

1

*Fer van den Boomen, Marcel Hoonhout
en Rinus Merkies*

Wat is supervisie? Wat doet een supervisor?

§ 1.1 **Inleiding**

Als iemand je als supervisor aanspreekt met de vraag ‘wat is supervisie?’ hoe reageer je dan op die vraag? Laat je iets horen van je eigen ervaring en de waarde van supervisie? Of reageer je op een impliciete verwachting om supervisie te gaan definiëren en noem je de officiële definitie van de LVSC? Wellicht schat je in dat de vragensteller supervisie met andere begeleidingsvormen wil vergelijken? Dan lijkt een geschikt antwoord om het verschil met een andere aanpak te benadrukken. Het hangt dus van de context af wat een gepast antwoord kan zijn. Een mogelijkheid is om de vraag te vertalen naar een andere, en wel de vraag: wat dóet een supervisor? Dat is de insteek die wij voor dit hoofdstuk hebben gekozen, wat de mogelijkheid geeft individuele en collectieve betekenisgeving aan elkaar te relateren.

We beginnen dit hoofdstuk met een voorbeeld van hoe het er in supervisie aan toe kan gaan: een supervisant komt binnen met een vraag of een probleem. We onderzoeken in paragraaf 1.2 de veelheid aan mogelijkheden die een supervisor in deze situatie heeft om met dat probleem of die vraag aan de slag te gaan. Daar zijn ontzettend veel mogelijkheden voor. Daarom stellen we in paragraaf 1.2 de vraag welke voortzettingen er nu voor zorgen dat de begeleiding supervisie wordt en niet iets anders. Vervolgens buigen we ons over de vraag hoe een supervisor voor kwaliteit kan zorgen. Daarvoor sluiten we aan bij het competentieprofiel voor supervisoren (paragraaf 1.3) en vragen we ons af hoe een supervisor die kwaliteit tot stand brengt (paragraaf 1.4). Ook besteden we in paragraaf 1.5 aandacht aan de eigenheid van een supervisor die kleur kan geven aan zijn wijze van begeleiding geven, waarbij toch supervisie als vak overeind blijft. We ronden af met een weergave van wat de officiële LVSC-omschrijving van supervisie is (paragraaf 1.6).

§ 1.2 **Een voorbeeld uit de praktijk**

Murad volgt een beroepsopleiding tot sociaal-pedagogisch hulpverlener (SPH). Tijdens zijn stage krijgt hij opleidingssupervisie. In de vierde bijeenkomst zegt hij: ‘Ik

durf mijn collega niet aan te spreken op het feit dat zij haar afgesproken bijdrage voor de teamvergadering niet op tijd heeft aangeleverd.'

Hoe zou je hier in de rol van supervisor op reageren? Dat zal afhangen van wat je als je taak ziet. Bijvoorbeeld:

- Procedureel: 'En wil je het nu over dat aanspreken hebben? Heb je ook een idee hoe?'
- Gericht op een concrete ervaring: 'Was er een bepaald moment waarop het vraagstuk speelde?'
- Gericht op de beleving: 'Je zegt dat je haar niet durft aan te spreken. Wil je daar wat meer over zeggen?'
- Met het oog op taken en verantwoordelijkheden: 'Ga jij erover dat je collega's hun afspraken nakomen?'
- Onderzoekend naar de context: 'Spreken anderen van het team elkaar wèl aan?'
- Provocerend: 'Dan spreek je haar toch zonder durf aan!'
- Suggesterend: 'Heb je iemand die je kan helpen bij het aanspreken?'
- Overnemend: 'Ik zal je stagebegeleider wel even bellen.'
- Adviserend op inhoud: 'Je kunt haar in jouw positie ook beter vragen of je wat voor haar kunt doen.'

Een gesprek is een complexe aangelegenheid. Beide partners oefenen invloed uit op het verloop ervan. Bijvoorbeeld door iets te zeggen, maar ook door soms te zwijgen. Als een gesprek soepel verloopt, is er sprake van een continu aanpassingsproces van de gesprekspartners aan elkaars bijdragen. De invloed die zij uitoefenen, hangt nauw samen met de — vaak niet zo bewuste — wensen over het verloop ervan. Zo zal een supervisant meestal uit zijn op het vinden van een aanpak voor zijn vraagstuk, terwijl een supervisor er vooral op let of het gesprek voor een supervisant voldoende leerzaam is.

§ 1.3 Wanneer is sprake van supervisie?

Er bestaan verschillende definities van supervisie. Ook is er een heel scala aan opvattingen over wat een supervisor doet. In al die opvattingen komen echter enkele begrippen stevast terug, als supervisors het over hun vak hebben.

