

FUNCTIONALITEIT VAN SUPERVISIE FUNCTIONELE SUPERVISIE AAN PSYCHOSOCIALE HULPVERLENERS IN OPLEIDING

Sijtze de Roos

1 - Inleiding

Op dit moment zijn er twee soorten mensen, namelijk zij die geld opbrengen en zij die geld kosten. Het zou daarom goed zijn als we állemaal meer aan toegevoegde waarde produceren dan er langs de weg van de onvermijdelijke consumptie in magen en darmen verdwijnt, want anders valt er niets te investeren en houden we de concurrentie op de internationale markt niet vol.

Voor zover dit economisme de hoogste wijsheid is, zullen ook supervisors een tastbare bijdrage aan de productie van professionele competenties willen leveren. Sterker nog; in toenemende mate zal van ons verwacht worden om duidelijk en ondubbelzinnig te benoemen wat nu precies de "toegevoegde waarde" van supervisie is en waarom die waarde niet anders dan juist door deze methode kan worden bereikt.

Wij weten allemaal hoe lastig het is om zelfs een welwillende leek uit te leggen wat supervisie inhoudt. Nog lastiger wordt het als wij spreken met buitenstaanders die toegang tot de geldkraan hebben en zich alleen al daarom afvragen of supervisie niet een te dure luxe is. Hoe leggen wij hogeschoolmanagers, visitatiecommissies, zorgverzekeraars of subsidieverleners uit wat het nut van supervisie is? Wat leren onze supervisanten eigenlijk in supervisie en gaan zij daar beter van werken? Putten anderen, zoals werkgevers en hulpvragers, nuttig voordeel uit het leerproces van de supervisant? Waarom werken wij met groepjes van drie en niet met groepjes van zes of acht? Is het didactisch wel verstandig om *alle* studenten in *dezelfde opleidingsfase* te superviseren? Is supervisie trouwens voor *iedere* student wel in gelijke mate geïndiceerd? Kan het beoogde leereffect niet op een goedkoper - of voor de betrokken student aantrekkelijker - manier worden bereikt? Waarom zouden we niet "supervisie op maat" aanbieden? Staat eigenlijk wel vast dat elke supervisant vijftien zittingen nodig heeft? Kunnen velen niet toe met tien, sommigen met acht, en begaafde enkelingen met vijf? En waarom gunnen we *slow learners* dan niet twintig of meer zittingen?

Supervisors zijn al enige tijd bezig om antwoorden te zoeken op dit soort vragen. Wij willen goed kunnen uitleggen wat ons "product" is omdat we anders het risico lopen door nuttiger functionarissen vervangen te worden. Daarom schuiven wij de vraag naar de functionaliteit van supervisie tegenwoordig niet langer hooghartig terzijde. Wij weten best dat we ons niet zonder tekst en uitleg in het ongestoorde genot van de "herrschaftsfreie Kommunikation" met supervisanten kunnen storten. De vraag naar de functionaliteit van supervisie legt een zware bewijslast op onze schouders, maar die willen we graag dragen. Zéker als ándere opleiders communicatieve basisvaardigheden aan groepen van dertig studenten moeten geven en er óók nog in slagen om een hoog eindniveau te bereiken.

Welke antwoorden proberen supervisors te vinden? Velen zoeken het in kwaliteitsbewaking, waarbij de vraag wat kwaliteit is onbeantwoord blijft. Anderen ontwerpen meet- en regelsystemen en hopen op deze wijze een zodanig zakelijke indruk te maken dat hun marktpositie verbetert. Terwijl de nuchtere manager zich inmiddels bezorgd afvraagt hoe de

menselijke verhoudingen in haar bedrijf verbeterd kunnen worden, zijn bepaalde collega's nog druk doende om leerprocessen in termen van nuttige producten te formuleren. Verder zijn er supervisors die weigeren zich aan te passen in de ijdele hoop dat de storm wel zal overwaaien. Weer anderen houden zich bezig met leertheoretische en didactische vragen zónder daaruit consequenties over vorm en inhoud van supervisie te trekken. Tenslotte zijn er vakgenoten die zich specialiseren in supervisie aan managers. Op het eerste gezicht lijkt dit een adequate strategie, want aan dat volkje valt heel wat bij te scholen, en - mooi meegenomen - flink te verdienen. Toch kan ik me niet geheel aan de indruk onttrekken dat bij sommige collega's de stiekeme wens meespeelt om de "vijand" op eigen terrein te verslaan.

Wat hier ook van zij; dit soort antwoorden bevredigt mij niet. De overlevingsstrategieën van supervisors doen mij te defensief aan, of hebben te veel het karakter van een vlucht naar voren. Volgens mij heeft dit te maken met twee problemen; namelijk het probleem van het heersende supervisieconcept en het probleem van wat we nu eigenlijk onder het begrip "functionaliteit" moeten verstaan. Ons supervisieconcept is mij te zeer een heilige koe, en het begrip functionaliteit is gecompliceerder dan het lijkt. Omdat we niet alles tegelijk kunnen doen bepaal ik mij in dit stuk tot het tweede probleem, namelijk dat van de functionaliteit. Het vraagstuk van het concept bewaren we voor een volgende gelegenheid.

Ik werk mijn betoog verder uit langs de volgende lijnen. Allereerst zal ik een werkdefinitie van supervisie formuleren zodat we een gezamenlijk richtpunt hebben; hoe voorlopig ook. Vervolgens behandel ik het begrip "functionaliteit". Daarna breng ik de termen supervisie en functionaliteit in hun onderlinge samenhang in verband met vier gebieden, te weten *opleiding, organisatie, cliëntstelsel*, en de *persoon van de supervisor*. Ik sluit elke paragraaf af met enkele (voorlopige) conclusies.

2 - Definities

Praktisch gesproken is supervisie een containerbegrip. In de dagelijkse onderwijspraktijk gaan allerhande mengvormen van instructie, exploratie, empathisch luisteren en fanatiek doorvragen achter deze term schuil. Ook het begrip functionaliteit kan tot verwarring leiden. Het is daarom goed om beide begrippen nader te omschrijven. Dat verkleint de kans op misverstanden.

I: SUPERVISIE

De gangbare definitie van het begrip supervisie luidt:

"Supervisie is een didactische methode, gericht op het persoonlijk (verder) leren van dienstverlening in beroepen waarin het doelgericht hanteren van de relatie tussen de werker en anderen een belangrijke rol speelt."

Deze omschrijving is niet onproblematisch. Om te beginnen richten wij onze inspanningen op het persoonlijk leren van de supervisor. Dat het leren van de supervisor een centrale plaats krijgt lijkt mij juist. Supervisie is een didactische methode. Maar wat moeten we met de toevoeging "persoonlijk"? Bestaat er dan zoiets als "onpersoonlijk leren?"

Ik houd het er maar op dat deze definitie impliciet verwijst naar de notie dat hulpverleners (en andere dienstverleners of leidinggevendenden, zoals managers) *zichzelf als hun belangrijkste instrument aanwenden*. In ieder geval zijn persoonlijke disposities, waarden en vermogens van belang voor de hulpverlening.

