

10 Containment als voorwaarde voor leiderschapsontwikkeling

Een praktijktheorie

Yvonne Burger en Arnold Roos

In dit hoofdstuk gaan we in op het begrip containment als leerprincipe voor leiderschapsontwikkeling. Ontwikkeling van persoonlijk leiderschap is succesvol als een juiste balans wordt gevonden tussen uitdaging en veiligheid voor deelnemers. De spanning die wordt opgeroepen door ontwikkelen en veranderen, kan door verschillende factoren dragelijk worden gemaakt. Aan de hand van onze eigen praktijktheorie en de beschikbare psychoanalytische literatuur verklaren wij het belang van containment bij leiderschapsontwikkeling. Ook geven we een aantal ontwerpregels voor leiderschapsontwikkeling.

10.1 Inleiding

We leven in turbulente tijden met grote maatschappelijke opgaven, zowel op het gebied van economie, sociale verhoudingen als klimaat. Zo langzamerhand wordt de opvatting gedeeld dat noch organisaties, noch de maatschappij maakbaar zijn en dat expertoplossingen die achter een bureau worden bedacht niet meer afdoende zijn om deze problematiek hanteerbaar te maken. In aansluiting hierop wordt in de moderne leiderschapsliteratuur 'leiderschap' in organisaties niet meer gekoppeld aan één persoon die voor alles een oplossing heeft, maar ontstaat het besef dat mensen in (verschillende) organisaties met elkaar moeten zoeken naar nieuwe wegen om vraagstukken te onderzoeken en nieuwe oplossingen te vinden. Dit doet een beroep op het vermogen om vragen te stellen, te luisteren en verbinding aan te gaan om gezamenlijk oplossingen te vinden voor maatschappelijke en organisatievragen. En ook doet dit een beroep op het persoonlijk leiderschap van individuen in organisaties, om vanuit authenticiteit en kracht verbindingen aan te gaan en verantwoordelijkheid te nemen.

En er is in dit verband steeds meer vraag naar de ontwikkeling van persoonlijk leiderschap in organisaties. Programma's waar leiders worden uitgenodigd om hun eigen bijdrage aan de organisatie of de samenleving te definiëren, uitgedaagd worden om verantwoordelijkheid te nemen om dit daadwerkelijk te doen en de moed te ontwikkelen om dit vol te houden in spannende en onzekere

tijden (Burger, 2008). Om niet weg te lopen voor eigen angst en onzekerheid, maar om gevoelens van angst te erkennen, te doorvoelen en te gebruiken als springplank om te groeien (en daarmee overigens voorbeeld zijn voor anderen). Programma's waarin een balans wordt gezocht tussen zingeving en pragmatisch handelen. Er is nog niet veel systematisch onderzoek naar de effecten van dit type leiderschapsprogramma's maar inmiddels zijn er wel eerste ervaringen en praktijktheorieën in ontwikkeling over de succesvoorwaarden en ontwerpregels bij dit type programma's.

In dit hoofdstuk gaan wij op in op het begrip containment als succesvoorwaarde voor dergelijke leiderschapsontwikkeling in organisaties. Op basis van onze eigen ervaringen met leiderschapsprogramma's en de beschikbare theorie, waarbij wij vooral putten uit de psychoanalytische traditie en de literatuur over leren – definiëren wij vervolgens een praktijktheorie over ontwerpregels voor containment bij leiderschapsontwikkeling.

In de volgende paragraaf gaan we eerst in op een aantal methodologische uitgangspunten van onze werkwijze. Als onderzoekende adviseurs en adviserende onderzoekers staan wij voor een benadering die leren van advieswerk stimuleert. Door het ontwikkelen van een 'praktijktheorie' wordt toetsing van veronderstellingen mogelijk terwijl de praktijk tegelijkertijd wordt gevoed met eerdere kennis en ervaringen die zijn opgedaan in organisaties. Doordat het 'mes aan twee kanten snijdt' wordt het leren over organisaties daarmee ons inziens versneld. In de derde paragraaf gaan we vervolgens in op de theoretische achtergrond van het begrip containment aan de hand van de grondlegger Wilfred Bion. Paragraaf vier gaat over de praktische toepassing van containment in organisaties, in het bijzonder bij ontwikkelinterventies als leiderschapsprogramma's en coaching. Hierbij geven we een recente praktijkbeschrijving. De laatste paragraaf bevat een kritische reflectie op de bestaande theorie en onze praktijkervaringen tot nu toe. Doel van dit hoofdstuk is om tot kennisuitwisseling te komen en tot verder onderzoek naar de ontwerpregels voor leiderschapsontwikkeling in organisaties.

