

## Supervisie in contrast met andere begeleidingsvormen

### § 10.1 Inleiding

In dit hoofdstuk richten we ons op deelaspect 5 van het competentieprofiel. Daarin is omschreven dat een competente supervisor in staat is 'de inbreng van een supervisant tot een supervisie vraag te ontwikkelen en te houden en de begrensdheid daarvan ook te bewaken'. Dit aspect van het competentieprofiel komt een supervisor van pas bij voorlichtingsactiviteiten, bij de contractering en tijdens de uitvoering van supervisie.

Welke professionele zorg, taak of moeilijkheid komt in dit aspect tot uitdrukking? De toelichting bij het competentieaspect geeft enkele voorbeelden, zoals:

- Herkennen of de vraag van een (potentiële) supervisant een vraag is die bewerkbaar is via supervisie.
- Als de context aangeeft dat supervisie geboden is, ervoor zorg dragen dat het ook supervisie blijft (grenzen aangeven en eventueel doorverwijzen).
- Eigen beperkingen en mogelijkheden als supervisor inschatten.
- Omgaan met dagelijkse levensperikelen (buiten werk) die soms om aandacht vragen.
- Uitleggen en laten ervaren wat supervisie is in vergelijking tot andere vormen van begeleiding.

Deze formuleringen hebben enigszins het karakter van een waarschuwing. Blijkbaar zijn er risico's verbonden aan de uitvoering van supervisie. In de praktijk van het superviseren lijkt het vooral om verleidingen te gaan om iets anders te doen dan supervisie geven. Hoe kun je als supervisor professioneel met die verleidingen omgaan? Daarover gaat dit hoofdstuk.

Superviseren zien we als een werkwoord. Daarmee benadrukken we dat een supervisor in het gesprek met een supervisant voortdurend bepaalde keuzes maakt, waardoor het begeleidingstraject supervisie wordt (en niet een andere vorm van begeleiden). Andere begeleidingsvormen (zoals coaching, advisering en therapie) werken vanuit andere idealen, hebben een andere focus, andere verwachtingen over het resultaat ervan en impliceren ook andere verhoudin-

gen tussen begeleider en klant/cliënt/patiënt. Door wat een supervisor doet te vergelijken met wat andere professionele begeleiders doen, kan de visie van waaruit een supervisor werkt duidelijker in beeld komen: ‘aan het andere kan men het eigene scherper onderscheiden’.

Om dat contrasteren met andere begeleidingsvormen te illustreren beschrijven we enkele voorbeelden die zich op een concreet moment in de praktijk van het superviseren kunnen voordoen. De begeleidingsvormen zijn:

- advisering/consultatie;
- instructie/kennisoverdracht/training;
- therapie/counseling;
- coaching;
- mentoring;
- werkbegeleiding.

Deze begeleidingsvarianten hebben vele overeenkomsten met supervisie, waardoor de verschillen (die juist een risico vormen) mogelijk wat minder duidelijk naar voren komen. We ronden het hoofdstuk af met enkele opmerkingen over het maken van ‘uitstapjes’ van supervisie naar de genoemde varianten. Voor wie in contrasten met ook andere begeleidingsvormen is geïnteresseerd, verwijzen we naar bijlage 10.2 bij dit hoofdstuk (p. 304).

## § 10.2 Voorbeelden van keuzespanningen met andere begeleidingsvormen

Tijdens het superviseren staat een supervisor voortdurend voor de keuze ‘hoe nu verder te gaan?’ Keuzes die mogelijk tot een voortgang kunnen leiden die meer bij een andere begeleidingsvorm passen. Op het moment dat een supervisor in een bepaalde situatie een bepaalde keuze maakt, zal iemand die vanuit een andere begeleidingsvorm werkt wellicht net een iets ander accent kiezen, resulterend in een andere voortzetting.

Op bepaalde momenten tijdens het supervisiegesprek kan een supervisor bijvoorbeeld reageren op het — vaak impliciete — appèl dat meespeelt in wat een supervisant zegt. Bijvoorbeeld een impliciet ‘help!’ of: ‘zeg jij nu eens iets; ik weet het niet meer’. De supervisant lijkt op zo’n moment (vanuit nood of uit onvoldoende bekendheid met supervisie) de voorkeur te geven aan een andere begeleidingsvorm.

Een supervisor wil graag ‘aansluiten’ bij de supervisant, maar als een supervisor automatisch met een dergelijk appèl zou meegaan, is de kans aanwezig dat de begeleiding het karakter krijgt van een andere begeleidingsvorm dan supervisie. Het is ook de taak van de supervisor om de grens van wat nog su-

pervisie is te bewaken en als die grens toch (tijdelijk) is overschreden, ervoor te zorgen om weer terug te keren naar supervisie. Door het contrast met die andere vorm voor ogen te houden (op het moment zelf, dan wel enige tijd later) kan een supervisor zich scherper realiseren welke waarde supervisie nu juist probeert te concretiseren.

Bij dergelijke voorvallen doet zich een keuze voor om van daaruit verschillende richtingen in te gaan. Richtingen die een andere waarde vormgeven en daarmee een andere begeleidingsvorm betekenen. We verhelderen de keuzes die een supervisor op zo'n moment kan maken met behulp van een aantal spanningsvelden, met verschillende waarden als keuzepolen: keuze voor de ene pool van het spanningsveld is daarbij steeds verbonden met een waarde inherent aan supervisie, keuze voor de andere pool is verbonden met een waarde van een andere begeleidingsvorm. Spanningsvelden zoals:

- leren versus presteren;
- zichzelf in de rol van beroepsbeoefenaar leren kennen versus zichzelf als persoon leren kennen;
- leren van binnenuit (ervaringsleren) versus leren van buiten naar binnen (instructieleren of leren van voorbeelden);
- zelfsturing versus externe sturing;
- werkgerelateerd leren versus leren gericht op functioneren in de privé sfeer.

De andere pool van zo'n spanningsveld vormt steeds een verleiding voor de supervisor om zich buiten zijn werkdomein van supervisie te begeven. Overigens kunnen op zo'n moment ook meerdere spanningsvelden tegelijkertijd optreden. Naar onze mening spelen dit soort spanningsvelden immers steeds en in meerdere of mindere mate binnen nagenoeg alle begeleidingsvormen.

In bijlage 10.1 (p. 298) van dit hoofdstuk geven we een overzicht van hoe beroepsopgaven van een supervisor te verbinden zijn met het competentieprofiel van de supervisor.

We werken het thema van dit hoofdstuk uit via een aantal praktijkvoorbeelden. Daartoe kiezen we voorbeelden uit de startfase, waarin de supervisor aangeeft waarmee hij aan de slag wil. Onze keuze voor de contracteringsfase is vanuit didactische overwegingen ingegeven: de verschillen met andere methoden zijn dan wat gemakkelijker zichtbaar te maken. Waarmee we niet willen zeggen dat zulke keuzemomenten op andere momenten niet voorkomen: juist in die gevallen waar de keuzespanning niet zo voor de hand ligt, is de professionaliteit van supervisor te herkennen die in staat is om de supervisiewaarden te bewaken.

