

THEMAGECENTREERDE INTERACTIE. REFERENTIEKADER EN STURINGSINSTRUMENT VOOR DE HBO-DOCENT.

LAURA VAN LOOSBROEK & MONICA VAN WINKEL

For learning to occur, there has to be some kind of change in the learner. No change, no learning. And significant learning requires that there be some kind of lasting change that is important in terms of the learner's life. (Fink 2003: 30)

Inleiding

“We waren zo goed bezig; iedereen voelde zich betrokken, een geweldige actieve sfeer. Na afloop zeiden studenten dat de lessen eigenlijk altijd zo zouden moeten verlopen....”

Of het tegenovergestelde kan gebeuren:

“Lastig is het soms, om de juiste toon te vinden ten opzichte van studenten, hen uit te dagen, en ook nog eens de leerdoelen te bereiken. Ik zou zo graag hebben dat de studenten enthousiast en actief zijn.....!”

Soms komt men dan ook tot de conclusie dat de studenten geen motivatie hebben, dat ze met andere zaken bezig zijn. De vertwijfeling gaat ook verder. “Ben ik eigenlijk wel een goede docent? Hoe kan ik het aanpakken? Moet ik niet veel strenger worden?”

In dit artikel willen we de mogelijkheden verkennen die de Themagecentreerde Interactie (TGI) biedt om ervaringen van docenten te analyseren en om bij studenten een ‘leervonk’ aan te blazen. Door dat te doen verkennen we de mogelijkheden die TGI biedt om het communicatief vermogen te vergroten. Daarbij gaan we er van uit – zie ook het bovenstaande citaat van Fink (2003) – dat verandering en leren altijd beginnen ‘bij jezelf’, in dit geval de docent.

Ter voorbereiding op een scholingsbijeenkomst van een opleiding van de Faculteit Economie en Management van de Hogeschool Arnhem Nijmegen (12-02-2010) is aan docenten gevraagd positieve en negatieve ervaringen met studenten te beschrijven. Deze (authentieke) ervaringen gebruiken we om TGI als referentiekader en als sturingsinstrument te verhelderen.

We zullen steeds – uitgaande van een korte beschrijving van de ervaring – met een TGI-bril kijken naar wat zich in de situatie afspeelt. Gaandeweg behandelen we drie kernpunten van het TGI-systeem. Elk kernpunt wordt uitgewerkt in een aantal subonderwerpen. Dit gedeelte sluiten we af met een aantal korte opmerkingen over de werkwijze van TGI. Daarna volgt een conclusie.

Twee opmerkingen vooraf:

- 1 TGI is ‘bedacht’ in de jaren zestig en zeventig van de vorige eeuw¹. Op verschillende plaatsen zal de taal misschien nogal ouderwets aandoen. Toch heeft TGI niets aan relevantie ingeboet. Omdat TGI inspeelt op nieuwe inzichten over leren² is het wellicht een nog belangrijker methode dan het ooit geweest is.
- 2 Er zullen zeker mensen zijn die nog nooit van TGI gehoord hebben, en na het lezen van dit artikel zullen zeggen: “hé, zo werk ik allang!” Het lijkt wellicht allemaal vanzelfsprekend. Toch biedt TGI een kader waardoor, dat wat je doet, niet alleen voor jezelf maar ook voor anderen transparanter wordt. Met anderen bedoelen we studenten en collega’s. TGI brengt wellicht het eigen didactisch handelen³ op begrip en het geeft de mogelijkheid dit handelen nog beter te sturen.

1 Kernpunt 1: Dynamisch balanceren

1.1 Dynamisch balanceren tussen de vier componenten: IK-WIJ-HET-GLOBE

Positieve ervaring:

“Communiceren vanuit je persoonlijke betrokkenheid. Tijd nemen voor een praatje, hoe was je weekend, je vakantie. Drukke studenten persoonlijk benaderen, contact maken, compliment geven als iets goed gedaan is. De persoonlijkheid van de student, wat zij leuk vinden, waar zij mee bezig zijn in hun dagelijkse leven als input gebruiken voor onderdelen van je les”.

Vanuit een TGI-bril:

Het is van groot belang om je persoonlijke betrokkenheid te tonen bij studenten. Niet alleen de student, ook de docent is van vlees en bloed. Persoonlijke betrokkenheid is geen pose. Het is echt (of zou het moeten zijn). Van docenten weten we dat zij deze betrokkenheid vaak ook echt hebben.

Als men inderdaad de persoon(lijkheid) van de student, waar studenten (gezamenlijk) mee bezig zijn, en het dagelijkse leven als input gebruikt voor de onderdelen van de les, doet men niet meer en niet minder dan alle componenten van de leersituatie mee laten wegen in de leersituatie.

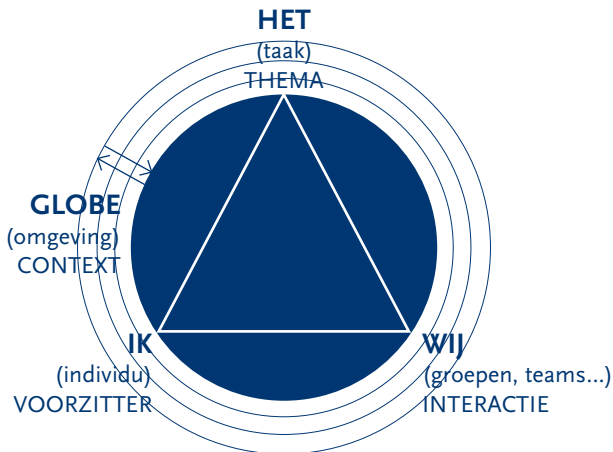
Elke (leer- en levens)situatie, waarin mensen bij elkaar zijn en samen met iets bezig zijn, is een IK, WIJ, HET, GLOBE-systeem. Het gaat hier om een existentieel gegeven. Ieder van ons vindt zich terug in een wereld (IK-GLOBE) waarin we ons verhouden tot de ‘dingen’ (HET) en waarin we onszelf niet kunnen denken zonder de ‘ander’ (WIJ).

Dit existentiële gegeven heeft Ruth Cohn (1975) omgezet in een *centrale werkhypothese*.

Daarin wordt gesteld dat een levend (leer)proces – ‘living learning’ zoals Cohn het noemt – gerealiseerd wordt door evenveel gewicht te geven aan elk van de vier componenten: IK-WIJ-HET-GLOBE. In onderstaande figuur 1 wordt dit uitgebeeld (zie ook: Van Loosbroek & Callens 1999). Als je levend leren realiseert:

- ontstaat in de concrete situatie op het niveau van het WIJ ‘interactie’,
- gedragen de IK-ken zich als ‘voorzitters’ (van zichzelf en van de groep),
- wordt de GLOBE – zowel in enge (meer fysieke) als in brede (maatschappelijk en historische) zin – serieus genomen als beïnvloedende ‘context’ en
- wordt het HET bewerkt via een verbindend ‘thema’.

