrokkenheid staat in dienst van het professionele handelen.

3.3 Afstand en nabijheid: letterlijk

In de triade met Hans en Marjolein zitten we bijna altijd in dezelfde ruimte (een beetje aftands leslokaal in een gebouw van de universiteit). Ik zorg dat ik er ruim op tijd ben, en zet een paar tafeltjes apart in een groepje. Altijd op ongeveer dezelfde plaats, in dezelfde opstelling. Zelf kies ik eigenlijk ook altijd dezelfde plaats, en dat geldt ook voor Hans en Marjolein. Op een avond komt Hans wat vroeger dan anders binnen en gaat "op de plaats van Marjolein" zitten. "Zo, ik ga nu maar eens ergens anders zitten", zegt hij. Ik zeg dat dat een goed idee is, dat ik dat zelf in vergaderingen ook vaak doe, om letterlijk van perspectief te wisselen. Maar ik verzuim om hier verder een gespreksonderwerp van te maken. De vraag of hij deze bijeenkomst anders beleefd heeft dan andere, omdat hij –bewust- een andere positie had gekozen ten opzichte van de andere deelnemers, heb ik niet gesteld. Welk effect had deze zelf gekozen ontregeling? Jammer, denk ik later. En wat bepaalt eigenlijk mijn eigen keuzes hierin?

⁵ Deze zienswijze ondersteunt mijn keuze voor TGI als kijkkader, hij past goed bij het vierfactorenmodel.

Bovenstaand voorbeeld gaat weliswaar niet over afstand, maar wel over onderlinge posities. Bijna altijd worden afstand en nabijheid opgevat in niet-letterlijke zin. Het is van belang om ook aandacht te besteden aan fysieke afstand en nabijheid in begeleidingsrelaties: ook die kunnen het proces beïnvloeden.

In het hoofdstuk over het non-verbale besteedt Siegers hier ook aandacht aan. Hij bespreekt een aantal oefeningen die hij soms in trainingen doet. Een aantal daarvan lijkt mij ook goed toepasbaar in bepaalde supervisiesituaties. Zoals de oefening waarbij mensen de opdracht krijgen zich zodanig in de ruimte op te stellen dat zij de onderlinge (fysieke) afstand als optimaal ervaren. Hier gaat het, in de woorden van Siegers, over "horizontale afstand". de betrokkenen geven aan hoe dichtbij of veraf ze ten aanzien van elkaar willen zijn. (Siegers 2002, 12.7). Dat kan interessante stof tot reflectie opleveren. Siegers bespreekt in dit hoofdstuk ook de "verticale afstand". Daarmee kan geoefend worden door deelnemers uit te nodigen ten opzichte van elkaar verschillende posities in te nemen: staan, zitten, of zelfs liggen. En hun vervolgens te vragen wat die onderlinge posities met hen doen. Voor supervisanten in onderwijssituaties (waar vaak de leerlingen zitten en de docent staat) kan ook dat tot betekenisvolle reflectie leiden.

Samenvattend

In dit hoofdstuk heb ik de begrippen afstand en nabijheid, zoals die gehanteerd worden in literatuur over begeleiding, hulpverlening en zorg, nader verkend. In de context van supervisie gaat het daarbij altijd om een professioneel omgaan met en hanteren van deze begrippen, altijd met het oog op de taak waarom het gaat. Dit sluit persoonlijke betrokkenheid van de supervisor bij de supervisant niet uit, integendeel; die persoonlijke betrokkenheid is noodzakelijk, maar staat in dienst van de taak: het leren van de supervisant. Daarmee zijn afstand en nabijheid (of distantie en betrokkenheid, die we hier als synonieme begrippen beschouwen) ook instrumenten die de supervisor bewust en doelgericht kan inzetten.

Vanuit het perspectief van TGI kunnen daarbij de volgende vragen gesteld worden:

- in hoeverre draagt het hanteren van afstand en nabijheid bij aan de taak (HET) waarvoor de supervisiegroep gesteld is?
- in hoeverre doet het hanteren van afstand en nabijheid recht aan (het welzijn en welbevinden van) de individuele deelnemers (IK)?
- in hoeverre draagt het hanteren van afstand en nabijheid bij aan de samenwerking binnen de supervisiegroep (WIJ)?

In de volgende hoofdstukken zal ik dit uitwerken.

4 Nabijheid nader bekeken

Nabijheid en afstand zijn complementaire begrippen, die zich ten opzichte van elkaar op een continuüm bevinden. Ze zijn niet begrensd, het zijn geen “statische” tegenovergestelden: ze kunnen alleen in relatie tot elkaar worden beschreven. Meer afstand betekent minder nabijheid, en omgekeerd. Het woord afstand heeft daarbij ook nog een neutrale betekenis die nabijheid insluit: afstand kan groot zijn, maar ook klein (en daarmee nabijheid). In de volgende twee hoofdstukken benader ik nabijheid en afstand toch als afzonderlijke en min of meer tegengestelde begrippen, om te verduidelijken welke faciliterende of belemmerende rollen ze in supervisie kunnen vervullen. In dit hoofdstuk neem ik eerst nabijheid onder de loep. In hoofdstuk 5 volgt afstand.

4.1 De juiste nabijheid

In publicaties over professionele begeleiding en hulpverlening wordt als vaststaand aangenomen dat empathie en congruentie belangrijke, zo niet noodzakelijke kwaliteiten zijn van de begeleider. Ik ga er hier vanuit dat deze kwaliteiten ook “ingrediënten” zijn in het hanteren van nabijheid, en wil dat toelichten aan de hand van wat een aantal auteurs erover te zeggen hebben. Daarbij komt ook aan de orde in hoeverre “begrijpen” of “verstehen” kunnen bijdragen aan een juiste (want effectieve) mate van nabijheid.

4.1.1 Empathie

In zijn bijdrage aan het “Leerboek Gesprekstherapie” (Swildens 1991, hoofdstuk 2) bespreekt Germain Lietaer enkele van de grondhoudingen die volgens Rogers noodzakelijk zijn voor de therapeut om effectief te kunnen zijn. Daarin gaat hij ook in op de noodzaak van een “persoonlijke aanwezigheid (2.2): “een therapievorm... waar (de therapeut) op een open en directe manier zijn *persoonlijke betrokkenheid*⁶ toont, zijn reële gevoelens niet verbergt achter een professionele façade, ongekunsteld en zonder een waas van mysterie zichzelf tracht te zijn”. Rogers geloofde in de “helende kracht van de reële relatie tussen cliënt en therapeut”. Nu is de Rogeriaanse therapie gericht op “constructieve persoonlijkheidsverandering” (Lietaer p. 27), en dat is iets anders dan wat supervisie beoogt. Maar elementen van de door hem beschreven grondhoudingen zijn ook voor het welslagen van een supervisieproces van belang. Wanneer Lietaer stelt dat “het begrijpen (door de therapeut) steeds een persoonlijk gebeuren is, in die zin dat zijn tussenkomsten ontspringen aan zijn eigen beleving van wat de cliënt vertelt”, dan lijkt mij dat in hoge mate ook voor de supervisor op te gaan: de supervisor “stemt af” op de supervisant, wat niet anders kan dan door empathisch luisteren, maar dient zich ook bewust te zijn van het persoonlijk karakter van zijn empathie: die wordt gekleurd door eigen ervaringen, overtuigingen, en door zijn beleving in het hier-en-nu.