In de tweede plaats wordt verwezen naar beroepen. Deze verwijzing spoort met onafgebroken pogingen om profielen voor veelal nieuwe hulp- en dienstverleningsprofessies te formuleren, te

herijken en te valideren.

De vraag is echter of “het beroep” in de traditionele, meer ambachtelijke zin van het woord niet op zijn retour is. Bewegen we ons niet van min of meer platte, informele “organisaties van professionals” in de richting van “professionele organisaties?”¹ En als het gaat om de bepaling van doelen en taakhoudens, verschuift dan de definitiemacht niet van de relatief autonome professional naar de klant, of naar anonieme bureaucratieën die bemiddelen tussen subsidiegevers, afnemers en producenten?² Het lijkt mij juist om van “werksituaties” te spreken. Dat doet meer recht aan de loonafhankelijke en werkinhoudelijk interdependente positie die geschoolde krachten tegenwoordig innemen.

In de derde plaats wil ik wijzen op de zinswending: “het doelgericht hanteren van relaties”. Supervisanten leren om hun contacten met cliënten en collega's (beter) in functie van de beoogde doelen te stellen. Hieruit volgt dat de relatie middel tot een doel is. Wordt dat doel binnen de afgesproken termijn bereikt, dan zijn de daartoe benodigde intermenselijke verhoudingen kennelijk op de juiste wijze gehanteerd: de relaties waren functioneel. Ergo: volgens deze definitie is relationele functionaliteit een belangrijk doel in supervisie. We mogen dus stellen dat supervisie functioneel is als de supervisor in zijn werk constateerbaar aan functionaliteit gewonnen heeft. Wat zou dat opleveren? Zoiets als het volgende schrikbeeld?

“Ik ga welwillend op uw problemen in zolang mijn baas mij daar de tijd en de ruimte toe geeft. Daarna is het afgelopen; u snapt natuurlijk zelf ook wel dat de zon niet voor niets op gaat. Wilt u dus zorgen voor een passende hulpvraag? Dan kunnen mijn collega's en ik kostenefficiënt aan het werk.”

De vraag is dus: wat betekent functionaliteit in werkverband nu eigenlijk precies? Dat je *effectief* bent in de ogen van de cliënt? Dat je optreden *efficiënt* is volgens je werkgever? Of dat je vooral een aangename collega bent? Bovendien: “functioneert” de supervisor niet op méér gebieden dan enkel het werk? Volgt zij daarnaast niet een opleiding, en houdt zij er niet een “persoonlijk leven” op na?

II: FUNCTIONALITEIT

Wat bedoelen we met functionaliteit? Betreft het de kortste en goedkoopste weg naar een gegeven doel, bijvoorbeeld winst? Mogen we menselijke verhoudingen daaraan ondergeschikt maken? Gaat het om een bedenkelijk pragmatisme of juist om de triomf van het doelrationeel handelen? Staat functionaliteit nu tegenóver emancipatie en bevrijding, bijvoorbeeld van ziekte of gebrek, óf bevordert zij die juist?

We stuiten hier op de onduidelijkheid van het begrip functionaliteit. In het dagelijks gebruik krijgt deze term een lineaire betekenis aan de hand waarvan kan worden afgemeten of we ons op de meest handige wijze van een ongewenste naar een gewenste situatie begeven. Wat gewenst en ongewenst is valt buiten het begrip zelf. Als zodanig is de term “functioneel” synoniem aan woorden als *effectief*, *efficiënt* of *doelmatig*. We hebben daarom met een moreel neutraal begrip te maken. Het kan zó vervangen worden door een andere term.

Maar is dat wel zo? Volgens het Woordenboek van de Nederlandse Taal (Van Dale) is een functie een:

“veranderlijke grootheid, die als zodanig van één of meer andere grootheden of waarden afhangt”.

Functies zijn veranderlijk en ontlenuen hun betekenis aan andere functies, inclusief de *waarden* die daarin opgeslagen liggen. Een functie die geïsoleerd raakt verdampt tot niets en verliest daarmee zijn *waarde*. Willen we geldige uitspraken doen over het nut van supervisie dan doen we er goed aan ons werk te zien als een functie - en dus *niet* als een beroep - die pas betekenis krijgt in het samenspel met andere functies.

Het kan geen kwaad om daarbij “werkafspraken” te maken en doelen te formuleren; dat is bevorderlijk voor de systematiek. Maar willen ze hout snijden, dan zullen onze doelstellingen verband moeten houden met de verschillende gebieden die invloed op de supervisie uitoefenen: opleiding, organisatie, cliëntsysteem, en de persoon van de supervisor. Anders gezegd: supervisie is functioneel als het zich afspeelt op het snijvlak van deze vier lijnen. Waar deze functioneel noodzakelijke samenhang ontbreekt, verdwijnen we in het zwarte gat van de betekenisloosheid. Supervisors in een dergelijke situatie doen denken aan de alpinist die zich in mistig weer optrekt aan een klimtouw waarvan hij niet kan zien of het wel goed verankerd is. Dat kan nare gevolgen hebben en mag daarom met recht disfunctioneel genoemd worden. Functioneler is het om het terrein eerst goed te verkennen.

Functionele supervisie is *werkzaam*. En wat werkzaam is wordt niet enkel bepaald door economisch nut, maar evenzeer door andere toegevoegde *waarden*: de vreugde van het leren, de verruiming van het blikveld, emotionele groei, en culturele betekenis. Werkzame supervisie levert een (bescheiden) bijdrage aan het *publieke domein*; een gebied dat aanmerkelijk groter is dan de beperkte omgeving waar het genereren van louter economisch kapitaal de verhoudingen bepaalt.

Vóór ik nader in ga op de functionaliteit van supervisie wil ik deze methode opnieuw definiëren. Ik maak daarbij gebruik van de definitie van het begrip functie zoals ik die aan Van Dale ontleend heb:

“Supervisie is een didactische functie, die in samenhang met andere leeractiviteiten én met het te superviseren werk, gericht is op het (beter) leren innoveren, uitvoeren en evalueren van op doelbewust dienstverlenende handelingen betrokken technieken en methoden in werksituaties, waarin op cliënten, opdrachtgevers en collega’s - als personen - afgestemde en bij de werker zélf passende vormen van relatieonderhoud van wezenlijke waarde is.”

De relaties in supervisie staan “in functie” van het leren van de supervisor. Wát geleerd wordt staat dan weer in functie van de relaties die de supervisor in zijn werk met relevante anderen onderhoudt. Daarbij spelen persoonlijke en organisatorische factoren een grillige, per levensfase en situatie verschillende, rol. Supervisie kan functioneel zijn op voorwaarde dat alle genoemde elementen in samenhang aan bod komen.

Samenhang betekent echter niet altijd harmonie. Niet álles kan “geïntegreerd” worden; soms is het zelfs raadzaam om conflicterende factoren “rustig” met elkaar te laten strijden. Er kunnen spanningen tussen één of meer functies optreden; onoplosbare spanningen zelfs. Maar spanningen zijn nooit eigenschappen van één functie; ze ontstaan in de dynamiek waarin functies elkaar “betekenen”. Het onderzoek naar deze spanningen is in supervisie derhalve een onderzoek naar de (eventueel verstoorde) dynamiek van wisselende afhankelijkheden tussen opleiding, organisatie, cliëntsysteem, en - als verbindend element - de persoon van de supervisor.

