

De Amsterdamse Zwerm

'Kun je niet eens wat over de Amsterdamse School opschrijven?' was het verzoek naar aanleiding van het naderende afscheid van Bettie Ritsema. De naam Bettie Ritsema is jarenlang nauw verbonden met de Voortgezette Opleidingen bij de Hogeschool van Amsterdam, later Pro Education. Onderdeel daarvan vormen de opleidingen op supervisie- en coachingsgebied. Deze staan te boek als vertegenwoordigers van de 'Amsterdamse School'. Kopstukken als Ynse Stapert, Dinie Haan, Frits Benjamins en Helen ter Burg-Loe hebben begin jaren zeventig de fundamenteën van deze benadering stevig op de kaart gezet. Zelf spreken zij over uitgangspunten of visie; door buitenstaanders wel eens samenvattend de 'Amsterdamse School' genoemd.

Vanuit deze visie verder werkend heeft Christine van Duin - met rondom haar een groot diversiteitsnetwerk van supervisoren - een eigen kleur aan deze benadering gegeven. Ook Rinus Merkies, Fer van den Boomen en ondergetekende hebben op hun eigen wijze enthousiast op de gelegde fundamenteën voortgeborduurd. Om maar enkele van de vele mogelijke namen te noemen. Laat ik een poging wagen om een schets te geven van die Amsterdamse visie. Ik zal dat doen door in vogelvlucht een tiental begrippen te introduceren die de benadering in Amsterdam karakteriseren.

Rasteronderzoek

'Hoe je kijkt maakt wat je ziet' is een gevleugelde uitspraak - die van Ynse Stapert



afkomstig is. Hij was een van de grondleggers van de Voortgezette Opleidingen Supervisie in Amsterdam. Een rake weergave van de constructivistische notie dat ieder mens op zijn eigen manier waarneemt en betekenis geeft en daarmee zijn eigen werkelijkheid creëert, overeenkomstig zijn eigen raster. 'Raster' is het begrip - oorspronkelijk afkomstig uit de fotografie - dat verwijst naar de manier waarop iemand zijn werkelijkheid aan zichzelf ter beschikking stelt. Zonder raster geen

betekenisvolle samenhang (zie figuur).

Raster is verwant aan begrippen als referentiekader, bril, mentaal model of persoonlijke manier van waarnemen en betekenis geven. Kern van het werk van een begeleider binnen de Amsterdamse visie is om de klant (coaching) of de supervisant (supervisie) in de gelegenheid te stellen zijn eigen 'raster' te onderzoeken en voor zichzelf te expliciteren. En door deze activiteit ook de invloed op zijn (professioneel) handelen te leren kennen. Want het motto heeft nog een vervolg: hoe je kijkt maakt wat je doet 'en min of meer wat je doet en laat'. Wat ziet u in onderstaande figuur? Wordt het door het woord 'koe' opeens een betekenisvolle samenhang van wat eerst mogelijk een verzameling onbegrijpelijke vlekken leken? En wat zou u er mee doen?

Conceptualiseren in termen van 'begrippenknopen'

Conceptualiseren - als middel bij het leveren van kwaliteit door professionals - neemt in Amsterdam een belangrijke plaats in. 'Niets zo praktisch als een goed stuk theorie' (Kurt Lewin, 1942). Het handelen van een professional wordt noodzakelijkerwijs gedragen door een consistente visie op het vak. Van een professionele begeleider mag je verwachten dat hij - vóór dan wel achteraf - een 'verhaal' heeft over wat hij in de relatie met de klant inzet. Het expliciteren en verantwoorden van zijn acties bieden de klant o.a. voorspelbaarheid (veiligheid) en - nog belangrijker - de klant kan daardoor zelf gemakkelijker meesturen.

In professioneel werk kun je niet volstaan met protocollen. Een professional 'zoekt in elke situatie weer opnieuw uit wat te doen' (Dinie Haan, 2000), omdat elke context steeds weer anders is. Dat vereist een groot vermogen tot 'reflection in action'. Het is in die zin onvermijdelijk 'professioneel gemodder' en dat vraagt om verantwoording. Als je je verantwoordt zie je de keuzemogelijkheden ook gemakkelijker. Dat maakt het kiezen binnen een heel scala aan interventiemogelijkheden zorgvuldiger. Tegelijk hierbij beseffend dat je niet niet kunt kiezen en dat lang niet elk 'kiezen' een rationele en expliciete activiteit is. Veel experiëntiële handelingskennis blijft impliciet werkzaam.

