

Spel en professie

Een collegiale gevalsbeschrijving

Samenvatting

In de praktijk van de begeleidingskunde wordt veel gewerkt met spel en spelmethodieken. De theoretische doordenking van het gebruik van deze werkvormen blijft daarbij achter. Er is weliswaar een grote hoeveelheid aan spelvormen beschikbaar, en er zijn veel publicaties over diverse methodieken, maar er is weinig literatuur over het gebruik van spel als zodanig in de begeleidingskunde. Dit artikel thematiseert de vraag hoe spelgebruik binnen het professioneel handelen van de supervisor en coach een theoretische basis kan krijgen. Op grond van een analyse van professionaliteit wordt beargumenteerd dat de professional voor de opgave staat om twee spanningsvolle polen met elkaar te verenigen, namelijk enerzijds die van objectiviteit op grond van wetenschappelijk gefundeerde kennis en anderzijds die van persoonlijke betrokkenheid rond een concrete situatie. Aan de hand van een N=1 studie, waarin het werk van een collega wordt geanalyseerd, wordt aannemelijk gemaakt dat juist spel een rol vervult in het integreren van deze in principe conflicterende werkelijkheden. Spel creëert een overgangsgebied waarin subjectiviteit en objectiviteit in elkaar overgaan, zodat nieuwe inzichten, perspectieven en betekenissen ontstaan.

Drs. M.A. de Ronde is
geregistreerd leersupervisor
en verbonden aan de
Christelijke Hogeschool Ede.
madronde@che.nl

Spel en professie

Een collegiale gevalsbeschrijving

1. Inleiding

In de nadagen van de 18^e eeuw schrijft de Duitse filosoof en literator Friedrich Schiller zijn bekende woorden: “De mens speelt alleen indien hij in de volle betekenis van het woord mens is, en hij is alleen dan geheel mens, indien hij speelt.” (Schiller 1795,²⁰⁰⁹ p. 58). De huidige praktijk van supervisie en coaching lijkt deze gevleugelde uitspraak uit de Duitse Romantiek in alle opzichten te bevestigen. Integratie - en dat kan gelden als een equivalent voor heelwording - staat al vanaf het eerste uur hoog in het vaandel van de supervisors. Het spel heeft de laatste jaren snel aan terrein gewonnen, getuige het enorme aanbod aan spelmethodieken en speelse werkvormen die onder de vlag van supervisie en coaching worden aangeboden. In dit artikel wordt deze sterke toename van spel in de begeleidingskunde gethematiseerd en gerelateerd aan de vraag naar de professionaliteit van het handelen van deze beroepsgroep. Dat gebeurt door het werk van één collega te analyseren. Gevalsbeschrijvingen gaan vrijwel altijd over cliënten of patiënten en de wijze waarop zij een illustratie vormen bij een bepaalde aanpak of problematiek, maar in dit artikel gebruik ik dus een collega-coach als voorbeeld en illustratie bij de thematiek rond de integratie van spel en professionaliteit.

Dit vraagstuk raakt in zekere zin de achtergrond van het citaat van Schiller, want in zijn *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*, - de geciteerde woorden zijn afkomstig uit de 15^e brief - gaat de auteur op zoek naar een nieuwe verhouding tussen menselijkheid en redelijkheid. Hij reageert daarbij, als kind van de Verlichting, op de filosofie van Kant, die de mens boven alles schetst als een met verstand begiftigd wezen, dat zijn natuurlijke neigingen dient te onderwerpen aan zijn redelijke inzichten. Als kunstenaar en romanticus heeft Schiller echter een scherp oog voor de keerzijde hiervan: het nut wordt daardoor “het grote idool waaraan alle krachten herendiensten moeten verrichten (...) en de verbeeldingskracht verliest het ene domein na het andere” (p.9). Schiller kan het niet aanvaarden dat de ‘zintuiglijke drift’ altijd ondergeschikt gemaakt moet worden aan de wetten van de redelijke moraal en het verstandelijke inzicht; hij zoekt daarom liever naar een integratie van de rede en de zintuiglijke ervaring, in plaats van naar een hiërarchische relatie tussen die beide. Het aanknopingspunt daarvoor vindt hij in het spel, “want wij weten dat van alle toestanden waarin de mens kan verkeren, juist die van het spel en alleen die van het spel hem vervolmaakt en zijn dubbele natuur in één keer tot ontplooiing brengt” (p.57).

Dit vermogen van het spel om eenheid te scheppen in de schijnbare onverenigbaarheid van rationaliteit en ervaring, fungeert in dit artikel als (voorlopig) interpretatieschema om de plaats van spelvormen in het professioneel handelen van de supervisor en de coach beter te verstaan. In de volgende paragrafen wordt eerst een beknopte analyse gegeven van de vraag naar de professionaliteit van de begeleidingskundige (2). Vervolgens wordt beschreven op welke wijze het fenomeen spel in de begeleidingskundige literatuur wordt begrepen (3). Het aldus verkregen theoretisch fundament biedt de basis om de plaats van spel in het handelen van deze (vrouwelijke) collega nader te bestuderen. Deze ‘collegiale gevalsbeschrijving’ bestaat uit twee delen. Eerst wordt op basis van een ingevulde vragenlijst beschreven welke plaats spelmethodieken innemen in haar professionele repertoire (4). Vervolgens wordt met deze collega in een psychodramasessie uitgespeeld welke rol spelmethodieken vervullen in een concrete begeleidings situatie (5). In een afsluitende reflectie worden de uitkomsten van deze N=1 analyse teruggebogen naar de theoretische verkenningen en worden enkele conclusies geformuleerd (6).

Uit de beschrijving zal blijken dat de woorden van Schiller ook na ruim tweehonderd jaar nog actualiteitswaarde hebben.

2. *Het positieospel van de professionele begeleider*

Over het begrip professionaliteit is veel geschreven (Bennink 2008; Weggeman 2008; Maas 2000). Het laat zich aan de hand van deze literatuur definiëren rond een vijftal kenmerkende eigenschappen.

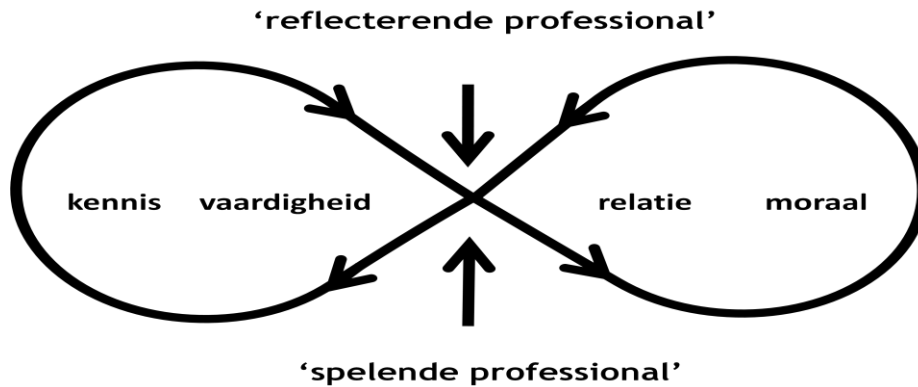
In de eerste plaats veronderstelt het begrip professeie een wetenschappelijk gefundeerd kennisbestand, dat bepalend is voor het handelen van de professional. Professionals hebben altijd hoger onderwijs gevolgd, waardoor zij ingewijd zijn in het kennisdomein van hun vakgebied. Bovendien hebben zij geleerd hun kennis actueel te houden door vaktijdschriften te lezen, congressen te bezoeken en collega's te consulteren om op de hoogte te blijven van de voor hen relevante ontwikkelingen. Siegers (2002) beschrijft de kennis van de begeleidingskundige als een systeem van 'is-regels' en 'doe-regels', dat richtinggevend is voor wat de professional wel en niet moet doen. Het kennisgestuurde handelen als kenmerk van professionaliteit krijgt zijn uiterste consequentie in het zogenaamde 'evidence based' handelen, met de daarbij behorende diagnose-behandel-combinaties. Al het handelen van de professional zou volgens deze benadering gebaseerd moeten zijn op protocollen die de jongste stand van de wetenschappelijke kennis vertegenwoordigen.