De beroepsgroep is het eens over de volgende aspecten van supervisie:

- supervisie is een aan beroepsmatig functioneren gerelateerde vorm van begeleiding, die gericht is op het leren van werkervaringen — met nadruk op *ervaringsleren*;
- (schriftelijke) reflectie is daarbij van groot belang voor het leerproces;
- supervisie wordt gegeven met het oog op professioneel functioneren: de bedoeling is dat uiteindelijk de *kwaliteit van de dienstverlening* van de supervisant verbetert;

- supervisie stimuleert *zelfsturing* in presteren en leren. Het beoogd resultaat van supervisie is dat de supervisant uiteindelijk zelfstandig een bepaald beroep op een verantwoorde manier kan uitvoeren én zelfsturend het eigen leerproces kan vormgeven om zich professioneel steeds te verbeteren;
- daarbij maakt de supervisor in supervisie gebruik van een bepaalde *supervisorische werkstructuur*.

Leren van werkervaringen

Een supervisor vraagt een supervisant gericht naar werkervaringen om in te brengen in de supervisie: relevante momenten in het werken met klanten, of in de omgang met collega's binnen een instelling, die betrekking hebben op het functioneren in een beroepsrol. Het gaat hierbij om situaties die kunnen dienen ter bewustwording van de eigen manier van betekenis geven, werken en leren. De moeite van Murad met het aanspreken van zijn collega leent zich dus prima voor een supervisiegesprek. Door bijvoorbeeld te vragen naar een specifiek moment waarop het ingebrachte vraagstuk speelt, legt een supervisor de nadruk op concretisering van die werkervaring. Daardoor wordt het mogelijk om van 'iets meemaken' over te gaan naar 'reflecteren op de eigen ervaringen'. Een belangrijke (eerste) stap om te kunnen leren van die ervaringen in het werk.

(Schriftelijke) reflectie

Het gaat bij supervisie om werkervaringen waarbij de supervisant zelf betrokken is (en ook zelf mogelijkheden heeft om te handelen). De reflectie in supervisie is gericht op bewustwording van het eigen aandeel in het handelen, naast het aandeel van anderen. De supervisor kan de werkervaring van de supervisant in het gesprek verwerken door te vragen naar zijn beleving van dat moment, naar wat hij in de situatie waarneemt, wat hij feitelijk doet en wat hij laat, hoe hij erover denkt, wat hij ervan vindt, wat het moment verder nog oproept en wat daar het effect van is op zijn functioneren. Bijvoorbeeld: 'Waar was je op dat moment bang voor?'

De reflectie van de supervisant hoeft zich niet te beperken tot hemzelf. Ook de context kan onderdeel zijn van de reflectie. Bijvoorbeeld de werkcontext: welke afspraken zijn er gemaakt over omgaan met deadlines? Of: hoe gaat het team met die afspraken om? Andere vragen die over de werkcontext gesteld kunnen worden, zijn bijvoorbeeld: wat is de cultuur van het elkaar aanspreken binnen de organisatie, is daar ook beleid op geformuleerd?

En niet alleen de werkcontext, ook de beroepscontext zal deel uitmaken van die reflectie. Bijvoorbeeld: welke onderdelen uit het competentieprofiel van bijvoorbeeld een SPH'er zijn toepasbaar voor deze situatie?

Het leerproces van een supervisant beperkt zich niet tot het verkrijgen van inzichten. Er zijn meestal ook nog inspanningen nodig die ander handelen mogelijk maken. Af en toe is er extra aandacht nodig om te zoeken naar een geschikte oefencontext voor dat nieuwe — soms nog wat kwetsbare — handelen. Want supervisie is erop gericht de supervisant te ondersteunen bij het duurzaam verbeteren van zijn professionele handelen.

Kwaliteit van de dienstverlening

In supervisie zoekt een supervisant zowel naar concrete oplossingen voor vraagstukken in het werk op de korte termijn (presteren), als om ontwikkeling van het vermogen tot het vinden van oplossingen voor de langere termijn (leren). Supervisie is gericht op resultaten die beklijven, ook in andere situaties die mogelijk op de huidige situatie lijken, maar er toch enigszins van zullen verschillen.

Wat heeft Murad in deze situatie te leren om als professional kwaliteit te kunnen leveren? En wat kan bijdragen aan zijn leerproces? Dat zal afhangen van hoe hij leert en wat hem daarbij kan stimuleren. Een uitdagende benadering ('dan doe je het toch zonder durf') heeft een heel andere werking dan een meer ondersteunende ('wie kan je daarbij helpen?'), of zelfs rechtstreeks adviserende benadering ('je kunt beter ...').

Van een advies zou een supervisant overigens best wat kunnen leren, maar bij een advies wordt de activiteit van het zoeken naar een passende aanpak door een ander gedaan. Het oefenen van het zelf vinden van een aanpak wordt dus overgeslagen. Als een supervisor een probleem voor de supervisant gaat oplossen, wordt er duidelijk een grens gepasseerd ('zal ik even bellen?'). Van ervaringsleren is dan geen sprake meer.