In de opleidingen conceptualiseren wij het liefst in termen van 'begrippenknopen' (Groen, Kersten en de Zeeuw, 1980). Professionele dilemma's en keuzevraagstukken laten zich goed verhelderen op de polen van een as of door een dilemma te expliciteren. Begrippenknopen zijn vaak 'constructen' - theoretisch onderbouwd vanuit Kelly's Personal Construct Theory (Kelly, 1955). Om een voorbeeld te geven: bij schoonheid vallen snel termen als mooi/lelijk, of donker/kleurig. Ieder individu heeft zijn eigen clusters van begrippen waarmee hij de werkelijkheid betekenis geeft. Het gaat niet altijd om twee polaire begrippen. Het kunnen er ook drie of vier zijn. Het zijn (losjes gekoppelde) netwerkjes van begrippen (vandaar 'knopen') die de professional in staat stellen om de eigen impulsen, opvattingen en gedragingen te verhelderen. Begrippenknopen helpen de professional om het eigen handelen te expliciteren en verantwoorden. Mede op grond daarvan genereert een professional handelingsalternatieven.



Een voorbeeld: in Amsterdam is geleidelijk een praktijktheorie ontwikkeld, waarin meerdere begrippenknopen op eclectische wijze aan elkaar werden verbonden. In de loop van de tijd werd dit 'verdicht' tot een karakterisering van de opgave(n) van een coach met behulp van een zevental spanningsvelden. De kunst van het coachen als het 'jongleren' binnen zeven spanningsvelden (Boomen, Merkies, Hoonhout, 2007)

Afbeelding: Jongleren met zeven ballen

Persoon/organisatie; leren/presteren; leiden/begeleiden zijn enkele van die zeven. Deze spanningsvelden zijn voortdurend en tegelijkertijd in een concrete context aan de orde. De coach heeft de opgave om passende voor- en achtergrond (samenhang) te creëren. Wat vraagt (de meeste) aandacht? Deze manier van conceptualiseren verheldert het 'gemodder'. Het geeft niet direct antwoord op de vraag hoe te handelen, maar biedt wel de ruimte om in concrete situaties te onderzoeken hoe de betreffende spanningsvelden in een concrete context aan de orde zijn. Van daaruit kan de begeleider verhelderen wat hij vindt (espoused theory) of wat hij concreet in zijn handelen meer of minder heeft betrokken (theory in use). Swieringa benoemt dit als de praat- en de doe-theorie (Swieringa en Jansen, 2007).

Begeleider als 'communicatief mede- en tegenspeler'

De Amsterdamse opleiders onderkennen twee manieren van positioneren als begeleider. De eerste is een opstelling als expert. Hierbij hoort de begeleider het verhaal van de klant aan, maakt al luisterend een 'plaatje' van wat er aan de hand is en wat de klant/supervisant heeft te leren (diagnose) en op grond van deze analyse intervenueert de begeleider. De aard van deze interventies laat zich typeren met een zin als 'ik zie ik zie wat jij niet ziet, en het lijkt mij van belang dat jij dat ook gaat zien'. Of eenvoudiger gezegd: zie wat ik (als expert) zie.

In Amsterdam is een andere opstelling ontwikkeld, waarbij de begeleider de klant in staat stelt om zelf - als klant - zijn eigen verhaal te horen, zich te realiseren wat hij daarin zegt, zelf zijn eigen manier van betekenis geven te achterhalen en hem zelf een eigen analyse van de voorliggende situatie maken. Deze benadering beschermt de klant tegen het 'kleine onbedoelde geweld' van de diagnosticerende begeleider. Er is hierbij geen sprake van 'strategische' bewegingen van de kant van de begeleider om de klant zijn analyse te doen inzien. Ook niet op een zogenaamde 'zelfontdekkende wijze' - dat wil zeggen via vragen en beweringen die de klant leiden naar datgene wat de begeleider al lang vond dat de klant moest ontdekken. Een vorm van verborgen strategisch handelen.

Het onderscheid tussen de twee wijzen van benaderen beweegt zich tussen het medische en het agogische model. In het tweede model verschuift de bijdrage van de begeleider van strategisch naar communicatief handelen. Ook in het agogische model kan een begeleider (alleen indien nodig) 'meer doen dan luisteren alleen'. In termen van Nijk heeft een begeleider als belangrijkste taak om al luisterend de ruimte te scheppen die in de ander verloren dreigt te gaan. Absoluut luisteren noemt Gendlin dat (Gendlin, 1996). Meer doen

dan luisteren alleen is een spannende overgang. Hoe doe je dat als begeleider zonder de zelfsturing van de klant nodeloos geweld aan te doen? De wijze waarop hij zijn bijdrage levert, is te typeren via de zin 'wat jij vertelt en laat zien, doet mij denken aan en misschien heb je er wat aan als ik je dat laat weten' (Stapert). Het verschil is onder andere dat de klant bepaalt of en wat hij met de bijdrage van de begeleider doet. De begeleider biedt zijn bijdrage aan in de vorm van 'het is mijn manier van kijken' vanuit zijn rol als begeleider.