Soms zijn het nauwelijks waarneembare nuanceverschillen, maar doordat er een andere ontwikkelrichting is ingeslagen, kan de begeleiding bij ondoordachte keuzes geleidelijk aan minder op supervisie gaan lijken. Deze sluipen-



de overgangen illustreren we hierna aan de hand van enkele concrete voorbeelden.

Voor alle voorbeelden geldt dat het spanningsveld ‘zelfsturing versus externe sturing’ aan de orde is. In elke begeleidingsvorm neemt de begeleider (tijdelijk?) iets van de lerende over. Soms stippen we in het voorbeeld kort enkele andere spanningsvelden aan.

### Advisering/consultatie

Uitspraak van de supervisant: ‘Ik weet niet hoe ik het morgen aan moet pakken.’  
Spanningsveld: leren versus presteren.

Een supervisant voelt zich erg nerveus, omdat zij de volgende dag een gesprek met een agressieve cliënt moet voeren. Ze meldt dat ze er erg tegenop ziet om die klus te klaren. Ze kijkt de supervisor smekend aan en zegt: ‘Ik weet niet hoe ik het morgen aan moet pakken’.

Als de supervisor zich op dat moment laat leiden door een veronderstelde nood, dan past het om de supervisant bijvoorbeeld gerust te stellen, of anderszijds de mogelijke handelingsverlegenheid van de supervisant ‘op te lossen’ met tips en adviezen hoe deze de klus zou kunnen klaren. De supervisor kan dan bijvoorbeeld een werkwijze aanreiken over hoe je agressie de-escalereert: ‘Ken je het modelprotocol agressiehantering?’ of direct aangeven: ‘Let op de aard van de agressie, op hoe hoog de spanning al is opgelopen; schat de mogelijkheden in (je kunt negeren, of de-escaleren of hulp inroepen) en zorg in ieder geval ook voor je eigen veiligheid.’

De supervisor genereert hiermee veel aandacht voor het gesprek met de agressieve cliënt de volgende dag, de te leveren prestatie, waardoor de aandacht voor het leren van ervaringen op de achtergrond kan raken. En hele thema’s kunnen — onder de druk van de ‘morgen aan de bak moeten’ — te weinig ruimte krijgen. Vragen die gesteld kunnen worden, zijn:

- Waar zie je precies tegenop?
- Welke associaties met andere situaties heb je?
- Wat is jouw repertoire in agressieregulering?
- Welk copinggedrag komt als eerste bij je boven?
- Hoe is je spanning over de praktijkopgave verbonden met jouw socialisatie?
- Wat wil je ontwikkelen in dit contact met deze cliënt?
- Wat zou volgens jou een adequaat optreden zijn, dat past bij je beroepsrol?
- Is er in de instelling agressiebeleid?

Via dit soort vragen kan de supervisor ook weer terugkeren van adviseren (gericht op presteren) naar supervisie (gericht op leren): door de aandacht te richten op de eigen betekenisgeving van de supervisant.

## Instructie/kennisoverdracht/training

Uitspraak van de supervisant: 'Ik wil leren feedback geven.'

Spanningsveld: situationele betekenis versus contextonafhankelijke vaardigheid.

Een supervisant (leidinggevende) vertelt dat zijn directeur heeft gezegd dat hij te weinig feedback aan het team geeft. Hij heeft daarom als leerdoel voor zichzelf opgesteld: 'Ik wil leren feedback geven.' Kunnen we daar in supervisie mee aan de slag?

De supervisor kan bijvoorbeeld eerst aansluiten bij de behoefte van de supervisant en vraagt of de supervisant wel eens feedback geeft. Na het antwoord 'eigenlijk nooit' stelt de supervisor voor om in de supervisiesituatie een rollenspel te doen rond feedback geven. In dit ter plekke oefenen speelt de concrete context van de stage nog niet zo'n specifieke rol. De supervisor hoopt met deze oefening de supervisant te laten ervaren wat zijn repertoire is met betrekking tot feedback geven. Mogelijk verheldert dat ook waar nog wat meer oefening nuttig kan zijn.

Oefenen van een vaardigheid heeft het karakter van een training. Blijft het daarbij, dan komt wellicht niet aan de orde waarom de stagebegeleider de opmerking over 'weinig feedback' gemaakt heeft. Het contextafhankelijke van het oefenen blijft dan buiten beeld.

Om het oefenen meer passend bij supervisie te maken kan de supervisor bijvoorbeeld ter afsluiting vragen: 'Als je nu op de ervaring van het oefenen van daarnet terugkijkt, kun je dan — behalve of het al dan niet goed ging — ook iets zeggen over de manier waarop je op je stageplek bezig bent geweest met feedback geven?' Dat opent weer mogelijkheden tot vragen als:

- Wat ging je gemakkelijk af, wat minder, en op welke momenten?
- Zou je ook zonder hulp van mij feedback kunnen geven?
- Welke voorwaarden moeten er dan voor jou zijn om het je gemakkelijk te maken?

Hoe meer de vragen toegaan naar het onderzoeken van en het leren over de individuele, situationele en *contextafhankelijke betekenisgeving* van de supervi-



sant als werker in een concrete beroepssituatie, des te meer de begeleiding het karakter van supervisie krijgt.

## Therapie/counseling

Uitspraak van de supervisant: 'Ik ben zo onzeker.'

Spanningsveld: als werknemer leren werken versus zichzelf als persoon leren kennen.

Tijdens de toelichting op de werkinbreng meldt de supervisant dat hij veel last heeft van onzekerheid, niet alleen op zijn werkplek, maar ook daarbuiten. Dat bemoeilijkt zijn ontwikkeling. Vandaar zijn verzoek om daar aandacht aan te geven.

Om aan te sluiten bij de betekenisgeving van de supervisant reageert de supervisor met de vraag: 'Kun je wat meer over je onzekerheid zeggen?' Op het moment dat de supervisor zijn vraag stelt, realiseert hij zich dat in de opmerking van de supervisant 'ik ben onzeker' nog geen verwijzing naar een context voorkomt. Het lijkt alsof de onzekerheid niet in verhouding tot een context te brengen is, maar alleen in verhouding tot zichzelf. De taal van de supervisant verwijst naar een toestand: 'ik *ben* ... onzeker.' Anders gezegd: de supervisor mist in de inbreng van de supervisant een verwijzing naar een vraagstuk dat betrekking heeft op het functioneren in de beroepscontext.

Om én aan te sluiten bij de supervisant én het onderzoek van de supervisant óók op zijn functioneren in werksituaties te richten kan de supervisor mogelijk eerst vragen of de supervisant een voorbeeld kan geven van situaties waarin hij onzeker was. Betreft het voorbeeld de privésituatie, dan kan de supervisor vragen of hij eenzelfde onzekerheid ook op het werk ervaart (en eventueel of er verschil bestaat in de verschillende contexten). Om vervolgens de aandacht nog wat verder naar de context van het beroep te concretiseren: 'Zullen we dit thema eens aan de hand van een recente werksituatie onderzoeken?'