⁶ cursivering door mij

Ik begeleid Karel, een nieuwe teamleider op de school waar ik werk; een vorm van instellingssupervisie. Ik heb bepaalde beelden bij wat voor onze school een goede teamleider is; sterker: ik heb daar overtuigingen over. Van tevoren heb ik mij niet afgevraagd of dat de begeleidingssituatie mogelijk af en toe onder spanning zou kunnen zetten. In één van onze gesprekken komt een voorval uit de schoolleidersvergadering van diezelfde ochtend aan de orde, waar wij beiden aanwezig waren, en Karels moeite daarmee. Ik merk dat ik op dat moment eigenlijk niet echt opensta voor zijn moeite, en dat ik de neiging krijg met hem over de inhoud in gesprek te gaan, hem een bepaalde kant op te sturen. Ik luister niet empathisch. Ik ben als supervisor de supervisor op dat moment niet nabij, en ook niet transparant daarover.

Katz (1963, geciteerd in Van Praag 2000, p. 25) zegt over empathisch begrijpen dat het in drie etappes verloopt: invoelen wat in de ander omgaat, het gevoel van de ander in zich opnemen, daar een tijdje mee bezig zijn en ten slotte *afstand*⁷ nemen. Andere begrippen uit de (therapeutische) literatuur die raken aan het thema van de nabijheid zijn “actieve ontvankelijkheid”, “onvoorwaardelijke aanvaarding” (Lietaer 1991), en “negative capability” of “negatieve ontvankelijkheid” (Van Praag 5.2.2, Vanaerschot 1991 2.3.2). Vanaerschot vertaalt het Engelse begrip, dat geïntroduceerd is door Margulies (1984) overigens als “negatieve capaciteit”. Wat al die begrippen met elkaar gemeen hebben, is dat ze verwijzen naar een bepaalde manier van aanwezig zijn bij de ander.

Ik geef opleidingssupervisie aan een groep leraren in opleiding, zij-instromers. Tijdens de vierde bijeenkomst ervaar ik een groeiend gevoel van ongemak en ongerustheid bij de inbreng van Peter. Die ongerustheid was eigenlijk al ontstaan bij het lezen van zijn schriftelijke inbreng. Hij vertelt over zijn reacties op het gedrag van een leerling, over zijn problemen met zijn werkbegeleider, en over zijn wantrouwen ten opzichte van de school en de bedoelingen die men daar met hem heeft. Hij lijkt niet bereid of bij machte hierbij ook naar zijn eigen handelen te kijken. Ook geeft hij aan dat mijn vragen in de buurt komen van dingen waarover hij het niet wil hebben, en suggereert een therapieverleden. Aan het eind van de sessie staat mijn oordeel eigenlijk al vast: deze man is waarschijnlijk niet supervisabel en ongeschikt voor het beroep waarvoor hij wordt opgeleid. Ik word daar nerveus van: hoe moet ik hier verder mee omgaan? Na enige reflectie besluit ik “terug te schakelen”, mijn oordeel voorlopig opzij te zetten en hem de volgende bijeenkomst zonder vooringenomenheid tegemoet te treden. Dat lukt. Ik ben rustiger, en er is meer rust in de bijeenkomst. De reflectie lijkt nu ook bij Peter op gang te komen.

Negatieve capaciteit is volgens Vanaerschot de capaciteit om in te gaan tegen de behoefte om te weten; het betekent tussen haakjes zetten van kennis en vermijden van onmiddellijke conclusies. Van Praag (1997, geciteerd in Van Praag 2000, p. 84) benoemt het als “het vermogen om onzekerheden, mysteries en twijfels te laten bestaan zonder ongeduldig te zoeken naar oplossingen en antwoorden”. Deze negatieve ontvankelijkheid beschouwt van Praag als kenmerkend voor de grondhouding van de

⁷ cursivering door mij

supervisor. Bij Rogers (en Lietaer) gaat het (ook) om het opzij zetten van eigen zienswijzen en waarden in het contact met de cliënt. Dat laatste is in het contact van de supervisor met de supervisant ook van belang, zoals blijkt uit bovenstaande voorbeelden.

Uiteraard kan het hier niet bij blijven: om reflectie en leren te bevorderen, is een negatieve ontvankelijkheid alleen niet voldoende. Vanaerschoot beschrijft een tweede stap in het empathisch inlevingsproces. In die stap gaat het om de interactie met wat zich aanbiedt. Voor de therapeut gebruikt hij daarvoor de metafoor van de blinde: hij kan de belevingswereld van de cliënt nooit zelf “zien”; maar hij is niet blind geboren; hij is als een wijze, oude man die veel gereisd heeft, veel werelden heeft gezien en kent. Hij is een goede gids die samen met de ziende, maar onervaren jongeling (de cliënt) een tocht onderneemt door onontgonnen gebied. Als ze dreigen te verdwalen, kan hij precies de juiste vragen stellen die het mogelijk maken het pad terug te vinden (Vanaerschoot 1991 2.3.3). Een mooie metafoor, die vertaald naar de supervisiesituatie het volgende kan opleveren: de supervisor en de supervisant hebben elkaar nodig om “het juiste pad” (het pad dat leidt naar verdere professionele ontwikkeling: HET, in TGI-termen) te vinden. Het is aan de supervisant om dat pad te vinden, het is aan de supervisor om hem daarbij te helpen. Maar dan moeten ze wel “bij elkaar in de buurt blijven”. Dat zegt iets over de relatie en de manier van samenwerken (WIJ). Nabijheid...

4.1.2 “Verstehen”

In die samenwerkingsrelatie tussen supervisor en supervisant doet zich ook de vraag naar het “Verstehen” voor. De supervisant zal de supervisor die er blijk van geeft hem en zijn probleem te begrijpen waarschijnlijk als nabij ervaren. Maar in de supervisie gaat het er uiteindelijk niet om of de supervisor begrijpt wat er aan de hand is, en wat er gedaan zou kunnen worden. Het gaat erom dat de supervisor de supervisant helpt om dat zelf te begrijpen. Wellendorf (1991) zegt daarover: “Supervisoren bevorderen het “Verstehen” (...) niet alleen door dat wat ze zelf begrijpen en zeggen, maar vooral ook door wat ze zijn. Zo kunnen supervisoren op een paradoxale manier een ander tot begrip brengen vanwege het feit dat zij niet begrijpen”. Mißverstehen en Nicht-Verstehen zijn niet alleen onvermijdelijk, omdat de boodschap van de supervisant zelden in zijn volle betekenis juist wordt opgevangen (van Praag 2000, p. 40); ze kunnen ook doelbewust door de supervisor worden “ingezet” om de supervisant in zijn reflectie verder te helpen. Als de supervisor hierin congruent en transparant is, dat wil zeggen: handelt in lijn met wat hij wil bereiken, en daar eerlijk over is, dan zal dit de nabijheid in de relatie eerder bevorderen dan belemmeren. Hij toont immers oprechte interesse in de ander en in wat die ander bezighoudt, die daardoor op dat moment ook in de volle betekenis “anders” is (IK), en creëert geen voorbarig en wellicht vals beeld van gemeenschappelijk begrip waarin het leren tot stilstand kan komen (een onecht WIJ).

