

Sensitiviteit van een supervisor voor verschillende contexten

§ 11.1 Inleiding

Supervisie heeft een historische context. Als methode is supervisie ontwikkeld in de tweede helft van de twintigste eeuw vanuit het social casework en andere contactgerichte beroepen. Later zijn ook andere begeleidingsvormen ontstaan en geprofessionaliseerd. Zo heeft coaching zich bijvoorbeeld in de context van sport ontwikkeld en aan het begin van de eenentwintigste eeuw, onder andere in het bedrijfsleven, een hoge vlucht genomen. Zo'n ontwikkeling heeft ook weer invloed op hoe supervisie wordt vormgegeven. Voortdurend zijn er vakmatige ontwikkelingen die de praktijk van het superviseren kunnen beïnvloeden. Het behoort tot de professionaliteit van een supervisor om op dergelijke ontwikkelingen in te kunnen spelen. Nog veel algemener geformuleerd, een competente supervisor moet beseffen dat supervisie wordt beïnvloed door een veelheid van factoren. 'Het kunnen betrekken van relevante contexten bij de begeleiding' is niet voor niets aangemerkt als een expliciet onderdeel van het competentieprofiel van een supervisor.

In dit hoofdstuk starten we met een casus uit de praktijk (paragraaf 11.2). Daarna gaan we in op de veelheid aan contexten die het verloop van een supervisietraject kunnen beïnvloeden en onderzoeken we de waarde van een meerperspectivische blik op de situatie (paragraaf 11.3). In paragraaf 11.4 verkennen we, aan de hand van de casus, een drietal momenten waarop invloed vanuit de context expliciet aan de orde zal zijn: bij de contractering, bij een (elke!) nieuwe inbreng van de supervisant en bij de afronding van een supervisietraject. We ronden af met een conclusie over wat contextsensitiviteit voor een supervisor betekent en geven een overzicht van de verschillende contexten die mee kunnen spelen in supervisie (paragraaf 11.5).

§ 11.2 Een voorbeeld uit de praktijk

Olaf is zij-instromer en volgt supervisie, hij werkt voor een lyceum voor vmbo-t, havo en vwo in een grote stad. Hij vindt het moeilijk om orde te houden: 'Er is voortdurend onrust in die ene klas. Als ik er iets van zeg, gaat het even goed, maar nooit voor lang. En het moeilijke is dat ik de leerlingen

er ook niet echt op aan kan spreken: ze hebben allemaal wel iets, ADHD, ADD, weet ik veel. Als ik die groep heb gehad, ben ik totaal uitgeput.'

Stel, dat je de supervisor bent van Olaf: waar gaat je aandacht dan naartoe en hoe laat je daarvan iets merken aan Olaf?

- Naar de persoon: 'Hoe houd je het vol?'
- Naar de situatie van die klas: 'Ja, dat is inderdaad lastig als je veel van die probleemkinderen in een klas hebt. Zullen we eens onderzoeken wat er precies aan de hand is?'
- Naar andere, min of meer vergelijkbare, situaties: 'Heb je dat ook met andere klassen?'
- Naar de supervisiesituatie: 'En wat is nu je vraag voor deze bijeenkomst?'
- Naar het beroepsprofiel: 'Wat is volgens jou hier de opgave van een leraar?'
- Naar de maatschappij: 'Hoe lukt het jou om met het medicaliseren van moeilijk gedrag om te gaan?'
- Enzovoort.

Elke vraag nodigt uit tot een specifiek soort onderzoek. Wat zou in deze situatie van Olaf nou een reactie zijn die je van een competente supervisor mag verwachten? Een supervisor staat voor de taak om voor elke situatie een passende reactie te zoeken. Dat is de uitdaging.

Hoe kan een supervisor dat uitzoeken op een zorgvuldige wijze doen? In de praktijk zal een supervisor wat uitproberen en maakt hij dat wat hij aandacht geeft tot voorgrond. Daarmee zet hij tegelijkertijd al het andere op de achtergrond. Dat betekent ook dat hij *niet zomaar* kan overschakelen naar een ander perspectief op de situatie. Toch kan hij ergens tijdens een gesprek ook weer bijsturen: wat op de achtergrond is gekomen alsnog, of opnieuw, naar voren halen, omdat het toch relevant blijkt te zijn voor het leerproces van de supervisor. Op wat voor 'achtergronden' doelen we hier?