Zelfstandige uitvoering van een beroep en zelfsturend leren

Het gaat er in supervisie om dat een supervisant een (start)bekwame professional wordt die het werk zelfstandig kan uitvoeren. Bij professioneel werk past ook de eis dat iemand zijn eigen handelen blijft evalueren, door zorgvuldig onderzoek, en zijn eigen ontwikkeling verder vorm kan geven (door zelfreflectie, intervisie, bijscholing enzovoort).

Zelfsturing staat in supervisie voorop. Dat geldt niet alleen voor de inbreng van de supervisant, maar ook voor het leerproces zelf. De (schriftelijke en mondelinge) reflectie door de supervisant zelf is uitgangspunt voor het leerproces. Het is de bedoeling dat de supervisant de regie over zijn leerproces in eigen hand neemt of leert nemen.

Of een supervisant leert, hangt in laatste instantie van de supervisant zélf af: leren kan een supervisant uitsluitend zelf doen ('je kunt een paard wel naar de drinkbak leiden, maar niet dwingen om te drinken'). In supervisie heeft de supervisor een begeleidende rol. Hij bewaakt dus de voorwaarde dat de supervisant zelf bepaalt welke ervaringen en vragen actueel en relevant zijn. Steeds is daarbij de vraag aan de orde in welke mate een supervisant in staat is om zijn eigen leerproces mede vorm te geven. Het vraagt wel wat van een supervisant om de vraag te kunnen beantwoorden: heb je ook een idee hoe je het hierover wilt hebben?

Een bepaalde werkstructuur

Supervisoren maken gebruik van een specifieke werkstructuur bij het begeleiden van leerprocessen. Kenmerkend voor ervaringsleren is het creëren van een voortdurende 'pendel' tussen werken en leren (in een cyclus van werken-lernen-werken-lernen-enzovoort), waarbij er niet te veel en niet te weinig tijd zit tussen de verschillende bijeenkomsten. Meestal vinden supervisiebijeenkomsten plaats in een reeks van minimaal tien sessies en in een frequentie van eens in de twee à drie weken. In de tijd tussen de supervisiebijeenkomsten in kan een supervisant de ervaringen die in de supervisiesituatie zijn opgedaan, verwerken, het geleerde in de praktijk uitproberen en nieuwe werkervaringen opdoen waarvan hij kan leren.

Supervisie kan een-op-een tussen supervisor en supervisant plaatsvinden of in kleine groepjes van maximaal vier supervisanten. Murad heeft bijvoorbeeld in het kader van zijn SPH-studie tijdens zijn stagejaar supervisie in een reeks van twaalf tweewekelijkse bijeenkomsten van 2½ uur in een groepje van drie supervisanten met een supervisor.

§ 1.4 Competentieprofiel voor supervisoren

Van een competente supervisor mag je verwachten dat hij op een professionele wijze supervisie kan geven (het vak van supervisor zelfstandig en bekwaam kan uitvoeren). Wat een supervisor daarbij concreet doet, zal afhangen van de situatie: van de supervisant, van het vraagstuk dat hij inbrengt, van de mate van zelfsturing, van zijn leerproces, van het soort werk dat hij doet enzovoort.

Een bekwaam supervisor zal in een concrete situatie zien wat nodig is, in staat zijn om dat ook te doen en dat ook daadwerkelijk durven te doen. Het leveren van professionele kwaliteit als supervisor verwijst naar een norm van de beroepsgroep van supervisoren zelf. Die normen zijn vastgelegd in het competentieprofiel (zie kadertekst).

Het competentieprofiel van een supervisor (LVSC)

Een bekwaam supervisor kan en zal (waar nodig):

- 1 samenwerking met supervisant(en) op een productieve wijze vormgeven;
- 2 omgaan met diversiteit van supervisanten;
- 3 faseren;
- 4 een krachtige leeromgeving scheppen;
- 5 de inbreng van een supervisant tot een supervisie vraag ontwikkelen en houden en de begrensdheid daarvan ook bewaken;
- 6 de werkcontext, supervisiecontext en andere relevante contexten hanteren;
- 7 het eigen handelen als supervisor expliciteren en verantwoorden;
- 8 zelfstandig de eigen professionele ontwikkeling als supervisor vormgeven.

De kunst van het superviseren houdt in dat een supervisor steeds deze aspecten in hun onderlinge samenhang in zijn handelen betreft. De acht aspecten bieden een houvast om het superviseren op een adequate manier vorm te geven én om achteraf de adequaatheid van die vormgeving te kunnen onderzoeken.

Wat zou, in de situatie van Murad, nu bekwaam handelen als supervisor zijn? We lopen de aspecten een voor een langs, waarbij we de aandacht met name richten op de bijdrage van de supervisor in het verloop van de samenwerking met Murad.