3 - Functionaliteit van supervisie op vier gebieden

Wanneer mag supervisie functioneel voor de opleiding worden genoemd? Dat zal afhangen van de wijze waarop de opleiding georganiseerd is en van de plaats en “functie” die supervisie in het curriculum heeft. De laatste jaren doen zich echter overal in het Hoger (Sociaal Agogisch)

Onderwijs gelijksoortige ontwikkelingen voor. Daarom is het mogelijk om redelijk algemeen geldige uitspraken over de functionaliteit van supervisie in de opleiding te doen.

I: OPLEIDING

Wij leven in een “kennismaatschappij”, waarvan het economisch draagvlak in snel tempo van productiearbeid naar dienstverlening verschuift. Dat betekent onder meer een snel stijgende premie op communicatieve vaardigheden. De veranderingen die het (hoger) onderwijs overspoelen hangen daar nauw mee samen. Waar het om *kennis*, *kennisverwerving*, *leren* en *studeren* gaat maken we een fundamentele paradigmawisseling mee: kennis is niet langer op te vatten als een “substantie”, die als het ware “klaarligt” om “overgedragen” te worden. Integendeel: onder “kennis” verstaan we tegenwoordig “*de vaardigheid tot het oplossen van een in principe oneindig aantal, steeds weer andere (beroeps-)problemen*”. Van de “kenniswerker” wordt bijgevolg verwacht dat hij zich zelfstandig de meest recente materie kennis weet te verwerven. Hij is verder in staat zich onafgebroken opnieuw te oriënteren, en zich voortdurend nieuwe ontwerpvaardigheden eigen te maken. En eenmaal in actie bloeien zijn reflectieve vermogens³ op als nooit tevoren.

Dergelijke *competenties* ontwikkel je vooral - zo niet uitsluitend - in de praktijk. Leren en werken raken maatschappelijk steeds inniger verknoot; reden waarom de verhouding tussen opleiding en arbeid de komende jaren nog veel verder zal veranderen. De notie van de *lerende organisatie* is een - voorsnog krakkemikkige - poging om leren en werken te combineren in een passende benadering van deskundigheidsbevordering. *Duale* leersporen vormen een ander voorteken van deze verschuiving, evenals de ontwikkeling van *corporate curriculae*. Opleiders, onderwijskundige ondersteuners en colleges van bestuur mogen hun brave borsten alvast nat maken; *the times, they are a-changing*.

In een poging om bij de tijd te blijven worden onderwijsleerprocessen in het (hoger) beroepsonderwijs zichtbaar gemaakt, beschreven en omgezet in handelingsvoorschriften voor studenten en docenten. Onder het motto “meten is weten” proberen onderwijskundigen en docenten de *black box* van het oude, vertrouwde onderwijzen open te breken om zo meer greep op het leren van studenten te krijgen. Meestal gebeurt dat onder de noemers van studie-zelfstandigheid⁴ en extensivering.

Als reactie op het al te vage, al te vrijblijvende “leren als persoonlijke groei” juich ik deze ontwikkelingen toe: de beheersbaarheid wordt groter, de “meetbaarheid” neemt toe en de voorspelbaarheid groeit. Studenten zijn over het algemeen tevreden: ze weten wat er van hen verwacht wordt, al is het jammer dat het kant en klare karakter van de opleiding soms te weinig ruimte voor de eigen creativiteit laat. Ook docenten hebben meer houvast: het beruchte wiel hoeft niet dagelijks opnieuw te worden uitgevonden.

Langs deze lijnen wordt in onderwijsinstellingen (en bedrijven) vlijtig gewerkt aan beroepsprofielen, aan de formulering van professionele competenties en aan bijbehorende kwalificatie-eisen, die vervolgens vertaald worden in hanteerbare eindtermen. Eindtermen vormen op hun beurt het kader voor operant geformuleerde jaar- en programmatermen, die weer omgezet kunnen worden in beoordelingscriteria. Zo ontstaat een samenhangend geheel van onderling afhankelijke eenheden. Supervisie kan daarin een “nuttige” – en wellicht ook “kritische” functie vervullen op voorwaarde dat:

- de doelen duidelijk verband houden met de te verwerven beroepscompetenties en de kwalificatie-eisen;
- de resultaten “meetbaar” zijn. Immers; wie niet meet wat hij wéét, weet niet wát hij weet. Oppassen is hier echter de boodschap: beoordelingen dienen valide te zijn. Dat stelt eisen aan de “meetinstrumenten”.

Wie, bijvoorbeeld, de inhoud van de Atlantische Oceaan zou willen

vaststellen met behulp van een theezeeffje omdat daar zo'n lekker hard rastertje in zit zal zich een ongeluk meten, maar nooit tot een geldige uitspraak komen.

- supervisie wordt gepraktiseerd als een *interactieve* leermethode. Omdat de supervisor daarin als "*communicatieve tegenspeler*"⁵ zal opereren loopt hij – alleen al groepsdynamisch – het gevaar blinde vlekken voor aspecten van het leergedrag van zijn supervisanten te ontwikkelen. Dat maakt beoordelen lastig, maar ontslaat hem niet van de plicht om naar een zo groot mogelijke betrouwbaarheid te streven. Dat kan door in de gesprekken regelmatig vast te stellen of en in welke mate supervisanten tevoren zo helder mogelijk geformuleerde doelen bereiken. Het formuleren (en expliciet bijstellen) van leerdoelen is daarom een belangrijke en toetsbare voorwaarde voor supervisie. Vormen van (*zelf-*)assessment zullen door de bank genomen in supervisie de meest gebruikelijke technieken van toetsing en beoordeling uitmaken.

Ter toelichting: het is voor supervisoren cruciaal om te beseffen dat het werk in supervisie zich op verschillende logische niveaus⁶ afspeelt. Daarvan zijn er drie.

1. Het eenvoudigste niveau is dat van "*de omgeving*". Op dit vlak – dat een voornamelijk *empirisch* karakter heeft, gaat het onder meer om concreet waarneembare omstandigheden en gedragingen die exact beschreven en (deels) met kwantitatieve criteria op betrouwbare wijze gemeten - of tenminste "gewaardeerd" - kunnen worden. *Logaritmisch* denken beantwoordt in redelijke mate aan dit niveau, evenals methodische protocollering en de min of meer lineaire projectie van doelen en de wegen daarheen. Maar doelrationeel georiënteerde supervisoren lopen het gevaar zich te veel tot enkel dit logische niveau te beperken; tot schade van de supervisant.
2. Een complexer niveau is dat van "*de relaties*". Dit niveau is veelvormiger en moeilijker te beschrijven. Verhoudingen zijn veelkleurig, wisselen van karakter en samenstelling en kunnen door verschillende mensen verschillend beleefd en gewaardeerd worden. Kwantitatieve "meetinstrumenten" sluiten slecht op dit niveau aan. Beter is het om *heuristisch* te werken. Met behulp van zoekschema's kan de supervisor wél valide uitspraken doen over pogingen tot beschrijving, de reflectie daarop en de resultaten daarvan in opvolgende beschrijvingen. En wel door de latere beschrijvingen met de eerdere te vergelijken en daarbij te letten op het verdwijnen van "haperingen" en het ontstaan van (beter geformuleerde) "verbanden".
3. Het logische niveau van "*de capaciteiten*" is het meest complex. Het betreft fysieke, mentale en emotionele vermogens die van mens tot mens verschillen, en waarop van situatie tot situatie een

verschillend beroep wordt gedaan. Idealiter is supervisie een proces van bewustwording, mobilisatie, toepassing en uitbreiding van – en reflectie op – zijn of haar capaciteiten dóór de supervisor.