Voor de herkenbaarheid voor hedendaagse lezers worden – in onderstaande tekening – tussen haakjes de meer bekende aanduidingen van de vier hoofdcomponenten gegeven.



Figuur 1. TGI-systeem: de dynamiek tussen de vier componenten (Cohn, 1975, Callens, 1983, 1999, 2004) De verschillende stippellijnen weerspiegelen de verschillende dimensies van de GLOBE.

Als aan één van de componenten geen (of te weinig) aandacht wordt geschonken komt de continuïteit van het leerproces in gevaar. Concreter uitgedrukt betekent dit dat, als er in teams, collegezalen en tijdens vergaderingen zoveel gegeeuwd wordt, dit geweten moet worden aan de veronachtzaming van het inzicht dat alle vier de componenten evenveel aandacht moeten krijgen. Wat gebeurt er namelijk (te) vaak? Er is (te) lang alleen aandacht voor de inhoud, of alleen voor het groepsproces, of voor het afzonderlijke individu (meestal de officiële voorzitter, de docent, of een dominant medegroepslid) of voor de omgeving. Of het nu gaat om de ‘inleider’ met de pakken sheets of een tegenspuiterend teamlid in een docententeam die alle aandacht krijgt, een energievolle dynamiek die betekenisvol leren genereert, is dan ver te zoeken. Met andere woorden: in het TGI-systeem

zijn in elke concrete situatie individu, groep, omgeving en taak éven belangrijk. Om die reden dient de aandacht *afwisselend* gericht te worden op die vier componenten. Dit wordt het dynamisch balanceren tussen de componenten genoemd.

Vanaf het moment dat je het gevoel krijgt dat het niet meer loopt, ga dan eens na of je – desnoods maar heel even – het accent kunt leggen op een van de andere componenten van de leersituatie. Er is misschien een mogelijkheid om dat wat er inhoudelijk aan de orde is te vertalen naar wat op dat moment in de groep gebeurt of in de wereld gebeurt.

Het dynamisch balanceren blijft overigens niet beperkt tot de vier hierboven beschreven componenten. Het gaat verder. We beschrijven de volgende positieve ervaring om dit te illustreren:

1.2 Dynamisch balanceren op andere dimensies

Positieve ervaring:

“Grote groep 4e jaars, 31 studenten, lange lessen, werd soms wat rumoerig. Oplossing: afwisseling, beginnen met theorie, daarna veel zelf laten doen”.

Vanuit een TGI-bril:

De verklaring voor dit fenomeen (onder meer afwisseling tussen theorie en praktijk) is dat het leren pas bevorderd wordt als de aandacht niet te lang op één aspect gericht blijft. Behalve het afwisselend op de voorgrond brengen van één van de vier componenten, is het van belang afwisseling te realiseren tussen bijvoorbeeld denken en doen, tussen gevoelens en gedachten, tussen het hier-en-nu en het daar-en-dan. Als de aandacht té lang op één van deze componenten gericht blijft wordt het leren dood. Door deze afwisseling bescherm je de groep tegen fixatie op één facet. Ruth Cohn noemt dit dynamisch balanceren de kerngedachte van TGI.

2 Kernpunt 2: Het thema

2.1 De meerwaarde van werken met het thema

Positieve ervaring:

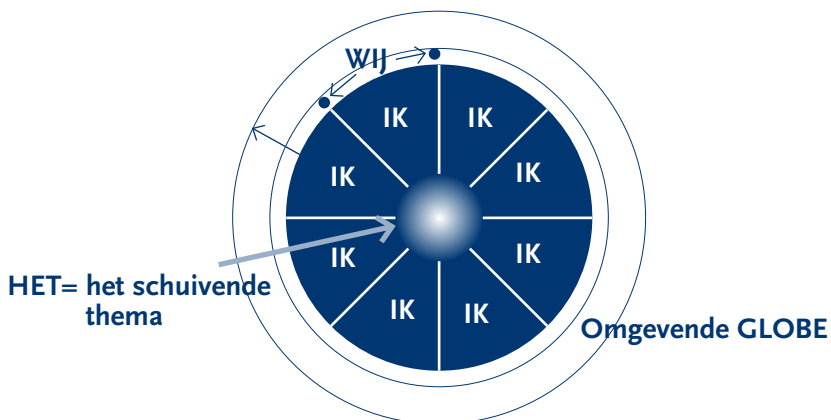
“Na het geven van theorie laat ik de studenten veel zelf doen, bijvoorbeeld ik liet ze zelf presentaties geven over hun projectorganisatie. Interesse was groot; groep was vol aandacht”.

Vanuit een TGI-bril:

Intrigerend in de boven beschreven positieve ervaring is dat hier uitdrukkelijk gesteld wordt dat de groep ‘vol aandacht’ was. Het is niet zeker, maar de kans is groot dat de timing van het ‘zelf presentaties geven over hun projectorganisatie’ heel goed was.

Mogelijk was de groep er op dat moment aan toe om van elkaar te leren rond dit thema. In TGI-termen zou het thema kunnen zijn: ‘Onze projectorganisatie: Wat ons lukt, wat beter kan’. Het (goed gekozen) thema verbindt de IK-ken met elkaar, geeft een zinvolle focus op het werken met de taak, en leidt tot een geëngageerde dialoog.

Cohn verduidelijkt de werking van het thema met behulp van de metafoor van het wiel (zie de tekening hierna, en zie ook Callens, in Cohn 1983): de naaf kan beschouwd worden als het actuele thema. Het thema zorgt ervoor dat de individuen en de groep aan de slag kunnen met de taak (HET). De naaf is door middel van spaken verbonden met de band. De spaken (inclusief de aanhechtingspunten) zijn de individuen (IK). De band van het wiel is de groep (WIJ). Het verband ontstaat door de continue interactie (WIJ) vanuit de IK-ken middels het thema. De weg, waarover het wiel voortbeweegt, is de omgeving (GLOBE).



Figuur 2. TGI-systeem: hoe het werkt met het thema centraal (Callens 1983, 2004, Cohn 1993)

Het thema (de naaf) moet daarom zo gekozen worden dat elk afzonderlijk individu zich uitgedaagd voelt om er iets mee te doen (iets deftiger gezegd: zich ertoe kan verhouden). Door de gemeenschappelijke focus op het thema krijgt de interactie tussen de individuen vorm. Dit geheel staat in verbinding met de omringende omgeving.

