



‘De persoon van de supervisor’

Auteurs:
Dorine Bokmans
Henrike Schouten

Begeleiders:
Wim van Ieperen
Josefine Boertjens

Juni 2009
© Christelijke Hogeschool Ede

Inhoudsopgave

Samenvatting van de scriptie	3
Voorwoord	4
Hoofdstuk 1: Opzet van de scriptie	5
1.1. Inleiding	5
1.2. Doelstelling	5
Hoofdstuk 2: Onderzoeksmethoden	7
2.1 Inleiding	7
2.2 Waarom kwalitatief onderzoek?	8
2.3 Methode: Focusgroepen	8
2.4 Voor- en nadelen van praten in focusgroepen	10
2.5 Labelen	11
2.6 Samenvatting	12
Hoofdstuk 3: De persoon van de supervisor	13
3.1 Inleiding	13
3.2 Supervisie – De definitie	14
3.3 De persoon in een supervisieproces	14
3.4 Reflecteren tijdens het handelen	16
3.5 Kenmerken van de grondhouding van de supervisor	17
3.6 Stimuleren van reflectie bij de supervisant	18
3.7 Emoties van een supervisor	19
3.8 Groepssupervisie	20
3.9 Samenvatting	21
Hoofdstuk 4: Parallel naar de hulpverlener	22
4.1 Samenvatting bijlage 3	22
4.2 Conclusie	23
Hoofdstuk 5: Onderzoeksinhoud	25
5.1 Inleiding	25
5.2 Deelnemers	25
5.3 Analyse deelnemersinformatie	26
5.4 Samenvatting	27
Hoofdstuk 6: Beantwoording van de deelvragen	28
6.1 Inleiding	28
6.2 Wat ervaart een supervisor als goede supervisie?	28
6.2.1 Ervaren van veiligheid	29
6.2.2 Kunnen leren	30
6.2.3 Vertrouwen ervaren	32
6.2.4 Authentiek zijn	33
6.2.5 Conclusie	35
6.3 Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?	36
6.3.1 Veilig klimaat aanwezig	37
6.3.2 Positieve relatie supervisor – supervisant	39

6.3.3	Fasering in de benadering van goede supervisie	40
6.3.4	Kunnen leren	42
6.3.5	Kunnen ontspannen	45
6.3.6	Conclusie	45
6.4	Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de persoon van de supervisor als goed ervaart?	46
6.4.1	Deskundige houding	46
6.4.2	Authentiek zijn	49
6.4.3	Accepterende houding	50
6.4.4	Overdragend zijn	52
6.4.5	Conclusie	53
6.5	Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant?	55
6.5.1	Gespreksvoering	55
6.5.2	Positioneren	61
6.5.3	Kenmerkende eigenheid	62
6.5.4	Conclusie	65
6.6	Welke knelpunten komen supervisoren tegen in de relatie supervisor- supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?	66
6.6.1	Ervaringen van de supervisor	67
6.6.2	Het handelen van de supervisant	69
6.6.3	Storingen in de relatie supervisor – supervisant	71
6.6.4	De groep	74
6.6.5	Conclusie	75
6.7	Wat zijn momenten in de relatie supervisant – supervisor, waarin je als supervisor geraakt wordt? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?	76
6.7.1	Ontwikkeling	77
6.7.2	Persoonlijke inbreng	79
6.7.3	Emoties	81
6.7.4	Onrecht	82
6.7.5	De relatie supervisor – supervisant	83
6.7.6	Conclusie	85
Hoofdstuk 7:	Eindconclusie	87
7.1	Inleiding	87
7.2	Conclusie vanuit de literatuur	87
7.3	Conclusie vanuit de deelvragen	88
7.4	Vergelijking tussen voorgaande conclusies	90
Slotwoord		92
Geraadpleegde bronnen		93
Bijlagen		94
	Bijlage 1 Voorbeeld uitnodiging	
	Bijlage 2 Formulier persoonlijke gegevens supervisoren	
	Bijlage 3 Parallel naar de hulpverlener	
	Bijlage 4 Aantekeningen supervisoren focusgroepen	
	Bijlage 5 CD-ROM met uitwerking van de focusgroepen	

Samenvatting van de scriptie

Opzet van de scriptie

Deze scriptie wordt begonnen met een weergave van de hoofdvraag: Wat is de betekenis en de plaats van de persoon van de supervisor in een supervisieproces? Vervolgens kunt u teruglezen wat de aanleiding, de doelstelling en de deelvragen van het onderzoek zijn en van waaruit het onderzoek heeft plaatsgevonden. Er wordt weergegeven hoe het onderzoek is uitgevoerd en wat de uitkomsten ervan zijn. Aan het eind van de scriptie vindt u meerdere bijlagen met extra informatie omtrent het onderzoek, de inhoud ervan of de (letterlijke) uitwerking van de gesproken tekst van de deelnemers van de focusgroepen.

Onderzoeksmethoden

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden aan de hand van literatuurstudie, focusgroepen en het label-systeem. Focusgroepen hebben de ruimte gegeven aan beleving, aan visie, meningen en ideeën van de deelnemers van het onderzoek. Op die manier hebben wij inzicht gekregen in de plaats en de betekenis van de persoon van de supervisor in het supervisieproces door de ogen van de supervisor zelf.

Uitkomsten/Conclusie

De literatuur over de persoon van de supervisor (onder meer F. Siegers en Ph. Van Praag) is gericht op vaardigheden en technieken, op handelingen die de supervisor in theoretische zin zou moeten kunnen uitvoeren. De plaats en de betekenis van de persoon van de supervisor komt vooral tot uiting in de beschrijving van dit mogelijke handelen van de supervisor. Er komt weinig tot geen ervarings- of emotiegerichte informatie naar voren. Tevens geven andere literaire bronnen (onder meer J. de Bree en L. de Vries-Geervliet) weer, dat er ook een procesgerichte kant is aan de persoon van de supervisor. Vaardigheid is dan het vinden van de balans tussen taak en proces. Wanneer deze balans er is, toont de supervisor een betrokken en respectvolle, maar ook taakgerichte houding naar de supervisant.

Het praktijkonderzoek toont aan, dat supervisie een interactief proces is, waarbinnen de supervisor inspeelt op de behoeften van de supervisant en daarmee erg persoonsgericht te werk gaat. Binnen het proces dient er vanuit een veilige basis ruimte te zijn voor aspecten als leren en ontwikkeling, maar ook voor het (laten) ervaren van ontspanning door onder meer een betrokken en open houding van de supervisor. Tevens is er ruimte voor emoties en kan de supervisor deze hanteren. De supervisor moet tevens in staat zijn de eigen emoties en ervaringen te hanteren gedurende het supervisieproces, ook wanneer hij geraakt wordt door het verhaal van de supervisant. De supervisor is een rolmodel voor de supervisant. Vanuit het praktijkgedeelte van het onderzoek kan er geconcludeerd kan worden, dat de persoon een belangrijke plaats en betekenis heeft binnen (het proces van) de supervisie.

Bij de vergelijking van deze literatuur en het praktijkonderzoek lijken de verschillen aan te tonen, dat er naast de nodige vaardigheden en technieken en aandacht voor de supervisant ook ruimte moet zijn voor de persoon van de supervisor zelf. In afstemming op de supervisant moet hij in staat zijn tegelijkertijd om te gaan met eigen ervaringen en gevoelens, echt te zijn en zich neer te zetten als mens. Vanuit ons onderzoek lijkt naar voren te komen, dat de menselijke eigenschappen van de supervisor voorwaarde zijn voor het neerzetten van een goed en lerend supervisieproces. De persoon en diens eigenschappen als openheid, het geven van acceptatie, en dergelijke, maken dat de supervisor een essentiële plaats en betekenis heeft in het supervisieproces.

Voorwoord

Na een lange en intensieve weg van onderzoek en studie ligt onze volledige scriptie voor u. Een scriptie, waarin het niet alleen draait om het weergeven van bestaande theorieën en interessante literaire onderzoeken, maar een scriptie, waarin de persoonlijke beleving van supervisors, de deelnemers aan dit onderzoek, een centrale plaats inneemt: hun beleving omtrent de plaats en de betekenis die zij innemen in het supervisieproces.

Het thema van deze scriptie heeft te maken met de manier, waarop wij ons derde studiejaar van de opleiding Sociaal Pedagogische Hulpverlening doorlopen en beleefd hebben. De persoon van onze toenmalige supervisors heeft ons veel moois gebracht en ons leerzame inzichten gegeven. Wij stonden voor hen centraal, zij stonden nooit in de spotlights.

In jaar vier werden we ons hiervan bewust en zagen we deze afstudeeropdracht als een kans toch iets meer te zien over de persoon van de supervisor en te kijken vanuit zijn perspectief.

Hij stond dit jaar voor ons centraal.

Dit onderzoek is niet alleen door ons tot stand gekomen. We willen Wim van Ieperen en Josefine Boertjens bedanken voor hun inzet en hulp bij het realiseren van dit onderzoek en voor de kans die zij ons geboden hebben om onze studie op een prettige manier te beëindigen.

Wij wensen u veel leesplezier!

Dorine Bokmans
Henrike Schouten

Juni 2009

Hoofdstuk 1: Opzet van de scriptie

§ 1.1 Inleiding

Wat is de betekenis en de plaats van de persoon van de supervisor in een supervisieproces? Dat is de centrale vraag in het onderzoek dat voor u ligt.

In ons onderzoek hebben we met behulp van focusgroepen supervisoren uit de praktijk mogen bevragen over de betekenis en plaats van de *persoon* van de supervisor. De focusgroepen bevatten gemiddeld vijf personen en werden geleid door twee gespreksleiders, welke elk een deel van de vragenronde op zich namen. Vooraf werd aan de supervisoren slechts het thema van het onderzoek bekend gemaakt, de vragen kregen zij pas aan het begin van de bijeenkomst voorgelegd. Dit leverde interessante, vernieuwende inbreng op, met verschillende meningen, denkbeelden, visies en ideeën.

Er bleek veel literatuur over supervisiekunde te vinden. Verschillende deskundigen, zoals F. Siegers en Ph. H. van Praag, schreven hierover. Hierin bleef het echter bij theorie en werden de praktijkervaringen van supervisoren achterwege gelaten. Het zoeken naar nieuwe inzichten over de persoon van de supervisor vormde dan ook de basis voor dit onderzoek. Josefine Boertjens en Wim van Ieperen vormden hier een opdracht over, aangezien zij dit konden gebruiken voor hun eigen opleiding tot supervisor.

Dit onderzoek heeft plaatsgevonden binnen de Christelijke Hogeschool te Ede (CHE). De onderzoekers, dus de opdrachtgevers en studenten, zijn allen aan deze Hogeschool verbonden, aan de opleiding Sociaal Pedagogisch Hulpverlening. Binnen de Hogeschool kunnen 10 verschillende opleidingen gevolgd worden. Een groot deel van de supervisoren dat deelnam aan dit onderzoek is ook werkzaam binnen de CHE, in verscheidene opleidingen. De overige deelnemers zijn benaderd via de website www.lvsb.nl.

§ 1.2 Doelstelling

Middels deze scriptie willen wij een antwoord formuleren op de vraag: ‘Wat is de betekenis en de plaats van de persoon van de supervisor in een supervisieproces?’. Deze vraag bevat verschillende aspecten over de supervisor en supervisie in het algemeen. Om overzichtelijk en secuur te werk te gaan, hebben we naast de uitwerking van de onderzoeksvragen ook literatuur geraadpleegd.

In hoofdstuk 2 geven we informatie over onze onderzoeksmethode: het focusonderzoek. Hierin beschrijven we hoe deze methode werkt, wat dit betekende voor ons onderzoek, maar kijken we ook met een kritische blik naar de voor- en nadelen van het praten in groepen.

In hoofdstuk 3 en 4 is het literatuuronderzoek uitgewerkt. Hierin hebben we onderzoek gedaan naar de persoon van de supervisor, maar ook naar de persoon van de hulpverlener. Vervolgens hebben we hier een parallel in gevonden en deze uitgewerkt. Extra informatie over de persoon van de hulpverlener kunt u terugvinden in bijlage 3. De samenvatting en de parallel zijn terug te vinden in hoofdstuk 4.

In hoofdstuk 5 is de informatie van de deelnemers van dit onderzoek geanalyseerd. Hierin wordt de onderzoeksgroep beschreven, meer specifieke informatie gegeven over werkervaring

en achtergrond van de deelnemers. Verder kunt u in dit hoofdstuk de werkwijze lezen die wij gedurende dit onderzoek gehanteerd hebben.

Uiteindelijk komen we in hoofdstuk 6 bij de uitwerking van de deelvragen. Na het uitwerken van de dvd's en het labelen van de tekst was er veel bruikbare informatie die de supervisoren letterlijk aangedragen hadden. Deze tekst vormt de onderbouwing voor de labels. Vervolgens zijn de labels samengevoegd onder de zogeheten kernlabels om de uitkomsten overzichtelijker te maken.

De deelvragen die u terug zult zien in hoofdstuk 6 en die in elke focusgroep gesteld zijn, zijn de volgende:

- 1) Wat ervaart een supervisor als goede supervisie?
- 2) Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?
- 3) Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de persoon van de supervisor als goed ervaart?
- 4) Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant?
- 5) Welke knelpunten komen de supervisoren tegen in de relatie supervisor-supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?
- 6) Wat zijn momenten in de relatie supervisant – supervisor, waarin je als supervisor geraakt wordt? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

Het zevende en laatste hoofdstuk vormt de conclusie uit dit onderzoek. In dit hoofdstuk geven wij de conclusie weer vanuit zowel de literatuur als uit het praktijkonderzoek.

Hoofdstuk 2: Onderzoeksmethoden

§ 2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zult u meer informatie op kunnen doen over de manier, waarop het onderzoek omtrent de plaats en de betekenis van de persoon van de supervisor heeft plaatsgevonden. Er zal uitgelegd worden wat kwalitatief onderzoek is, hoe de vorm van focusgroepen, die voor dit onderzoek gekozen is, werkt en hoe vervolgens de resultaten hieruit verwerkt zijn. Ook zal het u duidelijk worden, hoe er tijdens het onderzoek aan de Christelijke Hogeschool Ede te werk gegaan is.

§ 2.2 Waarom kwalitatief onderzoek?

Voordat u uitgelegd wordt hoe dit specifieke onderzoek precies in elkaar steekt, wordt eerst verteld wat kwalitatief onderzoek inhoudt. Kwalitatief onderzoek is er namelijk in vele soorten en maten. Zo zijn er open interviews, kan er sprake zijn van participerende observatie, een topic-interview, en dergelijke. Al deze manieren van dataverzameling vallen onder de volgende omschrijving van kwalitatief onderzoek:

[Citaat] *‘Onderzoek waarbij je overwegend gebruik maakt van gegevens van kwalitatieve aard, dat als doel heeft onderzoekproblemen in of van situaties, gebeurtenissen en personen te beschrijven en te interpreteren’.*ⁱ

De gegevens die voortkomen uit kwalitatief onderzoek, hebben betrekking op de aard, de waarde en de eigenschappen van het onderzochte verschijnsel en niet op kwantiteiten, bepaalde cijfers of hoeveelheden. Dit geeft een voor de hand liggende reden om bij dit onderzoek te kiezen voor een kwalitatieve aanpak. Dit onderzoek heeft namelijk betrekking op de beleving en de eigenschappen van een groep mensen, in dit geval op supervisors.

Anderen redenen om te kiezen voor een kwalitatieve vorm bij dit onderzoek zijn de volgende:

- De vraagstelling, het onderzoeksprobleem, omvat veel kwalitatieve vragen en er zullen dus kwalitatieve gegevens verzameld moeten worden om tot beantwoording van deze vraagstelling te kunnen komen.
- Voor een onderzoek met als thema ‘de persoon van de supervisor’ is weinig literatuur beschikbaar. In zulke situaties wordt er voor gekozen het onderzoek op een kwalitatieve manier uit te voeren. De onderzoekers kunnen dan zelf tot bepaalde theorieën komen.
- In dit onderzoek is het van belang te achterhalen welke betekenisverlening de supervisors toeschrijven aan de persoon van de supervisor in het supervisieproces. Hier zullen aan het eind van het onderzoek namelijk uitspraken over gedaan worden. Hun persoonlijke beleving speelt hierin dan ook een belangrijke rol. Ook hierbij is een kwalitatief onderzoek van toepassing.ⁱⁱ

Het is van belang dat de supervisors, ook wel de informanten of deelnemers genoemd, gestimuleerd worden actief en creatief na te denken over de thema’s die hen in de gespreksgroepen voorgelegd worden.ⁱⁱⁱ Het gaat uitdrukkelijk niet alleen om de wijze van dataverzameling of dataproductie, maar de onderzoeksresultaten worden sterk gebonden aan de leefwereld van de be-

ⁱ Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (1998), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*, Educatieve Partners Nederland BV: Houten. Hoofdstuk 1, Pagina 14 & 15.

ⁱⁱ Voor verdere verduidelijking omtrent de keuze voor een kwalitatief onderzoek, verwijzen wij u naar paragraaf 2.4.

trokkenen, hun betekenisverlening en werkelijkheidsconstructie. Wat betekent voor hen de persoon van de supervisor in het supervisieproces? Allereerst wordt de leefwereld beschreven en op basis daarvan zal bestaande theorie als toepassing of aanvulling dienen of helpen nieuwe theorie te ontwikkelen.^{iv}

§ 2.3 Methode: Focusgroepen

Zoals gezegd, kan kwalitatief onderzoek op vele manieren uitgevoerd worden. Voor dit onderzoek is de methode van ‘focusgroepen’ gekozen. Het idee dat ten grondslag ligt aan de methode van focusgroepen is, dat groepsprocessen mensen kunnen helpen om hun gedachten en visie te verkennen en te verhelderen. Doorgaans nemen er maximaal negen mensen deel aan een focusonderzoek.

In deze focusgroepen legt de gespreksleider de deelnemers vragen voor, met als doel dat zij hier met elkaar over in gesprek raken. De gespreksleider kan tussendoor het gezegde van de deelnemers samenvatten, herhalen of vragen om verheldering, maar vult de antwoorden niet in.

Wanneer de groep goed geleid wordt, geeft het proces in de groep de deelnemers de ruimte om hun ideeën uiteen te zetten op een manier die minder gemakkelijk te bereiken is in een één-op-één interview. Voor de onderzoekers geldt, dat de kwalitatieve data hen uiteindelijk een inzicht geven in de attitudes, waarnemingen of percepties, het gevoel of de manier van denken, en dergelijke, van de deelnemers.^v

De gesprekken bevatten een belangrijk kenmerk van kwalitatieve dataverzameling. Namelijk, naast de kwalitatieve, open vragen wordt er zoveel mogelijk gebruik gemaakt van directe waarneming en interpretatie. De taak van de onderzoekers, die gebruik maken van deze vorm van kwalitatief onderzoek, is niet zozeer het vaststellen van feiten, maar veelal ook het zich verplaatsen in de positie van de deelnemers. Eventuele bestaande theorie kan dan dienen als aanvulling en onderbouwing van het onderzoek en functioneert niet als hoofdzaak. Dataverzameling en –analyse wisselen elkaar dus af tijdens en na de focusgroepen.^{vi}

§ 2.3.1 Wat betekent bovenstaande informatie voor dit onderzoek vanuit de Christelijke Hogeschool in Ede?

Om een antwoord te krijgen op de deelvragen van dit specifieke onderzoek, uitgevoerd vanuit de Christelijke Hogeschool in Ede, en dus een duidelijk beeld te krijgen over de betekenis en de plaats van persoon van de supervisor in het supervisieproces, vinden er vijf focusgroepen plaats. Dit aantal is gekozen, omdat er verwacht wordt hiermee een realistisch en informatief beeld neer te kunnen zetten. Elke focusgroep bestaat uit vijf of zes deelnemers. In dit geval zijn al deze deelnemers supervisoren, werkende en/of verbonden aan de Christelijke Hogeschool in Ede. In totaal werken er dus maximaal 30 personen mee aan de focusgroepen. Over deze personen vindt u meer gegevens onder de uitwerking van de deelvragen.

ⁱⁱⁱ Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (1998), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*, Educatieve Partners Nederland BV: Houten. Hoofdstuk 1, Pagina 14 t/m 18.

^{iv} Wester, F. & Peters, V. (2004), *Kwalitatieve analyse – Uitgangspunten en procedures*, Uitgeverij Coutinho: Bussum. Hoofdstuk 1, Pagina 16.

^v Krueger, R.A. (1988), *Focus groups: a practical guide for a applied research*, Sage publications: Newbury Park California. Pagina 30,

In: Van Thiel, G. & Van den Hoven, M. (1999), *Als mensen aandacht tekort komen, smaakt het kopje thee ook niet*, Centrum voor Bio-ethiek en Gezondheidsrecht: Utrecht. Hoofdstuk 2, Pagina 11 & 12.

^{vi} Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek – Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Wolters-Noordhoff: Groningen/Houten. Hoofdstuk 6, pagina 178 & 182.

Deze supervisoren zijn, zoals eerder benoemd, werkzaam en/of verbonden aan de Christelijke Hogeschool Ede. Met behulp van digitale uitnodigingen zijn zij op de hoogte gesteld van de data waarop de focusgroepen plaatsvinden en kunnen zij zichzelf ‘inschrijven’.^{vii} Tevens zijn er supervisoren benaderd via de website van de LVSC: Landelijke Vereniging voor Supervisie & Coaching. Hier vindt u gegevens van supervisoren over het hele land verspreid!

Voordat de focusgroepen van start gaan, zijn er door de gespreksleider en opdrachtgever van dit onderzoek 6 onderzoeksvragen opgesteld. Deze zijn als volgt geformuleerd:

- 1) Wat ervaart een supervisor als goede supervisie?
- 2) Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?
- 3) Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de persoon van de supervisor als goed ervaart?
- 4) Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant?
- 5) Welke knelpunten komen de supervisoren tegen in de relatie supervisor-supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?
- 6) Wat zijn momenten in de relatie supervisant – supervisor, waarin je als supervisor geraakt wordt? Kun je daarvan voorbeelden noemen? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

De gespreksleider hanteert deze lijst met deze zes open vragen elke zitting. Dit, om de betrouwbaarheid van de gegeven informatie te behouden en de lijn van het gesprek te bewaren. Met betrouwbaarheid wordt hier bedoeld, dat in elk gesprek dezelfde vragen gesteld worden en er niet in een bepaalde richting ‘geduwd’ wordt. Om nog eens extra te controleren of dit inderdaad niet gedaan wordt, vindt er na elke focusgroep een evaluatie plaats, waarin de vraag gesteld wordt of de gespreksleider zich op neutrale manier heeft opgesteld.

Alvorens de aanwezige supervisoren met elkaar in gesprek gaan, krijgen zij eerst nog een aantal minuten de tijd hun eigen ideeën op papier te zetten. Ook hierdoor hebben zij de mogelijkheid hun eigen denkrichting te kiezen en zullen zij niet op een bepaald spoor gezet worden door de gespreksleider of andere deelnemers. Zij krijgen de ruimte hun eigen, persoonlijke meningen en visies weer te geven.

De gesprekken van ongeveer twee uur worden gefilmd. Later worden de beelden teruggekeken door de onderzoekers en het gesprek wordt uitgewerkt. Belangrijk hierbij is ook de non-verbale communicatie^{viii}. Hierover zal meer gezegd worden in de volgende paragraaf.

De uitwerkte tekst wordt gelabeld, zodat de zinvolle informatie aan de juiste deelvraag gekoppeld kan worden. Een korte uitleg over dit labelen zal in paragraaf 2.5 aan bod komen. Naar aanleiding van de informatie die op deze manier naar voren komt vanuit de focusgroepen, worden er, in combinatie met onderzochte, bestaande literatuur, conclusies getrokken over de betekenis en de plaats van de persoon van de supervisor in het supervisieproces.

§ 2.4 Voor- en nadelen van praten in focusgroepen

Er zijn enkele voor- en nadelen te noemen over het praten in focusgroepen. Hieronder zijn deze voor u overzichtelijk in een rij gezet:

^{vii} Voor een voorbeeld van een verstuurd digitale uitnodiging verwijzen wij u naar bijlage 1.

^{viii} Voor de volledige uitwerkingen van de bijeenkomsten verwijzen wij u naar bijlage 5: de CD-ROM.

- Het eerste voordeel van groepsgesprekken is, dat opmerkingen en reacties, vragen en antwoorden in mondelinge uitwisseling veel verheldering en informatie kunnen opleveren. Er kan worden doorgevraagd en er is gelegenheid voor woord en weerwoord.
- De open vraagstelling zorgt ervoor, dat de informanten vrij zijn een eigen manier van reageren te kiezen. Hierbij valt te denken aan het geven van voorbeelden of juist feiten, dingen beeldend neerzetten of juist heel concreet, grapjes maken of discussie uitlokken. Zij kunnen dus met elkaar communiceren op een wijze die ze gewend zijn. Hierdoor kent de communicatie een grote variatie!
- Er is sprake van non-verbaal gedrag. Deze is veelzijdig en zorgt voor veel gegevens, bijvoorbeeld of de groepsleden het met elkaar eens zijn of juist totaal niet, of ze daadwerkelijk staan achter wat ze zeggen of twijfel op hun gezicht getekend staat, en dergelijke. Bij het interpreteren van deze non-verbale taal is er echter wel de kans, dat er een verkeerde indruk gegeven wordt van het gedrag van de betreffende persoon; het draagt dan ook een subjectief element in zich.
- Het feit, dat resultaten vanuit focusgroepen gemakkelijk toegankelijk zijn, is een groot voordeel. Doordat er in 'gewone taal' gesproken wordt, kunnen de resultaten in een goede, leesbare vorm omgezet en geïllustreerd worden aan de hand van citaten en gespreksfragmenten.^{ix}

Naast voordelen zijn er tevens altijd nadelen. Ook deze zijn hier voor u overzichtelijk op een rij gezet:

- Het eerste nadeel van praten in focusgroepen kan zijn, dat mensen de natuurlijke neiging hebben om nader tot elkaar te komen in een gesprek en naar overeenstemming te zoeken. Hiermee wordt bedoeld: meningen van minderheden of kritiekpunten kunnen overstemd worden door anderen of 'weggepoetst' worden. Echter kan er ook een andere kant zijn: mensen kunnen juist met elkaar mee gaan praten en ondertussen iets anders willen zeggen. Een belangrijke taak van de gespreksleider binnen de focusgroep is dan ook, deze verschillen in opvatting aandacht te geven en eruit te lichten en tegelijkertijd ervoor te zorgen, dat het gesprek gefocust blijft op het betreffende thema.^x
- Volgend op het eerste nadeel, is het tweede nadeel dat de betreffende gespreksleider mogelijk subjectieve uitspraken doet gedurende het gesprek of de deelnemer in een bepaalde richting 'duwt'.
- Een derde nadeel is, dat data lastig te analyseren zijn als zijweden bewandeld worden of irrelevante issues aan bod komen. Er moet dan voorzichtig omgegaan worden met de manier, waarop resultaten weergegeven worden; ze moeten niet uit de context getrokken worden.^{xi}

^{ix} Van Haaster, Kees J.M. (2008), *Denken en doen – Beter programmeren in het sociale domein*, Uitgeverij Coutinho: Bussum. Hoofdstuk 15, Pagina 280 & 281.

&

Van Thiel, G. & Van den Hoven, M. (1999), *Als mensen aandacht tekort komen, smaakt het kopje thee ook niet*, Centrum voor Bio-ethiek en Gezondheidsrecht: Utrecht. Hoofdstuk 2, Pagina 12 en 13.

^x Van Haaster, Kees J.M. (2008), *Denken en doen – Beter programmeren in het sociale domein*, Uitgeverij Coutinho: Bussum. Hoofdstuk 15, Pagina 280 & 281.

^{xi} Krueger, R.A. (1988), *Focus groups: a practical guide for a applied research*, Sage publications: Newbury Park California. Pagina 30,

In: Van Thiel, G. & Van den Hoven, M. (1999), *Als mensen aandacht tekort komen, smaakt het kopje thee ook niet*, Centrum voor Bio-ethiek en Gezondheidsrecht: Utrecht. Hoofdstuk 2, Pagina 13.

- Een laatste nadeel is, dat focusgroepen moeilijk te organiseren zijn. Alle deelnemers hebben een andere agenda, vinden de locatie niet allen even praktisch, en dergelijke. Hierdoor kan het voorkomen, dat een focusgroep afgelast moet worden door te weinig aanmeldingen.

In dit onderzoek pogen wij deze nadelen te ondervangen:

- Het eerste nadeel pogen wij te ondervangen door alle deelnemers van tevoren op papier te laten zetten wat hun ideeën en meningen zijn bij de vraag die op dat moment gesteld wordt. Hierdoor wordt er verwacht, dat ieder de ruimte heeft zijn/haar eigen inbreng te geven.
- De gespreksleider vraagt achteraf altijd of de deelnemers hebben ervaren of opgemerkt, dat hij in een bepaalde richting ‘geduwd’ heeft, vragen heeft ingevuld, niet objectief is geweest, en dergelijke. Indien het antwoord ‘ja’ is, stelt de gespreksleider dit in de daarop volgende bijeenkomst bij. Elke bijeenkomst is er ruimte voor deze evaluatie.
- Om niet teveel te belanden op zijwegen, houdt de gespreksleider de hoofdlijn van het gesprek vast of vraagt de deelnemer diens uitspraak te koppelen aan de vraag die gesteld is.
- Het laatste nadeel kan ondervangen worden door een tijdige planning. Een onderzoeker moet een focusgroep niet last minute willen inplannen en moet rekening houden met de mogelijkheden van de deelnemers. Tevens kan het helpen de deelnemers meerdere mogelijke data aan te bieden, waarop zij hun medewerking zouden kunnen verlenen. De kans is dan groter dat een deelnemer zich aanmeldt.

§ 2.5 Labelen

Nadat de focusgroepen hebben plaatsgevonden en de tekst is uitgewerkt, moet deze tekst gelabeld worden. Labelen wil zeggen: het voorzien van een naam, omschrijving of andere code van de tekstfragmenten, die antwoord geven op de deelvragen die de supervisoren voorgelegd zijn. Deze fragmenten zijn afgeronde delen; het gesprek dat aan de hand van één deelvraag heeft plaatsgevonden, vormt één fragment. Dat vergemakkelijkt het opzoeken wanneer de tekst uitgewerkt wordt tot antwoorden op de deelvragen.

De tekstdelen uit de fragmenten die rechtstreeks antwoord geven op de deelvraag, krijgen vervolgens een label. Dit label sluit aan op de inhoud van de tekst die uit het tekstfragment geselecteerd is. De deelvragen en hoofdvraag (of vraagstelling) moeten daarbij continu in het achterhoofd gehouden worden. Per fragment kunnen er meerdere labels zijn.^{xii}

In de bijlage vindt u een voorbeeld van de manier waarop de uitgewerkte teksten, op grond van de gesprekken in de focusgroepen, gelabeld zijn.

Nadat de tekst gelabeld is, kunnen onder de verschillende deelvragen de bijbehorende tekstdelen geplaatst worden en kan er een lopend verhaal van geschreven worden. Uit dit verhaal, komt naar alle verwachting het antwoord op de vraagstelling naar voren: het onderzoek kan dan afgerond worden!

§ 2.6 Samenvatting

^{xii} Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek – Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Wolters-Noordhoff: Groningen/Houten. Hoofdstuk 11, pagina 318 & 319.

Het onderzoek omtrent de betekenis en de plaats van de persoon van de supervisor in het supervisieproces heeft door middel van een kwalitatief onderzoek plaatsgevonden. De vorm die wij vooraf gekozen hebben, was die van de focusgroepen. De voor- en nadelen hiervan zijn globaal op een rij gezet. De resultaten van de focusgroepen zijn uitgewerkt met behulp van de techniek die 'labelen' genoemd wordt. Wat deze vorm van onderzoek doen betekent voor het onderzoek in Ede, is hoofdzakelijk het gegeven, dat de onderzoekers op deze manier de gedachten en visies van de deelnemers/de supervisors hebben kunnen verkennen en verhelderen. Een bron van informatie die inzicht geeft in de persoon van de supervisor. Over deze persoon zult u meer kunnen lezen in de volgende hoofdstukken!

Hoofdstuk 3: De persoon van de supervisor

§ 3.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zijn de resultaten te vinden van een theoretisch onderzoek naar de persoon van de supervisor. Hierin gaan we van informatie die beschouwend is steeds specifiekere richting de

persoon van de supervisor. Allereerst schrijven we over de definitie van supervisie. Daarna bespreken we verschillende theorieën over persoonlijkheid, daarop volgend over de persoon in een supervisieproces. Het denken, voelen, willen en handelen van een persoon spelen een belangrijke rol, daarom komen deze uitvoerig aan de orde. In de paragrafen waarin de informatie specifieker wordt, gaat het om de persoon van de supervisor. Hierbij komen reflecteren tijdens het handelen, kenmerken van de grondhouding van de supervisor, het stimuleren van reflectie bij de supervisant, de emoties van een supervisor en een specifieke vorm van supervisie, groepssupervisie, aan de orde.

§ 3.2 Supervisie – de definitie

In de loop van de tijd is supervisie op vele manieren gedefinieerd. Er is niemand die gelijk of ongelijk heeft met zijn of haar definitie; er lijkt geen eenduidige definitie voor te bestaan. De Christelijke Hogeschool bereidt hun aankomend supervisanten voor met de omschrijving:

[Citaat] *“Supervisie vindt altijd plaats onder begeleiding van een supervisor. Tussen stagiaire en de supervisor vinden er gesprekken plaats. Veel opleidingen geven groepssupervisie, waarbij twee of drie supervisanten samen supervisie krijgen. Een supervisor is iemand die niet verbonden is aan de instelling waar je stage loopt, maar wel zicht heeft op de eisen die het werk aan je stelt. De supervisor begeleidt je bij de ontwikkeling van je eigen kwaliteiten om deze te vergroten, waardoor je competenties en professionaliteit toenemen. Supervisie gaat uit van werkervaringen tijdens je stage en is gericht op het ontwikkelen van je vaardigheden en competenties die je nodig hebt om dat werk uit te voeren. Het is een didactisch leermiddel, gericht op jou als persoon die het werk uitvoert. Het heeft als doel je te helpen bij het ontwikkelen van jouw beroepshouding.”^{xiii}*

In het ‘Handboek Supervisiekunde’ van Frans Siegers schrijft ook hij over een didactische methodiek, gericht op het leren uitvoeren van geprofessionaliseerd werk in directe contactsituaties. Volgens Siegers is supervisie de meest geprofessionaliseerde methodiek op het terrein van professioneel begeleiden. Hij omschrijft:

[Citaat] *“Geprofessionaliseerd werk is door regels geleid handelen. Het doel van supervisie kan in aansluiting daarop omschreven worden als het leren gebruiken van die regels in de concrete werksituatie. Hiermee wordt een belangrijk onderscheid aangebracht tussen het leren van kennis en vaardigheden en het leren gebruiken van die kennis en vaardigheden. Dit laatste is het leerdomein waar supervisie op gericht is.”^{xiv}*

Wat opvalt in de inleiding van het boek is, dat Siegers benoemt dat de relatie supervisor-supervisant binnen de supervisiemethodiek zich baseert op de relatie supervisant/werker en diens cliënt. Deze parallel ontbreekt wanneer er supervisie wordt gegeven binnen de commerciële dienstverlening. Een andere omschrijving gaf Jette de Groot:

[Citaat] *“Een ervaringsgerichte leermethodiek, die door middel van reflectie het denken, voelen en handelen (en willen) op één lijn probeert te brengen. Hierdoor komt een integratie tot stand, zowel binnen de persoon van de supervisant als met de eisen die het beroep en de beroepspraktijk aan de supervisant stellen.”^{xv}*

^{xiii} De Vries-Geervliet, L. (2005), *Voorbereiden op supervisie*, Nelissen: Soest. Citaat: Hoofdstuk 1, Pagina 10.

^{xiv} Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*, Bon Stafleu van Loghum:Houten. Inleiding, Pagina 8.

^{xv} Van Lakerveld, A. & Tijmes, I. & De Ruijter, J. (2002), *Visies op supervisie – Reflecties op de praktijk*, Uitgeverij H. Nelissen: Soest. Citaat Jetty de Groot, Pagina 139.

Deze omschrijving hanteren we tijdens dit onderzoek, aangezien er aandacht besteed wordt aan de persoon en aan de integratie van het leren in de beroepspraktijk, welke onlosmakelijk met elkaar verbonden zijn. Supervisie blijkt een manier van leren te zijn, over wie je bent, maar ook over hoe je functioneert als werker en op welke manier deze twee geïntegreerd worden in de beroepspraktijk.

§ 3.3 De persoon in een supervisieproces

Siegers beschrijft in het ‘Handboek Supervisiekunde’ waarom de persoon in de supervisie zo belangrijk is. De aard van het werk in supervisie is interactioneel gezien erg complex. De uitvoering van het werk vraagt een persoonlijke betrokkenheid in een taakgerichte relatie. Daardoor moet een supervisor vanuit twee visies kijken, een persoonlijke en een professionele. Hierdoor is hij in staat de relatie met de supervisant doelgericht te hanteren.

Wanneer er wordt gesproken over de persoon in een supervisieproces, moet er samenhang zijn van verschillende gebieden: denken, voelen, willen en handelen. Als dit gebeurt, is er sprake van integratie op het eerste niveau. Op het eerste niveau betekent de samenhang in de persoon, het tweede niveau geeft aan, dat het in supervisie gaat om het functioneren van een persoon in een bepaalde beroepsrol. De persoon van de supervisor toont dus op twee verschillende niveaus integratie.

§ 3.3.1 Denken

Volgens Siegers moet de supervisor zich bewust zijn van zijn manier van denken, welke kaders hij hanteert, zich daarop bezinnen en reflecteren. Aan de hand van metaforen kan de supervisor meer zicht krijgen op zijn eigen wijze van denken en die van zijn supervisant. Wanneer hij meer zicht kan creëren op de verschillende manieren van denken, bevordert dit het leerproces.

§ 3.3.2 Voelen

Gevoelens en emoties spelen een rol in een supervisieproces. Het is echter van belang, dat supervisoren onderscheid kunnen maken tussen gevoelens die evaluatief zijn en gevoelens die met ons handelen verbonden zijn. Een supervisor hoort zijn gevoelens geen directe invloed te laten hebben op het handelen van de supervisor. Echter, emoties hebben wel een verbinding met het handelen: emoties bewerken een drang in ons om op een bepaalde manier te gaan handelen. Er ontstaat een verandering in de actiebereidheid. Ze hebben te maken met motivatie, expressie, lichamelijke reacties, intensiteit, met verandering in actiebereidheid en met emotioneel gedrag. Goed contact met het gevoel maakt het mogelijk om doelgericht te handelen.

Het eigen socialisatieproces van de supervisor speelt ook mee in een supervisieproces. Dit kan effect hebben op het handelen. Wanneer de supervisor zich daarvan bewust is, hier voortdurend op reflecteert en naar oplossingen zoekt, hoeft dit geen negatieve invloed te hebben. De kracht van reflecteren wordt ook beschreven in § 3.4.

Siegers heeft voor de supervisor een aantal regels geformuleerd over het omgaan met gevoelens, de gevoelens van de supervisor en van de supervisant. Siegers beschrijft in deze regels dat hij het van belang vindt, dat de supervisor zich bewust is van gevoelens en hier adequaat mee om kan gaan. Het handelen van de supervisor moet niet beïnvloed worden door de gevoelens die er zijn. Het is volgens Siegers een regel dat de supervisor zich inleeft in de gevoelens van een supervisant en is het nodig, dat de supervisor hier adequaat mee omgaat. Gevoelens mogen er zijn, met als voorwaarde dat de communicatie niet belemmerd wordt.

De supervisor moet hier op inspelen en niet handelen volgens de regel: ‘Wat ik voel moet ik ook uiten’ ^{xvi}:

Een zware opgave voor de supervisor is het scheppen van situaties, waarin de supervisant kan leren omgaan met gevoelens. De supervisor moet bewust situaties scheppen, waarin gevoelens als centraal leer- of werkpunt aan de orde komen. Daarnaast moet volgens Siegers de supervisor ervan doordrongen zijn dat er met gevoelens die in supervisie geuit worden, niet zoveel gedaan hoeft te worden. ^{xvii} Er wordt ook beschreven dat, wanneer men beschrijft wat men voelt, dat dit gevoel er nog niet altijd is. Erover spreken is namelijk iets anders als met gevoelens bezig zijn. De manier waarop ermee omgegaan wordt, maakt dat het supervisie blijft. In verschillende stukken is geschreven over de samenhang in het gevoel en het verstand. Siegers beschrijft, dat het voor de supervisor vooral van groot belang is de samenhang van denken en voelen te zien.

Wat voor de persoon van de supervisor dus invloed heeft, is zijn eigen socialisatieproces. De gevoelens die bij een supervisor ontstaan, mogen een plek krijgen zolang de supervisor zich bewust is van deze gevoelens en hier voortdurend op blijft reflecteren. Deze gevoelens mogen ook geen effect hebben op het handelen van de supervisor, deze moet juist bewust situaties scheppen, waarin de gevoelens van de supervisant aan de orde komen. Het proces van de supervisant blijft centraal staan, ongeacht de gevoelens van de supervisor.

§ 3.3.3 Willen

In het leven hangt ‘willen’ samen met zelfsturing en verantwoordelijkheid nemen voor jezelf. ^{xviii} In supervisie kan ‘willen’ op verschillende wijzen naar voren komen. Zo bestaat er de combinatie met willen en behoefte hebben aan. Daarbij raakt de supervisant soms in verwarring tussen de motivatie om te veranderen en de weerstand uit angst voor die veranderingen. De supervisor heeft in deze situatie de taak om de supervisant de vraag te stellen waar deze behoefte aan heeft ^{xix}. Dit geeft wellicht nieuwe inzichten, doordat de supervisor de juiste vragen stelt.

Ook de mogelijkheid van de combinatie van willen en verantwoordelijkheid nemen bestaat. De supervisant hoort congruent te zijn in verantwoordelijkheid willen nemen en deze ook werkelijk op zich nemen. ^{xx} Wanneer iemand veel aan zijn hoofd heeft, kan het zo zijn dat hij in de supervisie zitting weinig ruimte maakt voor supervisie. Zelfs al wil de supervisant dit, het zal niet goed mogelijk zijn, aangezien hij in beslag wordt genomen door andere zaken. De supervisor zal dit aan het licht moeten brengen door doorvragen, stil te staan bij de situatie en hierdoor de supervisant (indirect) meer te leren.

Veel informatie valt te halen uit hoe de supervisant praat over het willen. Het is aan de supervisor om goed te luisteren naar hoe de supervisant praat over het handelen. Soms durven supervisanten iets belangrijks niet uit te spreken, omdat dit bijvoorbeeld niet aan de verwachtingen voldoet. De supervisor hoort aansturing te geven in dit proces. De ruimte is nodig om over deze verwachtingen te spreken, ook wanneer er niet aan voldaan wordt. Wanneer de supervisor hier besef van heeft, kan deze scherper luisteren naar wat de supervisant bedoelt als hij het over zijn verwachtingen heeft (naar bijvoorbeeld werk of supervisie). ^{xxi}

^{xvi} Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*, Bon Stafleu van Loghum:Houten. Hoofdstuk 7, Pagina 214 t/m 218.

^{xvii} Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*, Bon Stafleu van Loghum:Houten. Hoofdstuk 7, Pagina 217.

^{xviii} Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*, Bon Stafleu van Loghum:Houten. Hoofdstuk 7, Pagina 220.

^{xix} Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*, Bon Stafleu van Loghum:Houten. Hoofdstuk 7, Pagina 221.

^{xx} Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*, Bon Stafleu van Loghum:Houten. Hoofdstuk 7, Pagina 223.

^{xxi} Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*, Bon Stafleu van Loghum:Houten. Hoofdstuk 7, Pagina 225 & 226.

§ 3.3.4 Handelen

Een supervisant kan een impasse ervaren, wat veroorzaakt wordt door tegenstrijdige motieven die elkaar in een onproductief evenwicht houden (Perls e.a., 1976, p.17). Deze ervaring brengt een lastig moment. Men wil wel, maar men durft niet. Wanneer men verder weg gaat van het handelen wordt de motivatie groter, dichterbij het handelen wordt de weerstand weer groter. Bewustzijn van een impasse en er bij stil staan leert de supervisant niet alleen aandacht te besteden aan zijn motivatie, maar ook aan de weerstand. Hierin ligt de kans voor de supervisor om de supervisant structuur te bieden in het nalopen van een voorbeeld. De supervisant leert hierdoor het draagvlak in zichzelf te vergroten^{xxii}.

In de komende paragrafen gaan we uitgebreider in op wat er concreet van de persoon van de supervisor gevraagd wordt binnen een supervisieproces.

§ 3.4 Reflecteren tijdens het handelen

Eén van de belangrijke kenmerken van de persoon van de supervisor is, dat deze kan reflecteren op het hanteren van de interactie met de supervisant, waarover hierboven gesproken is. Tegelijkertijd is het een belangrijk doel van supervisie, dat ook de supervisant leert beter of genuanceerder te reflecteren op zijn handelen.