§ 11.3 **Meerdere contexten die relevant kunnen zijn**

Een context waar een supervisor voortdurend alert op is, is de werkcontext als achtergrond van het verhaal van de supervisor. Supervisie is tenslotte een vorm van begeleiding die *werkgerelateerd* is. De supervisor brengt met zijn verhaal de werkomgeving binnen in het supervisiegesprek: de organisatie van de supervisor, de sector waarin hij werkzaam is, het soort werk dat hij daarbinnen verricht, de functie die hij daarin vervult, het soort klanten dat hij bedient enzovoort. In het verhaal zullen allerlei kenmerken van de werkcontext te onderkennen zijn, zoals de organisatiestructuur en -cultuur waarbinnen de supervisor werkt, bepaald beleid dat de organisatie nastreeft, een leiding-



gevende (of stagebegeleider) met een specifieke leiderschapsstijl, collega's met wie hij werkt, al dan niet in teamverband enzovoort. Ook kan de supervisant gewag maken van specifieke randvoorwaarden (bijvoorbeeld in tijd of geld) waarbinnen hij werkt. Of hij kan het juist nalaten om daar iets over te melden. De supervisor zelf kan deel uitmaken van de organisatie (een 'instellingssupervisor'), waarmee zijn beeld van hoe het er in de organisatie aan toe gaat, kan contrasteren met het beeld dat de supervisant schetst. De supervisor kan ook van buiten de organisatie komen (een 'buitensupervisor'), waardoor deze met een frisse blik vanzelfsprekendheden ter sprake kan brengen.

De concrete werkervaringen die in supervisie onderwerp van gesprek zijn, zijn exemplarisch voor het beroep dat de supervisant uitoefent of waarvoor hij in opleiding is. Supervisie is namelijk niet alleen werkgerelateerd, maar ook *beroepsgericht*. De supervisant doet werk in een bepaald beroep, of wordt daarvoor opgeleid. Een beroepsprofiel speelt daarmee nadrukkelijk mee op de achtergrond: eisen die een specifiek beroep met zich meebrengt, die de eigen keuze- en speelruimte van een professional beïnvloeden. Daarin spelen ook de grenzen mee die een beroepsvereniging oplegt. Dat geldt niet alleen voor de supervisant, maar ook voor de supervisor zelf. Ook die heeft een beroepsprofiel en een beroepsgroep van supervisors, waaraan hij verantwoording moet kunnen afleggen.

Supervisie kan deel uitmaken van het curriculum van een opleiding. Dat impliceert dat ook de context van de *opleiding* relevant kan zijn: wat is de gedachte achter de inzet van supervisie in de beroepsopleiding? Welke rol speelt supervisie in het curriculum? Welke resultaten worden van supervisie verwacht? Met welke criteria worden supervisant(en) en supervisor op pad gestuurd als kader waarbinnen zij supervisie moeten vormgeven? En wat zijn de randvoorwaarden? Hoe is de matching van supervisiecombinaties? Is de supervisor extern ingehuurd of is de supervisor op andere tijdstippen ook stagedocent, methodiekdocent of studieloopbaanbegeleider (SLB'er)? Wat betekenen eventuele dubbelrollen voor de begeleiding in supervisie? Vaak is er een opleidingscoördinator die eindverantwoordelijk is voor beslissingen die over een specifieke supervisie moeten worden genomen. En er is meestal ook sprake van een supervisoroverleg, dat bijvoorbeeld rondom een thema als beoordelen wordt belegd.