10.2 De methodologie van de evidentie: onderzoekend adviseren en adviserend onderzoeken van een praktijktheorie

Wij baseren dit hoofdstuk deels op bestaande theorie, deels op ervaringen uit onze praktijk als organisatieadviseur. Voor onderzoekers die zich met ontwikkeling, veranderen en vernieuwen van organisaties bezighouden schetst Bekman (2005) de 'methodologie van de evidentie'. Een adviesmethodologie die ontwikkeld is om een dialoog tussen praktijk en theorie mogelijk te maken waardoor adviseurs kunnen voorkomen om óf steeds dezelfde routine te herhalen óf voortdurend te improviseren. Bekende valkuilen in ons vak. Een methodologie

die intelligent organisatieleren mogelijk maakt vanuit de praktijk. Bekman heeft zich hiertoe laten inspireren door vier tamelijk recente wetenschappelijke benaderingen namelijk de action research methodologie, het sociaal-construktivisme, de chaostheorie en de ontwikkelingstheorie.

Kenmerken van deze benaderingswijze zijn:

- Ze is iteratief en interactief van aard: waargenomen verschijnselen worden in een interactie tussen betrokkenen achteraf geïnterpreteerd.
- Ze is cyclisch en longitudinaal: gegevens worden in het verleden en het heden opgespoord en in de toekomst tot keuzen en beslissingen gebracht.
- Ze is biografisch in de zin dat er naar mensen en organisaties wordt gekeken en de levensloop die zij doormaken.
- Ze is narratief omdat ze werkt met levendige, vitale beschrijvingen van gebeurtenissen.
- Ze is symptomatologisch omdat ze vanuit de beschrijving van enkele gebeurtenissen de kwaliteit van het geheel onderzoekt.
- Ze is fenomenologisch omdat alles wat wordt gevonden verbonden wordt met de onderzochte fenomenen, het gaat om het concreet waarneembare wat ook door anderen kan worden waargenomen.
- Ze is empirisch omdat door alle aanwezigen de onderzoeksresultaten worden getoetst op waarneembaarheid.

Deze kenmerken kunnen in samenhang worden gehanteerd in de onderzoek- en adviespraktijk om ervoor te zorgen dat we de werkelijkheid zo goed mogelijk begrijpen en aanknopingspunten vinden voor interventies. In onze adviespraktijk omarmen we deze benadering. Immers, door zo nauw bij organisaties betrokken te zijn wordt het niet alleen mogelijk om te interveniëren maar ook om kennis te ontwikkelen over de kwaliteit en effectiviteit van deze interventies. Kennisontwikkeling en kennistoepassing wisselen zich iteratief af met als resultaat een hoger niveau van 'weten'. Hierdoor kunnen toekomstige interventies effectiever worden ontworpen en toegepast. Dit is verwant aan wat door Boonstra (2000) reflectief handelingsonderzoek wordt genoemd. Hij ziet actoren als kennisdragers en ervaringsdeskundigen die keuzen maken over hoe te handelen. In dit handelen ontwikkelen zij kennis in interactie met anderen en geven zij met elkaar betekenis aan de werkelijkheid die zich ontvouwt. Kennis wordt zodoende gegenereerd in een interactieproces waarin actoren reflecteren op hun handelen en stilstaan bij de manier waarop ze leren en kennis ontwikkelen.

Het begrip 'praktijktheorie' van Otto en De Leeuw (2000) is hier ook aan verwant. Hiermee doelen de auteurs op het proces waarin ervaringen worden omgezet in een set van samenhangende eigen aannames over stijl, wijze van aanpak en benadering van problemen. Een persoonlijke, vaak impliciete organisatie-ideologie die ontstaat door het systematiseren van leerervaringen. Het

expliciteren hiervan maakt het mogelijk om de eigen praktijktheorie te blijven toetsen aan de werkelijkheid waardoor professionalisering op individueel en organisatieniveau wordt ontwikkeld.

In dit hoofdstuk beschrijven wij onze eigen praktijktheorie over ontwerpregels in leiderschapsontwikkeling, die wij door nauwkeurig te blijven kijken naar de effectiviteit van ons handelen in interactie hebben vastgesteld. Nader onderzoek zal moeten uitwijzen of deze verder kunnen worden gepreciseerd en uitgewerkt.