Van Praag begint met zijn uitleg over bovenstaand kenmerk bij het intuïtieve handelen van de professional (waarmee hier bedoeld wordt: beroepskrachten die in hun opleiding supervisie volgen^{xxiii}) in de praktijk. Het dagelijkse werk van een beroepskracht is ‘weten tijdens het handelen’. Dit houdt in, dat de beroepskracht zelf niet altijd weet waarom hij bepaalde dingen doet of wat het precies is dat ze weten; het weten ligt in het handelen. Zo herkent hij gedragingen van de cliënt, bepaalde bijzonderheden of structuren en op grond daarvan neemt de beroepskracht vervolgens beslissingen, waarvoor hij geen duidelijke criteria kan formuleren. Het is een proces van reflectie tijdens het handelen.

Van Praag heeft zich voor het schrijven over het reflecteren tijdens het handelen laten inspireren door Schön (1983). Deze heeft onderzoek gedaan naar de feitelijke structuur van reflection-in-action, oftewel de reflectie-tijdens-het-handelen. Hij beschreef, dat er een ontwikkeling plaats had gevonden onder de professionals over de verhouding tussen denken, kennis en handelen. Zij ervoeren namelijk een kloof tussen wat zij geleerd hadden tijdens hun opleiding en wat zij tegenkwamen in de praktijk. In praktijk wordt er van moment tot moment gereageerd op de omgeving, op de cliënt, op wat er gebeurt en dat vraagt een groot reflectief vermogen. Echter is de bekwaamheid die aan de reflectie ten grondslag ligt, wel de brede theoretische kennis die professionals hebben. Bij de professionele werker zijn verschillende gebieden geïntegreerd en deze zijn vervolgens de bron waaruit interventies, creatieve opwellingen komen die, zonder nadrukkelijk nadenken, verrassende handelingen naar voren laten komen. Deze verrassende interventie heeft vaak het karakter van een ‘inval’.

De geïntegreerde vakkennis manifesteert zich op die momenten als ‘intuïtief handelen’ (Jung 1937).

Professionals komen bepaalde situaties herhaaldelijk tegen. Dit leidt ertoe, dat zij een reservoir ontwikkelen van verwachtingen en technieken. Creatieve invallen hebben ook dit reservoir als achtergrond. Het zou ten goede komen aan de opleiding van professionals als van dit handelen een theoretische basis zou kunnen worden omschreven, aldus Schön.

^{xxii} Siegers, F. (2002), *Handboek supervisie*, Bon Stafleu van Loghum:Houten. Hoofdstuk 7, Pagina 226 & 227.

^{xxiii} Van Praag – Van Asperen, H.M. & Van Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en intervisie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden. Inleiding Pagina 15.

In het onderzoek van Schön kwamen tevens zes karakteristieke overeenkomsten voor onder de professionals. Gezien de literaire context waarin dit onderzoek is geplaatst, gaan wij er van uit dat deze overeenkomsten ook gelden voor de supervisors.

- i. De professional benadert zijn case als uniek, dus niet met een standaardgeval;
- ii. De professional is gericht op het willen ontdekken wat het probleem is;
- iii. Omdat een professional een geval als uniek beschouwt, kan hij geen standaardoplossingen toepassen (ook dit vraagt een groot reflectief en creatief vermogen!);
- iv. Bij professionals blijkt er sprake te zijn van een professionele onderzoeksstrategie;
- v. De mentale activiteit van de professional is een scheppende activiteit;
- vi. De professional houdt verschillende opties open zonder zich voortijdig op één daarvan vast te leggen.

De professional wordt dus geconfronteerd met unieke situaties, die benaderd worden met de instelling haar te veranderen. Dit begint door in eerste instantie de situatie te begrijpen, wat mede een essentieel aspect is van het reflectieproces. Dit is weer helpend voor het veranderen van de situatie in de richting die als de goede wordt gezien.

In het kort: Er wordt nagedacht over het handelen tijdens het handelen. De supervisor die dit kan, moet dus kunnen luisteren, reflecteren en handelen tegelijk en dit soepel in elkaar over laten lopen. Wanneer de supervisor nog niet voldoende vertrouwd is met deze manier van reflecteren, kan het proces wat geremd worden.^{xxiv}

§ 3.5 Kenmerken van de grondhouding van de supervisor^{xxv}

Van Praag (1997) geeft in zijn boek specifieke aandacht aan twee elementen van de grondhouding van de supervisor. Onder grondhouding wordt verstaan: “de vanzelfsprekende beginselen bij de benadering van de ander (hier de supervisant)”. De twee elementen van deze grondhouding van de supervisor, waar Van Praag aandacht aan geeft, zijn de volgende:

- i. Negatieve ontvankelijkheid
- ii. Serendipiteit

Dit laatste betekent dat bij een zoekende houding van de supervisor, of van ieder ander persoon, iets heel anders gevonden kan worden dan van tevoren vermoed wordt. Vaak is dit een creatieve vondst. Veel wetenschappelijke ontdekkingen bijvoorbeeld, zijn het resultaat van dit element. Deze zoekende houding moet wel een professionele achtergrond hebben. Al zoekende met de supervisant kan er dan iets voortkomen uit het proces wat heel waardevol kan zijn.

Negatieve ontvankelijkheid betekent: [Citaat] “*het vermogen om onzekerheden, mysteries en twijfels te laten bestaan zonder ongeduldig te zoeken naar oplossingen en antwoorden*” (Van Praag 1997).^{xxvi} Dit begrip gaat uit van ontvankelijkheid voor de ander in de interactie. Het negatieve betekent hierin dat er niet onmiddellijk gereageerd wordt. De rust die de supervisor daarvoor nodig heeft, creëert de innerlijke ruimte om tot reflectie over te gaan en op grond daarvan weer verder te treden in de interactie. Het gaat om het probleem, niet om de kant-en-klare oplossing. Ook dit vraagt een open zoekhouding van de supervisor. Ook geeft deze ruimte voor de supervisant de mogelijkheid om te reflecteren en te zoeken naar nieuwe

^{xxiv} Van Praag – Van Asperen, H.M. & Van Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en intervisie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden. Hoofdstuk 5, Pagina 80 t/m 83.

^{xxv} Van Praag – Van Asperen, H.M. & Van Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en intervisie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden. Hoofdstuk 5, Pagina 83 & 84.

^{xxvi} Citaat uit: Van Praag – Van Asperen, H.M. & Van Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en intervisie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden. Hoofdstuk 5, Pagina 84.

ideeën. Schön noemt dit het scheppen van optimale condities voor ‘dubbelslagleren’.

§ 3.6 Stimuleren van reflectie bij de supervisant

Even terugkomend op een kenmerk van de supervisant, dat belangrijk geacht wordt binnen het supervisieproces:

“Tegelijkertijd is het een belangrijk doel van supervisie, dat ook de supervisant leert beter of genuanceerder te reflecteren op zijn handelen” (§ 3.4).

Ieder mens heeft het aangeboren vermogen tot reflectie; een mens kan nadenken over zichzelf. Er zijn natuurlijk verschillen aanwezig in de mate waarop de mens dit kan en in hoeverre dit tot ontwikkeling is gekomen. Opvoeding, sociaal milieu, opleiding en dergelijke spelen daarbij een rol. Voor professionals en de supervisoren onder hen is een aangeboren gerichtheid op zelfreflectie een voorwaarde voor hun beroepsuitoefening. Het kunnen stimuleren van reflectie bij een ander behoort tot de opleidingsdoelen van de supervisorenopleiding. Het is dus uiteindelijk een noodzakelijke voorwaarde voor supervisie. Bij interventies die gericht zijn op het stimuleren van de reflectie van de supervisant, moet een supervisor gebruik maken van een viertal functies, die tevens gezien kunnen worden als vaardigheden:

- i. (Kunnen) Stimuleren – Hiermee kan de interactie op gang worden gehouden;
- ii. (Kunnen) Verduidelijken – De supervisant wordt uitgenodigd reeds verstrekte informatie aan te vullen of nader uit te leggen;
- iii. (Kunnen) Bijsturen – Door bij te sturen kan de supervisor het gesprek gericht houden op wat aan de orde is;
- iv. (Kunnen) Afremmen – Wanneer een gesprek te grote spanning of emotie oproept, kan de spanning hiermee wordt gedempt.

Het mag duidelijk zijn dat het aan de bekwaamheid van de supervisor is, te kiezen welke functie (of vaardigheid) op welk moment het meest handig is. Dit vraagt van de supervisor een bepaalde terughoudendheid, wat rustgevend en stimulerend werkt voor het interactieproces. De supervisor moet hierbij de verbale en non-verbale communicatie van de supervisant in de gaten houden. Door na elke bijeenkomst aan de supervisant te vragen een reflectieverslag te maken, wordt de supervisant gestimuleerd in het nadenken over wat er precies speelde in de interactie, wat zijn eigen aandeel was en wat er wel of niet gewenst was.

Uit bovenstaande gegevens komen de volgende karakteristieken naar voren over de persoon van de supervisor:

- i. Een ontspannen en open houding (hier komt de negatieve ontvankelijkheid terug);
- ii. Een geconcentreerd, zorgvuldig en nauwkeurig volgen van de inbreng van de supervisant;
- iii. Een gerichtheid op de gedachtegang van de supervisant.^{xxvii}

Hieruit maken wij op, dat de supervisor een persoon moet zijn die de ander in het middelpunt van de aandacht moet kunnen en durven zetten, een groot inlevingsvermogen moet hebben en de signalen van de ander moet kunnen opvangen, waardoor voor de supervisor duidelijk wordt of zwijgen, bemoedigen, etc. aansluit op de behoefte van de supervisant op dat betreffende moment.

De supervisor moet de supervisant niet alleen leren te reflecteren en naar zichzelf te kijken, maar ook vragen te stellen en te observeren. Zowel de supervisor als de supervisant kijken door een bepaalde bril naar de werkelijkheid. Echter is de supervisor zich daar vaak beter van bewust

^{xxvii} Van Praag – Van Asperen, H.M. & Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en intervisie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden. Hoofdstuk 5, Pagina 95 & 96.

dan de supervisant. Vanzelfsprekendheden van de supervisant zullen verschillen van die van collega's, teamgenoten en anderen. Een belangrijk onderdeel van het leerproces van de supervisant is dan ook, het onderzoeken van de eigen vanzelfsprekendheden. Hoe de supervisant dat doet, kan tijdens de supervisie besproken worden. Het is dus niet de bedoeling dat de supervisor het proces hier uitgebreid beschrijft voor de supervisant, de supervisor moet als het ware aan de zijlijn kunnen blijven staan van het proces van de supervisant en bijsturen waar en wanneer nodig. Door na te vragen en te kijken naar wat anderen doen en hoe ze dat doen, kan de supervisant er zelf achter komen of hij op een andere manier naar de werkelijkheid kijkt of andere manieren en gewoonten heeft. Eventueel kunnen zij dan zelf tot het besluit komen dat zij bepaalde manieren willen veranderen. De supervisor moet hierbij rekening houden met de weerstand van de supervisant en er niet vanuit gaan, dat de supervisant direct zal willen veranderen. Angst om te veranderen, en de onzekerheid die daarmee gepaard kan gaan, is een factor die vaak meespeelt bij de supervisant.^{xxviii}

§ 3.7 Emoties van een supervisor

Supervisoren gaan op verschillende manieren om met situaties of emoties van de supervisant die hen raken. Ook zijn er persoonlijke problemen bij supervisoren die op kunnen spelen tijdens het supervisieproces en wordt daar op een bepaalde manier mee omgegaan. In sommige situaties moet de supervisor in staat zijn de bijbehorende emoties opzij te zetten en distantie te nemen van zijn eigen ervaring. De positie waarin de supervisor zichzelf op zo'n moment moet plaatsen, kan op een later tijdstip verruild worden voor een positie waarin de emoties weer toegelaten kunnen worden.^{xxix}

Deze distantie kunnen nemen en om kunnen gaan met de eigen gevoelens, vraagt enerzijds het creatieve integratievermogen om de eigen gevoelens, inzichten, opvattingen, en dergelijke, anderzijds het hanteren van de gewenste methodische omgang met de supervisant. Deze moeten op een goede manier op elkaar afgestemd worden.^{xxx}

Een gevoel dat bij iedereen, ook bij de supervisor, voorkomt is overdracht. Deze term wordt gerefereerd aan een speciale manier van zich verhouden tot een bepaald persoon. Ten opzichte van die persoon worden gevoelens ervaren die niet bij hem passen en die eigenlijk van toepassing zijn op iemand anders. In andere woorden: op de persoon van hier en nu wordt gereageerd als op een persoon die de supervisor bijvoorbeeld van vroeger kent. Het is als het ware een nieuwere versie van een oude relatie en ontkent dan ook de realiteit.

Tegenover overdracht staat tegenoverdracht. Dit betekent, dat er in gedrag en gevoel gereageerd wordt op de overdrachtswensen van de ander. Je reageert op wat de ander in zijn overdracht van jou maakt. Dit betekent voor de persoon van de supervisor, dat deze in staat moet zijn een neutrale positie in te nemen en de supervisant met nieuwe ogen te bekijken.

Het is de vraag in hoeverre de supervisor op deze gevoelens zou moeten ingaan. Feit is slechts, dat hij ze kan ervaren en dat elke supervisant bepaalde gevoelens oproept bij de supervisor. Zolang deze geen remmende werking hebben op het leerproces zijn ze te beschouwen als niet aan de orde zijnde emoties.^{xxxi}

^{xxviii} De Vries-Geervliet, L. (2005), *Voorbereiden op supervisie*, Uitgeverij H. Nelissen: Soest. Deel II, Thema 1, Pagina 61 t/m 63.

^{xxix} Van Praag – Van Asperen, H.M. & Van Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en intervisie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden. Hoofdstuk 7, Pagina 119 t/m 121.

^{xxx} Bennink, H. (2000), 'De gedragscode voor supervisoren: inhoud en impact', in: Regouin, W. & Siegers, F. (2005), *Supervisie in opleiding en beroep – Verzameling tijdschriftartikelen uit de periode 1983-2002*, Uitgeverij Bohn Stafleu van Loghum: Houten. Pagina 21.

^{xxxi} Van Praag – Van Asperen, H.M. & Van Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en intervisie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden. Hoofdstuk 7, Pagina 119 t/m 121.

§ 3.8 Groepssupervisie

Er zijn verschillende vormen waarin supervisie plaats kan vinden. Een vaak voorkomende vorm is de groepssupervisie. Er zijn dan meer dan twee supervisanten en één supervisor aanwezig. De rol van de groepssupervisor vraagt ook weer specifieke bekwaamheden van de supervisor. Deze supervisor staat voor de opgave te zoeken naar een balans tussen inhoud en proces, met een overtuigende aanpak of een stijl gericht op deelname van alle supervisanten. Hij moet in staat zijn de groepsprocessen in de gaten te houden. In eerste instantie stelt de supervisor zich sturend, actief en taakgericht op, later wordt hij meer deelnemend, terughoudend en procesgericht. Dit gaat gepaard met een goed gevoel voor timing en tact. Wanneer kan de interactie tussen de groepsleden meer op de voorgrond gaan treden en wat vraag je daarin van de supervisanten? Dit vraagt kennis en ervaring met groepsdynamiek.

Van Riet (1993)^{xxxii} heeft eisen opgesteld waar een groepssupervisor aan zou moeten voldoen:

- i. De groepssupervisor dient een goed evenwicht te kunnen vinden tussen het persoonlijke en het beroepsmatige;
- ii. De groepssupervisor moet in staat zijn met een groep om te gaan;
- iii. De groepssupervisor moet in staat zijn om de groepsleden vragend tegemoet te treden. Vragend in de zin van: uitnodigen ontdekkingen te doen en de groepsleden stimuleren elkaar te bevragen;
- iv. De groepssupervisor moet een dubbele focus hebben: hij moet individuele vorderingen van ieder groepslid kunnen vaststellen en de ontwikkeling van de supervisiegroep kunnen volgen.

De houdingskwaliteiten van de supervisor die hierbij horen, zijn:

- i. Het respectvol behandelen van de supervisanten;
- ii. Empathisch vermogen en geduld hebben;
- iii. Structuur en leiding kunnen bieden;
- iv. Een goed model en identificatieobject zijn.

Door de interactie in de groep kan een supervisor zich wel eens verward of verbluft voelen. Hij moet dan ook leren zichzelf in evenwicht te houden en te leren vertrouwen op zijn eigen vindingrijkheid, creatieve invallen en serendipiteit. Dit geldt ook voor supervisoren die slechts één supervisant hebben.

§ 3.9 Samenvatting

In dit hoofdstuk heeft u kunnen lezen over de persoon van de supervisor in een supervisieproces. Het doel van supervisie is onder andere om samenhang te brengen in denken, voelen, willen en handelen. Elk van deze gebieden ervaart de supervisor zelf ook. Het hanteren van de processen die bij de supervisant gaande zijn, vraagt inzicht van de supervisor. Er bestaan verschillende technieken om samenhang in de vier gebieden tot stand te brengen. Wanneer deze toegepast worden en het brengt verandering teweeg, leert de supervisant.

Vanuit de literatuur hebben wij kunnen concluderen, dat de onderstaande vaardigheden van belang zijn voor het handelen van de supervisor:

- *Als eerste moet wel de supervisor beginnen te reflecteren op het handelen. Dan vindt er ontwikkeling plaats in de verhouding tussen denken, kennis en handelen. Zoals in para-*

^{xxxii} Van Praag – Van Asperen, H.M. & Van Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en interventie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden. Hoofdstuk 12, Pagina 220 t/m 222.

graaf 3.4 staat beschreven: 'Er wordt nagedacht over het handelen tijdens het handelen. De supervisor die dit kan, moet dus kunnen luisteren, reflecteren en handelen tegelijk en dit soepel in elkaar over laten lopen. Wanneer de supervisor nog niet voldoende vertrouwd is met deze manier van reflecteren, kan het proces wat geremd worden'.

- *Wat in de grondhouding van de persoon van supervisor van belang is, is dat hij een zoekende houding toont richting de supervisant. Nieuwe, vaak creatieve inzichten worden hierdoor bevorderd.*
- *Tegelijkertijd hoort het bij de persoon van de supervisor om de supervisant te stimuleren tot reflectie. De interacties die hierbij ingezet worden, hebben de functies stimuleren, verduidelijken, bijsturen en afremmen. Het betekent dus dat de supervisor een open, rustige houding heeft richting de supervisant, dat hij zorgvuldig te werk gaat en hierbij gericht blijft op de supervisant.*
- *Emoties van de supervisor komen tijdens een supervisieproces ook voor. Het is aan de supervisor om deze te hanteren en buiten beschouwing te laten wanneer dit gewenst is. Het gevoel dat ook bij een supervisor speelt, is overdracht en daartegenover tegenoverdracht. Zolang dit geen remmende factor is op het supervisieproces zijn dit emoties die niet aan de orde zijn.*
- *Groepssupervisie is een vorm van supervisie die specifieke vaardigheden van een supervisor vraagt. Inhoud en proces vragen om een balans. De supervisor kan sturing geven om deze balans te vinden, maar dat vraagt om respectvol omgaan met de supervisanten, empathisch zijn, structuur en leiding kunnen bieden en een rolmodel zijn.*

Hoofdstuk 4: Parallel naar de hulpverlener

De oplettende lezer zal het reeds opgevallen zijn, dat op deze pagina het woord 'samenvatting' al terugkomt. Dit kunnen wij uitleggen. Dit onderzoek is gericht op de plaats en de betekenis van de persoon van de supervisor. Echter hebben de onderzoekers als opleidingsachtergrond Sociaal Pedagogische Hulpverlening en is de hulpverlener, net als de supervisor, lerend voor degene die hij begeleidt. Daarom is ervoor gekozen om ook aan de functie van de hulpverlener aandacht te besteden en te ontdekken of er bij die persoon vaardigheden of kenmerken op te merken zijn, die ook van toepassing zijn op de supervisor. Op die manier geven wij een zo breed mogelijk beeld over de persoon van de supervisor.

Voor de leesbaarheid en het overzicht in deze scriptie is het echter praktisch om vooral informatie weer te geven over de supervisor en de hulpverlener wat meer aan de zijlijn te laten staan. De inhoud van wat oorspronkelijk dit hoofdstuk was, vindt u daarom terug in bijlage 3. Wel zullen wij u hier verduidelijken waar het in dit hoofdstuk over gaat.

§ 4.1 Samenvatting bijlage 3

Elke hulpverlener heeft een grondhouding. Van daaruit heeft hij het vermogen zich te ontwikkelen en verder te professionaliseren. Het omvat essentiële, sociale vaardigheden die, naast beroepsgerichte kennis en vaardigheden, nodig zijn om de gewenste beroepsattitude en het gewenste beroepsgedrag te kunnen ontwikkelen. De attitude behelst datgene waartoe de hulpverlener bereid (zou) zijn, waar hij wel of niet achter staat, en waar hij gevoelens over koestert. Deze gevoelens kunnen positief, negatief of neutraal zijn en hebben veel invloed op de motivatie van de hulpverlener om tot bepaalde handelingen te komen.

Tijdens de begeleiding van een cliënt handelt de hulpverlener op grond van het inzicht, de kennis en de vaardigheden die hij opgedaan heeft tijdens zijn opleiding en op zijn werk. Hieruit is de beroepshouding ontwikkeld, die in feite dagelijks kan worden bijgeschaafd. Dit gebeurt door een blijvend reflecteren op het handelen en door nieuwe gezichtspunten te onderzoeken. De hulpverlener moet beschikken over een reflectief vermogen. Leren en reflecteren zijn zeer belangrijke onderdelen van de ontwikkeling van de beroepshouding en leveren respect en acceptatie naar zowel de eigen ontwikkeling als die van de cliënt op.

De basis van het handelen bestaat uit een aantal aspecten: een mens handelt op grond van zijn denken, voelen en willen, met als rode draad zelfkennis. Zelfkennis ontstaat door te reflecteren op alle ervaringen die je als hulpverlener hebt en is, zoals eerder benoemd, essentieel voor het handelen van de hulpverlener. Dit denken, voelen en willen zorgt ervoor dat er tot leren gekomen wordt. Cliënt en hulpverlener leren verschillend en kunnen dit vanuit verschillende invalshoeken doen. Bijvoorbeeld volgens de invalshoeken die Kolb beschrijft, namelijk vanuit het perspectief van de doener, de waarnemer, de toepasser of de nadenker.

De hulpverlener moet naast individuele trajecten ook in staat zijn groepen te begeleiden. In een groep kan er sprake zijn van onveiligheid, kritiek, conflicten of juist groepjesvorming. Dit vraagt van de hulpverlener dat hij zijn cliënt(en) kent, doorgrondt en inzicht heeft in de beste oplossing. Hij moet vooruit kunnen kijken en de situatie kunnen overzien. Vaardigheden die hierin belangrijk kunnen zijn, zijn bijvoorbeeld initiatief nemen, empathisch, creatief en kritisch zijn. Gespreksvaardigheden kunnen zijn: feedback geven, onderhandelen, vragen stellen. De hulpverlener is een veelzijdig persoon!

De conclusie, die u op de volgende pagina vindt, geeft de vergelijking weer tussen de persoon van de hulpverlener en de persoon van de supervisor. In andere woorden: de parallel wordt gemaakt.

§ 4.2 Conclusie

Hulpverlener en supervisor zijn twee heel verschillende functies met tegelijkertijd veel overeenkomsten. Hieronder zetten we de overeenkomsten in vaardigheden, karaktereigenschappen en kernkwaliteiten overzichtelijk voor u op een rij, waarbij gebruik wordt gemaakt van het woord ‘werker’ om zowel de hulpverlener als de supervisor aan te kunnen duiden:

- **Reflecteren**

Voor beide werkers geldt dat reflecteren een onmisbaar vermogen is. Het ‘weten tijdens het handelen’ zorgt ervoor dat de werker in staat is zijn of haar handelen bij te stellen of te veranderen ten gunste van de cliënt of de supervisant, maar ook ten gunste van zichzelf. Dit maakt namelijk dat de werker groeit in zijn vak en het gewenste gedrag kan vertonen (rolmodel zijn) ten opzichte van degene die hij begeleidt.

Daarnaast geldt voor beide werkers dat er een kloof is tussen de opleiding en het beroep. In de praktijk wordt er van moment tot moment gereageerd op de omgeving, op de cliënt, op wat er gebeurt en draait het niet alleen om het opdoen van theoretische kennis. Niet reflecteren betekent niet ontwikkelen, in andere woorden: stagnatie in het proces.

- Stimuleren van reflectie

Voor degenen die begeleid worden door de supervisor of de hulpverlener geldt, dat reflectie op het eigen handelen een belangrijke vaardigheid is die ontwikkeld moet worden. Dit kan hij niet alleen; de werker begeleidt hem bij het zicht krijgen op en ontwikkelen van dit proces. Wat voor de werker geldt, geldt ook voor degene die begeleid wordt: als reflectie ontbreekt en er geen inzicht ontstaat in het eigen handelen, zal het ontwikkelingsproces stagneren.

- Eigen (emotionele) reacties uit kunnen schakelen/los kunnen zien van die van de cliënt

Iedere werker gaat op een verschillende manier om met emoties, net zoals elke cliënt dat doet. De werker komt persoonlijke problemen van een ander tegen en kan daar op verschillende manieren mee omgaan. In sommige situaties moet de werker in staat zijn eigen emoties die daarbij opgeroepen worden los te laten en even te 'parkeren' tot een later tijdstip. Ook moet de werker zich ervan bewust zijn, dat de cliënt anders op situaties reageert dan hijzelf. Dit vergt inzicht en inlevingsvermogen in gevoelens en emotionele uitingen van de ander. De werker moet hier (door ervaring) mee bekend raken.

- Groep begeleiden

Beide werkers kunnen te maken krijgen met of hebben te maken met het werken met groepen. De taak waar de werker voor staat, is het vinden van een balans tussen taak en proces waarbij hij gericht is op alle cliënten of supervisanten. Beiden moeten in staat zijn veiligheid te bieden aan de hand van structuur. Dit heeft tijd nodig en zal bij de ene groep sneller gaan dan bij de andere. Humor kan voor beide werkers een middel zijn om het ijs te breken of een situatie te kantelen in tijden van conflicten. Het vereist meerdere gespreksvaardigheden om de groepsleden allen te betrekken bij het groepsproces en in te spelen op de verschillende manieren van benadering waar deze leden baat bij hebben. De één heeft meer met een creatieve aanpak, de ander houdt meer van duidelijke, concrete opdrachten. Maar ongeacht hoe de leden in elkaar zitten, de werker heeft altijd een voorbeeldfunctie en moet doen wat voor de leden het beste is.

- Splitsing taak en proces

Zoals hierboven aangegeven is het een taak van de werker een balans te vinden tussen taak en proces. De aard van het werk is in beide gevallen interactioneel gezien erg complex. De uitvoering van het werk vraagt een persoonlijke betrokkenheid in een taakgerichte relatie. Daardoor moet de werker vanuit twee visies kijken, een persoonlijke en een professionele.

Er moet empathisch vermogen en geduld zijn en oog voor de mens, maar ook moet er structuur en (bege)leiding zijn om de cliënt of de supervisant te laten leren en te helpen in de ontwikkeling. Tevens moet er zicht zijn op individuele en groepsprocessen en moet de werker in staat zijn de groep zich in te laten zetten voor het individu en andersom. Er zijn doelen die behaald moeten worden, in supervisie komen er beoordelingen, maar aandacht voor de persoon moet er ook altijd zijn.

- Denken, voelen, willen

Ieder mens heeft te maken met bovenstaande aspecten. De integratie van het willen met het voelen en met het denken zorgt voor evenwichtiger mensen. Het helpt zicht te krijgen op het eigen functioneren. Voor de werker is het dan ook van belang deze integratie te ervaren. Alleen dan is hij in staat dezelfde integratie te bewerkstelligen bij de cliënt of supervisant en zal ook deze zicht krijgen op het eigen gedrag, waarna bijstelling mogelijk is.

- Creatief werken

Elke werker heeft een gereedschapskist aan vaardigheden en technieken. Om deze op verschillende momenten en in verschillende situaties toe te kunnen passen, is er creativiteit nodig. Hiervoor moet de werker grensoverschrijdend kunnen denken; oplossingen kunnen zoeken buiten de standaarden van het eigen vakgebied om.

- Vaardigheden

Veel van de vaardigheden van de hulpverlener komen overeen met die van een supervisor. In het geval van groepssupervisie krijgt men te maken met verschillende personen die allemaal een eigen communicatie hanteren. De supervisor is als het ware een soort rolmodel die de vaardigheden toont. In eerste instantie gaat het hierbij om bijvoorbeeld gesprekstechnieken. Deze hebben wel invloed op het inhouds- en betrekkingsniveau, zoals dat bij de hulpverlening ook het geval is. De supervisor en de hulpverlener zijn als het goed is allebei erop gericht om de groep te hanteren, maar eveneens zichzelf. Een respectvolle benadering van de supervisanten of cliënt, ruimte voor eigenheid, overleg en leermogelijkheden ontstaan. Dit komt doordat de supervisor en hulpverlener op een positieve wijze zorg dragen voor de condities van de leersituatie. Reflectie van de situatie, op verschillende niveaus, vindt plaats waardoor er geleerd wordt. De supervisor komt net als de hulpverlener over als een persoon met een bepaalde eigenheid, techniek, maar die daarin wel de openheid en betrouwbaarheid waarborgen.

Misschien vraagt u zich af waarom de verschillen tussen de persoon van de supervisor en de persoon van de hulpverlener niet besproken zijn. Wij kiezen er in deze scriptie bewust voor ons te richten op het beschrijven van de parallel. Zoals eerder benoemd, zijn wij in eerste instantie gefocust op de persoon van de supervisor en de daarbij behorende beroepshouding. Het doel van dit onderzoek is in beeld te krijgen welke vaardigheden en dergelijke een supervisor nodig heeft om als goed te worden gezien en een zinvolle plaats en betekenis in het supervisieproces in te nemen. De verschillen nemen, vanuit dit standpunt bekeken, geen essentiële plaats in.

Hoofdstuk 5: Onderzoeksinhoud

§ 5.1 Inleiding

Nadat het focusonderzoek heeft plaatsgevonden en er een literair vooronderzoek is geweest naar de persoon van de supervisor en de hulpverlener, gaan we naar de volgende stap. Dat is het beantwoorden van de deelvragen met behulp van de informatie die de deelnemers van de focusgroepen ons gegeven hebben. In dit hoofdstuk geven wij u eerst wat nadere informatie over deze deelnemers. Vervolgens zal u duidelijk gemaakt worden op welke wijze hun woorden na het labelen omgezet zijn in kernlabels en onder de deelvragen geschaard zijn.

§ 5.2 Deelnemers

In dit onderzoek zijn wij geïnteresseerd in de persoonlijke beleving van supervisoren omtrent de plaats en de betekenis die zij als supervisor in het supervisieproces ervaren. Om tot een be-

schrijving te komen van deze plaats en betekenis zijn er vooraf zes deelvragen opgesteld die alle deelnemers zijn voorgelegd. Deze vragen heeft u reeds kunnen lezen in het hoofdstuk ‘Onderzoeksmethoden’. Tevens staat in dat betreffende hoofdstuk beschreven, dat er aan onze focusgroepen maximaal 30 deelnemers mee zouden werken, die allen over de vastgestelde vragen in gesprek zouden gaan. Uiteindelijk hebben wij er 25 kunnen ‘werven’. Deze deelnemers zijn allen bekend met de Christelijke Hogeschool Ede en hebben een functie als docent of hulpverlener. In onderstaande tabel vindt u een overzicht over hun functie naast de rol van supervisor, het aantal jaren ervaring dat zij hebben als supervisor en of zij man of vrouw zijn.

Huidige functie naast supervisor	Aantal jaren als supervisor	Man/Vrouw
Docent Rehabilitatie en zorgverlener MDS I student	1	Man
Pleegzorgwerker MDS I student	1	Man
Hulpverlener Verslavingszorg	1	Man
Paviljoenhoofd Jeugdzorg	1	Man
Raad van de Kinderbescherming	2	Vrouw
Woonbegeleider LVG en coach	1.5	Man
Zorgadviseur instelling voor gehandicapten MDS II student	1.5	Vrouw
Docent SPH	12	Man
Docent SPH	3	Vrouw
Supervisor	2	Vrouw
Werkzaam bij transfer educatie CHE	9	Man
Docent MWD	20	Vrouw
(Leer)supervisor	17	Man
Docent Verpleegkunde MDS II student	10	Vrouw
Werkzaam bij Theologie CHE	2	Vrouw
Werkzaam bij Theologie CHE	5	Vrouw
Freelancer CHE	32	Vrouw
Bedrijf maatschappelijk werker MDS II student	1.5	Vrouw
Opleidingsdocent CHE en intervisor	15	Man
Eigenaar praktijk supervisie & coaching en rouwzorgverlener en geestelijk verzorger	4	Man
Teammanager Jeugdhulpverlener	12	Vrouw
Redactie tijdschrift supervisie & coaching en ei- gen praktijk in supervisie, coaching en training	5	Vrouw
Verloskundige en gezondheidswetenschapper	5	Vrouw
Docent op het ROC MDS II student	2	Vrouw
Supervisor	10	Vrouw

Zoals u ziet, zijn er veel verschillende werkvelden vertegenwoordigd en is de gemeenschappelijke factor dat zij (daarnaast) allen supervisor zijn. Wij hebben ervoor gekozen de achtergrond

van de deelnemers niet te betrekken in de beantwoording van de deelvragen. Dit, om het onderzoek voor onszelf in te kunnen kaderen en ons specifiek te kunnen richten op de rol van supervisor. Het gaat voor ons om de inhoud van wat de deelnemers mededeelden en/of bespreekbaar gemaakt hebben en niet om precieze achtergronden.

In het onderzoek hebben wij gepoogd een ongeveer gelijk aantal mannen en vrouwen te laten deelnemen. De verhouding hiervan is 10 mannen ten opzichte van 15 vrouwen.

Gemiddeld werken zij afgerond 7.0 jaar als supervisor.

§ 5.3 Analyse deelnemersinformatie

Zoals eerder is benoemd, is de gesproken tekst van de deelnemers van de focusgroepen verdeeld in fragmenten en zijn deze gelabeld. Hieronder geven we voor u schematisch weer hoe het volledige labelsysteem tot nu toe in zijn werk is gegaan en hoe de laatste stappen tot het kunnen beantwoorden van de deelvragen lopen. Stap 1 tot en met 3, dus tot en met het labelen, zijn we reeds gepasseerd, vanaf stap 4 gaan we ons meer toespitsen op de deelvragen die u in hoofdstuk 5 tegen zult komen!

5.2.1. Analyseschema^{xxxiii}

Stap 1: Het uitwerken van de informatie
Stap 2: Het labelen van de informatie • Per fragment. • Overlap is mogelijk. • Vraagstelling in het achterhoofd houden.
Stap 3: Labels controleren • Bevinden er zich geen nieuwe labels meer in de fragmenten? • Labels, indien mogelijk, afstemmen op die uit vorig fragment. • Onderzoekers controleren elkaars labels.
Stap 4: Labels ordenen • Irrelevante labels verwijderen. • Nagaan of de labels die overblijven, antwoord geven op de onderzoeksvraag. • Gemeenschappelijke kenmerken zoeken in de labels; deze worden geschaard onder één kernlabel. • Zet de labels in een logische volgorde; wat gaat aan wat vooraf?
Stap 5: De geldigheid van de labels vaststellen (validiteit) • Zijn labels nog steeds toepasbaar op de uitkomsten van het onderzoek, oftewel op nieuwe data? • Zo niet, labelsysteem aanpassen.
Stap 6: Kernlabels formuleren

^{xxxiii} Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek – Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Wolters-Noordhof: Groningen/Houten. Hoofdstuk 11, Pagina 318 & 321 & 322 & 326 t/m 334.

• De kernlabels moeten duidelijk maken waar de fragmenten over gaan. • Opnieuw alle fragmenten doorlezen om kernlabels te achterhalen.
Stap 7: Het vaststellen van de intersubjectiviteit • Verkregen informatie vergelijken met eventuele andere onderzoeken. • Bij verschillende uitkomsten in overleg het labelsysteem bijstellen.
Stap 8: Het beantwoorden van de vraagstelling • Vaststellen of de vraagstelling beschrijvend, explorerend of verklarend is. • Beschrijvend: Begrippen beschrijven en frequenties bekijken. • Explorerend of verklarend: Verbanden aantonen

Zoals bovenstaand schema duidelijk maakt, is het definiëren van labels en kernlabels belangrijk. Wij hebben dit ieder afzonderlijk gedaan en daarna elkaars werk bekeken en, indien nodig, in overleg bijgesteld. Kernlabels die op elkaar leken of overlap vertoonden, zijn nogmaals bekeken en indien van toepassing samengevoegd. Alle kernlabels zijn vervolgens onderbouwd met tekstfragmenten vanuit de focusgroepen en vormen zo de antwoorden op de deelvragen. In het volgende hoofdstuk wordt de uitwerking van het onderzoek weergegeven. Dus voor wie bovenstaande informatie nog niet geheel duidelijk is, op de komende pagina's vindt u veel voorbeelden!

§ 5.4 Samenvatting

In dit hoofdstuk hebben wij u meer verteld over de deelnemers en de verwerking van de door hen gegeven informatie tijdens de focusgroepen. Dit is gebeurd aan de hand van een labelsysteem, waarbij labels en kernlabels gedefinieerd zijn. Deze vormen gezamenlijk de lijn van de beantwoording van de vraagstelling, de uiteindelijke conclusie. In een volgend hoofdstuk leest u hier meer over.

Hoofdstuk 6: Beantwoording van de deelvragen

§ 6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk vindt u de uitgewerkte deelvragen. Elke deelvraag omvat een afzonderlijke paragraaf. Deze paragrafen bevatten een korte inleiding, waarna kernlabels en labels met de bijbehorende uitwerking worden gepresenteerd. De uitwerkingen bij de labels zijn afkomstig uit het focusonderzoek en bevatten letterlijk gesproken teksten van de supervisors die hebben deelgenomen aan de bijeenkomsten. Aan het eind van elke paragraaf, dus onderaan elke deelvraag, kunt u een korte conclusie terug vinden.

§ 6.2 Wat ervaart een supervisor als goede supervisie?

Uit de bijeenkomsten met de supervisors is er veel informatie gekomen en waren de meningen soms ook erg verdeeld. Zo waren er veel mogelijke antwoorden op deze vraag. Uit al deze antwoorden hebben wij vier kernlabels weten te definiëren, waaronder verscheidene labels passend waren. Deze worden hieronder eerst weergegeven in tabellen, waarna de volledige uitwerking ervan volgt.

We beginnen met § 6.2.1 met het kernlabel: ‘Ervaren van veiligheid’. Bij dit kernlabel horen drie labels die u terugvindt in onderstaande tabel.

Ervaren van veiligheid	Veiligheid bieden
	Sfeer/openheid
	Veiligheid versus ontregelen

In de paragraaf daarna, 6.2.2, is het kernlabel: ‘Kunnen leren’. Deze wordt ondersteund door vier labels:

Kunnen leren	Aanleren van zelfreflectie
	Lerende, op ontwikkeling gerichte opstelling
	Leren reflecteren in praktijk
	Supervisorisch leren

§ 6.2.3: De supervisor ervaart de supervisie als goed, wanneer er sprake is van vertrouwen. Het kernlabel luidt: ‘Vertrouwen ervaren’. Drie labels ondersteunen dit kernlabel.

Vertrouwen ervaren	Contact
	Ontwikkeling van de supervisant door vertrouwen
	In gesprek zijn

De laatste paragraaf, § 6.2.4, heeft als kernlabel: ‘Authentiek zijn’. In onderstaande tabel ziet u welke labels u onder die paragraaf zult treffen.

Authentiek zijn	Echtheid
	Zelfvertrouwen hanteren
	Onbevooroordeelde houding supervisor

Na dit overzicht volgt de volledige uitwerking van deze deelvraag met aan het eind een conclusie.

§ 6.2.1 Ervaren van veiligheid

In elke bijeenkomst kwam het woord ‘veiligheid’ naar boven. Wel was de uitleg van dit woord of de toepassing ervan soms verschillend:

- Veiligheid bieden

We beginnen met de manier waarop het woord ‘veiligheid’ benaderd wordt door de supervisors uit de laatste bijeenkomst. Dit thema bleek in de bijeenkomsten vaak besproken in combinatie met het thema ‘leren’, wat in de volgende paragraaf aan bod zal komen. De supervisors zijn het met elkaar eens over de volgende uitspraken:

“Veiligheid en vertrouwen om je kwetsbaar te durven op/open stellen”.

“En de supervisant maar ook de supervisor moet kijken van ‘hé, kun jij voldoende veiligheid bieden zodat de ander kan of wil komen”.

“Zodra er sprake is van veiligheid en dat soort termen, dat er dan geleerd wordt”.

“Die veiligheid moet eigenlijk in de eerste drie bijeenkomsten er al zijn, voor het klikmoment, om af te spreken ‘gaan we met elkaar verder’”.

Veiligheid komt in elke focusgroep terug. Hier zien we dat veiligheid vanaf het eerste moment een belangrijk aspect lijkt te zijn, wil de supervisor de supervisie als goed ervaren.

Tevens helpt veiligheid om de supervisant te laten leren en verder te laten komen in het supervisieproces.

- Sfeer/openheid

In een daarop volgende bijeenkomst kwam ditzelfde terug in de termen ‘sfeer’ en ‘openheid’:

“Voor mij is de basis van waaruit iemand kan leren is dat je openheid en vertrouwdheid, een goede sfeer neerzet”.

Wanneer dit vertaald wordt in de term ‘veiligheid’, wordt dit beaamd. Ook hierbij wordt erover gesproken, dat de sfeer en de veiligheid die daarmee ervaren kunnen worden door zowel supervisor als supervisant, het leren bevordert.

- Veiligheid versus ontregelen

Veiligheid heeft ook een andere kant: onveiligheid. Uit het gesprek hierover in de derde focusgroep komen de volgende punten:

“Ik vind het thema veiligheid en vertrouwen vind ik van belang want je leert volgens mij als je het gevoel hebt van ‘ik kan hier de dingen doen zonder dat ik daarop wordt afgerekend”.

De gespreksleider vraagt hierop wat veiligheid in die context betekent.

“Iemand mag zijn wie die is, confronteren, prima, maar wel in de context dat iemand aan het leren is zeg maar”.

“Een bepaalde mix van veiligheid en onveiligheid. Mensen moeten zich ook wel af en toe misschien wel even onveilig kunnen voelen als daarna maar die veiligheid er ook weer is”.

“Met het doel dat in die onveiligheid, er zit wel heel veel, mooi gezegd, leerrendement in natuurlijk. Dus hè, ik ben er op gericht dat die ander ook leert”.

Uit dit gesprek wordt de conclusie getrokken dat ‘ontregelen’ hier een betere term zou zijn: in veiligheid uitdaging en confrontatie plaats laten vinden. Aansluitend daarop is naar voren gekomen dat supervisie een plek moet zijn waar vrij geëxperimenteerd, gezocht en gekeken mag worden, zonder oordeel. Ook dit zou supervisie veilig en daarmee goed maken.

§ 6.2.2 Kunnen leren

Veiligheid en leren lijken, na bovenstaande informatie gerangschikt te hebben, hand in hand te gaan. Maar ook over het thema ‘leren’ zijn er veel verschillende opvattingen te vinden vanuit de deelnemers.

- Aanleren van zelfreflectie

“Want de vraag was wat je goede supervisie vindt en ik vind eigenlijk nummer 1 dat de student leert naar zichzelf kijken”.

Deze uitspraak wordt bevestigd in een latere bijeenkomst:

“Het eerste waar ik aan denk is reflectie. Je moet natuurlijk goed kunnen reflecteren om supervisie te volgen, maar ik denk dat goede supervisie ook de reflectie stimuleert”.

“Ik had openheid, opbouwend en lerend en zelfonderzoekend. Dat is een goede supervisie”.
(Vindt openheid en het zelf onderzoekende aansluiten op reflectie, reflectie heb je hier voor nodig.)

Ook hier komt de link naar voren tussen veiligheid en het leren. Zonder veiligheid ervaart de supervisant niet de ruimte om te reflecteren.

“Die moet dus binnen supervisie echt de ruimte ervaren om te reflecteren, om naar zichzelf te kijken, om daar... er moet veiligheid zijn. (...) En ik vind het ook wel een voorwaarde om in supervisie ergens in verder mee te kunnen komen”.

Hierover zijn verschillende supervisoren het eens.

- Lerende, op ontwikkeling gerichte opstelling

Om te kunnen reflecteren, heeft de supervisant een lerende opstelling nodig. Bereidheid om te willen leren en erop gericht zijn zich verder te ontwikkelen.

“Wat ik heel belangrijk vind is, dat je een lerende opstelling hebt van de mensen die supervisie krijgen zeg maar. En daaraan gekoppeld eigenlijk, wat ik ook heel belangrijk vind is, het vermogen van mensen om te kunnen reflecteren en te leren van inbreng. Als je dat mist, dat is gewoon heel lastig. En de bereidheid om zich ook te, te willen leren. Dat zijn voor mij wel kerningrediënten”.