“Iedereen⁴ wordt uitgenodigd ‘in te loggen’ op het thema en zich met het thema en met elkaar uiteen te zetten” (Callens 2004). Als er geen focus is op een thema, verlopen de interacties willekeurig, bijvoorbeeld gestuurd door dominante gespreksdeelnemers, of zelfs chaotisch, wat een vertwijfeld voorzitter doet uitroepen: “even centraal houden”. Er ontstaat dan ook geen band tussen de deelnemers.

Het thema is geen vast gegeven maar is de actuele operationalisering van wat in de groep, bij de afzonderlijke individuen en in de omgeving wordt waargenomen en van wat relevant is in verband met het verder brengen van de taak. Het thema is dus een specifieke op de situatie toegespitste invulling van het HET. Een begeleider zal daarom altijd eerst goed kijken naar het proces (de personen, de groep, de dynamiek in de omgeving) om daarna pas een thema neer te leggen dat aansluit en aanspreekt. Dat betekent dat een thema niet ver op voorhand kan worden vastgesteld. Uiteraard zal de begeleider wel altijd binnen de grenzen van de opgave moeten blijven waarvoor men zich gesteld ziet. De overkoepelende opgave⁵ – bijvoorbeeld ‘beroepskeuze voorbereiden’ – wordt dus in de concrete situatie vertaald naar een voor die situatie passend thema, dat aanspreekt en aansluit. Dat zou dan bijvoorbeeld kunnen worden: ‘mijn drijfveren, hoe ik daar vorm aan wil geven’. Dit is een zogenaamd IK-thema. Na dit IK-thema kan het nodig zijn de aandacht te verleggen naar het WIJ of het HET of de GLOBE. Het thema zou dan kunnen zijn: ‘Hoe we bezig zijn als groep: wat ik nodig heb, wat ik wil bieden’ (WIJ-thema). Of: ‘Werken als professional, wat vraagt dat van mij en hoe ga ik dat leren’ (HET-thema). Afhankelijk van het proces zal het thema dus steeds opnieuw ingevuld worden en vorm krijgen.

Ook gedurende de verwerking van een thema kan het nodig zijn om – via specifieke interventies – de aandacht te verleggen naar een van de andere drie componenten, om daarna weer terug te komen op het originele thema ofwel het thema opnieuw te formuleren.

Een aanrader is om te stoppen met het laten rapporteren van resultaten van bijvoorbeeld discussies uit subgroepen. Formuleer iets wat meer uitdagend is, en ook weer nieuw. Bijvoorbeeld: “Wat voor mij belangrijk was in de subgroep.” In feite balanceer je hier dan van een HET-thema naar een IK-thema.

2.2 Vinden en formuleren van thema's

Negatieve ervaring:

Geen zin hebben in de les, vragen of ze eerder naar huis mogen, kletsen, spelletjes op de laptop, niet geconcentreerd aan de opdrachten werken, niet luisteren naar uitleg theorie, jas aanhouden, pet ophouden, geen boeken of pen op de bank, niets voorbereid hebben, hangen, te laat komen, tijdens de les weggaan “omdat ze het eigenlijk allemaal al wel weten”.

Vanuit een TGI-bril:

Dit zijn een heleboel negatieve ervaringen. Wat er uit springt is ‘niet meedoen’. Hier kunnen veel oorzaken voor te noemen zijn. Vanuit een TGI-perspectief zou gezegd kunnen worden: Studenten voelen zich niet betrokken, zij vinden geen aansluiting. Ga eens na wat een ieder op een bepaald moment bezig houdt, wat is belangrijk voor haar of hem? Dat

kun je overigens alleen maar vragen als je dat ook zelf wilt weten! Verandering begint bij de docent zelf. En als je weet wat hen bezig houdt, is het goed er iets mee te doen. Als het mogelijk is, verbindt dan wat belangrijk voor hen is met het officiële thema. Dit vraagt van de docent zowel invoelingsvermogen als creativiteit.

Omdat het niet voor niets gaat om *themagecentreerde* interactie zoomen we hier wat verder in op het vinden en formuleren van thema's. Binnen TGI wordt gesteld dat ieder zichzelf beter kan gaan leiden door middel van het thema. De leider (docent) heeft daarbij een participerende rol.

Binnen de hiervoor beschreven negatieve situatie is het niet gemakkelijk een thema te vinden dat wél betrokkenheid oproept. Daarvoor zijn de ervaringen ook te divers.

In de positieve ervaring hierna heeft de docent een weg gevonden om onderliggende thema's te vinden en tegelijkertijd de verantwoordelijkheid om oplossingen te zoeken voor problemen ook bij studenten te leggen.

Positieve ervaring:

“Bij een vak dat twee periodes beslaat, laat ik de studenten aan het einde van periode 1 (ook na periode 2) twee tips en twee tops opschrijven, waar ik in periode 2 kort op terug kom en zo studenten betrek bij goed onderwijs, zo kun je ook een onrustige klas ter sprake brengen. Kan ook in een periode om de twee lessen. De didactiek zelf ter sprake brengen”.

Vanuit een TGI-bril:

De docent wint in feite informatie in van elke afzonderlijke student. Dit gebeurt op een veilige manier. Studenten kunnen schriftelijk aangeven wat hen dwars zit en wat ze goed vinden gaan. De docent kan met deze informatie – en met behulp van eigen waarnemingen van de groep – zoeken naar een thema dat het proces vlot kan trekken.

Binnen TGI wordt dit informatie zoeken ook vaak ter plekke gedaan. Het wordt dan ook ter plekke mede de verantwoordelijkheid van de studenten om te zoeken naar wat hen verder helpt bij het leerproces. Aan de hand van een goed gekozen thema kan een les/bijeenkomst/vergadering productief en creatief verlopen. Hierna volgen vanuit TGI een aantal tips voor het formuleren van een thema. Voor het specifiek vinden van thema's verwijzen we verder naar de relevante literatuur⁶ hierover.