Een belangrijke vraag is wat de aanwending van deze capaciteiten te *betekenen* heeft, en welke *waarden* daarmee worden gerealiseerd. Daarom gaan supervisor en supervisee op dit niveau voornamelijk *hermeneutisch* te werk. Omdat ieder mens anders is kan beoordeling slechts plaatsvinden op intersubjectieve grondslag; en wel op basis van gedeelde waarden. Van de supervisor mag daarom verlangd worden dat hij zijn oordelen in het gesprek met de supervisee zo goed mogelijk motiveert.

Het komt vaak voor dat supervisees hun werkvragen op het verkeerde niveau inbrengen. Zo kan iemand een probleem dat zich afspeelt op het relationele niveau inbrengen op het niveau van de omgeving. De supervisor zal zijn supervisees daarom helpen bij het leren onderscheiden tussen deze niveaus. Doet hij dat niet, dan ontstaat het gevaar dat hij de inbreng van supervisees zélf op het verkeerde niveau beoordeelt. In het ergste geval waardeert hij capaciteiten alsof het gedragingen zijn.

Terug naar de functionaliteit van supervisie in de opleiding. Supervisie is functioneel als voorts:

- de resultaten overdraagbaar geformuleerd worden, betrouwbaar zijn en elders in de opleiding of op het werk herhaalbaar blijken. Niets hoort een supervisor meer te verontrusten dan een collega die zich zuchtend afvraagt hoe *“deze student in godsnaam een voldoende voor supervisie heeft kunnen halen. Hij reflecteert helemaal niet”*.
- de resultaten niet op een andere, goedkopere manier te behalen zijn, of in minder dan het gewoonlijk toegemeten aantal van 15 zittingen. Om hier achter te komen zijn experimenten nodig. Supervisoren zouden in goed overleg met andere opleiders moeten experimenteren met flexibele toepassingen van hun methode. Daarnaast is vergelijkend rendementsonderzoek nodig. Overigens hoeft een goede supervisor daar niet bang voor te zijn: het is – gezien de maatschappelijk ontwikkelingen met betrekking tot leren en werken - niet onwaarschijnlijk dat supervisie er qua rendement beter uitkomt dan veel zogenaamd *praktijkgeoriënteerde* programma's of projecten. Hij kan dan ook rustig initiatieven in deze richting ontplooien. Waarom zou hij wachten tot leken op dit idee komen?
- supervisoren heldere eisen stellen aan de voorbereiding op supervisie in diverse andere opleidingsonderdelen. Als supervisie in functie moet staan van de opleiding (of van bedrijfsinterne trajecten voor deskundigheidsbevordering), dan dienen andere opleidingsonderdelen evenzeer in functie van supervisie gedacht te worden. Te denken valt aan de training van voor supervisie onontbeerlijke gespreksvaardigheden, aan de training in het formuleren van leerdoelen, en aan de training in het mondeling en schriftelijk beschrijven van praktijkervaringen. Ook oefening in het toepassen van spelvormen en de hantering van audiovisuele

- hulpmiddelen zijn van belang;
- supervisors hun invloed doen gelden op de formulering van de eindtermen.

Waar supervisie bovendien bijdraagt aan het leren op meerdere niveaus kan zelfs van een bijzonder nuttige functie worden gesproken. Dat kan van belang zijn, omdat de meeste, zo niet alle, hogescholen door de overgrote nadruk op schaalvergroting en organisatie voorlopig niet zonder meer een stimulerende leeromgeving voor studenten zullen scheppen.

Maar er speelt meer. Een tekort van de aldus vooralsnog *utilistisch* doorgestructureerde onderwijsorganisatie is het naïeve geloof in technisch-instrumentele beheersbaarheid.⁷ Ondanks de ongetwijfeld goede bedoelingen blijft men leren reduceren tot een lineair proces van kennisverwerving; het zogenaamde stapelen. Men zegt wel braaf het leren van de student (terecht) voorrang te willen verlenen boven het doceren door de docent, maar in de praktijk blijkt didactisch Nederland nog immer geregeerd te worden door de gedachte dat leren voornamelijk een kwestie is van “hoofden vullen”. Dat studenten dit tegenwoordig meer dan vroeger zélf moeten regelen, verhult de inhoudelijke armoede niet. Maar al te vaak wordt afhankelijkheid van docenten simpelweg vervangen door afhankelijkheid van (schriftelijke) opdrachten of instructies.

Aan “echte” (beroeps-)vraagstukken – rafelig als deze zijn – wordt in het huidige onderwijs nog te weinig ruimte geboden. De *economie* van het leren gaat nog altijd boven de *ecologie* er van, en de *onderwijsmethode* – hoe bijdetijds ook – neemt in de meeste onderwijskundige overwegingen nog altijd een belangrijker plaats in dan de kenmerken van het *leergebied* of de *leermotieven* van de student. Wat dit laatste punt betreft gaat het denken over leren onverminderd gebukt onder het gemakzuchtig – en bovendien maar al te vaak incorrect – gebruik van een denkschema als de “leercirkel” van Kolb of van de “leerstijlen” van Vermunt.⁸

De ontwikkeling dreigt halverwege te stagneren, mede als gevolg van een funest samenspel tussen schraperige onderinvestering enerzijds, en de massificatie van het hoger onderwijs anderzijds. Zo wordt het leerklimaat in Hogescholen in hoge mate bepaald door gestandaardiseerde onderwijsvormen – zoals massale werk- en instructiecolleges, projecten met een vóórgegeven structuur of probleemgestuurde opdrachten op grond van een ééndimensionaal vraagstuk waar dan van alles en nog wat bijgesleept moet worden. Leren blijft volgens deze benadering te zeer gebonden aan een voorgeschreven plaats, en ingesnoerd in een voorgeprogrammeerd tijdsbestek. En wel op grond van de *unzeitgemäße* illusie dat het onderwijsleerproces primair extern “aangestuurd” dient te worden, en daarom een “school” nodig zou hebben.

Niets is echter minder werkzaam; en nog wel het minst als het om reflectief leren gaat. Leren in, van en dóór supervisie is daarentegen van meet af *interactief* van aard. Het gaat daarbij om zowel de interacties *in* supervisie, als die *tussen* de verschillende gebieden die door supervisie bestreken worden. Supervisie gaat – méér dan welke andere onderwijsvorm ook – uit van de verbinding tussen leren en (beroepsmatig) handelen.

