

Van opleiding tot professional

Over individuatie en de ‘goed genoeg’ attitude van de groepstherapeut

Leo Tjihuis

Het individuatieproces van de opleiding als professional is een loslaten van wat al bekend is en een verbinden met wat nieuw en verder reikend dan de bestaande kennis is. Het doen van groepsdynamische groepstherapie is vooral leren in de praktijksituatie. Het is het ervaren van de unieke positie therapeut-in-de-groep te zijn, en het ervaren van de ‘agens’ te zijn, bewust worden van wat je teweegbrengt door het doen van interventies. In de opleiding kunnen de tegenoverdachtsreacties van de groepstherapeut positief benut worden wanneer men zich bewust kan worden dat de interventies ‘goed genoeg’ zijn. Blijft de therapeut gevangen in tegenoverdracht dan is dat desastreus voor therapie en werkrelatie. Leertherapie in groepsverband is dan een must. De steun en de inzichten van collega-opleidingen in een supervisie-groep kunnen voor de opleiding zeer ‘ontdekkend’ zijn.

Individueen en schaatsen

Hoe leer je een goed groepstherapeut¹ te worden? Hoe ontdek je dat je als therapeut het goed doet in de groep? Voor het overdenken van deze heikele opleidingskwesities neem ik u eerst mee als lezer in een metafoer.

Mijn vader was een kleine middenstander in de jaren vijftig van de vorige eeuw. Met moeite kon hij na de jaren van economische crisis en de Tweede Wereldoorlog zijn hoofd boven water houden en zijn kinderrijke gezin onderhouden. Hij was een man van weinig woorden...maar van hard werken en een ijzersterk geloof in god.

In de winkelatalage van zijn ‘ijzerwaren en gereedschappen’-winkel had mijn vader een zelf geschreven reclametekst gehangen:

VAN ALLE ZAGEN DIE WIJ OOIT ZAGEN,
ZAGEN WIJ GEEN ZAGEN ZAGEN DIE ZO
ZAGEN, ZOALS ONZE ZAGEN ZAGEN

Schaatsen is individueen. Schaatsen moet je leren, zowel door het zelf te doen als door anderen daarbij om hulp of ondersteuning te vragen. De techniek van schaatsen is iets eigens, doordat het met de houding van het lichaam te maken heeft en met de wijze waarop men al schaatsend in beweging komt en blijft.

In het proces van individuatie zou metaforisch gesproken kunnen worden van een

levensbalans, bewegen in ups en downs, met vallen en opstaan. En bij ieder mens verloopt dat anders terwijl er toch een gezamenlijkheid in steekt, zoals in de reclametekst van mijn vader tot uitdrukking komt.

VAN ALLE SCHAATSEN VAN SCHAATSERS
MET WIE WIJ SCHAATSERS
OOIT OP ONZE SCHAATSEN SCHAATSTEN
SCHAATSTEN WIJ MET ONZE SCHAATSEN
ZO OP ONZE SCHAATSEN
ALS SCHAATSERS NOG NOOIT SCHAAT-
STEN OP SCHAATSEN.²

Als de schaatstijd aanbreekt, zou ik de ijzers uit het vet halen. Ik zou naar mijn vader zaliger gaan om ze te laten slijpen. In mijn herinnering deed hij dat uiterst precies en gedegen en zonder veel woorden...

En als ik hem zou vertellen dat ik een schaatstocht wil gaan maken, dan zal hij in zijn onvervalste Twentse dialect zeggen: ‘Goed zo mijn zoon, gij zult spinazie eten en potlander cementen muren schijten.’

Ik wil hier proberen dit unieke proces van individueen, in de metafoer van het schaatsen en schaatsen slijpen, te koppelen aan het opleiden van groepstherapeuten.

Ik beschouw het opleidingstraject van de groepstherapeut als een leerproces van professionele individuatie, oftewel als de gehele en tegelijk unieke ontwikkeling als een professional die zich specialiseert in het therapeutisch werken met groepen. De twee centrale thema’s in dit leerproces zijn de dialectische positie en de goed genoeg attitude. Vanzelfsprekend zijn cognitieve en praktisch therapeutische zaken als theorie-

vorming, kennis van zaken en technische vaardigheden opdoen zeker ook belangrijk. Maar ik wil mij in dit essay beperken tot de meer persoonsgebonden en vakspecifieke houdingsaspecten van de groepstherapeut in opleiding.

Met de dialectische positie van de groepstherapeut bedoel ik het volgende. De groepstherapeut heeft een unieke positie. Enerzijds staat hij buiten de groep, aan de kantlijn. Hij bepaalt de grondregels en bewaakt de grenzen. Anderzijds staat hij midden in de groep. Hij is katalysator van de dynamiek en hij is de container van het groepsproces. Het *dialectische* is de balans tussen deze beide posities.

