

Supervisie in ontwikkeling

VAKGEBIED IN CONTEXT VAN TOENEMENDE COMPLEXITEIT

Michiel **DE RONDE**

EEN TERUGBLIK ALS INLEIDING Het is inmiddels bijna twintig jaar geleden dat ik van start ging met de supervisorenopleiding in Nijmegen. De groep bestond uit zo'n 25 deelnemers vanuit verschillende hoeken van het land. Zij volgden lesdagen, hadden een eigen supervisiepraktijk (van minimaal een groepssupervisie en een individuele supervisie) waarover dan, als derde belangrijke poot, leersupervisie moest worden gevolgd. Ik heb genoten van de luxe om elke week een dag naar Nijmegen te kunnen reizen, om daar een mix van verdiepende gedachten, concrete oefeningen en verrijkende reflectie te ontvangen, en met een klein groepje medestudenten stil te staan bij de eigen praktijk van het supervisiegeven.

De opleiding bracht mij op een spoor dat ik niet meer heb verlaten. Enkele jaren later werd ik gevraagd om leersupervisor te worden. Ditmaal werd ik in Den Haag geschoold in deze volgende trede van de supervisieladder. Na verloop van tijd mocht ik mij ook laten registreren als docent supervisiekunde, wat ook weer de nodige scholingsverplichtingen met zich meebracht.

Binnen mijn supervisiepraktijk begon ik, mede vanwege de aanzetten daartoe door docent Jan Luther Broekema (Nijmegen), steeds meer te werken met spelvormen. De wens om te begrijpen wat ik daarmee eigen-

Dr. M.A. de Ronde is lector begeleidingskunde bij de Hogeschool Rotterdam. E-mail: ronma@hr.nl.

lijk deed, was voor mij aanleiding om een proefschrift te schrijven over het gebruik van spel in begeleidingssituaties. Van het een kwam het ander, want dat boek opende weer de deur naar de rol van lector bij de Master Begeleidingskunde in Rotterdam, alwaar ik nu zelf intensief betrokken ben bij het opleiden van studenten tot supervisor, en het doordenken van inhoud en vormgeving van deze opleiding.

Wat is er in die twintig jaar gebeurd met het vak van de supervisie? Hoe heeft het zich ontwikkeld, tussen mijn eerste stappen in dit veld van toen en mijn eigen begeleiden en opleiden van studenten nu? Dat is de vraag die ik in dit artikel wil stellen en beantwoorden.

VERLOPEN REGISTRATIE Deze vraag werd heel tastbaar, en verschoof tegelijk enigszins, toen een medestudente van destijds mij opbelde. Zij vertelde me dat zij lange tijd weinig met supervisie had gedaan, waardoor haar registratie was verlopen. Nu wilde ze graag ingaan op een verzoek om weer supervisor te worden bij een hogeschool in het zuiden van het land, met als consequentie dat ze haar registratie moest actualiseren. Afspraak met LVSC was dat zij daarvoor onder meer een werkstuk zou schrijven, dat beoordeeld diende te worden door een docent supervisie; voor dat laatste zocht ze mij nu op.

Er ontstond een interessant gesprek. De medestudente van destijds vertelde hoe ze altijd gewerkt had in het sociale domein en hoe ingrijpend de veranderingen daar in de loop van de jaren zijn geweest (zie Witte, 2016). Dat steeds minder gedacht wordt in termen van bepalen voor de cliënt, en dat steeds meer nadruk is komen te liggen op

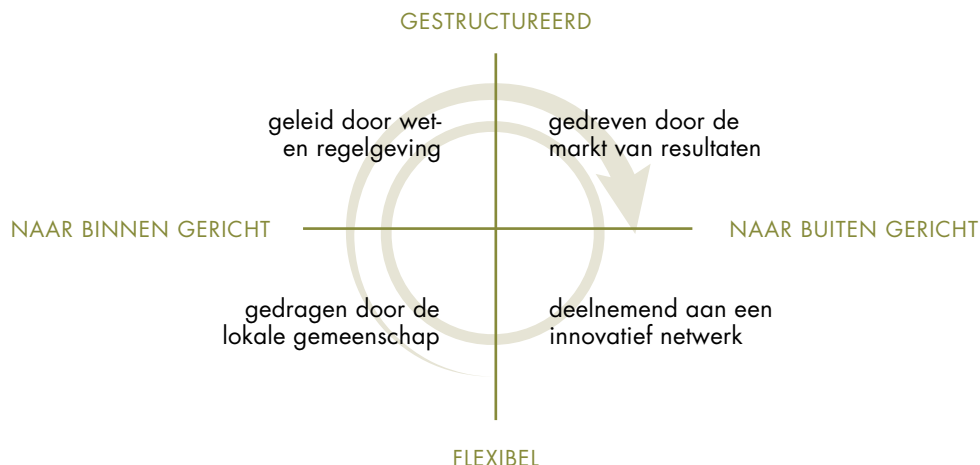
behoud van regie en besluitvorming bij diegene die de kwestie betreft, samen met zijn of haar eigen kring (Van der Borg, 2016). De rol van de professional daarbij is vooral een coördinerende en faciliterende, en een kaderstellende, als overheidsingrijpen dreigt (Van Lieshout, 2017).