Supervisorisch leren is voorts *exploratief, discursief, reflectief en performatief* (zie paragraaf 4; pagina 14 en 15). Van belevingen valt óók te leren, bijvoorbeeld door ze al “cirkelend” beter onder woorden te brengen. Deze manier van leren is niet primair afhankelijk van ingeroosterde tijden of van formeel voorgeschreven leerinhouden. Met behulp van supervisie leert de supervisant te leren en te werken op zijn eigen voorwaarden en op de tijd en plaats van eigen keuze. Als zodanig vormen zijn inspanningen een oefening in intentionaliteit, terwijl het bestuderen van door anderen opgegeven leerstof voornamelijk een beroep doet op een beperkt aantal cognitieve vermogens. Maar zelden wordt de onbevanging nieuwsgierigheid van studenten gestimuleerd; laat staan hun *cultureel* belangrijke eigenzinnigheid. Wie écht wil leren wat hij (beroepshalve) móet leren zal “eigen” wijsheid moeten ontwikkelen. “*Eigensinn*”⁹ is misschien wel de belangrijkste leervoorwaarde. “Eigen” zin(nelijkheid) stelt je namelijk in staat

tot onbevangen waarneming van de wereld om je heen - en "in" je zelf.

Supervisie activeert het beschrijven van situaties waar de supervisant zélf een rol in speelt. Zo leert hij belevingen tot ervaringen te verwerken. Hij werkt aan de uitbreiding van zijn materiekennis en zijn gedragsrepertoire (*cognitieve dimensie*). Belangrijker nog: hij werkt tegelijkertijd aan zijn (maatschappelijke) houding (*culturele dimensie*).

Het belang van de culturele dimensie is gelegen in de volgende overweging. De landelijke ontwikkeling van beroepsprofielen en kwalificatie-eisen werkt - zoals bijvoorbeeld in het geval van de SPH - dóór in opleidingscurriculae die steeds meer op elkaar zullen gaan lijken. Dit leidt tot de productie van in hoge mate gestandaardiseerde competenties, en in uiterste consequentie tot principieel inwisselbare hulpverleners. Maar hoe nuttig standaardisatie ook voor de "beroepsontwikkeling" moge wezen, mensen zijn geen computers die zich zonder meer laten herprogrammeren. Zij stellen bijvoorbeeld belang in de kwaliteit van hun leven, hun werk en hun omgeving. En dat is zeker niet uitsluitend een cognitieve kwestie. Kwaliteitswinst, dat wil zeggen: de positieve waardering van verschil (*differentie*), is enkel nog via de culturele dimensie te behalen. Nader uitgewerkt:

Conclusie: supervisie is functioneel in de opleiding voor zover deze methode bijdraagt tot het "leren leren" van de supervisant. De belangrijkste focus is diens werkpraktijk (cliëntsysteem én organisatie). Het leren in supervisie wordt georganiseerd op grond van tevoren geformuleerde en regelmatig gezamenlijk bij te stellen doelen op meerdere logische niveaus, en op grond van de daarbij passende wijze van beoordelen. Deze doelen omvatten de culturele dimensie, zijn daarmee differentieel en kwalitatief van karakter, en sporen voorts met mede door supervisoren geformuleerde eindtermen.

II: CLIËNTEN

Supervisie is een indirecte functie. Supervisoren oefenen via hun relaties met supervisanten invloed uit op de wijze waarop de hulpverlening gestalte krijgt. Daarom stel ik de vraag wanneer supervisie functioneel voor het cliëntsysteem kan worden genoemd.

Om op verantwoorde wijze met cliënten te kunnen werken moeten hulpverleners niet enkel over relevante kennis en methodische vaardigheden beschikken, maar ook positioneel bewustzijn ontwikkelen, het effect van hun handelen kunnen onderzoeken (reflecteren), én hun afstand en betrokkenheid tot de cliënt kunnen reguleren. Daartoe is onder meer inzicht nodig in de vaak verborgen verlangens die de werker op zijn cliënten projecteert. Ik geef een voorbeeld:

In supervisie vertelt een groepsleider die met jongeren werkt enthousiast over zijn goede contacten met de meiden. Hij maakt lange dagen en blijft na zijn diensttijd vaak nog uren met ze praten. Dan komt het tot diepe gesprekken, die hij ziet als de kern van zijn hulpverlenend handelen. Hij is niet weg te slaan uit zijn groep, stoort zich aan het feit dat collega's zich daaraan ergeren en kwalificeert dat als uitingen van jaloezie. De vraag die de supervisor hem voorlegt is deze: "wat zoek je toch bij die meiden?"

Uit de verdere bespreking blijkt dat het om meiden gaat die "extreem veel aandacht vragen" en "emotioneel op kosten van anderen leven". Zij lijden aan een ernstige symbiotische problematiek. De aanpak is er op gericht om ze stap voor stap te laten wennen aan het feit dat ánderen, zoals de groepsleiders, er niet alleen voor hén zijn.

De supervisant ontdekt dat hij zó afhankelijk is van de goedkeuring door "zijn" meiden, dat hij

niet enkel de behandeling doorkruist maar evenmin aan een voor de bewoonsters gezonder verwerking van zijn eigen problematiek toekomt.

In de bespreking mobiliseren supervisor en supervisant de kennis die aanwezig is. Symbiotische verhoudingen zijn in het project "Psychologische Stromingen en Toepassingen" aan de orde geweest. Het geven en krijgen van feedback is geoefend in het practicum Sociale Vaardigheden. Technieken van intercollegiale consultatie zijn getraind in het programma Methoden. Samenwerken was een belangrijk thema in probleemgestuurde opdrachten rondom Organisatie en Beleid.

Door de supervisant uit te dagen deze kennis en vaardigheden te mobiliseren en actief toe te passen op zijn eigen verhaal leert hij hoe hij met zijn problemen bij de meiden weg kan blijven. Hij functioneert beter omdat hij onderscheid leert maken tussen wat *hém* drijft en wat goed is voor zijn cliënten. Hij leert in verhoudingen denken, als gevolg waarvan hij voor de verlichting van zijn persoonlijke levensvragen andere gesprekspartners dan zijn bewoonsters zoekt.

Uit dit voorbeeld moge blijken dat supervisie functioneel kan zijn voor de cliënt. Maar dan wel op indirecte wijze. Werkers die hun eigen motieven weten te onderzoeken zullen betere hulpverleners zijn waar cliënten meer staat op kunnen maken. Deze casus is bovendien interessant omdat hierin ook de persoon van de supervisant én de opleiding een rol van betekenis spelen.

Conclusie: supervisie is functioneel voor het cliëntsysteem als de supervisant leert dat hij er is voor zijn cliënt en niet andersom. De "geslaagde" supervisant identificeert zich niet met zijn werk: hij "kent" de verhoudingen en scheidt het zakelijke van het persoonlijke. En dat doet hij zeer bepaald op een hoger niveau dan het peil dat blijkt uit de veel gehoorde uitspraak: *"Als ik de deur achter mijn werk dichttrek wil ik alles kunnen vergeten"*.

III: ORGANISATIE

Wanneer is supervisie functioneel voor de werkgever of voor de organisatie waar de supervisant deel van uitmaakt?