De theoretische onderbouwing van de goed genoeg attitude komt vanuit de objectrelatieve theorie van Winnicott (Tjihuis, 2005b). Het ideale therapeutschap bestaat niet, evenmin als er ideaal ouderschap bestaat. De kunst is om *goed genoeg* te zijn als groepstherapeut. Of zoals ik het simpel stel in de opleiding: de groepstherapeut doet het nooit fout, maar hij doet het ook nooit goed. Hij doet het altijd net goed genoeg. En dat is te danken aan de groepsleden, want falend groepstherapeutschap wordt opgevangen door groepsleden (Tjihuis, 2004).

Mijn betoog komt erop neer dat het opleiden van groepstherapeuten een momentopname is in de professionele individuatie van groepstherapeuten. Deze *professionele individuatie* staat voor het vinden van eigenheid als professional in verbondenheid met collega’s en cliënten (Tjihuis, 2005a). Leertherapie en supervisie in de

¹ In dit essay maak ik geen onderscheid tussen groepstherapeut en groepspsychotherapeut.

² Het woord zagen heb ik door schaatsen vervangen. De authentieke versie van mijn vader is krachtiger. Het woord ‘zagen’ heeft een drievoudige betekenis: als werkwoord, als meervoud van het zelfstandig naamwoord, en als verleden tijd van het werkwoord ‘zien’.

groep zijn de middelen bij uitstek om deze professionele individuatieontwikkeling te stimuleren en te begeleiden

Techniek of persoon?

Als uitgangspunt heb ik als opleider van groepstherapeuten het persoonlijke aspect van het *therapeut-in-een-groep* zijn. Deze keuze is geleidelijk explicieter op de voorgrond gekomen. In mijn eigen opleiding en in het begin van mijn eerste activiteiten als opleider – ik spreek nu over de jaren zeventig en tachtig in de vorige eeuw – stonden de interventiemethode en de technieken van de groepstherapeut op de voorgrond. De rollenspelletten waren interventie gericht. Volledigheidshalve moet ik erbij vermelden dat in de beginfase van mijn opleiderschap ik veel samenwerkte met een co-opleider, onder anderen met Han Blankstein³ van wie ik veel geleerd heb. Aan mijn co-opleiders evenals mijn leermeesters heb ik mijn eigen stijl als therapeut kunnen spiegelen.

Vervolgens werden in de jaren negentig de objectrelationele ideeën van Winnicott (Abram, 1996, Davis & Wallbridge, 1981) steeds meer zichtbaar en functioneel als werkzame gedachten voor de wijze van therapeut zijn in de groep. Daarbij kwam dat ik steeds meer, door mijn empirisch onderzoek in Riagg groepstherapieën, maar ook door mijn eigen praktijkervaringen in therapiegroepen en in supervisie over therapiegroepen, overtuigd raakte dat het groepsfocale conflictmodel een uitstekend werkschema is voor de groepstherapeut. De groepstherapeut kan met het denkschema in zijn achter-

hoofd zowel aandacht aan de groepsdynamiek als aan de individuele dynamiek van groepsleden besteden.

Hiermee geef ik een soort van ‘geloofsbrief’ als opleider af: de wijze waarop ik deze opleiding gestalte geef, heeft te maken met de wijze waarop ik zelf als groepstherapeut ervaren heb hoe ik ‘goed genoeg’ geworden ben (Tijhuis, 2005b).

Ik leg de focus op de persoonlijke en tegelijk professionele attitude van de therapeut en daarmee op de eigen invulling van het therapeutschap in de groep. De techniek komt bij mij op de tweede plaats en volgt vaak automatisch op de wijze waarop een therapeut gestalte geeft aan zijn of haar optreden in de therapiegroep.

Voorop staat in mijn opvatting van opleiden de reflectie van de therapeut op het eigen functioneren op een systematische manier, die didactisch verantwoord is vanuit de optiek van de *lerende professional* (Schön, 1983; van Praag-van Asperen & van Praag, 2000). Vanuit deze visie op het leerproces van een professional ben ik in de opleiding grote waarde gaan hechten aan het reflectiepracticum als leermoment in de groep van cursisten of supervisanten. Ook ben ik steeds meer overtuigd geraakt van de kracht van het intercollegiale leren in groepsverband, wat ik ‘peergroup supervisie’ noem (Proctor, 2000; Tijhuis & van Praag, 2000). Ik zal deze opvattingen concreet uitwerken.

Het leerproces als groepstherapeut

Het argument voor het accentueren van de meer persoonsgebonden en vakspecifieke

houdingsaspecten van de groepstherapeut in opleiding komt voort uit enkele bevindingen in een langlopend onderzoek naar individuatie van adolescenten in groepspsychotherapie.

Vijf groepstherapieën van adolescenten in de leeftijd tussen zestien en drieëntwintig jaar zijn een aantal jaren gevolgd met hun therapeutenkoppels, bestaande uit een mannelijke en vrouwelijke co-therapeut. De groepstherapieën werden in Riagg en in een Buro Studentenpsycholoog gedaan. Het waren ambulante doorlopende therapiegroepen.