Er is dus ook een zekere mate van ontwikkel- en doelgerichtheid nodig. Hierover wordt in duidelijke taal gesproken in de laatste focusgroep:

“En dat ik ook merk dat er een ontwikkel- en doelgerichtheid is om kritisch te kijken naar de beroepszone. (Uitleg) De professionaliteit”.

“De bereidheid om naar jezelf te kijken, om zeg maar ook te proberen te reflecteren. Dus zelfreflectie toe te passen eigenlijk”.

“Ja want supervisie is eigenlijk ervaringsleren hè, dus op een moment dat je zeg maar niet reflecteert, ja dan kan eigenlijk zeg maar het hele leerproces niet op gang komen”.

“Dus het is bijna een voorwaarde”.

- Leren reflecteren in praktijk

Reflecteren wordt gezien als een leerproces. De meeste supervisanten kunnen dat niet in één keer, het is een proces. Van opleidingssupervisanten wordt wel verwacht, dat zij het vermogen tot basisreflectie hebben, wat verder uitgroeit in supervisie.

“Het reflecteren in combinatie met een uitoefening in de beroepspraktijk met daarin jezelf als persoon ook geven, dat vind ik iets wat specifiek in supervisie aan bod komt en wordt gevraagd”.

“Ja ik denk als ik het over de derdejaar supervisanten, zoals hier in de voltijd opleiding, die zijn al behoorlijk geoefend met het leren reflecteren. Tot zover, zeg maar als je start met supervisie is dat merk-

baar. Maar om te komen tot dat leren. En om een supervisant te helpen te kunnen reflecteren op zichzelf. En dat zelfstandig te gaan uitvoeren ook, uiteindelijk”.

“Ik weet niet of het er bij aansluit, maar ik had opgeschreven: een goede supervisie heeft plaatsgevonden als ook de supervisant resultaat kan aanwijzen op drie gebieden. Op het gebied van z’n werk, van z’n persoon en ook binnen de supervisie. En waarschijnlijk hebben die drie gebieden ook met elkaar te maken”.

“Wat ik dan een resultaat vind, is dat ik dan aan het einde van het traject een student kan benoemen van hoe dat thuis dan van invloed is geweest op zichzelf als persoon in zijn werk. En hoe die daar dan mee aan de gang is gegaan”.

Aansluitend daarop wordt er gesproken over het doen van ontdekkingen.

“Ik had ook een beetje aansluitend hierop stap één ‘sfeer’, dus de vertrouwddheid inderdaad om te kunnen leren. Supervisant die zich lerend opstelt en van daaruit ook leert en het leren zit ‘m dan in de ontdekkingen die de supervisant over zichzelf doet en de grondhouding, dat is dat thuis of nou ja, wie jij bent als persoon, en deze tijdens het leerproces gedurende de supervisie herkent, om in combinatie met de beroepshouding. (...) De grondhouding van jou als persoon, hoe dat doorwerkt in je beroep”.

In een latere bijeenkomst wordt dit thema ook besproken. Eén van de supervisors doet een soortgelijke uitspraak als bovenstaande. Hieraan wordt wel toegevoegd dat er een verschuiving gezien wordt in de manier waarop er gereflecteerd wordt door de supervisant. De supervisie is goed, wanneer de supervisant inzicht krijgt in hoe zijn eigen persoon van invloed is op zijn handelen en zo ook achter zijn kwaliteiten komt.

“Het begin is heel erg oplossingsgericht, “zo handel ik, ik wil een oplossing”. Het midden is al wat meer naar zichzelf kunnen kijken en aan het eind is het van “hé, dit ben ik als persoon en dat is die invloed op mijn handelen”.

“Dat de student merkt dat z’n functioneren in de stage ook, ook input krijgt of verbetert door wat ie in supervisie allemaal ontdekt en exploreert”.

Samengevat zouden we kunnen zeggen, dat reflecteren in de loop van het supervisieproces moet groeien van bewuste basisreflectie (in opdracht van de opleiding) naar integratie van het reflecteren in het handelen. Inzicht krijgen in hoe de eigen persoon van invloed is op het handelen en daarin gaat leren.

- Supervisorisch leren

Wanneer de supervisant steeds meer in staat is te komen tot zelfreflectie, wordt de begeleiding van de supervisor daarin stap voor stap minder. De supervisant gaat over op het zogeheten ‘supervisorisch leren’. Ze stellen zichzelf vragen, waardoor dingen aan de oppervlakte komen.

“Wat ik zelf ervaar, dat is vanuit een veilige basis reflectie, geraaktheid en inzicht om te leren. Mijn ervaring is dat zodra er is een kwartje valt, een “aha-erlebnis” is, of een geraaktheid – de ene keer is dat met je hart en de andere keer is dat met je hoofd – dat er dan inzicht vaak ontstaat om te leren. En dan neemt ook de begeleiding eigenlijk af, dan komen ze ook meer tot supervisorisch leren. Dat ze zichzelf de goede vragen gaan stellen om weer tot leren te komen”.

“En daarbij jezelf overbodig maken. De supervisant moet zijn eigen supervisor gaan worden”.

“Ik vraag me wel af of je dat bij leersupervisie in de voltijdopleiding, of je dat bereikt, aan het eind van de rit. Ik bedoel, dat supervisorisch leren vind ik nog wat anders dan helemaal zelf overbodig zijn als supervisor. Maar het is wel een mooi streven. En dat vind ik ook een ontwikkeling die je moet zien in supervisie, dat het in het begin veel meer aangestuurd wordt door de supervisor en later meer overgenomen wordt door de supervisanten onderling of door de supervisant zelf. Dus ontwikkeling is voor mij wel een kernwoord over goede supervisie”.

§ 6.2.3 *Vertrouwen ervaren*

Het thema ‘vertrouwen’ is in de focusgroepen op verscheidene manieren naar voren gekomen. Het vormt een onlosmakelijk aspect van goede supervisie.

- Contact

Contact kwam in de eerste focusgroep naar voren met het thema ‘veiligheid’. De eerste stap tussen supervisor en supervisant, een stap die ervoor zorgt dat een proces van start gaat.

“Contact. Dat vind ik het belangrijkste. Als dat ontstaat, dan is mijn idee dat je dan met de mensen die supervisie volgen zeg maar, een eindje op weg kunt gaan. Dat je verder kan komen. (...) Het contact kan zorgen voor een proces”.

Daarop werd aansluitend doorgegaan over een band tussen supervisor en supervisant, een vertrouwensband.

“Ik had dat er enigszins, hoeft natuurlijk niet helemaal, een vertrouwensband is zeg maar. Het elkaar vertrouwen, dat je ook durft te zeggen, want dat is natuurlijk iets dat groeit en waar ik zelf ook een rol in heb zeg maar. (...) Dat er een bepaalde sfeer is, dat je elkaar niet afmaakt als iemand een keer een kritische noot laat vallen, ik noem maar wat. Dat vind ik al vertrouwen zeg maar, als dat niet gebeurt”.

Wel wordt deze band gezien als betrekkelijk, gezien de korte duur van de supervisiezingen.

“Vertrouwen dat impliceert dat je gewoon helemaal jezelf kan zijn, alles kan zeggen en dat je heel geaccepteerd wordt zeg maar. Maar dit is een beetje een valse illusie zeg maar”.

Toch wordt het vertrouwen ook in deze context gezien als belangrijk, maar zal het plaats hebben in een andere vorm dan bijvoorbeeld in een relatie.

- Ontwikkeling van de supervisant door vertrouwen

Wanneer vertrouwen (en veiligheid) is ontstaan, kan de supervisant gaan leren en zich ontwikkelen.

“Contact, dat je het gevoel hebt dat je contact hebt met je supervisant. En nauw daaraan verwant is ook vertrouwen, dat er vertrouwen is tussen de supervisant en de supervisor. En ontwikkeling, dat je ziet dat daar sprake is van ontwikkeling bij de supervisant”.

“Contact en vertrouwen zijn haast meer een soort basisvoorwaarden ook, om de ontwikkeling ook te krijgen”.

“Uiteindelijk is ontwikkeling voor mij wel de belangrijkste”.

“Ik had neergezet vanuit veiligheid/vertrouwen, dan kun je beter leren. Dus daar sluit het wel aardig op aan”.

Uitleg wat hij bedoelt met deze termen:

“Ik vind vertrouwen eigenlijk beter. Veiligheid, vertrouwen, je moet wel je veilig voelen wil je vertrouwen hebben”.

Samengevat kunnen we zeggen dat veiligheid, vertrouwen en contact nauw met elkaar samenhangen. Gezamenlijk zorgen zij ervoor dat de supervisant zich vrij voelt om te leren en zich te gaan ontwikkelen.

- In gesprek zijn

Wanneer de supervisant(en) gaat/gaan leren, het vertrouwen is ontstaan, wordt er een ontwikkeling gezien waarbij de supervisanten meer met elkaar in gesprek gaan. Hierbij wordt er dan gesproken over groepssupervisie. In eerste instantie is er vooral gesprek tussen supervisant één, twee en drie naar de supervisor.

“Dat er een echt gesprek is tussen de supervisant en de supervisor”.

Wanneer er meer veiligheid en vertrouwen is, komt er meer gesprek tussen de supervisanten onderling.

“Het moment dat je met elkaar bereikt dat er gesprek met elkaar komt”.

“En als er ervaringen aan bod komen, dat vind ik ook wel een voorwaarde voor goede supervisie. Uitgaat van werkervaringen. (...) En die mogen zowel positief als minder positief zijn. Want ook van de positieve kan je leren”.

Maar voordat dat vertrouwen er is, is er tijd nodig.

“Dat je de tijd neemt, en die neem ik dan denk ik, om elkaar wat te leren kennen en inderdaad aan die veiligheid te werken om aan dat vertrouwen te werken. En ook zelfs op een gegeven moment het kunnen confronteren”.

“Ik denk dat ’t in eerste instantie de tijd nemen is”.

§ 6.2.4 *Authentiek zijn*

Voor een supervisor is de supervisie goed, als er sprake is van authenticiteit, van jezelf kunnen zijn, je stijl kunnen tonen. Meer specifieke informatie hierover is verdeeld onder de onderstaande 5 labels.

- **Echtheid**

In de eerste focusgroep kwam het gesprek op ‘echtheid’. De supervisoren waren over dit onderwerp erg eenstemmig. Echt zijn is een goed voorbeeld voor de supervisant.

“Ik vind het belangrijk dat als ik zelf in supervisie ben bij een ander, dat de persoon die tegenover mij zit gewoon is wie die is. Je bent niet alleen maar een methodiek aan het uitvoeren op dit moment, maar je hebt die methodiek: je gelooft erin. Dat je dat nodig hebt, daar gestalte aan kunt geven. Dat is binnen supervisie natuurlijk redelijk breed, maar dat je dat geïntegreerd hebt in wie je zelf bent. En dat je dus niet alleen maar droog een methodiek neer aan het zetten bent, maar dat je daar als persoon echt zit”.

“Dat je ook soms het achterste van je tong laat zien. Dat je ook gewoon even inderdaad laat zien dat je zelf ook een mens bent en dat je zelf ook in je werk zit. En dat je soms zelf ook denkt van “joh, ik heb geen flauw idee hoe ik hier nou weer mee om moet gaan”. Dat je die vragen er kan laten zijn. Daarin ben je ook een voorbeeld, heb je ook een voorbeeldfunctie, want er zitten wel studenten”.

Waar alle supervisoren uit die betreffende focusgroep het over eens waren, was de volgende uitspraak:

“Zo gauw je inderdaad in je rol gaat zitten, die momenten heb ik ook wel gehad in alle eerlijkheid omdat bepaalde dingen van je verlangd worden, maar bestaat er ook de mogelijkheid dat je mensen kwijt raakt, dus ik vind die echtheid echt heel belangrijk”.

Om jezelf te kunnen zijn, heb je vertrouwen nodig in wie je zelf bent en in wat je doet. Hierover meer onder de volgende label.

- **Zelfvertrouwen hanteren**

Echtheid kan een samenhang vertonen met zelfvertrouwen. Goede supervisie is ook laten zien wanneer je als supervisor dat zelfvertrouwen even kwijt bent.

“Voor mij is echtheid ook wel verbonden aan zelfvertrouwen. Maar ja, dat kan soms even weg zijn, dus laat dat soms ook even zien. (...) Dan zien en weten de anderen ook even wat je aan het doen bent, dat geeft bij de anderen weer even rust, want lange stiltes kunnen natuurlijk ook weer spannend worden voor de anderen”.

Wanneer je als supervisor ervaart dat je het even niet meer weet, is het goed om meerdere ‘tools’ of gereedschappen achter de hand te hebben. Oftewel: vaardigheden om met die onzekerheid van dat moment om te gaan.

“Het is handig dat je meerdere vormen hebt zeg maar, meerdere tools”.

- Onbevooroordeelde houding supervisor

Vanuit de supervisor wordt er verwacht dat de supervisant een open leerhouding heeft. Als de supervisant niet bereid is tot leren, is het lastig de supervisie tot goede supervisie te maken. Maar goede supervisie komt niet alleen van de kant van de supervisant, ook de supervisor moet hier moeite voor doen. Hierover heeft bij de laatste focusgroep een korte discussie plaatsgevonden.

Supervisor 1:

“Ik denk dus dat het daarbij ook voor de supervisor belangrijk is om vanuit... Het is niet altijd makkelijk, maar toch vanuit een open houding, als er een open houding wordt verwacht van de supervisanten, wordt van de supervisor verwacht dat open houding en zo min mogelijk bevooroordeeld de groep tegemoet te treden”.

Supervisor 2:

“Je kan bijna niet onbevooroordeeld zijn. Als het er maar mag zijn, zeg maar. Transparant zijn daarin”.

Supervisor 1:

“Ik streef er wel naar. Om onbevooroordeeld te zijn”.

Supervisor 2:

“Als het daarom gaat is mijn streven niet om onbevooroordeeld te zijn, “ja natuurlijk wel” wil ik bijna zeggen, maar dat lukt niet. Ik heb altijd een beeld van iemand. En ik heb het idee van als ik me daarvan bewust ben, en dat er gewoon laat zijn voor mezelf zonder dat ik er heel erg mee aan de gang ga, is het geen sta-in-de-weg”.

Om elkaar te verduidelijken hoe ze precies tegenover dit idee stonden, gaven ze elkaar en de rest van de groep een persoonlijk voorbeeld ter illustratie:

Voorbeeld supervisor 2:

In het begin van supervisie ben ik heel gespannen. Nou, heb ik benoemd zeg maar. Dus dat is een heel klein voorbeeld van laten zijn wat er is. En sommige studenten worden daar helemaal nerveus van, andere vinden dat mooi. Maar dat is eigenlijk iets in 't klein van hoe dat voor mij werkt.

Voorbeeld supervisor 1:

Ik ben net begonnen met een groep en de eerste bijeenkomst is het natuurlijk heel belangrijk dat iedereen er is. En de eerste bijeenkomst, er waren twee mannen en één vrouw. De eerste bijeenkomst was de vrouw er niet. Had 'k zoiets van: 'hè, dit is lastig'. Dan begint toch de kennismaking. Het was een allochtone, Turkse vrouw. Er is nog een Portugese man en een gewone autochtone jongen. En toen zei iemand van die groep al: “ja maar zij komt

vaak te laat”.^{xxxiv} Dus oké, die boodschap wordt mij medegedeeld. En zo ben ik ook naar huis gegaan, met van ‘verdorie, is niet geweest en komt vaak te laat’. Dus met een oordeel. En in de tweede keer heb ik dat eigenlijk ook gelijk besproken. Om dus toch te zorgen dat ik dan toch weer een ombuiging, zelf een ombuiging zou kunnen maken, van: “vertel is, wat was de reden”. En ik heb ook duidelijk gezegd wat ik verwacht. En nou hebben we de derde keer gehad, het klikmoment, en ik merk nu al dat er eigenlijk al door het open hè, het open te bespreken, dat er eigenlijk al een ander klimaat is ontstaan. En dat ik dat oordeel wat ik voelde bij mij ook helemaal weg is.

Na deze voorbeelden bleek dat de supervisoren grotendeels hetzelfde wilden zeggen, maar toch een nuance verschil ervoeren. Dit is verder niet meer benoemd. De gespreksleider vatte het geheel als volgt samen:

“Goede supervisie is voor jou ook als je als supervisor bewust bent van je eigen allergieën en ja, de keuze maakt: deel ik het of niet”.

Dit wordt door beide supervisoren bevestigd.

§ 6.2.5 Conclusie

Wat een supervisor ervaart als goede supervisie is wanneer de supervisant tot leren komt, er een veilig klimaat is, een vertrouwensband tussen supervisor en supervisant(en) ontstaat en er sprake is van authenticiteit van zowel supervisor als supervisant. Deze vier thema's zijn vanuit verschillende invalshoeken bekeken, maar vertonen een duidelijke onderlinge samenhang. Zo werd er gezegd dat er zonder veiligheid geen vertrouwen kan zijn en zonder die twee aspecten een supervisant ook niet tot leren komt. Belangrijk wordt gevonden, dat beiden zichzelf zijn en bereid zijn er een goede en leerzame supervisie van te maken.

§ 6.3 Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?

Ook bij deze deelvraag beginnen we met het kernlabel ‘veiligheid’. Een term die in vele contexten naar voren komt, zo ook bij de vraag wat de supervisant als goede supervisie ervaart door de ogen van de supervisor. Daarnaast zijn er nog vier kernlabels gedefinieerd:

We beginnen met § 6.3.1 met het kernlabel: ‘Veilig klimaat aanwezig’. Bij dit kernlabel horen vier labels die u terugvindt in onderstaande tabel.

^{xxxiv} In verband met de privacy van de betreffende supervisant is dit voorbeeld geanonimiseerd.

Veilig klimaat aanwezig	Veiligheid en contact
	Veiligheid als basis
	Veiligheid ervaren
	Veiligheid versus ontregelen

In de paragraaf daarna, 6.3.2, is het kernlabel: ‘Positieve relatie supervisor-supervisant’. Daarbij horen drie labels:

Positieve relatie supervisor-supervisant	Positieve relatie
	Als volwassene benaderd worden
	Niet etiketteren

§ 6.3.3: Goede supervisie krijgt gedurende het supervisieproces steeds andere kenmerken toegekend. Het kernlabel van deze paragraaf is dan ook: ‘Fasering in de benadering van goede supervisie’. Er horen twee labels bij.

Fasering in de benadering van goede supervisie	Ontwikkeling van wat als goed wordt gezien in supervisie
	Afstand en nabijheid afstemmen op supervisant

§ 6.3.4 gaat over het kunnen leren gedurende het supervisieproces. Kernlabel: ‘Kunnen leren’. Dit kernlabel wordt onderbouwd met zes labels!

Kunnen leren	Tips en tops krijgen
	Verder komen, gekend worden
	Aandacht krijgen voor het zelf
	Zelfsturend leren
	Leren van medesupervisanten
	Komen tot nieuwe inzichten

De laatste paragraaf, § 6.3.5 heeft als kernlabel: ‘Kunnen ontspannen’. Daar is één label aan toegevoegd:

Kunnen ontspannen	Ontspanning en humor
-------------------	----------------------

De bovenstaande tabellen geven weer welke thema’s u onder deze deelvraag tegen zal gaan komen. Elk label wordt onderbouwd met de letterlijk gesproken tekst van de supervisoren. Aan het eind van de paragraaf vindt u een conclusie met het antwoord op deze deelvraag!

§ 6.3.1 *Veilig klimaat aanwezig*

Bovenstaande deelvraag werd alle supervisoren voorgelegd in de vijf focusgroepen. ‘Veiligheid’ was vaak één van de eerste antwoorden. Onder dit begrip vallen onderstaande labels.

- **Veiligheid en contact**

De eerste stap naar veiligheid is contact, een zekere relatie. Over deze relatie komen we uitgebreid terug onder paragraaf 6.3.2, maar eerst meer specifieke aandacht voor dit thema.

“Ik denk dat je dan weer van veiligheid en echt contact kunt spreken”.

“Ik denk dat hij veiligheid en contact het belangrijkste vindt”.

Ook het contact met supervisanten onderling speelt hierin mee:

“Openheid met medesupervisanten”.

(Uitleg)

“Ik denk dat supervisanten dat ook wel meenemen als oordeel hoe een zitting was. Was het, of een reeks was, was het gezellig of kon je het over dingen hebben of was het, nou ja, krampachtig”.

- Veiligheid als basis

Veiligheid wordt gezien als basisverwachting van de supervisor, wil hij de supervisie als goed ervaren.

“Voor velen is het gevoel van veiligheid, jezelf kunnen zijn een basaal verwachtingspatroon”.

Maar wat houdt die veiligheid voor de supervisanten dan in? Uitleg op deze vraag kwam terug in verschillende bijeenkomsten:

“In het begin denk ik dat de supervisor het een goede supervisie vindt als hij gewoon z’n ei kwijt kan”.

“Dat studenten er zelf een beetje achter komen en ook prettig vinden eerst een beetje hun verhaal te kunnen doen en pas aan het eind, dat zeg ik dan wel eens, dan mag je losbarsten”.

“Ruimte, veiligheid om te falen”.

- Veiligheid ervaren

Het laatste label onder de kernlabel ‘veiligheid als basis’, is ruimte en veiligheid om te falen. Hiermee komen we op het thema van veiligheid *ervaren*. In de mate en de manier waarop een supervisor veiligheid ervaart, zit een bepaalde fasering. Wanneer de basis gelegd is, begint de supervisor de veiligheid ook echt te ervaren, te voelen, en wordt meer open.

“Studenten geven terug op het moment dat ze die veiligheid ervaren van het met elkaar optrekken. Dat dat voor hen ook aanleiding was om zich kwetsbaar op te stellen of om dingen aan te gaan geven”.

Wat helpend is om in die fase te komen is:

“Dat die zich veilig voelt bij jou. Dus ik voel me veilig bij mijn supervisor, want daar zit geen goed of fout oordeel. Maar wel kijken naar: kan ik daar een goede beroepspersoon mee worden?”

In andere woorden: verduidelijking van de rol van de supervisor, weten dat je daar als supervisor niet komt om veroordeeld te worden, maar om te leren, is helpend om de supervisie tot *goede* supervisie te maken.

- Veiligheid versus ontregelen

Evenals onder deelvraag 1 ter sprake kwam, heeft veiligheid ook een andere kant: onveiligheid of ontregelen. Een supervisor heeft niet van begin af aan bewust door waar hij het meeste baat bij heeft en wat hij als goed ervaart. Vaak ziet hij achteraf wat de supervisie tot goed of minder goed gemaakt heeft. Structuur kan helpen, maar tevens het ontbreken ervan. Hierover ontstond een discussie in de laatste focusgroep.

“Maar een supervisor kan het ook heel goed vinden om aandacht te krijgen of juist geen aandacht te krijgen”.

“Ik heb het idee dat dat, wat je nu zegt, allemaal verder in de supervisie bewust wordt hè. En het is natuurlijk heel belangrijk dat een supervisant eigenlijk van begin af aan al ervaart: ‘dit is een goeie supervisie’, fijn, een goede plek waar ik kan leren’. Dus zelf denk ik toch ook weer aan veilig leerklimaat, ervaren van de veiligheid. Ik ben het wel met je eens van ‘ik krijg aandacht, er wordt naar mij geluisterd, er is empathie’.”

“Dat je structureert waardoor er veiligheid ontstaat”.

“Ik heb ook wel meegemaakt dat je echt zwom en dat gaf, zwemmen vind ik onveiligheid geven zeg maar. Dus ik vind het zelf wel heel belangrijk dat er helderheid is of structuur”.

“Studenten vinden structuur ook heel fijn, soms”.

“Ik heb studenten die heel graag willen pleasen, die doen ook heel graag wat jij wil. Dus ja, het is ook wel is spannend om het niet te doen”.

(Bovenstaande wordt door de gespreksleider vertaald in ontregelen)

Reactie supervisor:

“Ja ontregelen. En daarmee iets anders in gang brengen. En dat kan even duren, maar daardoor ontstaat wel een ander inzicht bij studenten. En dat is even niet plezierig. Dus de periode van onplezierigheid kan wel nut hebben”.

Daarna gaat de discussie over het proces waarin die veiligheid versus het ontregelen wordt ingezet. In het begin zal het voor de supervisant niet als veilig en goed voelen, als de supervisor direct begint met ontregelen.

“Ja dat begrijp ik wel maar kijk, dat please gedrag, ik probeer dat eigenlijk zeg maar in de eerste bijeenkomst al heel duidelijk neer te zetten van, bied ik wel wat structuur. Maar gaandeweg, zeg maar na zo’n derde sessie, dan geef ik het al veel meer uit handen. Dan wordt mijn rol al heel anders. En dat zeg ik dus, dat vertel ik ook al in de eerste drie keer. Dat ik zeg van: “ik ben nu nog behoorlijk aanwezig, maar je zult merken dat ik me steeds meer terugtrek, dat jullie steeds meer met elkaar bezig gaan zijn”.”

“Maar ik denk juist in het begin dat die structuur en inbreng en aanwezigheid als supervisor heel belangrijk is, voor de veiligheid”.

“Maar als je dan de groep hebt, in het begin ben je als supervisor, heb je een hele grote taak, bevragen van elkaar, maar na verloop van tijd neem ik ook gewoon minder ruimte daarin en dan laat ik ze gewoon dan zie je ze soms kijken van: ‘doen we het goed’, maar ja...Dat is volgens mij het proces waar het dan om gaat op dat moment”.

Voor een goed supervisieproces, is er naast veiligheid ook onveiligheid nodig.

“Enerzijds is het belangrijk dat er veiligheid is, aan de andere kant meer dat provocatieve hè”.

“Volgens mij gaat dat samen op. Je hebt die veiligheid wel nodig om dat andere te kunnen. Anders werkt het niet”.

§ 6.3.2 *Positieve relatie supervisor – supervisant*

In voorgaande paragraaf viel ons op dat veiligheid, de relatie of het contact met de supervisor en supervisant(en) en het leren, op een hechte manier met elkaar verbonden zijn. Een conclusie die ook aan voorgaande deelvraag toegeschreven is. In deze paragraaf schenken wij eerst aandacht aan de relatie.

- Positieve relatie

In de context waarin hieronder gesproken wordt, gaat het over het geven van ondersteuning, erkenning en waardering naar de supervisant toe.

“Als hij ondersteuning ervaart door de supervisie in de eigen stagepraktijk, in de beroepspraktijk”.

“Als die erkenning, waardering krijgt voor zijn/haar aandeel in supervisie naar zichzelf maar ook naar de andere medesupervisanten toe. Van de andere deelnemers en ook van de supervisor”.

Een volgende supervisor legt hiermee de koppeling naar het hebben van een relatie met de supervisant.

“Wat ik ervaar, is dat het gewoon cruciaal is dat iemand die een supervisie krijgt, moet altijd...moet je altijd verbinding leggen zeg maar. Dus de relatie is gewoon super belangrijk”.

“In vertrouwen maar ook relatie zeg maar. “Ik mag er zijn zoals ik ben” en dus geen oordeel”.

(Volgend daarop wordt er een voorbeeld gegeven door een derde supervisor)

“Een supervisant ervaart de supervisie als goed als hij of zij merkt dat ze gewoon gehoord wordt. Dat er contact is, dat je...ja, dat zal ook met de persoon, echt met de persoon van de supervisor te maken hebben. Van zie ik hem of haar gewoon zitten. (Hiermee wordt bedoeld: is er een klik of niet) Ik denk soms dat de persoon er meer toe doet bij wijze van spreken, dan de supervisie er toe doet”.

Hier zien we dat er een overlap ontstaat met de volgende deelvraag: Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de persoon van de supervisor als goed ervaart? Of een supervisant de supervisie goed vindt, zou dus veel te maken hebben met de persoon. Welke kenmerken van deze persoon dan belangrijk zijn, zult u terugvinden in paragraaf 6.4.

- Als volwassene benaderd worden

“Ik heb opgeschreven, maar even tussen aanhalingstekens, als volwassenen benaderen. Of benaderd worden moet ik dan eigenlijk zeggen”.

“Dat er uitleg gegeven wordt. Dat er een positieve benadering is”.

“En als ik zeg van positief benaderen, want dat heeft natuurlijk ook wel met dat volwassen te maken, dan bedoel ik dus niet zozeer van: “het is altijd goed en goh wat doe je het geweldig”. Dat niet, maar ook daarin zou een confrontatie of wat dan ook voor kunnen komen”.

“Dat ze als volwaardige gesprekspartner benaderd worden. En voor vol worden aangezien”.

(Aanvullend door een andere supervisor)

“Ik heb respect als sleutelwoord. Dus dat slaat eigenlijk op wat zij zegt, ik bedoel dat met respect”.

Samengevat zouden we kunnen zeggen dat er sprake is van een positieve relatie tussen supervisor en supervisant wanneer de supervisor de supervisant met respect benadert en deze voor vol aanziet.

- Niet etiketteren

De supervisant ervaart het als negatief als de supervisor problemen aanpraat of constateert, terwijl deze er voor de supervisant niet zijn. Hierover wordt gesproken naar aanleiding van deelvraag 3, maar is tevens passend bij deelvraag 2.

“Wat me nog wel is opvalt is, als studenten of supervisanten het erg vervelend vinden als in supervisie problemen worden aangepraat. Dus dan denk ik van: ‘oké, een goede supervisor praat geen problemen aan’. Maar goed, misschien hoort dat ook bij de vorige vraag ‘wat is goede supervisie’.”

Ter verduidelijking wordt er een voorbeeld gegeven door een supervisor uit dezelfde focusgroep:

Voorbeeld:

“Op een gegeven moment kreeg ik een verslag ook terug ‘ja, er lijkt wel of er gespit wordt om te spitten’. Dus zij hadden het gevoel ‘ik praat jullie problemen aan’ of dat, nou niet zozeer problemen, maar ik wil ergens heen met mijn vragen, met het doorvragen, waar ze helemaal geen behoefte aan hadden. Zo was het gewoon, punt af. Dus toen heb ik toch gekozen om dat, om die lijn toch maar door te zetten. Want ik denk van: ‘ja, anders komen we nergens’.”

Na dit voorbeeld gaat het gesprek nog even verder en wordt er gezamenlijk tot een aspect gekomen waarvan de supervisant zou kunnen zeggen dat dat mede de supervisie tot goed maakt.

“Maar kan er lopende het proces best wel alles op tafel komen, maar dat, nou ja, de kunst is dan kennelijk om dat samen met hen te vinden of zoiets en in ieder geval niet als supervisor degene te zijn die die dingen aanpraat”.

“Geen problemen etiketteren bedoel je”.

§ 6.3.3 Fasering in de benadering van goede supervisie

De kritische lezer heeft opgemerkt dat er onder het label ‘veiligheid’ sprake leek te zijn van een bepaalde fasering in wat de supervisant als veilig ervaart. Dat het iets is dat groeit en zich ontwikkelt. Zo is er ook een ontwikkeling terug te zien in wat de supervisant als goede supervisie ziet.

- Ontwikkeling van wat als goed wordt gezien in supervisie

Wanneer er gesproken wordt over deze ontwikkeling, wordt er een onderscheid gemaakt tussen opleidingssupervisanten en volwassenen die in supervisie zijn, vanwege de verschillende manieren waarop zij over het algemeen supervisie ervaren. Er vindt een korte discussie plaats.

Supervisor 1:

“Bij opleidingssupervisant is respect maar ook veiligheid ‘is het fijn, is het leuk’. Bij volwassenen denk ik, niet bij iedereen, maar bij een heel aantal, is het vooral goed als ze iets ontdekken over zichzelf. (...) Ik denk ook voor de supervisanten, maar dat is niet het eerste”.

Supervisor 2:

“Ik heb dat als eerste opgeschreven: ‘ik kan er iets mee’.”

Supervisor 3:

“Het idee dat ze er iets mee kunnen in hun stage of op hun werk als je het met volwassenen hebt”.

(Uitleg over wat dat ‘iets’ dan is)

Supervisor 2:

“De opleiding om problemen op te lossen en lastige situaties te lijf te gaan. Of ‘ik snap mezelf beter’.”

Supervisor 4:

“Dat je inzicht krijgt en uiteindelijk weet te handelen. Dus inzicht, dat is ook wel aardig, maar ik hoop ook altijd dat ze kunnen handelen”.

De supervisors benoemen in hun discussie verschillende aspecten die voor de supervisant de supervisie tot goed kunnen maken: inzicht krijgen, er iets mee kunnen op stage of werk, de supervisie ervaren als fijn en gezellig, dingen ontdekken over zichzelf. Wat is er nu het meest belangrijk voor de supervisant?

“Ik denk dat het te maken heeft met hoever de interne motivatie^{xxxv} gegroeid is. Als die interne motivatie er is dan zal, tenminste als ik even kijk naar de groepjes die ik nu heb, dan springt eruit ‘ik heb er iets aan’. Als die interne motivatie nog niet gegroeid is: ‘heb ik het goed gehad, was het fijn’.”

“Als je een clubje hebt die mekaar niet kent in het begin dan vinden ze na de eerste keer het goed als ze wat van mekaar gehoord hebben en er een begin van vertrouwen is”.

“Duidelijk is wat de bedoeling is, maar dan hebben ze nog niet echt de meerwaarde van ‘hé, hier kan ik persoonlijk wel wat mee’ en dan is dat de teneur. Beetje ja, veiligheid, vertrouwen”.

Als de supervisant verderop in het proces zit...

“Als ze er persoonlijk of wat van geleerd hebben dan denk ik dat dat echt die meerwaarde of dat inzicht krijgen is”.

“Als ze er plezier aan krijgen en niet meer het gevoel hebben dat het moet, maar dan heb ik het specifiek over opleidingssupervisanten”.

- Afstand en nabijheid afstemmen op supervisant

Niet alleen de aspecten of onderwerpen binnen de supervisie bepalen de ontwikkeling van wat als goed wordt ervaren, ook de manier waarop de supervisor de supervisant benadert, bevat een bepaalde ontwikkeling.

“In eerste instantie niet te dichtbij komen. Mensen in hun waarde laten, hun laten praten, hun eigenheid laten ontdekken en zichzelf neer laten zetten. Dan denk ik soms dat de beginfase wat meer tijd nodig heeft om later veel meer resultaat te boeken. Je moet hun het signaal laten geven wanneer wij dichterbij mogen komen en dat niet wij dat in eerste instantie doen. Daarin proberen te luisteren naar hun kernvraag. Wat gaat hij nou eigenlijk zeggen zo langzamerhand? En als laatste wil ik dan eigenlijk vragen naar legitimatie om daar op in te gaan. En hun mogen aangeven waar wij op insteken en dan wordt het verhaal omgekeerd: dan wordt het hun verhaal”.

In het begin van het supervisieproces ervaart de supervisant het niet als prettig als de supervisor te snel dichtbij komt.

“Het is een proces”.

“Dan merk je dat de behoefte dus ook verandert, gaandeweg”.

Dat dichterbij komen en komen op het verhaal van de supervisant, moet wel gaan gebeuren. Maar nogmaals, niet in de beginfase.

“Als ik had doorgedouwd (in de beginfase), was het gewoon geen goede supervisie geweest”.

“Je (de persoon van de supervisor) moet een balans zien te vinden”.

Om bovenstaand verhaal te verduidelijken, hieronder een voorbeeld gegeven door een supervisor, over het proces van één van de supervisanten.

Voorbeeld

“Ik hoor wel eens in een tussenevaluatie van een student, van “in het begin had ik me helemaal gepositioneerd van ‘dit en dat laat ik zien in de supervisie en de rest krijgen ze niet te zien van mij’.” Maar al heel snel komt er dan een gevoel van vertrouwdheid in de groep en merken ze dat er een soort muur geweest was waardoor het niet lukte

^{xxxv} Met interne motivatie wordt hier bedoeld: in hoeverre de supervisant de knop heeft omgezet en inziet ‘hier heb ik iets aan, hier ga ik voor’ en niet alleen supervisie volgt omdat het moet, bijvoorbeeld vanuit de opleiding.

om open te zijn. En toen ze dat doorhadden, voelden ze zich meer gekend.^{xxxvi} En toen dat gebeurde, kwam er als het ware een nieuw proces los: ze wilden zich ook laten kennen. Maar ten diepste hebben deze studenten dus ook ergens, dat is mijn veronderstelling, wel die behoefte gehad, maar in het begin was het onveilig en hadden ze zoiets van: 'dat doe ik niet'. En toen gaandeweg, kwamen ze bij die kern en nu kunnen ze door".

Duidelijk wordt hier ook de samenhang tussen veiligheid, de relatie (in hoeverre is er vertrouwen) en de ontwikkeling van wat de supervisant als goede supervisie ervaart. De behoefte om dieper te gaan, ligt wel in de supervisant, maar de omstandigheden moeten daarvoor eerst veilig aanvoelen en zijn.

§ 6.3.4 Kunnen leren

Er is tot nu toe gesproken over veiligheid, de relatie tussen supervisor en supervisant en de ontwikkeling die gezien kan worden in wat de supervisant als goede supervisie ervaart van het begin van het proces tot het eind. Deze drie aspecten zorgen er (mede) voor, dat de supervisant tot leren komt. Dat leren vindt plaats in verschillende vormen en varianten.

- Tips en tops krijgen

In de beginfase van supervisie vinden supervisanten het vaak prettig om tips en tops te ontvangen en te horen wat er gedaan moet worden.

"Ik dacht nog, de supervisant die supervisie goed ervaart, is als er tips en tops zijn".

"Ook van elkaar". (Supervisanten onderling indien er sprake is van groepssupervisie)

"Als je dan door de bril van de supervisant kijkt, denk ik, wanneer vinden zij in de eerste fase de supervisie goed, dat ze ook daarop aansluiten".

In de loop van de tijd verandert deze behoefte wel. Veel supervisanten zien graag dat de supervisor verschillende werkvormen toepast.

"En ik dacht nog variatie in werkvormen. Ik denk dat de supervisant supervisie ook vaak goed vindt als je niet heel de tijd hetzelfde dingetje doet".

Na deze aspecten van de beginfase, gaat de ontwikkeling van de behoeften van de supervisant verder. Hierover meer onder de volgende labels.

- Verder komen, gekend worden

Zoals naar voren komt in het voorbeeld in paragraaf 6.3.3, zit er in de supervisant de behoefte om dieper in te gaan op een verhaal en zichzelf wil leren kennen. Dit geldt vooral voor supervisieprocessen die al in een verder stadium zijn.

"Pas gaandeweg, bijvoorbeeld als je een bijeenkomst hebt gehad. "Ik vond het goed, want we gingen eigenlijk wel de diepte in deze keer, dieper dan de vorige keer".

"Die hele diepe behoefte zit daar al, maar moet gekend worden. Daarin wil iedereen wel graag komen".

"Dat iemand steeds meer gekend wordt en zich dan ook op een gegeven moment laat veroveren".

Hierbij moet de supervisor er niet vanuit gaan dat dit voor elke supervisant geldt, al wordt dit door bovenstaande supervisoren zo aangegeven. Er zijn altijd uitzonderingen.

"Ik ben er vanuit gegaan van 'hij wil graag' en hij wil ook veranderen en dat als uitgangspunt van supervisie nemen, maar dat is niet altijd per definitie zo".

^{xxxvi} In verband met de privacy van de betreffende supervisant(en) is dit voorbeeld geanonimiseerd.

Wanneer er geforceerd wordt dat de supervisant toch zijn verhaal doet, wordt dit *niet* ervaren als goede supervisie.

- Aandacht krijgen voor het zelf

Verder willen komen, gekend worden, dieper gaan, dat heeft allemaal een overlap met aandacht krijgen voor ‘het zelf’. Maar wat wordt daar precies mee bedoeld?

“Ik had opgeschreven ‘de bevestiging van de goede en de mooie dingen die gebeuren’.”

“Het inzicht in de eigen socialisatie”.

“Namelijk “daar ging het om wat het echt, wat echt is”. Dat zeggen ze eigenlijk “daar ging het om wie ik ben”.”

“En daar koppelen ze ook gewoon heel simpel aan: daar was ruimte voor mij. Er was tijd voor mij, daar was ik met z’n tweeën of met z’n drieën en niet met de hele klas”.

“Ik heb dat als eerste opgeschreven: de supervisant voelt zich gekend en erkend”.

Het zich gekend voelen en de aandacht gedurende supervisie die als goed wordt ervaren door de supervisanten, komt niet alleen van de supervisor, maar ook van medesupervisanten.

“Dat ze het ook leuk vinden met elkaar, dat ze het prettig vinden om elkaar weer te zien en om mij weer te zien”.

“Die ontmoeting op zich is ook al waardevol”.

“Weer even op school en elkaar zien en het eigen ei kwijt kunnen”.

Aandacht voor en van elkaar kan de supervisie tot goede supervisie maken.

- Zelfsturend leren

Onder dit label valt een stukje herhaling vanuit deelvraag 1. De supervisant gaat in de loop van het proces meer zelfstandig leren en leert zichzelf daarin aan te sturen en te stimuleren. Ruimte voor zichzelf, zoals ook hierboven terug is gekomen. Voor de supervisant geldt, dat goede supervisie ook uitloopt op deze zelfreflectie en dit zelfsturend leren.

“Ik denk uiteindelijk dat de supervisant de supervisie als goed ervaart als hij, als er reflectie op gang komt zeg maar en iemand tot zelfsturend leren aangezet is of daarmee aan de gang gaat. Dus er zit ook een soort aha-erlebnis in of zo”.

Naast dit zelfsturend leren wordt het ook als goed ervaren als supervisanten onderling van elkaar kunnen leren:

- Leren van medesupervisanten

Een supervisor uit de laatste focusgroep spreekt vanuit haar eigen ervaringen als supervisant als zij de volgende uitspraak doet:

“Met name ook het leren van medesupervisanten dat heb ik ook gewoon als heel goed”.

Alle supervisors die op dat moment aanwezig waren, waren het eens met deze uitspraak. In een andere focusgroep kwam naar voren dat het ook daadwerkelijk van belang is met wie je in een groep zit als supervisant zijnde. Dit kan erg meetellen in het oordeel of de supervisie als wel of niet goed wordt ervaren.

“Maar wat ook heel belangrijk is merk ik en dat heb ik niet altijd door maar het speelt wel, met wie zit je in een groepje zeg maar. Dat is wel heel erg wezenlijk, volgens... Jij kunt het creëren, maar wie erbij gaat zitten in dat groepje, wie zijn die anderen, en wat heeft daar gespeeld, is soms ook heel belangrijk. En dat, dat bepaalt soms ook van in hoeverre vindt iemand het goed zeg maar.”

“Dat zijn soms wel belangrijke dingen voor de manier waarop mensen zich ook open geven. En ook kwetsbaar opstellen zeg maar”.

(De gespreksleider de vraag wat er nodig is in dat groepje, wil het goede supervisie zijn)
“Vertrouwen wellicht, maar ook openheid. Bereidwilligheid om te willen leren zeg maar hè”.

“Ik denk dat oefenen ook nog wel belangrijk is. Wanneer het eh...supervisie als goed wordt ervaren als studenten het idee hebben ‘hé we kunnen hier oefenen in het vragen stellen, het elkaar bevragen’. Dat ze het ook wel waarderen als ze feedback krijgen van medestudenten”.

“Want feedback is natuurlijk heel erg gericht op het hier en nu. Het hier en nu vind ik wel een belangrijk element, dat het niet alleen gaat over werk maar ook wat gebeurt er in het groepje”.

Groepsdynamica speelt een belangrijke rol in het (oordeel over het) supervisieproces.

- Komen tot nieuwe inzichten

Leren geeft nieuwe inzichten en daarmee komen ook nieuwe vaardigheden. Belangrijk daarbij is, dat er ruimte is voor de manier waarop de supervisant leert; hij moet niet een bepaalde richting gedwongen worden.

“Als hij in de supervisie tot nieuwe inzichten komt en nieuwe vaardigheden ontwikkelt”.

“Ze mogen er zijn, ze mogen zich ontwikkelen en ze mogen leren op de manier zoals zij leren. Maar ik krijg wel heel vaak terug van: “je hebt me leren, vragen leren stellen”, en ze willen ook uit de comfort-zone gehaald worden zeg maar. Je hebt die basisconditie nodig en spiegels voorhouden en ook confronteren op de goeie manier, dat is vaak wel heel belangrijk voor ze. Als ze zich vertrouwd voelen en ze ontdekken dat nieuwe van ja, die ze dus niet erin pompen, maar iemand brengt mij in beweging, dat ervaren ze vaak ook als heel erg plezierig. Ook inzichten, dat je ze gewoon aan het werk zet om als het ware ernaar te durven leren kijken. Als je een goede basis hebt, dat krijg ik heel vaak terug, dat ze dat heel belangrijk vinden. En dat betekent dus niet strelen of pleasen, maar dat betekent ook nou, aan het werk”.

Het leren gaat ook wel eens gepaard met verrassende nieuwe inzichten, die supervisor en/of supervisant niet verwacht hadden.