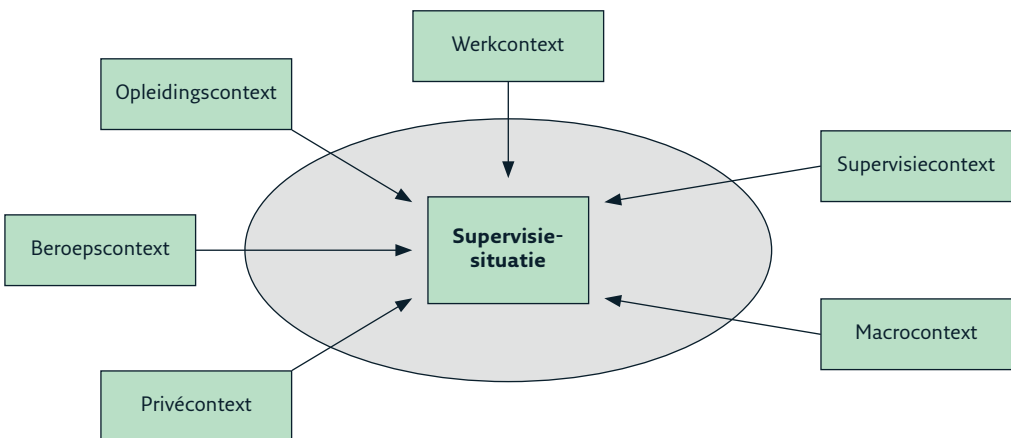
Naast de werk-, beroeps- en opleidingscontext onderkennen we ook nog een privécontext van elke supervisant. In die privécontext is de supervisant primair gesocialiseerd. De huidige thuissituatie speelt ook een rol: die kan bevorderende of juist belemmerende omstandigheden voor het leerproces van de supervisant bieden. Er kunnen zich life-events voordoen, die de aandacht van supervisie af kunnen halen, maar er kunnen thuis ook enthousiaste 'suppor-

ters' op de bank zitten, die kleine stapjes voortgang kunnen ondersteunen. Zij kunnen resultaten merken en er blij over zijn, of ze zelfs vieren.

Om al deze micro- en mesocontexten heen is er ook nog sprake van de macrocontext van *maatschappelijke ontwikkelingen*. Daarmee spelen politieke, economische, demografische en ecologische ontwikkelingen op de achtergrond mee. Als sectoren door de financiële crisis (dreigen te) verdwijnen, heeft dat invloed op het functioneren van een supervisor in zijn werk. Als overheidsbeleid in gezondheidszorg of onderwijs wijzigt, kan dat ook een doorwerking hebben. Beeldvorming over een beroep kan van invloed zijn, bijvoorbeeld doordat op eens opduikende 'incidenten' in een werkveld de beleidswind een andere kant doen opwaaien. Hetzelfde geldt voor de beeldvorming rondom supervisie zelf: wordt het bijvoorbeeld beschouwd als een wat archaïsche (en dure) methode specifiek voor de 'praatberoepen', of eerder als een verfijnde begeleidingsvorm waar supervisors — met recht — trots op kunnen zijn?

Ten slotte is er ook nog de *supervisiecontext* zelf. In supervisiegesprekken maken medesupervisors en de supervisor voor de supervisor ook deel uit van de context van zijn leren. Wat er in deze bijeenkomsten gebeurt, kan worden gezien als een mogelijke tweede bron van leermateriaal: het hier en nu van de supervisiebijeenkomst vormt dan een oefensituatie om repertoire te ontwikkelen dat in het 'daar en dan' van de werksituatie tot beter functioneren kan leiden. Hoe al deze contexten de supervisiesituatie beïnvloeden, is te zien in figuur 11.1.

FIGUUR 11.1 *Contexten van een supervisiesituatie*



Een supervisor zal sommige invloeden vanuit een bepaalde context in de supervisiesituatie toelaten en andere niet. Welke invloeden dat zijn, is niet makkelijk te bepalen; er kan zelfs conflict over ontstaan. Het competentieprofiel van een supervisor stelt de eis om context(en) *daar waar het relevant is* bij de begeleiding te betrekken. We ondersteunen dat pleidooi van harte. In de praktijk van het begeleiden komen ook andere visies voor. Sterk persoonsgerichte supervisors laten de werk- en organisatiecontext bijvoorbeeld bijna helemaal los. Dan wordt begeleiding vooral gericht op het 'zijn' en op de binnenwereld van de supervisant. De grens met vormen van therapie, counseling of psychologische begeleiding kan dan diffuus worden. Omgekeerd kan begeleiding ook worden ingezet als een manier om gewenste veranderingen binnen de organisatie door te voeren. De ontwikkeling van medewerkers wordt dan een instrument ten behoeve van de voorgestane verandering. Er wordt dan vooral (of alleen) met het organisatiebelang rekening gehouden. Begeleiding gaat dan meer lijken op managen, adviseren of het bieden van werkbegeleiding.

§ 11.4 Contextsensitiviteit in de casus

In deze paragraaf beschrijven we aan de hand van de casus uit paragraaf 11.2 hoe contextsensitiviteit uitwerkt op drie verschillende momenten in supervisie. In paragraaf 11.4.1 staat de contractering centraal, in paragraaf 11.4.2 wordt contextsensitiviteit in relatie tot de inbreng van de supervisant besproken en in paragraaf 11.4.3 wordt gekeken naar de invloed van de context in de afrondingsfase van een supervisietraject.