Ook in de psychosociale hulpverlening groeien bestaande instellingen door fusies en reorganisaties uit tot "multifunctionele trajectorganisaties" die door hun decentrale opzet een gedifferentieerd aanbod kunnen verzorgen. De focus verschuift van de voorziening - of van de mogelijkheden van het personeel - naar wat de hulpvrager nodig heeft. Er is sprake van individualisering van de hulpvraag. Zorg op maat is het parool.

Van de werkers wordt gevraagd dat zij flexibel zijn. Zij zijn breed inzetbaar en in staat snel van taak en positie te wisselen. Zij kunnen "interdisciplinair" met zeer uiteenlopende specialisten samenwerken en zich adequaat op steeds andere hulpvragen oriënteren. Zij zijn in staat én bereid om zich regelmatig bij te scholen. Zij zijn begeleidbaar én zij kunnen anderen begeleiden. Zij werken zelfstandig en bedienen zich daarbij van de modernste hulpmiddelen. Zij kunnen de permanente onzekerheid van hun werk goed aan en zijn niet lastig voor hun werkgever. Zij kunnen zichzelf redden en kennen de kleinste sluiptwegen door hun organisatie. Je zou bijna zeggen: ze zijn jong, dynamisch en ze willen wat.

In supervisie komt de samenwerking met collega's met regelmaat aan de orde. Ik hoor van mijn supervisanten veel gemopper over leidinggevend en over eindeloze reorganisaties. Supervisanten klagen verongelijkt over de voortdurende onrust om hen heen. Herhaaldelijk worden zij met cliënten opgezadeld die niet in hun voorziening passen, of lastiggevallen met onleesbare beleidsnota's. Zo hoorde ik laatst een supervisant zeggen: *"Ze zijn bij ons bezig met Human Resources Management, maar mij hebben ze nooit wat gevraagd. Ik tel zeker niet mee"*. Kortom: het is, óók in supervisie, één en al individualisering, flexibilisering, fragmentering en

dynamisering wat de klok slaat. Niet zelden worden deze flitsende bewegingen echter op uiterst vermoeide toon aan de orde gesteld. Velen voelen zich kennelijk door al deze verandering gekrenkt: “*de wereld is niet meer zoals ik hem bedoeld had en dat is niet eerlijk*”.

Wil supervisie functioneel zijn voor de organisatie, al is het maar op indirecte wijze, dan moet gewerkt worden aan:

- de neiging om zichzelf uitsluitend als hulpverlener op te vatten en te vergeten dat men in de organisatie ook andere rollen speelt: die van collega, van chef of ondergeschikte, van werknemer of toeleverancier, van staflid, lijnfunctionaris of (externe) adviseur;
- het klaarblijkelijk door velen innig gekoesterde misverstand dat “functionaris” en “persoon” samenvallen. De organisatie eist zich ontwikkelende arbeidsvermogens van de werker, maar deze zet zijn hele ziel en zaligheid op het spel en voelt zich miskend als dat niet relevant wordt gevonden;
- het verwarren van onzekerheid met beginselvastheid. Soms verklaren supervisanten zich tégen verandering omdat deze inhumain zou zijn. Daarbij wijzen zij met graagte op de nadelige gevolgen voor de cliënt. Bij doorvragen blijkt dat ze eigenlijk zélf ook wel anders zouden willen. Óf ze weten niet hoe ze dat zullen aanpakken, óf ze laten zich te zeer leiden door angst voor verandering, óf ze verpakken hun (begrijpelijke) onzekerheden in impliciet verzet;
- het oriëntatievermogen van de supervisant. In plaats van de blik naar binnen te richten, en zich vast te klampen aan het eigen, vertrouwde team en de eigen, bekende cliënten zal de wereld daaromheen verkend moeten worden. Mij valt op hoe weinig SPH'ers vaak van hun organisatie blijken te weten – laat staan van de buitenwereld. Op grond van diens klachten over alwéér nieuwe organisatieperikelen kan ik een supervisant daarom opdragen om drie functionarissen te interviewen: de directeur personeelszaken, een collega uit een ander team en de voorzitter van de O.R. De uitkomsten daarvan worden dan vergeleken met zijn eigen verhaal;
- het vermogen om standpunten in te nemen en deze uit te dragen op de juiste tijd en de juiste plaats;

Conclusie: de rode draad die al deze thema's verbindt is het begrip *oriëntatie*. Supervisanten die leren zich beter in (én buiten) hun werkomgeving te oriënteren, zijn weerbaarder, aantrekkelijker voor cliënten en hebben grotere overlevingskansen. Voor werkgevers zijn zij interessanter dan personeel dat niet vooruit te branden is of langzaam wegzinkt in het zompige moeras van de weerstand.

Dit alles neemt niet weg dat kennis van je omgeving onvoldoende is. *Normatieve* oriëntatie is eveneens geboden. Lang niet alle ontwikkelingen zijn boven de toets der kritiek verheven. Er wordt in organisaties vaak maar wat aangeklungeld. De woorden van vele managers lijken bij nadere beschouwing eerder op slecht geformuleerde bezweringsformules dan op sturende uitspraken. En inderdaad: soms lopen cliënten inderdaad gevaar. De supervisant die zich weet te oriënteren is dus óók kritisch. Op de langere termijn is dat van belang voor de organisatie; aan jaknikkers heeft men niets.

IV: DE PERSOON VAN DE SUPERVISANT

Wanneer is supervisie functioneel voor de supervisant als persoon? Omdat hulpverleners (en andere “kenniswerkers”) zichzelf als middel gebruiken is het persoonlijke aspect een belangrijk bestanddeel van het werken in supervisie. Dit geldt te meer waar supervisanten werkproblemen “mee naar huis nemen”, of persoonlijke problemen hebben die “in het werk doorspelen”. Bovendien kan hulpverleners, zéker op de lange duur, emotioneel bijzonder belastend zijn.

Ik trap een open deur in als ik zeg dat supervisie geen therapie is. De persoon als zodanig staat niet in het middelpunt, wél de vraag hoe hij (beter) kan leren (van zijn) werken. Toch is het disfunctioneel om de persoon van de supervisant te ontkennen: mensen zijn geen robots die men met methodisch ingespoten smeerolie beter op gang krijgt. Aan de andere kant is de overmatige aandacht die supervisanten soms voor hun levensverhalen opeisen een valkuil; zéker als de supervisor daar gretig op ingaat. De koppeling met de werkpraktijk kan zo verloren gaan.

In supervisie treffen we de (persoon van de) supervisant. Opleiding, cliëntsysteem en organisatie zijn “indirect” aanwezig. Willen we therapeutisering vermijden, dan is het nodig om niet de persoon, maar diens (werk-)verhaal centraal te stellen. In haar verhaal representeert de supervisant haar wereld. Door haar verhaal te veranderen, te verbeteren en uit te breiden vergroot zij haar greep op haar werkelijkheid. De supervisor is haar daarbij behulpzaam; hij bewaakt de samenhang van de vier gebieden in haar verhaal en wijst haar op lacunes. (Vgl. paragraaf 4 op pagina 14 en 15, alsmede noot¹⁵).