Een gesprek kan vervolgens plaatsvinden over de verschillen in manier van kijken tussen begeleider en klant. Hoe je kijkt is iets anders dan wat je ziet. Het valt niet altijd mee om je manier van kijken te achterhalen, die tot resultaat heeft dat je dat ziet. Hoe kijkt de klant anders dan de begeleider? Hoe kijkt de begeleider anders dan

de klant, waardoor de begeleider mogelijk iets anders ziet dan de klant? Heeft de klant de manier van kijken van de begeleider tot zijn beschikking? En zou dat wenselijk zijn gezien de eisen vanuit professionaliteit of functie/taak? Een voorbeeld: je kunt pubers vervelend vinden. Je kunt mogelijk ook anders naar pubers kijken: dat zij in een levensfase verkeren waarin zij een bepaalde taak tot ontwikkeling moeten brengen. Die ontwikkeling gaat gepaard met stelling nemen, afzetten tegen, een eigen mening vormen. Een 'vervelende' puber doet – zo gezien - misschien precies wat hij moet doen. En je moet je misschien meer zorgen maken als hij dat niet doet. Twee manieren van kijken, die een andere werkelijkheid scheppen rond eenzelfde fenomeen. Hoe je kijkt maakt wat je ziet. Wat is in genoemde situatie grensoverschrijdend en wat is gezond puberaal? Op deze wijze kan de begeleider zijn rol als 'communicatief mede- en tegenspeler' innemen.

Accent op leren (ook als sociaal proces)

Hoofdtak van een begeleider in de visie van de Amsterdamse school is het begeleiden van leren. Leren vooral gezien als leren-van-binnen-naar-buiten. Leren van binnenuit, meer dan leren-van-buiten-naar-binnen. Dat laatste vindt vaak plaats in vormen van instructie, uitleg, en (ongevraagde) feedback. In termen van begrippenknopen gaat het bij deze twee vormen van leren om een balans tussen zelfsturing in leren en externe sturing. Of zoals Korthagen het uitdrukt: de opgave tot 'sturen vanuit afstemming' (Korthagen, 2008).

Leren wordt in Amsterdam graag gezien ook als een interactioneel fenomeen: het ontdekken van de eigen mentale constructies is pas goed mogelijk in interactie met anderen. Aan het andere ontdekt men het eigene.

In de ontmoeting met anderen kan de vorming van constructen worden bijgeschaafd en aangevuld. In een gesprek waarin verschillen en overeenkomsten tot uitdrukking komen, kunnen constructen expliciet worden gemaakt. Het leerproces krijgt daarmee het karakter van 'onderhandelen over betekenis'. Juist doordat - of pas als - je verschil met anderen ontdekt kun je je gemakkelijker bewust worden hoe je zelf kijkt, of wat je gewoon bent te doen. Helder wordt dan welke overwegingen, emoties en gewoonten daarin meespelen. Op deze wijze tekent zich het werkzame raster af. De Amsterdamse opleiders bieden veel ruimte voor onderlinge uitwisseling en confrontatie van elkaars manieren van kijken. Van diversiteit kun je leren: 'wrijving geeft glans' (Twee Giok Tjoa, 1993) is een uitdaging. En 'schuren doet pijn', een realiteit waarmee soms gedeald moet worden. Ook dat hoort bij samenwerking. Begeleiding zien wij dan ook graag als het voeren van een interactionele dans (zie afbeelding).



Botero, dansers

Ook voor een begeleider geldt het belang van doorgaand leren van ervaringen door middel van reflection in en on action. Reflectie - eveneens in interactie - bijvoorbeeld in intervisie. In deze 'doorgroei-bekwaamheid' kan de begeleider model staan: het 'voorleven' van reflectief leren en expliciteren in (meta-)communicatie.

Reflectie door de klant/supervisant op gedane acties in een concrete situatie levert mogelijk een beeld op van het effect in die situatie en een waardering daarvan. Naast deze evaluatieve activiteit - die op het handelen in de omgeving is gericht - richten wij expliciet de aandacht op het leren. Dat is niet zo'n eenvoudige aangelegenheid: wat is leren eigenlijk? Hoe komt iemand tot leren? Is dat bewust sturing te geven? Ook door hemzelf? Lastige vragenzelfs als het alleen maar over jezelf gaat. Laat staan in het begeleiden van het leren van een ander ...