In enkele therapiegroepen waren de bijeenkomsten gestructureerd, o.m. met een programma van oefeningen. De structuur van de andere groepen was meer gericht op vrije interactie tussen groepsleden. De therapeuten waren allen min of meer psychodynamisch georiënteerd, sommigen werkten expliciet vanuit een psychodynamisch referentiekader.

Enkele bevindingen heb ik voor het individuatieaspect van de therapeut geselecteerd uit de resultatenanalyse van het onderzoek. Ik presenteer ze onder drie motto's.

1. *Timing*

Belangrijk is dat de therapeut reageert met een interventie op wat er in de groep gebeurt. Maar het moment waarop een therapeut interenieert wordt sterk bepaald door zijn therapeutische houding. Die kan bijvoorbeeld heel actief zijn, of juist zeer afwachtend en terughoudend. Ook zijn werkrelatie met de groep is sterk gekleurd door de persoonlijke stijl van de groepstherapeut. De ene therapeut is verbaal in zijn interactie met de groep, de andere

therapeut uit zich meer non-verbaal in de verbondenheid met de groep en het groepsproces.

Interventies kunnen *groepsgericht* of *individueel gericht* zijn. Ze kunnen verbaal zijn: vragen om verheldering, of opmerkingen over het functioneren van de groep of een individueel groepslid behoren tot deze interventies. Spaarzaam mag men zijn met adviezen op gedragsniveau en met duidingen op belevingsniveau. Non-verbaal zijn interventies als: glimlachen, ver-zitten, bemoedigend aankijken, maar ook wegstijven (doen alsof je neus bloedt), gaan verzitten (onrust spiegelen), aandachtig de groep rondkijken, een handdruk met gevoel geven aan het begin of aan het eind.

Uit ons onderzoek blijkt dat het weinig uitmaakt wat de groepstherapeut feitelijk zegt. Op inhoudsniveau is de groepstherapeut zo ongeveer gelijk aan groepsleden. Het blijkt dat groepsleden de therapeutisch bedoelde interventies zelf zeker zo goed kunnen maken als de therapeut zelf. Trefzeker kunnen groepsleden elkaars gedrag blootleggen, zeker zo goed als de gekunstelde doordachte therapeuten-interventie.

Terzijde kan nog een veel voorkomende kunstfout in co-therapie vermeld worden. Een koppel therapeuten kan geneigd zijn elkaars interventie over te doen. Als de vraag of interventie van de ene therapeut verkeerd begrepen wordt, springt de co-therapeut bij en herhaalt hetzelfde met andere woorden. ‘Tandemen’ is een basale kunstfout.

³ Ik ben Han Blankstein zeer erkentelijk voor de RINO-cursussen psychoanalytische groepstherapie die ik samen met hem gegeven heb.

2. Flexibility

De dialectische positie is alsof men met één been buiten de groep en met het andere been midden in de groep staat. De groepstherapeut balanceert tussen binnen en buiten de psychologische groepsrens, in en naast het groepsproces. De groepstherapeut bevindt zich in een bijzondere positie: therapeut en deelnemer van de groep tegelijkertijd. Deze unieke positie in de groep noem ik het *binnen-buiten*. In het onderzoek luidt de bevinding dat de therapeut in deze positie slaagt wanneer de therapeut open staat voor het actuele proces in de groep en zich bewust is van de chronologie van het groepsfocale conflict. In deze zin is de therapeut als een spons, hij zuigt het conflictthema in zich op. Tegelijkertijd is hij als een participierend observator in het proces.

Hoe op inhoudsniveau de interventie gedaan wordt, bepaalt niet de therapeutische werking van de interventie. Hoe de interventie op betrekkningsniveau de interactie prikkelt, blijkt de kracht van de interventie te bepalen. Interactie tussen groepsleden onderling, interactie tussen therapeut en groepsleden of therapeut en groep als geheel blijkt overigens sterk bepaald door het therapeutisch klimaat in de groep.

Niet de deelname aan de gespreksinhoud op manifest niveau maakt de therapeut effectief, maar hoe de therapeut zich verhoudt tot wat er besproken wordt en op metaniveau deelneemt.

Wanneer de therapeut deze unieke uit-

gangspositie optimaal wil benutten, zal zijn interventiestijl vooral de techniek van de stilzwijgende alertheid moeten hebben. Het is de kunst het groepsproces en de groepsleden te volgen door midden in het groepsgebeuren te staan, en tegelijk op het juiste moment alert erop in te spelen vanaf de kantlijn. Dit vergt de nodige flexibiliteit van de therapeut.

3. Critical self reflection

In ons groepstherapieonderzoek werd aan de therapeuten gevraagd terstond na de groepsbijeenkomst hun reflectie op te schrijven over wat ze beleefd en gedacht hadden tijdens de zitting. Ze werden nadrukkelijk uitgenodigd hun eerste invallen in hun eigen woorden te noteren zonder te censureren of schematiseren.

Allereerst valt op te merken dat het merendeel van de therapeuten zich vrij consequent aan deze opdracht gehouden hebben. Daardoor kunnen relatief betrouwbare gevolgtrekkingen gemaakt worden.