10.3 Leiderschapsontwikkeling in organisaties

Er worden door universiteiten, business schools en adviesbureaus veel verschillende typen leiderschapsprogramma's aangeboden, als incompany programma of op basis van open inschrijving. In veel van de moderne programma's staan het ontwikkelen van zelfkennis en moed (waar wil ik aan bijdragen, waar ligt mijn kracht, welke verantwoordelijkheid wil ik nemen?) en het ontwikkelen van de interactie binnen de context (hoe ga ik dat doen met anderen, met teams, met de organisatie?) centraal. Er worden spiegels en vensters geboden op verschillende dimensies, zoals de spirituele, mentale, emotionele, fysieke, gedrags- en contextuele dimensie (Burger, De Caluwé en Jansen, 2010). Het ritme van deze programma's wordt bepaald door de opvatting dat veranderen 'van binnenuit' plaatsvindt. Het individu staat centraal en aansluitend worden ontmoetingen georganiseerd rond het ontwikkelen van zelfkennis (wanneer sta ik wel en niet in mijn kracht?), het omgaan met relevante anderen, met teams en met de organisatie. Voor de werkvormen wordt inspiratie geput uit de wereld van kunst, cultuur, sport, filosofie en meditatie. Steeds vaker worden er daarom duurzame verbindingen aangegaan tussen programmaontwikkelaars en kunstenaars, musici en meditatiebegeleiders omdat de ervaring leert dat disciplineoverschrijdend werken ondersteunend is voor de ontwikkeling van zelfkennis op de genoemde dimensies. In dergelijke 'leerarrangementen' (Smid, 2001) waarin de ontwikkeling van zelfkennis centraal staat, is het belangrijk dat deelnemers zich zowel veilig genoeg als uitgedaagd voelen. Deelnemers hebben in dit type programma's 'de juiste ruimte' nodig om hun eigen uitdagingen onder ogen te zien en te werken aan ontwikkeling. Het op professionele wijze vorm en inhoud geven aan deze ruimte is wat ons betreft een belangrijk leerprincipe voor ontwikkelinterventies zoals leiderschapsprogramma's en coaching. Een ruimte die wordt gekenmerkt door 'containment, een begrip dat oorspronkelijk afkomstig is van psychoanalyticus Wilfred Bion. Een wat ons betreft zeer hanteerbaar concept voor professionals die leerarrangementen ontwikkelen en begeleiden, zoals opleiders, coaches en veranderaars. Veranderen wordt vaak als spannend en confronterend ervaren. Bij diepgaande verandering

spelen ambivalente gevoelens van mensen die de verandering ondergaan, een belangrijke rol.

Als deze als dragelijk, begrijpelijk en hanteerbaar worden ervaren kan persoonlijk groei plaatsvinden. Hiermee rekening houden is van belang in leer- en ontwikkelinterventies. De metafoor van een ‘container’ – die immers bescherming biedt – is wat ons betreft een prachtige beeldspraak voor wat begeleiders kunnen betekenen voor de deelnemers én voor elkaar.

10.4 Theorie over containment

Bion

Het begrip containment is door Bion (1970) oorspronkelijk gebruikt om de relatie tussen de therapeut en zijn cliënt te verduidelijken, en vooral ook te verbeteren. In psychotherapie en psychiatrie is de kwaliteit van de relatie en de interactie tussen hulpverlener en patiënt essentieel. Deze moeten passen bij de hulpvraag en daarom soms steunegend, soms ontregelend zijn (Janzing, 2009). Patiënten ervaren allerlei gevoelens tijdens hun therapie. Het bieden van containment door de therapeut betekent het innemen, verdragen, draaglijk maken, begrijpelijk maken van de angsten, woede, verwarringen en andere overweldigende gevoelens van de patiënt. Hij geeft deze vervolgens als verdraagbaar, begrijpelijk en hanteerbaar terug. De therapeut vervult de rol van ‘container’.