Samenwerking met supervisant(en) op een productieve wijze vormgeven

Hierbij gaat het om contact maken met de supervisant en een op een contract gebaseerde samenwerking tot stand brengen. Blijkbaar is Murad in staat om een vraag te formuleren die passend is voor supervisie. Waarschijnlijk heeft de supervisor eerder in het traject verhelderd waar het in supervisie over gaat en wat de taakverdeling tussen beiden is. Blijkbaar heeft hij gaandeweg een werksfeer gecreëerd die uitnodigt om datgene waar Murad tegenaan loopt in zijn werk in te brengen: de relatie is immers veilig genoeg om ook vraagstukken in te brengen waarbij Murad persoonlijk betrokken is ('ik durf niet ...'). Tegelijkertijd is de vraag van Murad nog niet geheel helder: wat zou hij nu van de supervisor willen? Als eerste lijkt nu voor de supervisor aan de orde om Murads — nog impliciete — appèl te verhelderen. Bijvoorbeeld door te vragen: hoe zou je vandaag met jouw vraagstuk aan de slag willen?

Omgaan met diversiteit van supervisanten

Van een supervisor mag worden verwacht dat hij zijn bijdrage kan afstemmen op wie hij voor zich heeft. Het voorbeeld geeft weer waar Murad mee worstelt,

maar onthult verder nog maar weinig van hemzelf. Gaat het om een voltijd- of deeltijdstudent? Is hij een beginnend werker of een al wat meer ervaren kracht? Valt er iets te zeggen over zijn leer- of werkstijl? In hoeverre spelen ook andere aspecten uit zijn achtergrond een rol (cultuur, sekse, klasse, religie/levensbeschouwing)? Misschien dat de supervisor Murad als jonge net-beginnende-professional steun moet bieden: 'Ja, dat kan ik me vanuit jouw positie als stagiair wel voorstellen.'

Faseren

Faseren verwijst naar de verschillende processen die in supervisie nodig zijn om een doel te bereiken. Zo is er sprake van een interactieproces tussen supervisor en supervisant(en), heeft iedere supervisant een individueel leerproces, en is er gedurende het supervisietraject een proces van begin naar eind. In het voorbeeld van Murad gaat het om het vierde gesprek in een reeks. Wat zijn thema's van eerdere bijeenkomsten geweest? Is Murads moeite met een collega eerder aan de orde geweest? Was dat met deze of met een andere? Ging het om iets dat erop leek of om iets anders? En heeft hij daar wellicht al iets in geleerd waar hij nu op voort kan borduren (of komt er nu juist wat ruimte om meer 'de diepte' in te gaan)? Ook zal meespelen op welk moment in het gesprek Murad deze vraag stelt: als inbreng, bijvoorbeeld bij aanvang van het gesprek, of als een terloopse opmerking, bijvoorbeeld bij het weggaan met de deurklink al in zijn hand ... Dan zou de supervisor bijvoorbeeld kunnen opmerken: 'Dat lijkt me een mooie inbreng voor de volgende supervisiebijeenkomst. Zou je die alvast wat verder op papier willen uitwerken? Dan gaan we er de volgende keer op in.'

Een krachtige leeromgeving scheppen

Als de supervisant wordt geacht in supervisie te leren, dan is het de verantwoordelijkheid van een supervisor om daartoe een passende leeromgeving te scheppen. Een leeromgeving die veilig genoeg is om werkervaringen te onderzoeken en die tegelijkertijd uitdaagt om stappen te zetten die eraan bijdragen dat de supervisant steeds meer een bekwame professional wordt.

Een supervisor zal steeds de zelfsturing van de supervisant in werken en leren stimuleren. Daarvoor is het nodig om expliciet aandacht te geven aan het leerproces zelf en de manier van leren te thematiseren.

Welke inschattingen maakt de supervisor over het zelfsturend vermogen van Murad? In welke mate is die in staat zijn leerproces zelfstandig vorm te geven? Kan hij relevante momenten selecteren van wat hij in zijn werk meemaakt? In hoeverre kan hij de leerspiraal van Korthagen (Korthagen, 2002; zie ook hoofdstuk 6 van deel I) al zelfstandig doorlopen, dat wil zeggen: momenten bewerken tot ervaringen, daarop reflecteren, gaandeweg tot nieuwe betekenisgeving komen, handelingsalternatieven genereren en daar concrete voorne-

mens uit destilleren om tot ander handelen te komen en zijn eigen leerproces uiteindelijk zelfstandig te vervolgen?

Een supervisor draagt eraan bij om het leerproces van de supervisant te versnellen. Het faciliteren van het leerproces behelst overigens niet alleen het leren dat door Murad expliciet beoogd wordt (leerdoelen), maar kan ook gericht zijn op mogelijk onbedoelde leereffecten ('ongezochte vondsten'). Misschien realiseert Murad zich pas nu hij deze vraag zo stelt dat hij hier iets in te leren heeft ...