De overige items in het observatie-verslagformulier nodigen de therapeuten uit om te melden wat zij denken dat zij gedaan hebben, van hun groepsleden gezien hebben, en de feitelijkheden, zoals het aantal aanwezige deelnemers en redenen van afwezigheid, en andere contextfactoren.

Het directe reflectieproces blijkt een sleutelbegrip in de mate van adequaat functioneren van de groepstherapeut in het lopende groepstherapieproces en groepsontwikkeling. De groepstherapeut

leert van de eigen reflecties en, wanneer het koppel afzonderlijk reflecties opschrijft, leren ze bovendien van elkaar. In ons groepstherapieonderzoek werd om de drie maanden een co-therapeutenpeilijst aan het therapeutenkoppel voorgelegd. De therapeuten beoordeelden elkaar op hun werkwijze, hun functioneren, hun houding op een vijfpuntsschaal. Cijfermatig leverden deze lijsten geen bewijsbare conclusies op wat betreft werkwijze als therapeut, houding en persoonlijk functioneren in de therapiegroep. Wel bleek deze peilijst een nuttig instrument te zijn voor de therapeutenkoppels om elkaar regelmatig te evalueren. Het bewees zijn dienst als reflectiemiddel op de eigen en elkaars sterke en minder sterke kanten in het groepstherapeutschap.

Aan het eind werden de therapeuten afzonderlijk geïnterviewd om een persoonlijke terugblik te geven op de gebeurtenissen en processen in de therapiegroep, op hun eigen ervaringen in deze periode en op hun persoonlijke thema's en vragen. Deze interviews leverden veel persoonlijk en mijns inziens mooi materiaal op, maar ook dit reflectiemateriaal was onvoldoende te bewerken tot gefundeerde algemene bevindingen. Bij verschillende therapeuten kwam naar voren dat zij hun eigenheid als groepstherapeut afmeten aan de ervaren kwaliteit van de therapeutische relatie die zij hebben met de groep waarover ze spreken. Daarbij leggen de groepstherapeuten meer de nadruk op het engage-

ment met de groep dan op de groepstherapeutische technieken. Dit kan overigens een vertekend beeld zijn omdat het bij de ondervraagden gaat om groepstherapie met adolescenten en hun specifieke werkwijze in therapiegroepen met adolescenten. Hetzelfde geldt voor de bevindingen dat in de reflectie van de therapeuten veelvuldig als eigen thema naar voren komt hoe ze met eigen individuatiethema's omgaan in hun leven, en hoe zij daarbij beïnvloed worden door hun eigen adolescentieperiode.

Een belangrijke bevinding was dat de therapeuten hun betekenisverlening van wat er in de groep gebeurde veelal een persoonlijke invulling gaven. Dit strookt met de ideeën van het narratieve model waar een therapiegroep gezien wordt als een cultuur- en taalsysteem waarin tussen mensen voortdurend betekenisgevingen worden uitgewisseld. De therapeut functioneert niet alleen als 'ruimtegevende facilitator', maar ook 'agens' van zijn eigen betekenisgeving. De therapeut zet als het ware de toon (White 1997). Dit narratieve model is zinvol voor de groepstherapeut om in verwarrende situaties een betekenisvol verhaal te maken. Tezamen met het groepsfocale conflictmodel van Whitaker en Lieberman die de groepsinteracties vanuit de dynamiek van de wens- en angstkanten beschrijft, kunnen de bovengenoemde 'verhalen' van de therapeuten geanalyseerd worden. In ons onderzoek hebben we een poging hiertoe gedaan door een verband te zoeken tussen persoonlijke thema's

die de therapeuten meldden, hun zogenoemde IFR: individueel focaal record van betekenisverlening, en de groepsfocale thema's in hun therapiegroep, de zogenoemde GFR: groepsfocaal record van betekenisverleningen. Daar waar met redelijke zekerheid een verband in de verhalen van de groepstherapeut aan te geven was tussen IFR en GFR, werd een koppeling gemaakt met een derde 'record van betekenisverlening'. Het derde record is een Therapeutisch Focaal Record (TFR), waarin het therapeutisch klimaat en de groeps cultuur beschreven wordt.

De bevinding uit deze analyses onderstreept dat de therapeut vooral naar de groep kijkt en in de groep functioneert vanuit een persoonlijke betekenisverlening. De houding van de therapeut blijkt hierdoor veel meer van invloed dan de techniek. De therapeut werkt vooral vanuit zijn eigen overtuiging en wens of verwachting wat werkt of wat helpt.

Individuatie door leertherapie in een groep

De eigenheid van het persoonlijk functioneren in een groep ontdekken is een wezenlijk leermoment in de leergroepstherapie. In het leerproces dat een opleiding in een groep doormaakt zitten diverse momenten van individuatie (Tijhuis, 2001).