De ver doorgevoerde opvatting dat het professioneel handelen gebaseerd is op wetenschappelijk geëxpliceerde kennis, kan op gespannen voet komen te staan met het tweede kenmerk van professionaliteit. Een professional wordt namelijk ook gekenmerkt door ervaringskennis uit de dagelijkse beroepspraktijk. In de geneeskunde wordt deze samengevat met het begrip 'de klinische blik', en meer in het algemeen wordt er in de kennistheorie gesproken over zogenaamde 'tacit knowledge': impliciete kennis, die meer in het handelen zit dan in verbaliseerbare theorieën of modellen, en die meer via socialisatie dan via geëxpliciteerde instructie wordt overgedragen (Weggeman 2008). Deze ervaringskennis heeft de professional gemeen met de ambachtsman en de kunstenaar; en die lijkt niet zozeer te bestaan uit analyseerbare en formuleerbare regels, maar uit door de ervaring opgebouwde herkenning van 'Gestalten' (Smeijsters 2005).

Een derde definiërend kenmerk van professionaliteit is het gegeven dat het werk gedaan moet worden in een relatie met een cliënt of cliëntsysteem, waarbinnen de professional zijn rol vervult, en zichzelf als persoon moet inzetten om effectief te zijn. Rümke (1973) sprak in dit verband van maximale nabijheid met behoud van distantie als grondhouding voor de psychotherapeut. In de adviesliteratuur wordt benadrukt dat de adviseur vakmatige deskundigheid dient te combineren met relationele vaardigheid en persoonlijke betrokkenheid. Om effectief te zijn, wordt van de professional niet alleen het vermogen gevraagd om inhoudelijke kwaliteit te leveren, maar ook om relationeel draagvlak te creëren (Block 2010; Schein 2009).

Ten slotte - althans voorlopig - benoem ik hier als vierde kenmerk van professioneel handelen het normatieve en daarmee existentiële aspect. Omdat professionaliteit gebaseerd is op deskundigheid die toegepast wordt in concrete relationele situaties, is er ook altijd een morele dimensie in het werk aanwezig. In de vorm van beroepscode's en handelingsrichtlijnen streven beroepsverenigingen ernaar om op dit punt gezamenlijkheid en eenduidigheid te creëren, maar uit de aard der zaak vragen die richtlijnen telkens om concrete vertalingen naar specifieke situaties. Kunneman (2005), die het concept van de normatieve professional heeft uitgewerkt, laat zien dat zowel de toepassing van de deskundigheid als de verdere ontwikkeling van de kennisbasis onder die deskundigheid in onze kenniseconomie voortdurend omgeven is met maatschappelijke, politieke en economische belangen, waarin de professional hoe dan ook keuzen maakt. Daarom, zo maakt Kunneman duidelijk, dient het handelen van de professional niet alleen gebaseerd te zijn op een wetenschappelijk kennisfundament, maar moet het ook geworteld zijn in een culturele en levensbeschouwelijke 'humuslaag'.

De bovenstaande vier definiërende kenmerken van professionaliteit laten zich ordenen op een dimensie van objectieve en onpersoonlijke deskundigheid aan de ene kant, naar relationele en persoonlijke betrokkenheid aan de andere kant. De dynamiek tussen deze factoren geef ik naar aanleiding van het idee van Meijers (2008) over loopbaanleren weer als een lemniscaat, om daarmee te benadrukken dat beide polen in voortdurende interactie met elkaar moeten staan



Figuur 1: Positiespel van de professional

Voor Schön (1983) was de spanning tussen theorie en praktijk, zoals hij deze polariteit benoemt, aanleiding om het concept van de ‘reflective practitioner’ te ontwikkelen. Daarmee is nog een vijfde kenmerk van professionaliteit geïntroduceerd: het handelen van de professioneel werker wordt bepaald door reflectieve zelfsturing. Behalve kennis, vaardigheid, relationele bekwaamheid en morele positiebepaling wordt van de professional ook gevraagd dat hij een metapositie weet in te nemen, van waaruit hij de vier genoemde aspecten op elkaar kan betrekken en met elkaar in harmonie kan brengen.

Met Hermans (2006, 2010) kan dit positiespel van de professional opgevat worden als een interne dialoog in de potentiële ruimte van het professionele zelf. Men kan zich de professional voorstellen als een persoon die de vaardigheid heeft om voortdurend te verspringen van positie, waardoor bij hem een constante wisseling van perspectieven ontstaat. Schön heeft met de ‘reflective practitioner’ een soort interne supervisor gepostuleerd, die dit positiespel als het ware redigeert en integreert, en, binnen het beeld van de lemniscaat, de beweging gaande houdt. Met een zekere vrijheid van interpretatie kan de tegenstelling tussen de objectief wetenschappelijke positie vanuit het theoretisch weten aan de ene kant en de persoonlijk betrokken positie vanuit de concrete ervaring aan de andere kant wel vergeleken worden met de spanning die Schiller ervoer tussen de richtlijn van de rede en de ervaring van de zintuigen. Waar Schön dus de reflectie invoert als instantie om tot een overstijgende synthese tussen de twee polen te komen, daar brengt Schiller het spel in als de verbindende schakel die eenheid schept.

Deze tweedeling in regulerende ik-posities van de professional heeft Bennink (1994) in een fundamenteel artikel benoemd door het rationele, reflectieve perspectief en het irrationele, intuïtieve perspectief in de professionele zelfsturing te onderscheiden. Zijn bijdrage bestond destijds uit een nadere analyse van de rationele, reflectieve metapositie, waarbij hij ook de hierboven reeds genoemde term ‘interne supervisor’ introduceerde. Mijn vraag naar de spelende professional kan opgevat worden als een eerste poging tot uitwerking van de irrationele, intuïtieve metapositie.

3. *Spel als vorm van professioneel handelen*

De vraag naar het gebruik van spelmethodieken door de professional laat zich op verschillende niveaus beantwoorden. In de eerste plaats zou het mogelijk zijn om een inventariserend onderzoek te doen naar de verschillende vormen van spel die zoal worden ingezet in begeleidingskundige contexten (De Ronde et al. 2009). Naar mijn overtuiging is dringend behoefte aan een dergelijk overzicht, want door de veelheid en de diversiteit op dit terrein kunnen we, zonder te overdrijven, spreken van wildgroei en beunhazerij (Hulst 2008). Er zijn in de klassieke literatuur over spel (Sutton Smith 1997; Gaillos 1957,²⁰⁰¹) voldoende aanknopingspunten te vinden om tot een ordening te komen. Dat vergt echter een publicatie op zich en wordt in dit artikel niet beoogd.

In de tweede plaats zou het mogelijk zijn om één of enkele aanverwante spelmethodieken diepgaander te analyseren op hun bruikbaarheid en effect. Zo is er in de wereld van de organisatieadviesing inmiddels uitvoerig gereflecteerd op het gebruik van de spelsimulatie als instrument voor organisatieverandering, c.q. -ontwikkeling (Geurts, Caluwé & Stoppelenburg 2000; Caluwé, Hofstede & Peters 2008). In de therapeutische context is er bijvoorbeeld veel geschreven over psychodrama (De Laat 2005; Denève-Verhofstadt 2007) en aanverwante methodieken zoals de dialoog

van de stemmen ('voice dialogue') (Mulder & Budde 2008) en familieopstellingen (Stam 2004). Ook de uitgebreide aandacht voor het verhaal en de metafoor vanuit de narratieve filosofie en psychologie moet hier met waardering genoemd worden (Hattum 2006; Olthoff & Vermetten 1994; Bohlmeijer 2007) als uitwerking van specifieke spelmethodieken. Deze technieken en reflecties hebben ook hun weg gevonden naar coaching en supervisie. Dergelijke detailstudies zijn zinvol en nodig om het werken met deze spelvormen een hechter methodisch en wetenschappelijk fundament te geven in de begeleidingskunde, maar ook deze meer specialistische reflectie vormt niet het onderwerp van dit artikel.