4.2 Teveel nabijheid

Het is de achtste bijeenkomst van deze supervisiegroep. Naar aanleiding van de tussenevaluatie gaat het gesprek weer over de moeite van Hans met kritiek en zijn angst voor fouten. Hij verbindt dat met een ruimer thema dat hem naar eigen zeggen erg bezighoudt: zijn grenzen herkennen, nee zeggen. Ik vraag of dat ook in zijn werk als docent aan de orde is. Hij geeft aan dat het hem daar gemakkelijker afgaat, dat het vooral gaat om nee zeggen op een meer persoonlijk appèl. Ik vraag of zijn socialisatie hierin een rol kan spelen. Hij vertelt weer, nu wat uitgebreider, over hoe het vroeger bij hem thuis ging. Nee werd niet vaak gezegd, grenzen werden niet scherp getrokken, maar moesten blijken uit impliciete boodschappen. Hij herkent dat nu ook bij zichzelf ("ik heb toch duidelijk laten merken dat ik het niet wou"). Al pratend over de situatie thuis en zijn houding daartegenover nu, komen ook woorden als spijt en schaamte. Ik vraag hem waar hij zich voor schaamt. Hans zoekt naar een antwoord. "Een deel van mijzelf moet verhuld blijven". Ik vraag of hij waardevrij, zonder oordeel kan kijken naar het gedrag van zijn ouders. (Achteraf bedenk ik: niet bepaald een open vraag...). Het antwoord is ontkennend. Hij heeft er last van.

Ik confronteer hem dan met een hypothese: ik krijg de indruk dat je jezelf niet accepteert zoals je bent, en je ouders niet zoals ze zijn. Dat beaamt hij. Hij wil zichzelf veranderen. Ik vraag vervolgens: houdt die moeite met kritiek ook verband met "dat-in-jou-wat-verhuld-moet-blijven"? Voel je je op zulke momenten misschien betrap, ontmaskerd?

Tot slot stel ik hem de vraag: hoe nodig heb je het om zo kritisch te zijn op jezelf? Hij weet het antwoord op dat moment niet.

Tijdens deze interactie vraag ik me een paar keer af of ik niet te ver ga in het doorvragen op het persoonlijke. Hans is zichtbaar geraakt, vooral bij de laatste vraag, wat zich uit in een ongemakkelijk lachen. Zelf voel ik mij ook geraakt.

Afgezien van het feit dat ik in bovenstaand voorbeeld mogelijk een parallelsituatie over het hoofd heb gezien, nl. waar het gaat over impliciet versus expliciet aangeven van grenzen, (daar gaat dit onderzoek niet over, daarom laat ik het hier verder rusten), is de vraag die mij in die situatie vooral bezighoudt: kom ik nu niet te dichtbij? In deze paragraaf ga ik op metaniveau op die vraag in: wanneer werkt nabijheid mogelijk belemmerend? Waar moet de supervisor op bedacht zijn? Ik bespreek dit aan de hand van drie verschijnselen: voorkennis, compliance, en tegenoverdracht. Indirect gaat het daarbij ook over de grenzen van supervisie.

4.2.1 Voorkennis

In het voorbeeld over Karel (p. 13) is sprake van een vorm van instellingssupervisie met een interne supervisor. In zo'n situatie beschikt de supervisor vaak over veel voorkennis: over de persoon van de supervisant, zijn achtergrond, zijn functioneren, en over de werkcontext waarin hij functioneert. Buiten de supervisie zijn supervisor en supervisant elkaars collega. Dat hoeft een effectief supervisieproces niet in de weg te staan, mits zij in de werkcontext niet al te nauw samenwerken (in dat geval is een supervisie relatie niet aan te bevelen). Het vraagt echter wel van de supervisor dat hij

veel aandacht besteedt aan het bepalen van de juiste afstand. Bij iemand die je min of meer goed kent, kun je geneigd zijn om als supervisor veel “in te vullen” vanuit de beelden die je van de supervisant als collega gevormd hebt. Of zonder meer mee te gaan met de supervisant als hij klaagt, of zich juist heel tevreden toont, over “hoe het hier gaat”, omdat je er zelf als werknemer van de organisatie ook zo over denkt. Er kan dan een sfeer ontstaan waarbij de supervisant zich wel gehoord en begrepen voelt, maar ook te weinig wordt uitgedaagd om te onderzoeken wat hem dan al dan niet bevalt, waar dat vandaan komt, en wat hij met dat gevoel zou kunnen aanvangen. (vergelijk ook wat hierboven gezegd is over “Verstehen”). De supervisor zit de supervisant dan te “dicht op de lip”, er is te weinig ruimte om te leren. In TGI-termen: de balans slaat door naar het WIJ, en HET krijgt onvoldoende aandacht. Remedies tegen dit risico zijn, volgens Huisman (2011, pp. 10 en 15): gezond wantrouwen, en bespreekbaar maken van eventuele (wederzijdse) beeldvorming.

4.2.2 Compliance

Een andere valkuil voor de supervisor kan zijn dat hij het de supervisant teveel naar de zin wil maken, bijvoorbeeld uit een grote persoonlijke betrokkenheid, of omdat hij graag aardig gevonden wil worden.

De drie zij-instromers in de supervisiegroep (naast Peter, die al ter sprake kwam, ook Dino en Arend) kunnen het goed met elkaar vinden. Ze herkennen veel bij elkaar, en vinden elkaar onder andere in hun kritiek op de organisatie van de opleiding. Dat zijn ze in het bedrijfsleven echt anders gewend. Ook deze derde bijeenkomst begint met een uitwisseling van (negatieve) ervaringen, maar het gaat wel in een vrolijke sfeer. Er wordt veel gelachen. Eigenlijk wil ik wel deel zijn van die vrolijkheid, maar we moeten ook aan het werk! Met behulp van mijn eigen humor probeer ik de supervisanten met zachte drang in de “leerstand” te lokken. Het lukt: de aandacht verplaatst zich naar de reflectie op de vorige keer. Ik blijf alert: wil ik het niet te leuk houden? Ga ik niet teveel mee in een sfeer van “ouwejongens-krentenbrood”? Waardoor ik met name Arend –die niet zo graag over zichzelf praat- onvoldoende uitdaag om uit zijn comfortzone te komen?

Over compliance-gedrag bij supervisanten en cliënten is veel geschreven, maar het verschijnsel komt ook voor bij supervisors (en andere begeleiders). (Siegers 2002, 11.4.3). Bijvoorbeeld als de supervisor de sfeer voor alles gezellig of–wat misschien nog vaker voorkomt- veilig wil houden, de supervisant wil behoeden voor ongemakkelijke gevoelens (zie ook hierboven 3.2.1) of (in het geval van opleidingssupervisie) geen negatieve beoordelingen wil geven. Of, zoals wellicht ook speelt in het voorbeeld hierboven, vanuit de wens “erbij te horen”. Siegers schrijft over de “gevoeligheid voor uitsluiting” (14.5.5); specifiek gaat het daar over triades, maar iets dergelijks kan zich ook in groepssupervisie voordoen. En om het nog een beetje complexer te maken: compliance van de supervisor kan er ook toe leiden dat hij compliance bij de supervisant oproept, of mogelijk ongewenst compliance-gedrag van de supervisant niet bespreekbaar maakt. (zie ook Bennink 1994, p.11). Op betrekkningsniveau kan het dan lijken alsof de supervisor dichtbij de supervisant staat: zij hebben een goede relatie op het persoonlijk vlak; maar de gezamenlijke taak waarvoor zij staan kan daarmee wel uit het zicht raken, waardoor de supervisie niet volledig tot zijn recht kan komen.