“Want het ging heel anders, of het kwam heel ergens anders uit als waar ik instapte”.

Maar er zijn ook momenten dat de supervisor het al aan ziet komen, maar de supervisant het zelf wil laten ontdekken.

“Het vanuit jezelf op een bepaalde manier naar een werkinbreng kijken en eigenlijk misschien stiekem soms al denken daar en daar zit het. En dan door het bevragen van de medestudenten en van mij als supervisor op een heel ander spoor komen”.

“En ook zelf sturing kan geven. Ik denk dat dat wel wisselend is per student, maar sommige studenten daar ook wel heel sterk aan hechten dat ze daarin ook voelen en weten en mogen”.

“Dat ze daarin gestimuleerd worden. (In het zelf sturen) Ook in het groepsproces hè, dat vinden ze vaak ook wel heel leuk. Dat ze mogen proberen”.

“Dat ze dus niet in een richting gedwongen worden”.

In het gesprek wordt nog aangegeven dat dit wel in de loop van het proces gebeurt. Het zelfsturende wordt door de supervisant in het begin niet als goed ervaren.

“Niet in het begin”.

“Want in het begin is het inderdaad wat jij zegt ‘doe jij het maar en tips en tricks’ zal ik maar zeggen. Dan is er een tussenfase en dan komt de fase van ‘hé’, ook de voldoening van ‘ik kan het zelf en mooi dat je ons daar steeds bij stimuleert in het zelf toch maar weer te doen’. Een ontwikkeling”.

§ 6.3.5 Kunnen ontspannen

Naast dat het een belangrijk doel van supervisie is om te leren, is er ook ruimte voor ontspanning en humor. Dit wordt belangrijk gevonden door zowel supervisor als supervisant.

- Ontspanning en humor

“Ik denk voor bijna iedereen wel humor”.

“Humor, dat we samen lachen, dat dat wel iets is wat ze in een evaluatie dan woorden geven van: dat vonden we wel fijn”.

“Ik vind ‘t ook belangrijk dat je plezier, dat je plezier met elkaar hebt”.

§ 6.3.6 Conclusie

In goede supervisie is er voor de supervisant sprake van veiligheid. Vanuit deze basis leert de supervisant zich kwetsbaarder op te stellen, zonder een goed of fout oordeel daarover te verwachten. Wanneer er een veilig klimaat is, komt er in de loop van het proces ruimte voor onveiligheid of ontregeling in de vorm van bijvoorbeeld confrontatie. Veiligheid en ontregeling gaan samen op in een goed supervisieproces.

Naast veiligheid is de relatie tussen supervisor en supervisant en, indien er sprake is van groepssupervisie, tussen de supervisanten onderling erg belangrijk. Erkenning en waardering voor de inbreng, een respectvolle benadering en het niet opleggen van problemen van supervisor naar supervisant, zijn hierin aspecten van goede supervisie.

Vanuit veiligheid en een positieve relatie komt de supervisant tot leren. In het begin van het supervisieproces leert hij vooral door tips en tops, gaande weg wil hij verder komen, dieper gaan. Meer leren over wie hij is en daar ontdekkingen over doen. Aan het eind van het proces ervaart de supervisant, volgens de supervisor, de supervisie als goed als hij zichzelf aan kan sturen tot leren en reflecteren. Ook leren de supervisanten onderling meer van elkaar gaandeweg het proces. Wie er in de supervisiegroep zitten, wordt daarmee ook een belangrijk punt in het oordeel of de supervisie wel of niet als goed wordt ervaren.

Naast al het leren houdt goede supervisie voor de supervisant ook in, dat er ruimte is voor plezier en ontspanning.

§ 6.4 *Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de persoon van de supervisor als goed ervaart?*

In deze paragraaf gaan we specifiek in op de persoon van de supervisor. Wanneer ervaart een supervisant de persoon van de supervisor als goed? Onder deze deelvraag zijn er 4 kernlabels gedefinieerd met bijbehorende labels:

In § 6.4.1 is het kernlabel: ‘Deskundige houding’. In de onderstaande tabel ziet u de daarbij behorende labels.

Deskundige houding	Duidelijk zijn
	Tips geven
	Ervaringsdeskundig zijn
	Opleidingsdeskundig zijn

In de paragraaf daarna, 6.4.2, is het kernlabel: ‘Authentiek zijn’. Daarbij horen twee labels:

Authentiek zijn	Authenticiteit
	Eigen stijl hebben

§ 6.4.3 bevat het kernlabel: ‘Accepterende houding’ met 5 bijbehorende labels.

Accepterende houding	Acceptatie van de supervisor
	Betrokken zijn
	Afstand en nabijheid inschatten
	Aandacht hebben voor weerstand
	Niet etiketteren

De laatste paragraaf, § 6.4.4 gaat over de overdragende houding van de supervisor. Hierbij horen nog twee labels.

Overdragend zijn	Lerend
	Kritisch durven zijn

De bovenstaande tabellen geven duidelijkheid over de labels die in deze paragraaf besproken zullen worden. In de komende paragrafen is de tekst te lezen die de supervisoren gezegd hebben, welke de onderbouwing vormen voor de labels.

§ 6.4.1 Deskundige houding

De persoon van de supervisor wordt als goed ervaren, wanneer de supervisor laat zien dat hij deskundig is. Dit kan volgens de deelnemers van de focusgroepen op drie manieren naar voren komen.

- Duidelijk zijn

We beginnen met het label duidelijkheid. Duidelijkheid is nodig om te kunnen begrijpen wat supervisie inhoudt, iets wat veel supervisanten aan het begin van het traject willen weten.

“Dat studenten vinden dat een goede supervisor is, dacht ik als je goed kan uitleggen, in normale taal, wat supervisie eigenlijk inhoudt”.

In de focusgroep waar dit naar voren kwam, gaf een supervisor aan dat ook dit vooral in het begin geldt. Echter was niet iedereen het daar mee eens: gedurende het traject zou het als goed ervaren worden als er af en toe opnieuw uitleg plaatsvindt.

“Het komt ook altijd weer terug vind ik. Elke keer weer is het eigenlijk een soort van weer de kern zeggen: dit is het”.

- Tips geven

In het begin van het supervisieproces vinden supervisanten de persoon van de supervisor goed, wanneer hij naast duidelijkheid ook tips geeft.

“Als je goede tips geeft”.

“Helemaal in het begin willen ze vooral gewoon horen van ‘zo moet het’.”

Maar als de supervisant verder in het proces komt en merkt niet genoeg te hebben aan alleen maar tips:

”Het is toch handig dat die supervisor iets meer deskundigheid laat zien dan alleen maar tips geven.”

- Ervaringsdeskundig zijn

Wanneer de tips niet meer voldoende zijn voor de supervisant, vraagt hij als het ware om een andere vorm van deskundigheid van de supervisor. In andere woorden: kennis van zaken. Dit wordt gezien als een behoefte die iedere supervisant zou hebben ten opzichte van de persoon van de supervisor. Aan dit begrip worden door de supervisoren uit de tweede focusgroep verschillende uitwerkingen toegewezen:

“En ik dacht kennis van zaken is voor supervisanten binnen de hogeschool in elk geval erg belangrijk. Voor supervisanten gewoon bij mij in de instelling merk ik dat dat minder relevant is”.

(Uitleg van wat bedoeld wordt met ‘kennis van zaken’)

“Dat je weet wat het beroep inhoudt”.

Een tweede supervisor geeft het begrip kennis van zaken een andere uitleg:

“Ik bedoelde het meer inderdaad toch ook wel inderdaad gewoon (hier wordt onverstaanbaar gepraat), moet kunnen communiceren...”

Een derde vult aan:

“Theoretisch ook kunnen onderleggen”.

En wordt bevestigd door een vierde, die vervolgens aanvult:

“Weten waar je mee bezig bent als supervisor”.

De vierde supervisor wordt aangevuld door een vijfde supervisor:

“En de goede vragen stellen”.

Er wordt nog even teruggekomen op de uitspraak dat het belangrijk zou zijn te weten wat het beroep (of de opleiding) van de supervisant inhoudt.

“Niet zozeer het beroep denk ik want dat zou ik ook niet weten en jij ook niet wat ze allemaal doen hier op school”.

“Maar ik merk inderdaad zeker in het begin van het traject dat ze het heel belangrijk vinden dat je uit het werkveld komt en dat je, dat je daar ervaring hebt”.

Samengevat zouden we kunnen zeggen dat de persoon van de supervisor als goed wordt ervaren, wanneer deze duidelijk kan maken waar supervisie voor is, aan kan geven wat er gedaan moet worden en in de loop van het proces wat meer deskundigheid kan laten zien op het gebied van de opleiding of het werkveld. Dat betekent niet dat de supervisor alles moet weten over het werk van de supervisant, maar wel dat hij er inzicht in heeft (theoretisch kan onderleggen) of ervaringen kan delen.

- Opleidingsdeskundig zijn

In de derde focusgroep is het thema ‘deskundigheid’ opnieuw naar voren gekomen. Echter bekeken zij dit thema op een andere manier dan de voorgaande focusgroepen. De persoon van de supervisor zou niet alleen als goed worden gezien als hij kennis heeft van het vak of van de opleiding, het tegenovergestelde zou ook heel verrassend kunnen werken.

“Deskundigheid. Soms heb ik gewoon inhoudelijk deskundig”.

“Ik denk dat het ook heel handig is als je iets van het vak weet, iets van de context waar iemand in zit. Dus kunt verstaan waar die ander ongeveer zit, wat die nodig heeft. Dat dat sneller vertrouwen geeft dan iemand die heel van het beroep helemaal niks weet. Dus ook gewoon deskundig zonder dat je...soms ook behoefte heeft niet alleen aan bevraagd te worden, maar soms ook aan nou, ordinaire tips”.

“Dat hoort bij een voorwaarde, ‘ik voel me begrepen, ik voel me, ik voel de betrokkenheid’.”

Maar hier staat een andere mening tegenover.

“Ik denk dat het soms ook heerlijk kan zijn voor een supervisant of juist prikkelend kan zijn als iemand nou net niet helemaal exact in dat plaatje past van ook jarenlang MWD of SPH gedaan. Omdat die dan net misschien wat andere vragen kan stellen en daarin verrassend kan zijn. Dus ik denk niet dat dat altijd nodig is. (...)ik denk dat je ook blinde vlekken kan hebben als je zelf uit precies dezelfde tak van sport komt. Ik denk dat de meerwaarde groter is dan de minderwaarde, maar ik zie ook wel de waarde van juist een andere beroepsgroep”.

Door een andere supervisor wordt er ter bevestiging een voorbeeld gegeven.

Voorbeeld:

“Als ik studenten neem, ik heb toen zelf toen bij de vorige werkring, was ik externe supervisor zeg maar bij de opleiding. En ik kreeg heel vaak van studenten terug dat ze het ontzettend plezierig vonden dat ze geen docent hadden, dan kom ik precies op hetzelfde verhaal van jou ook. En niet weten van hoe iemand zich heeft ontwikkeld, blanco erin staan”.

“Het verrassende en de echte domme vragen kan je soms pas zeggen als je er niks van weet, zal ‘k maar zeggen, dat kan iemand op een heel nieuw inzicht brengen”.

Tot slot wordt er nog een verschil opgemerkt tussen supervisanten binnen de opleiding of supervisanten binnen ‘gewone supervisie’.

“Ik vind een verschil tussen opleidingssupervisie of een gewone supervisie, daar zit voor mij het verschil. En in een opleidingssupervisie vind ik dat ik als supervisor betrokken moet zijn bij die opleiding, bij de inhoud van de opleiding. Anders kan ik ook geen beoordeling geven. Daar moet ik toch een beetje mee kunnen kijken”.

§ 6.4.2 Authentiek zijn

De persoon van de supervisor wordt als goed ervaren, als hij zichzelf is. Jezelf zijn, kan op verschillende manieren naar voren komen.

- Authenticiteit

In de laatste focusgroep wordt er heel eenduidig gesproken over het authentiek zijn. Als de supervisor dat is, wordt de supervisant dat ook.

“Dat je authentiek bent”.

“Ik weet niet of dat het recept is, maar jij kan dat zeggen omdat dat echt bij jou past. En ik denk dat daar supervisanten gevoelig voor zijn, dat het dus authentiek is. En daarmee ben je dan transparant. Dat maakt dat ook de supervisant wordt uitgenodigd om zichzelf te zijn”.

“Dat is denk ik wel een hele mooie conditie binnen supervisie. Dat je eigenlijk een soort code hebt: je mag hier zijn wie je bent. Dat het niet gaat om het normeren van ieders gedrag, maar dat er geleerd kan worden”.

Maar jezelf laten zien is niet voor elke supervisor vanzelfsprekend. De één stelt zich kwetsbaar op, de ander houdt zichzelf meer op de achtergrond. In beide gevallen kan de persoon van de supervisor toch als goed worden ervaren. Dit wordt besproken in de derde focusgroep.

“Ik vind het wel belangrijk dat ik authentiek ben. En dat ben ik ook, maar ik stel mezelf ook vaak heel erg kwetsbaar op zeg maar. (...) Van: hij is ook iemand die een ontwikkeling heeft doorgemaakt”.

Een volgende supervisor vult aan:

“Niet alleen in de beroepscontext, maar ook in het hier en nu. Als ik zeg van “nou, dit zie ik gebeuren en dat doet met mij dit” en anderen geven ook aan wat het met hun doet, dan waarderen ze ook altijd wel gewoon dat ik als mens zichtbaar wordt”.

Een derde supervisor laat non-verbaal heel duidelijk zien het er absoluut niet mee eens te zijn:

“Zeer zeer zeer terughoudend met iets te delen van mezelf. Ik vind dat ik ze daar niet mee moet opzadelen. Ik vind dat 't hun ruimte is en dat ze alles aan mij mogen hebben aan...doordat ik mee kan denken en daardoor de juiste vragen kan stellen, waardoor zij zich helemaal ja...aan bod komen. En daarin zullen ze mij ontzettend ontmoeten, dat kan gewoon niet anders, maar ik zal heel terughoudend zijn in het dingen vertellen van mij”.

Een vierde supervisor lijkt het deels met haar eens te zijn, maar hanteert zijn eigen manier van authentiek zijn.

“Ik heb de neiging om lang onzichtbaar te blijven maar wel actief betrokken. In de vragen, in doorvragen, in waardering geven, in zoeken naar wat er te leren is. En dan kijk ik naar de patronen van de studenten van wat laten ze nou eigenlijk zien in de patronen. Gewoon in de patronen bedoel ik van het materiaal insturen, met het wel of niet tot reflectie komen, wel of niet op tijd binnenkomen. Dus niet incidenten. Op het moment dat je ziet van ‘hé hier tekent zich een patroon af’, dan is het de kunst voor mij om dit patroon terug te brengen van ‘hé, dit is voor mij opvallend’ of ‘wat ik zie is...’. Of ‘Wat mij raakt is’, dat ik laat zien dat iemand voor de 3^e keer te laat komt. Dan heeft ie een patroon. En daar dan vragen over stellen”.

Dit wordt door de derde supervisor wel herkend, maar haar gezicht bleef twijfelachtig.

Uit bovenstaande uitspraken komt naar voren, dat het lastig is om te bepalen in hoeverre de persoon van de supervisor zichzelf moet laten zien en wanneer dat als goed wordt ervaren door de supervisant. De meningen zijn hier erg over verdeeld. Jezelf zijn wordt als belangrijk gezien, maar de manier waarop je dat doet, varieert.

- Eigen stijl hebben

In de vierde focusgroep wordt er gesproken over het hebben van een eigen stijl.

“Persoonlijk/eigen stijl. Dan kom je veel meer op de persoon”.

“Ik probeer ook wel bij tijd en wijle in ieder geval nou, misschien te openen met reflectie van: waar wil jij het over hebben? Dan leg je het helemaal bij de supervisant. En dat vind ik goed. Maar als daar de hele supervisie uit zou bestaan, denk ik van: ‘dat vind ik echt niks’. (...) Je hebt natuurlijk een gereedschapskist met mogelijkheden”.

“Een supervisant moet mij op een gegeven moment wel kunnen typeren”.

“Jezelf laten zien ja, Ook van de kwetsbare kant”.

Aanvullend op bovenstaande uitspraken door een tweede supervisor:

“Ik weet niet of een supervisant dat zou benoemen, als je zou vragen wat is nou een goede supervisor. Of ze dan zouden zeggen van: “dat is iemand die ook wat van zichzelf laat zien”. Maar ik denk dat als je het doet, dat het wel bij kan dragen aan veiligheid en vertrouwen en, en ook een stukje duidelijkheid over jezelf”.

Maar het jezelf laten zien:

“Nou het moet lerend zijn voor de supervisanten, het moet functioneel zijn. (...) In die zin vind ik wel dat daar ook grenzen aan zitten”.

Echter zijn alle supervisoren het wel met elkaar eens over de volgende uitspraak:

“Ik denk wel dat het belangrijk is dat je steeds echt blijft”.

“Of dat je nou parkeert of dat je het laat zien. Maar dat je zeg maar, als je weet dat je non-verbaal iets hebt laten zien dat het toch wel beter kan benoemen”.

Oprechtheid en openheid wordt ook gezien als een algemene behoefte, die geldt voor elke supervisant.

§ 6.4.3 Accepterende houding

Voor de supervisant is het positief als hij zich geaccepteerd voelt zoals hij is. Acceptatie is door de supervisoren vanuit verschillende standpunten bekeken.

- Acceptatie van de supervisant

‘Acceptatie’ kwam naar voren in de derde focusgroep, toen er een gesprek plaats vond naar aanleiding van vraag 4. Ook deze term vormt een overlap tussen deze en volgende deelvraag. Naar voren kwam, dat een belangrijke vaardigheid van de supervisor is, geen enkele vraag als gek te zien.

“Geen enkele vraag is gek, dus het normerende voor jezelf. Nou, dat vond ik in het begin erg lastig. Maar ik merk, als je dat kunt, dat is wel een hele mooie...dan komen ze ook hè. Niks is dan ook te gek. Dus in feite zit hem dat in acceptatie van de ander”.

“Niet veroordelen”.

“Een bepaalde onpartijdigheid”.

Naar ons idee zegt bovenstaande houding ook iets over de persoon van de supervisor. De persoon moet in staat zijn accepterend te zijn naar anderen, wil deze als vaardigheid naar buiten komen.

- Betrokken zijn

Wat een supervisant als goed ervaart aan de persoon van de supervisor, varieert per supervisant. Betrokkenheid van de supervisor kan dan ook zowel positief als negatief ervaren worden.

“Dat hangt een beetje af van de student. En van zijn eigen, wat ik zou kunnen zeggen als warm en betrokken kan de ander te warm en betrokken ervaren”.

“Maar als je vanuit een gewone situatie bekijkt dan betekent ’t denk ik gewoon warme betrokkenheid, belangstelling, betrouwbaar zijn. Dat zijn wel thema’s die ervoor zorgen dat iemand, of de supervisor, als goede supervisor ervaren wordt”.

- Afstand en nabijheid inschatten

Zoals naar voren kwam bij voorgaand label, is elke supervisant anders. Naast een accepterende en betrokken houding, wordt het ook als belangrijk gezien, dat de supervisant in zijn waarde gelaten wordt en de tijd krijgt zijn eigen proces te doorlopen. Ieder op zijn of haar eigen manier. Ook wanneer de supervisor het proces al doorziet.

“Dat de persoon van de supervisor iemand in zijn waarde laat”.

“Druk mij niet op. Dat mensen zeggen “je moet me niet opdrukken, je moet niet teveel tegen me aan lopen te douwen”. En uiteindelijk kom je op iets wat het proces doorziet, dus dat wij (de supervisoren) het proces wel doorzien, maar dat hun het proces zelf oplossen”.

“Ik denk dus de juiste toon, de juiste afstand en nabijheid inschatten. En dat zijn dingen, die moet je van binnenuit inderdaad voelen. Dus in die zin is de persoon van de supervisor heel belangrijk in de ogen van die supervisanten”.

“Ruimte bieden om te leren”.

“Je moet aansluiten, kijken naar wat de persoon op dat moment nodig heeft”.

“Dus in die zin denk ik dat het belangrijk is dat je verschillende dingen aanbiedt, want dat willen ze ook graag terugzien zeg maar. Wat dan bij hun passend is”.

“Je hebt zoveel verschillende supervisanten, dat is net ook wel een beetje genoemd, maar de één die heeft een confronterende stijl en de ander heeft een andere manier van benaderen nodig”.

- Aandacht hebben voor weerstand

Voorgaand label heeft ook te maken met de manier waarop de supervisant in de supervisie staat en wat hij daarin nodig heeft. Sommigen stappen supervisie binnen met weerstand. Ook daarvoor moet dan ruimte zijn.

“Het heeft denk ik te maken met je positie als opleidingssupervisor, dat toch studenten met reserve binnen komen. Dat was anders dan toen ik zelf leersupervisie deed, dan ben je zelf eager to learn, je wil zelf heel graag. Dus je zet zelf al veel sneller de luiken open dan wanneer je als student...Dan denk je van: ‘wie is dit en wat gaan we hier doen en ik ga toch niet in therapie zeker’.”

“Dat laat ik studenten toch wel vertellen aan het begin van de supervisie, van hoe stap je er in. Niet vanaf het begin heel eng te gaan zitten doen voor studenten”.

“Wat studenten eng vinden, is dat doorgevraagd. Alleen in de loop van de supervisie is dat wel wat het gaat opleveren, van dat je het verhaal kan uitvertellen. En daar horen de vragen ook bij”.

- Niet etiketteren

Dit label is beschreven in paragraaf 6.3.2 onder deelvraag 2. De supervisant ervaart het als negatief als de supervisor problemen aanpraat of constateert, terwijl deze er voor de supervisant niet zijn. Het niet etiketteren van problemen wordt gezien als goed, zowel als het gaat over supervisie als over de persoon van de supervisor. Voor een meer uitgebreide uitleg verwijs ik u terug naar paragraaf 6.3.2.

§ 6.4.4 Overdragend zijn

Deelvraag 4 gaat over de vraag wat de supervisant als lerend ervaart als het gaat om de kenmerken, vaardigheden, en dergelijke van de supervisor. Echter wordt het lerend zijn ook gezien als een aspect wat de persoon van de supervisor tot ‘goed’ maakt voor de supervisant.

- **Lerend**

Het fragment begint met de woorden, dat de supervisant de supervisor als goed ervaart als hij betrokkenheid en veiligheid kan bieden, maar ook als hij de supervisant iets kan leren. Er is even verwarring over of dat echt hoort bij de persoon van de supervisor.

Supervisor 1:

“Als ie het gevoel heeft dat hij er wat van leert”.

Supervisor 2:

“Die laatste had ik eerst ook, maar toen dacht ik: ‘dat zegt niets over de persoon’.”

Supervisor 1:

“Weet ik eigenlijk niet. Als je een kamer binnenkomt en je ziet een supervisor dat je denkt van ‘hm wat moet ik daar nou van’. Dan denk ik dat je er ook niet meer open staat voor leren. Ik denk dat het er wel mee te maken heeft”.

Supervisor 2:

“Je kan iemand wel deskundig vinden maar of je daar...van leert, heeft wel meer met die andere voorwaarden te maken denk ik”.

Supervisor 1:

“Ja oké je kan ‘m koppelen”.

Gespreksleider:

“Dus in jouw visie en jouw mening is dan iemand die veiligheid en betrokkenheid toont, dat is een goede supervisor”.

Supervisor

2:

”Ja en dan kun je vervolgens er iets van leren, maar alleen het idee van, van die persoon zeg maar, kan ik wat leren, dat kan alleen als die andere voorwaarden er ook zijn. Want anders kan je nog zo denken van: ‘nou daar kan ik best veel van leren, maar niet, als ik die andere dingen niet voel, dan leer ik er niks van’.”

De persoon van de supervisor zou als goed worden ervaren door de supervisant als hij de supervisant iets kan leren vanuit een basis van veiligheid en betrokkenheid.

- **Kritisch durven zijn**

Het gesprek gaat over echtheid, authenticiteit en het doorvragen richting studenten en dat dit laatste in het begin als ‘eng’ ervaren kan worden door hen. In de loop van het proces zou dat iets zijn wat opgebouwd moet worden. Hier zijn de supervisors uit de laatste focusgroep het over eens, echter zit er ook een andere kant aan het verhaal.

“Maar daarnaast vind ik het zelf toch ook heel belangrijk dat supervisanten zien dat een supervisor ook kritisch durft te zijn. In de zin van kritisch naar zichzelf maar ook kritisch naar de supervisanten. In de vorm van feedback geven, confrontatie niet uit de weg gaan, en nou ja, dat bevragen wat ze soms zo lastig vinden, om helderheid te krijgen. (...) Met natuurlijk in het achterhoofd van: ‘we zitten hier in een leersituatie en het is nodig om op deze manier jou te confronteren met iets opdat jij...hè, een stap kan maken’. Ja, dat vind ik ook belangrijk. En daarin ben je natuurlijk ook echt”.

Dit wordt direct bevestigd door drie andere supervisoren.

“Je zou kunnen zeggen: “dat is juist onderdeel van het serieus nemen”. Dat je soms ook kunt confronteren. Soms niet”.

“En niet alleen maar steunend en die veiligheid bewaken. Bedoel, als beginnende supervisor begin je meestal zo; ‘het moet wel veilig zijn’, maar naarmate je langer supervisie geeft dan zie je de waarde van eh...ja van hè, ‘laat het maar gebeuren’.”

“Dat heeft er dus ook mee te maken hoe je zelf in die spanning kunt staan van het onveilig maken”. (Geeft als voorbeeld aan in het begin zelf te pleasen naar studenten om het maar veilig te houden)

De gespreksleider vraagt:

“Wanneer gaat die supervisant dan zeggen, die merkt dat misschien wel, wanneer gaat de supervisor dan merken: dit in de persoon van de supervisor, maakt dat mijn supervisie goed is’. Alstie pleast? Bijvoorbeeld?”

Reactie supervisor:

“Nee ik denk als de supervisant merkt dat de supervisor kan blijven staan. In het confronteren, in het veilig maken, in het open zijn”.

Aanvullend door een andere supervisor:

“Maar wel respectvol”.

“Het heeft wel met het geheel te maken hè, met het proces’. Ik bedoel, het is niet een soort, ja, persoonlijke aantijging”.

Dit wordt door alle supervisoren bevestigd. Kritisch zijn, maar wel met respect naar de supervisant. En naast dat de supervisor kritisch is naar de supervisant, moet hij dit ook kunnen zijn naar zichzelf, zoals eerder benoemd is. De persoon van de supervisor wordt dan als goed ervaren.

“Ik denk dat de supervisanten kunnen ervaren dat de supervisor zichzelf ook een spiegel voorhoudt”.

§ 6.4.5 Conclusie

Deze vraag werd door verschillende supervisoren als lastig ervaren. Elke supervisant zou iets anders antwoorden op de vraag wat hij goed zou vinden aan de persoon van de supervisor en elke supervisant heeft andere behoeften. Ook wordt er een overlap ervaren tussen deelvraag 2, 3 en 4. Toch is er een aantal belangrijke aspecten van een goede supervisor naar voren gekomen.

De persoon van de supervisor wordt als goed ervaren, wanneer de supervisor laat zien dat hij deskundig is. In het begin van het proces betekent dit met name dat de supervisant duidelijk te horen krijgt wat supervisie is en wat hem daarin te doen staat. Verderop in het proces wordt het belangrijker, dat de supervisor deskundigheid laat zien op het gebied van ervaring en, in het geval van opleidingssupervisanten, kennis heeft van de opleiding. De supervisor moet dus laten zien dat hij weet waar hij mee bezig is, maar ook dat hij ervan op de hoogte is wat de supervisant doet.

De supervisant zou het tevens als goed ervaren, wanneer de supervisor authentiek is, zichzelf is. Echter waren de meningen daarover verdeeld. De ene supervisor denkt dat de supervisant het als goed ervaart als hij zijn kwetsbare kant laat zien, de ander is daar juist zeer terughoudend in of vindt dat het te allen tijde lerend moet zijn voor de supervisant. Jezelf zijn wordt door allen als belangrijk gezien, maar de manier waarop varieert.

Een goede supervisor accepteert de supervisant zoals hij is. Onbevooroordeeld, ruimte gevend om te leren en aandacht hebbend voor de manier waarop de supervisant in de supervisie staat. De supervisor kan op zo'n moment stuiten op weerstand. Belangrijk is het zoeken van aansluiting op wat de supervisant op dat moment nodig heeft, het inschatten van de juiste afstand en nabijheid. Omdat elke supervisant anders is, betekent dit dat het goed zou zijn als de supervisor in staat is verschillende gereedschappen in te zetten. Zo heeft de één een confronterende benadering nodig en de ander het tegenovergestelde.

De persoon van de supervisor zou als goed worden ervaren door de supervisant als hij de supervisant iets kan leren vanuit een basis van veiligheid en betrokkenheid, maar ook durft kritisch te zijn, zowel naar de supervisant als naar zichzelf toe. Dat kritische komt in de loop van het proces, als er al een veilig leerklimaat is en is ervoor bedoeld de supervisant in een leersituatie te brengen. Als de supervisor kan blijven staan in zowel het veilige als het kritische (onveilige), wordt hij gezien als een goede supervisor.

§ 6.5 Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant?

De vragen tijdens het onderzoek worden steeds specifiek in de richting van de persoon van de supervisor. In de vierde vraag zijn we op zoek naar de vaardigheden, waarden, eigenschappen en kenmerken van de supervisor, vanuit het oogpunt van de supervisor.

In § 6.5.1 bespreken we het kernlabel ‘Gespreksvoering’, de bijbehorende uitgewerkte labels zijn in onderstaande tabel te vinden.

Gespreksvoering	Gesprekstechnieken/gespreksvaardigheid
	Interventies
	Supervisorisch werken overdragen
	Helpen het verschil te zien in denken, voelen en handelen
	Supervisant vertragen
	Inzicht in/hanteren van processen
	Duidelijkheid
	Bewust laten worden
	Juiste ruimte geven aan emoties
	Planmatig
	Gespreksleider
	Creatieve werkvormen

Daarna bespreken we in § 6.5.2 het kernlabel ‘Positioneren’.

Positioneren	Afstand en nabijheid (fasering)
	Dubbelrol supervisor
	Gelijkwaardigheid

Als laatste onderdeel van deze § 6.5 komt het kernlabel ‘Kenmerkende eigenheid’ aan bod in § 6.5.3.

Kenmerkende eigenheid	Onvoorwaardelijke acceptatie
	Rolmodel
	Deskundigheid
	Echtheid
	Eigenheid
	Nieuwsgierigheid

We zullen nu verder gaan met de verdere uitwerking van de kernlabels, beginnend bij ‘Gespreksvoering’.

§ 6.5.1 Gespreksvoering

Gedurende de bijeenkomsten van de vijf focusgroepen werden verschillende vaardigheden benoemd. Hieronder staan de verschillende labels die voortkwamen uit de verschillende bijeenkomsten.

- Gesprekstechnieken/gespreksvaardigheid

Wat in meerdere bijeenkomsten benoemd en bevestigd werd, was dat een supervisor gesprekstechnieken en –vaardigheden moet bezitten. De supervisoren benoemen verschillende onderdelen:

“Ik heb dan meer gesprekstechnieken neergezet. Maar goed ja, daar valt natuurlijk weer van alles onder. De manier van vragen stellen, open of gesloten, de toon, die dingen. Samenvatten, dingen teruggeven, confronteren”.

“En een aantal vaardigheden: spiegelen, confronteren, inzicht geven, soms ook vanuit theorie, verbanden leggen, doorvragen, met wel alertheid op de grenzen van de supervisant, en soms ook wel weer doorpakken”.

Met doorpakken werd doorvragen en dieper op de dingen ingaan bedoeld. Vragen stellen bleek een belangrijk aspect van de vaardigheden. Meerdere malen werd het benoemd.

“Vragen stellen. Domme, trage vragen”.

“Prikkelende vraagstelling”.

“Vragen stellen”.

Onder gespreksvaardigheden verstaat men ook communicatieve vaardigheden. Samenvatten, confronteren, spiegelen, inzichten geven vallen, zoals hierboven te lezen, onder dit label. Hierover zei men ook:

“Gewoon van: ‘kun je dat benoemen, of het eens samenvatten, teruggeven, of dit en dit zeg je dan...’. Nou, dan corrigeert men zichzelf wel, of vult wat aan, maar soms krijg je dan echt soms een discussie tot een plot”.

Deze gesprekstechnieken zijn belangrijk, de manier waarop ze ingezet worden speelt ook een rol binnen de gespreksvoering. Hierover zijn ook labels ontstaan.

- Interventies

Binnen de gesprekvoering passen interventies. Narratieve interventies vallen ook onder dit label.

“Interventies, en die zijn voor mij heel breed.(...) Knikken en hummen, teruggeven wat er gezegd wordt”.

“Het narratieve, ik vertel ook wel eens een klein verhaaltje, iets van mezelf”.

In dit onderzoek ging het gesprek verder op andere vaardigheden. Wat er gezegd is, werd wel bevestigd door andere deelnemers. Interventies hebben onder dit label dus puur te maken met welke handelingen de supervisor toont tijdens gespreksvoering.

- Supervisorisch werken overdragen

Een supervisor hoort in bepaalde situaties binnen supervisie zijn vaardigheden van supervisorisch werken over te dragen. Het blijkt dat hier vooral sprake van is binnen opleidingssupervisie. In individuele supervisie is men minder of niet gericht op het leren van supervisorisch werken. Men benoemt de deskundigheid die een supervisor over supervisiekunde moet hebben.

“Kennis hebt over hoe processen lopen, dus dat dingen ook moeten groeien, en dat je daar verstand van hebt en dat je dingen dus ook kunt laten liggen en op een gegeven moment weer kan doorpakken. Maar

er zit ook iets in beroepsontwikkeling van onszelf als supervisor, waarin we kennis en kunde... toepassen en soms ook gewoon inzichtelijk maken. Ik leg wel eens uit wat ik aan het doen ben, en waarom ik doe wat ik doe”.

Tijdens verschillende focusgroepen wordt gesproken over deze kennis overdragen.

“Wat ik veel supervisanten inderdaad tijdens het proces hoor zeggen is: Ik wil leren om goede vragen te stellen”.

“Een voorbeeldfiguur. En op een gegeven moment zal de supervisor daar ook meer in kunnen gaan trainen, te ondersteunen, en zelfs wat meer gaan delegeren. Dus daar moet hij wel zijn vaardigheden voor gebruiken”.

“Ik wil het niet als gegeven geven, van: ‘Het zal wel altijd zo gaan’, maar ik zie in de supervisie die ik heb gegeven, komt die vraag regelmatig terug (...) Zeker in hun beroep iets wat heel erg bijdraagt aan hun leerproces”.

Het verschil tussen individuele supervisie en groepssupervisie benoemt een supervisor:

“Dit is ook binnen het opleidingskader hè, omdat je dan ook lerend bent als student. Als supervisanten vanuit het werkveld, die zijn gewoon geïnteresseerd in ‘zie mij met mijn inbreng, help mij verder’.”

“Het resultaat van het bevragen inderdaad, in eerste instantie inderdaad van: ‘Als je de oplossing geeft is het toch goed’, maar dan zien ze de voordelen van het proces, en dan willen ze het onder elkaar doen”.

Een supervisor hoort dus, vooral wanneer hij groepssupervisie geeft, vorm te geven aan de vaardigheid om het supervisorisch werken over te dragen.

- Helpen het verschil te zien tussen denken, voelen en handelen.

Tijdens één van de focusgroepen geeft een supervisor aan dat adolescenten, welke vaak opleidingssupervisie volgen, moeite hebben om het verschil te zien tussen het denken, voelen en handelen. Deze zijn echter allemaal van toepassing op een persoon, zoals u kon lezen in het hoofdstuk over de persoon van de hulpverlener.

“De supervisant helpen bij het verschil gaan zien tussen denken, voelen en handelen”.

Voorbeeld:

“Omdat het vaak inderdaad zo’n brij is, het verhaal, zeker een verhaal waarin moeite, waar mensen tegen dingen aanliepen, om dan te helpen uit te zoeken van: ‘Wat zijn je gedachten hierin geweest, wat zijn je gevoelens hierin geweest, en wat heb je gedaan?’ En hoe hebben die dan met elkaar te maken?”.

In een andere focusgroep geeft een supervisor inbreng die hier ook nieuwe informatie aan toevoegt:

“Wat ik zelf toch altijd graag in de mond neem: ‘het hier en nu zijn’. ‘Het hier en nu zijn’, in de supervisie. Sommige mensen verschuilen in de reflectieverslagen. Dus dat is wel goed, dat je moet kijken: ‘We moeten het weer terugbrengen in de situatie waarin we met elkaar zijn’.”

Een werkinbreng kan vanuit verschillende invalshoeken bekeken worden: het denken, het voelen of het handelen. Bij adolescenten loopt dit wel eens door elkaar. De kans is ook aanwezig dat supervisanten zich verschuilen in een reflectie en niet het hier en nu hanteren. Een supervisor staat hierin voor de taak om het verschil te zien in denken, voelen en handelen, tegelijkertijd moet de supervisor het hier en nu hanteren.

- Supervisant vertragen

Binnen een proces van denken, voelen en handelen kunnen allerlei gedachten door elkaar lopen. Soms gaat dit proces ook sneller dan goed is voor het leren. De supervisor hoort de supervisant dan te helpen te vertragen.

“Wat supervisanten bijvoorbeeld heel veel nodig hebben is volgens mij, is dat je helpt om te vertragen”.

“Ik zeg dan meestal van: Nou, zullen we nu maar weer even beginnen bij dat eerste moment, of zo, en dan daar proberen om dat eens te verkennen. Dus dat is volgens mij wel iets belangrijks”.

Op deze manier kan een supervisant rustig en bewust aan zijn leerproces werken, zonder belangrijke stappen over te slaan.

- Inzicht in/hanteren van processen

Een supervisant ondergaat tijdens supervisie een heel proces. Een individueel proces, een groepsproces, ontwikkeling in het werk. Deze processen vertonen ook parallellen. Daar wordt in verschillende focusgroepen over gesproken. Allereerst geeft men aan dat een supervisor kennis moet hebben van processen.

“Dat dingen ook moeten groeien, en dat je daar verstand van hebt en dat je dingen dus ook kunt laten liggen en op een gegeven moment weer kan doorpakken. Maar er zit ook iets in beroepsontwikkeling van onszelf als supervisor, waarin we kennis en kunde... toepassen en soms ook gewoon inzichtelijk maken. Ik leg wel eens uit wat ik aan het doen ben, en waarom ik doe wat ik doe”.

Daarna zet men dit in tijdens het supervisieproces, richting de supervisanten.

“Heel sterk de parallellen laten vertellen die ik ervaar ook in supervisie zelf”.

“Parallelprocessen zie je eigenlijk altijd”.

Een onderdeel van deze parallelprocessen is hoe een supervisant zich in een groep hanteert. Wat binnen de supervisiegroep plaatsvindt, kan ook op andere terreinen, zoals een team, gebeuren.

“Dat speelt vaak parallel naar het team waarin ze zitten, de groepsdynamische processen die hier en nu gebeuren te benoemen, omdat die vaak bepalend zijn voor hun eigen handelen, ook hoe ze zich in het daar en dan opstellen”.

“Maar dat moet je echt kunnen hè. En als je dat kunt, dat is gewoon een heel belangrijke eigenschap. Daarmee maak je het ook transparant vaak”.

Een supervisor hoort dus inzicht te hebben in de processen van de supervisant en hij moet deze kunnen hanteren, inzetten. Dit is lerend voor de supervisant omdat er inzicht ontstaat over zijn handelen.

- Duidelijkheid

Tijdens dit onderzoek kwam ook naar voren, dat een supervisor als vaardigheid heeft dat hij duidelijk is.

“Denk helderheid. Je moet als supervisor in de peiling hebben wat er allemaal gebeurt, en of iedereen, het groepje of de supervisant, ook bezig is met wat de bedoeling is. En dat je dat ook kan duidelijke maken als dat, in welke mate dat het geval is”.

“Ik leg wel eens uit wat ik aan het doen ben, en waarom ik doe wat ik doe.”

Op deze manier houdt de supervisor het overzichtelijk voor de supervisanten, ze weten waar ze aan toe zijn. Niet alleen het inzicht in de processen, maar ook het duidelijk benoemen hiervan horen bij de vaardigheden.

- Bewust laten worden

Al de processen waar inzichten vormen vergen ook van de supervisor dat zij de supervisant bewust laten worden.

“Het gaat mij om het bewust worden. Onder woorden brengen van de normen en waarden, in plaats van te vervallen in theologische taal. (...) Omdat theologische taal vaak verhullend is. En nog niks zegt over hoe zij het beleven. En dat is denk ik...waar ik ze probeer uit te dagen”.

Het doel hiervan wordt ook benoemd:

“En onder woorden brengen van inderdaad... want dan kunnen ze het ook bijstellen, als het nodig zou mogen zijn. Als je bewust wordt, van: ‘het mag er zijn’. Dus ik erken die waarden ook, ook al zijn ze strijdig met die van mij, maar ik probeer ze altijd die erkenning te geven. Maar wel te bevragen”.

Een supervisor benoemt ook de methode waarop de supervisor een supervisant bewust kan laten worden:

“De techniek van je verbazen, nou, vanuit die houding te reageren, daar kom je ver mee in een supervisie. Dan kan een hele hoop boven tafel komen. En het verbazende is dan nog, misschien zelfs wel verwonderen, van: ‘Leg maar uit, en kom maar’.”

Supervisors dagen de supervisanten uit om hun eigen handelen, waarden en normen, etcetera, te benoemen. Dit met het doel dat de supervisanten zich bewust worden van wie ze zijn. De methode die men hiervoor kan gebruiken is het verbazen, zodat de supervisant veel over zichzelf uit kan/moet leggen.

- Juiste ruimte geven aan emoties

Een supervisant kan soms geraakt zijn door alle processen die er spelen, de inhoud hiervan. In een focusgroep benoemde een supervisor dat deze vroeger makkelijker geraakt werd door het huilen van een supervisant. Het effect op het handelen bij minder geraakt worden werd besproken.

Supervisor 1:

“Nou, het mooie is dat ik...nou ja, ik heb althans een beetje de neiging om te steunen, en troost...Terwijl ik nu heb geleerd van: ‘Nee, geen steun, geen troost...laat het zijn’. Want dat kan ook blokkeren hè? Als je te snel de troost en de steun gaat geven”.

Supervisor 2:

“Ik herken dat ook wel...In het begin werd ik daar...ik werd daar onrustig van of zo, terwijl ik nu, precies wat jij zegt (*richting supervisor 1*), dat je het kan laten. En dat vind ik voor mezelf heel mooi. En ook heel fijn”

Supervisor 1:

“Daarmee ontstaat ook soms zo’n heel mooi stilte en rustmoment”.

Supervisor 2:

“Je laat het meer gebeuren”.

Het blijkt dat wanneer een supervisor de vaardigheid bezit om emoties de juiste ruimte te geven, de kans op blokkades afneemt. Een supervisant heeft ruimte om zich te uiten en zelf het proces door te maken, zonder dat het afgezwakt wordt door troost. Er ontstaat een rustmoment, wat le- rend is voor een supervisant.

- Planmatig

Al deze interventies en inzichten passen binnen een supervisieproces, de manier waarop eraan gewerkt wordt, vraagt ook vaardigheden van de supervisor.

“Planmatig, stap voor stap, ik zit ook wel erg gestructureerd in elkaar, ik kan zelf ook niet tegen chaos. En dat vind ik ook wel een prettig, ik merk ook wel dat supervisanten dat prettig vinden. Stap voor stap de dingen te doen die we moeten doen”.

Het is goed om een structuur vast te houden in het proces, zodat er veiligheid door structuur ontstaat.

- Gespreksleider

Tijdens een supervisiebijeenkomst kan er veel besproken worden, ook wel in discussievorm. Daarbij komt nog een vaardigheid aan bod die een supervisor moet beheersen.

“Een soort van gespreksleider, want gaan er wel discussies ontstaan binnen de groep”.

“De gespreksleider doet daar net zo lekker aan mee natuurlijk, maar met name er op aanzien dat iedereen aan bod komt”.

“Maar ook gewoon van: ‘kun je dat benoemen, of het eens samenvatten, teruggeven, of dit en dit zeg je dan...’. Nou, dan corrigeert men zichzelf wel, of vult wat aan, maar soms krijg je dan echt soms een discussie tot een plot”.

Een discussie leiden, hier zelf aan meedoen, maar ook in de gaten houden of er volledige informatie gegeven wordt.

- Creatieve werkvormen

Er zijn allerlei labels aan bod gekomen van vaardigheden die tijdens gespreksvoering aan bod horen te komen. Als laatste voegen we er daar nog één aan toe, welke in verschillende bijeenkomsten benoemd werd: creatieve werkvormen.

“Voor mij hoort daar ook, ik ben het eens met wat E3 zei, ook een stuk creativiteit bij, het zoeken naar werkvormen. Die kunnen helpen om reflectie op gang te brengen”.