Contractering

Wat een supervisor te doen staat, is medeafhankelijk van wat deze met de betrokkenen heeft afgesproken. Een heldere contractering draagt ertoe bij dat alle betrokkenen min of meer weten wat ze kunnen verwachten. We onderscheiden bij de casus over Olaf: de supervisant (en medesupervisanten), de supervisor en de opdrachtgever.

Supervisant

Bij Olaf gaat het om een opleidingssupervisie. Olaf is zij-instromer die in het kader van zijn nieuwe werk ook supervisie krijgt vanuit de opleiding. Wat is zijn achtergrond (leeftijd, sekse, geloofsovertuiging, leerstijl enzovoort)? Wat is zijn motivatie voor het beroep van leraar? Hoe is zijn loopbaan tot nu toe verlopen? Waarom kiest hij specifiek voor deze school? Wat brengt hij mee aan bekwaamheden in zijn werk? Hoe heeft hij die verworven? Wat vindt hij lastig? Wat wil hij ontwikkelen, en ook: wat moet hij nog leren volgens de opleidingseisen? Wat stimuleert hem in zijn ontwikkeling (en waar heeft hij een hekel aan)?

Medesupervisanten

Waarschijnlijk gaat het om groepssupervisie in een groep van drie of vier studenten. Op grond waarvan is de samenstelling van juist deze groep gemaakt? Is dat een eigen keuze of wordt die keuze voor de studenten gemaakt (en kunnen zij daar invloed op uitoefenen als ze het een minder gelukkige samenstelling vinden)?

Supervisor

De supervisor zal veelal toegewezen worden. Op grond waarvan is de 'match' gemaakt tussen juist deze supervisor en deze student/groep van studenten? Is het een eigen docent van Olaf? Mogelijk heeft hij al een beeld van Olaf en zo ja, hoe werkt dat beeld dan door in de supervisie? Hoe staat het met zijn bekwaamheid als supervisor? Heeft hij specifieke supervisieopleiding gevolgd en een registratie bij de LVSC verworven? Is er een supervisiecoördinator? Doet die ook iets aan deskundigheidsbevordering bij de supervisors? Maakt hij gebruik van de eigen docenten of huurt hij ook externen in? Is daar ook budget voor? En hoe zorgt hij dan voor voldoende samenhang in de groep van supervisors? Behalve een supervisor heeft Olaf waarschijnlijk ook nog een praktijkbegeleider. Hoe stemmen de supervisor en de praktijkbegeleider hun werkzaamheden op elkaar af? Zijn daar afspraken over? Dat is onder andere van belang als de (leer)prestaties van Olaf onder de maat blijken te zijn.

Opdrachtgever

Een andere belanghebbende is de stagecoördinator van de school waar Olaf aan het werk is gegaan, of, meer direct, de begeleider van Olaf op zijn werkplek, meestal een docent. Wat is zijn belang, of misschien beter: wat is het belang van zijn school? Waarschijnlijk biedt de school gelegenheid aan leraren in opleiding om de professie te leren: zo wordt de volgende generatie 'klaargestoomd' voor het vak. Dat betekent ook een extra taak voor de docent zelf. Hoe ziet hij zijn taak? Doet hij het erbij? Heeft hij er tijd voor, zin in? Ziet hij het als lastenverzwaring of maakt het zijn werk lichter? Heeft hij vertrouwen in het functioneren van Olaf? Laat hij hem zelf wat aanmodderen of ondersteunt hij Olaf ook actief? Hoe houdt hij voeling met hoe het leerproces van Olaf verloopt? In welke mate is Olaf in staat om moeilijke klassen aan te kunnen? En hoe vinden de leerlingen het als er nieuwe docenten voor de klas staan? En hun ouders? Is er ook schoolbeleid op het inzetten van stagiairs? Hoe verantwoord gebeurt dat (onder andere tegen de achtergrond van een steeds complexer wordende maatschappij)?