Ik wil mij, in de lijn die Schiller koos in zijn *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*, richten op de overkoepelende en daardoor meer abstracte vraag naar het verschijnsel spel als zodanig binnen de begeleidingskunde, waarvan de verschillende onderscheiden spelmethodieken specifieke uitingsvormen zijn. De begeleidingskundige literatuur die het fenomeen spel op deze wijze thematiseert, is schaars.

Het grondleggende en terecht gezaghebbende werk van Siegers (2002) bijvoorbeeld schildert supervisie in sterke mate als een verbale activiteit, waarin door te reflecteren op en te praten over ervaringen van die ervaringen wordt geleerd. In een afzonderlijk hoofdstuk over 'het non-verbale' wordt door hem aandacht besteed aan conditionele aspecten, zoals de inrichting van de ruimte en de opstelling van de stoelen. Eén enkele bladzijde in zijn bijna 900 pagina's tellend werk gaat over de inzet van non-verbale technieken, die als spelvormen gekwalificeerd zouden kunnen worden. Uitvoeriger is het al wat oudere overzichtswerk over coaching van Schreyögg (1998). Behalve dat zij uitgebreid beschrijft hoe in de coaching gebruik gemaakt kan worden van ervaringsgerichte (spel)methodieken uit de psychotherapie, zoals gestalt-therapeutische en psychodramatische werkvormen, besteedt ze ook een hoofdstuk aan 'Methoden uit de kinderkamer'. Daarin komt het spel met allerlei materialen, zoals klei, muziekinstrumenten, maskers, poppetjes en steentjes aan de orde. In een samenvattende reflectie stelt deze auteur dat speltechnieken helpen om dat wat niet rationeel is, toch onder woorden te brengen, en 'begunsten ze spontane herstructurering van problemen en duidingspatronen" (p. 312).

In het Nederlandse taalgebied kan het recente boek over *Spel in psychotherapie* onder redactie van Groothoff, Jamin en de Beer-Hoefnagels (2009) een monument genoemd worden. Het werk richt zich weliswaar vooral op het terrein van de speltherapie met kinderen, maar geeft ter inleiding daarop een grondige verkenning van de theoretische inzichten rond spel. Ook bevat het boek een interessant hoofdstuk over het spel van therapeuten in opleiding. In het inleidende hoofdstuk beschrijft Groothoff spel als een wijze van communiceren: het is een taal waarin het kind zich uitdrukt, maar waarvan de volwassene zich ook kan bedienen. Spel is vanuit deze optiek een expressiemiddel en een communicatiemedium van *Wat woorden niet kunnen zeggen* (Budde 2008). Fundamenteeler is de analyse van Jamin in het tweede en derde hoofdstuk, die spel conceptualiseert als een specifieke verhouding tot de werkelijkheid. In het spel komt het individu met zijn binnenwereld van behoeften, verlangens, gevoelens en fantasieën in interactie met de buitenwereld van omstandigheden, gebeurtenissen en materialen tot een nieuwe creatie en daardoor tot een nieuwe zingeving. Essentieel daarbij is dat de therapeut niet alleen het spel faciliteert, maar zelf ook meespeelt en *binnen* het spel zijn of haar interventies pleegt. Grondleggende denkers voor deze visie op spel zijn Winnicott (1971) met zijn opvattingen over de transitionele ruimte, en in Nederland de pedagoge Vermeer (1955) met haar fenomenologische omschrijving van 'de speelwereld'.

Vanuit een normatieve en hermeneutische invalshoek komt Muijen (2001) tot vergelijkbare inzichten. Zij biedt in haar proefschrift een wijsgerige verkenning van de opkomst van creatieve werkvormen in de wereld van organisatieadviesing en bedrijfstrainingen. Spel fungeert goed in de agogische context als het erkend wordt als een derde positie, een stem die in de communicatie tussen adviseur en organisatie, of tussen coach en gecoachte, een eigen zelfstandigheid heeft. Vanuit deze visie wordt enerzijds de romantische idee overstegen dat mensen in spel hun diepste innerlijk kunnen uitdrukken, en anderzijds het gevaar vermeden dat het spel als instrument wordt ingezet om betrokkenen te manipuleren tot iets wat zij eigenlijk niet willen. Wie gaat spelen, creëert een 'open midden' waarin onvoorziene dingen kunnen gebeuren en inzichten kunnen worden opgedaan die tot nu toe onbekend waren, niet alleen bij de cliënt, maar ook bij de begeleider. De grondlegger van de methodiek rond spelsimulaties in de organisatiewetenschappen (Duke 1974) laat zien dat binnen deze ruimte ook de toekomst verkend kan worden, en stem kan krijgen (Vgl. Geurts 1993).

Het is naar mijn overtuiging dit open midden waarin de professional zijn of haar werk doet. Winnicott (1971, p.72) zegt, “dat de psychotherapie wordt beoefend in de ruimte van twee elkaar overlappende speelvelden, namelijk dat van de cliënt en dat van de therapeut. Als de therapeut niet kan spelen, dan is hij niet geschikt voor zijn werk.” Dat wat Winnicott signaleert voor de therapeutische context, geldt evenzeer voor het terrein van bijvoorbeeld organisatieadvies. Vermaak (2008) maakt de tegenstelling tussen spel en fixatie tot de hoofdgedachte achter zijn vuistdikke proefschrift over het omgaan met, ja zelfs plezier beleven aan taaiere vragen in organisaties. Een tiental jaren eerder introduceerde Wierdsma (1999) het mooie begrip cocreatie, waarmee hij laat zien dat (effectieve) veranderingen veeleer opgevat moeten worden als gezamenlijke creatieve processen dan als geplande en daardoor controleerbare activiteiten.

In de *theorievorming* rond supervisie en coaching is er tot nu toe onvoldoende aandacht geweest voor het creatieve, dat is speelse aspect van het werk. In *de praktijk* van supervisie en coaching is deze aandacht er daarentegen in overvloedige mate, getuige de reeds genoemde grote hoeveelheid spellen en spelmethodieken, en het aanbod aan workshops en trainingen om deze methodieken zich eigen te maken. Wat tot nu toe ontbreekt is de inbedding van deze methodieken in een meer omvattend conceptueel kader dat hun inzet rechtvaardigt en stuurt. Daartoe dient de richtinggevende theorie van de reflectieve professional zoals die door Schön (1983) is ontworpen en door Bennink (1994) is vertaald naar supervisie, aangevuld te worden met een theorie van de spelende professional. Spel kan daarbij voorlopig - ook een goede definiëring van het begrip spel in begeleidingscontexten verdient een eigen publicatie - opgevat worden als het vrije, creatieve, ‘versierende’, scheppende, spannende en niet strikt noodzakelijke aspect van het professioneel functioneren (Huizinga 1938; Gaillois 1957; Brown 2009). Het spel scheidt door middel van ‘alsof’ een eigen ruimte, een overgangsgebied met nieuwe mogelijkheden en zingevende betekenissen (Droogers 2010; De Ronde 2010^a).

4. *Werkwijze: een N=1 studie naar het professionele positierpertoire*

Daar de praktijk van supervisie en coaching rond het inzetten van spelmethodieken op dit moment verder ontwikkeld blijkt te zijn dan de theorie daarover, lijkt het mij de meest geschikte weg om onderzoek te doen naar de impliciete praktijktheorie, de ‘theory in use’, zoals Schön die noemt, van de professionals zelf (De Ronde 2010^b). In het vervolg van dit artikel wordt daarmee een begin gemaakt door het werk van één enkele collega in het veld te onderzoeken. Daarbij is de volgende werkwijze gevolgd.

In de eerste plaats heb ik een vragenlijst ontworpen en afgenomen, waarmee het repertoire aan professionele posities (Hermans 2001) van deze proefpersoon in beeld gebracht kon worden, in relatie tot de verschillende werkvormen die zij hanteert. In de tweede plaats zijn de uitkomsten hiervan uitgespeeld in de vorm van een psychodrama, om daarmee de impliciete praktijktheorie van deze professional verder te exploreren.