De inbreng van een supervisant tot een supervisie vraag ontwikkelen en houden en de begrensdheid daarvan ook bewaken

Het vraagstuk waar een supervisant mee worstelt, heeft meestal nog enige bewerking nodig om het tot een voor supervisie passende inbreng te maken. Vanuit welke overwegingen kan een supervisor bijvoorbeeld met de inbreng van Murad aan de slag gaan? Blijkbaar durft Murad zijn collega niet aan te spreken op het gegeven dat deze iets niet op tijd af heeft. Wat zou de vraag van Murad voor deze supervisiebijeenkomst zijn? Wil hij dat aan het eind van de bijeenkomst wel durven? Of wil hij onderzoeken waarom hij er zo'n last van heeft? Of wil hij er misschien niet zo'n last van hebben dat die ander niet doet wat is afgesproken?

Een supervisor zou kunnen denken dat Murads moeite wellicht is voortgekomen uit zijn persoonlijke socialisatie. Of Murad zou zelf kunnen voorstellen om op dat spoor verder te gaan. Een supervisor moet er dan voor waken dat supervisie niet een vorm van therapie wordt zonder reflectie. De supervisor zou in dit geval een opmerking kunnen maken als: 'Stel dat je weet waar je moeite vandaan komt, hoe zou dat inzicht je kunnen helpen in je omgang met je collega?'

Verhelderen van de vraag heeft consequenties voor het vervolg van het gesprek. Na zo'n eerste verheldering zal een supervisor ook alert zijn op wat een supervisant blijkbaar niet zomaar als vaardigheid beschikbaar heeft (wat hij te leren heeft om adequater te kunnen reageren). Hoe kan Murad leren om anderen op een constructieve manier aan te spreken? Heeft hij het nooit gedaan? Is het een kwestie van positie durven innemen? Zijn eigen grenzen leren bewaken? Zitten bepaalde aannames hem in de weg? Is het *not done* in het team? Kan hij buiten de stagesituatie wél zijn grenzen bewaken? Zo niet, zijn er dan situaties te vinden waarin hij met vertrouwde mensen kan oefenen om die vaardigheid te verwerven?

De werkcontext, supervisiecontext en andere relevante contexten hanteren

Een vraag van een supervisant komt niet uit de lucht vallen, maar krijgt betekenis tegen de achtergrond van ... tsja, waarvan eigenlijk? Het vraagt van de supervisor een zekere sensitiviteit voor verschillende contexten om te kunnen

bepalen welke context van belang is om in het onderzoek te betrekken. Murad benoemt een moeite die hij ervaart op het werk, tijdens zijn stage. Misschien zijn er andere contexten (bijvoorbeeld op zijn opleiding of in de thuissituatie) waar zijn vraagstuk helemaal niet speelt; wellicht zijn die contexten dan als inspiratiebron te gebruiken voor het leren omgaan met zijn vraagstuk.

Supervisie gaat over leren van ervaringen in de werkcontext. Tegelijkertijd gaat het om een opleidingssupervisie, met randvoorwaarden die de opleiding stelt voor bijvoorbeeld SPH-studenten, zoals verwachtingen over de opbrengst van supervisie als verplicht onderdeel van de stage. Ook is de beroepscontext in supervisie relevant: welke professionele eisen worden er gesteld aan een SPH'er, wat mag van Murad vanuit het SPH-competentieprofiel verwacht worden in de situatie met zijn collega? En zou dat ook op zijn stageplek passen? De supervisor zou hier echter ook kunnen beginnen met de context van het supervisiegesprek zelf: 'Mooi dat je dit in supervisie durft in te brengen, Murad!' Het hier en nu van de supervisiecontext kan immers ook dienen als leermateriaal.

Het eigen handelen als supervisor expliciteren en verantwoorden

Supervisie geven is een vak. Van een professional mag je verwachten dat hij kan expliciteren wat hij doet en ook kan verantwoorden waarom hij dat doet. Zo kan de supervisor van Murad aan de orde stellen: 'Ik merk dat ik niet zo goed weet hoe we met je vraag aan de slag kunnen. We kunnen als focus voor het vervolg onze aandacht richten op jouzelf, op dat je niet durft, maar we kunnen ook meer kijken naar je stageplek en onderzoeken hoe het er daar aan toe gaat. Bijvoorbeeld: spreken jouw andere collega's elkaar wel aan? Kun je aangeven wat jou nu het meest productief lijkt voor je leerproces?' Zo'n afweging hoeft niet altijd expliciet gemaakt te worden (dat lijkt welhaast onmogelijk en draagt ook niet altijd bij aan het leerproces van de supervisant). Onder woorden brengen wat je als supervisor van plan bent te gaan doen, kan het Murad wel makkelijker maken om mee te sturen. En het vermogen om te verwoorden wat een supervisor uiteindelijk gedaan heeft, is van belang om zich (achteraf) te kunnen verantwoorden naar de beroepsgroep (het 'forum' van supervisoren): 'Ik vraag deze supervisant om mee te sturen in zijn leerproces, omdat Murad er eerder blij van heeft gegeven dat hij daar best toe in staat is en omdat hij uiteindelijk ook zelfstandig zijn eigen leerproces zal moeten vormgeven. Dat is ook een eis vanuit de opleiding.'