4.2.3 Tegenoverdracht

Overdracht en tegenoverdracht zijn boeiende, maar zeer complexe verschijnselen in begeleidingssituaties. Het begrip tegenoverdracht alleen al verdient een complete studie (en zelfs heel wat meer dan één). In dit kader moet ik mij beperken tot een kort aanstippen, met als belangrijkste vraag of er een relatie kan zijn (en zo ja, welke) met het hanteren van afstand en nabijheid in supervisie.

Bennink geeft in zijn vertaling en annotatie van een artikel van Jürgen Körner (Körner 2000, p. 8) twee hoofdbetekeningen van het begrip. Körner gebruikt het in de betekenis van “meegaan in de overdracht van de cliënt door de positie in te nemen die de cliënt (doorgaans onbewust) voorstelt”. Ook in van Praag (2000, p. 120) wordt het op deze manier opgevat. Mij gaat het hier vooral om de tweede betekenis: “de (doorgaans) onbewuste bevindingen en fantasieën van de hulpverlener in verband met de cliënt, die hun oorsprong vinden in het verleden van de hulpverlener”. Dat laatste speelde bijvoorbeeld in de (o.a. door Hendriksen (2002) besproken) workshops van Ruth Cohn in 1955.

Nog eens terugkijkend op het praktijkvoorbeeld op p. 16, vraag ik mij bijvoorbeeld af waardoor mijn eigen geraaktheid is ontstaan. Het is hier niet de plaats om dat uit te zoeken, maar dat daar een vorm van tegenoverdracht speelde, is niet ondenkbaar. Kan het gegeven dat de supervisor in de interactie met de supervisant soms iets ervaart dat te maken heeft met zijn eigen “plek der moeite” (de term ontleen ik aan Wierdsma en Swieringa (2002, 19.3)) ook zijn omgaan met afstand en nabijheid beïnvloeden? Ik denk het wel. Afhankelijk van de aard van die “plek der moeite” zal de supervisor dan mogelijk de neiging hebben om, vanuit een ervaren (maar tegelijkertijd gefantaseerde) verwantschap, heel dichtbij te komen, en de supervisant daardoor de benodigde ruimte te ontnemen om zelf zicht op zijn probleem te krijgen. In andere gevallen zal de supervisor juist geneigd zijn om afstand te nemen van de supervisant en zich af te sluiten; daarop kom ik in het volgende hoofdstuk nog terug. In elk geval is het van belang dat de supervisor deze neigingen herkent, en er adequaat mee kan omgaan. Een voorwaarde daartoe (hoewel nog verre van een garantie) is dat hij voor zichzelf de “integratie op het eerste niveau” (o.a. Siegers 2002, 7.1) op orde heeft.

4.3 Samenvattend

Nabijheid is niet de één of andere techniek die je als supervisor naar believen kunt toepassen; het is een “manier van zijn”, waarin de supervisor zich congruent en transparant toont. Ik heb in dit hoofdstuk verkend welke faciliterende rol empathie en “Verstehen” kunnen spelen in het zoeken naar de juiste mate van nabijheid. De juiste mate heeft dan betrekking op de mate waarin de nabijheid bevorderend is voor de gezamenlijke taak in supervisie. Als “risicofactoren” heb ik voorkennis, compliance en tegenoverdracht onder de loep genomen. De conclusie is dat zij geen van drieën per definitie leiden tot een te grote nabijheid, die schadelijk zou kunnen zijn voor het leerproces van de supervisant, maar dat alertheid hier wel geboden is voor de supervisor: het risico is een te grote nadruk op het WIJ, ten koste van IK. En uiteindelijk ten koste van HET.

5 Afstand nader bekeken

In hoofdstuk 3 gaf ik al aan dat afstand en nabijheid niet per definitie elkaars tegengestelden zijn. Afstand is er in een relatie altijd. Het hangt mede van de omstandigheden af of een bepaalde afstand als klein (nabijheid) of als groot wordt ervaren. In hoofdstuk 4 is daarover, in het kader van de samenwerkingsrelatie binnen supervisie, onder de noemer van nabijheid al veel gezegd. Dit vijfde hoofdstuk kan daardoor wat beknopter zijn. In dit hoofdstuk ga ik in op het belang van afstand nemen in een supervisie relatie, en ik zal daarbij ook weer kijken vanuit het perspectief van TGI. Ook maak ik enkele opmerkingen over het risico van teveel afstand.

5.1 De juiste afstand

Afstand nemen betekent: ruimte scheppen. Om te bepalen wanneer het voor de supervisor nodig is om bewust afstand te nemen en ruimte te scheppen, kunnen de principes die gelden in de methodiek van TGI een handreiking zijn, waarbij ik met name denk aan het *dynamisch balanceren* en aan *participierend leiderschap*.

5.1.1 Dynamisch balanceren

Bij dynamisch balanceren (zie ook 2.2.2) gaat het erom dat aan de vier factoren in het TGI model (2.1) ongeveer evenveel aandacht geschonken wordt (o.a. Kuiper 2002, p. 16). Alle factoren dienen tot hun recht te komen en op het juiste moment aandacht te krijgen (van de Braak 2009, p. 15). In het voorbeeld in 4.2 kan het mij als supervisor helpen bij het beantwoorden van de vraag of ik niet teveel aandacht besteed aan het persoonlijke in de vraag van Hans, en wat mijn persoonlijke geraaktheid daarmee te maken heeft. Daartoe is het wel nodig dat ik mij innerlijk bewust ben van mijn geraaktheid, en een besluit neem over wat ik daar op dat moment –in het hier-en-nu- mee wil doen. De supervisor moet in een dergelijk geval, tijdens het proces, dus even aandacht besteden aan zijn eigen IK. Vervolgens kan hij zijn besluit nemen op grond van de afweging of er nog voldoende balans is in de aandacht voor de vier factoren; in dit specifieke geval zal hij zich met name afvragen of HET nog altijd in beeld is, met andere woorden, of de aandacht voor het innerlijk van Hans en de interactie daarover in de supervisie groep (WIJ) in dienst staan van zijn ontwikkeling als docent. Als je als supervisor zo'n afweging maakt, dan betekent dat afstand nemen, beschouwen vanuit een “hoger” of “verderweg gelegen” perspectief, en tegelijkertijd aanwezig blijven in het hier-en-nu.

5.1.2 Participerend leiderschap

Ik gaf al aan (2.1.1) dat er bij supervisie sprake is van een ongelijke positie tussen de leden van de groep: de supervisor heeft de leiding, is verantwoordelijk voor het proces. Tegelijkertijd is supervisie gericht op zelfsturing door de supervisant. Dat vraagt om een bepaalde manier van leidinggeven.

Werken volgens de uitgangspunten van TGI heeft ook consequenties voor de manier waarop je leidinggeeft. Het postulaat “wees je eigen leider” is een opdracht aan alle

teamleden, inclusief de leider. Ineke van de Braak heeft daarover veel geschreven. Zij beschrijft de risico's van zowel teveel als te weinig leiding (van de Braak 2011, pp. 20-23). De leider moet op zo'n manier leidinggeven dat de teamleden hun eigen leiderschap ontwikkelen. Dat lijkt een paradox, maar is het niet. Een opgave is het wel, en niet altijd een gemakkelijke. Vertaald naar supervisie kun je ook zeggen dat de supervisor de supervisant in staat moet stellen zijn eigen "interne supervisor" te ontwikkelen (Kuiper 2002, p. 16).