De proefpersoon, die ik in het vervolg met H. zal aanduiden, betreft een 56-jarige vrouw die afgestudeerd is in de persoonlijkheidspsychologie en ongeveer 25 jaar praktijkervaring heeft als selectiepsycholoog en loopbaanadviseur. Daarnaast verzorgt zij als geregistreerd coach binnen verschillende opleidingen voor hoger beroepsonderwijs supervisie en coaching.

Vragenlijst

Vanuit de overweging dat professioneel handelen opgevat kan worden als een spel van wisselende posities, heb ik op basis van het werk van Hermans (2001) een instrument ontwikkeld dat het mogelijk maakt om dit repertoire aan posities in beeld te brengen in relatie tot de verschillende werkvormen die professionals in de begeleidingskunde zoal hanteren. Ik heb daartoe een lijst samengesteld met zestien verschillende werkvormen of methodieken. Vervolgens heb ik aan de proefpersoon gevraagd voor elke methodiek op een vijfpuntschaal aan te geven in hoeverre deze voor haar verenigbaar was met achttien onderscheiden ik-posities. De vragen werden telkens als volgt gesteld: “In hoeverre is het maken van een systematische analyse voor u verenigbaar met ...a.) uw rol als trainer? ...b.) uw rol als coach? ...c.) ...enz. Op deze manier werd er een matrix van 16 bij 18 scores verkregen waarover de analyse kon plaatsvinden. In figuur 2 zijn de uitgevraagde werkvormen en ik-posities weergegeven.

Methodieken of werkvormen	Ik-posities
1. Het werken met een systematische analyse	a. uw rol als trainer
2. Het bewust werken met momenten van stilte	b. uw rol als coach
3. Het oefenen en inslijpen van vaardigheden	c. uw rol als adviseur
4. Het werken met creatieve expressie	d. uw rol als wetenschapper
5. Het geven van instructie of uitleg	e. uw rol als therapeut
6. Het werken met de verbeelding	f. uw rol als zakenman of -vrouw
7. Het schrijven van rapportages	g. uw op plezier gerichte ik
8. Het in drama uitspelen van ervaringen	h. uw mensgerichte ik
9. Het inbrengen van wedstrijdelementen	i. uw doelgerichte ik
10. Het organiseren van feestelijke activiteiten	j. uw op zingeving gerichte ik
11. Het werken met huiswerkopdrachten	k. uw creatieve ik
12. Het werken met spelsimulaties	l. uw op structuur gerichte ik
13. Het bewust laten bepalen door het lot	m. de wijze man of vrouw in u
14. Het bevorderen van en sturen op zelfreflectie	n. de schelm of nar in u
15. Het werken met fysieke actie / lichaamsbeweging	o. het vrouwelijke in u
16. Het inbrengen van humor	p. het mannelijke in u
	q. het kind in u
	r. u zoals u bent

Figuur 2: Overzicht van werkvormen en ik-posities in de vragenlijst

Analyse

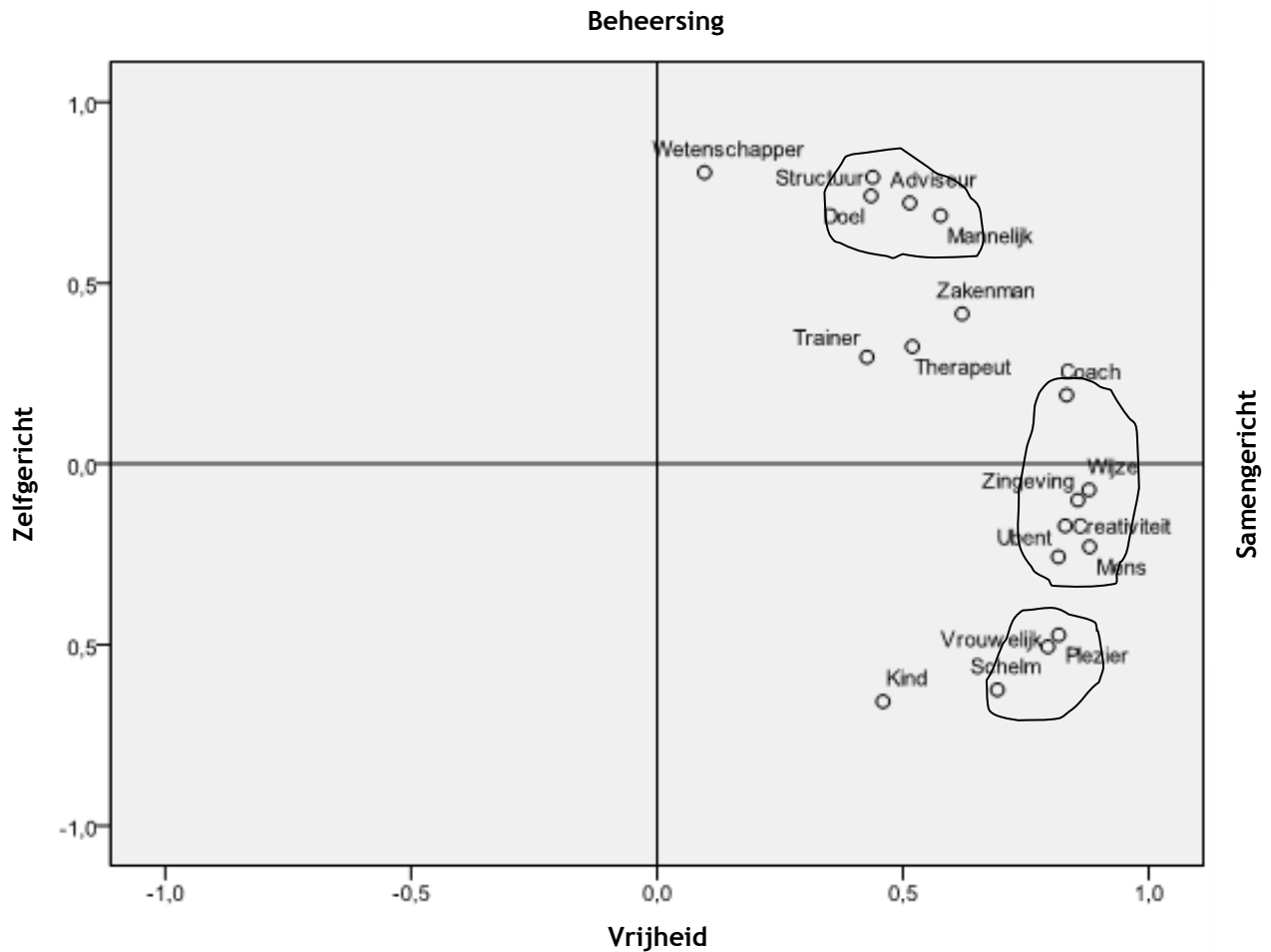
Op de data zijn twee ordenende analyses uitgevoerd en met elkaar in verband gebracht. In de eerste plaats is er een zogenaamde hiërarchische clusteranalyse uitgevoerd op de scores. Hierbij wordt in opeenvolgende iteraties gekeken welke ik-posities veel overeenkomstige en welke juist weinig overeenkomstige scores hebben. Aldus ontstaan er clusters van ik-posities. Bij mijn proefpersoon ontstond na zes rekenrondes het volgende beeld:

Cluster A	Cluster B	Cluster C
- U als adviseur	- U als coach	- Uw op plezier gerichte ik
- Uw doelgerichte ik	- Uw mensgerichte ik	- Het vrouwelijke in u
- Uw op structuur gerichte ik	- Uw op creativiteit gerichte ik	- De schelm of nar in u
- Het mannelijke ik u	- Uw op zingeving gerichte ik	
	- De wijze man of vrouw in u	
	- U zoals u bent	

Figuur 3: Clusters van ik-posities

De tweede analyse over de gegeven antwoorden betreft een factoranalyse, waarmee gezocht wordt naar onderliggende dimensies die de variatie tussen de scores kan verklaren. In figuur 4 zijn de ladingen op twee factoren in beeld gebracht. De eerste factor, de y-as in de figuur, verklaart 45% van de variatie van de uitkomsten, terwijl de tweede factor, de x-as, 26% van de variatie verklaart. In de figuur zijn de genoemde clusters ingetekend.