Bion was een Britse psychoanalyticus die leefde van 1897 tot 1979. Hij was nauw verbonden aan het vermaarde Tavistock Institute. In zijn werk richtte hij zich zowel op ‘groupdynamics’ als op relatie tussen patiënt en analyticus. Voor hem is emotionele ervaring de basis voor mentale ontwikkeling. In zijn artikel over de rol van de therapeut beschrijft Saul Tuttmann de herkomst van het concept containment. Dit is eerder vrij vertaald in Janzing (2009):

‘Toen Bion New York bezocht wilde hij het anti-oorlogsschilderij Guernica van Picasso zien. Nadat hij het had bekeken vertelde hij dat hij in WO I had gediend als tankofficier. Hij had opgemerkt dat de soldaten die waren blootgesteld aan kanonnen vaak aan “shellshock” leden, terwijl hij comfortabel overleefde in zijn tank. Op dat moment dacht hij aan het concept van de container. Deze beschermt tegen chaos en paniek die samengaat met de angst en verwarring die samengaat met de eerste levensjaren. Deze bescherming heeft de kenmerken van afzonderen, absorberen en begrijpen. Hij kwam tot de conclusie dat elk kind een ouder nodig heeft die spanningen kan “containen”, zoals elke patiënt een therapeut nodig heeft die verwarringscheppende, overweldigende primitieve angsten kan begrijpen en ermee omgaan.’

Containment in de psychoanalyse

Containment is in de psychoanalyse een algemeen gehanteerd begrip geworden. Met containment wordt in de psychoanalyse de liefdevolle, troostende en geruststellende context bedoeld die een ouder (meestal de moeder) haar kind kan bieden om angst te verdragen. Zo faciliteert ze haar kind bij zijn of haar ontwikkeling. Naarmate een kind deze 'containende' moeder internaliseert, ontwikkelt het ook in zichzelf het vermogen om zichzelf en later de ander gerust te stellen en te troosten. Gaandeweg gaat het kind zichzelf ervaren als eigenaar van zijn eigen acties en de ander als eigenaar van diens acties (De Wolf, 2002). Containment is dus het creëren van psychische ruimte waarin elke communicatie, hoe verward en pijnlijk ook, opgevangen, vastgehouden en mentaal 'verteerd' wordt door de therapeut met als doel de gevoelens van hun ondraaglijke kwaliteit te ontdoen, een vertaalbare vorm te laten aannemen en een plaats te geven in de belevingswereld van de patiënt (Cluckers, 1989). Simpel gezegd maken de gevoelens van de patiënt een 'omweg' via de therapeut.

De Engelse psychoanalyticus David Winnicott spreekt niet over containment maar over een 'holding environment' (Berkouwer, 2004). Beide begrippen leunen sterk tegen elkaar aan. Holding betekent letterlijk het vasthouden van de moeder van het kind in angstige situaties. De moeder biedt daarmee een 'security blanket'. Belangrijk voor de verdere ontwikkeling van het kind is dat het kind de holding environment in de loop van zijn leven steeds verder oprekt naar de eigen familie, school en omgeving (Winnicott, 1973). Deze term is interessant omdat containment als basis voor ontwikkeling in georganiseerde leersettings verder gaat dan alleen het zijn van een 'container' door trainer of coach. Meerdere factoren spelen dus een rol in het kunnen omgaan van deelnemers met spanning, onzekerheid, onduidelijkheid of angst. De juiste setting voor deelnemers wordt namelijk ook bepaald door de groep, de organisatie, de leidinggevende en de locatie.

Containment in de organisatiecontext

Containment is als begrip in de organisatiecontext breder toepasbaar dan alleen in de setting van leiderschapsprogramma's of coaching. In zekere zin biedt een goede leidinggevende in een organisatie ook containment. De gevoelens van medewerkers van onzekerheid of angst worden geprojecteerd op de leidinggevende en door hem omvat en vertaald zodat medewerkers zich kunnen blijven toelagen op hun primaire taak. Ook consultants kunnen deze rol vervullen (Prins, 2001). En ook een team kan als container fungeren.

In haar literatuurstudie over het psychodynamisch perspectief op organisaties geeft Sylvia Prins een bruikbare definitie van containment in de organisatiecontext. 'Als psychodynamisch concept heeft het te maken met verwerken, het op een bruikbare manier terug ter beschikking stellen van ervaringen en emoties' (Prins 2001). Ook heeft zij het gebruik van het begrip in de organisatieliteratuur op een rij gezet.

Containment in leer- en ontwikkelinterventies

Net als de relatie tussen patiënt en therapeut is de relatie tussen deelnemer en trainer, of coachee en coach, essentieel voor de effectiviteit van de interventie. Voor een effectieve relatie is het van belang dat een interventionist (of het nu gaat om een therapeut, trainer of coach) die deze rol neemt, voldoende ‘container’ is, zodat de interventie zich veilig genoeg voelt om open te zijn en de uitdagingen aan te gaan die voor hem liggen. Belangrijk is wel dat de trainer of coach de geprojecteerde gevoelens van spanning of angst herkent, verdraagt en op een gepaste wijze werkbaar maakt voor de deelnemer of coachee.