In zijn benadering van de persoon doet de supervisor er goed aan om de drie logische niveaus (omgeving, relaties en capaciteiten) in herinnering te roepen. Sommige persoonlijke verhalen kunnen bijvoorbeeld op het niveau van de relaties - of zelfs op dat van de capaciteiten - méér met de werkpraktijk van de supervisant te maken hebben dan op het eerste gezicht lijkt. Zo kan een supervisant aanvankelijk moeite hebben met het “vertellen”, als gevolg waarvan hij op zijn werk geen “verhaal kan halen”. De ervaring is geblokkeerd, hetgeen een kwestie is die zich afspeelt op het niveau van de capaciteiten. Maar dat moet dan wél benoemd en uitgewerkt worden.

De supervisor doet er eveneens goed aan te onderzoeken wat hij onder het begrip “persoon” verstaat. Het woord lijkt voor zichzelf te spreken, maar het omvat een diversiteit aan mensbeelden. Ik noem vijf invalshoeken:

4 – Het “verhaal” van de supervisant

Ik heb in mijn betoog vier voor én in supervisie relevante gebieden opgevoerd: opleiding, cliëntsysteem, organisatie en persoon. Elk van deze gebieden ontleent betekenis aan combinaties van verbanden met weer andere terreinen. Maar het is géén eenrichtingsverkeer; het gaat om wisselwerkingen. Functionaliteit bestaat bij de gratie van organisatorische, communicatieve en culturele dynamiek, en is als zodanig onbestaanbaar zonder reciprociteit.

Als supervisie in functie staat van genoemde gebieden, dan staan omgekeerd deze gebieden ook in functie van supervisie. In de paragraaf over “de opleiding” is dat principe expliciet aangegeven, vooral waar het ging over de functie van andere opleidingsonderdelen voor supervisie.

Ik pak deze draad hier weer op. Supervisie maakt deel uit van een dynamisch samenspel van functies. Supervisie zal daarom mee (moeten) veranderen met het zich steeds wijzigende

krachtenveld dat door de besproken gebieden wordt geconstitueerd. Maar dat betekent niet dat supervisie geen substantie zou hebben. Integendeel; het “eigene” van supervisie is gelegen in de specifieke manier waarop de verhoudingen tussen deze gebieden aan de orde komen en bewerkt worden.

Het medium daartoe is “het verhaal”¹⁵ van de supervisant. Het verhaal ontwikkelt zich door samen te exploreren. Exploratieve vragen bij de eerste aanzet van een *narratief* zijn bijvoorbeeld:

- waar gaat het precies om?
- hoe zit het met "feiten en interpretaties"?
- welke elementen spelen er in mee, en welke elementen zijn afwezig?
- op welke (logische) niveaus beweegt het verhaal zich?
- welke haperingen vertoont het verhaal?
- welke woorden en gebaren worden gebruikt, en zijn die met elkaar in overeenstemming of juist niet?

Via exploratie kan het verhaal een *discursief* niveau bereiken. De supervisant gaat “de zaak van meerdere kanten benaderen” (= “*discurro*”, of “heen en weer lopen”). Zij legt verbanden en betreft meerdere gebieden in haar verhaal. Zij leert gaandeweg “in verhoudingen” vertellen. Zo ontstaat ruimte voor *reflectie*. De supervisant vraagt zich af welke rol zij zélf in haar verhaal speelt en wat haar daaraan niet bevalt.

Door aldus haar “persoon” in het verhaal te betrekken verandert zij de dynamiek ervan: zij maakt zich meester van haar verhaal dat hierdoor niet enkel een representatief maar ook *performatief* karakter aanneemt. Door haar “verhaal op de werkelijkheid” te ontwikkelen verandert ze haar visie óp die werkelijkheid en verschaft zij zichzelf de mogelijkheden om zélf andere posities in de realiteit van haar (arbeids-)leven in te nemen; dat wil dus zeggen; de werkelijkheid te veranderen. Idealiter leert zij zichzelf langs deze weg om (rol-)gedrag te vertonen dat “functioneel” aansluit bij de verhoudingen tussen de gebieden waarop zij zich beweegt.

5 - Uitleiding

Ik hoop aannemelijk te hebben gemaakt dat supervisie wel degelijk functioneel kan zijn. Maar alleen dán, als er doelbewust naar wordt gestreefd het leren in supervisie “in functie” van de gebieden opleiding, cliëntensysteem, organisatie en persoon te stellen, en daarbij de onderlinge verhoudingen goed in het oog te houden. Het onderscheid tussen de drie logische niveaus kan supervisors en supervisanten helpen om zich niet alleen op voornoemde gebieden, maar ook op het leerproces zélf te richten en op betrouwbare wijze te beoordelen hoe ver men gevorderd is.

Tenslotte: als supervisie functioneel wil blijven, dan zouden juist supervisors de éérsten moeten zijn om te experimenteren met flexibele vormen. Want als specialisten in de hantering van veranderlijke verhoudingen (of anders gezegd: als veranderkundigen) weten zij hoe belangrijk het is zich actief aan te passen aan wijzigingen in het krachtenveld waarin zij opereren. Om die reden zullen zij bovendien, in samenwerking met werkvelddeskundigen, collega opleiders, opdrachtgevers en supervisanten, onderzoeksmethoden willen ontwikkelen, waarmee het rendement van hun inspanningen kan worden vastgesteld. Het spreekt vanzelf dat de drie logische niveaus in deze methoden verdisconteerd worden.

N O T E N EN LITERatuurVERWIJZINGEN

¹ De uitdrukking “professionele organisatie” is een semantisch curiosum. Organisaties oefenen geen beroep uit en kunnen dus ook niet professioneel zijn. Achter deze uitdrukking gaat echter een belangrijk maatschappelijk verschijnsel schuil. De term “professionele organisatie” duidt op de veranderende wijze waarop dienstverlening in onze samenleving wordt georganiseerd. Mensen in nood gaan niet langer naar “de” dokter of “de” dominee. In plaats daarvan vervoegen zij zich bij een multifunctionele trajectorganisatie. Daar worden zij als autonoom handelende klant aangesproken, die een op zijn specifieke ontsporingen toegesneden pakket aan welomschreven diensten krijgt aangeboden. Vervolgens zoekt de organisatie daar de juiste functionaris bij.

² Als min of meer samenhangend geheel van taken, methoden en verantwoordelijkheden verliest het beroep zijn vanzelfsprekende legitimiteit. De professional zal zijn autonomie in toenemende mate zien afkalven of oplossen in interdisciplinaire werkverbanden. Hem wordt minder en minder toegestaan om zélf zijn doelen te definiëren. Beroepen worden opgesplitst in deeltaken, die op hun beurt in wisselende combinaties worden samengevoegd tot vaak tijdelijke taakpakketten. Met een mooi woord wordt dat wel “flexibilisering” genoemd. Het interessante ervan is dat de kennis, vaardigheden en inzichten van de werker van minder belang zijn voor de inhoud van het werk dan de wens van de klant, de tucht van de markt of het bedrijfsbelang. Anderen bepalen in toenemende mate waar, hoe en op welke termijnen u wordt ingezet en welke vaardigheden u daarbij dient aan te wenden. Dit gebeurt op grond van functionele overwegingen. Dat daarbij opgewekt wordt geroepen hoe dynamisch het werk van de “professional nieuwe stijl” wel is, blijkt - zo begrijp ik uit de verhalen van mijn supervisanten - de pijn van de narcistische krenking maar nauwelijks te verzachten.