Het thema moet zo gekozen worden dat alle individuele deelnemers inclusief de begeleider/docent (de IK-ken) erdoor aangesproken worden. Het thema dient veilig genoeg te

zijn en exploratie te bevorderen. Het dient de groep en de individuele betrokkenen verder te brengen. In principe kan alles een thema worden dat de 'gemoederen' bezig houdt. Meestal zijn dat thema's die in relatie staan tot de opgave waar de groep voor staat. Dat wil overigens niet zeggen dat die relatie altijd zeer direct, rechtlijnig is. Het is mogelijk dat een thema op de voorgrond komt dat in verband staat met de gehanteerde normen en waarden of met de taboe's in de groep (WIJ-thema's). Een voorbeeld van zo'n thema kan zijn: 'Wat ik moet, maar niet wil. Wat ik wil, maar niet mag.' Of, als het er om gaat dat de motivatie achteruit loopt: 'Waar wringt de schoen en wat ik daarmee kan doen'. De 'Ik' heeft in deze voorbeeldthema's zowel betrekking op de docent als op de student. Het IK is altijd elke betrokkene in de leersituatie. Ieder heeft de verantwoordelijkheid om te kijken wat er moet gebeuren. Na een gesprek rond deze thema's kan er weer meer aandacht komen voor het op de opgave gerichte thema en kan daar weer constructief aan gewerkt worden.

Het thema is zeker niet de grootste gemene deler van de belangstelling van de deelnemers. Het wordt (liefst) zo gekozen dat het (alle) deelnemers in staat stelt net een stapje verder te zetten dan ze gedacht hadden dat mogelijk was. Het thema mag niet 'al te dicht op de huid' van de deelnemers zitten, het moet voldoende ruimte geven. Het biedt de participanten focus om wat hen bezighoudt te exploreren, waarbij de verschillen tussen individuen geen obstakel vormen maar juist boven tafel gehaald en vruchtbaar gemaakt worden.

Een adequaat geformuleerd thema is bijvoorbeeld (Callens 2004, Cohn 1997, Cohn/Farau 1987, Van Winkel 1989):

- kort en helder geformuleerd, zodat het makkelijk uit het geheugen terug in de aandacht op de voorgrond kan komen;
- toegesneden op de taal van de deelnemers en hun kennisniveau;
- zo geformuleerd dat het niemand uitsluit en niemand's gevoelens bij voorbaat kwetst;
- niet te smal (te concreet) geformuleerd zodat genoeg ruimte overblijft voor vrije invalen, gedachten en beelden;
- niet te breed (te abstract) geformuleerd zodat iedereen er alles mee kan en nergens op gefocust wordt;
- appellerend aan zowel cognitie als affectie; is daarom liefst in de ik- of wij-vorm gesteld; raakt dus ook de gevoelsnaar van betrokkenen (bijv. door woorden die verwijzen naar het jargon van de groep of afdeling/bedrijf, lyrische formuleringen of aanknopingen bij recente gebeurtenissen...);
- opent en bevordert het exploreren van nieuwe gezichtspunten of oplossingswegen; daarom wordt een thema ook meestal positief geformuleerd; een thema heeft liefst ook een handelingsdimensie in zich;
- omzeilt weerstanden; deze worden als het ware meegenomen zonder dat daar hard op geduwd wordt en de weerstand daardoor gaat verharden;

- niet eenzijdig geformuleerd zodat bepaalde mogelijkheden al bij voorbaat uitgesloten worden;
- zo bedacht dat het de betrokkenen in de groep, het team of anderszins een stap verder brengt, daarbij de dynamische balans tussen ontwikkelbehoeften van deelnemers en de zakelijke doelen in het oog houdend.

Het volgende illustreert de toepassing van de richtlijn ‘positief formuleren’.

In het onderwijs wordt vaak ingezoomd op de knelpunten of de problemen die studenten hebben bij het bestuderen van literatuur of bij de bespreking van een ervaring. Het thema zou kunnen zijn: ‘de problemen die ik heb met ...’ Door dit echter zo te thematiseren focus je op ‘dat wat moeilijk gaat’. Door juist ook de plezierige kant van de moeilijkheden in het bewustzijn te brengen, organiseer je een veel positiever gevoel, waardoor het leren of het gesprek met veel meer energie kan verlopen. Het thema zou dan kunnen luiden: ‘naar het overwinnen van....(de moeilijkheden)’.

Inspirerende thema’s vinden is een kunst op zich. Daarvoor is training dan ook zeker behulpzaam.

Een begeleider/docent van een groep heeft daarmee een kans werkelijk inspirerende bijeenkomsten te gaan leiden, bijeenkomsten die de studenten zich zullen heugen.

Bij het formuleren van een thema gaat de begeleider/docent na wat er bij de afzonderlijke personen (inclusief jijzelf) speelt, hoe de interactie tot op dat moment verloopt, wat de taak is waar men voor staat, en hoe de omgeving (dat kan zijn de fysieke omgeving maar ook de organisatie of de verdere maatschappelijke omgeving) er uit ziet. Op basis daarvan komt het thema ‘bovendrijven’. Dit is een heel interessant proces, het doet zowel een appèl op je creativiteit als op je persoonlijke kwaliteiten. Je voelt aan of je goed zit.

2.3 De relatie tussen thema en interactie

Positieve ervaring:

“Interessant lijkt me ook om te kijken naar de relatie tussen gedrag en houding van de docent en het gedrag en de houding van de studenten. Welke relatie bestaat daar tussen? Is daar meer over bekend bv. uit onderzoek? Mijn ervaring is dat de meeste groepen de docent ‘spiegelen’, ja dan gaat het ook over de misschien wat ouderwetse voorbeeldrol. Misschien ben ik te optimistisch”.

Vanuit een TGI-bril:

De relatie tussen gedrag en houding van de docent en die van de studenten is een van de centrale inzichten van TGI. Cohn gaat echter nog een stap verder. Zij stelt dat via het thema ook de interactie een bepaalde kleur krijgt. Er is een parallellie tussen wat inhou-

delijk aan de orde is en wat er tussen groepsleden (inclusief de docent) gebeurt. Thema en interactie zijn als de twee rails van een spoor. In de interactie wordt het thema weerspiegeld en in het thema stromen elementen uit de interactie binnen.

Een voorbeeld: een organisatie wordt geleid door een nogal op zichzelf gerichte manager. Al zijn uitspraken ademen die sfeer. Deze sfeer wordt overgenomen door de leden van de organisatie. Je treft dan bijvoorbeeld een ‘eilandcultuur’ aan, ieder voor zich. Als je nu zo thematiseert dat je datgene wat zich in de interactie voordoet ook ‘gebruikt’, levert dit onverwachte inzichten op bij alle deelnemers en kunnen de eerste stapjes richting gewenste cultuur gezet worden. Een thema zou in dit geval kunnen zijn: ‘Ieder voor zich of WIJ voor ons allen? Wat levert ’t op; wat lever ik in.’

Door het zorgvuldig kiezen van een thema (vaak op basis van wat men waarneemt in de interactie) kan de begeleider de bedoelde interactie bevorderen.