Spanning in ontwikkelsituaties is veelal nodig voor het realiseren van verandering. Spanning zorgt voor creatieve energie. Dewulf (2002) maakt in dit verband het onderscheid tussen creatieve spanning (de spanning die ontstaat door de kloof tussen de gewenste toekomst en de huidige realiteit), taakspanning (het gedrag dat men als gevolg van die visie in concrete (probleem) situaties zou willen tonen) en leerspanning (de vaardigheden die men wil verwerven om te kunnen handelen). Veranderen kan ook emotionele spanning oproepen. Het deelnemers onder ogen laten zien en helpen duiden van bepaalde ervaringen en emoties is de kern van ons werk in programma’s en coaching. Belangrijk is dat deelnemers bepaalde spanningen niet ontkennen maar ook niet zo groot laten worden dat ze disfunctioneel worden voor het leerproces. Regelmatig ervaren deelnemers terughoudendheid of angst binnen programma’s om er ‘in te stappen’. Bijvoorbeeld door de vrees jezelf te verliezen of geconfronteerd te worden met een ander beeld van jezelf. Deelnemers zoeken naar veiligheid, en bij gebrek daaraan kunnen defensies opspelen, zoals het bagatelliseren of aanvallen van de waarde van de leerstof of zelfs het in twijfel trekken van de competenties van de docent of trainer. Leren en ontwikkelen – de fase van het ‘niet weten’ – roepen per definitie onzekerheid en spanning op. Waar het omgaat, is te voorkomen dat mensen zich gaan afzetten, wegvlugten of anderszins defensief gedragen, maar het aandurven om echt te werken aan de uitdagingen die voor hen liggen. De vraag is hoe de setting te creëren waarin deelnemers of coachees deze spanning kunnen verdragen, zodat er ruimte voor ontwikkeling ontstaat.

10.5 Praktijktheorie over containment als leerprincipe in leiderschapsontwikkeling

In de literatuur vonden wij nog weinig principes die ‘handen en voeten geven’ aan de praktische bruikbaarheid van het begrip containment als onderdeel van een leerarrangement. Om deze reden doen wij in deze paragraaf een voorstel voor een vertaling van dit begrip in een aantal ontwerpregels voor leerinterventies in organisaties. Ontwerpregels die wat ons betreft helpen een setting te creëren die gekenmerkt wordt door containment. Deze kunnen worden gehanteerd bij leerinterventies in organisaties waarbij groepen mensen aan

hun individuele of team ontwikkeling werken. Wij sluiten hierbij overigens aan bij de benadering van Smid (2001) die de ‘mythe van de groep’ bespreekt. In zijn benadering staan individuen en hun eigen leerprocessen centraal en wordt er om redenen van efficiency vaak gekozen voor leren in groepsverband.

Hij stelt vast dat:

- Werken in groepen vaak niet de normale werkomgeving is voor hoger opleiden waarop leerinterventies zich vaak richten, dus is er niet per definitie een reden om te leren in groepsverband.
- Groepswerk exploratief gedrag en ervaringsleren kan belemmeren: groepscohesie kan leiden tot een weinig uitdagende leeromgeving.
- Werken in groepen zeer veel stress kan opleveren waardoor miscommunicatie en tijdsverlies optreden.

Argumenten die pleiten om des te meer aandacht te besteden aan het bieden van containment in groepsleren. Voordat we onze ontwerpregels beschrijven geven we eerst een recent voorbeeld uit onze eigen praktijk (zie volgend kader).

De ontwikkeling en uitvoering van een leiderschapsprogramma in de praktijk

Voor een grote landelijke overheidsorganisatie hebben wij recent een leiderschapsprogramma ontwikkeld en uitgevoerd. Doel van dit programma was om meer diversiteit in de top van die organisatie te krijgen, door de ontwikkeling van een groep leiders van diverse komaf te versnellen. Door de grote mate van diversiteit in de groep van 28 leiders was het belang van containment groot. Hoe de goede balans te vinden tussen veiligheid en uitdaging? De ontwerpregels hebben wij in het programma als volgt gehanteerd:

De *doelen* van het programma waren voor zowel de deelnemers als de top en subtop van de organisatie zeer helder. Zo was de top van de organisatie niet alleen betrokken bij de ontwikkeling van eigen deelnemende leiders maar vervulde een ondersteunende en richtinggevende rol in het programma. Het vergroten van diversiteit was een van de speerpunten van de organisatie.