Parallel aan deze inhoudelijke verschuiving in het werk is ook de financiering en de organisatie van de jeugdzorg, de ouderenzorg en het maatschappelijk werk sterk gewijzigd, door de transitie in de zorg die de achterliggende jaren zijn beslag heeft gekregen, en door de inrichting van de sociale wijkteams die daar mede het gevolg van is. Voor mijn medestudente betekende deze ontwikkeling dat zij haar dienstverlening nu aanbiedt als vrijgevestigde professional, in alliantie met enkele collega's.

Geboeid door haar verhaal, stelde ik mijn gesprekspartner voor om te onderzoeken hoe in de tussentijd supervisie zich verder ontwikkeld heeft. Dat idee bleek precies te raken aan een verbazing van haar: 'De supervisienota die ik toegestuurd heb gekregen, is eigenlijk nog vrijwel hetzelfde als destijds, toen ik twintig jaar geleden de opleiding tot supervisor volgde.' Het leek alsof de supervisie zich min of meer had weten te onttrekken aan al die maatschappelijke ontwikkelingen.

Met deze constatering verschoof er iets in mijn belangstelling naar de ontwikkeling in het vakgebied van de supervisie. Van een geïnteresseerde vraag werd het een evaluatieve: hoe zit het eigenlijk met de supervisie? Is ons vak wel voldoende aangesloten gebleven bij alle bewegingen die zich hebben voorgedaan? En, als ik nu om mij heen kijk, voor welke ontwikkelopgaven staan we dan eigenlijk als supervisoren?





Figuur 1 Ontwikkelingsfasen.

ONTWIKKELING BINNEN MAATSCHAPPELIJKE ORGANISATIES

In het verhaal van mijn toenmalige medestudente zag ik een beweging die exemplarisch is voor een ontwikkeling die heel breed in onze samenleving waarneembaar is, en die doorwerkt in de dienstverlening van vrijwel elke maatschappelijke organisatie, zoals in de gezondheidszorg, woningbouwverenigingen, jeugd- en ouderenzorg, instellingen voor maatschappelijk werk en scholen voor middelbaar en hoger (beroeps)onderwijs. Als we er schematisch naar kijken, daarbij ondersteund door het cultuurmodel van Quinn en Cameron (2011), dan laat zich deze ontwikkeling grofweg indelen in vier fasen en dient zich mogelijk een vijfde fase aan (zie figuur 1).

Robert Quinn (2003, 2015) heeft in verschillende publicaties een typering gegeven van cultuurkenmerken van organisaties. Hij spreekt over familiecultuur bij organisaties die naar binnen gericht zijn en die gedragen worden door de betrokken mensen in de ge-

meenschap. De bureaucratische cultuur als tweede type is ook naar binnen gericht, maar wordt in stand gehouden door richtlijnen en regels. De marktcultuur is meer naar buiten gericht, en wordt gestructureerd door de oriëntatie op resultaten en efficiëntie. Ten slotte is er de innovatieve cultuur, waarbij de gerichtheid naar buiten eveneens aanwezig is, maar nu gedragen door en ingebed in flexibele netwerken.

In figuur 1 is met een pijl aangegeven hoe de cultuurontwikkeling in maatschappelijke organisaties en hun dienstverlening de achterliggende zestig jaar heeft plaatsgevonden. Correspondierend met de kwadranten zijn de volgende vier fasen te onderscheiden.

Fase 1. Normatieve bewogenheid: gedragen door de gemeenschap

Ziekenhuizen, scholen, instellingen voor maatschappelijk werk, woningbouwverenigingen - het zijn allemaal organisaties die zich richten op belangrijke maatschappelijke

waarden. Hun geschiedenis is vrijwel altijd geworteld in de godsdienstige gemeenschappen die onze samenleving rijk is. Vanuit charitatieve bewogenheid en normatieve betrokkenheid werd er door kerkelijke en andere ideologisch gedreven groepen vorm gegeven aan sociale woningbouw, onderwijs, gezondheidszorg, ouderenzorg, enzovoort.