Hoe snel een supervisor de aandacht op werk richt, zal afhangen van eigen voorkeuren. Een persoonsgerichte supervisor (zie deel III, hoofdstuk 17) zal wellicht meer ruimte geven om wat langer te verwijlen bij de beleving — juist weg van die beroepscontext —, waardoor het minder passend kan lijken om toe te werken naar een voornemen om te oefenen in de beroepspraktijk. Supervisie kan dan het karakter krijgen van counseling (waar een andere doelstelling aan ten grondslag ligt, te weten: beter omgaan met gevoelens in privésituaties en te kunnen handelen).

## Coaching

Uitspraak van de supervisor: 'Ik heb daar geen zin in.'

Spanningsveld: actor versus context.

Het gaat over verslaglegging en rapportage, wat een supervisor als GGz-agoog moet doen. De supervisor zegt: 'Wat is dat voor een flauwekul met al die verslaglegging. Dat kost handenvol tijd. Er blijft veel te weinig tijd voor daadwerkelijk contact met de cliënten over. Ik heb daar totaal geen zin in.'

In zijn uitroep lijkt de supervisor nadrukkelijk aandacht te vragen voor zijn ervaring van 'geen zin hebben'. Wil de supervisor zeggen dat 'geen zin' betekent: 'en dan doe ik het niet'? Dan lijkt het nuttig op de consequenties daarvan in te gaan. Volgens het competentieprofiel heeft een supervisor ook de taak om de supervisor te stimuleren om ook zijn eigen blik op de *context* te onderzoeken, bijvoorbeeld door zich te verplaatsen in relevante anderen en hun belangen. Dat kan door te stimuleren dat de supervisor de eigen taakopvatting vergelijkt met die van anderen en zo meer zicht ontwikkelt voor het afbakenen van ieders verantwoordelijkheid. Bijvoorbeeld door de volgende vragen te stellen:

- Waar is die rapportage voor nodig?
- Wat doen anderen met jouw verslaglegging?
- Hoe draagt je verslaglegging bij aan de kwaliteit van je dienstverlening?
- Hoeveel tijd ben je ermee kwijt?
- Hoe gaan anderen daarmee om?
- Hoe ga je om met corveetaken in je werk?

Tegelijkertijd geldt: hoe sterker de focus komt te liggen op de concrete organisatiecontext waarin een prestatie geleverd dient te worden, des te meer de begeleiding op coaching kan gaan lijken. Om ervoor te zorgen dat ervaringsleren voldoende aandacht krijgt, kan de supervisor tijd en aandacht vragen om naar het leerproces zelf te kijken, nagaan of dat voor de supervisor passend is en onderzoeken of het ook zelfstandig kan worden voortgezet. 'Geen zin hebben' kan immers ook betekenen dat de supervisor de verslaglegging steeds uitstelt en het zichzelf zo moeilijk maakt. In dat geval is er wellicht steun te geven aan het zoeken naar een manier om het eigen uitstelgedrag aan te pakken.

Ook kan er nog sprake zijn van een ander spanningsveld: wellicht staan in deze situatie organisatiewaarden op gespannen voet met waarden inherent aan het beroep. Wellicht is het zinvol om als supervisor te vragen: 'Heb jij geen zin in rapportage of staat de veelheid aan rapporteren je beroepswaarden in de weg? En



indien dat laatste het geval is, wat ga je er dan mee doen? Ga je het aankaarten of ga je proberen te leven met de begrenzing waar deze werkplek je voor stelt?’

## Mentoring

Uitspraak van de supervisant: ‘Ik heb geen inbreng.’

Spanningsveld: voorbeeldleren versus reflectief leren.

Een supervisant is net op stage begonnen en weet nog nauwelijks hoe het er op zijn instelling aan toe gaat. Hij heeft nog heel weinig werkervaring en zijn leerbehoefte is vooral om ‘bekend te raken met’ het reilen en zeilen binnen de instelling. Hij heeft een stagebegeleidster toegewezen gekregen en meldt bij aanvang van het gesprek aan de supervisor: ‘Ik heb niets voor supervisie, ik kan al mijn vragen bij haar kwijt.’

De supervisor vraagt zich af of hij wel moet beginnen met supervisie of dat het verstandiger is om te beslissen de supervisie pas later te starten. Misschien wil de supervisant eerst de gelegenheid krijgen om wegwijs te worden in de instelling met behulp van zijn stagebegeleidster. Die stagebegeleidster werkt met hem samen en laat zien hoe het er in de organisatie aan toe gaat. Ook deelt ze haar eigen werkervaring met de supervisant. Ze lijkt te functioneren als een soort mentor voor hem. De supervisant krijgt zo de kans om al doende te leren van het voorbeeld dat zijn stagebegeleidster hem biedt. Gaandeweg zal de supervisant dan wel zijn eigen thema’s gaan ontdekken, die hij in kan brengen in supervisie om als beroepskracht-in-opleiding van te leren.

Maar ... de supervisor heeft ook verplichtingen naar de opleiding toe. Supervisie staat nú op het rooster van de opleiding. Om uit te zoeken wat te doen vraagt de supervisor: ‘Je hebt zo te horen een goed contact met je stagebegeleidster. Wat voor soort vragen stel je aan haar?’

De supervisor leidt uit de antwoorden van de supervisant af dat deze vooral vraagt hoe hij het werk moet doen. Hij lijkt nog niet in staat om zichzelf reflectieve vragen te stellen. Hoe kan hij er nu aan bijdragen dat de supervisant vragen gaat stellen die meer bij supervisie passen? Hij stelt de supervisant voor: ‘Zal ik je vragen stellen over je werk? Mogelijk wordt zo het nut van zijn meer reflectieve vragen helder en leert de supervisant op een bij hem passende wijze — via het voorbeeld van de supervisor, dat verschilt van dat van de stagebegeleider.

## Werkbegeleiding

Uitspraak van de supervisant: ‘Daar ben ik toch niet voor aangenomen?’

Spanningsveld: beroepsbelang versus instellingsbelang.



De supervisant krijgt begeleiding van een instellingssupervisor, die ook de functie van P&O-medewerker vervult. Door zijn jarenlange dienstverband is hij goed op de hoogte van (de historie van) het instellingsbeleid. In supervisie klaagt de supervisant over het als agoog moeten klaarzetten van tafels en stoelen: 'Daar ben ik toch niet voor aangenomen?'

Vanuit zijn dubbelrol merkt de supervisor dat hij de 'aanval' van de supervisant op het instellingsbeleid wil pareren, want hij weet dat in het verleden een beslissing is genomen om zo weinig mogelijk met conciërges te werken, zodat er zoveel mogelijk agogen aangesteld konden worden. De supervisor reageert provocerend met: 'Ja, daar ben jij natuurlijk veel te hooggeschoold voor ...'