Het *design* van het programma kenmerkte zich door een duidelijke flow en toenemende complexiteit (van persoonlijk leiderschap naar leiderschap in het systeem van de organisatie en de buitenwereld). De onderwerpen waren zo veel mogelijk direct gerelateerd aan de praktijk van de organisatie. Ook is door de diverse en afwisselende onderdelen rekening gehouden met de verschillende leerstijlen en voorkeuren van de deelnemers. De locatie en gastdocenten werden zeer zorgvuldig uitgekozen en voor iedere bijeenkomst uitvoerig ingelicht.

De *kerndocenten* waren niet alleen ‘reflective practitioners’ maar demonstreerden dit aan de groep door openlijk te reflecteren, elkaar te bevragen en met de deelnemers positieve en minder positieve dingen te bespreken. Ook de onderlinge feedback, steun en openlijke reflectie zorgden voor veiligheid en uitdaging voor de docenten.

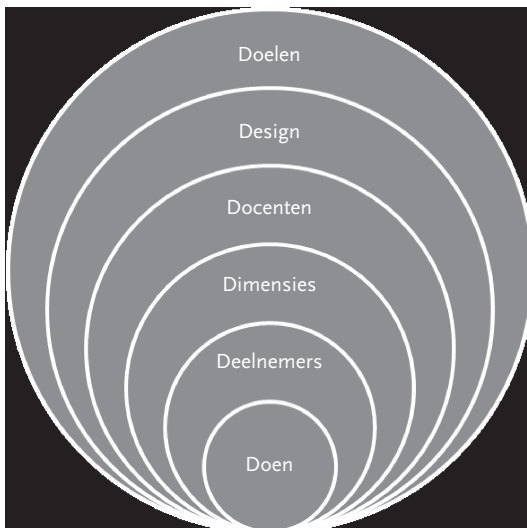
De *dimensies van tijd en ruimte* waren nooit 'los' van de docenten. Oefeningen, subgroepen, tijden waren altijd bewust ingezet: wat paste optimaal bij de ontwikkeling van de groep en individuen. Docenten sparden voorafgaand aan de bijeenkomsten hierover maar ook tijdens én in afstemming met de deelnemers.

Behoud van autonomie was een belangrijke 'driver' in het omgaan met de *deelnemers*. Iedere deelnemer bepaalde zelf de grenzen van zijn groei en werd tegelijkertijd uitgenodigd deze op te zoeken. Ook werden de deelnemers benaderd als mens in zijn geheel: privé en werk zijn niet gescheiden in persoonlijke ontwikkeling.

De *docenten* hadden een belangrijke rol in het 'er zijn' voor de deelnemers, ook buiten de programmadagen om. Eigen gevoelens waren tijdens de interventies zichtbaar en werden ter plekke 'gecontained'.

Onze praktijktheorie is onder te brengen in een ordeningsmodel dat bestaat uit zes categorieën:

1. De doelen van het programma.
2. De uitgangspunten van het design van het ontwikkeltraject.
3. De docenten, inclusief gastdocenten, trainers, acteurs en coaches.
4. De dimensies van tijd en fysieke ruimte waarbinnen het programma plaatsvindt.
5. De deelnemers.
6. Het 'doen' én laten van de begeleiders tijdens de leerinterventie.



Figuur 10.1 Ordeningsmodel voor ontwerpregels ten behoeve van containment in leer- en ontwikkelinterventies

Binnen iedere categorie noemen we een drietal belangrijke ontwerpregels voor leerarrangementen binnen organisaties, zoals leiderschapsprogramma's. Deze zijn wat ons betreft essentieel voor het bieden van containment, maar zijn niet uitputtend.

Doelen van de organisatie

1. Er dient duidelijkheid te zijn over nut en noodzaak van de ontwikkelinterventie. Hierbij gaat het zowel om duidelijkheid die geboden wordt door de opdrachtgever van een incompany programma (als dit aan de orde is) als duidelijkheid bij de deelnemer over wat hij of zij beoogt met het programma of de coaching.
2. Deze doelen dienen aan te haken bij de koers van de organisatie (waar wil de organisatie heen en wat betekent dit voor het programma).
3. In lijn van de (verander) doelen van de organisatie is een ondersteunende houding van de leidinggevenden naar deelnemers van belang. Dit legitimeert deelnemers, ook op het werk, voor het loslaten van disfunctionele patronen en het experimenteren met nieuw gedrag.