“Ik vind het zelf leuk. En zij vinden het ook leuk. Ik heb dat ook nodig, dat is ook een stukje van mijn eigenheid zeg maar, om dat inzichtelijk te maken. Nou, dan heb je ook een soort voorbeeldfunctie dan. Voor de één werkt dat en voor de ander niet”.

Voorbeeld:

“Met een simpel tekeningetje, dat kan soms heel inzichtelijk werken. Vooral visueel ingestelde mensen, die denken ineens van”.

“Creatief. Dat vind ik ook wel een vaardigheid, als je creatief bent”.

“Variatie inbrengen in niet elke keer op dezelfde manier kijken naar reflectie en inbreng, maar ook soms onverwachte dingen doen”.

“Werken met metaforen, gewoon een ander aspect...en dan heb je het niet alleen over taal, maar over met een metafoor werken met...”.

Onder het label ‘Creatieve werkvormen’ spreekt men dus over variatie in het handelen. Hierin zoekt men aansluiting bij de supervisant, wat lerend is voor de supervisor.

§ 6.5.2 Positioneren

Het volgende kernlabel dat we bespreken, heeft betrekking op het positioneren door de supervisor ten opzichte van de supervisanten.

- Afstand en nabijheid (fasering)

Tijdens een focusgroep doen verschillende supervisors hier duidelijke uitspraken over. Deze uitspraken zijn eerder teruggekomen onder deelvraag 2, § 6.3.3, onder het label: ‘Afstand en nabijheid afstemmen op supervisant’. Samengevat zouden we over deze uitspraken kunnen zeggen, dat een supervisor in het proces van de supervisant in de gaten hoort te houden waar de grens ligt, en zich op de juiste afstand of nabijheid positioneert. Voor een meer uitgebreide versie van dit label, verwijzen wij u terug naar § 6.3.3.

- Dubbelrol supervisor

Een supervisor gaf aan wat een knelpunt kan zijn. Daarop volgend werd ook de bijbehorende vaardigheid benoemd. Over het knelpunt (informatie valt ook onder § 6.6, als inleiding voor de vaardigheid hier genoteerd):

“In opleidingssupervisie heb je te maken met een soort dubbelrol, je moet ook beoordelen. Dat is toch altijd een dilemma. Of een student kent je uit een andere setting. Je bent wel supervisor maar daarnaast heb je nog een andere rol”.

Vaardigheid:

“Dat je daar ehm...ja dat je dus ook je in die rol, ja dat je goed kan wisselen van rol. En dat je daar ook consequent en betrouwbaar in bent”.

Het is dus aan de supervisor om de juiste rol aan te nemen, ook binnen de beoordeling. Het wisselen van supervisor en beoordelaar, daar consequent en betrouwbaar in te zijn.

- Gelijkwaardigheid

Een andere supervisor benoemt de positie van een supervisor nog op een andere manier, meer gelijkwaardig.

Supervisor 1:

“Naast iemand staan. Maar wat ik heel erg terugzie bij de supervisanten, is dat als ze zeg maar benaderd worden, even vanuit de benadering als volwassenen (in termen van ouder, volwassene en kind) dat ze dan zeg maar verder komen”.

Supervisor 2 vat de bovenstaande tekst samen, supervisor 1 bevestigt deze samenvatting:

“Gelijkwaardigheid”.

Het blijkt, dat er verschillend gedacht wordt over de positie van de supervisor ten opzichte van de supervisant, gelijkwaardigheid is ook een mogelijkheid.

§ 6.5.3 Kenmerkende eigenheid

In deze paragraaf komen de eigenschappen en kenmerken van een supervisor aan bod. Al deze labels hebben we samengevat onder kenmerkende eigenheid.

- Onvoorwaardelijke acceptatie

Waar het voor supervisoren vaak mee start, is onvoorwaardelijke acceptatie.

“Dus dat je niet oordelend bent, dus onvoorwaardelijke acceptatie staat voor mij echt bovenaan. En erkenning geven, wat daarbij hoort”.

“Starten met onvoorwaardelijke acceptatie”.

“‘Geen enkele vraag is gek’, dus het normerende voor jezelf. Nou, dat vond ik in het begin erg lastig. Maar ik merk, als je dat kunt, dat is wel een hele mooie...dan komen ze ook hè. Niks is dan ook te gek. Dus in feite zit hem dat in acceptatie van de ander”.

“Niet veroordelen. Een bepaalde onpartijdigheid”.

Naar aanleiding van een voorbeeld over een supervisant die altijd te laat verslagen opstuurt:

“Gedrag kan ik niet accepteren maar de persoon wel”.

Vanaf het begin van het proces wil de supervisor de supervisant onvoorwaardelijk accepteren. Dit wil niet zeggen dat men het gedrag van de supervisant ook allemaal accepteert. Maar het biedt ook veiligheid, doordat de supervisor beschikbaar blijft.

“Iemand mag zijn wie die is, confronteren, prima, maar wel in de context van, nou, dat iemand aan het leren is zeg maar. Veiligheid heeft voor mij ook te maken met trouw, met goed kunnen luisteren, met goed kunnen doorvragen. Met beschikbaar zijn voor het verhaal van de cliënt”.

- Rolmodel

Wat ook kenmerkend is, en per supervisor verschillend hoe deze vorm geeft aan deze rol, is het zijn van een rolmodel voor supervisanten.

“Ik vond ook met name in dit onderdeel, rolmodel. Dat vind ik ook belangrijk. Dat je als supervisor uitnodigend moet zijn, maar ook zelf, daar in je gedrag, voorbeeldgedrag laten zien”.

“Zodat je ook op die manier de supervisant uitnodigt. Om eventueel dat gedrag ook over te nemen. (...) Je moet ook altijd een beetje oppassen, dat je het hun niet voorzeft. Dus dat supervisanten de neiging hebben om te gaan kopiëren”.

“Rolmodel hè, dus je bent, een soort instrument vind ik mezelf in een supervisieproces, maar op die momenten...sta ik meer, heb ik mijn mens-zijn meer op de voorgrond. En ja, dat vind ik een heel kostbaar moment”.

Hierin spreekt men vooral over het gedrag binnen een supervisietraject, hoe men bijvoorbeeld onvoorwaardelijke acceptatie vormgeeft.

- Deskundigheid

Wanneer een supervisor deskundig is in het werkveld van de supervisant, kan men hier gebruik van maken tijdens het supervisieproces. De kritische lezer zal nu opmerken dat dit label eerder naar voren is gekomen. ‘Deskundigheid’ is niet alleen een vaardigheid, maar valt ook onder deelvraag 3: wanneer vindt de supervisant de persoon van een supervisor goed? Voor deze deelvraag geldt dat de supervisoren deskundigheid ook zien als een vaardigheid.

“Deskundigheid. Soms heb ik gewoon inhoudelijk deskundig. Ik denk dat het ook heel handig is als je iets van het vak weet, iets van de context waar iemand in zit. Dus kunt verstaan waar die ander ongeveer zit, wat die nodig heeft. Dat dat sneller vertrouwen geeft dan iemand die heel van het beroep helemaal niks weet. Dus ook gewoon deskundig zonder dat je...soms ook behoefte heeft niet alleen aan bevraagd te worden, maar soms ook aan eh...nou, ordinaire tips”.

“Van de beroepscontext. Dat hoort bij een voorwaarde, ‘ik voel me begrepen, ik voel me eh...ik voel de betrokkenheid’”.

Een andere kant wordt wel belicht als reactie op de bovenstaande tekst.

“Ik denk dat het soms ook heerlijk kan zijn voor een supervisor of juist prikkelend kan zijn als iemand nou net niet helemaal exact in dat plaatje past van ook jarenlang MWD of SPH gedaan. Omdat die dan net misschien wat andere vragen kan stellen en daarin verrassend kan zijn. Dus ik denk niet dat dat altijd nodig is. (...)ik denk dat je ook blinde vlekken kan hebben als je zelf uit precies dezelfde tak van sport komt. Ik denk dat de meerwaarde groter is dan de minderwaarde, maar ik zie ook wel de waarde van juist een andere beroepsgroep”.

De meerwaarde van een supervisor met kennis van het werkveld van de supervisanten wordt onderkend, als kritische noot blijft het staan dat het ook verfrissend kan zijn om een supervisor uit een ander werkveld te treffen. Binnen opleidingssupervisie lijkt de meerwaarde van deskundigheid in het werkveld sterk te zijn.

“Ik vind een verschil tussen opleidingssupervisie of een gewone supervisie, daar zit voor mij het verschil. En in een opleidingssupervisie vind ik dat ik als supervisor betrokken moet zijn bij die opleiding, bij de inhoud van de opleiding. Anders kan ik ook geen beoordeling geven (...). Daar moet ik toch een beetje mee kunnen kijken”.

Voor een beoordeling hoort dus de beroepsgeschiktheid wel duidelijk te zijn voor de supervisor, deskundigheid helpt hierbij.

- Echtheid

Allereerst komt er een persoonlijk deel van echtheid aan bod.

“Betrokkenheid, eerlijkheid, communicatie en oprechtheid”.

“Transparantie en dat soort dingen”.

Een supervisor blijkt betrokken te zijn, over begrijpend zijn ontstaat een gesprek:

Supervisor 1:

“Het eerste wat bij mij bovenkomt:...dingen, als je ze zelf doorgemaakt hebt zeg maar, dat je dat ook op een echte manier kan teruggeven. Ik zeg niet dat ik al mijn dingen die ik heb doorgemaakt op tafel moet leggen, maar wel dat ik moet laten zien dat ik begrijp waar iemand het over heeft”.

Supervisor 2:

“Ik vind echtheid wel van belang (...)maar altijd dat ik supervisorisch vraag, dan kan ik ook niet begrijpend vragen zeg maar. Met het doel zeg maar, om die ander in het proces te zetten, dat die ander verder komt in zijn eigen proces”.

Supervisor 2 noemt een voorbeeld, volgend op bovenstaande tekst:

“En de eerste keer had ik dat niet uitgelegd, want ik ging er vanuit dat iedereen dat gewoon wist, daar was zoveel weerstand. Dat ik dacht ‘wat is hier aan de hand’. En op het moment dat je dat dan zeg maar terugkrijgt en daar op een gegeven moment een gesprek over krijgt en je hoort dat ze je niet begrijpen waarom je zo doorvraagt. Als je dat dan hebt uitgelegd, dan pakken ze dat wel op. Maar ik denk dat het daarin heel belangrijk is.. Bijvoorbeeld ik weet nog dat ik zei van: “ik schrik hiervan”. En toen zei ik van: “ik doe even mijn pet van de supervisor af, want ik

merk dat er gewoon een aantal dingen zijn die niet helemaal duidelijk zijn van hoe we met elkaar aan de slag gaan". Nou, en die interventie die hielp me weer verder om mij te leren kennen. En dan zie je zeg maar terug, door daar een stukje echtheid in te laten zien, dat het hun weer verder helpt".

Een supervisor stapt soms uit zijn rol om zijn handelen uit te leggen. Dat is echtheid, maar ook dat een supervisor begrijpend kan zijn richting de supervisant. Tijdens allebei deze momenten merkt een supervisant iets van wie de persoon van de supervisor is.

- **Eigenheid**

Volgend op echtheid, ontstaat er een eigenheid van de supervisor. Eigenheid beschrijft meer dan echtheid hoe een supervisor handelt, wat kenmerkend is voor de supervisor. Hierover wordt wat gezegd naar aanleiding van een uitspraak op de 'Coachingskalender'.

"Het gaat dan wel over coaching, maar dat mag ook voor supervisie: 'Hoe menselijker de coach, hoe effectiever de coaching' (...) hier ben ik het volledig mee eens".

"Het menselijke is, ik denk toch...het persoonlijke...Toch de persoon van jou als supervisor, wie je bent, je methode, technieken, je stijl, je persoonlijke stijl. Iedereen die kan dezelfde boeken lezen, maar dat wil nog niet zeggen dat je op exact dezelfde manier supervisie geeft. Dus dé supervisiemethode, dan denk ik: 'Leuk, maar het wordt wel gekleurd door je eigen stijl'".

De gespreksleider vat samen wat er tijdens een focusgroep gezegd wordt, deze samenvatting bevestigen verschillende supervisoren.

"Menselijkheid,... iemand met passie. Iemand die daarin zijn eigenheid meeneemt. Zijn eigen houding, ik vertaal het als eigenheid".

Het tonen van het menselijke, eigen deel van een supervisor, hoort ook een plaats te hebben in het supervisieproces.

- **Nieuwsgierigheid**

De eigenheid van een supervisor hoort ook een nieuwsgierigheid in zich te hebben, bleek uit het volgende gesprek:

Supervisor:

"Een onderzoekende houding. Dus dat betekent voor mij dat er niet persé één antwoord is op een vraag, dat een vraag...ik probeer altijd aan een supervisant duidelijk te maken dat als jij nou vragen leert te stellen aan jezelf dan ben ik al heel blij. Dat je dat leert te doen. En je hoeft niet te snel tevreden te zijn met wat je vindt, maar blijven vragen".

Gespreksleider:

"Is die verbazing en verwondering hetzelfde als wat net gezegd werd in die onderzoekende houding?"

Supervisor:

Dat heeft er wel te maken. Misschien vanuit een ander perspectief, probeer je toch op die manier te onderzoeken. Ik kan natuurlijk ook allerlei vragen stellen, maar dan krijg je bijna een kruisverhoor. Dat voelt ook niet zo prettig.

Een supervisor volgt hierin ook zijn eigen intuïtie.

Voorbeeld:

Supervisor vertelt een voorbeeld waarbij deze zich in moest houden om een supervisant duidelijk te corrigeren, en net op het moment dat ze in wilde grijpen reageerde de supervisant goed. Toen werd de supervisor geraakt, door de openheid^{xxxvii}.

^{xxxvii} In verband met de privacy van de supervisor en de supervisant is dit voorbeeld geanonimiseerd.

Twee supervisors gaan over dit voorbeeld in gesprek.

Supervisor 1:

“Maar het is toch ook wel mooi om te zien dat je waarschijnlijk toch intuïtief aanvoelt dat je het even de tijd moet geven”.

Supervisor 2:

“Ja, en dat heeft de supervisant weer opgepakt waarschijnlijk”.

Supervisant 1:

“Dus intuïtie is heel belangrijk”.

De nieuwsgierigheid naar de supervisant is belangrijk, maar een supervisor hoort ook intuïtief aan te voelen of een supervisant nog tijd nodig heeft.

§ 6.5.4 Conclusie

Een supervisor heeft verschillende vaardigheden, waarden en kenmerken die lerend zijn voor de supervisant. Allereerst kwam gespreksvoering aan bod. Daarbinnen hoort een supervisor gesprekstechnieken en -vaardigheden toe te passen. Door hiermee op het juiste moment interventies te plegen leert de supervisant.

Ook de manier waarop men supervisorisch werkt wordt zo overgedragen. Met behulp van dit supervisorisch werken kan een supervisor een supervisant helpen het verschil te zien tussen denken, voelen en handelen. Vooral adolescenten zien dit verschil niet altijd en hebben de neiging om te verdwalen in hun verhaal. Jonge supervisanten hebben het daarom ook nodig dat een supervisor hen vertraagt.

Er wordt ook geleerd wanneer een supervisor het inzicht heeft in processen en deze kan hanteren. Als gevolg hiervan kan een supervisor een supervisant bewust laten worden van zijn eigen handelen. Soms maakt dit emoties los. Het is aan de supervisor om de juiste ruimte te geven aan deze emoties.

Tevens zal een supervisor planmatig te werk moeten gaan tijdens een supervisieproces en als gespreksleider moeten fungeren. Om een optimaal leerrendement te halen zal hij aan moeten sluiten bij de supervisant, zal hij moeten zoeken naar de meest passende werkvorm, ook wanneer dit creatieve werkvormen zijn.

Naast gespreksvoering hoort een supervisor zich ook te positioneren. Dit houdt in dat hij een juiste fasering weet aan te brengen in afstand en nabijheid, soms een dubbelrol aan zal moeten nemen. Gezien vanuit de driehoek ouder-kind-volwassene zal hij vaak streven naar gelijkwaardigheid.

Voor de persoon van de supervisor is kenmerkende eigenheid datgene wat hem uniek maakt. Uit dit onderzoek zijn belangrijke kenmerken of eigenschappen naar voren gekomen.

Allereerst moet een supervisor onvoorwaardelijke acceptatie tonen aan de supervisant. Daarnaast hoort een supervisor binnen een supervisieproces een rolmodel te zijn in zijn handelen. Deskundigheid komt hierin naar voren, van de supervisiekunde, maar ook van het werkveld. Binnen opleidingssupervisie heeft het meerwaarde dat een supervisor kennis heeft van het werkveld. In individuele supervisie kan het een frisse inbreng geven wanneer een supervisor geen voorkennis heeft van het werkveld van de supervisant. Echtheid is ook een kenmerk van een supervisor wat lerend is voor de supervisant, specifiek wordt echtheid beschreven als de eigenheid van de supervisor. Een nieuwsgierige houding van de supervisor brengt een supervisant ook tot leren, binnen deze houding moet een supervisor ook zijn intuïtie volgen hoeveel ruimte een supervisant nodig heeft.

§ 6.6 Welke knelpunten komen supervisors tegen in de relatie supervisor- supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

In deze vijfde deelvraag gaan we op zoek naar het antwoord op de vraag wat de knelpunten zijn in de relatie tussen de supervisor en de supervisant. Hieruit ontstonden verschillende kernlabels. Deze kernlabels worden elk in een paragraaf besproken. Voordat deze labels uitgewerkt worden, maken we een overzicht van de gevonden labels:

In § 6.6.1 is het kernlabel: ‘Ervaringen van de supervisor’. In onderstaande tabel ziet u de labels die hierbij horen.

Ervaringen van de supervisor	Eigen intuïtie
	Eigen irritaties
	Adviezen geven
	Doorverwijzen
	Tekort in kennis van theorie

In § 6.6.2 is het kernlabel: ‘Handelen van de supervisant’. De labels zijn eveneens in de onderstaande tabel weergegeven.

Het handelen van de supervisant	Leren
	Beperkt vermogen tot reflectie
	Pleasend gedrag
	Wantrouwen door de supervisant

Zoals de vraag ook luidde, zijn er ook knelpunten in de relatie tussen de beide partijen. In § 6.6.3 spreken we dan ook over het kernlabel: ‘Storingen in de relatie supervisor-supervisant’.

Storingen in de relatie supervisor-supervisant	Afstand/weerstand
	Beoordeling (vs. Ontwikkeling)
	Onenigheid over de beoordeling
	Rolverdeling
	Verantwoordelijkheid
	Tegenoverdracht

Eén van de vormen van supervisie is groepssupervisie. Er was een aantal deelnemers aan het onderzoek dat ervaring had met groepen supervisanten. Daar kwamen knelpunten uit, die onder het kernlabel ‘De groep’ vallen. Deze labels worden besproken in § 6.6.4.

De groep	Samenstelling van de groep
	Verschillen in waarden en normen

De bovenstaande tabellen geven duidelijkheid over de labels die in deze paragraaf besproken zullen worden. In de komende paragrafen is de tekst te lezen die de supervisors gezegd hebben en welke de onderbouwing vormen voor de labels.

§ 6.6.1 Ervaringen van de supervisor

De knelpunten die te maken hebben met de supervisor beginnen met eigen intuïtie. Binnen de supervisorische kennis blijkt ook het eigen gevoel mee te spelen.

- Eigen intuïtie

Een focusgroep komt op het punt dat een supervisor het als een knelpunt kan ervaren hoe hij zijn eigen handelen vorm moet geven en of dit de juiste manier is. Het volgen van de eigen intuïtie speelt hierin een rol.

“Eén supervisant komt inderdaad ook heel moeilijk tot reflecteren en met name op gevoelsniveau. Dus ik vroeg door, ik ging voor mijn gevoel echt een beetje te ver...

Toen las ik in haar reflectieverslag dat ze het zo’n open, oprechte bijeenkomst had gevonden en dat ze nu tot inzicht kwam dat ze écht niks met gevoel deed. Dat het wel heel belangrijk voor haar was en dat ze het nu echt ging proberen. Dus ja, dat vond ik wel een hele aparte ervaring. Want ik zat zelf echt van ‘ik heb het hier fout gedaan’ ”.

De beleving van de bovenstaande tekst wordt ook benoemd:

“Was wel bijzonder. We hebben echt samen gezocht. Daarin, en dat is dan ook wel soms, dan voel je je als supervisor alleen, soms ben je echt als groep bezig om te zoeken. Dus in die zin denk ik van: ‘Ja, zo kan het dus ook gaan’. Én, wat het me ook leert, is dat die ander ook gewoon zijn eigen weg gaat. Dat het mooi is dat ik supervisor ben, maar soms ook...(kijkt vertwijfeld)...Ja, dat maakt je ook wel bescheiden”.

Een andere supervisor bevestigde dit in dezelfde bijeenkomst.

- Eigen irritaties

“Wat een knelpunt is, is dat ik me kan irriteren. Wanneer benoem ik nou iets of wanneer confronteer ik?”.

Er is wat onduidelijkheid over hoe deze informatie precies bedoeld wordt, daarom wordt er naar een voorbeeld gevraagd.

Voorbeeld:

“De supervisant was niet positief over zichzelf, en dat heeft me heel erg gestoord op een of andere manier. Voor mezelf was dit juist ook wel een zoektocht om te kijken ‘Hoe komt dat nou, waardoor ben ik nou zo geïrriteerd, en waarom kan ik dit niet zo accepteren, als hij dit nou zo ervaart, waarom heb ik daar zo’n moeite mee?’.”

“Ik werd een beetje afgeleid door dat soort dingen”.

De beleving van het ervaren van eigen irritaties en hiermee omgaan hoort bij de bovenstaande tekst en het voorbeeld:

“Ik werd er ook onzeker van. Uiteindelijk heb ik het wel teveel naar mezelf toetrokken”.

In dezelfde focusgroep herkent iemand deze informatie en bevestigt deze. Het blijkt dat wanneer er eigen irritaties ontstaan en het onduidelijk is hoe er gehandeld moet worden, er onzekerheid ontstaat.

- Adviezen geven

Dit label en de beleving is gecombineerd met het voorbeeld van eigen irritaties. De irritaties geven aanleiding tot handelen, in dit geval specifiek adviezen geven. De supervisor benoemt:

“Ik merk ook, ja ik heb natuurlijk ook aardig wat werkervaring, en nu heb ik een student voor me zitten die nog helemaal vers, nog niets vermoedend bezig is. En voor mij is het een knelpunt om niet te snel met adviezen te komen. Of om te zeggen van: ‘Goh, het zit zo en zo.’ Of uitleggen, omdat ik het allemaal wel denk te weten”.

De gespreksleider vraagt naar aanleiding hiervan naar de beleving en het effect op de supervisor zelf.

“Uiteindelijk heb ik het wel teveel naar mezelf toegetrokken. Iemand heeft natuurlijk ook een eigen verantwoordelijkheid, en daar keek ik niet meer naar, ik keek alleen maar van: ‘Wat kan ik eigenlijk allemaal doen?’ En dat vond ik wel een knelpunt”.

- Doorverwijzen

De vraag kwam al naar voren wat de eigen verantwoordelijkheid van de supervisor is. In § 6.6.3 zullen we hier nog verder op ingaan. Wat vanuit de supervisor naar voren komt. De gespreksleider en de supervisor gaan hierover in gesprek.

“Die verantwoordelijkheid kan ook soms, de afbakening van de verantwoordelijkheid als het daar om gaat, kan ook gaan over... Maar waar eindigt en begint ‘iets’”.

“Dat vond ik dus ook een knelpunt, dat je weet dat wanneer iemand problemen heeft, en het is niet leerbaar dan zou je dus kunnen doorverwijzen, of is het verstandiger om te stoppen denk ik. Want dan werkt het gewoon niet”.

De gespreksleider vraagt aan een supervisor:

“Dus een knelpunt wordt het als je zegt: ‘ik kom op het gebied van de hulpverlener, persoonlijke hulpverlening’”.

Verschillende supervisoren bevestigen dit, iemand uit dezelfde focusgroep reageert:

“Ik ben niet zo heel erg van dat soort grenzen denk ik”.

“Maar ik zou gerust een uitstapje maken naar iemand zijn persoon bijvoorbeeld, als die persoon het ook aangeeft. Als de supervisant ergens mee zit, en in jouw gevalgeef je ook een heel duidelijk voorbeeld van iemand die daar continue tegen in weerstand komt, maar stel nou voor dat je iemand hebt die dat juist wel heel prettig vindt om op die manier zichzelf te ontdekken”.

Het doorvragen hierin werd in een andere bijeenkomst nog benoemd:

“Het vlak van privé en persoonlijk gecombineerd met functionaliteit met betrekking tot het werk en werkervaring. Dat ik merk van: ‘Wanneer vraag ik door en wanneer niet. Wanneer ga ik te ver?’”.

Het blijkt dat de ene supervisor het lastiger vindt dan de andere om zijn rol vorm te geven wanneer het richting hulpverlening gaat.

- Tekort in kennis van theorie

Een aantal van de deelnemers aan het focusonderzoek is nog in opleiding tot supervisor. Dit label is daarom in één focusgroep naar voren gekomen, het werd echter wel herkend door meerdere supervisoren.

“In deze fase van mijn supervisorschap, dat ik merk dat ik gewoon theoretisch, nog een tekort aan kennis ervaar om zodanig aan te sluiten bij een supervisant dat je hem kan helpen in dat proces te zetten van leren leren”.

“Tekort aan ervaring nog, zowel theoretisch als ervaring. Ik merk ook van, hoe langer ik er nu inzit, hoe meer ik ook toch maar gewoon ga doen zeg maar”.

Het hebben van veel supervisorische kennis blijkt het eenvoudiger te maken om een supervisant te helpen zich te ontwikkelen binnen een supervisietraject.

§ 6.6.2 Het handelen van de supervisant

In het hoofdstuk over de persoon van de supervisor beschreven we in de definitie van supervisie dat dit een leermethodiek is. Met het uitvoeren van deze methodiek blijkt dat dit ook knelpunten op kan leveren bij de supervisant, vanuit de supervisor gezien.

- Leren

Over het knelpunt leren wordt het volgende gezegd:

“Dat heeft ook met de beoordeling te maken...een knelpunt is van hoe krijg je leren op gang zeg maar, dus dat het gewoon niet tot leren komt, of tot inbreng komt, ik heb een supervisant gehad die van de ene op de andere zitting in zo’n groepje maar niet tot inbreng kwam”.

Dezelfde supervisor geeft een voorbeeld over de beleving van dit knelpunt:

“Ik vind het eigenlijk wel een ontdekkingstocht om te kijken van, maximaal kijken wanneer iemand zelf in beweging komt, met eigen inbreng, en onwenselijk om dat uiteindelijk met een beoordeling dat te doen, maar soms kan het niet anders. Ik vind het confronteren nodig”.

“En ook wel bijzonder om te zien dat het ineens in beweging kwam, en verder echt tot een heel goed supervisietraject komen”.

In een andere focusgroep benoemt een supervisor een aspect wat ook met leren te maken heeft: het niveau.

“Twijfelde of dat hij het niveau had. Een andere supervisant, waar ik op een gegeven moment van dacht: ‘Kan hij het wel?’. Kan hij wel reflecteren?”.

En over de beleving benoemt deze:

“‘Kan ik dit wel verwachten?’. Er komt wel iets van twijfel, van had ik dit eerder moeten zien, had ik dit eerder moeten benoemen?”.

Het is in eerste instantie de uitdaging om iemand te leren leren, een voorwaarde is dat iemand het niveau heeft.

- Beperkt vermogen tot reflectie

Een specifiek knelpunt, wat ook te maken heeft met het niveau van de supervisant, is het vermogen tot reflecteren. In verschillende bijeenkomsten werd hierover gesproken.

“Beperkt vermogen tot reflectie, en daar zit ook een koppeling naar weerstand. Ik vind in groepssupervisie is er soms verschillend niveau in reflecteren, dat vind ik ook heel lastig”.

“Het verschil in niveau, en hoe houdt je dat dan bij elkaar en dan moet je ook nog gaan beoordelen”.

“Wat ik zelf wel als een knelpunt ervaar, is inderdaad het niet komen...onvoldoende reflectievaardigheden, of welke elementen, om dat toch op gang te krijgen zeg maar”.

Bij het beantwoorden van de beleving blijkt dat er verschillend op wordt gereageerd. Een supervisor geeft een voorbeeld voordat er over de beleving verteld wordt.

Voorbeeld:

“Ik heb ook een situatie gehad waarin ik een supervisant had dat zwaar was gepest, kon helemaal niet bij de gevoelslaag komen, want die was helemaal afgesloten”.

Over de beleving:

“Spannend”.

“In die zin merk ik dat ook in die tijd, je geeft een beoordeling, je staat ervoor, maar dan ervaar is soms de behoefte om even te delen met elkaar. Van: ‘Schat ik het goed in’. Ja, je staat voor je eigen mening, maar je zet mensen wel op een bepaalde manier neer. En dat heeft soms vergaande consequenties. Dus ja, het is inderdaad bezinnen, bezinnen en nadenken, inderdaad maar openheid geven”.

Een supervisor die veel leersupervisanten heeft, vaak adolescenten speelt er nog een ander aspect mee wat het reflectievermogen beïnvloedt:

“Wat ik bij adolescenten lastig vind is dat je echt alleen met de beleving werkt”.

“Een zoektocht. Ik word daar onzeker van”.

Hier zit een verschil in het niveau, maar ook over de ervaringen die de supervisant met zich meedraagt. Allebei hebben ze effect op het vermogen van reflectie. In groepssupervisie kan het verschil in reflectie ook als een knelpunt ervaren worden, zoals omschreven werd door de supervisor.

- Pleasend gedrag

Veel van de supervisoren die deelnamen aan dit onderzoek geven opleidingssupervisie. Hierin worden supervisanten beoordeeld, zij zijn hiervan op de hoogte. Dit kan effect hebben op het gedrag van de supervisant.

“De politieke correctheid. Dat mensen soms een beetje... ‘Ik moet dit doen bij mijn opleiding, dus ik ga gewoon supervisie doen.’ En dan ook dingen.. dat mensen soms niet... ik soms het gevoel heb: ik bereik mensen niet. En dat vind ik ook lastig. Daar word ik boos om, beleving”.

“Ik kom ook tegen, supervisanten die mij heel erg willen pleasen. Ik vind dat ook vervelend. Daar wordt ik altijd een beetje zenuwachtig van”.

“Ik vind ze soms een beetje... pleasend, weet je wel, zo van, ze worden beoordeeld... Nou, vanaf de eerste keer leg ik uit dat dat heel vervelend is, en dat ik het zelf ook heel vervelend zou vinden”.

De bovenstaande tekst komt uit drie verschillende focusgroepen en werd ook nog bevestigd door verschillende deelnemers uit dezelfde focusgroepen.

- Wantrouwen door de supervisant

Supervisie is een proces waarin begeleiding plaatsvindt. Het kan echter ook zo zijn dat de supervisant twijfelt aan de begeleiding.

“Maar wel als een student, of een supervisant, je boodschappen meegeeft over wat hij wel of niet aan kan, dan is het wel heel spannend van hoe je daar zelf mee om moet gaan”.

“Ik denk zelf aan een situatie waarin in feite in het begin al wantrouwen werd uitgesproken, richting mij”.

Tijdens de klikevaluatie kan hierover gesproken worden. Het wantrouwen kan verdwijnen, het kan echter ook anders lopen, zodat het supervisietraject afgebroken kan worden. Dit kan een supervisor ook raken, hierover wordt meer beschreven in § 6.7.

§ 6.6.3 *Storingen in de relatie supervisor-supervisant*

Er zijn knelpunten die vanuit de supervisor ontstaan, vanuit de supervisant, maar zoals de vraag eigenlijk ook luidde is er ook een aantal knelpunten in de relatie tussen de supervisor en de supervisant.

- Afstand/weerstand

De oorzaak van deze afstand en weerstand kan verschillende redenen hebben. Slechte ervaringen met groepswork, verborgen persoonlijke verhalen of de methodiek van supervisie zijn aan bod gekomen, het uit zich in weerstand.

“Of enorme weerstand”.

Voorbeeld:

Er was een supervisant die slechte ervaringen had met groepswork. En ik heb bijna het hele supervisietraject van begin tot eind nodig gehad om een beetje vertrouwen en veiligheid. En ik weet eigenlijk niet of ze tot leren is gekomen, wel een beetje...dat..dat was een belemmering.

Over de beleving vertelt de supervisor:

“Die supervisant met die negatieve groepsworkervaringen, dan word ik heel voorzichtig, ‘niet weer verpesten’”.

“Dus ik moet het nu héél voorzichtig aanpakken, wil ik er nog wat van kunnen maken. Het maakt me heel voorzichtig”.

Een supervisor uit dezelfde focusgroep reageert hier echter op:

“Op zich, die weerstand (wijst naar B4) herken ik ook wel, daar heb ik bijvoorbeeld weer wat minder moeite mee. Ik denk vanuit de gedachte van: ‘iedere vooruitgang is...is meegenomen’. En ook die weerstand vind ik ook vaak uitdagend”.

“Tijdens de bijeenkomsten van andere focusgroepen komt het onderwerp toch weer terug”.

“Afstand houden, tegen de weerstand aan, niet ingaan op jouw vraagaanbod of de leerruimte die je creëert, als supervisor. Voor mij is het de uitdaging om te blijven zoeken naar een opening om de ander te bereiken. Het roept bij mij heel veel creativiteit haast op van: ‘Hoe maak ik het nou toch duidelijk? Hoe kom ik hier binnen?’ ”.

“Tegen de supervisie an sich, dus ook tegen mij. Ik vind dat vervelend”.

Een paar duidelijke belevingen en effecten op de supervisor:

“Beiden (duidend op weerstand en pleasend gedrag) brengen mij ook wel een beetje in verlegenheid. Nee, mijn eerste reactie altijd... ik kruip terug. Maar ik weet dat dat niet oké is. Ik moet mezelf bij de nekvel pakken om wel daarin te blijven zitten”.

“Wat ik dan bij mij merk, is dat ik dan hard ga werken. Ik voel wel verantwoordelijk dat hij zover gaat komen dat hij wel gaat leren. Dus ik heb dan de neiging om harder te gaan werken. De vraag is of dat nodig is, maar dat.. (...) Heb ik de neiging om toch ook te laten zien dat het ook leuk of leerzaam is of zo...”.

“Maar ik ken ook wel van mezelf dat ik op dat moment wel een beetje het gevoel heb dat ik in een rol zit waar ik eigenlijk niet in wil zitten”.

Weerstand komt ook terug bij de volgende labels, als uiting van de knelpunten. Het speelt op verschillende vlakken, met verschillende oorzaken. Het levert voor de supervisor uitdaging, maar soms ook vervelende gevoelens op.

- Beoordeling (vs. Ontwikkeling)

Dit label speelt alleen binnen de opleidingssupervisie, veel deelnemers geven deze vorm van supervisie. De supervisoren zien vaak ontwikkeling, het kan voor supervisoren een spanningsveld zijn of deze ontwikkeling voldoende is voor de eisen van de beoordeling.

“Waar vaak knelpunten ontstaan is het oordeel, of de beoordeling. Ik vind het vaak belemmerend, zeker met opleidingssupervisanten.(...) Iedere vooruitgang is winst. En ook dat is een hele andere beleving”.

“Als je weerstand en een beoordeling daartegenover hebt, dan heb je een hele lastige combinatie.(...) Dan voel ik een loyaliteitsgevoel naar de supervisant”.

“Studenten kunnen een groei in hun ontwikkeling doormaken, zeker gezien waar ze vandaan komen, en dan toch op een onvoldoende uitkomen. Dat vind ik soms ontzettend haaks op elkaar staan”.

“” Ik vind het heel lastig. Omdat ik enerzijds wil honoreren dat iemand stappen heeft gezet en dat ik dan ook weer in die docentrol zit van ‘ik moet ook beoordelen of iets voldoende is’, voor de beroepspraktijk, als beginnende beroepsbeoefenaar, in die driehoek bijvoorbeeld, en dat ik ineens concludeer wat niet. En dan word ik ineens erg onveilig, blijkt. En dan maak ik nog een paar keer mee dat de student niet meer verder wil met mij. (...) Dan voel ik mij ook wel eens miskend. Zo van, het zijn vaak de mensen waarbij je héél hard zelf hebt gewerkt, om verder te komen, en dan zou ik dat in het vervolg ook wel willen. Nou, en aan de andere kant is het soms ook een opluchting. Wel prettig dat je even niet verder hoeft”.

Deze tekst werd ook bevestigd door meerdere deelnemers van de focusgroepen. De supervisoren lijken zich te willen richten op de ontwikkeling, maar worden hierin tegengehouden door de beoordeling.

- Onenigheid over de beoordeling

Deze beoordeling kan uiteindelijk ook onvoldoende uitpakken voor de opleidingssupervisant. De reactie die hierop kan volgen, werd in meerdere bijeenkomsten benoemd als knelpunt: one-nigheid.

“Onenigheid over beoordeling. Met name halverwege merk je dat natuurlijk het beste. Soms ook over de bedoeling van supervisie, als ze, dan zie je meer de weerstand, van...Als je bij de middenevaluatie een onvoldoende hebt gegeven, daar onenigheid over: onplezier. (...)Heb ik goed in beeld wat supervisie is, heb ik goed in beeld wat hier gebeurt?’ En dan moet ik het ook nog beoordelen, dus dat moet je leren, om dat te doen...Daar heb ik nu wel wat vertrouwen in. Maar dan is het ontzettend onaangenaam als een student, de supervisant, echt op iets anders had gerekend, ik voel me dan zelf heel erg geprikkeld om uit te leggen, om duidelijkheid te geven waarom ik denk dat mijn beoordeling klopt. En waarom ik het denk ik vervelend vind, is omdat...de supervisant kan afhaken, en, ja, geen zin meer heeft”.

De onenigheid riep bij een andere supervisor geraaktheid op. Dit wordt nog besproken in § 6.7, de beleving hoorde echter ook bij de knelpunten.

“(...) Ook echt ontredderd voelde. Dat ik dacht van: ‘Wat moet ik hiermee?’ Dat maakt je ook aan het twijfelen, heb ik er goed aan gedaan”.

“Ontzettend boos”.

“Het was ook één van de eerste zittingen waarin een van de supervisanten eindelijk wat van zichzelf liet zien. Dat bracht me weer twijfel, tussen mijn boosheid en er komt wat, het ‘yes’-moment! En de twijfel zat hem in ‘hoe ga ik er nu op in?’.”

Het blijkt een onvoorspelbare situatie te zijn. Supervisanten kunnen in conflict gaan, maar ze kunnen ook meer van zichzelf laten zien dan verwacht.

- Rolverdeling

Voorbeeld:

Ik heb wel een keer in een supervisie meegemaakt, dat iemand zei last te hebben van een eigenschap van mij, die opvallender was dan bij de vorige supervisor. Dat zei de ander dus. Waarop ik daar in zoverre in meegegaan ben, zo van: ‘O, als jij dat vervelend vindt, dan zal ik proberen daarop te letten’”.

De supervisor geeft hierover uitleg:

“Dat was dus mijn grote valkuil, want als je het dan even in de dramadriehoek zet, ouder-volwassene-kind, dan was de supervisor in de kindrol, en in plaats van dat ik in de volwassen ging zitten, ging ik in de ouderrol zitten. En dat heeft de relatie geen goed gedaan. (...) Het kan natuurlijk wel degelijk een knelpunt zijn. Het was zelfs een dusdanig knelpunt dat de hele supervisie daarop stukgelopen is. Dus dat is wel een héél groot knelpunt”.

Supervisoren uit dezelfde focusgroep herkennen deze rolverdeling en dat er knelpunten kunnen ontstaan in het hanteren van deze verdeling.

- Verantwoordelijkheid

In § 6.6.1 werd al gesproken over doorverwijzen. Daar werd gesproken over de verantwoordelijkheid voor het proces. Tijdens één van de focusgroepen ontstaat hier een gesprek over. Een supervisor spreekt over verantwoordelijk voelen voor de supervisor.

Gespreksleider:

“Zeg je daarmee: ‘Ik trek de verantwoordelijkheid helemaal naar mezelf toe, en een knelpunt is dat ik verantwoordelijk ben in plaats van dat we gezamenlijk verantwoordelijk zijn?’”.

Supervisor bevestigt dit en noemt verder:

“Waar ligt nu precies de grens? Wat is nu mijn verantwoordelijkheid?” Je wilt wel graag dat de ander verder komt met leren. Maar de grens van wat is nu mijn verantwoordelijkheid en waar begint die van de ander?”.

Gespreksleider vraagt:

“Wat maakt het lastig voor jou?”.

Supervisor:

“Het moment te kiezen van wanneer ga ik in de confrontatierol zitten.”.

Zoals in § 6.6.1 werd beschreven kan dit voortduren tot er twijfels ontstaan of het hulpverleners wordt. Het effect van dit knelpunt is dat de rol van de supervisor is niet meer duidelijk is.

- Tegenoverdracht

Twee supervisoren uit dezelfde focusgroep kwamen op het onderwerp tegenoverdracht, benoemden dit als knelpunt.

“Tegenoverdracht. Zo van: ‘Wat doe ik daar precies mee?’.”

‘Hé, ik heb hier een bepaalde rol’, maar ik merk dat mijn persoon in feite afgeleid wordt van mijn rol. Want ik raak bijvoorbeeld of onzeker, of ik raak een beetje boos, of geïrriteerd. En dat zet mij dan als het ware verder weg van de rol die ik had. Want ik kan dan niet meer helemaal de uitvoer geven aan de rol die ik eigenlijk daarvoor bezig was uitvoer te geven”.

“Ik weet nooit zo heel goed nog van: ‘Wat zet ik nou in’, vooral als het om tegenoverdracht gaat, ‘en wat niet’. Want dan moet je bijna een soort van transparantie gaan tonen, maar ja, dan denk ik, is het nou mijn proces of is het nou het proces van de supervisant”.

“Als je in eerste instantie al je eigen tegenoverdracht kan hanteren, kan herkennen, dat wil zeggen, al is het alleen maar het legaliseren ervan. Van: ‘Oké, deze gevoelens zijn er, klaar.’ Want dan, dat is in ieder geval mijn beleving, dan kom ik al minder klem te zitten, dan kun je al meer vanuit een professionele rol daarnaar gaan kijken.”

Voorbeeld::

De supervisant werd boos op mij en ik voelde me daar naar door. Dat had meer te maken met dingen die ik zelf meegemaakt heb, dan dat het met de supervisant te maken had. Maar de manier waarop zij boos werd had te maken met haar natuurlijk, de manier hoe ik daar op reageerde, dat had te maken met mij. Om het voorbeeld af te maken, ik wist op dat moment niet wat ik moest doen, ik kwam knel. Ik heb ervoor gekozen om niks te laten blijken, wat ik wel heb gedaan de volgende keer toen deze supervisant een inbreng had, is dat ik vroeg aan de andere twee supervisanten van wie er vragen over had. Zij hebben elkaar toen bevraagd en ik bleef even op afstand toekijken. Dit kwam natuurlijk terug in de reflectieverslagen, dat zij elkaar leerden bevragen. En dat voelde heel apart, maar ook...hoe zei ze dat nou...degene die bevraagd werd vond dat heel helpend, want ... ja goed, ik kan het terughalen, maar in ieder geval gaf het een bepaald inzicht. En toen daarna heb ik aangegeven waarom ik gekozen had om geen vragen te stellen. Toen gaf ik dus wel iets terug van mijn eigen gevoel. Één omdat we toen niet meer in het proces zaten van de supervisant die boos op mij werd, en twee omdat ik toen meer zicht had op mijn eigen emoties zeg maar, waardoor ik er als het ware weer vat op had^{xxxviii}.

Uiteindelijk vatte de gespreksleider het samen, deze uitspraak werd door de supervisors bevestigd.

“Processen van de supervisor, processen van de supervisant, hoe beïnvloeden die elkaar, en hoe ga je daarmee om”.

§ 6.6.4 De groep

De onderstaande labels hebben betrekking op groepssupervisie. Een aantal deelnemers is bekend met deze vorm van supervisie.

- Samenstelling van de groep

In sommige opleidingen is er een onevenredige verdeling van mannen en vrouwen. Wanneer er groepssupervisie gegeven wordt, kan het zo zijn dat de samenstelling van de groep ook onevenredig is. Dit kan mogelijk een knelpunt zijn.

“De samenstelling, de mix van de groep, van nooit een man, ja een mannelijke supervisor en drie dames als supervisant, dat schijnt, dat hoeft niet een bedreiging te zijn”.

Voorbeeld:

“Dat zo’n gozer dan niet goed gezien wordt in zijn eigen proces, dat ie een vrouw moet worden zeg maar. Of dat hij allemaal dingen moet doen die helemaal niet bij hem passen als mannelijke hulpverlener. Het is lastig om een man tussen drie vrouwen te hebben. En hij durft daarin gewoon niet met zijn eigen thema’s te komen. Hij durft zich daar niet open te stellen, wat zijn referentiekader is, omdat er gewoon niet een compagnon is of zo. Of iemand waaraan hij zich durft te schuren. Met al die vrouwen (lachend)”.