Deze momenten van individuatie kunnen we 'betrappen' door ons te focussen op die 'beweging' die het kernmechanisme vormt van wat we het proces van individuatie noemen: zichzelf met eigenheid losmaken

in verbondenheid met wederkerig affectief belangrijke andere mensen. Deze dynamiek van separeren en individueren, van binden aan anderen en zichzelf kunnen worden, of het ultieme moment van autonomie en wederkerigheid beleven, kunnen we 'ontdekken' in termen van gedragsuitingen die te maken hebben met de volgende thema's, zowel groepsfocaal als individueel⁴:

- 'individuatie-gedrag' ontdekken we aan de eigen wijze waarop de persoon in kwestie zijn leven beschrijft en kan aangeven hoe hij rekening houdt met zijn mogelijkheden en beperkingen maar ook met de belangen van anderen. De zelfverwerkelijking die de persoon nastreeft gaat niet ten koste van anderen. De persoon is in staat aan te geven hoe hij zichzelf betekenis en waarde kan geven, namelijk door het gevoel te hebben 'echt' te zijn en vanuit dat gevoel eigen keuze in handelen te hebben;
- 'verbondenheid' ontdekken we aan de eigen wijze waarop de persoon zich verbindt en verbonden voelt in relaties, en hoe hij beschrijft dat deze wijze van relatievorming wederzijds bevredigend verloopt. De persoon is verbonden in een groter geheel, zonder de beleving van zichzelf als een authentiek persoon te verliezen. Tegelijkertijd is de persoon in kwestie in staat zich in de belevingswereld van anderen te verplaatsen. De persoon waardeert het contact met anderen als bevredigend wanneer hij bijvoorbeeld iets gemeenschappelijks doet met de partner, kan praten over relevante onderwerpen zoals in de sfeer van vrije-

tijdsbesteding en maatschappelijke belangstelling, of over intieme zaken als vrijen, erotische gevoelens of persoonlijke blokkades.

In de eerder genoemde publicatie (Tijhuis, 2001) heb ik proberen aan te tonen dat in de opleiding tot groepspsychotherapeut een leertherapieproces in een groep dit gedrag van individueren kan ontlocken aan de therapeut in opleiding. De plek bij uitstek voor dit proces is de groep. De groep is de ultieme situatie van 'zichzelf kunnen zijn bij en met anderen'. Dit is de dialectiek van de groepsdynamiek. Voor de groepstherapeut in opleiding is het 'ontdekken' van deze dialectische positie dus wezenlijk belangrijk: midden in het groepsproces staan en er tegelijk aan de rand niet op dezelfde manier bij te horen. De opleiding moet leren de regressieve zuigkracht die in deze positie als therapeut zit, te verdragen en ermee om te gaan op een productieve therapeutische wijze.

Leertherapie in een groep is voor de opleiding een belangrijk middel om dit regressieve proces als positief voor hem als professional te ervaren. Daarvoor is het van belang een strikt onderscheid te maken in het opleidingskader tussen in leertherapie gaan of in een leertherapiegroep zitten en een leerervaring ondergaan of een ervaringsgroep aangeboden krijgen. Het klinkt bijna te simpel om waar te zijn maar mijns inziens is er een groot verschil tussen therapie-ervaring en een leerervaring omdat de condities om te leren en de aard van het leerproces in beide groepen wezenlijk verschillen: bij de leertherapiegroep staan de

therapeutische voorwaarden voorop, bij de ervaringsgroep de didactische (van Praag-van Asperen, 1991). Dit houdt in dat er een andersoortig psychologisch appèl gedaan wordt op de bereidheid en vaardigheid van de opleiding om te reflecteren op eigen functioneren en om te leren in de therapiegroep dan in de ervaringsgroep (Pols, 2002). De cliënt gerichte psychotherapie-opleider Lietaer wijst hier als volgt op: 'Een (...) belangrijk kenmerk van onze opleiding is het groeps karakter (...). De leertherapie omvat acht blokken van telkens drie dagen groeps sessies, gespreid over twee jaar. Het gaat dus om een intensieve, psychotherapeutisch georiënteerde leergroep van ongeveer 150 uur. Dit opleidingsonderdeel wordt meestal als zeer wezenlijk en als zeer ingrijpend ervaren' (Anzion, 1999).

Hierop aansluitend heb ik de volgende ideeën, gebaseerd op meer dan vijftien jaar ervaring als TTK-cursusleider:

- Voor een *leertherapie-groepservaring* stel je aan de opleiding dezelfde therapeutische condities als aan cliënten en begeleid je hun proces op een leertherapeutische wijze. Het accent ligt hierbij op reflectie op het eigen proces als persoon en als professional. Daarbij speelt de existentiële dimensie een belangrijke rol (Tijhuis, 2001). De opleiding trekt hier persoonlijke consequenties uit over zijn of haar beeld van 'beter therapeut worden'. In een ander verband leg ik uit hoe dit een veel affectiever en intiemer proces is dan een leerproces in een onderwijssituatie (Tijhuis, 2005b), zowel voor de

⁴ De begrippen 'groepsfocale thema' en 'individuele focale thema' zijn ontleend aan de groepsfocale conflicttheorie: zie Tijhuis (2005b)

opleiding als voor de groepsbegeleider oftewel de ‘facilitator’.