Design

1. Een duidelijke structuur in het design (een 'holdingenvironment' met voldoende tijd, docenten, ruimte passend bij de aard van de interventie). Hierbij is de 'flow' in de interventies van belang: de juiste timing, opbouw (bijvoorbeeld toenemende complexiteit) en een logisch verband van onderdelen en thema's. Het ontwerp dient echter tegelijkertijd zo flexibel te zijn dat er voldoende ruimte is voor aanpassingen op basis van leervragen van deelnemers, organisatie of actualiteit.
2. In het design moet rekening worden gehouden met de variëteit aan deelnemers door te werken vanuit verschillende invalshoeken, leerstijlen en interventieniveaus. Hierdoor wordt recht gedaan aan de eigenheid, de eigen wijze van leren en unieke bijdrage van de deelnemers.
3. Minstens zo belangrijk in het design is het opstellen van kwalificaties of eisen aan docenten, gastdocenten, locatie, ruimtes, materialen en interventies. Alles moet passen bij de doelen en structuur van het programma, nauw aansluiten bij de doelgroep en logisch aansluiten bij de flow van de het programma.

Docenten

1. Docenten zijn 'reflective practitioners' en zijn zich bewust van hoe zij zichzelf voelen, wat hun eigen angsten en onzekerheden in het hier en nu zijn, zodat zij deze niet projecteren op de deelnemers.

2. Docenten bieden containment aan elkaar. Aandacht voor hoe anderen zich in het docententeam voelen en wat dit betekent voor de mate waarin zij er kunnen zijn voor de deelnemers.
3. Docenten zijn ook hun eigen container en zijn zo ‘schoon’ mogelijk van eigen spanningen, ongemakken of onduidelijkheden voorafgaand en tijdens de interventie. Een volle container maakt dat zij er niet volledig kunnen zijn voor de deelnemers in het hier en nu.

Dimensies van tijd en ruimte

1. Er is aandacht voor een fysieke ruimte (locatie, zaal, setting) die de interventie qua sfeer en inrichting ondersteunt. Hierbij worden overbodige impulsen gereduceerd. Dit vraagt ook aandacht voor de wijze van ondersteuning in de fysieke ruimte (catering, houding en gedrag van de betrokken ondersteunende medewerkers).
2. Helder sturen op de planning van begin- en eindtijd: hoe ongestructureerder een oefening is, hoe meer onzekerheid en spanning wordt gegenereerd, en hoe strakker dus de tijden gehanteerd moeten worden. Dit geldt ook voor de ruimte: de oefening geldt in de ruimte, niet daarbuiten. Dit betekent het niet toestaan van een ‘duiventil’ met deelnemers die naar eigen gelieven weglopen om daarmee spanning en het groepsproces te ontvluchten.
3. Biedt ‘transitional space’ (holding environment): bepaal wanneer in bijvoorbeeld nevenruimtes in kleine groepen geoefend kan worden (met elkaar of met speciale aandacht van de docent). Dit biedt ook de mogelijkheid aan een aantal deelnemers om te oefenen in afwezigheid van de docent. Deze is wel in de buurt en op afroep beschikbaar.

Deelnemers

1. Deelnemers zijn verantwoordelijk voor hun eigen leerproces en geven hier (mede)sturing aan. Deelnemers worden uitgenodigd zelf aan te geven hoe ver zij worden uitgedaagd op hun ontwikkeldoelen (behoud van autonomie).
2. Deelnemers, docenten en ondersteunend personeel ondersteunen op basis van respect, gelijkwaardigheid, dienstbaarheid en compassie.
3. Er is ruimte voor de ‘hele’ deelnemer: niet alleen voor de ‘functionaris’ maar ook voor zijn of haar privésituatie.

Doen

1. De docenten zijn met aandacht ‘present’ en hebben ter plekke oog voor wat er speelt.

2. Tijdens het doen is er ontwikkelruimte op vier dimensies: spiritueel (zingeving en verbondenheid), fysiek (lichaam), emotioneel (gevoelens) en mentaal (percepties).
3. Er is ruimte in het hier en nu om spanning en emoties te laten bestaan. Docenten maken gevoelens ter plekke 'verteerbaar' en geven ze een plaats in de belevingswereld van de deelnemer.