Als interpretatie van de onderliggende dimensies heb ik de eerste factor benoemd als de mate waarin de ik-posities van de proefpersoon gericht zijn op enerzijds beheersing en anderzijds vrijheid, en de tweede als zelfgerichtheid versus gerichtheid op de relatie. Deze interpretatie vraagt de nodige voorzichtigheid en kan al dan niet bevestigd worden in de volgende fase van het onderzoek.



Figuur 4: Positiespel van respondente H.

De laatste stap in de analyse betreft het verbinden van de verschillende werkvormen en spelmethodieken met de aldus onderscheiden clusters. Hiertoe is nagegaan welke werkvormen gemiddeld hoog (4 of hoger), welke middelmatig (tussen 3 en 4) en welke laag scores (minder dan 3) bij de drie clusters van ik-posities. Dit leidt tot het overzicht zoals weergegeven in figuur 5.

De tabel laat zien dat er voor deze respondente op grond van de uitslagen vier groepen van methodieken onderscheiden kunnen worden, die ik (losjes) heb benoemd als:

- *Directieve methodieken van de Homo Faber*: het samenhangende element daarin lijkt te zijn dat de respondente iets oplegt als verplichting die de cliënt moet volgen of uitvoeren.
- *Reflectieve methodieken van de Homo Sapiens*: de respondente helpt de cliënt om stil te staan, na te denken en te reflecteren, en geeft hem of haar via systematische analyse inzicht.
- *Speelse en expressieve methodieken van de Homo Ludens*: Deze derde en vierde groep liggen relatief dicht bij elkaar en onderscheiden zich samen door het speelse element. Op grond van de scores is er een verschil met betrekking tot cluster A, dat op de expressieve werkvormen systematisch lager scoort dan op de speelse werkvormen.

In de tabel is 'werken met fysieke actie' als methodiek weggelaten, omdat deze met geen enkele ik-positie verenigbaar is voor deze respondente. De ik-posities wetenschapper, therapeut, trainer en 'het kind in u' zijn evenmin opgenomen in deze tabel omdat zij volgens de clusteranalyse losstaande posities innemen.

	Cluster A - U als adviseur - Uw doelgerichte ik - Uw op structuur gerichte ik - Het mannelijke in u	Cluster B - U als coach - De wijze man of vrouw in u - U zoals u bent - Uw mensgerichte ik - Uw op zingeving gerichte ik - Uw op creativiteit gerichte ik	Cluster C - Uw op plezier gerichte ik - Het vrouwelijke in u - De schelm of nar in u
Homo Faber: Directieve methodieken - Instructie en uitleg - Rapportages - Vaardigheidsoefeningen - Huiswerkopdrachten - Wedstrijdelementen	+	+/-	-
Homo Sapiens: Reflectieve methodieken - Systematische analyse - Zelfreflectie - Stilmomenten	+	+	+/-
Homo Ludens: Speelse methodieken - Verbeelding - Drama - Humor - Lot - Spelsimulatie	+/-	+	+
Homo Ludens: Expressieve methodieken - Feestelijke activiteiten - Creatieve expressie	-	+	+

Figuur 5: Favoriete werkvormen bij de clusters van ik-posities

Op grond van bovenstaande uitkomsten en analyses kunnen we concluderen dat er bij deze professional inderdaad meerdere (clusters van) ik-posities te onderscheiden zijn, en dat deze zichtbaar worden rond het inzetten en hanteren van werkvormen en methodieken. Meer specifiek kan gesteld worden dat voor H. de rol van coach in het midden staat tussen twee andere clusters van ik-posities, namelijk aan de ene kant ik-posities die gericht zijn op controle en beheersing, en aan de andere kant ik-posities die gericht zijn op vrijheid en spontaniteit. De controlegeoriënteerde ik-posities hanteren het liefst directieve en reflectieve methodieken, terwijl de ik-posities gericht zijn op vrijheid met speelse en expressieve methodieken willen werken. De volgende stap in het onderzoek bestaat uit een psychodramasessie waarin gekeken wordt of deze conclusies bevestigd en verdiept kunnen worden.

5. Psychodrama

Na de afname van de vragenlijst en de analyse van de uitkomsten is aan de respondente gevraagd om mee te doen in een psychodramatische oefening waarbij zij de ik-posities die zich in haar werk voordoen, uitspeelt als afzonderlijke personages. De werkwijze daarbij is als volgt geweest:

- Stap 1: Als proefleider geef ik toelichting op de uitkomsten van de vragenlijst, met als belangrijkste element de vraag of de respondente zich herkent in de clustering van drie perspectieven die een rol spelen in haar coaching. Dit blijkt beslist het geval te zijn.
- Stap 2: De respondente kiest een concrete en actuele casus die zij wil gebruiken voor de uitvoering van de psychodramaoefening, waarbij zij een korte toelichting geeft op de achtergronden van deze cliëntsituatie.
- Stap 3: Vanuit de observatorpositie geeft de respondente de drie onderscheiden posities ten opzichte van de cliënt een plaats in de ruimte door middel van stoelen.
- Stap 4a: De respondente identificeert zich achtereenvolgens met deze posities en voert vanuit die identificatie met mij als proefleider een gesprek. Na elke 'speelronde' gaat de proefpersoon eerst weer terug naar de observatorpositie, voordat zij zich identificeert met de volgende ik-

positie.

Stap 4b: De respondente identificeert zich vervolgens met een specifieke spelmethodiek die zij bij deze cliënt heeft ingezet en vertelt vanuit die identificatie met het spel wat het doet met de cliënt en met de interactie tussen de respondente en de cliënt.

Stap 5: Daarna identificeert de respondente zich met de positie van de cliënt en reflecteert van daaruit in gesprek met mij als proefleider op de verschillende posities van de coach en de rol van het spel in de begeleiding.

Stap 6: De respondente komt ten slotte terug naar de observatorpositie en reflecteert op de uitkomsten van de oefening.

De gehele oefening is opgenomen met audioapparatuur, en op basis daarvan zijn de uitkomsten van de stappen 3 tot en met 6 in een verbatim integraal uitgeschreven.

Resultaten

Ter introductie op de psychodrama laat ik aan H. de uitkomsten van mijn analyse zien, zoals ik die hierboven beschreven heb. Ik vraag aan haar of zij de drie geclusterde posities herkent in haar werken met cliënten, waarop zij reageert met:

“Ja, dat klopt wel. Die schelm is het... als het ware het tegenovergestelde van dat gestructureerde deel. Het gaat om de inval. Hij lijkt wel op het eerste cluster, voor zover het gaat om creatief, maar het is veel meer gericht op uhhh...uhhh... wat op dat moment, ter plekke, ad hoc invalt als mogelijkheid... uhh... los van regels, los van structuur, los van nadenken... Het gaat om de inval van... die kan aansluiten bij het moment... en waarbij ook iets zit van tegen de regels ingaan... de schelm...” (Citaat uit verbatim)

Vervolgens vraag ik aan H. of zij een cliënt in gedachte wil nemen met wie zij op dit moment werkt. Zij vertelt zeer beknopt iets over een mannelijke cliënt met een zeer rationele benadering van de wereld en over zijn begeleidingsvraag, namelijk dat hij in zijn werk last heeft van ‘een energielek’. Hiermee zijn de ‘ingrediënten’ voor het psychodrama bepaald en kan het spel beginnen.

Ik vraag daarop aan H. een observatorpositie te kiezen van waaruit zij als het ware kan kijken naar haar begeleiding van deze cliënt. Vervolgens geef ik haar de opdracht om vanuit deze observatorpositie die cliënt een plaats in de ruimte te geven door daar een stoel neer te zetten die de cliënt representeert. Nadat op deze wijze de cliëntpositie gelokaliseerd is, vraag ik aan H. welke van de drie clusters zij het eerste wil positioneren ten opzichte van de cliënt. H. plaatst een stoel schuin naast de cliënt:

“Je zou dit ‘mijn mensgerichte ik’ kunnen noemen.” (Citaat uit verbatim)

Schuin achter het ‘mensgerichte ik’ krijgt het ‘analyserende en beoordelende ik’ een plaats. Tenslotte vraag ik H. het spontane, springende deel een positie te geven.