Deze ordening van de maatschappelijke dienstverlening langs de lijnen van levensbeschouwelijke richtingen, die we in Nederland de verzuiling zijn gaan noemen, dateert van eind negentiende eeuw en duurde tot zo'n vijftien jaar na de Tweede Wereldoorlog voort. Patiënten, studenten en maatschappelijk kwetsbaren gingen naar 'hun' ziekenhuizen, scholen en instellingen, en vonden daar de levensbeschouwelijke sfeer die zij van huis uit gewend waren.

Fase 2. Financiering van overheidswege: een regelsysteem van professioneel handelen

Met de economische groei na de Tweede Wereldoorlog, en de daaraan verbonden opbouw van de verzorgingsstaat, kreeg de overheid een steeds belangrijkere rol in de financiering van de genoemde maatschappelijke organisaties en de daardoor geleverde diensten, bijvoorbeeld via de Algemene wet bijzondere ziektekosten (AWBZ).

Deze ontwikkeling van toenemende overheidsinvloed liep parallel aan de uitbouw de psychosociale wetenschappen aan de universiteiten en beroepsopleidingen aan de hogescholen. Het werk dat vanuit de maatschappelijke organisaties gebeurde, werd steeds meer voorwerp van (en daardoor gefundeerd in) wetenschappelijk onderzoek. Het levensbeschouwelijk gestuurde handelen vanuit charitatieve bewogenheid kwam meer en meer in het kader te staan van het

methodisch kunnen verantwoorden van de werkwijze, op basis van wetenschappelijke gefundeerde theorievorming. De band met de godsdienstige gemeenschappen van deze maatschappelijke organisaties verdween niet, maar werd losser en de verankering in professionele netwerken werd navenant hechter. Common-sensekennis maakte plaats voor onderzoeksmatig verworven inzichten, met als gevolg dat het werk in bijvoorbeeld gezondheidszorg en onderwijs werd gestuurd door methodische richtlijnen en regels vanuit de professie en door wetgeving vanuit de overheid.

Fase 3. Toenemende invloed van de markt: resultaatgericht en kosten-efficiënt werken

In de jaren tachtig werd steeds duidelijker dat de financiering van de verzorgingsstaat tegen haar grenzen aanliep. De inkomsten en de uitgaven van de overheid raakten te veel uit balans; er moest bezuinigd worden. In de jaren negentig zette deze beheersing van de overheidsfinanciën onder de zogenoemde paarse kabinetten door, met het bevorderen van marktwerking in de zorg en het verzelfstandigen van allerlei traditionele overheidsdiensten. Daardoor kwam ook binnen de maatschappelijke organisaties steeds meer de eis tot resultaatgericht en kosten-efficiënt werken op de voorgrond te staan. Bovendien ondernamen deze organisaties steeds meer initiatieven op de markt van commerciële dienstverlening. Door middel van fusies zorgden ze ervoor dat ze in onderhandelingen met verzekeraars en overheden voldoende kracht konden ontwikkelen.

Vanwege de nadruk op efficiëntie en door het prikkelsysteem van de marktwerking werd het noodzakelijk om (als deel van dat prikkelsysteem) ook expliciete kwaliteitsbe-



waking van het professionele werk te organiseren. Dit gebeurde in de vorm van audits, keurmerken en accreditaties.

Fase 4. Klantgerichte beweeglijkheid: situationele problemen en innovatieve oplossingen

De grote, gefuseerde organisaties waren weliswaar machtige partijen aan de onderhandelingsstafel, maar de schaalgrootte zorgde niet zelden ook voor gebrekkige dienstverlening. Zowel medewerkers als cliënten voelden zich vervreemd, vanwege de afstand tussen de beleidsvorming in het management en de uitvoering van het werk in de praktijk. Vooral daar waar de dynamiek in de samenleving in de vorm van technische vernieuwingen, politieke onvoorspelbaarheid en economische en sociale instabiliteit zorgden voor complexiteit in de vraagstukken waarop geantwoord moest worden, bleken deze grote marktpartijen te inflexibel. Het werd duidelijk dat de dienstverlenende organisaties beweeglijker moesten worden.