Dat impliceert met name dat in coaching en supervisie een bepaald type vragen wordt gesteld. Een verschuiving vindt plaats van aandacht voor de omgeving naar het 'stuursysteem' (raster) van de klant/supervisant zelf. Eerder zullen vragen worden gesteld als: wat betekent het dat je dit zo gedaan hebt voor jouw leren, wat heb je te leren, hoe zou je dat kunnen leren, waar kun je dat oefenen, met wie, hoe hou je dat vol?

De aandacht verschuift van de situatie - en van hoe daarin het beste te handelen - naar het eigen raster van de klant/supervisant: hoe stuurt hij zijn eigen handelen en leren? Hoe stelt hij zijn eigen raster bij, zodanig dat het soepeler bruikbaar is in meer contexten?

Ervaringsleren

Het accent dat Amsterdam legt op ervaringsleren, komt ook tot uiting in een bepaalde visie op opleiden. Opleiden betekent dan eerst aansluiten bij de ervaringen en beelden (Gestalts) die de deelnemers hebben en de 'persoonlijke minitheorieën' (Korthagen, 2008) daarbij. Dat wil zeggen: de wijze waarop de deelnemers zelf samenhangen maken eerst laten expliciteren (redeneringen, onderbouwingen, begrippen die daarbij gebruikt worden, referentiekader dat daarbij wordt ingeschakeld, oorzaak-gevolg-relaties die worden gelegd). Daarna pas kan Theorie (met een hoofdletter) worden ingezet om die eigen minitheorieën nog preciezer te expliciteren, te verfijnen of te verrijken. Theorie wordt hier niet opgevat als voorschrift, maar als handelingsoriëntatie. 'Theorie zegt nooit wat je moet doen'. Theorie wordt gezien als een mogelijkheid om je in concrete situaties te oriënteren: op wat daar gaande is, wat de opgave is voor de professional en welke mogelijkheden tot handelen er zijn.

Ervaringsleren betekent ook een praktijk hebben. Opleiden en werken - en daarvan leren - gaan hand in hand. Je kunt geen vak leren zonder het tegelijkertijd te beoefenen. Leerprocessen spelen zich in het bijzonder ook af in de periode *tussen* de begeleidings- en opleidingsbijeenkomsten. Vandaar ook het belang van vragen als: 'hoe ga je de praktijkperiode nu in, wat is de komende week je aandachtspunt, wie zijn daar je helpers'. Om later vanuit die praktijk vooruit te blikken naar een volgende begeleidingsbijeenkomst: 'met welke praktijkvraag kom je de volgende bijeenkomst binnen en, hoe zie je het verband met je eigen leerlijnen?'

In de opleidingen in Amsterdam wordt royaal theorie aangeboden om het proces van ervaringsleren te verhelderen. Bijvoorbeeld Kolb, leerstijlen en leercirkel; Korthagen, reflectiespiralen; Vermunt, leeractiviteiten; Van Kessel, leerwegen; Norman, leertheorie; Lodewijks, 'kick van het leren'. Zie artikel 'Verwerven een introductie'

(Merkies 2000). Inspiratie zoeken de Amsterdamse opleiders in een brede range: in begeleidingskunde, in onderwijskunde, filosofie, andragologie, communicatiekunde, hulpverlening en onderzoek. Evenals uit de designhoek als dat zo uitkomt (Norman). Elke invalshoek draagt zijn steentje bij om zicht te krijgen op onder andere de activiteiten van lerenden als zij aan het (ervarings-)leren zijn. Leren is leeractiviteiten uitvoeren. Een taak van de begeleider is te zien wat de lerende al aan bepaalde (leer-)activiteiten uitvoert - en checken of de lerende dat zelf ook in de gaten heeft dat (en hoe) hij dat doet. Daarnaast is het zaak dat de begeleider de lerende stimuleert om die activiteiten te gaan ontplooien die de lerende nog niet uit zichzelf laat zien. In dat geval doet de begeleider meer dan alleen luisteren. Hij biedt zo nodig een verscheidenheid aan activiteiten om de leeractiviteiten van de lerende te stimuleren. Deze kunnen variëren van stimuleren te concretiseren, te generaliseren, inzichten in handelen om te zetten tot het stimuleren de 'motor aan te zetten' (affectieve leeractiviteiten), het eigen leerproces te 'monitoren' ten behoeve van de zelfsturing in het leren of aanmoedigen om leren (in verwarring) vol te houden.