3 Kernpunt 3: Waardengeladen handelen / ethiek

3.1 Grondregels / handelingsrichtlijnen

Positieve ervaring:

“Student komt op maandagmorgen door de sneeuw naar de les. Op mijn vraag waar de rest is zegt hij: we hebben vandaag veel tussenuren. Die komen daarom niet.

Docent: fijn dat jij er wel bent.

Student: uw lessen helpen helpen echt de stof te begrijpen”.

Vanuit een TGI-bril:

In deze positieve benadering van de student door de docent kan het waardegeladen uitgangspunt herkend worden van het belang dat elke mens afzonderlijk heeft. Zelfs zonder de positieve reactie van de student is het de moeite waard na te gaan of studenten niet altijd zo benaderd zouden kunnen worden. Wat namelijk ook gezegd wordt is: ‘je bent belangrijk, en je doet er toe!’.

Het TGI-systeem gaat uit van een aantal waarden. Cohn noemt ze axioma’s (Cohn, 1975):

- 1 *De mens is een psycho-biologische eenheid. Hij maakt als ‘eigen geheel’ deel uit van het universum.* Hij is daarom autonoom en interdependent (onderling afhankelijk). Autonomie (zelfverantwoordelijkheid) groeit met het bewustzijn van interdependentie (verbondenheid met de wereld rondom).
- 2 *Eerbied komt toe aan al wat leeft.* Respect voor het leven vereist waardegeladen beslissingen. Humane beslissingen zijn waardevol, inhumane waardebedreigend.

3 *Vrij beslissen geschiedt binnen bepaalde grenzen die in mij en buiten mij liggen.*
Verruiming van de vrije ruimte binnen deze grenzen is mogelijk.

Het uitgangspunt dat de mens een psycho-biologische eenheid is, betekent dat we ons-zelf serieus moeten nemen met al onze gedachten, gevoelens en fysieke behoeften. In onderwijssituaties betekent dit dat we naast cognitieve, rationele overwegingen ook plaats moeten inruimen voor emotionele en spirituele overwegingen of reacties, en dat we ook aandacht hebben voor de fysieke aspecten van de leersituatie.

Onze universele verbondenheid impliceert dat ieder mens op zichzelf staat (autonoom is) èn tegelijkertijd leeft in interactie met anderen (interdependent is). Als je niet autonoom handelt, leg je je lot in de handen van anderen. Als je te autonoom handelt, verval je in egocentrisch (alleen ik ben belangrijk) of autistiform (ik heb niemand nodig) gedrag. Iemand die volledig zijn autonomie claimt, is zich weinig bewust van zijn ingebed zijn in een bredere wereld.

Het tweede ‘axioma’ spreekt voor zichzelf. Het derde axioma geeft aan dat de beperkingen die we aantreffen ons niet hoeven te ontmoedigen. Elke situatie biedt kans om kleine stappen te zetten in de goede richting. Hoewel een maatschappij-kritische dimensie binnen TGI beslist aanwezig is (zie van Loosbroek, 1992), blijft TGI de methode van de ‘kleine stappen’, niet van de grote omwentelingen.

Als de waardenbasis wordt aangenomen, volgen er de volgende grondregels of handelingsrichtlijnen (Cohn noemt deze ‘postulaten’) uit.

‘Be your own chairperson’/Je bent je eigen voorzitter: leid jezelf; neem je persoonlijke en ‘eigen’ leiderschap op.

Dit houdt in: wees je bewust van je innerlijke toestand en van die van de omgeving; zie iedere situatie als mogelijkheid voor je beslissingen; neem en geef zoals jij dat in verantwoordelijkheid voor jezelf en anderen wilt.

Storingen nemen voorrang! Let op hindernissen op je weg, op die van jezelf en op die van anderen. Als je deze niet aanpakt, worden ontwikkelingsprocessen tegengehouden, verhinderd of bemoeilijkt.

Deze richtlijnen sluiten goed aan op de tendens in het onderwijs om meer vraaggestuurd te gaan werken. Op elke student wordt een appèl gedaan om goed na te gaan waar je zelf verder mee wilt komen en om daar verantwoordelijkheid voor te nemen.

Veel vaker dan nu gebeurt, zou de vraag aan studenten gesteld mogen worden: “Wat wil je?” “Neem daar dan ook je verantwoordelijkheid in”. Of confronteer studenten uitdrukkelijk met jouw grenzen. Je bent ook niet van steen. Als je het vanuit een systemisch perspectief bekijkt, staan docenten niet tegenover studenten, maar trekken ze gezamenlijk op. Zie hiervoor het volgende subonderwerp.

3.2 Jezelf sturen en participierend leiderschap

Positieve ervaring:

“Je kunt actieve deelname aan een les bevorderen door de studenten verantwoordelijk te maken voor het juiste antwoord. De aangewezen student moet het antwoord aan de klas uitleggen alsof hij de specialist is”.

Vanuit een TGI-bril:

Het voorbeeld hier – de student verantwoordelijk maken voor wat er gebeurt – doet een appèl op het persoonlijke leiderschap van elke afzonderlijke student. Docenten kunnen zeggen: “Je bent zelf verantwoordelijk voor je eigen leerproces. Iemand anders kan dat niet voor jou zijn.” Docenten zijn er om dit leerproces te faciliteren en zullen die ondersteuning bieden die nodig is. Niet meer en niet minder.

Wat in dit voorbeeld eveneens stimulerend werkt, is het vertrouwen dat in de student gesteld wordt: “Hij wordt beschouwd als specialist”. Leren doe je van elkaar. Ook docenten kunnen leren van studenten. Het uitleggen van hoofdzaken door studenten betreft de studenten bij het gezamenlijke leerproces. Hierdoor ontstaat eerder een ‘WIJ’. Net zoals bij elk ander, geldt ook voor hbo-studenten dat het stimulerend is om van elkaar te leren. Een sfeer waarin de student beschouwd wordt als junior-medewerk(st)er helpt de eigenwaarde op het juiste peil te houden.

TGI gaat uit van participierend leiderschap. De docent leidt de bijeenkomst en hij participeert. Hij stelt zich niet boven de groep. Hij doet mee aan het leerproces. Dit is zeer stimulerend voor de studenten. Zij komen er zo achter dat leren nooit ophoudt, en dat kennis altijd vermeerderd kan worden.