Steeds meer zien we daarom dat instellingen op het niveau van de werkuitvoering nu verbindingen aangaan zonder op bestuursniveau te fuseren. De professionals zelf geven, in het contact met klanten en cliënten, vorm aan organisatieoverstijgende kleine en flexibele samenwerkingsverbanden, die een antwoord moeten zijn op lokale vragen en situationele problematiek. Netwerkorganisaties, zelfsturende teams en leerwerkgemeenschappen zijn begrippen die daarbij horen. De grote moederorganisaties worden niet opgeheven, maar de professionals die zij in dienst hebben, functioneren op de grens van binnen en buiten.

OORSPRONG VAN SUPERVISIE Het ontstaan van supervisie als begeleidingsvorm ten be-

hoeve van het persoonlijk functioneren in professionele beroepen, is in de hiervoor geschetste ontwikkeling te plaatsen in de overgang van fase 1 naar fase 2. Daar waar in de verzuilde samenleving de eenheid van persoonlijk functioneren en beroepsmatig handelen min of meer een cultureel gegeven was, doordat de werkers zelf ook ingebed waren in de betreffende gemeenschap, werd dit bij de verwetenschappelijking (en dus professionalisering) van de hulpverlenende beroepen een vraagstuk: hoe zijn de werkers in staat om het methodisch en wetenschappelijk gefundeerd handelen te integreren met oprecht persoonlijk contact in de helpende relatie?

Op die vraag wil supervisie een methodisch-didactisch antwoord geven, namelijk door systematisch te leren van ervaringen en door cyclisch te reflecteren op het eigen handelen, met name daar waar de werker zich als persoon geraakt voelt. In de vormgeving van deze begeleidingsvorm is van meet af aan gereflecteerd op het begrip professie en professionaliteit (Siegiers & Haan, 1989).

Er is binnen de ontwikkeling van dit nieuwe vakgebied actief gestreefd naar het funderen van een georganiseerde professie en daarin naar het formuleren van professionele standaarden voor het handelen van de supervisor. De oprichting van een beroepsvereniging, de start van een vaktijdschrift en het ontwikkelen van regels voor erkenning en registratie van vakgenoten met opleidingen die daarvoor kwalificeren, zijn daaruitingsvormen van. Supervisoren zijn daarmee een geprofessionaliseerde beroepsgroep geworden.

Het verschijnen van het *Handboek supervisie* van Frans Siegiers in 2002 kan in dit verband gezien worden als het hoogtepunt, maar misschien ook wel als een om-

slagpunt. In een vuistdik boek is het vak van de supervisie toegevoegd; deze vergaande methodisering riep echter ook weerstand op (zie o.a. Coenen, 2005).

OPKOMST VAN COACHING Terwijl supervisie haar wortels heeft in de jaren zestig en zeventig, heeft het begrip coaching die in de jaren tachtig en negentig. Het fenomeen supervisie was een antwoord op de overgang van fase 1 naar fase 2, met als kern de professionalisering van beroepen in de maatschappelijke dienstverlening.

De opkomst van coaching hangt nauw samen met de overgang van fase 2 naar fase 3, met een nadruk op resultaatgerichtheid en denken in termen van de markt. Waar supervisie een begeleidingsvorm is die gedefinieerd wordt door principes en richtlijnen, laat coaching zich kennen als een veel flexibeler en meer diverse vorm van begeleiding, die vorm en inhoud krijgt naar gelang de situatie en de betrokken personen.

De bundels met beschrijvingen van coachingsmethodieken onder redactie van Van Asch (2012) geven een treffende illustratie van de diversiteit en marktgerichtheid van coaching als fenomeen met praktische bruikbaarheid als motto. In de toepassingsgebieden verschijnt coaching ook in veel lossere en veelkleurigere vormen. De wijze waarop bijvoorbeeld studieloopbaancoaching in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs is ingevoerd, laat een diverser en minder gestructureerd beeld zien dan dat van supervisie als begeleidingsvorm tijdens de stage.

VERNIEUWING VAN SUPERVISIE Inmiddels bevinden de dienstverlenende beroepen in onze samenleving zich in een nieuwe dynamiek. Het sediment van de voorgaande fasen (in de vorm van levensbeschouwing, re-

gelsturing en marktwerking) is nog aanwezig, maar de nadruk ligt steeds meer op de bewegelijkheid aan de basis in de uitvoering van het werk. Opnieuw staat de supervisie voor de vraag welk antwoord zij daarop kan geven.

De kracht van supervisie als een hecht gefundeerd vak heeft in een tijd van ingrijpende veranderingen (ofwel transities) ongetwijfeld de waarde van houvast en duidelijkheid, maar bergt tegelijk het gevaar in zich niet aangesloten te zijn op de bewegingen die zich voordoen. Op welke manier kan het vakgebied zijn kwaliteit behouden, zonder aan relevantie in te boeten? Hoe kunnen we als supervisoren aangesloten blijven op de ontwikkelingen die zich in de samenleving voordoen?