^{xxxviii} In verband met de privacy van zowel de supervisor als de supervisant(en) is dit voorbeeld geanonimiseerd.

Een supervisor uit dezelfde focusgroep reageert op deze tekst dat zij niet de groepssamenstelling als knelpunt ervaart, ze benoemt wel een verschil tussen mannelijke en vrouwelijke studenten:

“Ik herken het wel vanuit studenten dat jongens met name natuurlijk wanneer het gaat om emoties en gevoelens, dat ze daar soms anders mee omgaan, en dat daar verschil tussen jongen-meisje, man-vrouw, en dat er ook zo’n duidelijk verschil zit tussen studiehouding”.

Deze situatie is dus niet altijd een knelpunt, maar is wel mogelijk. Er zit een verschil in werkwijze tussen mannen en vrouwen. Een kritisch punt hierbij is dat dit persoonsgebonden is.

- Verschil in waarden en normen.

Het werd in een focusgroep door één persoon op duidelijke wijze benoemd, door al de andere supervisors in die bijeenkomst bevestigd.

“Dilemma’s waarden, normen en etniciteit, dat kan ook behoorlijk wel, ik werk met heel veel allochtone studenten. Dat kunnen soms wel dilemma’s zijn. In de supervisie. Om elkaar toch...om bij elkaar te komen. Terwijl het ook een uitdaging voor mij is hoor. Die diversiteit”.

§ 6.6.5 Conclusie

Tijdens de uitwerking van de kernlabels bleek, dat er verschillende knelpunten zijn.

Ten eerste kunnen de ervaringen van de supervisor knelpunten vormen. Tijdens dit focusonderzoek bleek dat vooral eigen intuïtie, eigen irritaties, adviezen geven, doorverwijzen en tekort aan kennis in theorie een rol spelen. Dit heeft te maken met de persoon, zijn eigen ervaringen en het handelen wat daarop volgt.

Ten tweede bleek, dat het handelen van de supervisant knelpunten voor de supervisor oplevert. Het leren, beperkt vermogen tot reflectie, pleasend gedrag en wantrouwen door de supervisant waren tijdens dit onderzoek de belangrijkste labels. Deze onderwerpen spelen bij de supervisant, maar hebben ook effect op de supervisor. Deze heeft de taak om de persoon de mogelijkheid tot leren te geven. Uit het onderzoek bleek echter, dat een supervisant dit leren kan bemoeilijken.

Ten derde zijn storingen in de relatie tussen de supervisor en de supervisant een optie. Met name afstand/weerstand, beoordelingen (vs. Ontwikkeling), onenigheid over de beoordeling, de rolverdeling en tegenoverdracht veroorzaken de storingen.

Als vierde kernlabel kwam de groep aan bod. Dit is alleen geldig voor groepssupervisie. Wanneer deze supervisie gegeven wordt, kan de samenstelling van de groep en het verschil in waarden en normen voor knelpunten zorgen.

De beleving komt bij knelpunten vaak uit op onzekerheid, twijfel over hoe te handelen in de supervisorische rol. Soms wordt een supervisor ook wel boos door het knelpunt. Dit vergt dan reflectie en bewustzijn om dit geen negatieve invloed te laten hebben. Uitdaging, het bleek dat een knelpunt ook zo ervaren kan worden door een supervisor.

§ 6.7 Wat zijn momenten in de relatie supervisant – supervisor, waarin je als supervisor geraakt wordt? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

In een supervisieproces kunnen ook momenten van geraaktheid ontstaan. Om te onderzoeken wat voor momenten nou specifiek de supervisor raken, is deze vraag in het focusonderzoek opgenomen. Er bleken verschillende (kern)labels te ontstaan, welke in onderstaande tabellen genoteerd zijn.

Als eerste, in § 6.7.1 wordt het kernlabel ‘Ontwikkeling’ besproken.

Ontwikkeling	Positieve ontwikkel-/leermomenten
	Onverwachte ontwikkeling

In § 6.7.2 besteden we aandacht aan het kernlabel ‘Persoonlijke inbreng’.

Persoonlijke inbreng	Persoonlijke verhalen
	Herkenbare ervaringen
	Openheid
	Kracht van de supervisor

‘Emoties’ is een volgend kernlabel, in § 6.7.3 is hier uitgebreider over te lezen.

Emoties	Emotie van de supervisor
	Pijn en verdriet
	Ruimte voor emoties

Wat ook geraaktheid teweegbrengt, zijn situaties die onder het kernlabel ‘Onrecht’ vallen. Deze worden besproken in § 6.7.4.

Onrecht	Miskenning
	Roddelen van supervisanten

Als laatste, in § 6.7.5, bespreken we ‘De relatie supervisor-supervisant’. Hierin ontstaan namelijk ook situaties waarin de supervisor geraakt wordt.

De relatie supervisor-supervisant	Rolmodel
	Miskenning van inzet
	Heftige reacties op een onvoldoende
	Misverstanden

Bij deze deelvragen werd ook doorgevraagd naar de beleving van de supervisor in de momenten van geraaktheid. Deze beleving werd regelmatig benoemd. Ze zijn te lezen in combinatie met de labels waarover gesproken werd.

§ 6.7.1 Ontwikkeling

Ontwikkelingen kunnen op verschillende manieren plaatsvinden tijdens een supervisietraject. Opleidingssupervisanten ontwikkelen zich in het supervisorisch denken, supervisanten ontwikkelen zich persoonlijk, verwacht of onverwacht. Deze verschillende ontwikkelingen vallen onder dit kernlabel, ze staan uitgewerkt onder verschillende labels.

- Positieve ontwikkel-/leermomenten

Wat meerdere malen in verschillende focusgroepen benoemd werd, zijn positieve ontwikkel- en leermomenten. Het is een resultaat van een supervisietraject waar soms hard aan gewerkt wordt. Het doel wordt bereikt: ontwikkeling door leren.

“Algemeen is positieve ontwikkel-, leermomenten. Positieve ontwikkelingen, daar word je blij, vrolijk van, het was leuk, dan krijg ik een soort ‘yes’-gevoel”.

Een andere supervisor over de beleving van de ‘yes’-momenten:

“Blij, maar zeker ontroering, dat het zo bijzonder is dat mensen gewoon zo trots zijn als ze iets bij zichzelf hebben ontdekt, en dat ze ook daadwerkelijk weten, ook daadwerkelijk iets van groei aan kunnen geven...en dat geeft bij mij ook zeg maar iets van passie, de moed om door te gaan”.

Tijdens een andere focusgroep werd ook het geraakt worden door ontwikkelingen besproken.

“Wat mij ook altijd raakt is dat wanneer je stopt dat ze zeggen van: ‘Ik heb veel over mezelf geleerd, en nu durf ik beter naar mezelf te kijken’. Dat ze aangeven dat ze als het ware munitie hebben om zelf op een goede manier in hun toekomst te staan, ook in hun beroepspraktijk”.

Ontwikkelingen die leiden tot zelfinzicht hoeft niet te betekenen dat dit ook tot afronding van de opleiding leidt, zo blijkt uit het volgende voorbeeld.

Voorbeeld:

“Maar ik vond een ervaring als vorige week, is ook heftig als een student inderdaad zegt van: ‘Ik kom tot het inzicht dat ik moet stoppen’. Dat raakt me net zozeer. Iemand heeft gewoon drieënhalve jaar hard gewerkt en gestudeerd en die komt er gewoon achter ‘dit is gewoon niet wat ik moet doen, ik heb het altijd aangevoeld, maar het wordt me nu zo duidelijk, dit moet ik gewoon niet willen’. En met opgeheven hoofd de school verlaat, tot die ontdekking komt van ‘dit is een geweldig mooi traject geweest’.”

De supervisor die het voorgaande voorbeeld gaf, benoemt ook wat hem raakt:

“Wat me raakt is dat iemand zelf, dat iemand er zelf komt. En niet van buiten, extrinsieke motivatie, extrinsiek worden aangestuurd, dat je moet stoppen en daarmee afgewezen wordt zeg maar.”

Tijdens bijeenkomsten met andere focusgroepen werd nog benoemd:

“De supervisant die op een gegeven moment wat daalt. Dus die eigenlijk op de grond komt te staan. En daar zichzelf ontdekt, en zijn kracht ontdekt. Dat vind ik heel ontroerend”.

“Positieve geraaktheid ken ik zeker ook, nou zeker bij die student van de verlegen supervisie, het feit dat het kwartje viel, en dat ze aan een speer aan de gang ging, nou dat raakt me in de zin van: ‘Wow, wat fijn is dat!’”.

“Wat ik persoonlijk zelf toch altijd wel ja...klinkt misschien een beetje raar...maar ik vind het toch altijd wel heel mooi...het raakt me altijd als ik zie dat er sprake is geweest van ontwikkeling. Van groei”.

“Hoe ze dan binnenkwamen, en hoe het afscheid is. Hoe je ze kan laten gaan. Dat raakt me dus enorm”

“En de hele mooie momenten, de aha-erlebnis. Ja, daar kan ik ook enorm geraakt door worden. Kan me enorm ontroeren”.

De beleving, waar ook naar gevraagd werd, wordt door supervisors soms duidelijk verwoord.

“En wat me dan ook raakt dat ik inderdaad ook echt tranen in mijn ogen heb, dat zijn ook die situaties... waarin je begint bij een situatie op iemand zijn werk, dan toch komt op iets van socialisatie....dat daar een wereld achter weg komt. Nou, waar iemand er zelf ook geraakt in is, en dat je inderdaad merkt: ‘Dit is goed. Goed dat het aan het licht komt, goed dat het woorden krijgt’....En dat is in zo’n korte tijd zo diep, en ook weer opluchtend, en ook inderdaad het verder kunnen gaan”.

“Daar ben ik ook een soort van overweldigd, van: ‘Tsjonge, wat gaat hier een wereld open...’.”

Het blijkt dat supervisors betrokken zijn bij het ontwikkelingsproces van de supervisant. Het raakt supervisors wanneer ze zien dat supervisanten zich positief ontwikkelen gedurende het traject. Voor de supervisors is het de bemoediging om door te gaan, ze zien resultaat van hun handelen.

- Onverwachte ontwikkeling

Ontwikkelingen blijken soms onverwacht zichtbaar te worden.

Voorbeeld:

“Supervisant behoorlijk in de weerstand zat, om het maar even zo te zeggen, en die had een inbreng waarvan ik dacht: ‘dat is weer een inbreng van niks...’, en ter plekke bleek dat die ontzettend relevant was”.

De supervisor vertelt verder wat dat voor de beleving betekende:

“En dat was èn een mooi moment van: ‘Oké, je kan het wel, je kan wel inbreng hebben’, die gewoon ook echt relevant is voor jouw leersituatie op dit moment”.

“Een stukje zelfcorrectie.”

“Even oppassen met je vooroordelen.”

“Ik heb er een blij gevoel aan overgehouden. Dat het je dan ook kan bemoedigen”.

Andere supervisors bevestigen dat zij deze situatie herkennen. De supervisant verrast de supervisor soms, deze moet zijn handelen dan reflecteren. Zo ontstaat zelfcorrectie, vooroordelen worden bijgesteld. Zoals ook bij de positieve ontwikkel-/leermomenten zijn deze momenten een bemoediging voor de supervisor.

- Ontwikkeling supervisorisch werken supervisanten

Supervisors gaven tijdens dit onderzoek regelmatig aan dat zij een rolmodel willen zijn in het supervisorisch werken. De gesprekstechnieken, de soort vragen, het reflecteren, dat wilden ze overdragen aan de opleidingssupervisanten. Wanneer er ontwikkeling van het supervisorisch werken plaatsvond, raakte dit een supervisor:

“Wat mij altijd op een positieve manier triggert, is dat de studenten in de loop van het proces ook steeds meer aan elkaar te vertellen hebben. Elkaar gaan bevragen zeg maar. Ook elkaar goede vragen stellen, waarbij die ander ook in beweging komt. En daar doe je het ook voor hè, als het gaat om ontwikkeling...”.

Het resultaat van het traject raakt supervisors, het bemoedigt hen om het werk voort te zetten.

§ 6.7.2 Persoonlijke inbreng

Een supervisor krijgt soms heel veel ervaringen van een supervisant te horen, die erg persoonlijk kunnen zijn. De supervisors maken het onderzoeken van deze ervaringen van dichtbij mee, dit raakt hen. De herkenning van deze ervaringen, de openheid en de kracht van de supervisant kunnen iets losmaken bij de supervisor waardoor hij geraakt is.

- Persoonlijke verhalen

Wat veelvuldig benoemd werd tijdens het onderzoek, waren de persoonlijke verhalen. Ook in deze deelvraag werd er doorgevraagd naar de beleving van de supervisor.

“Persoonlijke verhalen van studenten . Persoonlijke verhalen is iets wat in mij naar boven haalt: ‘Aah, ik wil gaan zorgen, ik wil gaan helpen’”.

“Er zijn bepaalde thema’s die iedere keer weer boven komen, die ik ook in ieder geval een aantal keer heb meegemaakt...Als je oppervlakkig begint, maar dat er dan thema’s bovenkomen. Wat ik dan het mooiste vind is dat je dan hier de opening creëert, om daar dan mee te komen, misschien als eerste, misschien is dit een eerste stap geweest...en dat maakt me ook altijd heel verdrietig, in de zin dat het soms al zo lang heeft gespeeld”.

“‘Ik mag niet zijn wie ik ben’. Nou...dat hakt er wel aardig in”.

“Bij een heftige afwijzing ervaar je de eenzaamheid, waarin een student komt te staan. (...) noem het ook onmacht . Ik voel me daar zeer bij betrokken, dat kan me ook raken, bij wijze van spreken, ik heb zelfs een keer zo met tranen in mijn ogen gezeten, dat echt op een gegeven moment zeg maar de tranen over mijn wangen biggelden. Gewoon dat ik zat te huilen, maar dat ik het ook niet droog houd vanwege de heftigheid van het verhaal”.

De beleving voor de supervisor die het laatste gedeelte sprak luidde:

“En dan daar mezelf ook weer in te herstellen. Grote betrokkenheid, ook weer de herstelmomenten zoeken en de afstand, de wat meer gezonde afstand, om weer te kijken van... ‘Hoe moet dat nou verder?’. Dat. Verder kijkend...voor zover dat kan. Alles kan niet opgelost worden, maar gewoon stilstaan bij het lijden op het moment. En gewoon in de stilte erbij zijn, dat zijn toch wel momenten zeg maar. Zonder dat de oplossingen daar zijn”.

Tijdens de verschillende bijeenkomsten bleek, dat vooral de negatieve ervaringen die supervisanten doorgemaakt hebben de supervisor raken. Eenzaamheid, afwijzing, lange tijd verborger ervaringen. Supervisors zijn dan betrokken bij de supervisant en tonen dit in sommige situaties ook.

- Herkenbare ervaringen

Socialisatie maakt iedereen door, de supervisant, maar ook de supervisor. Er kan ook herkenning zijn. Wat een supervisant inbrengt, kan een supervisor ook doorgemaakt hebben. Dit heeft ook effect op het geraakt worden en de beleving daarvan door de supervisor.

Voorbeeld:

“Het was wel een keer zo dat naar aanleiding van een leerdoel...een studente voelt zich overal verantwoordelijk voor. Ze stelde zichzelf hoge doelen, wat bijna iedere student doet die ik tegenkom. Maar ze ging overal helemaal voor. Daar ging ze is over nadenken en toen werd ze overmand door verdriet. Deels was dit hoge streven te herleiden vanuit haar achtergrond, ze had nare dingen meegemaakt. En dan ga je dus overal heel veel energie in steken om er maar niet aan te hoeven denken, terwijl ze ergens natuurlijk nog steeds wilde dat het weer beter ging met haar.”^{xxxix}”

De supervisor herkende dit en vertelde over haar beleving:

^{xxxix} In verband met de privacy van de betreffende supervisant is dit voorbeeld geanonimiseerd.

“Ik zag haar natuurlijk ook zo hard werken, zoveel dingen doen, en het kwam er niet van...En dat vond ik heel erg. Je kan het je zo goed voorstellen, dat is het denk ik”.

“Ja, de worsteling van haar, dat is misschien nog beter, de worsteling”.

Wat deze beleving doet met het handelen van de supervisor werd ook benoemd:

“Daar twijfel ik altijd over: ‘Moet ik het nou zeggen of niet zeggen. Ik weet daarin niet zo goed wat ik wil, ik ben heel voorzichtig... Zit altijd heel snel na te denken van doe ik het wel doe ik het niet, deze keer heb ik mijn gevoel maar gewoon een beetje gevolgd”.

Een andere supervisor bespreekt ervaringen met het herkennen van ervaringen van de supervisant.

Voorbeeld:

“Ik had op een gegeven moment in het begin, ik was net begonnen met supervisie geven. En...daar zat een parallel in, in de zin dat de stagiaire, de supervisant die ik begeleidde, die ik supervisie gaf, die waren ook net begonnen met hun stage... En ik had een van mijn supervisanten die verwachtte eigenlijk van zichzelf dat die in rap tempo op hetzelfde niveau van functioneren zou zitten als zijn collega's. (...)Ik las dat en ik werd daar behóórlíjk door geraakt. En euhm, ik begon me eigenlijk pas in de loop van de middag eigenlijk te realiseren van: ‘Ja, dit doe ik ook..ik stel eigenlijk ook die eisen aan mezelf.’..onbewust.

Daarna volgt er meer uitleg over de geraaktheid en de beleving:

“Wat me vooral raakte was de totale verwarring die op dat moment plaatsvond in mijn hoofd. Kijk, jij krijgt een verslag binnen, als supervisor, dat ga je lezen en dan wil je bewust erover nadenken, hoe kun je reflecteren en kijken van wat voor vragen ga ik hier hebben. Je laat het eigenlijk al voorbereidend binnenkomen zodat je zelf in het gesprek er gewoon goed voorbereid erbij zit. En daarvoor moet je, om dat te kunnen doen moet je enige distantie hebben van hem en van zijn verhaal. Daar als het ware van een afstand naar te kijken en ook hem te helpen, uit te nodigen van: ‘Joh, kijk daar nou eens van een afstandje naar.’ Maar ik werd daar ingezogen door mijn eigen herkenning. Dus ik was niet meer in staat om dat te doen wat ik op dat moment wilde doen”.

“Ik raakte op dat moment wel in paniek. Ik moet afstand nemen. (...). En daarmee dealen. En dat gevoel toe te laten er daarmee iets kunnen. Toen kon ik pas met een stuk afstand naar zijn verhaal kijken. Maar ik moest eerst met mijn eigen geraaktheid om kunnen gaan”.

Andere supervisors herkennen dit soort situaties. Elke supervisor gaat anders met deze geraaktheid om, uit dit onderzoek blijkt wel dat de kans bestaat dat supervisors geraakt worden door het herkennen van ervaringen van de supervisant.

- Openheid

Voor het vertellen van persoonlijke ervaringen is openheid belangrijk, daarnaast raakt het supervisors wanneer het ontstaat.

“De openheid natuurlijk, dat er over alles gesproken kan worden en mag worden”.

“Begint met een groep zeg maar...en dat op een gegeven moment het eigen verhaal van iemand naar voren komt. En dat vind ik toch iedere keer weer fascinerend. En ook heel kostbaar”.

“Dat daardoor iedere supervisant een eigen gezicht krijgt.(...) het verhaal achter het verhaal. Een supervisant vertelt het verhaal, er zit een verhaal achter het verhaal, en daar gebeurt het”.

“Het zijn hele processen...maar dat vind ik ook fantastisch!”.

Ook hierin lijken supervisors betrokken bij de supervisanten, in de openheid, in de processen die ze doormaken. In groepssupervisie ondergaan de supervisanten ook een proces, waarin als het goed is steeds meer openheid ontstaat.

- Kracht van de supervisor

De onderstaande tekst wordt door één supervisor benoemd, maar daarnaast door alle andere deelnemers van de focusgroep bevestigd. De supervisor ziet van buitenaf hoe de supervisor soms moeite heeft met de ontwikkeling, het verwerken van ervaringen.

“Een soort dapperheid hebben sommigen. Dat ik denk van: ‘Zo, pittig wat ze voor hun kiezen...’, maar dat ze daar dan gewoon weer mee verder gaan, ook zoiets hebben van: ‘We gaan er gewoon mee verder’. (...) Dat ontroert me.”

“Je ziet zo’n proces wel van worsteling, van enerzijds eerst van weerstand, even laten gebeuren, en op een gegeven moment er toch weer op terug komen... En dan op een gegeven moment toch pakken, van: ‘Oké, ik geloof toch wel dat ik hiermee aan de slag moet’ ofzo. Maar hè... dat is niet makkelijk, ik bedoel, dat weten we met zijn allen, zeg maar hè, en dan toch maar... er dan toch ervoor gaan”

§ 6.7.3 Emoties

Emoties kunnen er op allerlei manieren zijn. Positief of negatief, ze kunnen allemaal plaatsvinden in een supervisietraject. Supervisors worden ook geraakt door emoties, ze vertelden daarnaast ook over hun beleving.

- Emotie van de supervisor

Door de persoonlijke processen is het ook mogelijk dat er emoties van de supervisor een rol gaan spelen. Verschillende supervisanten geven hier inbreng over tijdens het onderzoek.

“De emotie van de supervisor raakt me. Naar verhalen of gebeurtenis, iets wat verteld wordt en wat raakt en wat ik zelf heb meegemaakt, dat vind ik... dat zijn momenten waarin ik echt geraakt ben. En dan moet zoeken van: ‘Hoe vertaal ik dat weer in de bijeenkomst? En dan de beleving erbij is betrokkenheid, soms misschien wel te grote betrokkenheid, en emotie bij mezelf, in verschillende mate. Verschillende soorten emoties van blijheid, wat je ook beschreef, verontwaardiging of boosheid, verdriet...”

Andere supervisors bevestigen dit. Emoties kunnen echter ook een rol spelen naar aanleiding van een actie van een supervisor.

“Een vrij heftige reactie bij een onvoldoende. En dat raakt mij ook. De heftige reactie was iets wat mij raakte. De onvoldoende moeten geven ook trouwens, daar worstelde ik ook mee van tevoren, maar de heftige reactie raakte mij meer... Ook echt ontredderd voelde. Dat ik dacht van: ‘Wat moet ik hiermee?’ Dat maakt je ook aan het twijfelen, heb ik er goed aan gedaan, is dit... (...) Ontzettend boos (...) Het was ook één van de eerste zittingen waarin een van de supervisanten eindelijk wat van zichzelf liet zien. Dat bracht me weer twijfel, tussen mijn boosheid en er komt wat, het ‘yes’-moment! En de twijfel zat hem in ‘hoe ga ik er nu op in?’”.

De verschillende emoties worden telkens anders beleefd, het kan echter wel geraaktheid teweeg brengen.

- Pijn en verdriet

Specifiek binnen de emoties van de supervisor werd pijn en verdriet benoemd.

“Dat ik in een keer dat verdriet zag wat daarachter zat, ja... Een heel stuk pijn.

Ik had eigenlijk de neiging juist om vanuit mezelf daar verder op de te gaan, maar ik heb besloten om daar respectvol mee om te gaan en dat niet te doen. (...) Ik vind het wel heel prettig dat hij het heeft laten zien.”

“Een gevoel van meeleven, ook tegelijk van verdriet zeg maar. Ik ga daar niet zitten huilen, maar het voelt vanbinnen wel heel erg. Dan is het ook gewoon even een tijdje stil”.

Een supervisor heeft dus zo nu en dan de neiging om medeleven te tonen. Op welke manier dit gepast is, wordt weloverwogen, zodat er bewust gehandeld blijft worden, zonder de emoties de overhand te laten hebben.

- Ruimte voor emoties

Dat er ruimte is voor emoties blijkt de supervisoren ook te raken.

“Dat emoties er mogen zijn. Tranen, boosheid en ook lachen, dat we kunnen lachen met elkaar. Van: ‘Er is een hele vertrouwde, het kan er allemaal zijn’”.

Over een supervisant die naar buiten treedt met een persoonlijk verhaal:

“Vooral dat het haar overkomt zeg maar, dat ze ineens van een stuk werkinbreng ineens... Het ging héél snel eigenlijk (...) het meest is van..het tempo waarin ze naar buiten treedt”.

Wanneer de ruimte er is, kan een supervisant ineens heel snel overschakelen van werkinbreng naar persoonlijke inbreng. Een supervisor kan ook geraakt worden omdat het de supervisant dan overvalt.

§ 6.7.4 Onrecht

- Miskenning

Tijdens één van de focusgroepen geeft een aantal supervisoren hun visie op miskenning van mensen.

Supervisor 1:

“Verhalen van miskening. (...)Dat het mij vaak ook wel boos maakt, dat mensen miskend worden. Wanneer sprake is inderdaad van intimidatie, als mensen dat vertellen, en het heeft iets kapot gemaakt. Ik merk ook wel dat ik dan boos wordt, het vergt van mij altijd heel veel reflectie om goed daarmee om te gaan”.

“Nou, dat vergt van mij inderdaad van, dat vergt van: ‘Hoe ga ik hier nou met jou mee verder?’. Om jou wel te erkennen hierin, zonder mijn boosheid daarin voorop te laten staan. Maar dat raakt mij wel”.

“Onrecht ja”.

Supervisor 2 vult aan:

“Ja, mensen wordt echt onrecht aangedaan. En miskening van mensen dat vind ik ook echt altijd erg”

“Ben ik verontwaardigd over, maar ook bij betrokken, dat resoneert bij mij ook heel erg mee, en dat vind ik wel lastig. Hoe je dat dan een beetje buiten de deur houdt in je interventies. Dat lukt niet altijd even goed”.

“Een stukje ontroering...maar ook wel een stukje herkenning”.

In een andere focusgroep spreekt men ook over geraakt zijn doordat mensen miskend worden.

“Ook wel situaties waarin...wat me op een andere manier soms raakt, is als mensen inderdaad niet tot hun recht komen”.

“Hoe wordt er met hulpverleners omgegaan? Zo onzorgvuldig, zo weinig respectvol. Dat is misschien meer verontwaardiging als geraaktheid, maar op het moment dat de student, ‘mijn’ student, dat treft, dan ben ik daar wel door geraakt, dan vind ik dat erg”.

“Waarvan ik eigenlijk ook wel zeker weet dat het iets over mezelf zegt, over dat je dingen met je laat gebeuren. Dat heeft natuurlijk ook wel een beetje met die zorg te maken weet je wel dat er dingen naar de hulpverleners soms bijna ‘mensonterend’ zijn...”.

Supervisors zien het proces waar de supervisor inzit. Het raakt hen als men ‘hun studenten’ niet voldoende waardeert voor wie ze zijn. Ze worden hier boos van en het vergt reflectie om de emoties geen invloed te laten hebben op de interventies.

- Roddelen van supervisors

Een andere vorm van onrecht is, wanneer er geroddeld wordt binnen de supervisiegroep. Een situatie die wellicht niet altijd aan het licht komt, maar wel mogelijk is. Er wordt gestreefd naar een veilig leerklimaat, mensen ervaren dit ook als goede supervisie. Roddelen brengt hier schade aan toe, is onrecht binnen het supervisieproces. Een supervisor zei hierover:

“Dat twee supervisors ontzettend aan het roddelen waren over de derde, toen ik er niet bij was, en dat was ook wel iets wat mij bezighield, hoe ver laat je het gaan, is het goed dat dit ter sprake komt? En dat raakte me ook”.

Het is een zoektocht naar de verschillende verhoudingen tussen mensen, waarbij vertrouwen en rechtvaardig handelen belangrijk zijn.

§ 6.7.5 De relatie supervisor-supervisor

De laatste paragraaf binnen de zesde deelvraag heeft betrekking op de momenten van geraaktheid in de relatie tussen de supervisor en de supervisor. Deze relatie kan verschillende momenten van geraaktheid brengen. Een intensief proces waarin de supervisor ook geraakt wordt.

- Rolmodel

Als positief begin kwam het rolmodel naar voren. In een focusgroep raakte een supervisor in gesprek met de gespreksleider:

Supervisor:

“Rolmodel hè, dus je bent, een soort instrument vind ik mezelf in een supervisieproces, maar op die momenten...sta ik meer, heb ik mijn mens-zijn meer op de voorgrond. En ja, dat vind ik een heel kostbaar moment”.

Gespreksleider:

“Dus een stukje uit je puur supervisor zijn stapt en als mens...er als mens komt?”

Supervisor:

“Voor mij hoort dat heel erg bij elkaar”.

Gespreksleider:

“Dat je de compleetheid voelt?”

De supervisor bevestigt dit en zegt:

“En het is eigenlijk de openheid vind ik”. (Wat de supervisor raakt)

Een andere supervisor uit deze focusgroep begrijpt en bevestigt deze inbreng. De openheid om op het persoonlijke vlak te praten en hier zelf een rolmodel in te zijn raakt supervisors. Dit is een methode die niet iedereen inzet. Wanneer dit wel gebeurt, is het de compleetheid van het

supervisorisch werken en het mens-zijn die bij elkaar horen, elkaar aanvullen en beiden belangrijk zijn.

- Miskenning van inzet

Niet alle ervaringen in de relatie tussen de supervisor en de supervisant zijn positief. Al in eerdere deelvragen was te lezen dat deskundigheid van de supervisor een thema is voor goede supervisie, dat supervisanten dit waarschijnlijk ook verwachten van een supervisor, dat zij deskundig zijn. Tijdens dit focusonderzoek werd een aantal voorbeelden genoemd, waarin de inzet van de supervisor miskend werd.

Voorbeeld:

“Over een supervisant waarbij het wantrouwen eigenlijk in het begin al op tafel lag, en die zei later, ik denk dat het na de middenevaluatie was, iets in die richting van: ‘U wilt dat ik faal’^{xl}.”

Dezelfde supervisor vertelt verder over de beleving:

“Nou, dat was niet leuk. Toen ben ik ook wel boos geworden. Achteraf denk ik, dat had ik beter niet kunnen doen, maar ja. (...) Miskenning van mijn inzet”.

“Dat geeft dan ook wel weer een vraag van: ‘Oké, ben ik dan zo dubbel in mijn houding naar jou toe, dat je dit denkt?’. Maar ik ben er dan toch ook wel van overtuigd dat ik gericht ben op, ja op de ontwikkelingsmogelijkheden van de supervisant. Dus dan is dit daar wel heel erg haaks op”.

Anderen supervisoren kunnen dit gevoel begrijpen. Als aanvulling geeft iemand een gelijksoortig voorbeeld, er werd getwijfeld aan de deskundigheid van de supervisor.

“Een ander moment waarbij getwijfeld werd aan mijn deskundigheid. Mijn eerste reactie was dan dat ik verschrikkelijk mijn best ging doen van: ‘Ik zal jou wel eens laten zien hoe deskundig ik ben’.*(Lacht)* En de andere kant is dat je zelf ook wat twijfels begint te krijgen, zo van: ‘ben ik nou een goede, wat dat dan ook moge wezen, supervisor?’

“Het geeft twijfel...maar het voelt ook als miskening!”

“En het maakt boos”.

Supervisoren zetten zich in voor de ontwikkeling van supervisanten. Zij hebben een opleiding gevolgd om deskundige te worden en hanteren een bepaalde methode. Wanneer een supervisant wantrouwen krijgt in een supervisor raakt dit de supervisor.

- Heftige reacties op een onvoldoende

Opleidingssupervisanten krijgen een beoordeling over het supervisietraject. Supervisoren vinden dit soms een knelpunt, zoals terug te lezen was bij de vorige paragraaf. Ontwikkeling staat tegenover beoordeling. Deze ontwikkeling kan ook wel eens onvoldoende zijn. De reactie van een supervisant kan dan ook negatief uitpakken. Over deze situatie ontstond een gesprek.

Supervisor:

“Een vrij heftige reactie bij een onvoldoende. En dat raakt mij ook”.

(Gespreksleider vraagt of de reactie op de onvoldoende of het geven van de onvoldoende raakte)

Supervisor:

“De heftige reactie was iets wat mij raakte. De onvoldoende moeten geven ook trouwens, daar worstelde ik ook mee van tevoren, maar de heftige reactie raakte mij meer...”.

^{xl} In verband met de privacy van de supervisant is dit voorbeeld geanonimiseerd.

(Gespreksleider vraagt naar het effect van de heftige reactie)

Supervisor:

“Ook echt ontredderd voelde. Dat ik dacht van: ‘Wat moet ik hiermee?’ Dat maakt je ook aan het twijfelen, heb ik er goed aan gedaan, is dit...”

“Ontzettend boos”.

“Het was ook één van de eerste zittingen waarin een van de supervisanten eindelijk wat van zichzelf liet zien. Dat bracht me weer twijfel, tussen mijn boosheid en er komt wat, het ‘yes’-moment!(...) En de twijfel zat hem in ‘hoe ga ik er nu op in?’”.

Een andere supervisor benoemt tijdens een andere focusgroep:

“Als je bij de middenevaluatie een onvoldoende hebt gegeven, daar onenigheid over: onplezierig”.

Een beoordeling staat de relatie tussen een supervisor en een supervisant in de weg, deze kan zelfs onenigheid teweegbrengen. De reacties van de supervisant raken de supervisor, omdat de beoordelende functie van de supervisor ook voor de supervisor twijfels kan opleveren.

- Misverstanden

Binnen een supervisietraject worden supervisanten aan supervisoren toegewezen, ongeacht of er grote verschillen zitten tussen bijvoorbeeld normen en waarden. Tijdens een klikevaluatie kan besproken worden of de samenstelling van de groep of het contact met de supervisor en de supervisant werkbaar is en een veilig leerklimaat kan opleveren. Echter, door verschillende normen en waarden, werkstijlen etcetera, kunnen er misverstanden ontstaan in de communicatie. Soms kan deze situatie zelfs voorkomen in een groep die in een goedlopend supervisietraject zit. Tijdens één van de focusgroepen vertelt een supervisor dat een opmerking verkeerd opgevat werd en wat het effect voor de beleving daarvan was^{xli}. De geraaktheid kwam echter duidelijk naar voren:

“Ik dacht dat ik door de grond kon zakken”.

“Ik was helemaal uit het veld geslagen”.

“Geraakt, dus dat vond ik niet zo prettig”.

“Nou, er knapte wel wat”.

Blijkbaar kan het effect van misverstanden in de relatie tussen de supervisor en de supervisant ingrijpend zijn.

§ 6.7.6 Conclusie

Supervisoren worden in een supervisieproces regelmatig geraakt. De beleving van deze momenten werd tijdens deze deelvragen ook benoemd.

1. *Allereerst is het ‘ontwikkeling’ wat de supervisoren raakt. Hieronder verstaan we positieve ontwikkel-/leermomenten en de onverwachte ontwikkeling. Een supervisieproces is een leerproces. Wanneer er resultaat te zien is, doet dit wat met supervisoren. Soms omdat ze de supervisant zo lang eraan zien werken, een aha-erlebnis, maar ook het onver-*

^{xli} In verband met de privacy van de supervisor en de supervisant is dit voorbeeld geanonimiseerd.

wachte moment raakt de supervisor. Het zien van deze ontwikkelingen geeft een drive om door te gaan met het werk.

- 2. Vervolgens is ook de 'persoonlijke inbreng' een kernlabel geworden. Dit houdt in dat de supervisoren geraakt worden door de persoonlijke verhalen, de herkenbare ervaringen, de openheid (om over deze persoonlijke inbreng te praten) en de kracht die de supervisant daarbij toont. Supervisoren blijken betrokken te zijn bij de supervisanten, ze leven mee. Tegelijkertijd vergt dit zelfreflectie, vooral bij de herkenbare ervaringen, zodat de emoties van de supervisor niet de overhand op het handelen krijgen.*
- 3. 'Emoties' vormen de inhoud van het derde kernlabel. De emotie van de supervisant, de pijn en het verdriet, maar ook de ruimte voor emoties. Supervisanten worstelen soms lang met thematiek, dit maakt de supervisor van dichtbij mee. Wanneer een supervisant hierdoor geëmotioneerd raakt, kan dit ook een supervisor raken.*
- 4. Daarna komen we op het kernlabel 'onrecht'. Supervisanten nemen een inbreng mee naar supervisie die werkgerelateerd is. Een supervisor ziet deze inbreng van buitenaf, merkt soms processen op waardoor hij geraakt wordt. Als mensen miskend worden, niet tot hun recht kunnen of mogen komen. Dit roept zelfs soms boosheid op. Onrecht kan ook in een supervisieproces voorkomen. Wanneer supervisanten over elkaar roddelen wordt het vertrouwen geschaad en op een onrechtmatige manier over elkaar gesproken.*
- 5. Het laatste kernlabel is 'de relatie supervisor- supervisant'. Deze ontstaat gedurende het proces en kan verschillende situaties van geraaktheid met zich meebrengen. De labels die eronder vallen zijn namelijk: rolmodel, miskennen van inzet (van supervisor), heftige reacties op een onvoldoende en misverstanden. Deze situaties kunnen de relatie versterken, maar ook schade toe brengen. De supervisor wordt bij deze schade aan het twijfelen gebracht over zijn handelen. Echter, wanneer de functie van rolmodel vervuld kan worden, niet alleen supervisorisch werken maar ook er als mens zijn, geeft dit ook een kostbaar moment.*

Hoofdstuk 7: Eindconclusie

§ 7.1 Inleiding

Aan het einde gekomen van ons onderzoek naar de persoon van de supervisor schrijven we hier onze eindconclusie. Deze conclusie wordt getrokken over de literatuur en over de deelvragen. U heeft hier al eerder een uitgebreide versie van kunnen lezen. In deze eindconclusie richten wij ons echter niet op elke deelvraag of elk stuk literatuur afzonderlijk. Het gaat hier om het specifieke antwoord op de hoofdvraag: Wat is de betekenis en de plaats van de persoon van de supervisor in een supervisieproces? We kijken dus wat er vanuit de literatuur en de onderzoeksresultaten van toepassing is op de persoon van de supervisor.

§ 7.2 Conclusie vanuit de literatuur

§ 7.2.1 Conclusie vanuit de literatuur over de 'Persoon van de supervisor'

Een doel in de supervisie, is een samenhang te brengen in denken, voelen, willen en handelen. Elk van deze gebieden ervaart de supervisor zelf ook. Het hanteren van de processen die bij de supervisant gaande zijn, vraagt inzicht van de supervisor. Er bestaan verschillende technieken om samenhang in de vier gebieden tot stand te brengen. Wanneer deze toegepast worden en het brengt verandering teweeg, leert de supervisant.

Om tot leren te komen, is het van belang dat de supervisor eerst reflecteert op het eigen handelen. Dit geeft ontwikkeling in de verhouding tussen denken, kennis en handelen. De supervisor moet tijdens het handelen kunnen reflecteren op het handelen van dat moment.

Wanneer de supervisor nog niet voldoende vertrouwd is met deze manier van reflecteren, kan het proces wat geremd worden. De supervisor moet in staat zijn die verhouding soepel te laten verlopen.

Niet alleen het reflecteren op zichzelf, maar ook het stimuleren van de reflectie bij de supervisant is een belangrijke vaardigheid van de supervisor. De interacties die hierbij ingezet worden, hebben de functies stimuleren, verduidelijken, bijsturen en afremmen. Het betekent dus dat de supervisor een open, rustige houding heeft richting de supervisant, dat hij zorgvuldig te werk gaat en hierbij gericht blijft op de supervisant. Dit vraagt ook een zoekende houding van de supervisor. Het resultaat daarvan brengt hem tot nieuwe, vaak creatieve, inzichten.

Emoties van de supervisor komen tijdens een supervisieproces ook voor, bijvoorbeeld door overdracht en tegenoverdracht. Het is aan de supervisor om deze te hanteren en deze buiten beschouwing te laten wanneer dit gewenst is.

Groepssupervisie is een vorm van supervisie die specifieke vaardigheden van een supervisor vraagt. Inhoud en proces vragen om een balans. De supervisor kan sturing geven om deze balans te vinden, maar dat vraagt om respectvol omgaan met de supervisanten, empathisch zijn, structuur en leiding kunnen bieden en een rolmodel zijn.

Samengevat zouden we kunnen zeggen, dat bovenstaande literatuur is gericht op vaardigheden en technieken, op handelingen die de supervisor in theoretische zin zou moeten kunnen uitvoeren. De plaats en de betekenis van de persoon van de supervisor komen vooral tot uiting in de beschrijving van dit mogelijke handelen van de supervisor. Er komt weinig tot geen ervarings- of emotiegerichte informatie naar voren.

§ 7.2.1 Conclusie vanuit de literatuur over de 'Parallel naar de hulpverlener'

Reflecteren is een onmisbaar vermogen voor de supervisor, het 'weten tijdens het handelen' en daarmee ook het kunnen bijstellen van het handelen. Deze vorm van reflecteren zorgt ervoor dat de supervisor in staat is van moment tot moment te reageren op zijn omgeving en op de supervisant. Niet reflecteren betekent niet ontwikkelen, in andere woorden: stagnatie in het proces. Dit geldt ook voor de supervisant. Voor de persoon van de supervisor betekent dit, dat hij de supervisant aan moet kunnen zetten tot reflectie.

Binnen het reflecteren heeft de supervisor te maken met denken, voelen en willen. De integratie van het willen met het voelen en met het denken zorgt voor evenwichtiger mensen. Het helpt zicht te krijgen op het eigen functioneren. Voor de supervisor is het dan ook van belang deze integratie te ervaren.

De supervisor komt in aanraking met persoonlijke verhalen en/of problemen van de supervisant. In sommige situaties moet hij in staat zijn eigen emoties die daarbij opgeroepen worden los te laten en even te 'parkeren' tot een later tijdstip. Ook moet de supervisor zich ervan bewust zijn dat de supervisant anders op situaties reageert dan hijzelf. Dit vergt inzicht en inlevingsvermogen in gevoelens en emotionele uitingen van de ander. De supervisor moet hier (door ervaring) mee bekend raken.

Binnen de groepssupervisie staat de supervisor voor de taak om een balans te vinden tussen taak en proces, waarbij hij gericht blijft op alle supervisanten. Dit betekent voor de supervisor dat hij een betrokken houding moet kunnen tonen in een taakgerichte relatie. Er moet empathisch vermogen en geduld zijn en oog voor de mens, maar ook moet er structuur en (bege)leiding zijn om de cliënt of de supervisant te laten leren en te helpen in de ontwikkeling. Tevens moet er zicht zijn op individuele en groepsprocessen en moet de werker in staat zijn de groep zich in te laten zetten voor het individu en andersom.

Veiligheid door het bieden van structuur en het nemen van tijd bevorderen dit proces.

Wanneer een supervisor de juiste vaardigheden toont, ontstaat er een respectvolle benadering. Hierdoor geeft de supervisor ruimte voor eigenheid en overleg en ontstaan er leermogelijkheden.

Samengevat kan over bovenstaande informatie gezegd worden, dat er ook een procesgerichte kant is aan de persoon van de supervisor. Vaardigheid is het vinden van de balans tussen taak en proces. Wanneer deze balans er is, toont de supervisor een betrokken en respectvolle houding naar de supervisant.

§ 7.3 Conclusie vanuit de deelvragen

De persoon van de supervisor moet in staat zijn goede supervisie te creëren. Dit komt tot stand wanneer de supervisant tot leren komt, er een veilig klimaat is, een vertrouwensband tussen supervisor en supervisant(en) ontstaat en er sprake is van authenticiteit van zowel supervisor als supervisant. Deze thema's vertonen een duidelijke onderlinge samenhang.

Vanuit veiligheid moet de supervisor kunnen ontregelen, confronteren, feedback kunnen geven en kritisch durven zijn, zowel naar de supervisant toe als naar zichzelf. In het begin van het supervisieproces heeft de supervisor ruimte om tips en tops te geven. Maar gaandeweg kan de supervisor meer gaan ontregelen, waardoor er diepgang ontstaat in het proces en de supervisor de supervisant ontdekkingen laat doen en zelfreflectie aanleert.

De supervisor moet zowel veiligheid als onveiligheid kunnen hanteren om een goed supervisieproces tot stand te brengen.

Logisch volgend op bovenstaande informatie komen we op een ander belangrijk aspect van de persoon van de supervisor: deskundigheid. In het begin van het proces betekent dit met name, dat de supervisant duidelijk te horen krijgt wat supervisie is en wat hem daarin te doen staat (de tips en tops). Verderop in het proces wordt het belangrijker dat de supervisor deskundigheid laat zien. Dit houdt in: ervaringen in supervisiekunde, ervaringen op het gebied van het werkveld en, in het geval van opleidingssupervisanten, kennis heeft van de opleiding. De supervisor moet dus laten zien dat hij weet waar hij mee bezig is, maar ook dat hij ervan op de hoogte is wat de supervisant doet. Hij moet daarin te allen tijde authentiek blijven. Of hij nu eigen ervaringen deelt en zich kwetsbaar opstelt of zichzelf juist alleen laat zien indien dit lerend is voor de supervisant.