- Voor een *leerervaring omtrent groepsfunctioneren* bied je de opleiding een didactisch goed gestructureerde ervaring in een groep, waarbij het accent ligt op reflectie op-eigen-handelen als professional. Het accent ligt hierbij op de cognitief-emotionele *sharing* van het groepsgebeuren en de persoonlijke – en groepsfenomenen tijdens het groepsproces. Daarbij speelt de ‘cognitizing’ om een beter therapeut te worden een belangrijke rol. Gezamenlijk reflecteren – op afstand – op het eigen functioneren in een groep is daarbij de belangrijkste leerervaring. Feedback, herkenning en steun bij de moeite om groepsprocessen en individueel functioneren te begeleiden als therapeut staan hierbij voorop.

Groepssupervisie

De individuatie als professional, in het bijzonder als groepstherapeut, kan uitermate geschikt gestimuleerd en begeleid worden middels een proces van supervisie in groepsverband. De individuatie wordt gestimuleerd wanneer de professional in een duidelijk afgebakende leeromgeving de mogelijkheid geboden krijgt drie basale domeinen van zijn professioneel functioneren te verkennen en te versterken. Deze zijn het cognitieve, het emotionele en het interpersoonlijke domein. Een supervisant kan individueren wanneer hij zich uitgedaagd voelt zijn cognitieve horizon te verbreden, reflectief stil te staan bij de belevingen die

de eigen emotionele huishouding betreffen, en zich uitgenodigd voelt met de interpersoonlijke gaven te experimenteren. Het gaat hier om een meerlagig en complex leerproces waar de supervisor zo goed mogelijk zicht op moet houden en daar waar nodig moet regisseren.

Deze visie op het leerproces in individuele supervisie wordt in het *Handboek Supervisie en Intervisie* (Van Praag-van Asperen e.a., 2000) beschreven. Het leerproces in triadische supervisie, de supervisie van een therapeutenkoppel met een groep, beschreef ik (Tijhuis, 1993) in hetzelfde *Handboek*. Interessant in een triadische supervisie is het parallelproces tussen de interactie van de supervisor met het therapeutenkoppel en de interactie van de groepsleden met elke therapeut van het koppel. In dit essay wil ik de aandacht vestigen op een van de vormen van groepssupervisie, namelijk de *peer group supervision*.

De *peer group supervision* is een vorm van groepssupervisie van collega's onder elkaar (Proctor, 2000). Deze vorm van intervisie (zoals we in ons taalgebied ‘onderlinge supervisie’ van collega's noemen) wordt begeleid door een ‘facilitator’ (intervisor of supervisor). De werkwijze is een kringgesprek van een subgroep supervisanten tezamen met de opleider. Rondom deze binnenkring is een buitenkring van participerende toehoorders, bestaande uit de overige supervisanten.

In het leerproces van de supervisant wordt juist in deze groepsdynamische supervisievorm aan deze persoonlijke kwaliteiten aandacht besteed. Mijn ervaring als groeps-

supervisor leert dat juist in een groep supervisanten deze kwaliteiten gestimuleerd kunnen worden wanneer voor dit leerproces een structuur geboden wordt. Deze structuur moet ‘ontdekkend’ van aard zijn oftewel de mogelijkheid van de ‘plotselinge invallen’ in zich dragen (Tijhuis, 2005 b).

Individuatie van de opleider

Hoe zit het met de ontwikkeling van de individuatie van de supervisor en van de leertherapeut? Deze vraag mag niet onbeantwoord blijven, gegeven de nadruk die in dit essay op zelfreflectie wordt gelegd. Hoe ideaal en hoe goed genoeg is de leertherapeut of supervisor voor de opleiding? Kan er ook sprake zijn van een kwetsbaar narcistisch ‘supervisor-ego’ of ‘leertherapeuten-ego’ (Tijhuis, 2005b)?

Afhankelijkheid en idealisering zijn een geschikte voedingsbodem voor charisma-leiderschap. De opleiding wordt afhankelijk van de tekst van de meester en zit gevangen in een ‘meesterdiscours’ (Verbruggen, 2004). Ik herken dit wel uit mijn eigen opleidingstijd en de nog lange tijd daarna, waarin ik bepaalde opleiders en leermeesters geïdealiseerd heb en hun uitspraken voor waar heb aangenomen. Geleidelijk heb ik mijn eigenheid in het werk ontdekt en zie ik daarin de wijsheden van bepaalde leermeesters terug.