De supervisor fluit zichzelf terug met de gedachte: misschien is de supervisant onvoldoende bekend met de gebruiken in de instelling. Zou het zinvol zijn om hem hierover te informeren? Wellicht kan hij beter terugkeren naar de eigen betekenisgeving van de supervisant zelf. Hij zet het gesprek voort met vragen als:

- Wat weet je van de overwegingen om het hier op deze manier te regelen?
- Heb je ervaring met andere instellingen? Hoe is het daar geregeld?
- Hoe kijk je zelf aan tegen zo'n taak als het klaarzetten van tafels en stoelen?
- Is dat een persoonlijke opvatting of ook ingegeven door het vak?
- Wie bepaalt of die taak erbij hoort of niet?
- Wat zou een passende wijze zijn om deze kwestie aan de orde te stellen?

Deze vragen blijken de supervisant meer uit te nodigen tot onderzoek van de eigen manier van kijken.

### § 10.3 Slot: virtuele gordijnen

Begeleidingsvormen lijken op elkaar: het gaat bij elke begeleidingsvorm om het vormgeven van een professionele relatie, er wordt contact gemaakt, contractering vindt plaats, gesprekken worden gevoerd, die gaan over iets dat als een probleem wordt ervaren, verschillende werkvormen worden ingezet, er is een fasering van begin tot eind, er wordt iets van resultaat verwacht et cetera.

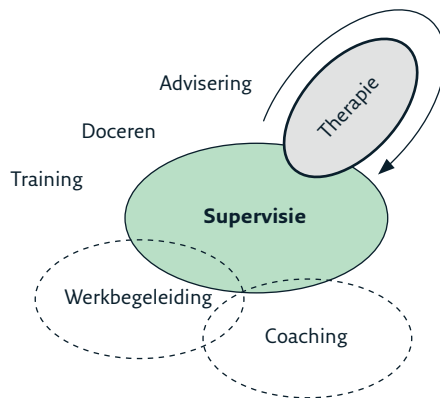
Maar begeleidingsvormen verschillen ook van elkaar: specifiek ook in de *samenhang van keuzes* die begeleiders maken op de hierboven beschreven spanningsvelden. Elke begeleidingsvorm heeft eigen waarden, die leiden tot andere keuzes op die spanningsvelden. Soms botsen die keuzes ook met elkaar: Dan is het niet goed mogelijk om, als je als begeleider een keuze maakt voor een andere pool van een spanningsveld, zomaar weer terug te keren bij de ene pool. Dan is er een risico dat de waarde van de eigen begeleidingsvorm minder



goed uit de verf komt, of dat een begeleider een begeleidingsvorm gaat toepassen waar hij niet voor heeft doorgeleerd.

Grenzen tussen begeleidingsvormen zijn dus van belang, maar tegelijkertijd subtiel en enigszins diffuus. Metaforisch gezien spreken we van 'virtuele gordijnen' tussen de verschillende begeleidingsvormen. In figuur 10.1 wordt supervisie vergeleken met de begeleidingsvormen die in dit hoofdstuk aan bod zijn gekomen.

FIGUUR 10.1 *Supervisie versus andere begeleidingsvormen*



Begeleidingsvormen zijn met verschillende 'gordijnen' weergegeven, omdat de begrenzing met supervisie steeds anders is. De grens met coaching is bijvoorbeeld anders afgebeeld dan die met therapie. De moeite om als lid zo'n beroepsgemeenschap binnen te komen verschilt ook. De manier van omgaan met de grens van supervisie met andere begeleidingsvormen is onder andere afhankelijk van de taakopvatting van de supervisor en de wijze waarop die supervisie in interactie met de supervisant vormgeeft. Nog binnen de begrenzing van supervisie kan een supervisor bijvoorbeeld verschillende posities in de ruimte innemen. Zo kan een supervisor zover mogelijk van het virtuele gordijn naar de therapieruimte wegblijven en sterk taakgerichte supervisie geven. Een supervisor kan ook, bijvoorbeeld omdat de supervisor ook therapeut is, dichterbij het therapiegordijn supervisie geven: zich meer op de persoon van de supervisant richten.

Een supervisor en supervisant kunnen de supervisie ruimte tijdens de bijeenkomst ook tijdelijk verlaten. Bijvoorbeeld omdat een life-event aanleiding geeft om een 'uitstapje' te maken door het gordijn naar de therapieruimte heen. Of een supervisiegesprek kan zich zo ontwikkelen, dat de supervisor een inhoud-

delijke bijdrage gaat leveren en op de stoel van adviseur of docent terecht lijkt te komen; of de supervisor merkt dat hij vooral het instellingsbeleid blijkt te vertegenwoordigen en werkbegeleider wordt; of prestatiedruk noopt ertoe om supervisie te veranderen in coaching (waarmee het beroepskader en het ervaringsleren verdwijnt).

Wat de reden ook is om de supervisie ruimte te verlaten, om trouw te blijven aan het contract dat supervisor en supervisant met elkaar (en met de opdrachtgever) hebben gesloten is het voor de supervisor zaak om actie te ondernemen om ook weer terug te keren naar het domein van supervisie. Conform die bedoeling zal een supervisor ervoor zorg dragen dat een supervisant die de supervisie ruimte is binnengekomen, ook de supervisie ruimte weer verlaat. En de supervisant stimuleert tot ervaringsleren, door consequenties van verkregen inzichten betreffende het eigen handelen uit te proberen in de professionele werkwijze. Of een supervisor nog steeds supervisie aan het geven is — of niet meer — kan inductief worden afgeleid uit specifieke praktijkverslagen van een concrete situatie. Door middel van een gezamenlijk onderzoek over deze werkwijze kan tussen collega's onderlinge overeenstemming bereikt worden over hoe supervisie in die specifieke situatie wordt 'gemaakt'. Dergelijke gesprekken dragen ertoe bij dat een intersubjectieve norm ontstaat van wat blijkbaar nog wel en wat (net) niet meer toelaatbaar is binnen supervisie.

## Reflectievragen

- 1 Ken je situaties waarin je kunt benoemen hoe je van een gesprek een supervisiegesprek hebt gemaakt? Had je daar ook een coachingsgesprek of andersoortig gesprek van kunnen maken? Wat had je dan anders gedaan?
- 2 Kun je het verschil tussen coaching en supervisie aangeven in termen van keuzes op spanningsvelden? Je kunt bijlage 1 gebruiken.

### Literatuur

Boomen, F. van den, Hoonhout, M.L.A., & Merckies, Q.L. (2007). *Professionele dilemma's van de coach, het maken van zorgvuldige keuzes*. Amsterdam: Boom/Nelissen.

NN (2013). *Competentieprofiel van een supervisor*. Website LVSC (2010), [www.lvsc.eu](http://www.lvsc.eu).