Ik noem vier bewegingen in het veld van maatschappelijke organisaties en dienstverlenende beroepen die evenzovele vanzelfsprekendheden uit de supervisie toevoegen: 'im Frage' stellen en dus een antwoord vereisen. Tegelijk stel ik de vraag op welke wijze deze ontwikkelingen aanknopingspunten verschaffen om de relevantie van supervisorische begeleiding opnieuw te bevestigen, doordat zij ons in staat stellen te laten zien welke betekenisvolle bijdrage supervisie kan leveren.

Ontwikkeling 1. Vakgebieden in beweging

Supervisie is altijd fundamenteel gericht geweest op de persoonsgerichte ontwikkeling van de professional. Daarbij was het stilzwijgende uitgangspunt dat het vakgebied van die professional met de daarin erkende werkwijzen min of meer stabiel is. Die vooronderstelling stemt echter niet meer overeen met de huidige werkelijkheid. De vakgebieden zelf zijn volop in beweging. ▼

Het werk van Manon Ruijters (2015) laat zien dat het werken aan professionele identiteit vraagt om tweezijdige aandacht: enerzijds aandacht voor de ontwikkeling van de werker en anderzijds aandacht voor de ontwikkeling van het werk. Het gaat om de samenhang tussen die twee.

Professionals worden steeds weer uitgenodigd (en genooddaakt) om het eigen vak opnieuw te definiëren en niet alleen bezig te zijn met de individuele uitvoering van het werk, maar ook met de gezamenlijke heruitvinding ervan. In veel vakgebieden wordt daarom gewerkt met zogenaamde leerwerk-gemeenschappen, waarin senioren, junioren en studenten (en soms ook onderzoekers en docenten) samenwerken bij de uitvoering en vormgeving van het werk, door al doende te leren. Supervisoren zouden in het begeleiden van deze ontwikkelgroepen een belangrijke rol kunnen vervullen en vanuit deze praktijk ook het eigen vak verder kunnen vernieuwen.

In het licht van deze ontwikkeling ontkomen supervisoren er niet aan om ook de beweeglijkheid van hun vakgebied onder ogen te zien en opnieuw te doordenken. Wat is in de kern de bijdrage die supervisie kan leveren, in de dynamiek waarin dienstverlenende beroepen terechtgekomen zijn? Mijn antwoord is dat supervisie van oudsher zijn essentie vindt in de integratie van persoon en beroep, en daarom bij uitstek de begeleidingsvorm is die kan bijdragen aan de vraag naar 'professionele identiteitsontwikkeling', die in zoveel beroepen urgent is geworden. Ik definieer supervisie daarom als 'coachen op professionele identiteitsontwikkeling'.

Met deze omschrijving beoog ik de kern van het vak te behouden en tevens de inmiddels valse en onvruchtbare tegenstelling tussen supervisie en coaching te overstijgen. Super-

visie is een specifieke vorm van coachen, die ook een specifieke deskundigheid vraagt, omdat zij zich richt op ontwikkeling van professionele identiteit. Hiermee doet supervisie tevens wat in veel andere beroepen noodzakelijkwijs gebeurt: grenspalen wegnemen en integratie van deskundigheden bevorderen.

Ontwikkeling 2. Leren door creëren

Wierdsma (1999) was in ons land een van de eerste auteurs die de term cocreatie gebruikte in relatie tot organisatieontwikkelingsvragen. Hij liet zien hoe verandertrajecten in een proces van gezamenlijke betekenisgeving met betrokkenen vorm kunnen krijgen. Later is hij voor deze vorm van vernieuwing de begrippen tweeslags- en drieslagsleren gaan gebruiken: leren als het ontwikkelen van een nieuwe manier van kijken (Wierdsma & Swieringa, 2017).

Supervisoren zijn vertrouwd met het idee dat leren te maken heeft met vernieuwing van het perspectief en het verruimen of verspringen van betekenis. In het supervisorische leren is dit altijd verbonden geweest met reflectie op ervaringen. Supervisanten brengen vanuit hun werk gebeurtenissen in die hen raken. De supervisor helpt de supervisant deze ervaringen zodanig te exploreren, dat er nieuw zelfinzicht ontstaat en zich van daaruit tevens nieuwe handelingsmogelijkheden aandienen. Dit ervaringsleren put het materiaal uit het verleden, dat wat de supervisant recent heeft meegemaakt.