Tegelijkertijd beleven we de opkomst van nieuwe beroepsverenigingen (zoals die van de Sociotherapeuten, de Supervisoren en de Sociaal Pedagogisch Hulpverleners). Terwijl traditionele beroepen lijken te versplinteren, richten geschoolde krachten zich op de formulering van gemeenschappelijke referentiekaders die boven de definitiemacht van arbeidsorganisaties uit moeten stijgen. Hoe deze ontwikkeling verder zal gaan is mij voorshands niet duidelijk. Véél zal waarschijnlijk afhangen van de vraag of de dragers van deze (nieuwe) “beroepen” de souplesse op kunnen brengen om zich actief te blijven aanpassen aan de eisen die de “kenniseconomie” aan hen stelt.

³ Vgl: Joseph Kessels, *Een corporate curriculum voor het beroepsonderwijs*, in: Nederlands Tijdschrift voor Bedrijfsopleidingen, vl.5, nr.3, pp 4-8, 2000. Zie ook: Joseph Kessels, *De praktijk als krachtige leeromgeving*, in: J.H.J. de Jong & W.C.L. Robroek (red.), *Leren en werken in het gezondheidszorgonderwijs*, Houten/Diegem, Bohn Stafleu van Loghum, 1997. Met betrekking tot het begrip “reflectie” is Donald A. Schön's *The reflective practitioner – how professionals think in action* (Aldershot, Arena Ashgate Publishers, 1996 (4^{de} druk) van belang, evenals diens *Educating the reflective practitioner*, San Francisco, Jossey-Bass, 1987.

⁴ Waar het de vormgeving van onderwijsleerprocessen in het (hoger) onderwijs betreft, valt te verwijzen naar een veelheid aan publicaties die voornamelijk gemeen hebben dat het leren van studenten (meer) in het centrum van de didactische inrichting van het onderwijs gesteld wordt. Voor supervisoren is dat uitgangspunt geenszins nieuw, en vergeleken bij veel supervisieliteratuur doen sommige didactici zelfs een stap terug. Niettemin kan het geen kwaad om kennis te nemen van hetgeen onderwijskundigen te melden hebben. Een representatieve greep in de boekenkast levert onder meer op: Piet Delhoofen, *De student centraal - handboek zelfgestuurd onderwijs*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1996, W. Wijnen, *Van doceren naar studeren*, in: H. van Berkel e.a., *Differentiatie in het H.O.*, Almere, Uitgeverij Versluijs, 1987, alsmede: Adviesraad voor het Onderwijs, *Van hoger onderwijs naar hoger leren*, Utrecht, 1994, Dick de Bie & Jaap J. Gerritse, *Onderwijs als opdracht – overwegingen en praktische suggesties voor een ontschooling van het hoger onderwijs*, Houten/Diegem, Bohn Stafleu van Loghum, 1999, J.H.C. Moust, P.A.J. Bouhuijs & H. Schmidt, *Probleemgestuurd leren*, Groningen, Wolters-Noordhoff, 1997 (3^{de} druk), en Th. J. ten Cate e.a., *Leren in groepen zonder docent - studentgeleid onderwijs*, Dissertatie Universiteit van Amsterdam, 1986.

⁵ Het concept van de “supervisor als communicatieve tegenspeler” is ontleend aan lesmateriaal van Marijke Sybesma voor de Post HO Supervisorenopleiding van het Expertisecentrum voor Supervisie, Coaching, Training en Begeleiding, Sector GG&M, Haagse Hogeschool, Den Haag, 1999.

⁶ Het idee van meerdere “logische niveaus” is verwant aan, en geïnspireerd door Howard Gardners theorie over meervoudige intelligentie. Vgl: Howard Gardner, *Frames of mind – a theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books, 1983. Ook relevant zijn: Gregory Bateson, *Steps to an ecology of mind*, New York, Ballantine Books, 1972, en: H. Maturana & F. Varela, *De boom der kennis*, Amsterdam. Contact, 1989.

⁷ *Utilistisch* doorgestructureerde organisaties berusten op de technisch-instrumentele rede, waarin (onmiddellijke) bruikbaarheid en toepasbaarheid de maat van het nut bepalen. Een kritische beschouwing van dit (dominante) wereldbeeld is te vinden in: R. Sierksma, *Toezicht en taak – arbeidsbeheer tussen utilitarisme en pragmatisme*, Dissertatie TU Delft, Amsterdam, SUA, 1991. Een andere lezenswaardige kritiek is Marc van den Bossche's *Kritiek*

van de technische rede – een onderzoek naar de invloed van de techniek op ons denken, Utrecht, Uitgeverij Jan van Arkel, 1995.

⁸ Vgl. David A. Kolb, *Experiential learning – experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1984, en: J.D.H.M. Vemunt, *Leerstijlen en leeroriëntaties in het hoger onderwijs – naar een procesgerichte instructie in zelfstandig denken*, Dissertatie Katholieke Universiteit Brabant, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1992.

⁹ Vgl: Oskar Negt & Alexander Kluge, *Geschichte und Eigensinn – I: Geschichtliche Organisation der Arbeitsvermögen, - II: Deutschland als Produktionsöffentlichkeit, - III: Gewalt des Zusammenhangs*, Frankfurt/Main, Zweitausendeins, 1982 (6^{de} druk).

¹⁰ Vgl: Michel Foucault, *Surveiller et punir – naissance de la prison*, Parijs, Gallimard, 1975.

¹¹ Op de “functionalisering” van de persoon van de werker wordt uitgebreid ingegaan in: “*Opleidingssupervisie aan werkers in gesloten inrichtingen*”, door Sijtze de Roos, in: *Supervisie in Opleiding en Beroep*, Jaargang 4, nummer 3, september 1987.

¹² Vgl onder meer: A. Meulenbelt, *De schillen van de ui – socialisatie: hoe zijn we mannen en vrouwen geworden*, Amsterdam, Sara, 1984.

¹³

¹⁴ Ontleend aan Rosi Braidotti’s Socrateslezing van 1993. Braidotti is hoogleraar genderstudies aan de Universiteit van Utrecht.

¹⁵ De *narratieve* benadering van (onder andere) supervisie is geënt op werk van Frans Boeckhorst. Vgl. bijvoorbeeld diens *narratieve dialoog tussen supervisor, supervisant en cliënt*, in: H.M. van Praag- van Asperen & Ph. H. van Praag (red.), *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*, Amersfoort, Academische Uitgeverij Amersfoort, 1993. Relevante teksten zijn tevens: Jan Olthof & Eric Vermetten, *De mens als verhaal – narratieve strategieën in psychotherapie voor kinderen en volwassenen*, Utrecht, De Tijdstroom, 1994, Frank Ankersmit (red.), *Op verhaal komen – over narrativiteit in mens- en cultuurwetenschappen*, Kampen, Kok Agora, 1990, of Mieke Bal, *De theorie van vertellen en verhalen – inleiding in de narratologie*, Muiderberg, Coutinho, 1986.