## Bijlage 10.1

**Schema competentieaspecten van een supervisor**

## Toelichting

**Opbouw van het schema**

Het schema is opgebouwd in drie kolommen:

- In de *eerste kolom* staan de competentieaspecten van een supervisor weergegeven.
- In de *tweede kolom* is een vertaling gemaakt van die competentieaspecten naar concrete beroepsopgaven, waar een supervisor tijdens het superviseren voor staat.
- In de *derde kolom* staan de keuzemogelijkheden die een supervisor heeft om vorm te geven aan die beroepsopgaven.

De keuzemogelijkheden staan uiteengezet in spanningsvelden. Op deze wijze laat het schema een concretisering zien van supervisie geven als het maken van samenhangende keuzes op een reeks van gelijktijdig optredende spanningsvelden.

**Gebruik van het schema door de supervisor**

- Het schema is bestemd voor reflectie achteraf op het eigen supervisorisch handelen in een concreet fragment.
- Een supervisor zal bekijken:
  - welke keuzes zijn gemaakt;
  - welk competentieaspect en welk vraagstuk middels deze interventie dominant zijn gemaakt;
  - welke aspecten daarmee naar de achtergrond zijn gezet.
- Een supervisor zal alle aspecten van het competentieprofiel vorm willen geven, nagaan hoe die verschillende aspecten aan de orde (konden) zijn geweest en nagaan welke keuzes op welke spanningsvelden zijn gemaakt (welke polen van welke spanningsvelden zijn gekozen).
- Het gaat niet alleen om het opsporen van één interventie op één spanningsveld, maar ook om het zoeken naar een mogelijke samenhang of een bepaald patroon in gemaakte keuzes, waardoor het optreden van de supervisor supervisie is geworden en niet wat anders.
- Past die concrete vormgeving bij de uitgangspunten van supervisie?
- Past de vormgeving bij de concrete situatie: past het bij dit vraagstuk in deze context en situatie van deze supervisant, gezien de doelen waar deze supervisant in deze bijeenkomst en reeks aan werkt?
- Als het minder of niet bij supervisie past: wat zou dan een alternatief kunnen zijn die het beter bij supervisie zou kunnen laten passen?
- Een of meer alternatieven komen in beeld als de andere pool/polen van het spanningsveld en/of andere spanningsvelden.

- Wat valt er eventueel als supervisor te leren (en hoe kan daar een leerproces op worden gezet)?

*Een voorbeeld: de supervisor heeft een fragmentje even voor zichzelf uitgeschreven om kort op te reflecteren. Het 'ja, maar ...' van de supervisant bleef de supervisor nog bij. Was zijn interventie wel passend?*

### Reflectie op dit fragment met behulp van het schema

Voor zijn reflectie kiest de supervisor competentieaspect 7 uit het schema: het eigen handelen verantwoorden en daaruit de begrippenknoop 'waarnemen, oordelen, beleven'. De supervisor herinnerde zich namelijk nog dat hij de uitspraken van de supervisant behoorlijk normatief vond. En misschien reageerde hij daar zelf ook wel normatief op.

De supervisor geeft zichzelf eerst de opdracht om feitelijkheden (waarnemen) in de uitspraken van de supervisant geel te maken, normatieve uitspraken (oordelen op basis van criteria) rood te kleuren en uitspraken die iets zeggen over de eigen stijl, de eigenheid/authenticiteit van deze supervisant (authentiek beleven) groen te maken. Dit om na te gaan of de supervisant feitelijk wel zo normatief reageerde, of dat de supervisor dat er zelf in heeft gelegd. In plaats van kleuren geven we de soorten uitspraken hier in diverse letterstijlen weer: *cursieve* tekst zijn feitelijkheden, onderstreepte tekst zijn normatieve uitspraken en **vette** tekst zijn uitspraken over de eigen stijl, de authenticiteit van de supervisant. Zie de kadertekst.

#### Fragment 1

Supervisant:	'Als ik thuiskom na een supervisiegesprek dat ik heb gegeven, ben ik helemaal afgedraaid. Het liefste wat ik doe is dan voor de buis hangen. De flitsen van zo'n gesprek tollen dan nog een tijdje door mijn kop. Soms schrijf ik nog snel iets op, waar ik bijvoorbeeld nog op terug moet komen de volgende keer. Vaak ga ik dan te laat naar bed en dat merken mijn cliënten/klanten of collega's dan weer de volgende dag. Ik word zo moe van dit vak. Het is natuurlijk ook nog wel een beetje nieuw voor mij, maar ja, ik vind wel dat klanten kwaliteit van mij mogen verwachten.'
Supervisor:	'De organisatie zal blij met je zijn!'

#### Fragment 2

Supervisant:	'Ja, maar ik weet niet of ik zo blij met mezelf ben. Alles wat ik doe, dat doe ik wel heel gedreven. Ik stel mijzelf hoge eisen. Dat deed mijn vader ook altijd. Mijn baas zegt wel eens dat ik de lat te hoog leg, dat ik met wat minder ook wel tevreden mag zijn. Maar dat vind ik zelf nou weer niet. Hij zegt er ook nooit bij waar het wat minder kan. Ik vind het trouwens ook leuk om begeleiding te doen. Een beetje provoceren en zo, de boel een beetje uitdagen, daar hou ik van.'
Supervisor:	'Oké. Wat zou je aan het eind van dit gesprek mee naar huis willen nemen?'

### Fragment 3

Supervisant: 'Nou ja, eh ... hoe ik beter voor mijzelf kan zorgen.'

Supervisor: ...

Met de normativiteit van de supervisant blijkt het wel mee te vallen, concludeert de supervisor. Dat heb ik zelf waarschijnlijk meer geselecteerd dan dat de supervisant dat zo heeft uitgesproken.

Daarna bekijkt de supervisor zijn eerste eigen opmerking bij fragment 1: 'De organisatie zal blij met je zijn!'

Want daar reageert de supervisant met 'ja, maar ...' op: 'Ja, maar ik weet niet of ik zo blij met mezelf ben.'

Wat vindt de supervisor van zijn opmerking in termen van oordelen (en wat is daarin de eigen verstopte norm) en in termen van authenticiteit? De wat spottende toon verraadt enige oordelende actie. Alternatief (in dezelfde begrippenknoop te vinden) was geweest om meer waarnemend dan oordelend te reageren: 'Als we even stilstaan bij wat je daarnet zei. Ik meende allerlei normen te horen, maar ik weet niet of ik het goed heb gehoord. Kunnen we even feit en norm uit elkaar halen?'

Of een ander alternatief zou kunnen zijn om meer in te gaan op de authenticiteitskant: 'Is dat iets van jou: dat je eisen aan jezelf stelt ... of niet goed voor jezelf zorgt ... of iets opschrijft ... graag uitdaagt?'