Bij leren hoort enige verwarring. Als je met iets nieuws 'bekend raakt' dan past dat soms mooi in wat je al wist of kon. Het is aanvullend op wat er al was aan kennis en kunde. Vaker echter betreft het iets nieuws, dat het oude op spanning zet en beïnvloedt. Bijvoorbeeld hulpverleners die supervisor worden, leren wat het supervisorische inhoudt. Tegelijkertijd leren zij af om de hulpverlener uit te hangen. Afleren bestaat eigenlijk niet. Wie eenmaal kan zwemmen leert het niet meer af. De kunst is om er iets naast te leren (reflectie stimuleren naast adviseren bijvoorbeeld) en dat zo sterk te maken dat je niet automatisch doet wat je altijd al deed. Dat gaat vaak niet vanzelf. Het concreet oefenen met supervisorisch handelen is een belangrijke kant van het leerproces (er steeds vertrouwder mee worden, inslijpen). Maar tegelijkertijd treedt een proces van onzekerheid en verwarring op. Wat je deed (als hulpverlener) kun je niet zomaar blijven doen. Nu je eenmaal het belang van ervaringsleren beseft, kun je niet meer - onbereflecteerd - ingaan op verzoeken van de klant feedback of hulp te ontvangen. In het streven naar zelfsturing van de klant komt alles wat jij als begeleider doet onder kritiek te staan 'waarom doe ik nu iets als supervisor en waarom doet de klant/supervisant dat niet zelf?'. Onzekerheid en verwarring horen bij leerprocessen. Het gaat om de begrippenknoop veiligheid - uitdaging. We maken ons meer zorgen als er geen verschijnselen van 'restructuring' (= verwarring) zijn. Want wordt er dan wel genoeg geleerd?

Zelfsturing bevorderen

'Alles wat de begeleider doet, doet de klant niet'. Hoog in het vaandel van de Amsterdamse visie staat de stimulering van zelfsturing van de klant/supervisant. Zelfsturing in werken en zelfsturing in leren. De regie ligt zoveel mogelijk bij de klant. Twee manieren waarmee interventies van de begeleider kunnen worden verhelderd en desgewenst getoetst:

ten eerste de taxonomie van Nijk, een schaalverdeling waarbij luisteren bovenaan staat en ongevraagd 'commentaar geven' onderin. 'Van hoog naar laag' in Nijk's ordening wordt de invloed van de begeleider steeds groter. Hoe lager de begeleider opereert in deze begeleidingstaxonomie - meer invloed uitoefent - hoe groter het risico is afbreuk te doen aan de zelfsturing van de klant/supervisant (Nijk, 1978).

Een tweede wijze waarop aandacht voor zelfsturing tot uitdrukking kan worden gebracht, is in de hantering van feedback. Feedback heeft vaak de impliciete betekenis gekregen van het geven van een reactie op iemands gedrag: een

beweging 'van buiten naar binnen'. Reflectie daarentegen is een beweging van binnen naar buiten: eigen ervaring expliciteren. Focus in Amsterdam is om de vraag naar feedback, alvorens eventueel feedback te geven, allereerst om te buigen naar een stimulans tot reflectie. Dat is een fundamenteel uitgangspunt en een karakteristiek van de opleidingen in Amsterdam.



Een zichzelf schilderend schilderij

Daarnaast komt feedback vooral veel voor in de vorm van feedback geven - en dan veelal ongevraagd. In de Amsterdamse visie zal je allereerst je aandacht richten op het gevraagd maken van de feedback zodat de beweging van feedback uitgaat van de vrager. Daartoe kunnen vragen worden gesteld als: 'op welk punt zou je feedback willen hebben' of 'stel dat ik je feedback daarover geef, wat hoop je daarmee te kunnen doen'. De begeleider/supervisor/coach zal het accent leggen op het organiseren, sturen en vragen van feedback door de feedbackvrager in plaats van op het geven en de gever ervan.

Uitgangspunt is telkens: kan de klant/supervisant zoveel mogelijk de regie krijgen en houden over diens eigen leerproces. Kan hij zelf zijn eigen schilderij schilderen (zie figuur 'het zichzelf schilderende schilderij')? En kan dat - in metacommunicatie daarover - expliciet in leerprocessen worden benoemd en opgenomen?