Al deze belanghebbenden zijn — al dan niet op de achtergrond — betrokken bij de afspraken die supervisor en supervisant(en) in het kader van een supervisietraject maken. Een professionele supervisor zal bij de contractering onderzoeken wat ieders wensen zijn en welke eisen in de situatie gelden. Zo-



doende kan hij een inschatting maken of op grond hiervan een voor supervisie werkbare samenwerking tot stand kan komen. De supervisor van Olaf zou op grond van de afspraken bijvoorbeeld kunnen vragen: ‘Zit je begeleidend docent bij deze moeilijke groep achter in de klas (zoals normaal gesproken in die school gebeurt)?’

Voor een zorgvuldige contractering moet de supervisor in staat zijn om ‘meersijdig partijdig’ te zijn: hij moet de belangen van alle betrokkenen in het oog kunnen houden, een bepaald gegeven vanuit ieders standpunt kunnen bezien en alle betrokkenen laten merken dat hij oog heeft voor hun belangen. Meersijdig partijdig kunnen zijn betekent dat een supervisor zich noch ‘voor het karretje laat spannen’ van de opdrachtgever (contaminatie), noch ‘meehuilt’ met de supervisant (collusie).

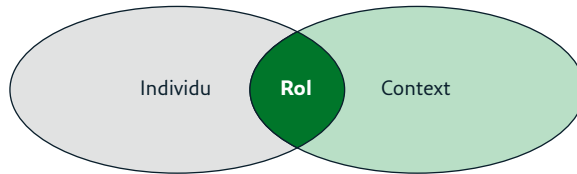
Een formeel contract met alle betrokkenen (op papier) kan verhelderen wat de afspraken met alle betrokkenen zijn. Dat kan in een enkel contract worden vastgesteld, of in een dubbele contractering tussen supervisor en supervisant enerzijds en supervisor en opdrachtgever anderzijds worden vormgegeven.

Inbreng van de supervisant

De supervisant brengt met zijn verhaal de buitenwereld in de supervisiesituatie: hij gaat het gesprek in over een *ervaren moeilijkheid* in een specifieke situatie. Leren van werk betekent deze moeilijkheid bewerken tot een leerervaring die ook iets oplevert voor andere situaties. Situaties die er wellicht op lijken, maar er toch enigszins van zullen verschillen. Een situatie is meerduidelijk te interpreteren: wat speelt er allemaal in mee? Sommige supervisors maken al luisterend een ‘plaatje’ van de situatie waarover een supervisant vertelt.

Dat kan helpen om analyserende vragen te stellen, maar er zijn twee risico's. Ten eerste kan het tot een tunnelvisie bij de supervisor leiden. Ten tweede wordt het gezamenlijk onderzoek dan door de supervisor geleid en kan de betekenisgeving door de supervisant zélf in het gedrang komen.

In contrast met onderzoek naar de situatie in het werk zijn er supervisors die vooral aandacht geven aan de manier waarop de supervisant door voorvallen in het werk in zijn beleving is geraakt. De focus kan dan komen te liggen op de binnenwereld van de supervisant. Niet alleen op: ‘Wat is je moeite (in deze situatie)?’, maar ook: ‘Waar komt je moeite vandaan (vanuit je socialisatie)?’ Het risico is dan dat het leren alleen gaat over de beleving van een supervisant. Daarmee kan het (beter) leren functioneren in het werk en het leren van een beroep, waarvoor hij al dan niet in opleiding is, buiten beeld komen. De meerduidelijkheid van een situatie overeind houden is een van de opgaven van een supervisor.

FIGUUR 11.2 *Het tussengebied tussen individu en context uitgebeeld in rollen (Halbertsma, 2007)*

Het tussengebied tussen 'individu' enerzijds en 'context' anderzijds laat zich wat ons betreft goed conceptualiseren in termen van 'rollen' (zie figuur 11.2). Het rolconcept biedt de gelegenheid het tussengebied te betreden: het tussengebied van de rol die van iemand verwacht (of vereist) wordt aan de ene kant, met aan de andere kant ook de rol die iemand (op een eigen wijze) invulling tracht te geven.