#### Competentieaspecten van een supervisor

Competentieaspecten van een supervisor	Beroepsvraagstukken als supervisor rekening houden met
1 Interactie vormgeven	<ul style="list-style-type: none"> <li>Regie bij wie (begeleider of klant)</li> <li>Communicatieve aspecten</li> <li>Manier van beïnvloeden</li> <li>Betrektingsrelatie</li> <li>Opvattingen over de rol van de supervisor</li> <li>Luisterfocus van de supervisor</li> <li>Mate van complexiteit van klantsysteem</li> <li>Dynamiek van de interactie</li> </ul>

### Andere reflectiemogelijkheden met behulp van het schema

In fragment 1 doet de supervisor een bewering; dat had ook een vraag kunnen zijn. Bijvoorbeeld een vraag over waar de supervisant verder op door zou willen gaan. Hierbij ligt de regie bij de supervisant. In het voorbeeld kiest de supervisor iets uit om op door te gaan. De regie ligt dus bij de supervisor (zie aspect 1 van het schema, interactie vormgeven: *het regievraagstuk*).

De supervisor brengt met zijn opmerking de context binnen het gesprek (de organisatie ...).

Hij gaat daarmee weg van de beleving van de supervisant (zie aspect 6, context(en) hanteren: *actor/context*).

Het doen van een bewering komt uit het referentiekader van de supervisor, maar een vraag vraagt naar de wijze van betekenis geven van de supervisant. Is hier sprake van *leren van buitenaf* of van *leren van binnenuit* (zie aspect 4, krachtige leeromgeving scheppen)?

De supervisor doet in fragment 1 een uitspraak. Daarmee zijn de vier aspecten van communicatie aan de orde (zie aspect 1, interactie vormgeven). Wat is precies het *appèl* van deze uitspraak van de supervisor aan de supervisant? Welke betrekking gaat de supervisor daarmee met de supervisant aan (*inhoud-betrekking*)? 'Ja maar ...' lijkt erop te duiden dat de supervisant het als een tegenpositie heeft opgevat. Was dat ook de bedoeling van de supervisor, of was het niet de *intentie*, maar wel de *werking* (zie aspect 1, interactie vormgeven)?

Spanningsvelden	
pool ←	→ pool
= keuzemogelijkheden in vormgeving van het vraagstuk	
Leiden	Begeleiden
Inhoud	Expressie
Strategisch handelen	Appèl
Afstand	Betrekking
Zakelijke overeenkomst	Communicatief handelen
Verhaal	Nabijheid
Individu	Persoonlijke ontmoeting
Intentie	Verteller
	Groep
	(Team - komt niet voor in supervisie)
	Werking



Competentieaspecten van een supervisor	Beroepsvraagstukken als supervisor rekening houden met
2 Omgaan met diversiteit	(On)mogelijkheden van mensen Behoeftte aan inclusie Passende gesprekstoon Mate van zelfsturing Soort van sturing
3 Faseren	Tijdsverloop binnen sessie Tijdsverloop binnen traject Focus in processen
4 Krachtige leeromgeving scheppen	Focus op aard van het leerproces ( $\Delta 1$ , $\Delta 2$ ) Gewenste wijze van leren Passende leeromgeving voor supervisant Gewenste inbreng van de begeleider Doel- en procesgerichtheid
5 Grens van het vak bewaken	Domein van begeleiden Verantwoording
6 Context(en) hanteren	Focus Klantsysteem Mate van taakgerichtheid Alle contractpartners Beroepsgerichtheid
7 Eigen handelen expliciteren en verantwoorden	Reflexieve professionaliteit Domein van reflectie Kiezen waarop te reflecteren
8 Eigen ontwikkeling zelfstandig vorm kunnen geven	Beoordelen van eigen handelen Feedback vragen Eigen leerweg uitstippelen



Spanningsvelden		
pool	←	→ pool
= keuzemogelijkheden in vormgeving van het vraagstuk		
Overeenkomsten		Verschillen
Insluiten		Uitsluiten
Debat	Discussie	Dialogoog
Patiënt	Cliënt	Klant
Externe sturing		Zelfsturing
Begin	Midden	Eind
Hele traject		Per bijeenkomst
Dynamiek in leerproces	Interactieproces	Ontwikkeling van zelfsturing
Leren van het functioneren $\Delta 2$		Presteren = functioneren $\Delta 1$
Leren van binnenuit		Leren van buiten naar binnen
Wat leren	Hoe leren	Leeromgeving
Expert/inhoudsdeskundigheid	Interactiedeskundigheid	Leerbegeleidingsdeskundigheid
Doelen	Resultaten	Processen
Werkwereld		Leefwereld
Individuele professional		Prof. gemeenschap
Actor/binnenwereld		Situatie/context
Individu	Team	Organisatie
Persoon		Taak/functie
Oprachtgever	Klant	Begeleider
Werkcontext	Beroepscontext	Privécontext
Protocollair opvolgen		Professioneel uitzoeken
Waarnemen (feit)	Oordelen (norm)	Beleven (stijl, voorkeur)
Automatisme/reflex		Professionele keuze
Externe beoordeling		Zelfbeoordeling
Commentaar	Gevraagde feedback	Reflectie
Ontwikkeldoelen	Leeromgeving	Steunnetwerk

I

II

III

IV

V

## Schema begeleidingsvormen

### Toelichting

#### Opbouw van het schema

In dit schema wordt een heel stel begeleidingsvormen (horizontaal naast elkaar) met elkaar vergeleken op een aantal criteria (verticaal, eerste kolom). De waarden — in de vorm van keuzes op diverse spanningsvelden — die de verschillende begeleidingsvormen vertegenwoordigen, zijn in dit schema in criteria tot uitdrukking gebracht. We zullen enkele criteria kort toelichten.

#### Doel en inhoud

Onder 'doel' en 'inhoud' is het volgende te herkennen:

- Verschil in werkgerelateerde, op leefwereld/privéwereld gerichte en op beroepsgerichte begeleiding.
- Verschil in klant(systemeem): individu, team of afdeling dan wel de hele organisatie.
- Er is verschil in begeleiding: on en off the job, en begeleide en niet-begeleide vormen.
- Er is verschil in hun gerichtheid op probleem oplossen (presteren) en aandacht op hoe dat te doen (gerichtheid op leren en leervermogen).
- Er is ook verschil in vormgeving van zelfsturing/externe sturing.
- Er is verschil in de mate waarin het leerproces zelf wordt gethematiseerd (omdat leren hoe te leren mede inzet van de begeleidingsvorm is).
- Ook is er onderscheid in de mate van zelfredzaamheid van de begeleide: patiënt, cliënt of klant.

#### Wie met wie

In 'wie met wie' zijn verschillen in klantsysteem te zien (individueel — team — of afdeling/hele organisatie).

Er is verschil in kleine groepen en teams. Bij teams zijn de leden voor het resultaat van elkaar afhankelijk.