Context-sensitiviteit

In Amsterdam is feeling voor de context een continu aandachtspunt. Het grootste belang van invoering van het competentiebegrif tegenover de trits kennis-houding-vaardigheden is de nadruk die daarmee gelegd wordt op de situationele context. Het gaat er niet om dat iemand iets weet of kan, maar dat diegene in een concrete context iets nuttigs en passends kan doen. Iemand kan de vaardigheid bezitten empathisch te reageren. Maar kan hij dat in een concrete situatie en op het juiste moment? En kan hij op een ander moment bijvoorbeeld duidelijk confronteren? Het is de kunst om 'te zien wat nodig is' in een concrete situatie, 'te kunnen doen wat nodig is' in die situatie en de 'bereidheid en durf te hebben dat in die situatie ook daadwerkelijk te doen' - de drie aspecten van 'competentie'. Om dat te realiseren is bagage, repertoire nodig ('tools') waaruit geput kan worden. Echter wat de professional ook 'uit de kast haalt', het dient steeds voor die situatie en voor die klant met die vraag op maat te worden gemaakt. Tevens dient het ook nog voor deze unieke professional uitvoerbaar te zijn.

Het verhelderen van dit concept 'contextafhankelijk opereren' kost heel wat hoofdbreken. Het betekent dat diverse modellen en benaderingen die vooral 'de persoon' centraal stellen minder bruikbaar worden. Contextafhankelijke kenmerken worden daarin niet herkend of geëxpliciteerd. De opleiding hecht juist belang aan het stimuleren van sensitiviteit voor de invloed van contexten (meervoud) van professie, werk, organisatie, maatschappij en - nog relevanter - de invloed vanuit belangen,



posities en 'situationele druk'. Er is vaak veel meer context dan je denkt. Zie het plaatje van Pistoletto, waarin de kijker ook zelf tot context wordt.

Pistoletto, spiegelschilderij

Ook in de Amsterdamse opvatting over beoordelen wordt gezocht naar vormen die contextspecifiek professioneel handelen in beeld brengen. Dat is iets geheel anders dan - contextonafhankelijke - 'complexe vaardigheden' afvinken. Een deskundige kan beoordelen of een bepaald optreden, gezien de concrete context die daar aan de orde is, adequaat is.

Als beoordelingsmateriaal heeft de beoordelaar daarvoor niet genoeg aan het optreden zelf, het handelen. Gedrag is doen en laten - wat je laat is niet zichtbaar, juist omdat het gelaten wordt. Dientengevolge is er materiaal nodig dat de reflectie van de handelende en te beoordelen kandidaat expliciet maakt en dat bij de beoordeling moet worden betrokken. Het is een Gestaltbenadering rond beoordelen. Een streven ook naar een 'bovenschoolse' manier van beoordelen. Dat wil zeggen, ook al doet de beoordeelde iets anders dan de beoordelaar zelf zou doen, de vraag of het kwaliteit heeft dan wel onder de maat is, moet niet van de individuele 'stijl' en normen van de beoordelaar afhangen. Een uitspraak daarover kan niet gedaan worden zonder iets te weten van de binnenwereld van de beoordeelde. Het niet meteen zichtbare wordt door middel van expliciet gemaakte reflectie communiceerbaar gemaakt.

Lichaam en intuïtie

In Amsterdam worden deelnemers aangesproken op hun vermogen tot authenticiteit en op hun vermogen met anderen in verbinding te treden. Ook fysiek: leren doe je ook met lijf en leden. Daartoe maken deelnemers kennis met bijvoorbeeld de methode focussen (Gendlin, 1996). Hierbij vormen aandacht voor lichamelijke reacties en gewaarwordingen een bron van betekenisgeving en kennis. Luisteren naar wat innerlijk fysiek voelbaar is geeft ook relevante informatie. Hetgeen in het

lichaam gevoeld wordt omtrent een situatie of gebeurtenis kan een bron van betekenisgeving en van verandering zijn. Waarnemend, belevend, betekenisgevend en handelend zijn begeleider en klant/supervisant met elkaar - en met hun omgeving - in interactie. Juist de samenhang tussen al deze elementen in een bepaalde context is van belang. Van betrokkenen vraagt dat een voortdurend 'dynamisch balanceren' tussen en op de verschillende aandachtsvelden.

Gebruik van 'beeldende werkvormen' vormt soms een krachtig middel deze verbanden aan het licht te brengen. 'Belevingsgerichte' werkvormen worden – naast praatvormen – met regelmaat ingezet. De opleiding stimuleert op deze manier deelnemers om hun vermogen van innerlijk weten aan te spreken - ook wel intuïtie genoemd. Soms is deze pas achteraf traceerbaar en kan het zinvol zijn om 'het werkzame raster' ook door middel van vorm-gevingsmiddelen open en kritisch te onderzoeken. Opleiden als 'scholing van de intuïtie'.