Supervisors nemen deel aan een supervisie-traject om hun rol als professionele (toekomstige) medewerker van een concrete organisatie op een eigen wijze invulling te kunnen geven. Dat vraagt van een supervisor dat hij over voldoende repertoire beschikt om relevante contexten op een stimulerende manier in het gesprek te betrekken. De zoekvraag in supervisie is daardoor eerder gericht op het functioneren van de supervisant in zijn werkcontext dan gericht op existentiële levensvragen (zoals: 'Wie ben je?'). Bij Olaf betekent dat bijvoorbeeld een vraag stellen als: 'Wat is voor jou ook alweer de lol van het leraarschap?' Als Olaf zelf sterk gericht is op de persoonlijke invulling van zijn rol, dan kan de supervisor aandacht vragen voor de vakmatige kant van zijn vraagstuk. Dan kan de supervisor bijvoorbeeld vragen: 'Als ik nou aan je begeleidende docent zou vragen hoe hij deze klas rustig krijgt, wat zou die dan zeggen?' Olaf (lachend): 'Hij zou zeggen dat een beetje rumoer er bij deze klas gewoon bij hoort; dat het al heel wat is als je ze zo nu en dan bij een korte instructie stil krijgt!'

Relevante contexten in het gesprek betrekken kan het *inzicht* van supervisors sterk stimuleren, niet alleen over de werksituatie of over het beroep, mogelijk ook over ontwikkelingen in de maatschappij (zoals over de omgang met lastige leerlingen). Voor een supervisor is het vervolgens de vraag hoe een supervisant uitgedaagd kan worden om in zijn context met zijn inzichten ook iets (anders) te *doen*. Iets waardoor de context ook weer (een beetje) verandert, en hopelijk verbetert. En waar de supervisant vervolgens ook weer van kan leren, al dan niet in supervisie.

Ervaringen in de supervisiesituatie zelf kunnen ook — als tweede bron van leermateriaal — bruikbaar zijn om van te leren. Bijvoorbeeld: als hij zelf niet 'aan de beurt' is, checkt Olaf af en toe zijn mobieltje. Kan de supervisor de rol



die Olaf hier inneemt wellicht aangrijpen voor zijn leerproces in het om kunnen gaan met ‘lastige leerlingen’?

Afronding van een supervisietraject

Als het goed is heeft de supervisor vooraf (bij de contractering) al onderzocht wat het traject beoogde, door middel van vragen aan de supervisant(en) en aan de opdrachtgever:

- Stel dat het traject is afgerond, wat is er dan bereikt?
- Wat zie je, hoor je, merk je dan dat er anders is?
- Hoe zal dat voor jou een verbetering opleveren ten opzichte van nu?
- Voor wie zal dat nog meer een verbetering kunnen betekenen?
- Wat zullen je klanten ervan merken?

En aan het eind van het traject komen die vragen weer terug, met dan hopelijk productieve antwoorden: wat is daar nu, aan het eind van het traject, volgens de verschillende belanghebbenden van terechtgekomen? ‘The proof of the pudding is in the eating.’

Om te beginnen voor de supervisant: wat heeft hij geleerd? Wat weet en/of kan hij nu beter dan voorheen? Was dat ook wat aan het begin van het traject beoogd werd, of ging het toch om iets anders dan in de context van de contractering geformuleerd werd? In hoeverre is de verandering ook merkbaar voor anderen (bij Olaf: de begeleidende docent en de leerlingen)?

En voldoet die merkbare verandering ook naar de maatstaven die in de context gesteld zijn? Bijvoorbeeld volgens de normen die de beroepsopleiding van Olaf hanteert? En wie beoordeelt in hoeverre aan de normen voldaan is? De praktijkbegeleider van Olaf lijkt hierin de aangewezen persoon, als het gaat om de werksituatie. Indien Olaf een werkverslag schrijft, zal ook een docent van de beroepsopleiding van Olaf een uitspraak doen over de mate waarin hij aan de toetsvereisten voldoet. Mogelijk beoordeelt ook de supervisor zelf (als beoordelaar van de supervisiesituatie).

Ten slotte: nu het gerichte supervisietraject tot een einde komt, hoe organiseren de betrokkenen dan een vervolg van het leerproces, in de context na de opleiding of binnen de organisatie zelf (op de werkplek)?

Aan het einde van een traject zijn er wellicht nog algemene aanbevelingen te formuleren naar aanleiding van dit traject, bijvoorbeeld over het supervisiebeleid van de opleiding van Olaf. Indien een supervisor meerdere trajecten verzorgt voor een opleiding of binnen een organisatie, kan deze wellicht adviseren over het beleid met betrekking tot deskundigheidsbevordering.

§ 11.5 Contextsensitiviteit van een supervisor

We vatten het hoofdstuk samen aan de hand van een overzicht van contexten die relevant kunnen zijn in supervisie. We sluiten af met de opgave waar het wat ons betreft in de contextsensitiviteit van een supervisor om gaat.