#### Verantwoordelijkheid

In 'verantwoordelijkheid' zijn verschillen in positie te onderkennen van de begeleider ten opzichte van de begeleide en ten opzichte van de organisatie. Bij een manager als coach blijft deze eindverantwoordelijk voor de resultaten. Daar is ook samenhang met de positie van de externe of interne begeleider. Deze factoren geven verschil in keuzes op het spanningsveld leiden en begeleiden.

### Kwalificaties

Onder 'kwalificaties' van de begeleider komt een hele reeks aan registratieregelingen in beeld. Soms zijn begeleiders opgenomen in meerdere registers. Om opgenomen te worden zijn de eisen voor het ene register veel zwaarder dan voor het andere register.

### Positie

Onder 'positie' is te zien dat een begeleider een interne functie kan hebben, al dan niet in de lijn, of een externe functie kan hebben. Dat maakt uit voor het fenomeen van 'dubbele petten' en voor de mate waarin de begeleider van informatie gebruik kan maken die elders is verworven (in een andere functie).

### Werkwijze

Onder 'werkwijze' is te vinden dat veel begeleidingsvormen van eenzelfde soort werkwijze en werkvorm gebruik kunnen maken. Aan de 'tools' of hulpmiddelen kan men de begeleidingsvorm niet herkennen. Het gaat erom met welk doel zo'n hulpmiddel wordt ingezet, wiens doel dat is, wie de regie heeft over inhoud en proces, wie betekenis geeft en of er sprake is van communicatief dan wel strategisch handelen.

### Termijndenken

Onder 'termijndenken' zijn verschillen te vinden in korte of lange termijn. Hoe meer de focus ligt op acute probleemoplossing, hoe groter de samenhang met incidentele begeleiding van korte duur en hoe minder accent er wordt gelegd op de ontwikkeling van zelfsturing en hoe vaker er sprake is van meer externe sturing/beïnvloeding.



## Begeleidingsvormen

Vorm → Begeleidingsaspect ↓	Supervisie	Individuele coaching	Teamcoaching
<b>Doel</b>	Taakgerichte reflectieve beroepsontwikkeling en zelfsturing in keuze-processen	Autonoom functioneren van medewerkers in hun organisatiecontext	Autonoom functioneren van teams in hun organisatiecontext
<b>Inhoud</b>	Leerthema's m.b.t. beroepsuitoefening, thematiseren van het ervaringsleren zelf	Actuele werkproblemen m.b.t. resultaatgerichte afspraken en verwerven van zelfsturing	Actueel teamfunctioneren in het licht van resultaatgerichte afspraken met team
<b>Wie met wie</b>	Supervisor met een tot maximaal vier supervisant(en)	Coach met individuele medewerker	Coach met medewerkers van een team (inclusief leidinggevende)
<b>Eindverantwoordelijkheid</b>	Nee	Extern of staf: nee Manager als coach: ja	Extern of staf: nee Manager als coach: ja
<b>Verantwoordelijkheid ten opzichte van organisatie</b>	Nee, bij opleiding wel beoordeling	Relatie doel met organisatie Leren door klant	Relatie doel met organisatie Leren door klant
<b>Vrijwillig/verplicht</b>	Meestal vrijwillig, in opleiding verplicht	Soms opgelegd (noodzaak), wel commitment nodig	Soms opgelegd, vanuit manager (noodzaak), wel commitment nodig
<b>Duur van traject</b>	Vaste afspraken bepaalde periode: 10-15 keer	Tijdelijk afgeperkt begeleidingstraject van 3-10 bijeenkomsten	Tijdelijk afgeperkt begeleidingstraject van 3-6 bijeenkomsten
<b>Duur van bijeenkomst</b>	Individueel: 1-1,5 uur Triade: 1,5-2 uur Groep: 2-2,5 uur	Variabel Extern of staf: 1 uur	Variabel Extern of staf: 2-3 uur
<b>Kwalificaties van begeleider</b>	Registratie bij LVSC als supervisor	Gekwalificeerde coach bij ST!R, LVSC of NOBCO	Gekwalificeerde teamcoach bij ST!R of NOBCO
<b>Positie ten aanzien van werkverband</b>	Extern of intern	Extern of intern	Extern of intern
<b>Werkwijze</b>	Gesprek/werkvormen, reflectieverslagen, audiovisueel, praktijk-inbreng	Reflectie hier-en-nu en oefeningen, reflectieverslagen, werkvormen, praktijkopdrachten	Reflectie hier-en-nu, teamoefeningen en praktijkopdrachten
<b>Focus</b>	Breed	Toegespitst	Toegespitst
<b>Termijndenken</b>	Lang	Kort/lang	Kort/lang

Teambuilding	Organisatiecoaching	Organisatieadvies	Loopbaanbegeleiding/ outplacement
Verbetering van samenwerking in team	Stimuleren (collectieve) leervermogen binnen een organisatie	Optimaal functioneren van de organisatie als geheel m.b.t. structuur, cultuur, leiderschap	Ontwikkeling loopbaanperspectief en van de vaardigheden om dat perspectief te realiseren
Dagelijkse samenwerkprocessen en eventuele problemen daarbij	Functioneren van onderdelen van de instelling in het licht van missie en strategie van de organisatie	Organisatieproblematiek in termen van structuur en cultuur van de organisatie	Ontwikkelingsperspectief door terugblik en vooruitblik op loopbaan en plan van aanpak naar de markt
Teamleider met team of externe adviseur met team	Organisatiecoach met vertegenwoordigers van alle geledingen van de organisatie	Adviseur met vertegenwoordigers van de instelling (diverse geledingen)	Loopbaanadviseur met klant
Teamleider: ja Externe coach: nee	Nee	Nee	Nee
Ja	Nee	Nee	Nee
Soms opgelegd, vanuit manager (noodzaak), wel commitment nodig	Vaak opgelegd vanuit de organisatie (noodzaak), wel commitment nodig	Meestal vrijwillig vanuit de organisatie	Vrijwillig (soms sterke externe druk vanuit beperking van alternatieven)
Incidenteel, vaak een of meer dagen	Incidenteel, vaak traject van een jaar of langer	Incidenteel, vaak een traject gedurende een aantal maanden tot een jaar	Incidenteel, vaak traject gedurende een aantal maanden
± 2-3 uur	Aantal bijeenkomsten van 2-3 uur, soms ook blokdagen	Aantal bijeenkomsten van 2-3 uur, soms ook blokdagen	1-2 uur, soms een dagdeel
Stafmedewerker P&O of extern begeleider	Gekwalificeerd organisatiecoach (OC)	Gekwalificeerd organisatieadviseur bij Ooa	Erkend loopbaan adviseur bij NOLOC/CMI
Intern in de lijn, anders extern	Alleen extern	Alleen extern	Alleen extern
Gesprek en eventueel oefeningen	Gesprek (met opdracht voor werkgroepen), large-scale-interventies	Gesprek (met opdracht voor werkgroepen), large-scale-interventies	Gesprek en praktijkopdrachten, werkvormen
Toegespitst	Toegespitst	Toegespitst	Toegespitst
Lang	Kort/lang	Kort/lang	Kort/lang