Diversiteit

Een belangrijk Amsterdams uitgangspunt is 'omgaan met diversiteit'. Diversiteit wordt hier breed gedefinieerd. Het gaat om zowel verschillen als overeenkomsten – en dat op een aantal dimensies. Uiteengezet in een 'caleidoscopische visie' is diversiteit niet alleen van toepassing op etniciteit, maar zijn levensfase, sekse, seksuele oriëntatie, klasse, religie, talenten, beperkingen en (beroeps)socialisatie als andere dimensies ook op dit begrip betrokken. De uitdaging van de begeleider bestaat hieruit om de mix van overeenkomsten en verschillen productief te kunnen maken ten behoeve van het leren van alle betrokkenen. Kern in het hanteren van diversiteit is allereerst het kennen, her- en erkennen en respecteren van overeenkomst en verscheidenheid en daarin bovendien een uitdaging zien om tot een kwaliteits-verbetering te komen in het eigen begeleidingswerk.

Het streven is: 'wrijving geeft glans' (Twie Giok Tjoa, 1993). Zoals in de film Step Up twee dansstijlen - hiphop en ballet - tot een vernieuwende mix worden samengeweven.



Step-up, filmfragment

Basis van alle interactie bij coaching/supervisie is een respectvolle wijze van omgang met anderen. Een omgang vanuit een bereidheid verwondering toe te laten en met een 'onderzoekende houding om aandacht te geven aan' wie die ander (in zijn context) is. Dat veronderstelt evenzeer een bereidheid om op een open wijze de eigen - mogelijk vanzelfsprekende - normen en waarden, oordelen, principes en opvattingen te onderzoeken en ter discussie te stellen.

In deze opvatting kunnen 'dilemma's' en begrippenknopen - als vormen van betekenis geven - behulpzaam zijn bij het hanteren van verschillen. Behulpzaam namelijk door de uitersten uit elkaar te leggen en daardoor gemakkelijker te kunnen onderzoeken hoe de polen, die verschillend maar mogelijk allebei belangrijk zijn, in concrete keuzes met elkaar gewogen en verbonden kunnen worden.

Terminologie passend bij de uitgangspunten

Een eigen benadering levert soms ook eigen taal op. Zo is een begrip als 'raster' geen gemeengoed in beroepsgemeenschappen van begeleiders. Zo ook niet het begrip 'divergerende interactie'. Dit begrip onderstreept het belang van interactie (duo-optiek) in de Amsterdamse benadering. Het wordt daar gebruikt in relatie tot en ter onderscheiding van de gangbare opvatting van het begrip 'weerstand'.

Weerstand wordt meestal opgevat als 'iets van iemand' (iemand heeft weerstand). Een impliciet actorgerichte benadering. Een inter-actor (= interactionele) benadering daarentegen ziet weerstand als een signaal. Een teken dat in de interactie iets wordt opgeroepen en dat er op wijst dat er tussen begeleider en klant/supervisant (nog) geen overeenstemming is ontstaan. Overeenstemming in doelen, de manier van werken, de wijze van betekenisgeving of in de onderlinge rolverdeling. Verschil derhalve *tussen* de betrokkenen. Weerstand - of preciezer: divergerende interactie - wordt zodoende opgevat als een signaal dat iets anders blijkbaar nog aandacht verdient, iets waar tot dan toe geen rekening mee werd gehouden. Een nieuw woord - afgekort tot d.i. - om een andere (interactionele) manier van kijken tot uitdrukking te brengen.

Het is risicovol om eigen begrippen te ontwikkelen en onverstaanbaar naar de buitenwereld te worden. Zich daarvan bewust is het een zoeken naar sprekende voorbeelden die deze begrippen verhelderen. Zo zijn in de loop van de jaren de opleiders meer en meer gaan spreken over 'leeromgeving', juist om de dominantie van de bijdrage van de begeleider in de relatie begeleider/klant te temperen. Veeleer zien zij het als taak voor de begeleider een goede 'leeromgeving' te creëren, waarin zelfsturing van de kant van de klant/supervisant gerealiseerd kan worden. Dit kan onder meer met behulp van oefeningen waarbij de klant zoveel mogelijk zelf aan het werk is en die effect sorteren en door reflectie, terwijl de begeleider merendeels op de achtergrond blijft.