Een goede relatie en de hantering hiervan tussen supervisor en supervisant worden als belangrijk gezien. Dit vraagt van de houding van de supervisor, dat hij erkenning en waardering kan geven voor de inbreng van de supervisant, een respectvolle benadering toont en geen problemen oplegt die er volgens de supervisant niet zijn. Maar ook humor kan een middel zijn om een goede, ontspannen relatie te ontwikkelen. Van de supervisor vraagt dit een zoekende houding naar de behoeften van de supervisant. Ook respect en onvoorwaardelijke acceptatie (naar de supervisant toe) zijn hierin sleutelwoorden. De persoon van de supervisor is op die manier ook een rolmodel voor de supervisant.

Een supervisor moet om kunnen gaan met weerstand. Deze weerstand kan hij voorkomen of verminderen door aansluiting te zoeken bij wat de supervisant op dat moment nodig heeft, het inschatten van de juiste afstand en nabijheid. Dit betekent, dat hij in staat moet zijn verschillende gereedschappen of technieken in te zetten en een creatief denkvermogen heeft. Dat zal het leerrendement ten goede komen.

Onder gereedschappen of technieken vallen ook gespreksvaardigheden. Door hiermee op het juiste moment interventies te plegen, leert de supervisant. Binnen opleidingssupervisie leert een supervisor de supervisant om tot supervisorisch werken te komen. Dit doet hij bijvoorbeeld door het stellen van verdiepende vragen en inzicht te geven in het verschil tussen denken, voelen en handelen. Jonge supervisanten hebben het nodig dat een supervisor hen vertraagt. Het biedt leermogelijkheden wanneer een supervisor het inzicht heeft in processen en deze kan hanteren. De supervisor moet aan de supervisant kunnen laten zien, dat hij dat inzicht heeft en hier duidelijk, transparant, over zijn. Anderzijds moet de supervisor het geduld hebben om de supervisant tot datzelfde inzicht te laten komen. Als gevolg hiervan kan een supervisor een supervisant bewust laten worden van zijn eigen handelen. Soms maakt dit emoties los. Het is hierin aan de supervisor om de juiste ruimte te geven aan deze emoties.

Elke supervisor zal knelpunten tegenkomen in het supervisieproces. Dit vraagt van de supervisor dat hij om kan gaan met zijn eigen ervaringen en het handelen wat daarop volgt, hij een scherp reflectievermogen heeft, emoties en situaties kan benoemen (openheid) en de eigen emoties indien nodig tijdelijk kan parkeren tot een later moment. Met andere woorden: de supervisor moet in staat zijn het lerend te laten zijn en te houden voor de supervisant, ook al kan de supervisant door zijn eigen handelen dit bemoeilijken. Het is voor een supervisor een uitdaging om hiermee om te gaan.

Tot slot: voor een supervisor is het zien van ontwikkeling bij een supervisant een moment van geraaktheid. De persoonlijke verhalen van supervisanten en de emoties die daar bij vrij kunnen

komen, vragen een betrokken en inlevende houding van de supervisor. Ondanks dat een supervisor persoonlijk geraakt kan worden door het verhaal, moet hij in staat zijn de casus te koppelen naar het werk of de stage van de supervisant of het verhaal om te zetten in een thema dat binnen de supervisie besproken kan worden.

Samengevat geven de deelvragen weer dat supervisie een interactief proces is, waarbinnen de supervisor inspeelt op de behoeften van de supervisant en daarmee erg persoonsgericht te werk gaat. Binnen het proces dient er vanuit een veilige basis ruimte te zijn voor aspecten als leren en ontwikkeling, maar ook voor het (laten) ervaren van ontspanning door onder meer een betrokken en open houding van de supervisor. Tevens is er ruimte voor emoties en kan de supervisor deze hanteren. De supervisor moet tevens in staat zijn de eigen emoties en ervaringen te hanteren gedurende het supervisieproces, ook wanneer hij geraakt wordt door het verhaal van de supervisant. De supervisor is een rolmodel voor de supervisant. Vanuit het praktijkgedeelte van het onderzoek kan er geconcludeerd worden dat de persoon een belangrijke plaats en betekenis heeft binnen (het proces van) de supervisie.

§ 7.4 Vergelijking tussen voorgaande conclusies

In de uitkomsten van zowel literatuur als het focusonderzoek kwamen overeenkomsten, maar ook verschillen naar voren. Aangezien beide conclusies volledig uitgewerkt zijn, geven wij hieronder puntsgewijs een weergave van de overeenkomsten en verschillen. Hiermee pogen wij op een overzichtelijke manier aan te geven, wat er naar aanleiding van ons onderzoek uit is gekomen omtrent de plaats en de betekenis van de persoon van de supervisor in het supervisieproces.

Overeenkomsten:

- Kunnen reflecteren, onder andere tijdens het handelen;
- Samenhang kunnen creëren in denken, voelen, willen en handelen;
- Reflectie kunnen stimuleren bij de supervisant;
- Openheid kunnen tonen;
- Creatief denkvermogen hebben;
- Een zoekende houding aannemen naar de behoeften van de supervisant;
- Balans kunnen vinden en hanteren tussen taak en proces;
- Respectvolle benadering hebben richting de supervisant;
- Empathisch zijn;
- Structuur kunnen bieden en hanteren binnen het supervisieproces;
- De groep kunnen inzetten voor het individu en andersom;
- Rolmodel zijn voor de supervisant;
- Kunnen hanteren van verschillende technieken en gespreksvaardigheden.

Verschillen:

- Veilig leerklimaat kunnen creëren;
- Authentiek zijn;
- Eigen emoties kunnen hanteren en inlevingsvermogen hebben in gevoelens en emotionele uitingen van een ander tegenover het tonen van een inlevende, betrokken houding naar de supervisant toe;
- Persoonlijke verhalen kunnen koppelen naar werk of stage;
- Betrokken houding kunnen tonen in taakgerichte relatie;

- Humor als middel in kunnen zetten;
- Een vertrouwensband kunnen ontwikkelen tussen supervisor en supervisant;
- Een goede relatie opbouwen en hanteren, bijvoorbeeld door: erkenning en waardering kan geven voor de inbreng van de supervisant, een respectvolle benadering tonen en geen problemen opleggen die er volgens de supervisant niet zijn;
- Vanuit een goede relatie durven en kunnen ontregelen, confronteren, feedback kunnen geven en kritisch durven zijn, zowel naar de supervisant toe als naar zichzelf als supervisor;
- Deskundigheid tonen richting de supervisant. Dit kan op verschillende manieren: ervaringen tonen in supervisiekunde, ervaringen delen op het gebied van het werkveld en, in het geval van opleidingssupervisanten, kennis hebben van de opleiding;
- Onvoorwaardelijke acceptatie naar de persoon van de supervisant;
- Een supervisor moet om kunnen gaan met weerstand. Deze weerstand kan hij voorkomen of verminderen door aansluiting te zoeken bij wat de supervisant op dat moment nodig heeft, het inschatten van de juiste afstand en nabijheid.
- Supervisant tot supervisorisch werken laten komen
- Bewustwording bewerkstelligen bij de supervisant over het eigen handelen;
- Om kunnen gaan met de eigen ervaringen en het handelen dat daarop volgt. Daarop moet hij scherp kunnen reflecteren en de keus maken emoties of situaties te benoemen of tijdelijk te parkeren tot een later moment. De supervisor moet voor datgene gaan, wat lerend is voor de supervisant.

De verschillen lijken aan te tonen, dat er naast de nodige vaardigheden en technieken en aandacht voor de supervisant ook ruimte moet zijn voor de persoon van de supervisor zelf. In afstemming op de supervisant moet hij in staat zijn tegelijkertijd om te gaan met eigen ervaringen en gevoelens, echt te zijn en zich neer te zetten als mens. Vanuit ons onderzoek lijkt naar voren te komen dat de menselijke eigenschappen van de supervisor voorwaarde zijn voor het neerzetten van een goed en lerend supervisieproces. De persoon en diens eigenschappen als openheid, het geven van acceptatie en dergelijke, maken dat de supervisor een essentiële plaats en betekenis heeft in het supervisieproces.

Slotwoord

We zijn aan het eind gekomen van deze scriptie en zo ook aan het eind van een langdurig, groot en leerzaam onderzoek naar de persoon van de supervisor. We kijken terug op een drukke en intensieve tijd, waarin de zoektocht naar zowel nieuwe als vernieuwende informatie centraal stond. Er zijn momenten geweest waarin we inzagen hoeveel toegevoegde waarde dit onderzoek had voor onszelf als beroepsprofessional. Maar ook waren er momenten, dat we door de bomen het bos niet meer zagen. Het bleek niet eenvoudig om uit de enorme hoeveelheid gegevens datgene te selecteren wat relevant was voor onze scriptie en wat meer aan de zijlijn kon blijven staan. Achteraf kijken we er met enige trots op terug, nu we zien wat we bereikt hebben en wat we samen voor elkaar gekregen hebben.

In dit slotwoord willen we van de gelegenheid gebruik maken een aantal mensen te bedanken die ons gedurende de afstudeerperiode ondersteund, geholpen, bemoedigd, gestimuleerd of ‘gewoon’ liefgehad hebben:

- ❖ Onze begeleider Wim van Ieperen en opdrachtgever Josefine Boertjens hebben we al benoemd in het voorwoord, maar nogmaals: bedankt! Jullie rust en relativiseringsvermogen heeft ons er goed doorheen geholpen.
- ❖ Natuurlijk dank aan alle supervisoren die hebben meegewerkt aan de focusbijeenkomsten! We zijn dankbaar voor jullie oprechte interesse en bemoediging naar ons toe gedurende en na de bijeenkomsten. Zonder jullie hadden we dit onderzoek niet kunnen realiseren!
- ❖ Uiteraard vergeten we in dit slotwoord onze familie en vrienden niet! Bij deze hartelijk bedankt voor de bemoedigen, ondersteuning, liefde en geduld waarmee jullie ons hebben benaderd in de afgelopen maanden. Familie Schouten, familie Bokmans en David (en overige familie) van Kooy, jullie zijn geweldig!

We hopen dat u deze scriptie met interesse en plezier gelezen hebt en er informatie uit heeft kunnen halen naar eigen behoeven. Voor ons is de tijd gekomen om onze opleiding af te sluiten en de wereld in te gaan als startend beroepsprofessional. Veel dank voor het lezen en wie weet tot ziens in het werkveld!

Dorine Bokmans
Henrike Schouten

Geraadpleegde bronnen

Literatuur:

- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (1998), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek*, Educatieve Partners Nederland BV: Houten
- Baarda, D.B. & De Goede, M.P.M. & Teunissen, J. (2005), *Basisboek Kwalitatief Onderzoek – Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*, Wolters-Noordhoff: Groningen/Houten
- Bennink, H. (2000), 'De gedragscode voor supervisoren: inhoud en impact', in: Regouin, W. & Siegers, F. (2005), *Supervisie in opleiding en beroep – Verzameling tijdschriftartikelen uit de periode 1983-2002*, Uitgeverij Bohn Stafleu van Loghum: Houten
- De Bree, J. (2001), *Grondslagen SPH – Competent Sociaal Pedagogisch Hulpverleners*, Uitgeverij SWP: Amsterdam
- De Vries-Geervliet, L. (2005), *Voorbereiden op supervisie*, Nelissen: Soest
- De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn
- Kloppenburg, R. & Heemelaar, M. (1999), *Methodiek Sociaal Pedagogische Hulpverlening*, Bohn Stafleu van Loghum: Houten
- Krueger, R.A. (1988), *Focus groups: a practical guide for a applied research*, Sage publications: Newbury Park California
- Siegers, F. (2002), *Handboek supervisie*, Bohn Stafleu van Loghum: Houten
- Van Haaster, Kees J.M. (2008), *Denken en doen – Beter programmeren in het sociale domein*, Uitgeverij Coutinho: Bussum
- Van Lakerveld, A. & Tijmes, I. & De Ruijter, J. (2002), *Visies op supervisie – Reflecties op de praktijk*, Uitgeverij H. Nelissen: Soest
- Van Meer, K. & Van Neijenhof, J. & Bouwens N. (2001), *Elementaire sociale vaardigheden*, Bohn Stafleu van Loghum: Houten/Diegem
- Van Praag – Van Asperen, H.M. & Van Praag, Ph. H. (2000), *Handboek supervisie en intervisie*, Uitgeverij De Tijdstroom: Leusden
- Van Thiel, G. & Van den Hoven, M. (1999), *Als mensen aandacht tekort komen, smaakt het kopje thee ook niet*, Centrum voor Bio-ethiek en Gezondheidsrecht: Utrecht
- Wester, F. & Peters, V. (2004), *Kwalitatieve analyse – Uitgangspunten en procedures*, Uitgeverij Coutinho: Bussum

Internetsites:

- <http://mens-en-samenleving.info.nu/onderwijs/4982-leerstijlen-de-leercyclus-van-kolb.html> (Geraadpleegd op 26-04-2009)
- www.lvsb.nl

Bijlagen

Ede, 16-02-2009

Geachte heer/mevrouw,

Wat is eigenlijk de betekenis en de plaats van de *persoon* van de supervisor in een supervisieproces?

Wij zijn twee vierdejaars SPH voltijdstudenten van de Christelijke Hogeschool Ede en wij willen onderzoek doen naar de betekenis van de persoon van de supervisor. Dit onderzoek doen wij in opdracht van de CHE, door de docenten Josefine Boertjens en Wim van Ieperen. Via Harry Bent kregen wij adressen van supervisoren toegezonden, hij onderschreef dat dit *zowel voor de supervisoren als voor ons* een interessant onderzoek is.

Het onderzoek doen vindt plaats d.m.v. een kwalitatief onderzoek waarbij wij gebruik maken van de methode van focusgroepen. Dit zijn gespreksgroepen, onder leiding van een gespreksleider, die aan de hand van open vragen discussie op gang brengt over de persoon van de supervisor. Met de uitkomsten van dit onderzoek willen we een bijdrage leveren aan en nieuwe inzichten bieden over de persoon van de supervisor in het supervisieproces.

Voor deze gespreksgroepen zijn wij op zoek naar supervisoren die mee willen doen aan dit onderzoek. In totaal willen wij dit onderzoek doen met 5 focusgroepen. Voor één focusgroep is het minimumaantal 5-6 supervisoren. Supervisoren die met andere supervisoren in gesprek willen gaan en het belangrijk vinden om een bijdrage te leveren aan de persoon van de supervisor. Wij willen vragen of u hierin mee zou willen denken!

Van Wim van Ieperen hadden wij vernomen dat het voor u prettiger is een bijeenkomst bij te wonen op een andere dag dan de lesdag. De zitting waarvoor we u willen uitnodigen betreft dan ook de volgende datum en tijd:

Vrijdagmiddag 27 februari 2009, van 15.00 uur tot 17.15-17.30 uur. Het lokaal zal nog bekend gemaakt worden.

Zou u vóór vrijdagmiddag 20 februari op deze uitnodiging willen reageren? Als u deze datum niet kunt, maar wel wilt deelnemen aan een andere focusgroep, houden wij ook graag contact met u.

Wij zouden het erg waarderen als u aan dit onderzoek zou willen meehelpen!

Met vriendelijke groet,

Dorine Bokmans
Henrike Schouten
Studenten SPH-4

Bijlage 2: Formulier persoonlijke gegevens supervisoren

Supervisieonderzoek 2008/2009

Onderzoek naar de betekenis van de persoon van de supervisor.

U helpt ons met dit onderzoek en wij willen hier graag wat voor teruggeven in de vorm van een samenvatting/bijwonen van de presentatie ergens eind mei/begin juni.

Naam :

Adres :

Postcode :

Emailadres :

Huidige functie :

Jaren ervaring als supervisor :

Interesse in een samenvatting : ja/nee

Interesse in een uitnodiging voor de presentatie : ja/nee

Wilt u de aantekeningen weer retour? : ja/nee

Bijlage 3: Parallel naar de hulpverlener

§ 4.1 Grondhouding

Elke hulpverlener heeft een grondhouding. Vanuit deze houding heeft hij het vermogen om zich te ontwikkelen en verder te professionaliseren. In deze paragraaf staat beschreven uit welke aspecten een grondhouding bestaat. Na deze paragraaf over de grondhouding zal u een paragraaf vinden over de beroepshouding. De beroepshouding bouwt namelijk voort op de grondhouding, een hulpverlener geeft in zijn beroepshouding ook uiting aan zijn grondhouding.

In de omschrijving van de houding kan er onderscheid gemaakt worden tussen het denk- en gevoelsniveau -de attitude- en het handelingsniveau – het gedrag. De beide niveaus moeten ontwikkeld en gemeten worden wil men een grondhouding kunnen toetsen en trainen.

Om een *juiste* grondhouding te ontwikkelen dient een hulpverlener kwalificaties te behalen die gebaseerd zijn op algemene agogische principes. Een aantal van de kwalificaties, die men ook wel vaardigheden noemt, wordt uitvoerig besproken in paragraaf 4.6.

Onder het begrip houding verstaan wij zowel de innerlijke opstelling die iemand ten opzichte van een object heeft, als het gedrag wat iemand toont.^{xlii}

§ 4.1.1 Attitude en gedrag^{xliii}

De attitude behelst datgene waartoe de hulpverlener bereid is/zou zijn, waar hij wel of niet achter staat, en waar hij gevoelens over koestert. Deze gevoelens kunnen positief, negatief of neutraal zijn. Waar een hulpverlener een attitude op baseert, kan concreet of abstract zijn. Bij concrete onderwerpen kan men denken aan een persoon, een groepering of beweging, of instituties. Bij abstracte onderwerpen vormt men een attitude tegen bijvoorbeeld stromingen, theoretische denkbeelden of beroepen/opleidingen.

Het gedrag of het handelingsniveau is datgene wat de hulpverlener concreet doet, wat daadwerkelijk naar voren komt in de verbale en non-verbale houding. Deze uitingen zijn bewust of onbewust een gevolg van één of meerdere attitudes, die zijn gebaseerd op bepaalde gedachten en gevoelens ten opzichte van het object waarop het handelen is gericht.

Attitudes zijn soms meer gebaseerd op het gevoel dan op het denken en daarvoor is het zaak om te ontdekken welke factoren vooral het denken, voelen en daarmee het handelen van de hulpverlener beïnvloeden. Dit vergt zelfreflectie van de hulpverlener.

§ 4.1.2 Attitudes en de functies

Katz^{xliv} heeft een attitudetheorie ontwikkeld die vooral de nadruk legt op de onderliggende motivatie. Dit probeert antwoord te geven op de vraag welke functies attitudes voor personen (dus ook de hulpverlener) hebben. Globaal komen daar vier functies uit:

1. Aanpassing: De persoon past zich aan de omgeving aan door zijn attitudes. Maar dezelfde persoon creëert een omgeving die passend is bij zijn eigen handelen.
2. Egodefensie: Sommige attitudes worden verklaard door het punt dat ze het ego beschermen óf tegen impulsen die vanuit de persoon komen óf de persoon beschermen tegen bedreigingen van buitenaf. Deze functie ontstaat vaak onbewust maar kan door therapie of supervisie bewust worden. Het is belangrijk voor een hulpverlener om achter zijn drijfveren te komen, in het belang van cliënten en collega's.
3. Expressie: Attitudes hebben ook de functie om te laten zien wie je bent. Ze geven uitdrukking aan de normen en waarden waar je voor staat of juist niet. In sommige situaties

^{xlii} De Bree, J. (2001), *Grondslagen SPH – Competent Sociaal Pedagogisch Hulpverlenen*, Uitgeverij SWP: Amsterdam. Hoofdstuk 5, Pagina 121 t/m131

^{xliii} De Bree, J. (2001), *Grondslagen SPH – Competent Sociaal Pedagogisch Hulpverlenen*, Uitgeverij SWP: Amsterdam. Hoofdstuk 5, Pagina 121 t/m131

^{xliv} De Bree, J. (2001), *Grondslagen SPH – Competent Sociaal Pedagogisch Hulpverlenen*, Uitgeverij SWP: Amsterdam. Hoofdstuk 5, Pagina 123

kan deze vorm sterker zijn dan het aanpassingsvermogen, wat er toe leidt dat men soms strijd ervaart tussen eigenheid en het horen bij een groep.

4. Kennis: Een attitude kan helpen om de omgeving betekenis te geven. Men kan mensen in de omgeving beter inschatten wanneer ze anderen 'in een hokje plaatsen'. Dat geeft de gelegenheid om met een bepaald gedragpatroon te reageren.

§4.1.3 Basishouding

De combinatie van attitude en gedrag vormen uiteindelijk een basishouding, ook wel grondhouding genoemd. De omschrijving die naar voren kwam uit de literatuur luidt:

[Citaat] *'Een goede basishouding is een voorwaarde om aan een juiste beroepshouding te kunnen werken. Het omvat essentiële, sociale vaardigheden die, naast beroepsgerichte kennis en vaardigheden, nodig zijn om de gewenste beroepsattitude en het gewenste beroepsgezag te kunnen ontwikkelen. Onder een basishouding versta ik vervolgens een agogische opstelling, een attitude ten opzichte van agogisch relevante zaken en agogisch gedrag wat uit die agogische attitude voortvloeit.'*

Deze zaken spelen dan zowel op micro-, meso- als macroniveau. Attitude en gedrag zijn niet altijd goed in overeenstemming, wat knelpunten op kan leveren.

Voordat iemand een gewenste basisattitude kan ontwikkelen, moet er eerst bereidheid zijn om kennis en inzicht te verwerven in de basismethodiek op de verschillende niveaus, te leren reflecteren, te leren verantwoorden, zelfsturing te hebben en de basishouding te integreren in de beroepshouding. Een goede basishouding is de voorwaarde voor de beroepshouding waarover gesproken wordt in de volgende paragraaf.

§ 4.2 Professionele beroepshouding

Als hulpverlener word je tijdens het werk vaak en intensief met jezelf geconfronteerd. Bij het leren en uitvoeren van het vak wordt er een groot beroep gedaan op wie jij bent als persoon.^{xlv} Hierbij speelt ook de eigen persoonlijke geschiedenis een rol. Eigen ervaringen kunnen bepalend zijn voor het handelen in de toekomst. Voor een hulpverlener is een grote mate van zelfkennis, en dus kennis van het eigen verleden en toekomstverwachtingen, van groot belang voor het adequaat omgaan met situaties.^{xlvi}

Daarop volgend geldt dat, wil een hulpverlener de taken goed uit kunnen voeren, hij in staat moet zijn zich blijvend lerend op te stellen en zich te ontwikkelen op persoonlijk en beroepsmatig vlak. De kwaliteit van de begeleiding die hij geeft, is afhankelijk van de kwaliteit(en) die hij als persoon heeft. Dit leerproces betekent een ontwikkeling van de persoonlijkheid en blijft daarom bestaan. Een hulpverlener is nooit uitgeleerd: stilstand betekent achteruitgang. Veel hulpverleners hebben van nature de behoefte hun eigen kwaliteiten te vergroten. Maar wanneer sommige situaties hiervoor geen mogelijkheden meer bieden, moet er gezocht worden naar nieuwe uitdagingen en nieuwe vaardigheden.

Werken en ervaring opdoen kan op zo'n moment een manier van leren zijn. Tijdens de begeleiding van een cliënt handelt de hulpverlener op grond van het inzicht, de kennis en de vaardigheden die hij opgedaan heeft tijdens zijn opleiding en op zijn werk. Hieruit is de beroepshouding ontwikkeld, die in feite dagelijks kan worden bijgeschaafd. Dit gebeurt door een

^{xlv} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 2, Pagina 15.

^{xlvi} Kloppenburg, R. & Heemelaar, M. (1999), *Methodiek Sociaal Pedagogische Hulpverlening*, Bohn Stafleu van Loghum: Houten. Hoofdstuk 3, Pagina 63.

blijvend reflecteren op het handelen en door nieuwe gezichtspunten te onderzoeken. De hulpverlener moet beschikken over een reflectief vermogen.

Het woord ‘beroepshouding’ is enkele keren naar voren gekomen in het hoofdstuk over de parallel naar de hulpverlener. Dit begrip verdient meer uitleg.

De beroepshouding:

[Citaat] *‘De beroepshouding bestaat uit een beroepsmatige grondhouding ten opzichte van beroepsmatig relevante zaken en het beroepsmatig gedrag dat uit deze grondhouding voortvloeit’.*^{xlvi}

Zoals u kunt lezen, is er in dit begrip ook sprake van een ‘grondhouding’. Hier is uitgebreid over gesproken in paragraaf 6.1, daarom verdiepen we ons nu meer in de *beroepshouding*.

De beroepshouding wordt beïnvloed door de visie die de hulpverlener ontwikkelt gedurende de opleiding en later in het beroep. Het woord ‘visie’ is als volgt te omschrijven:

[Citaat] *‘Een visie is een geheel van gedachten en voorstellingen over (een deel van) de werkelijkheid’.*

Deze visie kan gebaseerd zijn op theorieën, op ervaringen, wordt beïnvloed door vooroordelen, door opvoeding, door religie, en dergelijke. Duidelijk zal zijn, dat een visie door vele factoren bijgeschaafd kan worden en kan veranderen.

Elke hulpverlener neemt een stuk theorie mee de praktijk in. Deze theorie kan gezien worden als een systeem waarbinnen (onderzochte) verschijnselen, denkbeelden of hypothesen geordend worden tot een samenhangend geheel en waarmee waargenomen feiten of verschijnselen kunnen worden verklaard. Dit kan de hulpverlener helpen meer inzicht te geven in complexe situaties uit de praktijk. Tevens kan er daardoor begrip ontstaan voor de onderlinge samenhang van die feiten of verschijnselen.

Samengevat kunnen we zeggen dat een theorie een logisch samenhangend geheel van veronderstellingen over (een deel van) de werkelijkheid is, waarvan de geldigheid getoetst is of getoetst kan worden.

Naast dat een theorie een nuttig hulpmiddel kan zijn voor de hulpverlener om tot analyse van een situatie te komen, kan een theorie weergeven wat de beste handelwijze is in verschillende situaties. Want om te kunnen handelen, moet de hulpverlener het inzicht hebben in het doel van dat handelen en de weg daar naartoe. Een hulpverlener werkt dan ook vaak met een methodiek, die wordt samengesteld op grond van theorieën. Ook een methodiek is voortdurend in ontwikkeling, evenals de visie en de inzichten van de hulpverlener. Ondanks die voortdurende ontwikkeling en vele verschillende praktijksituaties moet de hulpverlener in staat zijn de methodiek om te zetten in een effectief handelen. De keuze die de hulpverlener maakt om volgens een bepaalde methodiek te gaan werken is afhankelijk van:

^{xlvi} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 2, Pagina 17 & 18.

- De vooronderstellingen (“Ik verwacht dat dit middel werkt om dat doel te bereiken in dit situatie”)
- Het doel
- Beschikbare handelwijzen

Te verwachten is, dat iedere hulpverlener in een zelfde situatie andere vooronderstellingen kan hebben, een ander doel voor ogen heeft en een verschillend idee over de juiste handelwijze. De vooronderstellingen zijn gebaseerd op persoonlijke ervaringen en ideeën omtrent de situatie, dus op een visie, en zal vanuit verschillende standpunten onderbouwd kunnen worden.

In de hulpverlening zijn meerdere creatieve werkvormen mogelijk. De keuze die de hulpverlener zal maken omtrent die ene juiste handelwijze zal afhangen van:

- Kennis
- Inzicht
- Vaardigheden (Werken met een handelwijze waar je bedreven in bent)

Vaardigheden zal een hulpverlener deels van nature hebben, die moeten eerst herkend worden. Op deze vaardigheden komen we terug in paragraaf 4.6. Andere nodige vaardigheden zullen aangeleerd moeten worden door middel van een opleiding of praktijkervaring. Hierin is een reflectief vermogen ontzettend belangrijk.

Tevens getuigt het van een professionele beroepshouding als de hulpverlener in staat is daarnaast in te zien dat hij minstens zoveel kan leren van de cliënt als van de opleiding of begeleiding. Hulpverlener en cliënt zijn samen op weg en hebben daarin beiden hun leermomenten. De hulpverlener die dat beseft, is in staat echt respect en acceptatie op te brengen voor zowel zijn eigen ontwikkeling als die van de cliënt en dat zal de voortgang van beide leerprocessen ten goede komen.^{xlvi}

Samengevat kunnen we zeggen, dat leren en reflecteren zeer belangrijke onderdelen zijn van de ontwikkeling van de beroepshouding en respect en acceptatie naar zowel de eigen ontwikkeling als die van de cliënt opleveren.

§ 4.3 Mensbeeld

Een hulpverlener handelt en draagt daarmee een bepaalde verantwoordelijkheid. Het mensbeeld dat ten grondslag ligt aan het handelen, bepaalt voor een belangrijk deel hoe de hulpverlener handelt en hoe hij als persoon overkomt op de cliënt. Daarom bekijken wij dit nog eens nader in dit onderzoek. De basis van dat handelen bestaat uit een aantal aspecten: een mens handelt op grond van zijn denken, voelen en willen, met als rode draad zelfkennis. Zelfkennis ontstaat door te reflecteren op alle ervaringen die je als hulpverlener hebt en is, zoals eerder benoemd, essentieel voor het handelen van de hulpverlener. We zullen eerst deze drie aspecten los van elkaar doornemen alvorens de verbinding daartussen gelegd wordt.

§ 4.3.1 Denken

Het denken is een belangrijk, typisch menselijk vermogen. Het zorgt ervoor dat we kunnen plannen, dat we over onszelf na kunnen denken, kunnen reflecteren op onze eigen daden, enzovoort. Dit vraagt een zeker abstractievermogen van de hulpverlener. Als je over jezelf nadenkt,

^{xlvi} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 2, Pagina 19 t/m 22.

kun je je bewust worden dat je denkt en hoe je denkt. Deze denkpatronen vormen de basis van het handelen. Tevens creëert het denken of we ons handelen goed of slecht vinden, of we een situatie positief of negatief beoordelen, of we veroordelend zijn naar de cliënt of juist niet. Daarmee vormt het denken een koppeling naar het gevoel. De hulpverlener dient zich er van bewust te zijn, dat denkpatronen per mens verschillen. Ook moet hij zijn eigen denkpatroon van een afstand bekijken, beoordelen en eventueel bijstellen.^{xlix} Ook hier komt het reflectievermogen terug.

§ 4.3.2 Voelen

Gevoelens en emoties zijn een deel van jezelf; van de hulpverlener en van de cliënt. Voor een hulpverlener is het belangrijk zicht te krijgen op gevoelens. Emoties zijn de uitingen van die gevoelens en bevinden zich dus meer aan de oppervlakte. Mensen kunnen zich heel verschillend uiten en hetzelfde voelen of juist iets anders voelen maar wel dezelfde uitingen laten zien. Voorbeeld:

Annie, Sonja en Karen voelen zich alleen staan op de wereld. Ze hebben elk het gevoel dat geen van de begeleiders hen begrijpt. Annie huilt omdat ze zich onmachtig voelt hier iets aan te veranderen. Sonja wordt boos en scheldt elke begeleider die in haar buurt komt uit; ze voelt zich onmachtig iets aan deze situatie te veranderen. Karen laat niets merken van haar gevoelens, waardoor de begeleiders geen signalen ontvangen dat zij zich onmachtig voelt iets aan haar situatie te veranderen.

Mensen reageren vaak verschillend op gevoelens. Vaak zijn we geneigd emotionele reacties te vergelijken met onze eigen reacties en kunnen de plank dan volledig misslaan. Een hulpverlener met weinig kennis en inzicht in anderen (empathie) zal de cliënt die hetzelfde gedrag vertoont als hijzelf, in geval van bijvoorbeeld boosheid, kunnen begrijpen en de uitingen van de andere cliënten verkeerd interpreteren. Deze kunnen zich dan onbegrepen voelen.

Ook zijn er cliënten die hun gevoel liever helemaal niet laten zien. Een hulpverlener dient zich ervan bewust te zijn dat veel cliënten van huis uit niet geleerd hebben te praten over gevoelens. Vaak vertellen cliënten wel wat hen dwars zit, maar verbergen ze hun gevoelens. Naast het niet geleerd hebben van het uitspreken van gevoel, kan er ook sprake zijn van het afgeleerd hebben van het tonen van emoties. Als een kind pijn heeft en huilt en de ouders reageren hier continu negatief op, zal het kind afleren te gaan huilen als het pijn heeft. Het verliest in de loop van de tijd het contact met het gevoel. Dit kan uitlopen op het verdringen van gevoelens.ⁱ

Als hulpverlener moet je je dan ook realiseren dat je in veel gevallen maar de helft ziet van je cliënt; de verstandelijke kant. Het gevolg daarvan kan zijn, dat je als begeleider de non-verbale signalen van de cliënt gaat interpreteren, wat op misvattingen uit kan lopen. Beter zou zijn, door te vragen naar hoe het echt met de cliënt gaat. Het onder woorden brengen van die gevoelens en het laten zien van zijn kwetsbare kant zal voor de cliënt lastig zijn en de nodige (communicatieve) vaardigheden vragen van de hulpverlener.ⁱⁱ Op deze vaardigheden, als doorvragen, luisteren, samenvatten, en dergelijke, komen we terug in paragraaf 4.6.

Samengevat kunnen we zeggen dat er veel manieren zijn waarop mensen met hun gevoel kunnen omgaan. Er is sprake van verscheidene mechanismen als verdringing, projectie, het wegra-

^{xlix} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 3, Pagina 23 t/m 28.

ⁱ De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 3, Pagina 28 t/m 32.

ⁱⁱ Van Meer, K. & Van Neijenhof, J. & Bouwens N. (2001), *Elementaire sociale vaardigheden*, Bohn Stafleu van Loghum: Houten/Diegem. Hoofdstuk 8, Pagina 114 t/m 117.

tionaliseren van gevoelens die je niet wil voelen, en dergelijke. Het vergt van de hulpverlener inzicht, empathie, kennis en (communicatieve) vaardigheden om hier doorheen te komen en het gevoel van de cliënt en de emotionele uitingen te ontdekken, te begrijpen en hierop in te spelen. Daarnaast is het ook belangrijk de eigen reacties op gevoelens los te zien van de manier waarop een cliënt dat kan doen. De hulpverlener kijkt dan vanaf een metapositie naar het eigen gedrag en is in staat daarop te reflecteren.

Een uitdaging voor de hulpverlener ligt in het feit, dat ons denkvermogen in staat is onze gevoelens weg te denken en met onze wil ze te onderdrukken. Het wordt dan heel moeilijk tot het innerlijk van de cliënt te komen. Zo komen we op het derde aspect: willen.

§ 4.3.3 Willen

De wil van een mens is de ene keer meer standvastig dan de andere. Soms lijkt het alsof je wil een eigen leven leidt, dat hij andere dingen laat doen dan je zelf bedacht hebt. Zo zie je bij een drugsgebruiker dat hij zijn wil niet kan beheersen. Voor een niet-gebruiker, bijvoorbeeld de hulpverlener, kan het lastig zijn te begrijpen dat zijn wil ‘weg’ is, dat die drugsgebruiker zijn wil niet kan mobiliseren. De wil heeft te maken met de mogelijkheid keuzes te maken. Bewust of onbewust (meer op intuïtie) kun je kiezen hoe je wil handelen. Die keus wordt ook bepaald door gedachten en/of gevoelens en emoties. De gemaakte keus uitvoeren is een kwestie van wilskracht. Een hulpverlener dient er rekening mee te houden, dat zijn wil geen wet is; er is tijd nodig om doelen te bereiken en als de wilskracht bij de cliënt ontbreekt om diezelfde doelen te behalen, zal er een verandering in het plan moeten komen. Het verstand, de gedachten, moet er dan voor kiezen de wil te negeren en een ander pad te kiezen.^{lii}

§ 4.3.4 Samenhang (in handelingen)

Er zijn al enkele verbanden naar voren gekomen in de uitleg van de drie aspecten. Dit laat zien dat het moeilijk is die drie aspecten los te koppelen van elkaar. En dat is maar goed ook: de integratie van het willen met het voelen en met het denken zorgt voor evenwichtiger mensen. Zij kunnen vanuit hun eigen kern datgene gaan doen wat bij hen past, waardoor een cliënt de echtheid van de persoon van de hulpverlener ziet. Een hulpverlener moet in staat zijn na te gaan waardoor hij zich laat leiden als het gaat om het maken van keuzes. Laat hij zich leiden door de wilskracht vanuit het denken of door de wil, gevoed door gevoelens. En welke gedachten en/of gevoelens liggen ten grondslag aan die keus? De moeilijkheid is daarbij wel, dat we niet alleen beïnvloed worden door bewuste gedachten en gevoelens, maar ook door de onbewuste. Als de hulpverlener zich niet bewust is van de gedachten en gevoelens die ten grondslag liggen aan zijn handelingen, zal hij automatisch reageren op gebeurtenissen, met alle eventueel nare gevolgen van dien. De cliënt heeft de hulp van de hulpverlener nodig zich bewust te worden van zijn manier van denken, van zijn handelen en van wat hij voelt. Zij zijn niet in staat dat zelf te analyseren. Ze dragen ondanks dat wel de verantwoordelijkheid voor de dingen die ze doen, maar die kunnen ze pas volledig dragen wanneer ze de verbinding tussen gevoel en denken gelegd hebben en met hun wil te doen wat ze willen doen. Het is de taak van de hulpverlener hen bij dit proces te helpen.^{liii}

§ 4.4 Leren

Met het bovenstaande denken, voelen en willen, leert men. Zoals eerder weergegeven, is het ontwikkelingsproces van de hulpverlener en de cliënt een leerproces. Een proces dat uiteindelijk

^{lii} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 3, Pagina 34 & 35.

^{liii} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 3, Pagina 36 & 37.

leidt tot gedragsverandering. Cliënten leren op verschillende manieren, wat consequenties heeft voor de manier waarop de hulpverlener hen begeleidt. Om aan te geven hoe cliënten kunnen leren en waar de hulpverlener rekening mee dient te houden, nemen we de Cirkel van Kolb erbij om dit te concretiseren.

Dingen leren en zich bewust worden van bijvoorbeeld het eigen gedrag, gaat altijd gepaard met een leerproces. Behalve het weten en begrijpen van theoretische kennis, is het observeren en reflecteren op ervaringen daarnaast ook heel belangrijk. In de cirkel van Kolb zien we dat ieder mens begint met het opdoen van concrete ervaringen (Zie figuur 4.4.1). Deze worden geobserveerd en verwerkt, waarna er getracht wordt ze in te passen in het bestaande wereldbeeld van de betreffende persoon om vervolgens van daaruit met nieuw gedrag te gaan experimenteren.

Figuur 4.4.1. De Cirkel van Kolb



In deze cirkel is het niet vanzelfsprekend dat er met leren begonnen wordt bij de concrete ervaring. Het begin kan ook een experiment zijn, waarna een concrete ervaring opgedaan wordt, deze overdacht wordt, enzovoort. De leerfasen kunnen dus in elke mogelijke volgorde doorlopen worden.^{liv}

Daarnaast moet de hulpverlener zich goed beseffen dat cliënten vaak concrete ervaringen niet zien als een leerproces en dan ook niet vaak de stap naar observeren en reflecteren zetten. Er worden dan dus fasen overgeslagen. De taak van de hulpverlener is dan ook, hen bewust te maken van dit proces en te helpen deze te doorlopen. Voor de hulpverlener betekent dit kunnen observeren en reflecteren een voorwaarde om de cliënt echt te kunnen helpen; wanneer de werker blijft steken in het doen en automatisch handelt zonder kritisch naar zichzelf te kijken, zal de beroepshouding niet verder ontwikkeld worden. Met als gevolg dat ongewenst gedrag routine wordt, reflectie daarover ontbreekt en de hulpverlener geen goede voorbeeldfunctie meer vervult voor de cliënt.^{lv}

De uitdaging voor de hulpverlener ligt in het feit dat elke cliënt anders is, anders leert, en een andere specifieke benadering nodig heeft door de problematiek waarmee de cliënt kampt. Ook dit vraagt de nodige gespreksvaardigheden. Meer over deze gespreksvaardigheden vindt u in paragraaf 4.6.

Echter moet de hulpverlener inzien dat zonder deze (aangeleerde) reflectie het oude handelingspatroon automatisch herhaald wordt en de cliënt niet vooruit zal komen in zijn leerproces. Als de cliënt geleerd heeft de cyclus te volgen, zal hij na een situatie waarin hij gehandeld

^{liv} <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/4982-leerstijlen-de-leercyclus-van-kolb.html>

Geraadpleegd op 26-04-2009.

^{lv} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 6, Pagina 85 & 88 t/m 91.

heeft, deze analyseren, nagaan of hij het gewenste doel bereikt heeft en op welke manier hij dat gedaan heeft. Als zowel de hulpverlener als de cliënt tevreden zijn met de manier waarop de cliënt iets gedaan heeft, wordt de analyse afgesloten. Beiden krijgen op die manier oog voor de kwaliteiten van de cliënt of zien juist de punten waar nog leerwensen liggen.^{lvi}

De hulpverlener heeft over het algemeen te maken met vier typen leerstijlen van cliënten. Kolb onderscheidt de volgende vier typen leerstijlen, die u eerder heeft kunnen lezen in figuur 4.4.1:

1. De overdenkende waarnemer: Deze cliënt leert met name door het krijgen van tijd voor activiteiten, door gestimuleerd te worden na te denken over zijn acties, de kans krijgen eerst te denken en dan te doen, enzovoort. De hulpverlener moet in staat zijn een cliënt de tijd te geven en niet, zoals eerder benoemd, de eigen wil door te drukken om doelen te behalen. (Zie § 4.3.3)
2. De wetenschapper: Deze cliënt leert bijvoorbeeld door situaties waarin hij intellectueel uitgedaagd wordt, door vragen te stellen, kans krijgt om kennis te delen, theoretische modellen en systemen, en dergelijke. De hulpverlener kan hierbij denken aan het geven van psycho-educatie over de problematiek van de cliënt.
3. De toepasser: Deze cliënt leert het beste door dingen te doen, door uitgedaagd te worden en nieuwe ervaringen op te doen. Dit vraagt om praktische en concrete interventies van de hulpverlener.
4. De uitvoerder: De cliënt die leert vanuit deze invalshoek leert door zich te richten op praktische zaken, door kans te krijgen dingen uit te proberen en te beoefenen en door praktische voorbeelden van de hulpverlener. De hulpverlener moet situaties voor de cliënt inzichtelijk kunnen maken door duidelijke verbanden te leggen tussen het doen en het leren.^{lvii}

§ 4.5 Een groep begeleiden

De hulpverlener, met name de SPH'er, heeft vaak te maken met een groep cliënten. Wanneer cliënten in een nieuwe groep komen, ervaren zij met name vragen omtrent identiteit: Wie ben ik? Voel ik me geaccepteerd? Of motivatie: wil ik hier energie in steken? Wil ik nadenken over mezelf? Deze vragen hebben te maken met de persoonlijke behoeften van de cliënt(en). De behoefte 'ergens bij horen', ontstaat pas wanneer zij fysiek en psychisch voldoende veiligheid ervaren. De hulpverlener zal hier zeker in de beginfase veel aandacht aan moeten besteden. Wanneer een groep bestaat uit mensen die nog weinig eigen basisveiligheid hebben, waarvan meestal sprake is bij cliënten, zal de hulpverlener hier een tijd mee bezig zijn. Dat betekent voor hem, dat geduld hebben een vereiste is. Pas wanneer een cliënt zich voldoende veilig voelt, zal hij authentiek kunnen zijn in de groep en zal er geen of minder sprake zijn van aanpassingsgedrag. Cliënten gaan zich veilig voelen wanneer ze weten wat zij aan hun groepsleden en aan de hulpverlener hebben. Naarmate zij zich meer geaccepteerd voelen om wie ze zijn en zich niet voortdurend hoeven te bewijzen, zullen zij zich meer openstellen voor anderen en krijgt de hulpverlener pas echt mogelijkheden tot behandeling.^{lviii}

De hulpverlener zal een uitdaging tegenkomen als de cliënt weerstand biedt en het zich veilig voelen geen kans geeft. Zowel de cliënt als de hulpverlener zullen moeizaam onder de oppervlaktelaag komen; gedachten worden onder woorden gebracht, maar gevoelens niet. Er is dan weerstand tegen een (wederzijdse) persoonlijke benadering. Voor de hulpverlener is het be-

^{lvi} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 6, Pagina 101 & 102.

^{lvii} <http://mens-en-samenleving.infonu.nl/onderwijs/4982-leerstijlen-de-leercyclus-van-kolb.html>
Geraadpleegd op 26-04-2009.