Een participerend leider neemt actief deel aan het proces. Hij doet dat met inzet van zijn eigen persoon. Dat hij daarbij voortdurend oog houdt voor wat er speelt in het team, en gericht blijft op de gezamenlijke taak, spreekt vanzelf en is hierboven (5.1.1) al beschreven. Bij de manier waarop hij zijn persoon inzet in het proces, gaat hij te werk met "selectieve authenticiteit": hij is transparant over wat hij denkt, wil en voelt, in de eerste plaats naar zichzelf; hij uit zich daarover ook naar de anderen, maar doet dat selectief: hij kiest op grond van zijn verantwoordelijkheid voor het proces wat relevant is om te delen (van de Braak 2009, p. 16). Ik herken in deze aspecten van participerend leiderschap de rol van de supervisor.

Dat betekent, ook hier, dat de supervisor van tijd tot tijd afstand moet nemen om zijn afwegingen te kunnen maken, ruimte moet scheppen voor selectieve authenticiteit. Participerend leiderschap dat gericht is op het ontwikkelen van eigen leiderschap kan in het voorbeeld in 4.2 betekenen dat als de supervisor zich afvraagt of het proces nog bijdraagt aan het leren van Hans en aan zijn professioneel functioneren als docent, hij die vraag ook door Hans zelf laat beantwoorden.

5.1.3 Afstand nemen als interventie

In deze benadering betekent afstand nemen niet zozeer op afstand gaan staan van de persoon, of van de groep; het betekent vooral dat de supervisor voor zichzelf ruimte maakt om het proces van een afstand te bekijken, en te beslissen welke interventie nodig is met het oog op de gezamenlijke taak. Maar ook in die interventies die hij dan kiest, kan de supervisor een bepaalde mate van afstand creëren, bijvoorbeeld om tegenwicht te bieden aan de risico's van een te grote nabijheid zoals die in het vorige hoofdstuk zijn beschreven. Verwondering, "Nicht-Verstehen", gebruik maken van verschillen en perspectiefwisseling zijn middelen die afstand scheppen en die kunnen worden ingezet tegen ongewenste effecten van verschijnselen als voorkennis, tegenoverdracht en compliance.

Ik ga hier niet in op de emotionele afstand die de supervisor ten opzichte van de supervisant moet bewaren, zeker als er bij de supervisant ook indringende persoonlijke vragen spelen. De supervisor zal zich daarvoor niet zonder meer afsluiten, maar de vragen wel laten waar ze zijn, en ook hier steeds afwegen in hoeverre er in het supervisieproces ruimte voor kan zijn⁸.

⁸ Het postulaat dat storingen voorrang hebben gaat hier natuurlijk ook op. In mijn opvatting maakt de aandacht voor storingen geen deel uit van het eigenlijke supervisieproces. Tegelijkertijd zie ik in dat over die opvatting wel discussie mogelijk is: de manier waarop er in de supervisiegroep wordt omgegaan met storingen kan ook "lerend" zijn voor de deelnemers.

Ik ga ervan uit dat deze vorm van afstand bewaren behoort tot de vanzelfsprekende professionaliteit van de supervisor.

5.2 Teveel afstand

In het voorgaande is afdoende betoogd dat betrokkenheid van de supervisie een noodzakelijke voorwaarde is voor een effectief supervisieproces. Het gaat mijns inziens, in het licht van de diverse verkenningen hierboven, voor de supervisor zelfs om tenminste drie dimensies van betrokkenheid: bij de persoon van de supervisant(en) (IK), bij de interactie in de groep (WIJ), en bij het leerproces van de supervisant(en) (HET). De betrokkenheid van de supervisanten, die natuurlijk ook onmisbaar is, heb ik hier buiten beschouwing gelaten. Wanneer de supervisor langdurig betrokkenheid mist op één van deze dimensies en op te grote afstand komt te staan, zal hij zich moeten afvragen of hij deze supervisie wel moet voortzetten. Het is daarom wenselijk dat de supervisor zich tijdig, voor de klikevaluatie, bewust wordt van zijn gebrek aan betrokkenheid.

Een te grote afstand kan verschillende vormen aannemen, en verschillende oorzaken hebben. Ik noem er kort twee: afwijzing en afwezigheid

5.2.1 Afwijzing

Een supervisor wordt geacht professioneel om te gaan met de manier waarop hij persoonlijk reageert op een supervisant. Hij moet bijvoorbeeld verschillen in werkopvatting, in visie op het beroep, maar ook in manier van doen en persoonlijkheidsstructuur kunnen hanteren. Het zal regelmatig voorkomen dat supervisanten gedrag vertonen waarmee de supervisor moeite heeft, hetzij op grond van eigen waarden en overtuigingen, hetzij uit "allergie" (in de betekenis die Ofman (1992) daaraan geeft in zijn kernkwadranten). In het tweede praktijkvoorbeeld op p. 14 kan dit een rol spelen. Het is zelden effectief om deze gevoelens met de supervisant(en) bespreekbaar te maken (Jagt e.a., pp 173-175). Wanneer de supervisor merkt dat het hem bij voortdurende niet lukt om tegenover de supervisant een "onvoorwaardelijke positieve gezindheid" (Lietaer) op te brengen, dan behoort het tot zijn professionaliteit om de supervisie relatie te beëindigen.

5.2.2 Afwezigheid

Met afwezigheid bedoel ik hier: mentale en/of emotionele afwezigheid. Bij beginnende supervisoren (zo weet ik maar al te goed uit eigen ervaring) komt het regelmatig voor dat zij zich tijdens een supervisie steeds zitten af te vragen of ze het wel goed genoeg doen, of ze wel grip op het proces hebben, of ze wel de goede vragen weten te vinden. Zij trekken zich dan feitelijk terug uit het proces in het hier-en-nu, en zijn in hun hoofd met heel andere dingen bezig dan het leren van de supervisant. Wanneer dat te lang duurt, zal het een effectief leerproces in de weg staan.

Er kunnen ook andere vragen, problemen of emoties spelen die de supervisor zo bezighouden dat hij moeite heeft om zijn aandacht bij het hier-en-nu te houden, en zich op de gezamenlijke taak te richten. In zo'n geval doet hij er waarschijnlijk goed aan om dat te benoemen. Storingen gaan voor! In "selectieve authenticiteit" bepaalt hij wat hij

met zijn supervisant(en) op dat moment wil delen. Ook daarin dient hij professioneel te blijven, om te voorkomen dat zijn eigen emoties de relatie met de supervisant(en) gaan belasten. In groepssupervisies is het ook van belang om vast te stellen of er bij de supervisanten storingen zijn die hen beletten “aanwezig te zijn” bij de inbreng van de anderen; met andere woorden: om hun deel van de verantwoordelijkheid voor de taak van de groep waar te kunnen maken.

Tot slot van deze paragraaf, zonder verder commentaar, een praktijkvoorbeeld waarin de (fysieke) afwezigheid van één van de supervisanten in een triade aan de orde is, en de uitwerking daarvan op de medesupervisant. Er valt over het hanteren en ervaren van afstand nog veel meer te zeggen; dit voorbeeld geeft in elk geval aan dat het iets is dat door de betrokkenen verschillend ervaren kan worden, èn dat het –in een groepssupervisie- niet iets is dat alleen speelt tussen supervisor en supervisant.