10.6 Reflectie

In de literatuur van Bion en van andere psychoanalytici wordt de enge opvatting van het begrip containment gehanteerd: het zijn van container door de therapeut voor de angsten van de patiënt. In sommige organisatieliteratuur wordt containment meer gezien als een holdingenvironment: een veilige omgeving waarin mensen leren omgaan met bepaalde gevoelens van onzekerheid, angst of onduidelijkheid. Door deze interpretatie van containment komen meerdere cruciale factoren in zicht die allen meehelpen om voor deelnemers of coachees de juiste balans te bieden tussen veiligheid en uitdaging. Wij vatten het begrip containment breed op. Uiteraard fungeert een trainer, consultant of coach als container, maar de omgeving (houding van de direct leidinggevende, het design van de interventie, de groep, de organisatie op de achtergrond) dragen ook bij aan het containment. In leeromgevingen moet de focus dus niet alleen op de trainer of coach liggen.

Het risico van het adopteren van de op Bions gedachtegoed gebaseerde psychodynamische kijk op leren en ontwikkelen is het medicaliseren en/of psychologiseren van deelnemers van ontwikkelinterventies. Dat is uiteraard niet onze bedoeling. Bion en de zijnen werkten in de psychoanalyse met patiënten, veelal mensen die leden aan stoornissen als psychoses of depressies. In programma's zijn deelnemers doorgaans gezond en nemen zij het containment in enge zin grotendeels zelf voor hun rekening. Een te sterke medicalisering of negatieve interpretatie van de vraagstukken van deelnemers door begeleiders werkt vaak zelfs averechts op containment: deelnemers ervaren minder ruimte en schieten in verdedigingsmechanismen. Het is de kunst om deelnemers oordeelloze aandacht te laten hebben voor zowel positieve als negatieve aspecten van hun gedrag, persoonlijkheid of groepsdynamiek, zonder vervormingen in het positieve of negatieve.

Wij realiseren ons ten slotte dat met de besproken ontwerpregels een goede containment in ontwikkelinterventies niet is gegarandeerd. Veel hangt af van hoe de begeleider op het moment, dus in het hier en nu, reageert op wat er speelt of wat een deelnemer naar voren brengt. De juiste balans vinden tussen veiligheid en uitdaging vraagt veel van de ervaring en intuïtie van de begeleider. Die

juiste balans blijft daarmee moeilijk grijpbaar. Indien de ontwikkelinterventie groepsgewijs plaatsvindt dan kan de mate van gevoel van 'gecontained' zijn bij deelnemers nogal uiteenlopen. Volledig maatwerk bieden zoals in één op één coaching is niet mogelijk. Desalniettemin is containment een waardevol begrip en is het in organisatiecontext niet alleen toepasbaar op leerinterventies maar ook op de mate waarin leidinggevendenden de juiste balans bieden tussen veiligheid en uitdaging in hun sturing.

Literatuur

- Bekman, A. (2005). *Adviseren in verandering*. Assen: Van Gorcum.
- Berkouwer, A. (2004). *Handboek de psychoanalytische setting, anatomie van een plek*. Amsterdam: Boom
- Bion, W.R. (1970). *Attention and interpretation*. Londen: Tavistock Publications Ltd.
- Boonstra, J. (2000). *Lopen over water*. Over dynamiek van organiseren, vernieuwen en leren. Oratie. Amsterdam: Vossiuspers.
- Burger, Y. (2008). *Menselijkheid in organisaties*. Oratie. Vrije Universiteit Amsterdam.
- Burger, Y., Caluwé, L. de & Jansen, P. (2010). *Mensen veranderen*. Deventer: Kluwer.
- Cluckers, G. (1989). Containment in de therapeutische relatie: de therapeut als drager en zingevoer. In: H. Vertommen, G. Cluckers & G. Lietaer (red.), *De relatie in therapie*. Leuven: Universitaire Pers.
- Dewulf, L. (2002). Motiveren van medewerkers voor leren, werken en veranderen: opbouwen van spanning tussen visie en realiteit. In: *Opleiding & Ontwikkeling*, 15, nr. 3.
- Janzing, C. (2009). *Samenhangend behandelen in de GGZ*, Assen: Van Gorcum.
- Otto, M.M. en A.C.J. de Leeuw (2000). *Kijken, denken, doen*. Assen: Van Gorcum.
- Prins, S. (2001). *Het psychodynamisch perspectief op organisaties: modetrend of zinvolle aanvulling op het denken over organisaties?* Paper. Centrum voor organisatie- en personeelspsychologie, KU Leuven.
- Smid, G. (2001). *Professionals opleiden*. Schoonhoven: Academic Service.
- Winnicott, D.W. (1973). *The Child, the Family, and the Outside World*. Middlesex: Penguin.
- Wolf, M.H.M. de (2002). *Inleiding in de psychoanalytische psychotherapie*. Bussum: Countinho.