Verbruggen (2004) schrijft over ‘basaal geweld’ in zijn leertherapiegroep. Dat aspect heeft mij aan het denken gezet over mijzelf als therapeut en mijn leertherapiegroep. Al reflecterend op ‘ons’ groepspro-

ces kan ik geen basaal geweld, althans niet openlijk en uitgesproken, ontdekken. Verschijnselen van dit geweld zouden zijn: ‘afgunst, rivaliteit en jaloezie (...) die zich voordoen via intellectuele discussies, ingenieuze hernemingen of terugkoppelingen van andermans woorden, aanvallen op het psychoanalytische gedachtegoed, verwijzingen naar de beste willen zijn of pogingen de strenge leider, die te weinig weet of geeft, schaakmat te zetten.’ (Verbruggen, 2004, p. 270)

Het verwondert mij dat ik deze bekende fenomenen onder siblings die zoals bekend een grote rol spelen in een therapiegroep, niet herken of niet onderken in mijn leertherapiegroep. Wel zie ik de andere kant hiervan in de therapiegroep aanwezig, de gevoelens van intimiteit, bewondering en altruïsme. Terugkijkend naar de afgelopen periode in de leertherapiegroep waarin overigens ook ‘echte’ cliënten deelnemen, kan men constateren dat deze vorm van verbaal, intellectueel geweld is toegedekt of misschien zelfs door mij is onderdrukt door mijn therapeutische houding van *stilzwijgende aanwezigheid* en *steunbiedende alertheid* op een meer non-verbale wijze. Het kan ook zijn dat mijn eigen individuatieproces en -ontwikkeling een belangrijke invloed hebben op het groepsproces. Ik ben nummer negen in de rij van kinderen van een ‘sibling’-rijk gezin. Afgunst en rivaliteit naar elkaar waren verboden, we waren allen gelijk, althans zo deden onze ouders het voorkomen. Maar ook de positieve kant van het ‘siblings’-zijn werd daarbij afgedekt: openlijk affectie naar elkaar uiten was

er niet bij. Het depressieve voerde meer de boventoon dan het agressieve. Vanuit de 'sibling'-theorie zou dit duiden op het gegeven dat er twee belangrijke taboes waren in 'onze broedergroep': onderlinge rivaliteit mag niet geuit worden en het incestverbod doet zijn werk. Agressie in de groep is bijna altijd een mengeling van primitief geweld met rijpere libido (aldus Berk, geciteerd door Verbruggen, 2004 p. 270).

Op dit moment in mijn professionele leven (zie Tjihuis, 2005a) staat de affectieve kant van mijn persoonlijke individuatieproces, en de weerspiegeling daarvan in mijn therapeutische attitude, op de voorgrond. Zou het zo kunnen zijn dat het daarom zo relatief harmonieus en conflictvrij toegaat in 'ons groepsproces'? Zou mijn momentane individuatieproces zo'n onbewuste invloed hebben op het proces en de groep? Of zie ik de 'normale' verschijnselen in de groep over het hoofd? Voelen mijn cliënten aan dat zij mij niet moeten confronteren of moeten attaqueren als therapeut?

Ik ben zeker niet hun ideale therapeut nu ik als gewonde genezer (Tjihuis, 2005a) in de groep mijn therapeutisch werk doe. Maar ben ik nog wel goed genoeg als groepstherapeut?

Meer dan een jaar geleden stuurde een ex-groepslid mij een terugblik op haar proces in de groep waarmee zij blij wilde geven van haar belangstelling en meeleven met mij, omdat zij meemaakte dat ik plotseling ziek werd en de groep moest verlaten. Ik citeer haar brief:

'...ik vraag me nog steeds af wie er schuil gaat achter die vriendelijke, weinig zeggende persoon. (...) Ik had zo graag zicht willen krijgen op zijn gevoelens en reacties. (...) Ik was zo overgeleverd (is dat nou overdracht?) aan het groepsdynamische proces dat ik die persoon begon in te kleuren. (...) Maak ik hem tot een God, tot een almachtige, of tot een aards mens of wellicht zelfs tot een inferieur soort binnen deze populatie? (...) Ik heb het niet uitgesproken, sorry, maar jij was voor mij een alleswetende raadgever, mijn leider, en in de overdracht (als die er dan toch was) beleefde ik jou als een liefhebbende God, dus positief. Maar tegelijk beleefde ik ook de gebiedende God, negatief dus.

Wat goed van mij dat ik dit nu op durf te schrijven, zwart op wit opsturend. Wel te laat, maar beter laat dan nooit meer. En het valt me nu op dat ik in ik-jij denk en schrijf. (...) Ik ben nu aan het zoeken naar een antwoord op 'ben jij God gebleven of aards aan het worden?' Ik ben – achteraf, dat wel – blij dat je niet meegegaan bent in een van de twee. Gelukkig bleef je op de middenweg (...) je hebt je niet volledig transparant opgesteld, dat zou het voor mij heel onveilig gemaakt hebben. (...) Je hebt op een gepaste, begrensde manier laten zien wat je doet en wie je bent, (...) dus je hebt je niet verborgen.