Deze manier van leren is van grote waarde, maar vraagt vanwege de genoemde ontwikkeling tegelijk om een aanvulling. Doordat de organisatie en de uitvoering van het werk in beweging zijn, komen professionals en teams steeds voor nieuwe en onbekende situaties te staan. Zij moeten (zowel individu-

eel als collectief) antwoord op nieuwe vragen zien te vinden. In die situaties wordt een leervorm gevraagd waarbij de nadruk ligt op de verbeelding en het creëren. Het gaat om het leren in het tussengebied van niet-meer en nog-niet, dat zich voordoet bij ingrijpende overgangen. De ontwikkeling van de professionele identiteit kan dan niet alleen benaderd worden vanuit ervaringen van de supervisant, maar moet tevens gevoed worden door de verbeeldingskracht aangaande het toekomstige. Het leren door creëren helpt bij het aanvaarden van het ongewisse en verschaft ruimte om de angst voor het onbekende te overwinnen.

Op dit punt kan de supervisiekunde ongetwijfeld leren van de wereld van de kunsten en artistieke beroepen. Daar gaat het immers altijd om het zichzelf uitdrukken en zichzelf terugvinden in telkens nieuwe vormen en nieuwe creaties. Door het creatieve te verbinden met het expressieve, ontdekt men de eigen identiteit en vormt die tegelijk ook (zie Rosmalen, 2016).

Het begrip identiteitsontwikkeling veronderstelt een verbinding tussen verleden, heden en toekomst; tussen dat wat komt, wat is en dat wat was. Om daarop te coachen, zijn er vormen van leren nodig die zowel geworteld zijn in het ervaringsleren, als in het leren op basis van verbeeldingskracht. Dit zijn begeleidingsvormen die een beroep doen op reflectie (terugkijken), maar ook op ondernemerschap (vooruitdenken). Het is de opgave van de supervisiekunde om beide in zich te verenigen.

Ontwikkeling 3. Kwaliteit en professionaliteit als een teamkenmerk

Een derde vanzelfsprekendheid in de supervisiekunde die bevraagd moet worden, is de gedachte dat professionaliteit slechts gede-

finieerd kan worden als kenmerk van de individuele werker. In opleidingen en leertrajecten worden de beoogde competenties van de deelnemers doorgaans omschreven als eigenschappen van individuele personen. In toenemende mate echter wordt de kwaliteit van het werk in dienstverlenende organisaties bepaald door de kwaliteit van de samenwerking tussen de professionals. De mate waarin zij op elkaar ingespeeld zijn, elkaar aanvullen, elkaar kunnen vervangen, elkaars taal verstaan en gezamenlijk verantwoordelijkheid dragen, enzovoort, is bepalend voor het welslagen van het werk (De Vries, Vermaak & De Ronde, 2016). Natuurlijk bestaat dat samenspel uit het werk van individuen, maar het geheel is meer dan de som der delen.

Professionaliteit is steeds meer een team-eigenschap geworden. Begeleiden op professionele ontwikkeling vereist - behalve aandacht voor de individuele beroepskracht - steeds meer ook oriëntatie op de samenwerking tussen de werkers. Hoe gaat het team om met succes, met tegenslagen, met pijnlijke situaties en aantrekkelijke mogelijkheden? Hoe leert men als team van de ervaringen die men opdoet in het werk? Hoe ontwikkelt het team gedeelde overtuigingen en een gezamenlijke visie, en daarmee een collectieve identiteit? Het begeleiden van dergelijke vragen als een vorm van collectief leren zie ik als een belangrijke uitdaging voor supervisorsoren.

Het individuele begeleiden wordt niet overbodig, maar is niet voldoende. Naast de individuele leervragen van personen, is er de noodzaak van het onderkennen van collectieve leervragen en ontwikkelthema's op het niveau van het team, zoals: wie zijn wij als team? Wat zijn onze dragende waarden? Hoe komen die in concrete samenwerkingserva-



ringen tot uitdrukking? Welke vragen zien wij op ons afkomen? En in welk samenspel geven we daar antwoord op?

Ik zie het als een opgave voor de supervisie-kunde om het gedachtegoed over ervaringsleren, evenals de te ontwikkelen bekwaamheid rond creatief leren, tevens toe te passen in het werken met teams. Teamsupervisie zie ik daarbij als een belangrijke mogelijkheid en dus als relevant antwoord op actuele ontwikkelingen. Ratering en Hafkamp (2000) hebben reeds zo'n twintig jaar geleden laten zien dat werken met de leercirkel ook op teamniveau ingezet kan worden. Vandamme beschrijft in zijn publicaties hoe individueel coachen en begeleiden van teams beide gericht kunnen zijn op het spoor van identiteitsontwikkeling (o.a. Vandamme, 2016).