Wat in het voorbeeld hierboven minder bij TGI past, is het “aanwijzen van een student die het antwoord moet geven”. TGI gaat uit van de gedachte dat studenten zichzelf sturen (“Je bent je eigen voorzitter!”). Voortdurend en consequent wordt dit appèl op hen gedaan. Je zegt iets als je iets wilt zeggen. Overigens wel uitgaande van de gedachte dat je je bewust bent van de omgeving waarin je zit, en dat je daar ook verantwoordelijkheid voor neemt. Vanuit een TGI-perspectief laat je dus meer vrijheid met de vraag: “Wie wil het antwoord geven?”

3.3 Autonomie in interdependentie

Negatieve ervaring:

“Docent: hoe heb jij opgave drie opgelost?”

Student: ik wist dat ik dit moest voorbereiden maar was gisteravond te druk met mijn bijbaan.

Trouwens: volgende week ben ik er niet want dan moet ik voor deze bijbaan (call-center) op cursus.

Docent: probeer de opgave dan nu op te lossen.

Student: o.k.

Na enige tijd.

Student: ik weet niet waar te beginnen.

Docent: denk aan het vier stappenplan en begin eens met in je boek te kijken.

Student: waar moet ik dan in het boek kijken?

Na enig heen en weer.

Student: maar u bent er toch om het mij te leren! Dat doet u niet! Wat doe ik dan op de les?”

Vanuit een TGI-bril:

Er zijn vele voorbeelden te geven van onvoldoende voorbereiding van studenten. Redenen kunnen verschillen. Hier is de reden een bijbaan. De reden van de student wordt in dit voorbeeld impliciet geaccepteerd door de docent. Er wordt geen appèl gedaan op de eigen verantwoordelijkheid van de student voor de keuzes die hij maakt. Natuurlijk, er zijn maatschappelijke omstandigheden die ervoor zorgen dat bepaalde keuzes gemaakt worden (bijverdienen), maar het zomaar accepteren dat studenten zich niet voorbereiden, leidt er toe dat degenen die het werk wel gedaan hebben ‘het nakijken hebben’. Hier komt de interdependentie in het gedrang. Voor de student hierboven geldt blijkbaar dat alleen zijn autonomie meetelt.

De aandacht van de docent gaat in dit geval naar de persoon die zich niet aan de afspraken houdt, en die vervolgens ook nog eens ‘eist’ dat de docent moet doen wat de student wilt! Hij gaat blijkbaar uit van de gedachte dat hij niet zèlf maar de docent verantwoordelijk is voor zijn leerproces. Het gaat hier om het ontkennen van de response-ability die een ieder, ook de student, heeft.

Je kunt ook nog zeggen dat de student in de laatste zinsnede: “Wat doe ik dan op de les?” de spijker op de kop slaat. Het antwoord op de retorische vraag is dan ook: “niks”. Vanuit een TGI-perspectief zou het niet fout zijn de student hierop te wijzen: “Leren doe je samen in een groep die ook wilt leren. Als je er niks voor wilt doen, en als je er vanuit gaat dat de verantwoordelijkheid niet bij jou ligt, dan ligt de conclusie voor de hand.”

Vervolgens: niks meer zeggen. Laat de student zelf de conclusie trekken!

Een reactie, zoals hiervoor beschreven, zou veel meer gegeven moeten worden. Het is volstrekte nonsens dat studenten onvoorbereid op de les komen. Als uitdrukkelijk

afgesproken is dat er iets voorbereid moet worden, dan doe je dat. Als je het als student niet zinvol vindt om dat te doen, geef dan aan (veel eerder) waarom niet, en wat het alternatief is. Als je er bent dan moet je mee kunnen doen, anders belemmer je het leerproces van de anderen. Veel docenten laten onvoorbereide studenten toch meedoen. Men kan ook vaak niet anders (niet toegestaan om deelname te weigeren). Toch zou er veel meer druk gelegd mogen worden op actieve participatie en op de keuzes die studenten maken. En er zou veel meer een appèl gedaan kunnen worden op de verantwoordelijkheid die studenten nemen. Consequenties zijn voor hun rekening. Slimme medestudenten springen voor de docent in de bres en zullen in veel gevallen de passieve student er op aanspreken, al is het alleen maar in hun eigen belang....

3.4 Storingen nemen voorrang

Negatieve ervaring:

“Passieve derde jaarsgroep: geven geen reactie, doen de opdrachten niet of minimaal. Lijkt wel of er een sfeer is van niet willen opvallen, er wordt gegniffeld als iemand laat zien serieus mee te willen denken. Vooral lastig als ze opdrachten moeten presenteren en ik wil dat de hele groep actief luistert en kritische vragen stelt. Dat doen ze totaal niet, lijkt wel of ik het volgens het beloon- en strafsysteem moet doen om hen te motiveren. Tijdens trainingen met deze groep gaat het wel beter, vooral als het meer persoonlijk wordt”.

Vanuit een TGI-bril:

Een sfeer van niet op willen vallen en het gegniffel wijst mogelijk op een onveilig leerklimaat. Of er is te weinig structuur of helderheid over wat er van de studenten verwacht wordt. Blijkbaar is het ook zo dat studenten met elkaar iets uitwisselen zonder daar naar de hele groep (en naar de docent) duidelijk over te zijn. Misschien is het ‘gniffelen’, maar het kan ook iets anders zijn. Binnen TGI gaat men er vanuit dat storingen voorrang *nemen*. Je kunt er eigenlijk ook niet omheen. Om die reden is het van belang er ruimte aan te geven. Randgesprekken (zoals ‘storingen’ ook wel genoemd worden) hebben bovendien vaak ook zin. Er is iets anders wat ook van belang is. Het kan gebeuren dat – als er lucht aan gegeven wordt – hierdoor weer nieuw élan in de bijeenkomst komt. Studenten vragen of zij met de klas ter plekke willen delen wat zij aan het uitwisselen zijn, kan leiden tot een nog beter thema. Hen complimenteren met deze bijdrage stimuleert de plenaire interactie. Héél lang stilstaan bij storingen hoeft niet. Door een appèl te doen op het eigen leiderschap (van de student) bijvoorbeeld door aan te geven dat wellicht niet nu maar wel op een andere manier er mogelijk iets aan het probleem gedaan kan worden, kan men weer terugkeren naar het officiële thema. Hiervoor is deze grondregel reeds geplaatst als één van de afleidingen van de waarden/axioma’s van TGI.

3.5 Structuur – proces – vertrouwen

Positieve ervaring:

“Wanneer ik de studenten structuur geef in de vorm van verwachtingen, wat de deadline is, en dat ik daar geen concessies in doe, zijn zij allemaal eigenlijk altijd op tijd, doen zij hun huiswerk, etc. Volgens mij vinden ze het fijn om duidelijkheid te krijgen. Het helpt ook erg om de studenten te leren dat ze ook duidelijkheid kunnen vragen en dat dit een eigen initiatief vraagt”.