Supervisanten functioneren in de context van werk. Daarom zal een supervisor ook over voldoende sensitiviteit moeten beschikken voor wat er zich zoal in de werksituatie afspeelt en hoe dat het handelen van een supervisant beïnvloedt, c.q. hoe een supervisant daar zelf invloed op uit kan oefenen. Dat betekent als supervisor concreet de relevantie kunnen inschatten van:

- de klant(en) van de supervisant;
- de dienstverlening aan die klant(en);
- eisen aan de functie van de supervisant;
- de privésituatie van de supervisant (voor zover die van invloed is op de leer-/werksituatie);
- de structuur van en de cultuur binnen de organisatie van de supervisant;
- de relatie met collega's van de supervisant op het werk;
- de wensen van de leidinggevende van de supervisant;
- veranderingen in de organisatie van de supervisant;
- de organisatiecultuur;
- de (veranderende) maatschappelijke context van de organisatie.

Omdat het in supervisie in de regel gaat over professioneel werk, vraagt het van een supervisor niet alleen om oog te hebben voor de organisatiecontext. Ook speelt mee de invloed van eisen die een specifiek beroep met zich meebrengt, c.q. de eigen keuzeruimte die een professional daarbinnen heeft om de bestaande grenzen eventueel ook wat op te rekken. Dan gaat het om sensitiviteit voor:

- het beroep van de supervisant;
- de opleiding van de supervisant;
- de (veranderende) maatschappelijke context van het beroep.

Een supervisor is eropuit om een bijdrage te leveren aan het leerproces van de supervisant. De supervisiesituatie zelf (de relatie met supervisor en medesupervisanten) kan voor de supervisant een extra bron van leermateriaal zijn om van of uit te leren. Het vergt de nodige sensitiviteit om daar op een leerzame manier gebruik van te kunnen maken. Timing en verpakking bepalen ook hier het succes van de bijdrage van de supervisor.

Ten slotte nog een opmerking over de specifieke context van de beroepsgroep van supervisors zelf. Zij geven het contact met de supervisant vorm vanuit hun rol als supervisor. Daarmee vervullen zij een bepaalde taak en kunnen desgewenst verantwoording afleggen over wat zij daar samen met hun supervisant



van maken (eventueel ook naast of in aanvulling op andere rollen, die daar ook weer wat haaks op kunnen staan en daarmee een bepaalde rolspanning genereren).

De opgave van een supervisor is uiteindelijk om goed met de rijkdom aan differentiatie in individuele eigenheden en contextuele factoren om te gaan. Dat is vooral een kwestie van meerperspectivisch kunnen kijken.

Reflectievragen

Neem een vraag voor ogen van een concrete supervisant in een van jouw supervisies van kortgeleden:

- 1 Bedenk vragen die gericht zijn op zijn *binnenwereld* van denken, voelen/ emoties, gedachten/overtuigingen, rolopvatting, zelfbeeld en/of missie over zijn vraagstelling en werksituatie.
- 2 Bedenk vragen over *contexten*: bijvoorbeeld over andere betrokkenen, specifieke situatieaspecten en de context daarvan, de rol van de supervisant in de situatie en in de organisatie, eventuele spanningen met andere rollen, zijn plek in team en organisatie, relevant beleid, ontwikkelingen in de sector, beroep, cultuur of subcultuur, en relevante maatschappelijke ontwikkelingen.
- 3 In supervisie ben je in gesprek met een supervisant 'van vlees en bloed'. Hoe kun je ervoor zorgen dat je als supervisor ook alert blijft op invloeden vanuit de context?
- 4 Welke zinnnetjes heb je tot je beschikking om de context in supervisie aandacht te geven? Welke zinnnetjes staan wat verder van je af, maar kunnen toch relevant zijn?
- 5 Wat vind je van de uitspraak: 'Ik ben meer een coachende supervisor'?

Literatuur

Halbertsma, L. (2007). Werken met rollen in collegiale coaching. In: T. Dijkstra (red.), *Coachen als tweede beroep. Gedrag, gespreksvaardigheden en interventietechnieken* (p. 109-119). Zaltbommel: Thema.

Reekum, G. van (2006). Rolanalyse als intersysteemconsultatie. Achtergrond en werkwijze van een methodische werkwijze. *Management en Consulting*, december, p. 1-27.