Bijeenkomst 5: Hans had zich de vorige keer –op het laatste nippertje- afgemeld. De supervisie met Marjolein heb ik toen wel door laten gaan, zij had er een flinke reis voor gemaakt. Ik probeer te onderzoeken wat bij Hans de drijfveren waren (en kom niet veel verder dan “ik voelde me echt niet lekker”) en hoe hij gehandeld zou hebben als hij die dag naar school had moeten (dan was hij wel gegaan, leerlingen laat je niet zomaar in de steek). Ik nodig Marjolein uit om aan te geven wat haar gevoel hierbij is. Zij maakt duidelijk dat ze het erg vervelend had gevonden. Hans is oprecht verbaasd: hij had geredeneerd dat zijn aanwezigheid niet onmisbaar was. Marjolein benadrukt dat deze supervisie voor haar ook een groepsproces is, en dat ze zich daarom door haar medesupervisant in de steek gelaten had gevoeld.

5.3 Samenvattend

Afstand nemen helpt om overzicht te houden: zicht op de taak die in de supervisie verricht moet worden, en zicht op het welzijn van de groep èn van de individuele deelnemers (inclusief het eigen welzijn). De supervisor toont daarin participierend leiderschap. Hij doet volop mee aan het proces, is aanwezig in het hier-en-nu, maar laat zich er niet door meeslepen. Door op de juiste momenten afstand te scheppen, bevordert hij een “krachtige leeromgeving”.

6 Presentietheorie: een korte schets

Het zou veel te ver voeren om in dit kader een uitvoerige uiteenzetting te geven van wat de presentietheorie inhoudt, zoals die door Andries Baart is ontwikkeld. Als ik daar al toe in staat zou zijn! Dat is dan ook niet mijn bedoeling, en ook niet nodig voor het doel van dit onderzoek. Ik wil mij beperken tot het beschrijven van enkele kenmerken en principes, om daarna in het volgende hoofdstuk na te gaan in hoeverre deze benadering supervisors van nut zou kunnen zijn bij het werken aan en nadenken over de opdracht om “afstand en nabijheid te hanteren”.

Voorafgaand aan de korte schets van de presentietheorie wil ik met nadruk stellen dat deze haar fundament heeft in ervaringen opgedaan in het werkveld van het buurtpastoraat⁹, en ook in eerste instantie voor dat werkveld is ontwikkeld. Het buurtpastoraat wordt gekenmerkt door een aantal zeer specifieke omstandigheden. Het gaat om werk met mensen in oude stadswijken, vaak sociaal gemarginaliseerd, bij wie armoede, gezondheidsproblemen en/of gevoelens van (maatschappelijke) overbodigheid spelen. Daardoor is het een hachelijke onderneming om algemene conclusies te willen trekken over de toepasbaarheid in andere werkvelden. In het volgende hoofdstuk zal ik daar nog wat uitvoeriger op ingaan.

6.1 Kenmerken en principes

De belangrijkste kenmerken van de presentiebenadering zijn:

- start vanuit “exposure”;
- leefwereldbenadering;
- integrale benadering;
- grote bandbreedte;
- lange adem.

Exposure wil zeggen dat de presentiebeoefenaar begint met er eenvoudigweg te zijn; hij is aanwezig in de buurt, zonder agenda, zonder vaste werkplek, met geen ander doel dan zich open te stellen voor wat zich aandient, en zich zichtbaar te maken.

De leefwereldbenadering houdt in dat de presentiebeoefenaar contact zoekt met mensen en met hun levensverhalen in hun alledaagse leefwereld: in hun huis, op straat, in de speeltuin; op zoek naar de (hulp)vragen die zich aandienen.

Met integrale benadering wordt bedoeld dat het werk inhoud en vorm krijgt op basis van wat er speelt bij de mensen met wie de presentiewerker in contact is, waarbij iedereen en alle mogelijke thema's in beeld kunnen komen, vooral ook in hun onderlinge

⁹ buurtpastoraat is de term die in Utrecht voor deze specifieke vorm van (kerkelijke) presentie wordt gebruikt, en het is ook de term die Andries Baart in zijn standaardwerk hanteert; elders is vergelijkbaar werk bekend onder de naam “kerk-en-buurtwerk” of “Urban Mission”.

samenhang. Hiermee zet de presentiebenadering zich vooral af tegen de geïnstitutionaliseerde en gebureaucratiseerde hulpverlening en zorg.

Dit leidt als vanzelf tot een grote bandbreedte: noch de doelgroep(en), noch de problematiek, noch de activiteiten waarmee de presentiewerker zich bezighoudt zijn vooraf vastgesteld, evenmin als eventueel te realiseren doelen. Inhoud en vorm van het werk worden bepaald door wat de werker aan (hulp)vragen tegenkomt, door de mogelijkheden, en tevens door zijn persoonlijke talenten.

De “lange adem” is misschien wel het meest centrale principe van de presentiebenadering: de presentiebeoefenaar gaat een zeer langdurige en duurzame verbinding aan met zijn “cliënten”. Het gaat om “langdurige, trouwe en volhardende aanwezigheid” (website buurtpastoraat.nl).

6.2 Afstand en nabijheid in de presentietheorie

De “cliënten” van de buurtpastor zijn vaak mensen met een grote en complexe problematiek: geldzorgen, zwakke gezondheid, gezinsproblemen, verslaving etc. In veel gevallen is de term “uitzichtloze situatie” niet overdreven. Presentie betekent nabijheid, en we zagen hierboven hoe dat begrip concreet wordt ingevuld. Het is dus niet verwonderlijk dat in dit type werk veel gereflecteerd wordt over het thema “afstand en nabijheid”.

Baart (2001, pp 635-664) wijdt er een grondige analyse aan. Op één onderdeel daarvan ga ik hier nader in, omdat het voor het doel van mijn onderzoek interessant kan zijn.

6.2.1 Analysemodel

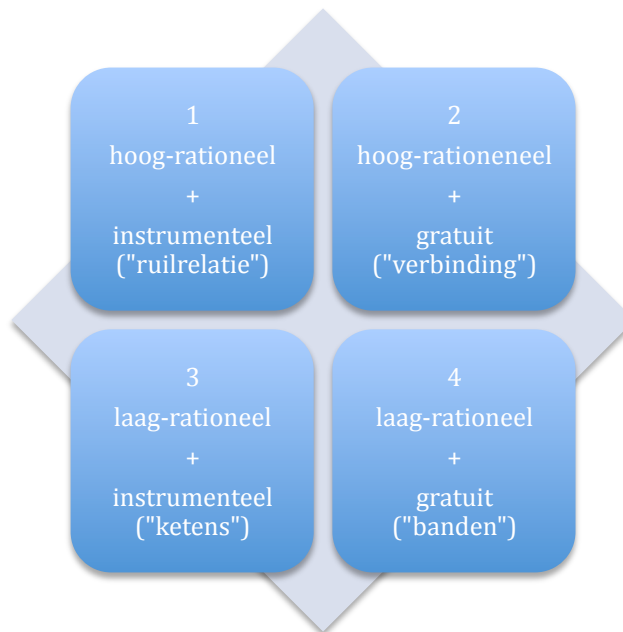
Baart¹⁰ analyseert betrokkenheid aan de hand van twee kijkrichtingen:

- sociaal handelen: van hoogrationeel (bewust, samenhangend, “denkerig”) naar laagrationeel (gegeven, niet planbaar, op basis van affecten)
- sociale relaties: van instrumenteel (“iets van iemand willen”) naar wat hij benoemt als “gratuit” (“iets met iemand hebben”).

Door die twee kijkrichtingen, die elk een continuum vormen, als assen loodrecht op elkaar te zetten, ontstaat een matrix met vier kwadranten.