De laatste tijd wordt er tevens inspiratie ontleend aan de Solution Focus-benadering; een 'oplossingsgerichte' benaderingswijze. Deze levert nieuwe begrippenknopen op - bijvoorbeeld probleemgericht/oplossingsgericht en beperking/probleem. Nieuwe begrippen, die soms juist aanscherpen wat al ontwikkeld was. Die helpen om waarden te operationaliseren: terughoudendheid in interpreteren te realiseren. Dat laatste gebeurt door zich te richten op 'dat wat werkt', met aandacht voor wat de klant wél wil in plaats van wat hij niet wil; met grotere aandacht voor 'wat' er hier en nu is en, 'hoe' dat er is en waarnaar gestreefd wordt - voor heden en toekomst dus - dan voor oorzakelijke koppelingen naar het verleden ('waarom'...). Ynse Stapert heeft dat in een gevleugelde uitspraak al eens verwoord met 'Graaf niet ongevraagd in het tuintje van een ander'.

Slot

Dit is een kort kijkje in de keuken van de Amsterdamse visie. Een schets in kernbegrippen van de waarden-oriëntatie van wat soms als 'de Amsterdamse School' door het leven gaat.

Als je het woord 'School' al wilt gebruiken dan eerder in de betekenis van verzameling - zoals een school vissen. School als een 'zwerm' van betrokkenen, die rond dezelfde waarden in beweging zijn. Misschien maakt dit inkijkje nieuwsgierig.

Het is ook een kleine ode aan de lange Amsterdamse historie, waarin vele betrokkenen in nauwe samenwerking veel waardevols tot stand hebben gebracht.



'Het Schip' van de Amsterdamse School

Er staat een mooi gebouw, waarvan nog lang kan worden genoten. Net als van de bouwwerken van die echte Amsterdamse School (architectuur, zie afbeelding). Een solide bouwwerk dat stáát en verder werd uitgebouwd onder de betrouwbare hoede van Bettie Ritsema, die daar de ruimte voor schiep. Zij leefde zo'n interactioneel perspectief voor. Zij was voortdurend aan het netwerken en zocht het contact met betrokkenen om te weten wat er speelde en wat van belang was. Een manager die professionals bleef vragen 'wat heb je nodig?'. Zij schuwde het niet haar eigen vooronderstellingen te onderzoeken en was steeds bereid te zoeken naar wat paste. Een voorbeeld van 'levenslang leren' in levende lijve.

Marcel Hoonhout
Juni 2008

De illustraties zijn genomen uit een toespraak ter afronding van de VO Supervisie & Professioneel Begeleiden – de VO SPB door Hoonhout 2005; het competentieprofiel van een supervisor uitgewerkt naar acht deelaspecten in beeld gebracht m.b.v. schilderijen uit de kunstgeschiedenis.

Literatuur

Boomen, F. van der, R. Merkies en M. Hoonhout, *Professionele dilemma's van de coach*, Nelissen Soest, 2^e druk 2007, ISBN 978 90 244 16523

Gendlin, E.T., *Focusing-oriented psychotherapy*, Guilford Press New York/London 1996

Groen, P., A. Kersten en G. de Zeeuw in *Beter sociaal veranderen*, Coutinho Muiderberg 1980, ISBN 90 6283 551 1, pagina 168

Haan, D. 'Mijn biografie als lerende supervisor' in Q.L. Merkies (Red) *Verwerven van het supervisorschap*, Garant Leuven 2000, ISBN 90-441-1079-9

Kelly, G.A. *The Psychology of personal constructs*, New York, Norton 1955. In het nederlands taalgebied o.a. uitgewerkt door H. Bonarius, *Persoonlijke psychologie* 1980

Korthagen, F. en B. Lagerwerf, *Leren van binnenuit*, Nelissen 2008, ISBN 978 90 244 1799 5

Lewin, K. *Field theory of learning* (1942)

Norman, D.A. Dictatuur van het design. *Ontwerpen van gebruiksvoorwerpen gezien vanuit de cognitieve psychologie*, Utrecht Bruna 1990 (oorspr.1988)

Norman, D.A. *Things that make us smart*, Reading Mass. Addison-Wesley Publ. Comp 1993

Nijk, A.J. *De andragoog als gesprekspartner*, 1978, pag 149-151.

Swieringa, J. en J. Jansen, *Gedoe komt er toch*, Scriptum Management, 6^e druk 2007, ISBN 978 90 5594 398 2

Twie Giok Tjoa, uit materiaal modulenboek HVA/Pro Education, het artikel 'Wrijving geeft glans', omgaan met diversiteit in supervisie, september 2003.