Vanuit een TGI-bril:

Zonder structuur dolen studenten gemakkelijk rond. Ze weten niet wat er van hen verwacht wordt en ze weten ook niet of ze op de goede weg zitten. De docent is degene die hier duidelijkheid schept en dat wordt hem in dank afgenomen. In TGI-termen: de geboden structuur biedt de veiligheid die nodig is.

Een belangrijk inzicht vanuit TGI betreft de relatie tussen structuur, proces en vertrouwen. Om een goed affectief leerklimaat te krijgen is structuur noodzakelijk. Zonder structuur lever je je over aan de ‘centrifugale krachten van de angst’ (zie Callens 1982). Je hebt niks om je aan vast te houden. Structuur is nodig voor de veiligheid. Pas als mensen zich veilig genoeg voelen, zullen ze in beweging komen (leren). Als dit leren plaatsvindt, ontstaat vertrouwen, hetgeen weer voorwaarde is voor nieuwe leerprocessen. De leerprocessen kunnen plaatsvinden als de structuren passend zijn. Dit betekent niet dat men voortdurend alleen maar structuur moet bieden. Nee, je biedt de structuur die nodig is om de processen te laten verlopen. Uit dit voorbeeld blijkt dat de geboden ‘structuur’ (deadlines, geen concessies, duidelijkheid over wat verwacht wordt) leidt tot de gewenste effecten.

Aan studenten leren dat ze ook om duidelijkheid kunnen vragen en dat dit eigen initiatief vraagt, sluit aan bij het uitgangspunt dat ieder ook zijn eigen leider is.

3.6 Hulpregels

Positieve ervaring

“Studente heeft de neiging om steeds maar vragen te stellen aan medestudenten. Het is niet duidelijk wat ze er mee wilt. Op een gegeven moment zegt een andere student dat hij zich ongemakkelijk begint te voelen bij al die vragen: “Het lijkt wel een verhoor!”

De docent zegt aan de vragenstellende student: “Misschien zou je kunnen verduidelijken van waaruit je deze vragen allemaal stelt.”

Studente verduidelijkt het een en ander. De sfeer in de les wordt een stuk plezieriger”.

Vanuit een TGI-bril:

Als het een paar vragen zijn die iemand stelt, kan dat stimulerend zijn voor de interactie. Wordt het echter een verhoor, dan voelt niemand zich meer op zijn gemak. Door het voortdurend stellen van vragen neemt de persoon ‘de macht’, net zoals dat het geval is in een hulpvrager/hulpverlener situatie. Alleen is het daar meestal gelegitimeerd. In de dagelijkse communicatie kan het storend zijn, zeker omdat het lijkt of de vragensteller zich daarmee buiten schot houdt.

Uitgaande van de grondregels formuleert Cohn een aantal hulpregels. TGI is in het verleden helaas vaak samen komen te vallen met het gebruik van deze hulpregels. Dat zou de methode zijn. Toch willen we de belangrijkste hulpregels hier wel vermelden, omdat zij zeker bijdragen aan de kwaliteit van de interactie, wanneer deelnemers de regels serieus nemen.

Enkele voorbeelden

- Vertegenwoordig jezelf in datgene wat je zegt. Spreek met ‘ik’ en niet met ‘wij’ of ‘men’.
- Wees authentiek en selectief in je communicatie. Laat tot je doordringen wat je denkt en voelt en beslis dan pas wat je zegt en of je iets zegt.
- Let op lichamelijke signalen bij jezelf en bij anderen: ze zijn betekenisvol en beïnvloeden het levend proces van de interactie.
- Als je een vraag wilt stellen, geef dan eerst de achtergrond van waaruit je de vraag wilt stellen. Het maakt de communicatie open. (zie ook: Callens 2004)

4 De werkwijze

De belangrijkste kernpunten van het TGI-systeem zijn gaandeweg de revue gepasseerd. Voor het vervolg van dit artikel gaan we kort in op het werken met het thema en de themagecentreerde interactie.

Voor een begeleider of docent is het de kunst om enerzijds te zien welk thema aan de orde is en op welk thema de IK-ken en de groep (WIJ) kunnen instappen en anderzijds door welk thema de taak verder gebracht wordt. Het thema maakt de opgave, de taak (HET) werkbaar (Van Winkel 1989).

Als je met TGI wilt gaan werken, zijn vijf punten van belang:

- 1 Het vinden en formuleren van het thema: Welk thema is aan de orde en helpt de taak verder? Daarbij ga je na wat respectievelijk speelt bij de verschillende personen, in de groep, in de omgeving, en met betrekking tot de opgave.
- 2 Het thema introduceren: Dit naar het thema voeren, het focussen, kan door structuren te benutten als: individueel in de groep eerste associaties op laten komen, een mini-

rollenspel laten zien, een minilezing houden, even met een deelnemer ingaan op de verschillende perspectieven van het thema, als begeleider een eigen ervaring erover vertellen.

- 3 Het geven van een structuur voor de uitwerking van het thema: Voorbeelden zijn: een geleide fantasie, een verbeelding via een tekening, korte ontmoetingen tijdens het rondlopen in een zaal, een rollenspel, een groepsgesprek ... En natuurlijk: het thema kan ter plekke door de deelnemers bijgestuurd worden totdat het voor iedereen voldoende klopt (zie verder ook: Callens 2004). Dit laatste gebeurt gemakkelijker als de deelnemers zich ook bewust zijn van hun eigen thema of thema's en daar ook over communiceren.
- 4 Intervenieren tijdens het behandelen van het thema: Bijvoorbeeld: benoemen van thema's die tussentijds ontstaan. Bijvoorbeeld in vervolg op het eerder genoemde thema: 'Naar het overwinnen van...(de moeilijkheden)' kan het thema worden 'Wat ik lastig vind en wat me intrigeert bij het luisteren naar jullie verhalen'. Ook kan de begeleider ervoor kiezen langer stil te staan bij één deelnemer om hem/haar gelegenheid te geven net één stapje verder te gaan dan hij dacht dat mogelijk was.
- 5 Tot een afsluiting komen: Doel daarvan is de studenten in de gelegenheid stellen om te onthouden wat voor hen belangrijk was en daar mogelijk voor zichzelf conclusies uit te trekken. Een afsluitend thema kan bijvoorbeeld zijn: 'wat ik mee wil nemen en verder uit ga werken'.