H. schiet in de lach: “Ha ha, die heeft geen stoel. Die springt gewoon rond. De ene keer dichtbij, de andere keer veraf. Want daar zit ook iets in van.. van.. opponeren... hij kan heel dichtbij zijn... van meeleven... ernaast staan... maar ook iets van”nou!!!... ja!!!” (*lacht opnieuw*) “Ooh wat verschrikkelijk zeg, wat zelig voor je...” (Citaat uit verbatim)

In figuur 6 is weergegeven hoe H. de verschillende posities een plaats in de ruimte heeft gegeven. De cliëntpositie, het mensgerichte ik en ook het analyserende en beoordelende ik zijn in de figuur als een fauteuil afgebeeld, en het spontane springende deel is weergegeven met behulp van een kromme lijn. De volgende stap is nu dat ik achtereenvolgens met elke positie afzonderlijk in gesprek ga. Ook deze gesprekken zijn samenvattend weergegeven in figuur 6.

Vanuit de positie van ‘het mensgerichte ik’ vertelt H. dat zij gericht is op het maken van contact en het creëren van een relatie van vertrouwen. Duidelijk is dat dit te maken heeft met afstand, met aanvoelen, met hartelijkheid, bijvoorbeeld door het schenken van bijzondere thee en het trakteren op een lekker koekje.

Sprekend vanuit de positie van ‘het analyserende en beoordelende ik’ geeft H. weer dat dit deel vooral gericht is op het begrijpen wat zich afspeelt en het afleggen van methodische verantwoording van de aanpak. Het is het stuk dat hypotheses formuleert en toetst; het stuk dat voortdurend zorgt voor

evaluatieve stuurinformatie voor het handelen. Het is ook het deel van H. dat op een gegeven moment in een adviesgesprek uitleg geeft aan de cliënt wat er volgens H. aan de hand is en wat er moet gebeuren.

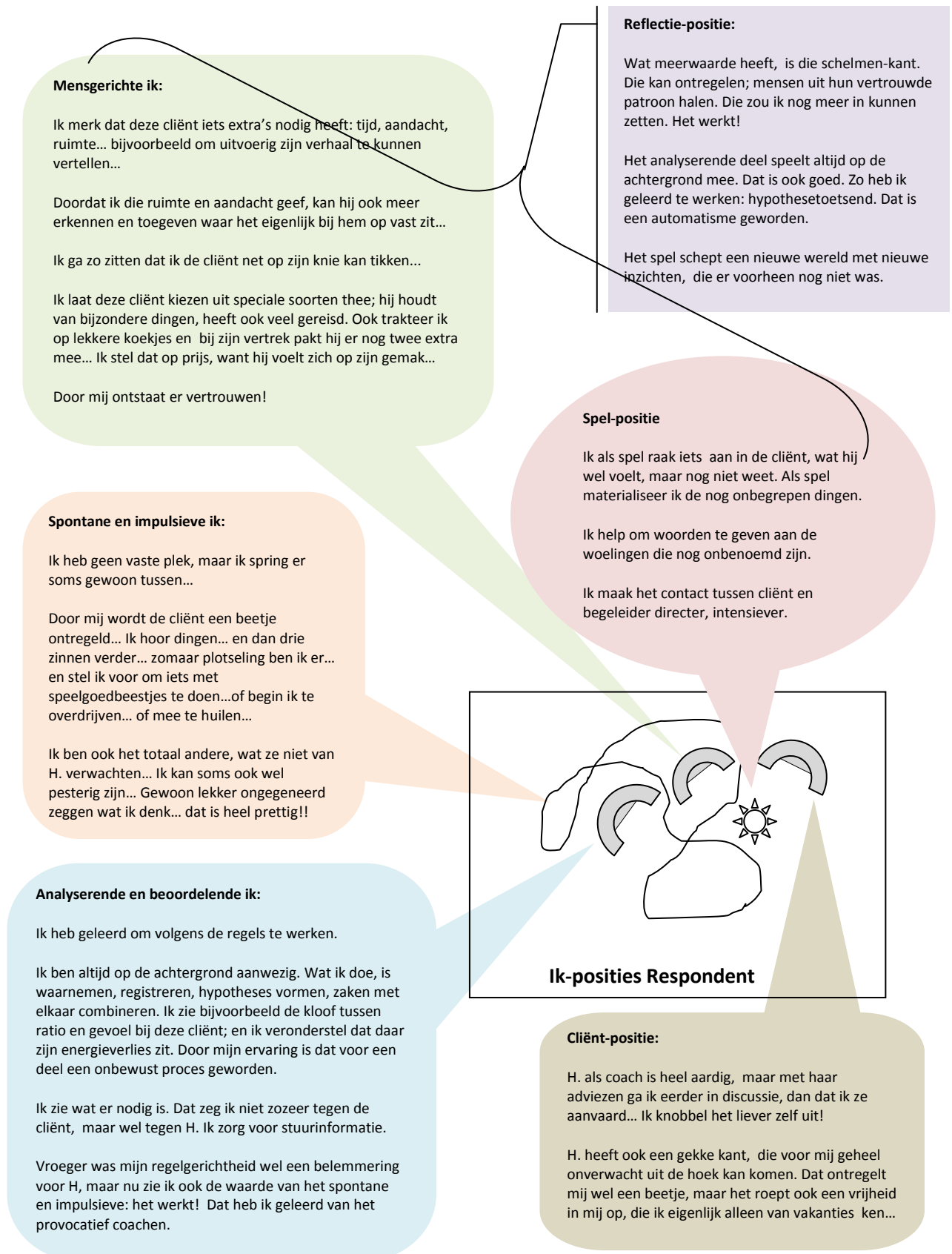
De derde positie waarmee H. zich in de psychodrama identificeert, is die van 'het spontane en impulsieve ik'. Ze spreekt ook wel over het springende deel, of de schelmpositie. Dit deel handelt vanuit intuïtie, zonder daar eerst een verantwoording van te geven. H. lacht veel vanuit deze identificatie en laat ook zien hoe ze handelt en praat: eerder uitdagend dan overwogen; eerder vanuit de emotie dan argumentatief. H. benadrukt het onverwachte en het impulsieve.

De spelpositie

H. vertelt vanuit de positie van het spontane en impulsieve ik dat zij speelgoedbeestjes introduceerde in het werken met deze cliënt. Zoals dat past bij deze positie, was dit eerder een intuïtieve dan een methodisch doordachte handeling. Toen H. binnen de psychodrama weer terug was in de reflectiepositie, vroeg ik haar of zij deze spelvorm ook een plaats zou kunnen geven in de ruimtelijke compositie. Het spel kreeg een plaats vlak voor de cliënt, in figuur 6 afgebeeld als een zonnetje. Nadat H. het spel zijn positie heeft gegeven, vraag ik haar om zich nu ook nog te identificeren met het spel zelf, en, zoals dat in psychodrama kan, te verwoorden wat het spel te zeggen heeft, wat het doet met de cliënt en met de relatie tussen de cliënt en de coach. Hieronder geeft ik enkele samenvattende en enigszins gestileerde citaten uit de transcriptie van de psychodrama, waarbij dus als ik-figuur het spel zelf spreekt:

- Als speelgoedbeestjes raak ik iets in de cliënt waardoor hij geprikkeld wordt om juist dit beestje te kiezen. Dat gebeurt heel intuïtief: 'de cliënt wordt door mij 'getriggerd' om mij te kiezen'.
- Ik help als metafoor om te materialiseren wat de cliënt in zich heeft; dat wat vaag gevoeld wordt, wordt door mij concreet gemaakt. Het krijgt woorden en wordt daardoor verhelderd.
- Ik help om dat wat van binnen zit, naar buiten te brengen.
- Door mij kan de cliënt de nog onbegrepen dingen in zijn innerlijk betekenis geven en daardoor beter begrijpen.
- Woelingen die nog onbenoemd zijn, krijgen door mij een naam.
- Als speelgoedbeestjes help ik om eigenschappen die vroeger in conflict met elkaar waren, te leren zien als een mooie combinatie van diverse eigenschappen.
- Als spel help ik om pijnlijke ervaringen te verwerken en daardoor eigen te maken, te integreren. Pijnlijke ervaringen worden daardoor op een bepaalde manier belangrijk en zelfs dierbaar.
- De cliënt schept met mij als spel een nieuwe wereld die er voorheen nog niet was. Dat is een vorm van baren, zoals in de scheppingsmythe van de Indianen: met veel pijn en energie uit jezelf trekken en dan zien dat het prachtig is. Als spel nodig ik daartoe uit.
- Daarbij roep ik als spel gemengde reacties op, namelijk van toenadering en vrees. Ik nodig uit, maar met mij weet je ook niet precies waar je aan begint.
- Als spel doe ik iets heel wezenlijks. Ik creëer een eenmalige ervaring die een leven lang mee kan gaan.
- Als metafoor heb ik meerdere betekenissen in één beeld, waarin ik positieve en negatieve kanten verenig. Als parel bijvoorbeeld vertegenwoordig ik positieve kanten (schoonheid, veelzijdigheid), maar ook negatieve kanten (hardheid, geslotenheid).
- De betekenis die ik als metafoor in mij heb, kan zich in de loop van de tijd uitbreiden; ik berg betekenissen voor de cliënt in mij die zich pas later openbaren.
- Als spel maak ik het contact tussen het binnenste van de cliënt en de coach directer.
- Door mij worden de innerlijke spanningen, tegenstellingen die de coach ergens vaag aanvoelt, helderder en bespreekbaar.
- Door mij als spel komen er nieuwe elementen in het gesprek tussen coach en cliënt.

(Citaten uit het verbatim)



Figuur 6: Samenvatting van het psychodrama van respondente H.

Analyse

Op grond van dit overzicht aan uitspraken kan gesteld worden dat het gebruik van speelgoedbeestjes als metafoor voor wat er in de cliënt omgaat, door H. als een belangrijk en krachtig instrument wordt beschouwd. Op grond van het verbatim dat ik hier slechts samenvattend heb kunnen weergeven, kom ik tot de volgende inzichten:

Voor H. heeft de mensgerichte ik-positie (cluster B) de leidende rol in de communicatie met de cliënt. Dit perspectief correspondeert met de rechtervleugel van de lemniscaat (figuur 1) waarin ik het positiespel van de professional heb weergegeven. Vanuit deze positie creëert H. een samenwerkingrelatie waarin vertrouwen ontstaat, en waarbinnen de cliënt zich durft te geven en de keerzijde van zijn al te rationele en formele benadering onder ogen durft te zien. Dit vertrouwen roept zij op door tijd en aandacht te geven, maar ook met heel concrete aan spel grenzende activiteiten als het verzorgen van kleine traktaties: bijzondere thee en koekjes. Denkend vanuit de opvatting dat spel grenzen doorbreekt en tegenstellingen overbrugt, zou men hier kunnen zeggen dat het spelelement van de traktatie de cliënt als het ware verleidt tot participatie, inclusief zijn door hem minder geaccepteerde delen.

De analyserende positie (cluster A) heeft met name een cognitieve gerichtheid. Enerzijds is die voor H. van grote betekenis omdat deze garant staat voor het methodisch en wetenschappelijk verantwoord werken: door de waarnemingen bewust te maken en met elkaar te vergelijken rond geformuleerde hypothesen, kan H. verantwoordelijk waarom ze de dingen aanpakt zoals ze doet. Deze analyserende en evaluerende gerichtheid kan tegelijk ook wel voor gevoelens van onvrijheid of remming zorgen bij H. Met name in situaties waarin zij zich beoordeeld weet door anderen, of in nieuwe begeleidingssituaties waarin ze zich nog minder zeker voelt. In het geval van het werk met deze cliënt brengt H. deze analyserende positie nauwelijks in communicatie met hem, maar heeft deze vooral de functie van de interne supervisor (Bennink 1994) of de 'reflective practitioner' (Schön 1983). Denkend vanuit mijn analyse van professionaliteit in figuur 1, lijkt bij H. het aspect van inhoudelijke deskundigheid min of meer samen te vallen met de metapositie van de reflectieve zelfsturing.

De derde positie, door H. benoemd als het springende deel, of door haar ook wel in navolging van de vragenlijst 'de schelm' genoemd, staat voor het spontane en impulsieve (cluster C). Deze correspondeert met de rol van de spelende professional uit figuur 1. De respondente geeft vanuit haar observatorpositie bij herhaling aan dat deze ik-positie voor haar in het werk van de begeleiding heel belangrijk en waardevol is, omdat die handelt vanuit een soort intuïtief weten. Door deze positie kan het verschil gecreëerd worden, nadat het mensgerichte deel gezorgd heeft voor een samenwerkingsrelatie en het analytische deel voor een duidelijk beeld van wat er aan de hand is en wat er moet gebeuren. De positie van de schelm zorgt voor de beweging door iets te doen waar de cliënt met zijn vertrouwde handelings- en reactiepatroon geen antwoord op heeft, zodat hij zijn cognitieve gerichtheid wel even móét loslaten. Het inbrengen van het spelelement in de vorm van speelgoeddiertjes gebeurt geheel vanuit een impuls, een spontane, verder niet getoetste inval. Dit voorstel wordt door deze man aanvaard, juist omdat het een impulsief en spontaan voorstel is, als een actie van de nar, als iets gek. Als het als een overdachte werkwijze zou zijn gepresenteerd (vanuit het mensgerichte op het analytische cluster), dan zou het wellicht voorwerp worden van discussie en cognitieve analyse en daarmee zijn verbindende kracht met het niet erkende stuk in de cliënt verliezen. De schelmpositie maakt het mogelijk om het kritische element vanuit het analytische deel (cluster A) en het aanvaardende element van het mensgerichte deel (cluster B) met elkaar te verenigen, door de interventie te presenteren als iets gek. Daarmee worden het andere (het kritische) en het vertrouwde (de aardige) met elkaar verenigd. De schelmpositie is hiermee vergelijkbaar met de rol van de nar vroeger aan het hof van de koning (Otto 2001).

Overigens lijkt de rol van de schelm niet alleen in de communicatie met de cliënt een integrerende functie te hebben, maar ook voor H. in communicatie met zichzelf. In ieder geval verwoordt zij dat het analyserende deel ook een soort gewetensfunctie vertegenwoordigt, waar een remming vanuit kan gaan, die belemmerend is voor vrij en adequaat functioneren. Daar waar de schelm ruimte krijgt, kan de respondente 'direct zeggen wat ze op haar hart heeft', zonder haar rol als coach te verliezen. Dat is heerlijk, benadrukt zij.

6. Reflecties en conclusies

Voor Schiller was spel de aangewezen weg om tot heelheid te komen in het menselijk functioneren. Het fungeert voor hem als een brug tussen de door de Verlichting gecreëerde polariteit van redelijkheid en zintuiglijkheid. Spel combineert de verhevenheid en noodzakelijkheid van de Rede met het plezier en de toevalligheid van de zintuiglijkheid. In het functioneren van onze casus H. als professional blijkt het spel deze functie ook te hebben. In de eerste plaats heeft haar meest ludieke ik-positie, namelijk die van de schelm, met zijn spontaniteit en impulsiviteit het vermogen in zich om het inzicht van de analyserende positie te verenigen met de relatiegerichtheid van de mensgerichte positie. In de tweede plaats heeft het spel met de beestjes dat vanuit deze schelmpositie geïntroduceerd is, de functie om bij de cliënt rationaliteit en gevoel dicht bij elkaar te brengen. Op basis van het verbatim van het psychodrama krijgt het idee van spel als een manier om tegengestelde werelden te verenigen een meer omschreven inhoud:

- Wat *binnen* in de cliënt is, wordt in het spel naar *buiten* gebracht;
- Wat *onbenoemd* is, krijgt een *naam*;
- Wat nog *vage woelingen* zijn, wordt *concreet gematerialiseerd*;
- *Karaktertrekken die voorheen conflicterend* waren, worden door het spel een mooie *combinatie van eigenschappen*;
- Een *eenmalige* ervaring gaat een *levenlang* mee;
- Een *pijnlijke* ervaring wordt een *kostbaar* deel van het persoonlijke zelf.