^{lviii} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 11, Pagina 208 & 209.

langrijk dat hij beseft dat gezamenlijke weerstand ook een vorm van wederzijdse herkenning kan opleveren. Een hulpverlener die constructief met weerstanden om kan gaan, is in staat de negativiteit om te buigen in positiviteit. Een hulpverlener die antwoordt met weerstand, versterkt deze alleen maar. Weerstand wordt namelijk ervaren als een vorm van niet-acceptatie door de cliënt.^{lix}

Veiligheid en het elkaar beter leren kennen gaan vaak samen met het ontstaan van kritiek en/of feedback. De onderlinge verschillen, sympathieën en antipathieën worden duidelijker en er kunnen conflicten ontstaan. Uitgesproken conflicten maken de posities duidelijk, verhelderen de lucht en kunnen tot uiteindelijke toenadering leiden. Onuitgesproken conflicten kunnen leiden tot verwijdering en kunnen het leerproces van de individuele cliënten en de groep tot stilstand brengen. Conflicten verdienen daarom de aandacht van de hulpverlener. Stoorsignalen moeten door hem bijtijds opgevangen worden en bespreekbaar gemaakt worden in de groep. Negeren kan gezien worden als vluchtgedrag en leiden tot versterking van het conflict. Wanneer de begeleider de keus om te negeren goed overwogen heeft, kan dit ook constructief uitpakken. De cliënt kan tot rust komen waarna een gesprek mogelijk is. Dit vraagt van de hulpverlener dat hij zijn cliënt(en) kent, doorgrondt en inzicht heeft in de beste oplossing. Hij moet vooruit kunnen kijken en de situatie kunnen overzien.^{lx}

Ook humor zou in tijden van een conflict een positieve rol kunnen spelen. Wel vereist het inzicht van de hulpverlener of humor op dat betreffende moment gepast is en de gevoelens van de cliënt niet voorbij loopt of kwetst. Humor kan een belangrijk middel zijn voor het (opnieuw) maken van contact, het kantelen van situaties of het breken van het ijs.^{lxi} Het inzetten van humor vraagt enige creativiteit van de hulpverlener.

§4.6 Vaardigheden

Binnen de opleidingen voor hulpverlening wordt veelal gesproken over competenties. De Creatieve Professional heeft hier een richtlijn in gemaakt, over welke kwalificaties behaald moeten worden om een competentie te bezitten. Deze kwalificaties moeten in de houding van de hulpverlener zichtbaar worden.^{lxii} Hierin kan een splitsing gemaakt worden tussen attitude en gedrag, daardoor is er een onderscheid te maken in willen en kunnen. Het willen gaat vooraf aan het kunnen, maar is ook een voorwaarde om nieuwe vaardigheden aan te leren.

De basisvaardigheden (in de geraadpleegde literatuur basiskwalificaties genoemd^{lxiii}) gelden op micro-, meso- en macroniveau, namelijk in contact met de cliënt, maar ook met betrekking tot collega's en andere betrokken personen. De komende basisvaardigheden omvatten veel van de houding van de hulpverlener, al deze vaardigheden uiteten zich in willen en kunnen.^{lxiv}

- Het tonen van respect en acceptatie

^{lix} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 11, Pagina 212 & 213.

^{lx} De Vries-Geervliet, L. (1998), *Weet wat je doet – Theorie en praktijk van de beroepshouding bij begeleiden*, Uitgeverij H. Nelissen: Baarn. Hoofdstuk 11, Pagina 214 & 215.

^{lxi} Kloppenburg, R. & Heemelaar, M. (1999), *Methodiek Sociaal Pedagogische Hulpverlening*, Bohn Stafleu van Loghum: Houten. Hoofdstuk 3, Pagina 69.

^{lxii} De Bree, J. (2001), *Grondslagen SPH – Competent Sociaal Pedagogisch Hulpverleners*, Uitgeverij SWP: Amsterdam. Hoofdstuk 5, Pagina 148.

^{lxiii} De Bree, J. (2001), *Grondslagen SPH – Competent Sociaal Pedagogisch Hulpverleners*, Uitgeverij SWP: Amsterdam. Hoofdstuk 5, Pagina 149.

^{lxiv} De Bree, J. (2001), *Grondslagen SPH – Competent Sociaal Pedagogisch Hulpverleners*, Uitgeverij SWP: Amsterdam. Hoofdstuk 5, Pagina 149 t/m 160.

Waarden en normen kunnen binnen de hulpverlening een aspect zijn waarin respect en acceptatie nodig zijn. Er kan hier verschil in zijn, maar het is van belang dat anderen in hun waarde gelaten worden en er opmerkingen of feedback van anderen ontvangen kan worden.

- Het tonen van kritisch vermogen

Een hulpverlener krijgt ook wel eens kritiek, of het is voor hem van belang om het te geven. Wanneer een hulpverlener kritisch vermogen heeft, dan is hij in staat om kritiek te ontvangen, te geven en te verwerken. Het gaat om het zien en benoemen van sterke en zwakke punten, van zichzelf en van de cliënt. Het formuleren van een eigen, oorspronkelijke mening vergroot dit kritische vermogen.

- Flexibel en veranderingsgezind zijn

De omstandigheden in de hulpverlening zijn veranderlijk, ook door de complexiteit. Het is dan ook een vaardigheid van de hulpverlener om zich aan te passen aan de omstandigheden, daarin te durven experimenteren. Dit maakt, dat de hulpverlener ook gericht is op verbeteringen, de ander stimuleert, en zich inzet voor zaken die niet in eerste instantie aanspreken.

- Empathisch zijn

Tijdens een hulpverleningstraject kan een cliënt met uiterst complexe situaties te maken hebben. Om daar als hulpverlener dichtbij te staan, is het kunnen inleven in de situaties, gevoelens, gedachten en gedrag van een ander een voorwaarde. Dit vraagt om empathie, echtheid en respect.

- Betrouwbaar, verantwoordelijk en zorgvuldig zijn

Betrouwbaarheid zorgt voor vertrouwen. Als een hulpverlener zijn afspraken nakomt, zorgvuldig is met de informatie die de cliënt hem toevertrouwt, komt dit de hulpverlening ten goede. Daarom hoort dit ook bij de vaardigheden, het lijkt soms iets vanzelfsprekends, maar het is zeker belangrijk, daarom wordt het benoemd.

- Openheid tonen

Ieder mens is uniek in zijn eigen denken, voelen en handelen. Hierin kunnen dus ook verschillen zijn. De hulpverlener hoort de vaardigheid te beheersen om hier de verschillen tussen te kunnen benoemen, precies en duidelijk geformuleerd. Openheid biedt ruimte tot communicatie en afstemming.

- Stabiliteit, incasseringsvermogen en weerbaarheid tonen

Er kunnen in de hulpverlening situaties ontstaan waarin stress een rol speelt. De situatie kan ingewikkeld worden. Daarin kan een hulpverlener aantonen dat hij zijn eigen gevoelens en emoties kan hanteren, voor zichzelf opkomt en daarin ook grenzen aangeeft. Dit biedt de ruimte en de taak om op te komen voor de belangen van zwakkeren.

- Effectief communiceren met individuen en groepen

Binnen een groep kunnen allerlei processen plaatsvinden, gewenst of ongewenst. Een hulpverlener, door de vele functies op een groep speelt dit vaak bij de SPH'er, moet zichzelf hierin positioneren. Dit uit zich in functioneel groepsgegedrag tonen, luistervardig zijn, onderhandelen, conflicten hanteren, anderen doelgericht beïnvloeden. Echter, hierin steun vragen en geven valt ook onder deze vaardigheid.

- De eigen mening formuleren

Op verschillende niveaus kunnen soms meningsverschillen ontstaan. Tussen cliënt en hulpverlener, of wanneer de belangen van de cliënt behartigd moeten worden. Discussies kunnen voeren hoort daarom ook bij de vaardigheden van een hulpverlener. Daartoe relevante kennis kunnen verzamelen en ordenen eveneens.

- Initiatief nemen

Deze vaardigheid betrekken we even op het groepsniveau, het speelt ook in andere situaties. Wanneer een groepsproces bijv. stagneert, conflicten oplevert, doet een hulpverlener constructieve voorstellen en neemt de inhoudelijke taken op zich. Samen met de groepsvormende taken, de uitdagingen aangaan, mening (evt. ongevraagd) geven en vragen stellen vormt dit de aspecten die aan bod komen bij het initiatief nemen.

- Reflecteren op eigen gedrag en dat van anderen

Reflectie wordt in dit hoofdstuk uitvoeriger beschreven, maar het is van groot belang dat men nadenkt over eigen en andermans handelen, over zichzelf als persoon in relatie tot anderen en daarna denken, voelen en handelen in overeenstemming te brengen met elkaar.

- Expressief en creatief zijn

De hulpverlening vraagt om creativiteit, aangezien de problematiek vaak erg divers is. Niet elke cliënt reageert positief op dezelfde benadering. Wanneer een breed scala aan mogelijkheden om problemen/obstakels op te lossen getoond wordt en men is in staat om hier verbaal en non-verbaal uiting aan te geven aan de gevoelens en emoties, komt dit de hulpverlening ten goede.

- Omgaan met conflicten

Conflicten komen voor binnen de hulpverlening, ook tussen hulpverlener en cliënt. Hierin kunnen verschillende stijlen naar voren komen om deze te hanteren. Onderhandelen voorkomt soms conflicten. Zowel onderhandelingen als conflicten vragen om een adequate handeling van de hulpverlener. Grondige reflectie is nodig om de emoties niet de overhand te laten hebben. De relatie tussen de twee partijen is kwetsbaar en daar moet een hulpverlener zorgvuldig mee omgaan.

- Gespreksvaardigheden^{lxv}

De gespreksvaardigheden behoren eveneens tot de basisvaardigheden. Dit vergt training, bewustzijn van de onderdelen die bij die technieken horen. Verbale en non-verbale communicatie zijn veelzeggend, ook al zijn er soms communicatiestoornissen zoals doofheid, of wanneer er sprake is van autisme. Veel mensen luisteren, maar actief luisteren is een vaardigheid waarin een hulpverlener zich moet ontwikkelen. Wanneer met goed (dus actief) luistert, vangt de hulpverlener de bedoeling van de boodschap van de ander zo zuiver mogelijk op. Daardoor komt de inhoudelijke boodschap naar boven. Er is echter nog meer dan alleen de *inhoud*. Wat belangrijk is, is de *manier waarop*: de non-verbale houding. Tegenstellingen hierin moeten nagegaan worden, zodat de echte bedoeling van de cliënt duidelijk wordt. Bijvoorbeeld een cliënt met een zachte stem die zegt 'ga alsjeblieft weg', kan eigenlijk bedoelen dat hij de hulpverlener liever nog bij zich in de buurt houdt. Dit noemen we het betrekkingsniveau. De achterliggende boodschap verstaan, hiertoe wordt de hulpverlener in vaardigheid uitgedaagd. Metacommunicatie is de volgende stap, dat is het communiceren over het communiceren.

Er is nog meer behalve het communiceren op inhouds- en betrekkingsniveau, namelijk feedback. Feedback geven en ontvangen zorgt ervoor, dat we de kans krijgen om te beslissen in een volgende situatie op dezelfde manier te handelen of het gedrag bij te stellen. Feedback bete-

^{lxv} De Bree, J. (2001), *Grondslagen SPH – Competent Sociaal Pedagogisch Hulpverlenen*, Uitgeverij SWP: Amsterdam. Hoofdstuk 5, Pagina 161 t/m 219

kent letterlijk: terugkoppeling. Door alle indrukken, verbaal, non-verbaal, bewust of niet, ontwikkelen we beelden die gevormd kunnen worden door stereotypering. Deze beïnvloeding kan effect hebben op de efficiëntie van de feedback. In de samenwerking is het van groot belang om feedback te blijven geven. De volgende omschrijving geldt voor feedback:

[Citaat] *'Feedback kan worden gezien als een interactie, waarin de partners elkaar over en weer op taak- en/of betrekkningsniveau informatie verschaffen over de wijze waarop zij elkaars gedrag beleven.'*

Rolgedrag voor een hulpverlener ten opzichte van een groep valt in sommige situaties ook onder gespreksvaardigheden. Soms op inhoudsniveau, wanneer het om taken gaat, maar zeker op betrekkningsniveau om goede relaties tussen groepsleden te ontwikkelen en te onderhouden. Hierin moet een balans gevonden worden tussen compenserende en activerende hulp voor de groepsleden.

Onderhandelingen zijn soms nodig. Samenwerken is niet altijd mogelijk, hoe belangrijk het ook is. Daarnaast zijn er nog twee manieren om te communiceren: vechten en onderhandelen. Per situatie moet gekeken worden naar de meest effectieve aanpak. Daarin zijn de factoren cruciaal wat de machtsbalans tussen de partijen is en wat de sociaal-emotionele kant inhoudt. Dit vergt wat van de hulpverlener op gespreksvaardigheid, zij het minder duidelijk als bijvoorbeeld op de juiste manier verbaal communiceren.

Uiteraard zijn ook de basistechnieken zoals op de juiste manier vragen stellen, gespreksmodellen hanteren, doorvragen, goed luisteren en het hanteren van de eigen communicatie (en daarin congruent zijn) net zozeer van belang.

§ 4.7 De creatieve SPH'er

Tot nu toe is er voornamelijk gesproken over 'de hulpverlener' in het algemeen. Echter verdient specifiek de SPH'er voor ons een extra stukje aandacht en zal dit tevens een mooie afsluiting vormen van dit hoofdstuk.

SPH is een bijzonder en ambachtelijk vak. Het resultaat van het werk vinden we terug in de ontwikkeling en het welzijn van de cliënt. Het werk zelf heeft veelal te maken met het scheppen van kansen voor deze cliënt en het bieden van ondersteuning op allerlei vlakken. Zoals in voorgaande paragraaf is opgemerkt, vragen sommige vaardigheden om creativiteit. Om productief creatief te zijn, dient de SPH'er te beschikken over vaardigheden, die Vaags (1987) in drie categorieën verdeelt:

1. Ambachtelijke vaardigheden

Dit houdt in dat de SPH'er vertrouwd is met zijn vak en beschikt over de kennis en vaardigheden die nodig zijn in de praktijk. Hij kan creatief te werk gaan als hij het gevoel heeft dat hem de bekende principes van de beroepsuitoefening bruikbaar zijn om iets nieuws te ontwikkelen. Het gaat dus niet om het wachten op een creatieve ingeving; de SPH'er dient zich met inspanning het vak eigen te maken om productief creatief te kunnen zijn.

2. Grensoverschrijdend denkvermogen

Problemen die zich in het werk voordoen, vragen ook om een oplossing. Een creatieve oplossing wordt veelal gevonden door het probleem met andere ogen te gaan bekijken. Hiervoor heeft de SPH'er een zekere mate van onbevangenheid nodig om problemen op een andere dan de doorgaande manier te beschouwen. Je moet over de grenzen van de binnen je vakgebied gebruikelijke oplossingen heen kunnen kijken.

3. Taakmotivatie

Motivatie voor het SPH-werk is de onmisbare factor voor creativiteit. Om creatief te kunnen zijn, moet je je laten leiden door interne gedrevenheid. Te veel externe druk zou dus strijdig zijn met deze interne motivatie. Taakmotivatie voor de SPH'er houdt in:

- Een sterke interne motivatie ten aanzien van de beroepsuitoefening;
- Het vermogen externe invloeden op redelijke afstand te kunnen houden;
- Een gedisciplineerde inzet.

Simpel gezegd betekent creatief werken ook je werk leuk vinden! Dat is de opening tot de weg naar de creatieve professional.^{lxvi}

Bijlage 4: Aantekeningen supervisors focusgroepen

Uitwerkingen aantekeningen deelnemers onderzoek 13 februari 2009

1) Wat ervaart een supervisor als goede supervisie?

- Veiligheid/begrijpen
- Aansluiten/teruggeven
- Doormaken/zelf oppakken
- Dat hij/zij zichzelf beter leert kennen
- Verder komt d.m.v. supervisie in persoonlijke situaties binnen zijn/haar werk waar hij of zij bij stilstaat
- Vertrouwen
- Herkenning
- Gekend worden
- Contact (vertrouwelijk), naast
- Ervaring
- Methodisch te werk gaan

^{lxvi} Kloppenburg, R. & Heemelaar, M. (1999), *Methodiek Sociaal Pedagogische Hulpverlening*, Bohn Stafleu van Loghum: Houten. Hoofdstuk 3, Pagina 71 & 72.

- Stilstaan bij de persoon/attitude van de supervisant
- Meerdere vormen uit gereedschapskist
- Rust/leren in vrijheid
- Echtheid
- Kennis van zaken m.b.t. supervisiemethodiek
- Doorleefdheid
- Kunnen doorzien van blinde vlekken
- Hanteren van gevoelens in proces
- Dat de ander leert kijken naar zichzelf & wil veranderen
- Enigszins vertrouwensband
- Gemotiveerd

2) Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?

- Laat mij in mijn waarde/geen waardeoordelen
- Zit niet in mijn overdracht/tegenoverdracht
- Druk mij niet op
- Hij doorziet het proces, maar laat het mij oplossen
- Geef mij de ruimte om te falen, te vallen, te stoten
- Is hij/zij betrouwbaar
- Supervisor ziet mijn proces + proces in mijn groep
- Helpt mee te denken in mijn werkproces
- Aansluiten (houding) Supervisie + werkbegeleiding
- Niet trekken, teveel doorvragen
- Als hij/zij zelf dingen ervaren heeft
- Juiste feeling tussen afstand-nabijheid
- Groeiproces in de relatie/vertrouwen
- Helpen leren leren -> theoretisch aspect -> bijv. leercirkel, spelvorm
- Veiligheid = leren in vrijheid
- Verschillende verwachtingspatronen van supervisanten in persoon en in fasen van supervisietrajecten
- Verder komen met lastige items in het werk
- Humor
- Veiligheid
- Uitdaging door vragen
- Tips, adviezen
- Van elkaar ervaringen horen
- Confrontatie

3) Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de supervisor als goed ervaart?

- Niet te dichtbij in eerste instantie, laten praten, eigenheid ontdekken
- 'in proces' zo dichtbij als hij/zij aangeeft
- Luisteren en ontdekken, 'kernvraag' (uit valkuil probleemoplossend te zijn)
- Vragen naar legitimatie ergens op in te gaan

- Goed supervisie kunnen uitleggen
- Grenzen respecteert/respectvolle benadering, rekening houdend met
- Duidelijkheid
- Aansluiting
- 'Ei kwijt kunnen'
- Veel weten
- Humoristisch
- Deskundig

4) Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant?

- Ontdekken wat iemand tussen de regels door zegt, dit erkennen en herkennen
- Vorm van nieuwsgierigheid
- 'Echtheid', authentiek zijn
- Supervisant zelf leren ontdekken wat hij/zij zegt, direct bedoeld, ten diepste bedoeld en hier respectvol mee omgaat
- Naast iemand staan
- Oprechtheid
- Liefdevol
- Zelfreflectie
- Begripvol luisteren
- Confronteren
- Kunnen hanteren en inzetten groepsproces
- Kunnen hanteren en inzetten van emoties
- 'Nicht verstehen'
- Empathisch vermogen
- Open vragen stellen

5) Welke knelpunten komen de supervisors tegen in de relatie supervisor-supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- Leeftijdsvraagstukken
- Eigen waarden supervisor verschillen sterk van supervisant
- Teveel herkenning – te weinig herkenning (als rolmodel)
- Verschil praktijkbegeleiding en supervisie
- Dubbelrol uitvoerend en lerend supervisor
- Iets lukt niet -> dit kan door overdracht komen
- Kennissen in supervisie/verliefdheden
- Supervisor die al z'n best doet iemand te laten slagen ('Ze doen zo goed hun best') – verkeerde motieven
- Rolverwarring
- Te weinig ervaring theoretische kennis -> onzekerheid
- Tegenoverdracht, zoektocht hoe ik dat inzet
- Hoe transparant kan ik zijn, wat is helpend in mijn proces of het proces van de supervisant?
- Eigen irritaties/allergieën

- Wanneer benoem je, confronteer je
- Door eigen ervaring geneigd met oplossingen te komen
- Onzekerheid: 'Doe ik het wel goed?'
- Te lang wachten op confrontatie
- Als supervisor in opleiding ben je nog aan het leren om je een beroepsrol eigen te maken, dit roept spanning op bij mezelf (en dat kan een knelpunt worden in de concentratie, wat vervolgens weer meer spanning oproept)
- Nog onvoldoende variatie in tools (hoort erbij als je in opleiding bent)
- Neiging te snel resultaat te willen zien = scoren (leren rust te nemen)

6) Wat zijn momenten in de relatie supervisant – supervisor, waarin je als supervisor geraakt wordt? Kun je daarvan voorbeelden noemen? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- Toen een persoon vertelde dat hij perfectionistisch is. Erkennen van situatie en op een andere, meer kwetsbare manier weer in het proces stappen.
- Toen iemand sprak over haar verlieservaring, herkenning van eigen situatie.
- Iemand die eigen socialisatie herkende en hier zichtbaar pijn van had. Dit benoemde maar er verder nog niet over wilde praten. Geeft hiervan nu steeds meer fragmenten bloot. Het kost tijd, maar komt nog!
- Ik was geraakt door de boosheid van de supervisant. En dat was voor mij verwarrend.
- Ik werd geraakt door de emoties van een supervisant toen ze in tranen vertelde dat haar vader, waar ze enorm tegenop ziet, haar weinig erkenning geeft.
- De herkenning naar erkenning van hun emoties, het mogen laten zien van de emoties.
- Een supervisant vertelde over thuissituatie, dat ze overal verantwoordelijkheid nam. Wilde een goede relatie met broer, onderwerp werd toen: verwachtingen. Was niet gewoon stoppen met verwachtingen, maar een proces. Kan pijnlijk zijn. Dat nodigt uit om zelf iets persoonlijks te zetten, te bemoedigen en te erkennen. Was toen ook een bewuste keuze.
- Negatief denken. Positieve ervaring van supervisant, in verslag geschreven maar met een negatieve zin over haarzelf afgesloten.
- Duidelijke overlap van leerstijl/leerblokkade. Het herkennen, distantie+legalisatie van reactie, aanpak bepalen. Ik beleefde het als een reactie van overspoeld worden, kan ik dit wel?
- Werkinbreng dat uitmondde tijdens supervisie in een traumatische ervaring van de supervisant, waarbij ze erg begon te huilen. Gaf een gevoel van meeleven/verdriet. Dit uitgesproken.

Uitwerkingen aantekeningen deelnemers onderzoek 27 februari 2009

1) Wat ervaar je, door de blik als supervisor, als goede supervisie? Kunt u in drie kernwoorden aangeven wat goede supervisie is?

- Zet aan tot reflectie/stimuleert reflectie (3x)
- Leidt tot integratie van persoonskenmerken en beroepsvereisten
- Supervisant ervaart ruimte om zich te ontwikkelen/te leren (2x)
- Veiligheid

- Uitdaging, confrontatie
- Geraaktheid, aha-erlebnis
- Als er een leerproces plaatsvindt (3x)
- Als denken, voelen, handelen bewust ingezet kunnen worden in de beroepspraktijk + uitoefening van het beroep
- Driehoeksverhouding, innerlijk – uiterlijk leren – toch goede supervisie
- Sfeer
- Lerend opstellen
- Supervisant die ontdekkingen doet over zichzelf in de grondhouding (denken, voelen, willen, handelen), die tijdens het leerproces herkent in combinatie met beroepshouding en handelen kan bijsturen daar waar nodig is
- Openheid
- (Zelf)onderzoekend
- Persoonlijk contact
- Veiligheid ← uitdagend ← Opbouwend
- Resultaat/verandering op drie plekken ervaren: werk, persoon en supervisie.

2) Wat denk jij als supervisor, wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?

- Voelt zich gekend en erkend (3x)
- Doet nieuwe of hernieuwde inzichten op over zichzelf (2x)
- Merkt dat functioneren in de stage verbetert als gevolg van de supervisie (2x, aanvullend: ontwikkelingen doen)
- Bevestiging van de goede/mooie dingen
- Kritische vraag
- Inzicht eigen socialisatie, werk, persoon, in supervisie (3x, aanvullend: nieuwe ontdekkingen t.a.v. alles onder en boven 'de ijsberg')
- Wie ik ben, echt, ruimte voor mij (3x)
- Persoon staat centraal, persoonlijk (2x)
- Als het veilig is (2x)
- Als er tips zijn, oplossingen vinden
- Variatie in werkvormen
- Diepgang
- Weten welke invloed zijn/haar persoonlijkheid heeft op zijn/haar handelen
- Er mogen zijn als zichzelf
- Narratieve, ook eigen verhaal
- Erkenning
- Veel geleerd
- Als hij/zij geraakt is
- Contact met de supervisor en met de andere supervisanten goed was

3) Wat denk jij als supervisor, kijkend door de blik van de supervisant, wanneer een supervisant de persoon van de supervisor als goed ervaart.

- De supervisor geeft persoonlijke aandacht
- De supervisor biedt veiligheid, ruimte (3x, aanvullend: vertrouwen biedend)
- Sommige supervisanten vragen om confrontatie (2x)

- Balans tussen enerzijds veiligheid, erkenning etc. en anderzijds ‘doorpakken’, confronteren. (2x)
- De supervisor ‘kan goede vragen stellen’.
- Onthouden, echtheid (betrokkenheid) (3x)
- Iets echt geleerd is, wat in relatie tot mijn vragen staat (theorie)
- Uitdagen supervisorisch bezig te zijn (4x)
- Open, toegankelijk (2x)
- Kennis van zaken, gesprekstechnieken, vaardigheden, begeleidend (3x)
- Streng, consequent
- Aardig?
- Doorvragen, neemt niet altijd genoegen met iets
- Bewaard context, grenzen
- Luisterend
- Aansluiting bij inbreng/behoefte/verhaal van de supervisant (2x)
- Tijd nemen voor de supervisant, oprechte betrokkenheid
- Ontspanning/humor
- Zichzelf laten zien
- Overtuiging, er voor staan
- Direct

4) Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant.

- Deskundig, d.w.z. supervisorische gespreksvaardigheden (methodisch, technisch, reflecteren, analyseren, confronteren) (4x)
- Zowel bevestigen als confronteren (2x)
- D.m.v. interventies supervisant tot reflectie/leren brengen (2x)
- Persoonlijk: echte belangstelling voor de ontwikkeling van de supervisant (2x)
- Prikkelende vragen stellen, doorvragen (3x)
- Uitdaging om daar waar ze achter gekomen zijn in te zetten in hun werk
- Soms: ‘Nu doen’, soms: ‘Niet alles tegelijk’
- Planmatig, stap voor stap
- Interventies
- Verhagen
- Is oprecht/congruent
- Overtuiging
- Openheid (2x)
- Kennisoverdracht, het brengen van inzicht
- Aansluiting
- Onvoorwaardelijke acceptatie (2x)
- Inzicht gevend, soms vanuit theorie
- Verbanden leggend
- Echtheid
- Betrouwbaar
- Vertragen
- Verschil denken, voelen en handelen leren onderscheiden.

- Conflicterende waarden?
- Die eigenschappen van de supervisor waar de supervisant zich aan kan spiegelen.
- Wijzen op de parallel

5) Welke knelpunten komen supervisoren tegen in de relatie supervisor-supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- De supervisant neemt de supervisie niet serieus of heeft weerstanden tegen. (4x)
Beleving hierbij: Belemmerend, ik word (heel) voorzichtig (bang om de supervisant 'helemaal te verliezen')
- Te welwillend (komt beoordeling)
- Niet begrijpen van elkaar, in de eerste zitting, doorwerken
- Vooroordeel
- Meer verwachten van verslagen
- Leerdoelen formuleren (!)
- 'Beperkt' vermogen tot reflectie (weerstand, niet willen) (2x)
- Groepssupervisie, verschil in niveau van het reflecteren e.d.
- Op vlak privé-persoonlijk en functionaliteit werk+werkervaring (wanneer vraag je door, wanneer ga je te ver? Beleving: aftasten, onzeker, falen?)
- Beoordeling (2x)
- Respect voor grenzen vs. Confrontatie
- Hoofd – hart verhouding. Hoofd = supervisie, het laten bij de supervisant, hart mens zijn, zorgdragend
- Inzicht hebben in wat er speelt → eigen verantwoording van zelfsturend leren.
- Motivatie, intrinsieke en extrinsiek, van de supervisant, hoe verhoudt deze zich t.a.v. supervisie
- Afstemmen op de supervisant, wat is lerend, wat is helpend?
- Werken met de 'beleving'
- Onwetendheid/onvermogen (combinatie met adolescentie)
- Overdracht
- Politieke correctheid
- Verschil in waarden/persoonlijkheid
- Beleving bij knelpunten: onzekerheid, vergt reflectie (wat gebeurt er?), omgaan met boosheid

6) Wat zijn momenten in de relatie supervisant-supervisor waarin je als supervisor geraakt wordt? Welke voorbeelden kun je noemen? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- Als er echt verdriet is
- Als iemand een geraaktheid heeft en inzicht krijgt, positieve ontwikkel/leermomenten (3x, aanvulling beleving: voelt trots en voldaan)
- Als het goed gaat
- Emotie
- 'Naar' verhaal, schokkende gebeurtenissen (3x)
- Iets wat verteld wordt, wat raakt aan iets wat ik zelf heb meegemaakt
- Beleving: (te? Grote) betrokkenheid
- Emotie bij mijzelf

- Heftige reacties bij een onvoldoende
- Roddelen, bijv. 2 supervisanten die roddelen over de 3^e.
- Onrecht dat komt vanuit een supervisant zelf. Bijv.: iemand vertelde: 'Ik ga voortaan bovenop een cliënt zitten, als die uit zijn stekker gaat'.
- Beroepsbeoefenaar in mij, iemand die totaal 'verkeerd' handelt. Of juist loyaal als gedrag of situatie herkenbaar is.
- Verhalen van miskennen
- Beleving bij momenten van geraaktheid: ontroering, passie, moed, doorgaan!
Soms ook boosheid of blijdschap.

Uitwerkingen aantekeningen deelnemers onderzoek 26 maart 2009 (bijeenkomst 3)

1) Wat ervaart een supervisor als goede supervisie?

- Lerende opstelling van studenten/supervisanten
- Reflectievaardigheden
- Leren van ervaringen
- Gebruik maken van groepsdynamica
- Als student tot reflectie komt op eigen persoon in relatie tot beroepen hantering van methodiek
- Als student tot zelfsturing komt en eigen handelen kan beoordelen/toetsen
- Als student met vorderende leervragen komt
- Samenwerkend → contact
- Methodisch
- Reflectief (van beide kanten, supervisant en supervisor)
- Komen tot bewustwording en veranderen
- Eigenheid supervisant tot zijn/haar recht laten komen
- Ontwikkeling in de (beroeps)persoon
- Veilige leeromgeving, uitdagend, prikkelend

2) Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?

- Veiligheid (2x)
- Afhankelijkheid: hoe iemand erin staat
- Basis: relatie (!) en verbinding
- Prikkel om te mogen leren
- Spiegels voorhoudt
- Ruimte geeft
- Als de supervisant er wat aan gehad heeft
- Ontdekkingen doet/nieuwe inzichten
- Soms handelingsalternatieven aangereikt krijgt
- Van medestudenten en supervisor hoort hoe hij overkomt
- Positieve waardering krijgt voor wat goed gaat (op zoek naar krachten, sterke punten, empowerment)
- Crisiservaring heeft gehad in supervisie
- Contact/klikken met supervisor
- Als persoon aanvaard en geliefd

- Verrassend versus verdiepend → leert nieuwe dingen
- Deskundig
- Supervisor laat ook zichzelf zien
- Bemoedigend
- Ontspannen
- Als hij/zij ondersteuning ervaart door de supervisie in de beroepspraktijk
- Als hij/zij erkenning/waardering krijgt voor zijn/haar aandeel in de supervisie naar de andere deelnemers
- Als hij/zij zich gezien/erkend voelt door de supervisor

3) Wat denk jij als supervisor wanneer een supervisant de supervisor als goed ervaart?

- Open
- Deskundig (3x)
- Verbindingen legt
- Authentiek (en kwetsbaar) (2x)
- Ruimte geeft
- Conditie creëert samen te leren en te leren van elkaar
- Begeleidend
- Niet beoordelend (2x)
- Persoonlijkheid/betrokken/belangstellend
- Bevestigend/waarderend, het goede zien naast een kritische blik
- Variërend in werkvormen
- Vernieuwend
- Aardig mens
- Warm, betrokken
- Ruimte latend, niet te dicht er bovenop
- Verdiepende vragen stellend/doorvragen
- Zichzelf laten zien
- Niet bang voor stilte
- Onpartijdig
- Nieuwsgierig/belangstellend
- Meerzijdig partijdig zijn
- Uitnodigend zijn
- Respectvol

4) Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant?

- Vragen stellen (vertragende) (2x)
- Patronen benoemen
- Spiegelen (2x)
- Acceptatie
- Resultaat gerichtheid
- Waar de supervisant stopt, vragen stellen
- Kunnen differentiëren in werkwijzen/werkvormen (2x)

- Groepsdynamische processen
- Doorvragen in de breedte
- Betrokkenheid/trouw/afstand
- Respect (2x)
- Taal → woorden kunnen geven
- Reflectievaardigheden
- Van verschillende kanten kunnen zien
- Creatief
- Niet suggestief doorvragen
- Verbindingen leggen
- Relativeringsvermogen/zelfspot
- Transparantie

5) Welke knelpunten komen de supervisors tegen in de relatie supervisor supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- Beoordeling door docent/supervisor
- Beoordeling door supervisors wanneer is het voldoende (reflectievaardigheden)
- Subjectiviteit in de beoordeling
- Onvoldoende reflectievaardigheden, eenzijdigheid in denken-voelen-handelen
- Gemakzucht bij supervisant/supervisie onbelangrijk vinden, gedrevenheid en zin bij supervisor
- Oppervlakkigheid supervisant, intentioneel willen laten leren door supervisor
- Willen leren supervisant, moeten beoordelen supervisor
- Weerstand met reflectie $\leftrightarrow$ aanleren reflectie
- Teveel op gevoel $\leftrightarrow$ te weinig op handelen
- Dingen doen omdat het gevraagd wordt
- Beoordeling $\leftrightarrow$ ontwikkeling (2x)
- Supervisant komt niet tot reflectie
- Supervisant legt te weinig verbinding met de beroepspraktijk
- Supervisant en supervisor spreken 'andere taal'

6) Wat zijn momenten in de relatie supervisant – supervisor, waarin je als supervisor geraakt wordt? Kun je daarvan voorbeelden noemen? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- Worsteling met thema's die spelen (geloofscrisis)
- Wanneer iemand deelt
- Wanneer studenten elkaar ook op weg helpen en bevragen
- Als ze afscheid nemen en aangeven dat ze veel hebben geleerd over zichzelf
- Ontdekkingen van studenten
- Prachtige reflecties
- Open bloeien
- Investeren leidt tot ontwikkeling
- Het lijden
- Betrokkenheid → herstellen van afstand of zoeken naar hoe verder
- Zelfonthulling of ontdekking omtrent persoonlijke thema's

- Supervisant die onvoldoende beoordeling toeschrijft aan “jij mag mij niet”. Supervisor voelde zich niet erkend in de eigen inzet.
- Dat supervisanten uitdrukken dat ze een veilig leerklimaat ervaren, dat maakt blij en geeft voldoening
- Als je als supervisor hoort wat een supervisant heeft meegemaakt cq voor de kiezen krijgt in de stage/leven. Vertrouwen krijgen van supervisanten. Maakt blij.

Uitwerkingen aantekeningen deelnemers onderzoek 26 maart 2009 (bijeenkomst 4)

1) Wat ervaar je, door de blik als supervisor, als goede supervisie? Kunt u in drie kernwoorden aangeven wat goede supervisie is?

- De supervisant leert ontwikkelingsgericht (zelfsturend) (2x)
- Kwaliteit van supervisant inzetbaar en in ontwikkeling
- Veilige ruimte voor bijv. confrontatie (onder ogen zien van blokkade, pijn etc.)
- Tijd nemen voor interne motivatie; metacommunicatie.
- Integratie op 1^e en 2^e niveau.
- Zelfreflecterend vermogen ontwikkelt die leidt tot leren
- Vertrouwen, veiligheid, eerlijkheid, openheid, contact (2x)
- Gesprek tussen supervisanten en supervisor
- Inbreng met eventuele vragen
- Naar ervaringen
- Neem de tijd
- Ontwikkeling
- Vanuit veiligheid en vertrouwen weet te leren

2) Wat denk jij als supervisor, wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?

- Bruikbaar, ik leer iets (2x)
- Openheid van/met medesupervisant
- Duidelijkheid wat wordt verwacht
- Gezien worden
- Positief benaderd worden (2x)
- Niet in keurslijf
- Hopelijk: bij het opdoen van nieuw zelfinzicht (ook al is het pijnlijk), nieuw handelen
- Wanneer het leuk/fijn is
- Respect
- Ontdekkingen, het kwartje valt, ontdekken van eigen kracht
- Als ‘volwassene’ benaderen
- Veiligheid (2x)
- Contact
- Ontwikkeling (2x)
- Uitleggen
- Plezier in plaats van ‘moeten’
- Inzicht krijgt, uiteindelijk weet te handelen
- Het heeft meerwaarde voor de persoon zelf

3) Wat denk jij als supervisor, kijkend door de blik van de supervisant, wanneer een supervisant de persoon van de supervisor als goed ervaart.

- Geen problemen aanpraten
- Goede vragen stellen
- Luisteren
- Betrokkenheid (2x)
- Iets van zichzelf laten zien
- Staat open voor supervisant, acceptierend
- Persoonlijk, eigen stijl (3x)
- Soms abstinert
- Hier en nu benoemen
- Respect
- Vindt de supervisor mij oké
- Staat de supervisor open voor ons (aandacht, afspraken maken etc.)
- Veiligheid scheppend (2x)
- Leert er wat van (2x)
- Onvoorwaardelijke acceptatie
- Supervisor neemt supervisant serieus
- Betrouwbaar
- Open

4) Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant.

- Vragen stellen, student bevragen op leren: proces, resultaat. (2x)
- Voorbeeld geven/zijn
- Eerlijkheid
- Openheid
- Onderzoekende houding
- Acceptatie
- Helderheid
- Je mensvisie draag je (onbewust) uit en daagt de supervisant uit zich bewust te worden van zijn eigen waarden.
- Betrokkenheid/vertrouwen (2x)
- Luisteren (2x)
- Aan het denken zetten
- Confronteren (2x)
- Gebruik van hier en nu situatie
- Aansluiten
- Betrouwbaar
- Empathisch vermogen

5) Welke knelpunten komen supervisoren tegen in de relatie supervisor supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- Onenigheid over beoordeling (proces, product)
- Wantrouwen

- Irritatie
 - Pleasen (meegaand, wat wil de supervisor horen) (2x, aanvulling aanpak: eerst voor mezelf benoemen, dan proberen moment te vinden om dit bespreekbaar te maken) (2x)
 - Weerstand (2x)
 - Beleving knelpunten algemeen: Ik vind het vervelend, voel me geprikkeld om duidelijkheid te geven. Beetje machteloos. Inkeer in mezelf: wat gebeurt hier?
 - Weerstand tegen supervisie en dan ook tegen mij als supervisor. Beleving: dat vind ik logisch (tot op zekere hoogte), maar ook lastig.
 - Vertrouwen/veiligheid
 - Andere verwachtingen
 - Niet in valkuil schieten
 - Slechte ervaringen, daardoor weerstand
 - Niet gemotiveerd
 - Niveau missen om goed te kunnen reflecteren bijv.
 - Beleving: Ik voel me verantwoordelijk, ga harder werken
 - In casusmateriaal voor mij bekende personen een rol spelen.
 - Beleving: Benoemen E.P.H.
- 6) Wat zijn momenten in de relatie supervisant-supervisor waarin je als supervisor geraakt wordt? Welke voorbeelden kun je noemen? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?**
- Student zei: U bent erop uit om mij te laten struikelen/ Beleving: Nu!
 - Inbreng die ter plekke heel relevant bleek, anders dan ik had verwacht/ Beleving: Zelfcorrectie en blij met leerpunt
 - De student 'daalt'- daarmee bedoel ik dat hij op de grond komt te staan als wie hij is en daarmee blij is/zijn kracht voelt. Beleving: een wow-moment.
 - Twijfel aan deskundigheid. 'Je bent geen deskundige'. Kwam twijfel en in intervisi een plek geven

Uitwerkingen aantekeningen deelnemers onderzoek 08 april 2009

- 1) Wat ervaar je, door de blik als supervisor, als goede supervisie? Kunt u in drie kernwoorden aangeven wat goede supervisie is?**
- Openheid, veiligheid, sfeer
 - Als de supervisant het gevoel heeft verder te komen in het leren
 - Klik er is
 - Open leerhouding (2x)
 - Veiligheid en vertrouwen om je kwetsbaar te durven op(en)stellen
 - Ontwikkel- en doelgerichtheid om kritisch te kijken naar de beroepsrol
 - Als ik zie dat de supervisant geleerd heeft en de supervisant ontwikkeling zelf ontdekt
 - Leert om te reflecteren (2x)
 - Hangt ook af waar supervisant staat
 - Wanneer de student/supervisant durft te onderzoeken (veilig klimaat) zoals achterliggende gedachten, gevoelens, motieven
 - Kritische beroepsrol

2) Wat denk jij als supervisor, wanneer een supervisant de supervisie als goed ervaart?

- Uiteindelijk als reflectie op gang komen en aanzet tot zelfsturend leren wordt
- Maar soms aandacht of geen aandacht etc.
- Veilig leerklimaat (2x, aanvulling: 'zodat ik heb kunnen leren')
- Aandacht – luisteren naar elkaar – empathie
- Supervisor is bewaker van veilig leerklimaat
- 'Ik heb geleerd/aan de slag gegaan met bepaalde leervragen'
- 'Ik heb kunnen leren aan mijn medesupervisanten'
- Wanneer het verhaal verteld kan worden. Aandacht en respect voor het verhaal.
- Wanneer inzicht ontstaat
- Wanneer eigen tempo gerespecteerd wordt
- Aansluiten

3) Wat denk jij als supervisor, kijkend door de blik van de supervisant, wanneer een supervisant de persoon van de supervisor als goed ervaart.

- Transparant (3x)
- Open
- Eerlijk
- Aandacht
- Serieus genomen wordt → Er mag zijn wat er is
- Authentiek (2x)
- Werkt en waarde heeft aan een goede relatie
- De supervisor durft kritisch te zijn, ook naar zichzelf (in feedback, confronteren, bevragen opdat helderheid ontstaat) (2x)
- Betrouwbaar
- Weet waar je aan
- Je mag hier jezelf zijn
- Aandachtig voor het eigen verhaal van de supervisant
- Het kunnen uithouden met de weerstand
- Niet normerend

4) Welke kenmerken (vaardigheden, waarden, eigenschappen) van de supervisor zijn volgens de supervisor lerend voor de supervisant.

- Zelfreflectie
- Authentiek (2x)
- Driehoek denken-voelen-handelen
- Voorbeeld, rolmodel (2x)
- Creatieve middelen
- Reflectiebevorderend
- Kunnen luisteren en kijken (verbaal en non-verbaal) (2x)
- Empathisch zijn
- Communicatief vaardig
- Bindende factor
- Sturend → Zelfsturing

- Komen tot leren, heb je een betrouwbare, transparante houding nodig
- Uitnodigend, zelf voorbeeldgedrag
- Niet normerend je kunnen opstellen
- Reflectieve vragen kunnen stellen
- Het leerproces van de supervisant centraal kunnen stellen en niet je eigen doelen
- Open staan voor het verhaal áchter het verhaal
- Het kunnen uithouden met een ‘open einde’, inzicht bij de student heeft tijd nodig

5) Welke knelpunten komen supervisors tegen in de relatie supervisor supervisant? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- ‘Geloofsovertuiging’
- Leersupervisie, beleving: oppassen geblazen
- Bondjes
- Weerstand (2x, aanvulling: het daarmee uithouden)
- Macht
- Allergieën
- Voorkeuren
- Normen/waarden
- Geen open leerhouding
- ‘Lastige supervisant’
- Bondjes
- Diversiteit, is een uitdaging
- Niet willen leren, dat uit zich in afzetten, soms machtsstrijd
- Soms een puzzel, wat is hier aan de hand
- Verhulling, beleving: confrontatie
- Studenten/supervisanten raken de rode draad ‘zoek’, beleving: verwarring verhelderen
- Studenten steunen elkaar/vormen een blok, beleving: meeveren/terugveren
- Confrontatie met eigen leerthema’s

6) Wat zijn momenten in de relatie supervisant-supervisor waarin je als supervisor geraakt wordt?. Welke voorbeelden kun je noemen? En wat betekent dat voor de beleving van jezelf als supervisor?

- Herkenning
- Negatief zelfbeeld
- Misbruik
- Dat er zoveel openheid kan zijn en alles besproken kan worden
- Emoties mogen er zijn (tranen, lachen, boosheid)
- Aha-erlebnis
- Groeiproces (2x)
- De worsteling die de supervisant heeft
- Het eigen verhaal van de supervisant
- Kwetsbaarheid van de supervisant
- ‘Wijsheid’ van jonge mensen
- Emoties

Bijlage 5: CD-ROM uitwerking focusgroepen

De CD-ROM die u achterin deze scriptie terug kan vinden, geeft de letterlijk gesproken informatie weer vanuit de 5 focusgroepen. Tevens vindt u bijbehorende tabellen met labels en gesproken tekst.

Deze CD-ROM is opvraagbaar bij de auteurs en de begeleiders.