Ontwikkeling 4. 'Verticale' samenwerking

De voorgaande ontwikkelingslijnen leiden bijna als vanzelf tot de vierde beweging. Matthieu Weggeman (2008) schreef een boek onder de titel: *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Zijn boodschap is: professionals zijn zelfstandig en deskundig in hun vak; beperk je als leidinggevende daarom tot het voorwaardenscheppende aspect. Gegeven de genoemde waarneming dat het werk van professionals steeds meer ook samenwerking tussen professionals wordt, en zelfs organisatieoverstijgende samenwerking, is het niet mogelijk om de uitvoering van het vak en de organisatie van de randvoorwaarden van het werk van elkaar te scheiden. Inhoud en organisatie raken elkaar. Daarom is behalve de samenwerking in het horizontale vlak, met collega-professionals, ook de samenwerking op de verticale lijn met managers en stafdiensten van essentieel belang.

Of het nu gaat om artsen, docenten, maatschappelijk werkers of predikanten - in vrijwel alle (professionele) beroepen is organisatiesensitiviteit en kennis van organiseerprincipes een belangrijke vereiste geworden. Professionals moeten meedenken - en dus ook de kennis en kunde hebben om mee te denken - over de organisatorische inbedding van hun werk. Dit opent een veld met leervragen dat in de literatuur over organisatie-kunde en begeleidingskunde nog vrijwel onontgonnen is: hoe kan het collectieve leren ook in de verticale verhoudingen vruchtbaar gestalte krijgen? Hoe kunnen managers en professionals zo op elkaar ingespeeld zijn, dat betrouwbaarheid, beweeglijkheid en werkplezier optimaal zijn afgestemd? Hoe kan de identiteit van de teams ook gedragen worden door de cultuur van de organisatie? Deze en dergelijke vragen doen zich voor in de verticale samenwerking.

De supervisie-kunde heeft altijd oog gehad voor de context waarin supervisie wordt verzorgd, maar heeft tot nu toe in Nederland nog weinig nagedacht over het gezamenlijk leren in verticale samenwerkingsverbanden. Ik zie het als een interessante opgave om leerarrangementen te ontwerpen, waarin rond hiërarchische samenwerkingsrelaties reflectief en creatief geleerd wordt.

Voor het doordenken van dergelijke begeleidingskundige arrangementen stel ik een handzaam kader voor, waarin twee dimensies met elkaar gecombineerd worden. Bij het opstellen van een begeleidingsaanbod gaat het enerzijds om het intensiteitsniveau waarop de leervraag gesteld wordt. Deze laat zich goed conceptualiseren, met behulp van de logische niveaus van Bateson (1972). In oplopende intensiteit kunnen leervragen gaan over situationele probleemoplossing, het verwerven van specifieke vaardigheden,

het ontwikkelen van inzicht, visie en overtuigingen, de ontwikkeling van identiteit en dragende waarden daarin, en uiteindelijk over spirituele groei. Bij het opstellen van een begeleidingsaanbod gaat het anderzijds ook om de entiteit die de leervraag stelt. Is er sprake van een individuele leer- en ontwikkelbehoefte, wil een team als samenwerkingseenheid verder komen, gaat het om de ontwikkeling van een groter team met leidinggevende, om een gehele organisatie, of misschien zelfs een

netwerk van organisaties? In figuur 2 heb ik (losjes) verschillende typen begeleiding opgenomen. Het schema is bedoeld als denkruimte bij het vormgeven van begeleidingskundige arrangementen, zonder de pretentie te hebben volledig of sluitend te zijn.

VOORUITBLIK ALS UITLEIDING De verkenning van de ontwikkeling in de supervisie-kunde doet de vraag stellen naar de komen-



Figuur 2 Typen begeleiding.

de decennia. Wat zal een oud-student mij vertellen, als ik die over twintig jaar ontmoet? De draaiende pijl in het cultuurmodel van Quinn suggereert dat er opnieuw aandacht zal komen voor lokale gemeenschappen. Mijn veronderstelling is dat er met de verdere doorontwikkeling van de netwerk-samenleving en de toenemende diversiteit van mensen (bijvoorbeeld wat betreft cultuur, professie of levensweg) die elkaar in deze netwerken treffen, een nieuwe behoefte zal ontstaan naar gezamenlijke zingeving en een nieuwe vorm van elkaar spiritueel verstaan. Als de vraag naar de professionele identiteit, die zich nu voordoet in veel beroepen, zich nog nadrukkelijker gaat mengen met de ervaring van diversiteit wat betreft culturele achtergrond, doet zich vrijwel onvermijdelijk de noodzaak voor om elkaar ook op levensbeschouwelijk en spiritueel niveau diepgaander te ontmoeten.