Het onderzoek naar spel en professionaliteit bij respondente H. steunt de hypothese dat spel niet alleen een middel vormt op dat wat moeilijk in woorden te vatten is, toch tot uitdrukking te brengen, maar ook dat het tot nieuwe (zelf)inzichten en daardoor tot nieuwe zingeving leidt. Hiermee wordt het inzicht onderstreept dat spel inderdaad fungeert als een kracht met een eigen zelfstandigheid in de communicatie tussen de coach en de cliënt. Het verschaft een transitionele ruimte waarin betekennissen ontstaan die zowel voor de coach als de cliënt verrassend en zingevend zijn.

Dit artikel begon ik met de analyse dat het professioneel handelen altijd plaatsvindt in de spanningsvolle tegenstelling van een objectief kennisbestand enerzijds en een concrete persoonlijke betrokkenheid anderzijds. Al met al heeft mijn veronderstelling dat deze spanning niet kan worden overbrugd vanuit alleen de reflecterende positie verdere ondersteuning gevonden in deze casus. Naast de reflectie is ook het spel nodig. Het idee van de reflecterende professional dient aangevuld te worden met dat van de spelende professional die vanuit spontaniteit en intuïtie het geheel begrijpt. Voorbouwend op het inzicht van Winnicott zou ik willen zeggen dat echte professionaliteit het vermogen tot spelen veronderstelt. Om nog eenmaal met Schiller (1795 p. 77) te spreken, “het is niet alleen poëtisch verantwoord, maar ook filosofisch juist om de schoonheid [van het spel] onze tweede schepper te noemen.” Is dat niet de kern van het professionele positie spel van inhoudelijke deskundigheid en relationele betrokkenheid: het creëren van nieuwe perspectieven en het scheppen van nieuwe realiteiten?

Literatuur

- Bennink, H. (1994), Het innerlijk universum van de professional. Over het ontwikkelen van een ‘interne supervisor’ als supervisie doel. *Supervisie in opleiding en beroep* 11 (3), 3-21.
- Bennink, H. (2008), Op weg naar professioneel meesterschap. *Supervisie en coaching* 25 (3), 151-177.
- Block, P. (2010), *Feilloos adviseren. Een praktische gids voor adviesvaardigheden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Bohlmeijer, E. (2007), *De verhalen die wij leven. Narratieve psychologie als methode*. Amsterdam: Uitgeverij Boom.
- Budde, E. (2008), *Wat woorden niet kunnen zeggen. Creatieve werkvormen en methodieken*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Callois, R. (1958, ²⁰⁰¹), *Man, Play and Games. (Les jeux et les hommes.)* Chicago: University of Illinois Press.
- Caluwé, L. de, Hofstede, G.J. & Peters, V. (2008), *Why do games work? In search of the active substance*. Deventer: Uitgeverij Kluwer.

- Denève-Verhofstadt, L. (2007), *Zelfreflectie en persoonsontwikkeling. Een handboek voor ontwikkelingsgerichte psychotherapie*. Leuven: Uitgeverij Acco.
- Droogers, A. (2010), *Zingeving als spel. Over religie, macht en speelse spiritualiteit*. Almere: Uitgeverij Parthenon.
- Duke, R.D. (1974), *Gaming, the future's language*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Geurts, J.L.A. (1993), *Omkijken naar de toekomst. Lange termijn verkenningen in beleidsexercities. Inaugurale rede KUB Tilburg*. Alphen aan den Rijn: Uitgeverij Samson.
- Geurts, J., Caluwé, L de & Stoppelenburg, A. (2000), *Changing organisations with gaming/simulation*. Den Haag: Elsevier Bedrijfsinformatie.
- Groothoff, E., Jamin, H. & Beer-Hoefnagels, E. de (2009), *Spel in psychotherapie. Theorie, techniek en toepassing*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Hattum, F. (2006), Het gebruik van symbolisch vocabulaire in supervisie. Een postmoderne wandeling door tekst en ruimte. *Supervisie en Coaching* 23 (1), 13-31.
- Hermans, H.J.M. (2001), The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology*, 7 (3), 323-365.
- Hermans, H.J.M. (2006), *Dialoog en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Hermans, H.J.M. (2010), *Dialogical Self Theory. Positioning and counter-positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huizinga, J. (1938,²⁰⁰⁹), *Homo ludens. Proeve eener bepaling van het spel-element der cultuur*. Amsterdam: Atheneum Bibliotheek Canon.
- Hulst, J. van (2008), Werken met creatieve hulpmiddelen in supervisie. *Supervisie en Coaching*, 25 (3), 178-194
- Kunneman, H. (2005) *Voorbij het dikke ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Amsterdam: uitgeverij SWP.
- Laat, P. de (2005), *Psychodrama. Een actiegerichte methode voor exploratie, reflectie en gedragsverandering*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum.
- Maas, J.G.V. (2000), *Professionaliteit. Management van professie en professionele organisaties*. Deventer: Uitgeverij Samson.
- Meijers, F. (2008). Loopbaansturing: een complex leerproces. In M. Kuijpers & F. Meijers (red.), *Loopbaanleren; onderzoek en praktijk in het onderwijs*. (pp.9-29) Antwerpen/Apeldoorn: Garant
- Mulder, L. & Budde, J. (2008), *Drama in bedrijf. Werken met dramatechnieken in training en coaching*. Zaltbommel: Uitgeverij Thema.
- Muijen, H.S.C.A. (2001), *Metafoor tussen magie en methode. Narratief leren in organisaties en therapie*. Kampen: Uitgeverij Agora.
- Olthof, J. & Vermetten, E. (1994), *De mens als verhaal. Narratieve strategieën in psychotherapie voor kinderen en volwassenen*. Utrecht: Uitgeverij De Tijdstroom.
- Otto, B. (2001), *Fools Are Everywhere. The Court Jester around the World*. London: The University of Chicago Press.
- Ronde de M.A., Stolker W. & Vente C. (2009), Effectiviteit van spellen voor training, coaching en supervisie. *Supervisie en Coaching* 26 (3), 37-50.
- Ronde de M.A. (2010^a), Speelruimte. Spiritualiteit in het werk als brug tussen willen en moeten. In: E.C. van den Dool (red.), *Spiritualiteit werkt*. pp. 58-68. Zoetermeer: Buiten & Schipperheijn.
- Ronde de M.A. (2010^b), Kenniscreatie in kenniscentra, een methodiek voor onderzoek naar professionele praktijken. *Onderzoek van Onderwijs*, 39 (1),
- Rümke, H.C. (1973), *Psychiatrie III. Tussen psychose en normaliteit*. Amsterdam: Uitgeverij Scheltema.
- Schein, E.H. (2009), *Helping. How to offer, give and receive help*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Schiller, F. (1795,²⁰⁰⁹), *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens. (Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen.)* Amsterdam: Octavo publicaties.
- Schön, D. (1983) *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schreyögg, A. (1998), *Coaching. Een inleiding voor praktijk en opleiding*. Amsterdam: Uitgeverij Longman.
- Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu VanLochem.

- Smeijsters, H. (2006), Vakmanschap is meesterschap, De professional als middelpunt van management en onderzoek. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 61 (11), 930-941.
- Stam, J.J. (2004), *Het verbindende veld. Organisatieopstellingen in de praktijk*. Groningen: Uitgeverij Het Noorderlicht.
- Stuart Brown, M.D. (2009), *Play. How it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. New York: Penguin Group.
- Sutton-Smith, B. (1997), *The Ambiguity of Play*. Harvard: Harvard UP.
- Vermaak, H. (2009), *Plezier beleven aan taaie vragen. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Deventer: Uitgeverij Kluwer.
- Vermeer, E.E.A. (1955), *Spel en spelpedagogische problemen*. Utrecht: Uitgeverij Bijleveld.
- Weggeman, M. (2008), *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Schiedam: Uitgeverij Scriptum.
- Wierdsma, A. (1999), *Co-creatie van verandering*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Winnicott, D.W. (1971), *Playing and Reality*. London: Routledge Publishers.