Die matrix ziet er als volgt uit (zie volgende pagina):

¹⁰ Baart meldt in zijn boek dat hij dit analysemodel ontleent aan Talja Blokland-Potters, *Wat stadsbewoners bindt. Sociale relaties in een achterstandswijk*, Kok, Agora, 1998.



De kwadranten staan voor verschillende soorten (onderlinge) betrokkenheid.

Voorbeelden zijn:

- 1 ("ruilrelatie"): bedrijf – werknemer; supermarkt – klant; huisarts – patiënt;
- 2 ("verbinding"): leden geloofsgenootschap, politieke organisatie, leden sportteam;
- 3 ("ketens"): telefonische helpdesk – hulpvragende klant, producent – consument;
- 4 ("banden"): familie, vrienden, geliefden.

In kwadrant 1 gaat het om sociale praktijken waarbij de betrokkenen vooral gericht zijn op de uitkomst van hun gezamenlijk handelen, en daarbij zijn alle partijen gericht op het eigenbelang. In kwadrant 2 gaat het niet zozeer om de uitkomsten, als wel om de gezamenlijke waarden en belangen. In kwadrant 3 is in feite nauwelijks sprake van sociale relaties: de persoon als persoon speelt hier geen rol. Kwadrant 4 betreft affect- en emotioneel gestuurde relaties, mensen zoeken elkaar op omwille van de gezamenlijkheid zelf, en zijn (mede) gericht op elkaars belang. (Baart 2001, p. 636 – 639).

6.3 Werk van de presentiebeoefenaar

Baart werkt de kenmerken van de presentiebenadering uit in hoofdstuk 6 van zijn boek. Hij brengt ze onder in een aantal groepen:

1. Vrij zijn voor..., dat wil zeggen: mensen tegemoet treden met een open agenda, zonder gebondenheid en vooringenomenheid;
2. Openstaan voor..., dat wil zeggen: zich aanbieden, belangstelling tonen, uitnodigen tot contact;
3. Een aandachtige betrekking aangaan, waarin *aandacht* het sleutelwoord is; voor het alledaagse, en daarin ook voor betekenisvolle signalen;
4. Aansluiten bij het bestaande, dat wil zeggen dat de agenda van de presentiebeoefenaar niet alleen bepaald wordt door *wat* de ander aan de orde stelt, maar ook *zoals* de ander zaken aan de orde stelt;
5. Perspectiefwisseling, dat wil zeggen dat de presentiebeoefenaar leert de wereld waar te nemen vanuit het perspectief van de ander;

6. Zich aanbieden, waarbij het (soms) ook gaat om concrete hulp, en ook bijvoorbeeld om “voorbeelden van mogelijk –alternatief- gedrag”;
7. Geduld en tijd;
8. Trouwe toeleg.

In deze uitwerking en ook in de verdere beschrijving van de werkprincipes blijkt dat voor Baart de relatie van de presentiebeoefenaar met zijn “cliënten” vooral in kwadrant 4 past. Hij zet overigens ook uiteen dat de kwadranten niet scherp afgegrensd zijn, en dat veel relaties zich uitstrekken over meerdere cellen. Ik heb mij afgevraagd waar in dit model de supervisie relatie een plaats zou kunnen krijgen. Mijn conclusie is: voornamelijk in kwadrant 1. Supervisie is in eerste instantie een rationeel, tijdelijk en doelgericht contract, waarin een bepaalde dienst wordt aangeboden respectievelijk afgenomen. Dat neemt niet weg dat bepaalde kenmerken van relaties die typerend zijn voor kwadrant 4 binnen –en voor de duur van- de supervisie relatie een essentiële rol kunnen spelen. Daarover gaat het in het laatste hoofdstuk.

7 Een bijdrage van de presentiebenadering?

We zagen al dat de taak van de presentiebeoefenaar een heel andere is dan de taak die in supervisie aan de orde is. Voor de buurtpastor geldt, heel kort samengevat, dat hij zijn pastorant helpt om (al is het in sommige gevallen maar even) een gevoel van menselijke waardigheid te ervaren. De supervisor heeft tot taak om de supervisant te helpen leren met het oog op zijn ontwikkeling als professional (zie o.a. 2.2.2). Ook de context (GLOBE) waarbinnen die taak verricht moet worden verschilt hemelsbreed van elkaar. De constatering dat de presentiebenadering geen kant-en-klare recepten levert voor supervisiesituaties¹¹ heeft dan ook veel van een poging om een deur te openen die al wagenwijd openstond.

Niettemin zie ik in de kenmerken van de presentiebenadering zoals ik die kort heb weergegeven in 6.3 wel een paar handvatten die de supervisor kunnen helpen bij de uitvoering van zijn taak en bij het reflecteren daarover, ook als het gaat om het hanteren van afstand en nabijheid.

Omdat een uitvoerige bespreking hiervan een aparte studie verdient, beperk ik me hier tot de twee die het sterkste verband hebben met het thema van afstand en nabijheid:

- Openstaan voor...
- Een aandachtige betrekking aangaan

7.1 Openstaan voor

De presentiebeoefenaar is aanwezig en toont belangstelling, maar doet volgens Baart (2001, p. 736) meer dan dat: hij opent zich, en toont emoties en medeleven. Baart noemt dit het “emotionele bewijs”. In de interventiebenadering, die door Baart tegenover de presentiebenadering wordt geplaatst en waartoe hij in grote lijnen de geïnstitutionaliseerde hulpverlening en welzijnswerk rekent, geldt dit emotionele bewijs vaak als onprofessioneel. De presentiebeoefenaar houdt, minder dan de interventiebeoefenaar, *afstand* tot de cliënt. Nabijheid en persoonlijke betrokkenheid behoren tot zijn instrumentarium, ze zijn noodzakelijk bij het verrichten van zijn taak.

Vertaald naar leersituaties: in formele, “geïnstitutionaliseerde” opleidingsituaties zal de docent/begeleider gewoonlijk weinig blijik geven van emotionele geraaktheid door verhalen van zijn studenten. In supervisie ligt dat anders. Daar behoort het tot de professionaliteit van de supervisor om zijn persoon, met inbegrip van zijn gevoelens, in te brengen in de leersituatie. Daarbij geldt wel het principe van de selectieve authenticiteit (zie ook 5.1.2), maar het is niet per definitie taboe of gebrek aan professionaliteit om gevoelens te hebben en die te tonen. De nabijheid tussen supervisor en supervisant die daardoor ontstaat, kan een veilig en vruchtbaar leerklimaat bevorderen.

¹¹ Zoals in publicaties van van der Kolm (2006) en Muynk (2007), besproken in het eindwerkstuk van Jakkeliën Mertens

7.2 Aandachtige betrekking

Baart beschrijft tal van activiteiten van buurtpastores, die allemaal in eerste instantie niets anders lijken (en misschien wel zijn) dan oppervlakkige interacties met buurtbewoners met betrekking tot het alledaagse: een praatje aanknopen, een kopje koffie drinken, een potje knikkeren met kinderen, even meelopen naar het arbeidsbureau¹². In tweede instantie gebeurt hier iets anders. De aandacht waarmee pastores dit doen is een *gespannen aandacht*, die voortkomt uit de “concentratie om te kunnen horen, zien of voelen hoe het werkelijk met iemand gaat”. Regelmatig leidt dat ertoe dat zij afschuwelijke problemen (mishandeling, verslaving enz.) of soms ook grote vreugdes op het spoor komen, die zij als eersten (en soms enigen) mochten zien. Baart zegt daarover ook (p. 737): “De signalen zijn vaak (...) bijna te klein, te zeer verpakt en onbenullig om opgemerkt te kunnen worden”.