<b>Vorm → Begeleidingsaspect ↓</b>	<b>Intervisie begeleid</b>	<b>Intervisie onbegeleid</b>	<b>Collegiaal consult</b>
<b>Doel</b>	Zelfstandig kunnen starten en vormgeven van een intervisietraject	Optimaal functioneren als professional, ondersteuning bij werkproblemen, leren als collega's, scherp blijven	Probleemverheldering, oriëntatie op handelings-alternatieven en ondersteuning bij uitvoering
<b>Inhoud</b>	Vaardigheden om onbegeleide intervisie te kunnen doen	Actuele werkproblemen en ontwikkelen van beroepshouding	(Actuele) werkproblemen m.b.t. uitvoering
<b>Wie met wie</b>	Begeleider met deelnemers van een intervisiegroep	Collega's binnen en buiten het werkverband	Collega's met hetzelfde beroep, dezelfde functie (met meer ervaring)
<b>Verantwoordelijkheid ten opzichte van begeleide</b>	Nee	Nee	Nee
<b>Verantwoordelijkheid van organisatie</b>	Nee	Nee, verantwoordelijkheid bij deelnemers	Ja, indien intern
<b>Vrijwillig/verplicht</b>	Variabel	(Meestal) vrijwillig	Meestal vrijwillig
<b>Duur van traject</b>	4-6 bijeenkomsten	Periodiek of permanent	Eenmalig of periodiek
<b>Duur van bijeenkomst</b>	1,5-2,5 uur (afhankelijk van aantal deelnemers)	Rond 2 uur	Variabel
<b>Kwalificaties van begeleider</b>	Intervisorkwaliteit of supervisor bij LVSC of ST!R	Er is geen begeleider; deelnemers hebben zelf voldoende supervisie- en reflectie-ervaring	Specialist of ervaren beroepskracht
<b>Positie ten aanzien van werkverband</b>	Extern of intern	Extern of intern	Intern of extern
<b>Werkwijze</b>	Oefeningen/theorie	Zelfsturend gesprek m.b.v. diverse intervisiemethoden	Gesprek via consultmethode en ondersteunende literatuur
<b>Focus</b>	Smal	Breed	Toegespitst
<b>Termijndenken</b>	Kort	Lang	Kort

Mentoring	Werkbegeleiding	Stagebegeleiding
Inwerken van nieuwe medewerkers en overdracht van kennis en ervaring van ervaren werkers	Verhelderen van organisatiebeleid en hulp bieden bij realisering daarvan	Integratie theorie/praktijk t.b.v. socialiseren in groei en leren in een professionele rol en taakinhoud
Overdracht van kennis en ervaring m.b.t. organisatie, procedures, cultuur en emotionele ondersteuning	Methodiek, procedures, normen m.b.t. uitvoering als semiprofessional	Werkervaringen m.b.t. uitvoering en verbinding aan theorie
Ervaren collega met nieuwe collega of op nieuw terrein voor hem/haar	Werkbegeleider (soms leidinggevende, soms een ervaren collega) met professional	Praktijkbegeleider met een of meer stagiaire(s)
Ja	Ja	Ja
Ja	Medeverantwoordelijk	Ja
Vrijwillig of verplicht	Nee (verplicht)	Verplicht
In werkperiode	Permanent	Stageduur
1-2 uur	± 1 uur	1-1,5 uur
Ervaring in organisatie en/of werkterrein	Ervaren beroepskracht	Praktijkbegeleider zijn
Alleen intern	Alleen intern	Alleen intern
Gesprek/kunst afkijken en oefening met aanwijzing	Gesprek en praktijkopdrachten	Gesprek en opdrachten, verslagen en literatuur
Smal/toegespitst	Toegespitst	Toegespitst
Kort	Kort/lang	Kort/lang

I

II

III

IV

V

<b>Vorm → Begeleidingsaspect ↓</b>	<b>Counseling</b>	<b>Tutoring</b>	<b>Mediation</b>
<b>Doel</b>	Probleemoplossing en exploratiebeleving	Begeleiding naar zelfstandig leren	Oplossing van conflicten en voorkomen van rechtbankbehandeling bij conflicten
<b>Inhoud</b>	Existentiële vragen	Beroepsvraagstukken	Actuele conflicten tussen partijen
<b>Wie met wie</b>	Counselor en vrager	Tutor met leergroep	Conflicterende partijen en mediator
<b>(Eind)verantwoordelijkheid ten aanzien van begeleide</b>	Nee	Nee, student is verantwoordelijk voor eigen leren	Nee
<b>Verantwoordelijkheid ten opzichte van organisatie</b>	Nee	Ja	Nee
<b>Vrijwillig/verplicht</b>	Vrijwillig	Verplicht	Vrijwillig
<b>Duur van traject</b>	Variabel	Vaak per studieblok	Vaak zes keer, afhankelijk van de complexiteit van het conflict
<b>Duur van bijeenkomst</b>	1,5 uur	2,5 uur	2 uur
<b>Kwalificaties van begeleider</b>	Counselor bij NVPA	Deskundigheid als leerbegeleider	Erkenning als mediator bij NMI
<b>Positie ten aanzien van werkverband</b>	Veelal extern	Intern binnen de onderwijsorganisatie	Extern
<b>Werkwijze</b>	Gesprek, werkvormen en opdrachten	Opdrachten, feedback geven, beoordelen, motiveren	Gesprek, opdrachten, audio- en videomateriaal
<b>Focus</b>	Smal	Breed	Smal
<b>Termijndenken</b>	Kort	Kort/lang	Kort



Psychotherapie	Training	Psychologische begeleiding
Persoonlijk welbevinden in de leefsfeer	Vergroten van kennis en vaardigheden	Zelfstandig en sociaal kunnen functioneren in het dagelijks leven
Actuele levensgebeurtenissen en historische achtergrond	Methodiek van het beroepsmatig functioneren	Beleving van ervaringen in het dagelijks leven en alternatieven in betekenisgeving en handelen
Therapeut met cliënt al of niet met zijn systeem	Opleider met beroepskrachten of studenten	Psycholoog met cliënt
Nee	Nee	Nee
Nee (wel bij intern)	Nee	Nee
Vrijwillig, verplicht alleen bij opname	Meestal vrijwillig (in samenspraak), soms verplicht	Vrijwillig
Regelmaat in trajecten van kortere/langere duur	Incidenteel of periodiek in een of meer dagdelen	Reeks van bijeenkomsten
45 min-1,5 uur	Meestal dagdeel	1 uur
BIG-geregistreerd therapeut	Gekwalificeerd docent of trainer	Geregistreerd psycholoog bij NIP
Alleen extern of intern	Alleen extern	Extern of intern, bijvoorbeeld universiteit
Gesprek en opdrachten en oefeningen	Allerlei onderwijsmiddelen	Gesprek en psycho-educatie
Breed	Breed	Breed
Kort/lang	Lang	Kort/lang