5 Conclusie

In dit artikel hebben we de belangrijkste kenmerken van TGI behandeld aan de hand van de ervaringen van docenten in het hbo.

Het is opvallend hoe goed het lukte om die ervaringen te plaatsen en te begrijpen binnen het TGI-referentiekader. Ook gaven we een aantal mogelijkheden om op basis van TGI een andere richting te geven aan de communicatie.

Docenten kunnen met behulp van de aangereikte kernpunten ook zelf hun ervaringen gaan analyseren en op zoek gaan naar nieuwe mogelijkheden voor hun handelen.

Samengevat zijn de drie besproken kernpunten van het TGI-systeem:

- Het dynamisch balanceren oftewel het gelijk gewicht geven aan de vier componenten van de leersituatie (IK-WIJ-HET-GLOBE) en het dynamisch balanceren tussen andere dimensies, zoals tussen voelen en denken, dichtbij en veraf, hier en nu – daar en dan.
- Het vinden en formuleren van een thema dat de gemoederen diepgaand bezig houdt en/of dat het leren uitlokt.
- Het uitgaan van een bepaalde ethiek die het mogelijk maakt echte aandacht te hebben voor je zelf en voor de ander, en die het mogelijk maakt grenzen te verleggen. Daarbij

vormen het 'jezelf sturen' in elke situatie en het 'serieus nemen van storingen' de belangrijkste uitdagingen.

TGI vertegenwoordigt vooral een houding. Dat betekent: Ruimte geven aan anderen, zonder je verantwoordelijkheid te ontkennen en ruimte nemen om te realiseren waar je voor staat. Het betekent ook: kijken wat op een bepaald ogenblik adequaat is om te doen, gezien wat er leeft, en last but not least: het verschil toejuichen, en het verschil productief maken.

Tot slot, we hopen een verfrissende kijk gegeven te hebben op hoe docenten effectiever kunnen communiceren in leersituaties.

Bronnen

- Braak, I. van de (1999). *Themagecentreerde interactie. Invloed van leiderschap op de arbeidsmotivatie van medewerkers*. Scriptie: Open Universiteit Nederland.
- Callens, I. (1982). *Ik, het thema en de anderen. Grondhouding en werkprincipes van de themagecentreerde interactie*. Baarn: H. Nelissen.
- Callens, I. (1983). *Het concept levend leren*. Amsterdam: dissertatie, VU Boekhandel Uitgeverij.
- Callens, I. (2004). Generatief leiderschap: het innovatieve leiderschapsmodel van de themagecentreerde interactie (TGI) deel 1. *Werken, leren en leven met groepen*, 21, C2600-1 - C2600-34.
- Callens, I. (2005). Generatief leiderschap: het innovatieve leiderschapsmodel van de themagecentreerde interactie (TGI) deel 2. *Werken, leren en leven met groepen*, 25, A6500-1 - A6500-52.
- Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierte Interaktion*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Cohn, R. C. (1997). *Van Psychoanalyse naar themagecentreerde interactie*. Baarn: Uitgeverij H. Nelissen.
- Cohn, R. C., & Farau, A. (1987). *Gelebte Geschichte der Psychotherapie. Zwei Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (1993). *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 82-86.
- Loosbroek, L., van (1992). Cohn's Themecentered Interaction (TCI) and Critical Pedagogy. In: T. Jansen & D. Wildermeersch (Eds.) *Experiential Learning, Social Change. The Postmodern Challenge*. Den Haag: VUGA Uitgeverij BV.

- Loosbroek, L., van & Callens, I (1999). Themagecentreerde interactie: Een krachtig systeem voor het bevorderen van zelfsturing in en van teams. *Tijdschrift voor themagecentreerde interactie*, 1, 3-11. Valkenburg a.d. Geul: WILL Lage Landen.
- Matzdorf, P. & Cohn, R.C. (1992). Das Konzept der Themenzentrierten Interaktion. In: Löhmer, C., Standhardt, R. *TZI: Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Niessen, T., Abma, T., Widdershoven, G., Vleuten, C., van der & Akkerman, S. (2008). Contemporary Epistemological Research in Education: Reconciliation and Reconceptualization of the Field. *Theory & Psychology*, 18 (1); 18- 27.
- Winkel, M. van (2006). *Verslag cursus basismethoden TGI. Begeleid door I. Callens, WILL België/Nederland, 1989*. Interne publicatie, HAN, FEM, kennisteam Sociaal Communicatieve Vaardigheden.

Een uitgebreid – hoewel niet volledig – overzicht van literatuur op het gebied van TGI is te vinden op <http://www.tgi-forum.com/>

Noten

- ¹ De Themagecentreerde Interactie is ontwikkeld door Ruth Cohn (1912) en beschreven in het boek ‘Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion’ (Cohn, 1975). Sindsdien zijn er ontelbare artikelen op dit terrein verschenen, ook in Nederland (zie literatuurlijst). Tijdens het schrijven van dit artikel bereikte ons het bericht dat Cohn op 30 januari 2010 overleden is op 97-jarige leeftijd.
- ² Zie: Niessen, T., Abma, T., Widdershoven, G., Vleuten, C. van der, and Akkerman, S. (2008) Contemporary Epistemological Research in Education: Reconciliation and Reconceptualization of the Field. *Theory Psychology* 18 (1); 18- 27. Deze auteurs verwijzen overigens niet zelf naar TGI. Ons inziens geeft TGI evenwel handen en voeten aan hun ideeën. Deze stelling zullen we in een toekomstig artikel verder uitwerken.
- ³ TGI biedt niet alleen een kader om naar communicatie te kijken. Het biedt eveneens een kader en een strategie voor leiderschaps-, team- en organisatieontwikkeling. We zullen ons in dit artikel vooral beperken tot het eerste, de communicatie. Voor het laatste en met name het leiderschapsconcept (‘generatief leiderschap’) dat het TGI-systeem biedt, verwijzen we naar Callens 2004 en Callens 2005.
- ⁴ Met ‘iedereen’ wordt elke IK bedoeld die deelneemt aan het gesprek, dus ook de voorzitter of de docent.
- ⁵ In de context van het onderwijs is dat bijvoorbeeld de hoofddoelstelling van de onderwijsseenheid.
- ⁶ Langmaack, B. & Braune-Krickau, M. (1993) *Wie die Gruppe laufen lernt. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 82-86.
- ⁷ Let wel, plaats de formuleringen in de tijd waarin ze geschreven zijn. Over de waarden waarop TGI gebaseerd is, zijn veel publicaties verschenen. Zie ook Cohn, Farau 1984, Matzdorf Cohn 1992, Van de Braak 1999, Callens 2004.