Maar wat ik wel gemist heb is dat je ons, mij niet meer heb laten voelen dat jij ook een mens bent die behoefte heeft bemind te worden en te willen delen in de groep van wat zo zwaar valt. (...) Ik realiseer me nu pas dat jullie mijn afscheid in de groep als een

onderhuidse aanval kunnen opvatten. Ik ben gewoon een kritisch mens (...) maar het is absoluut niet zo dat jij niets goed kunt doen. Ik wil wel bekennen dat deze brief een beetje de functie heeft van een massage van mijn kwetsbare narcistische leertherapeut-ego. Opleidingen en cliënten individueren niet alleen aan de therapeut en aan de therapiegroep, maar groepsleden en therapeut individueren ook aan elkaar en juist met elkaar. Deze brief is daar mijns inziens een getuigenis van.

Slotopmerkingen

Doorgaan met individueren. Schaatsen dus! Ik zal eindigen zoals ik ook begonnen ben in dit referaat: met een metafoor. Daarvoor maak ik gebruik van een fragment uit *Het Boek van Bod Pa*, dat gaat over een slimme vader, een rebelse zoon en een wereldvreemd zwerver (p. 195, Quintana, 1995).

Achter Gods rug
'Soms ben ik bang' bekende Perregrin.
Bang waarvoor?
Dat ik altijd zo zal blijven. Dat ik nooit als m'n vader...
Wat? Niks.
Moppen zal kunnen tappen? Paarden zal kunnen temmen?
Dat kan me niets schelen, daar gaar het toch niet om?
Waar gaat het dan om? Wil je worden zoals je vader?
Ja en néé. Hij is...Hij doet niets met alles wat hij kan. Hij blijft gewoon in het kamp

meedraaien met de rest. Straks wordt hij te oud om nog iets te doen.

Wát te doen? Wat zou je dan willen dat hij deed?

Weet ik niet. Iets dat meetelt, in elk geval.

Niet iets dat alleen maar veel tijd en moeite kost en dat geen enkel belang dient.

Zoals?

Weet ik niet!

Ik vertaal deze metafoor in het licht van mijn thema 'opleiding en individuatie': de eigenheid als professional vinden in verbondenheid met vakgenoten. Hoe slim de vader, de meester ook moge zijn, de zoon, de leerling, zal wijsheid vanuit het eigen denken, eigen beleven, en de eigen praktijkkennis ontdekken.

Referenties

- Abram, J. (1996). *The language of Winnicott*. London: Karnac Books.
- Anzión, P. (1999). Serie opleiders van het eerste uur. Als therapeut en cliënt er maar in geloven! G.Lietaer over de opleiding cliëntgerichte-experientiële psychotherapie. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 25, 3, 179-190.
- Davis, M. & Wallbridge, D. (1981). *Boundary and Space*. London: Karnac Books.
- Pols, J. (2002). Leertherapie in cliëntgericht perspectief. *Tijdschrift voor Cliëntgerichte Psychotherapie*, 40, 2, 17-31.

Praag-van Asperen, H van & Praag, Ph.van (red). (2000). *Handboek voor supervisie en intervisie*. Leusden: De Tijdstroom.

Proctor, B. (2000). *Group supervision*. London: Sage Publications.

Quintana, A. (1995). *Het boek van Bod Pa*. Amsterdam: Querido.

Rubinfeld, S. (2001). Group Therapy and Complexity Theory. *International Journal of Group Psychotherapy*, 51 ,4, 449-471.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Aldershot: Arena.

Tijhuis, L. (1993). Supervisie van kinder- en jeugdpsychotherapie. In H. van Praag-van Asperen & Ph. van Praag, (red), *Handboek voor supervisie en intervisie* (p.203-229). Amersfoort: Academische Uitgeverij.

Tijhuis, L. & Praag, Ph. van (2000). Groepssupervisie. In H. van Praag-van Asperen & Ph. van Praag, (red), *Handboek voor supervisie en intervisie* (pp.203-229). Leusden: De Tijdstroom.

Tijhuis, L. (2001). Individuatie van groepspsychotherapeuten. Existentieel aandachtspunt in leertherapie. *Groepspsychotherapie*, 35, 2, 72-82.

Tijhuis, L. (2004). Het 'goed-genoeg therapeutschap' van groepstherapeuten aan het werk. *Groepspsychotherapie*, 38, 4, 31-35.

Tijhuis, L. (2005a). Serie Een Bijzondere Casus: De individuatie van een psychotherapeut met een zeldzaam carcinoom. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 31, 2, 101-121

Tijhuis, L. (2005b). De individuatiepraxis: supervisie en opleiding in het goed genoeg therapeutschap. *Tijdschrift voor Cliëntgerichte Psychotherapie*, 42, 3, 196-208.

Tijhuis, L. (2005c). Een herstart van een theoretisch – technische opleiding tot groepstherapeut: anders leren, praktijkgericht werken. Aanbieden ter publicatie.

Verbruggen, G. (2004). Serie Een Bijzondere Casus: Een uitgelezen groep. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 30, 4, 266-272.

White, M. (1997). *Narratives of therapists' lives*. Adelaide: Dulwich Centre Publications.