Als de verticale aansturing in organisaties nog meer vermengd gaat worden met horizontale samenwerkingsrelaties, met de bijbehorende interdependenties en wederkerige verantwoordelijkheden, dan zal de zoektocht naar een gezamenlijke dragende grond in gedeelde waarden opnieuw aangegaan moeten worden. De zich verder ontwikkelende samenleving van participatie en netwerken is alleen levensvatbaar, als via die deelname ook verbindingen gemaakt worden op het diepgaande niveau van levensbe-

schouwing en waardedrijfveren. Het is zeker een taak van de professioneel begeleider van de toekomst om het ontstaan van zulke ontmoetingen te ondersteunen en diepgang te helpen geven.

Steeds meer kom ik tot het inzicht dat daarbij van de begeleider zelf ook een meer geëngageerde deelname wordt gevraagd. Een participatiesamenleving vraagt begeleiders die bereid zijn wezenlijk deel uit te maken van de gemeenschap die zij begeleiden. In mijn opvatting zal de begeleider steeds minder iemand zijn die als het ware van buiten af intervenueert, en steeds meer iemand die via deelname in het samenspel met betrokkenen bijdraagt aan ontwikkeling van binnenuit, waarbij zich in samenspel met betrokkenen nieuwe realiteiten kunnen onvouwen. Met andere woorden: van interventie naar emergentie.

De expertise van de begeleider zal steeds meer gedefinieerd worden in termen van een manier van zijn, deelnemend aanwezig zijn, opdat iets wat nu nog onbekend is, kan ontstaan en zich kan ontwikkelen. In het participatieve samenspel draagt de begeleider bij aan het ontwikkelen van nieuwe patronen, het ontdekken van nieuwe perspectieven en het communicatief doen ontstaan van nieuwe realiteiten. Cocreatie door participatie - dat lijkt mij opgave voor de begeleider van de komende decennia, en dus voor de opleiders van nu. 

LITERATUUR

- Asch, S. van (2012). *Het coachingsmethodenboek*. Amsterdam: Boom.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Borg, A. van der (2016). *De sociale interventiestaat. De fabel van de neoliberale participatiesamenleving ontrafeld*. Apeldoorn: Garant.
- Coenen, B. (2005). *Humanisering van de begeleiding*. Amsterdam: Nelissen.
- Lieshout, H. (2017). De Eigen-Kracht-conferentie: zelfsturing in optima forma. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 6 (1), 14-22.
- Quinn, R. & Cameron, D. (2011). *Onderzoeken en veranderen van organisatieculturen*. Schoonhoven: Academic Service.
- Ratering, D. & Hafkamp, K. (2000). *Zelfsturend leren. Begeleiden van ervaringsgericht leren in organisaties*. Schoonhoven: Academic Service.
- Ronde, M.A. de (2016). *Creatieve ruimte*. Rotterdam: Hogeschool Rotterdam.
- Rosmalen, B. (2016). *Muzische professionalisering*. Utrecht: Uzer.
- Ruijters, M. (2015). *Je binnenste buiten. Over professionele identiteit in organisaties*. Deventer: Vakmedianet.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Siegers, F. & Haan, D. (1989). *Handboek supervisie*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Vandamme, R. (2016). *Handboek teamcoaching aan de hand van de ontwikkelcirkel*. Morsel: Het Ontwikkelinstituut.
- Vries, M., Vermaak, H. & Ronde, M.A. de (2017). De hiërarchie voorbij. Tien wetmatigheden over zelfsturing. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 6 (1), 2-13.
- Weggeman, M. (2008). *Leidinggeven aan professionals. Niet doen!* Schiedam: Scriptum.
- Wierdsma, A. (1999). *Co-creatie van verandering*. Delft: Eburon.
- Wierdsma, A. & Swieringa, J. (2017). *Lerend organiseren en veranderen*. Groningen: Noordhoff.
- Witte, T. (2016). *Sociale dynamiek en gemeentelijke politiek. Samenspel tussen lokale overheid en sociale professionals*. Bussum: Coutinho.