Zelfstandig de eigen professionele ontwikkeling als supervisor vormgeven

Het gaat in dit deelaspect om de 'doorgroeibekwaamheid' van de supervisor zelf. Dat aspect zal in het voorbeeld dus niet zo merkbaar zijn. Hoewel? Misschien zegt de supervisor bij de contractering wel het volgende tegen Murad:

‘Wat we bespreken, is vertrouwelijk en blijft dus onder ons, met één uitzondering: indien ik zelf een vraag heb over mijn begeleiding van jou, dan behoud ik me het recht voor deze vraag in te brengen in mijn eigen intervisiegroep. Maar dan gaat het wel om *mijn* puzzel en dus niet zozeer over jou. Bovendien geldt ook in intervisie de afspraak dat we vertrouwelijk en zoveel mogelijk geanonimiseerd omgaan met informatie die besproken wordt. Is dat wat jou betreft akkoord?’

Hoewel de verschillende aspecten hier afzonderlijk besproken zijn, zal een supervisor ze steeds in een zekere samenhang met elkaar zien te behartigen: alle aspecten spelen op de achtergrond steeds mee en kunnen door een supervisor — als dat relevant lijkt — naar de voorgrond gehaald worden.

§ 1.5 ‘Kiezen’ in een veld van mogelijkheden

De professionele opgave van een supervisor kun je zien als een voortdurend zoeken naar een passend voornemen om te handelen vanuit de vraag: *hoe kan ik nu verder gaan?* Dat vergt van een supervisor dat hij steeds overweegt: waarop ga ik wel in, waarop niet, en hoe doe ik dat dan? Hetzelfde geldt voor de supervisant. Immers, beide gesprekspartners maken samen het gesprek. Hun wederzijdse keuzes bepalen ook hoe vruchtbaar het gesprek is, of — achteraf — blijkt te zijn geweest.

Het gedachtegoed van Schön (1991) kan verhelderen hoe professionals tot keuzes komen in hun handelen. Schön introduceert de term *knowing in action* om aan te geven hoe een professional handelt. ‘Knowing in action’ verwijst naar een door ervaring eigengemaakte bekwaamheid van de professional om vakkundig naar (complexe) situaties te kijken, die te evalueren en daar adequaat in te handelen. Het wil niet zeggen dat een professional steeds heel expliciet bezig is met afwegen van een vervolg. Als professional doe je dat min of meer automatisch, in een vloeiende dans met je gesprekspartner(s). Dat lukt meestal ook vanwege de oefening die je jezelf getroost hebt om je het vak eigen te maken. De gaandeweg opgebouwde ervaring is te zien als een vorm van *tacit knowledge*: werken vanuit experiëntiële kennis (zie ook deel I, hoofdstuk 5 en 6).

Anders wordt het als er iets onverwachts gebeurt dat om extra aandacht vraagt, want dan ontstaat een situatie waarin het even zoeken is naar mogelijkheden om die vloeiende beweging opnieuw voort te zetten. Het gaat vooral om die momenten waarop een gesprek wellicht een andere wending had kunnen krijgen. Dan is het allereerst belangrijk om die momenten te herkennen: als supervisor alert zijn op ‘momenten die ertoe doen’.

Schön onderscheidt de termen ‘reflection in action’ en ‘reflection on action’ als bronnen waar een professional (tijdens respectievelijk na afloop van een gesprek) gebruik van kan maken. Op zulke momenten kan een supervisor even expliciet in de ‘reflectieve modus’ stappen. Wikken en wegen is op zo’n moment nodig om antwoord te kunnen geven op de vraag: wat ben ik aan het doen? In welke beweging zit ik, wat initieer ik als supervisor en wat volg ik?

In de reflectieve modus kun je als professional zeggen wat je op experiëntieel niveau ‘blijkbaar’ aan het doen was, waar je wel of niet rekening mee hield. Tijdens het handelen is lang niet altijd de beleving van ‘keuzes maken’ aanwezig, maar in een reconstructie achteraf valt wat een supervisor heeft gedaan op te vatten als een keuzeprocess: waarop is *blijkbaar* ingegaan, wat is tot voorgrond gemaakt, wie heeft bepaald enzovoort.