In zijn prachtige *Aandacht, Etudes in presentie* (Baart 2005, p. 110) zegt Baart dat “geconcentreerde aandacht niet langer hoeft te duren dan een fractie van een seconde om ook *effectieve* aandacht te zijn”. De duur is misschien minder belangrijk dan de intensiteit.

Er is veel meer over te zeggen. Maar dat voor een supervisor *aandachtige aanwezigheid* onontbeerlijk is, staat buiten kijf. En de presentietheorie kan ons veel leren over de kwaliteit van aandacht. Hoe stem je af op de supervisor? Welke signalen ontvang je? Wat doe je ermee? Ik kom hier nog even terug op de casus van de groepssupervisie met o.a. Peter (4.1.1). De benaderingswijze vanuit de presentietheorie die ik hier beschreven heb, kan een bijdrage leveren aan de keuze van de supervisor welke houding te kiezen in dit soort situaties: de emoties van de ander en de eigen emoties erkennen en onder ogen zien, en blijven openstaan voor signalen van wat er ècht aan de hand is.

¹² Tijden veranderen. Het arbeidsbureau bestaat niet meer, de DWI is voornamelijk online bereikbaar. Gelukkig bestaan er nog wel “Werkpleinen”, waarvan na een flink aantal muisklikken zelfs fysieke adressen in beeld verschijnen, en waar je dus naartoe kunt lopen.. Kwadrant 1? Of 3?

8 Samenvatting en Conclusie

In dit werkstuk heb ik een poging gedaan om de begrippen afstand en nabijheid in supervisie nader te onderzoeken. Ik heb daartoe eerst het kijkkader gedefinieerd dat ik heb gehanteerd: het model van de themagecentreerde interactie (TGI). Vervolgens heb ik met behulp van dat kijkkader ingezoomd op wat het hanteren van afstand en nabijheid voor een supervisor kan betekenen. Daarbij heb ik ook concepten als empathie en verstaan (als basishouding), en compliance en tegenoverdracht besproken; het zijn verschijnselen die het vinden van de balans kunnen beïnvloeden.

Ik heb betoogd dat methodische elementen van TGI als participierend leiderschap en dynamisch balanceren voor de supervisor een goede leidraad kunnen zijn bij het vinden van de juiste balans tussen afstand en nabijheid.

Tenslotte heb ik in heel kort bestek onderzocht wat de bijdrage van de presentietheorie zou kunnen zijn aan het vraagstuk van afstand en nabijheid in supervisie. Mijn conclusie is dat er grote verschillen zijn tussen het werkveld waarvoor deze theorie is ontwikkeld (nl. in eerste instantie het buurtpastoraat) en supervisie, met betrekking tot de taak waarom het gaat (HET) en de context waarin deze taak moet worden verricht (GLOBE). Niettemin heb ik ook interessante overeenkomsten gevonden, die ik hieronder als beknopte conclusie weergeef.

Voor beide werkvelden geldt dat de “taak” globaal wel omschreven is, maar dat vorm en inhoud van de concrete activiteiten niet vooraf bepaald zijn, maar zich aandienen in de interactie.

Dat betekent tevens dat voor beide werkvelden geldt dat de professional zich dient open te stellen voor wat zich aandient, en dat doet vanuit een aandachtige betrokkenheid. De sleutel ligt bij wat ik nu even de “cliënt” noem (pastorant, supervisant): dat is degene die laat weten wat er nodig is, de professional sluit daarbij aan *vanuit zijn professionaliteit*. Het hanteren van (een goede balans tussen) afstand en nabijheid maakt deel uit van die professionaliteit.

Deze zienswijze sluit aan bij wat in de literatuur over begeleiding beschreven is als grondhouding van de begeleider, en geeft daar tevens een mogelijke verdieping aan. Ik heb dat hier alleen kunnen aanstippen. Het onderwerp verdient het verder uitgediept te worden.

Literatuur

- Baart, Andries (2001) *Een theorie van de presentie*, Lemma
- Baart, Andries (2005) *Aandacht, Etudes in presentie*, Boom Lemma
- Bennink, H. (1994) *Het gevoeg van de supervisor*, in: SiOB 1994, nr 4.
- Braak, Ineke van de (2009) *Teamontwikkeling op gang gebracht*, in: Mesofocus 74
- Braak, Ineke van de (2011) *Inspireren tot medeverantwoordelijkheid*, Boom/Nelissen
- Cohn, Ruth (1997) *Van psychoanalyse naar themagecentreerde interactie*, Nelissen Baarn
- Hendriksen, Jeroen & Arjan de Wit (2008) *Wanneer al het bewuste uitgesproken is, kan het nieuwe binnenstromen; over de tegenoverdrachtworkshops van Ruth Cohn*, website Jeroen Hendriksen Consultancy
- Huisman, P. (2011) *Voorkennis over supervisanten: een lust of last?*, in: Tijdschrift voor Supervisie en Coaching 2011, nr. 1
- Jagt, Nel e.a. (2006) *Supervisie, praktisch gezien kritisch bekeken*, Bohn Stafleu van Loghum
- Kessel, Wim van (2010) *Nabijheid, intimiteit en grenzen*, verslag van studiemiddag 24 mei 2010 op www.presentie.nl
- Körner, J. (2000) *Overdracht in professionele begeleidingsrelaties*, in: SiOB 2000, nr. 2
- Kuiper, Phien (2002) *Themagecentreerde interactie in groepssupervisie*, in: Tijdschrift voor themagecentreerde interactie 2002, nr. 7
- Kuiper, Phien (2009) *Intervisie, TGI en teamcompetenties*, in: Mesofocus 74
- Leenders, F. (1989) *Breukvlakken en verbindingslijnen in de ontwikkeling*, in: Dieleman, A. e.a. *Pedagogiek van de levensloop*, Open Universiteit Heerlen
- Lietaer, Germain (1991) *Authenticiteit en onvoorwaardelijke positieve gezindheid*, in: Swildens, H. red. *Leerboek gesprekstherapie*, Acco Amersfoort
- Maes, Johan *De hulpverlener: tussen afstand en nabijheid*, website KERN, <http://users.skynet.be/kern/jurgart.html> (geen jaartal)
- Ofman, Daniel (1992) *Bezieling en kwaliteit in organisaties*, Kosmos, Utrecht
- Praag-van Asperen, H.M & Ph. H. van Praag (red) (2000) *Handboek supervisie en intervisie*, de Tijdstroom
- Schmitz, Marion (2001) *Intelligent balanceren tussen distantie en betrokkenheid*, in: Huisarts en Wetenschap 2001, nr. 12
- Siegers, Frans (2002) *Handboek Supervisiekunde*, Bohn Stafleu van Loghum
- Swieringa, J. & A. Wierdsma (2002) *Lerend organiseren*, Wolters-Noordhoff
- Vanaerschot, G. & R. van Balen (1991) *Empathie*, in: Swildens, H. red. *Leerboek gesprekstherapie*, Acco Amersfoort
- Wellendorf, F. (1991) *Verstehen in supervisie*, in: SiOB 1991, nr. 4
- website buurtpastoraat Utrecht: <http://www.buurtpastoraat.nl/home>