Van een professional mag je verwachten dat hij ‘een verhaal’ heeft over wat hij aan het doen is of heeft gedaan. We realiseren ons wel dat een professional altijd nog veel meer doet dan dat hij zegt dat hij doet. Een *deel* van de experiëntieel benutte kennis kan echter wel benoemd worden. Reflectie daarop levert ook de overwegingen op voor het handelen. In de reflectieve modus wordt de beweging gemaakt van ‘het voelt goed’ (affectief oordeel voorop) naar ‘ik beoordeel het als goed, het past goed’ (onderbouwing voorop).

Reflectie achteraf kan tot het besef leiden dat er ook *andere* ‘keuzes’ mogelijk waren. Alternatieven kunnen in een dergelijke reflectie in beeld komen die — achteraf gezien — wellicht beter of verstandiger waren geweest. En dat maakt het ook mogelijk om je als supervisor voor te nemen iets anders te gaan doen dan wat je tot dusver hebt gedaan.

De supervisor van Murad hanteert bijvoorbeeld als een belangrijke waarde: zelfsturing van het eigen leerproces door de supervisant. Murad zegt iets over zijn moeite met een collega en de supervisor vraagt: ‘Hoe zullen we het vandaag aanpakken? Heb je daar een voorstel voor?’ Murad: ‘Nee, geen idee’ (en kijkt hem met vragende ogen aan). Blijkbaar past wat deze supervisor doet niet zo goed bij de situatie (‘the situation talks back’, zou Schön zeggen). Zo’n moment noopt tot reflectie. ‘In-action’ zou de supervisor dan bijvoorbeeld kunnen zeggen: ‘Oké, ik weet ook nog niet goed hoe precies, maar zullen we dan even kijken welke mogelijkheden er zoal zijn om ermee aan de slag te gaan?’ Of hij reflecteert ‘on-action’ (voor zichzelf of in intervisie) op wat er op dat moment gebeurde: wat zou hij een volgende keer anders kunnen doen om beter aan te kunnen sluiten bij het zelfsturend vermogen van Murad?

Misschien past het beter om in de beginfase wat meer sturing aan te brengen en minder aan de zelfsturing van Murad over te laten. Bijvoorbeeld door te

vragen: ‘Zullen we eens inzoomen op een bepaald moment waarop dat “aanspreken” voor jou speelde?’

Zo komt een supervisor — al experimenterend — tot een geschikte voortzetting in deze unieke situatie die hem aanvankelijk verraste. Een ‘geschikte voortzetting’ betekent hier: passend bij deze situatie en passend bij deze individuele professional.

§ 1.6 Kleur van een supervisor

Al doende ontwikkelt een supervisor ook gewoontes in zijn handelen: een zekere regelmaat om bepaalde aspecten uit het competentieprofiel systematisch op de voorgrond te plaatsen. Zo ontstaat een specifieke manier van werken, gebaseerd op bepaalde patronen in beslissingen. Die keuzepatronen komen op hun beurt weer voort uit de wijze van waarnemen van een supervisor: zijn manier van ‘rasteren’.

Waarnemen betekent selecteren, ordenen en structureren van het waarnemingsveld. Rasteren betekent filteren (voor- en achtergrond maken), waardoor het voor een waarnemer mogelijk is tot betekenisvolle gehelen te komen. Betekenis geven impliceert óók het reduceren van meerduidigheid: de waarnemer betreft niet álles van de wereld in zijn betekenisgeving. De wijze van rasteren heeft niet alleen invloed op de wijze van informatieverwerking. Door het waarnemen verandert het rasteren zélf ook weer. Je leert anders kijken. Door je van uit de rol van supervisor te richten op bepaalde aspecten van de werkelijkheid als ‘leren’, ‘reflecteren’, ‘zelfstandigheid’, ga je ook anders kijken en ontstaan er ook mogelijkheden voor andere manieren van handelen: hoe je kijkt, maakt wat je ziet en dat bepaalt — min of meer — wat je doet en laat.

Een professionele supervisor zal patronen in het eigen handelen ook steeds onderzoeken (zoals hij dat ook bij zijn supervisanten stimuleert). Voldoende bewustzijn van wat je als supervisor zélf (wel en niet) in de supervisie betreft, zal zorgvuldig handelen ten goede komen.

Bij het zelfonderzoek met betrekking tot het eigen functioneren speelt een spanningsveld mee tussen vakbekwaamheid aan de ene kant versus authenticiteit aan de andere. Vakbekwaamheid verwijst naar professionele maatstaven, zoals die in het competentieprofiel van de supervisor verwoord zijn; eisen die gesteld worden *ongeacht de persoon* van de professional: de ene supervisor zal in een vergelijkbare situatie min of meer dezelfde keuzes maken als de andere. Authenticiteit verwijst naar de eigenheid van de supervisor: die is zelf (met de eigen beperkingen en mogelijkheden, historiciteit en voorkeuren) im-

mers zijn eigen — unieke — instrument. Volgens ons doen beide polen van dit spanningsveld er in supervisie toe en gaat het erom de spanning tussen vakbekwaamheid en authenticiteit te hanteren.

Die spanning is op verschillende manieren op te lossen. Vandaar dat er variatie is te onderkennen in de wijze waarop supervisors hun vak vormgeven. Die variatie in het vak verwijst ook naar verschillende waardesystemen. Je kunt bijvoorbeeld supervisie meer persoonsgericht vormgeven ('Kun je eens nagaan hoe je persoonlijke geschiedenis hier een rol in speelt?'), of meer taak- en functiegericht ('Welke taak heb je als stagiair in die vergadering?'), of meer beroepsgericht ('Wat zegt het competentieprofiel van een SPH'er hierover?') enzovoort.

Behalve naar verschillen in waardesystemen is er ook variatie vanuit verschillen in persoonlijke voorkeuren van supervisors. De ene supervisor houdt van werken met metaforen, de ander hanteert een specifieke focus op het non-verbale, een derde is dol op het aanreiken van schema's of juist heel creatief in het verzinnen van oefensituaties.

Dit soort stijlverschillen geven een eigen kleur aan het handelen van een supervisor. Je mag verwachten (hopen?) dat supervisors — ondanks alle variatie — erin slagen om een bepaalde kwaliteit in de dienstverlening aan hun supervisanten te leveren, die je supervisie mag noemen.

§ 1.7 **Supervisie is ...**

We vatten de voorgaande paragrafen samen. In een gesprek zijn door de gesprekspartners vele verschillende keuzes te maken. Als het om supervisie gaat, zullen bepaalde keuzes meer voor de hand liggen dan andere keuzes. Een supervisor heeft daarin een eigen verantwoordelijkheid om bepaalde aspecten in een gesprek — en in een reeks van gesprekken — te bewaken. Supervisie geven is enerzijds een vak, anderzijds variëren supervisors ook in hun manier van waarnemen, betekenis geven en vormgeven van supervisie.

Tot nu toe hebben we nog geen definitie van supervisie gegeven. Over supervisie bestaan ook verschillende opvattingen, die allemaal een net iets ander accent leggen. We geven hier de definitie van supervisie, zoals de beroepsvereniging LVSC dat omschrijft:

Supervisie is: het onder begeleiding leren door reflectie op eigen werkervaringen. Degene die supervisie krijgt — de supervisor — leert het eigen beroepsmatige handelen tegen het licht te houden. Daardoor verwerft hij inzicht in zijn eigen handelen en kan hij dit handelen zelfstandig en duurzaam verbeteren. Supervisie vindt plaats in een serie van minimaal tien bijeenkomsten met een bepaalde tijdsduur (van 1 tot 2½ uur — hoe groter de groep, hoe langer de duur per bijeenkomst). Supervisie kan individueel plaatsvinden of in groepen tot maximaal vier supervisanten. De supervisor bepaalt zelf welke ervaringen en vragen actueel zijn. Het kader waarbinnen supervisie een plek heeft gekregen, heeft ook invloed op de inhoud, de vorm en de gewenste resultaten.

Doel: de supervisor krijgt meer inzicht in zijn handelen en kan dit duurzaam verbeteren.

Middel: minstens tien bijeenkomsten van minimaal één uur, met tussenpozen van twee à drie weken.

Werkwijze: de supervisor bepaalt wat hij in de gesprekken aan de orde wil laten komen. Hij schrijft steeds een reflectie, die hij voor elke bijeenkomst inlevert. Deze schriftelijke reflecties worden aan het begin van ieder gesprek besproken.

Enkele voorbeelden van onderwerpen die supervisanten kunnen aandragen, zijn:

- het werken met cliënten;
- de omgang met collega's;
- de eigen manier van leidinggeven of werken.

Vorm: supervisie kan individueel zijn, of in een groep van maximaal vier supervisanten.

De supervisor is bij de LVSC geregistreerd en voldoet aan de opleidingseisen en kwaliteitscriteria die de LVSC hanteert.

Deze omschrijving verheldert waar het in supervisie over gaat. De nadruk ligt in deze omschrijving vooral op wat *een supervisor* geacht wordt in supervisie te doen. Dat roept de vraag op wat *een supervisor* doet om ervoor te zorgen dat zo'n reeks van gesprekken supervisie wordt of blijft en niet verschuift naar iets anders. Daarover leest u meer in de rest van dit handboek.

Literatuur

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2002). Niveaus in reflectie: naar maatwerk in begeleiding. *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 23(1), p. 29-38.
 NN (2013). *Competentieprofiel van een supervisor*.
 Website LVSC (2010) www.lvsc.eu.

Schön, D.A. (1991). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.