

# Supervisie geven en supervisie krijgen

Samenspel voor beroepsvorming van pedagogen,  
orthopedagogen en onderwijskundigen.

> Ineke van Dijk & Bram de Muynck

# Inhoud

Woord vooraf	2
Inleiding	4
<b>01 Supervisie: een plaatsbepaling</b>	<b>6</b>
1.1 De pedagoog als gedragswetenschapper	7
1.2 Werken aan je beroepskwaliteit	8
1.3 Afbakening en overlap met andere begeleidingsvormen	9
1.4 Werkbegeleiding en supervisie	10
<b>02 Supervisie: visie en methodische uitwerking</b>	<b>12</b>
2.1 Visie op supervisie	13
2.2 Supervisierelatie	16
2.3 Supervisieleerproces	18
2.3.1 Het leerproces	18
2.3.2 Stappen in het supervisieproces	21
<b>03 Supervisie: wie en wat er meespeelt</b>	<b>24</b>
3.1 Het beroep van pedagoog	25
3.2 Cliënt en cliëntsysteem	26
3.3 Context van de beroepsuitoefening	28
3.4 De supervisant	30
3.5 De supervisor	32
3.6 Evaluatie en beoordeling	33
<b>04 Supervisie en richtlijnen in de opleiding tot Orthopedagoog-Generalist</b>	<b>36</b>
4.1 Supervisie in de opleiding tot Orthopedagoog-Generalist	37
4.2 Richtlijn voor de casusbeschrijving	38
4.2.1 Uitgangspunten bij het orthopedagogisch handelen	38
4.2.2 Eisen aan de casusbeschrijving	39
4.2.3 Stappen in de casusbeschrijving	43
4.3 Richtlijn voor het integraal reflectieverslag	49
4.3.1 Doel en vorm van het integraal reflectieverslag	49
4.3.2 Inhoudelijke eisen	49
<b>05 Kwaliteit van supervisie</b>	<b>52</b>
5.1 Effect van supervisie	53
5.2 Werkzame factoren van supervisie	53
5.3 Borging van kwaliteit van supervisie	55
Noten	56
Literatuur	62
<b>Bijlagen</b>	<b>68</b>
Bijlage 1 Eisen voor opname in het kwaliteitsregister van de NVO	69
Bijlage 2 Supervisiereglement	70
Bijlage 3 Model voor een supervisieovereenkomst	70

# Woord vooraf

## Deze publicatie is tot stand gekomen door en voor leden van de NVO, de Nederlandse vereniging van pedagogen en onderwijskundigen.

De vereniging bevordert de ontwikkeling van het beroep en de kwaliteit van de beroepsuitoefening. Zij behartigt de belangen van haar leden, ze biedt informatie en onderhoudt relevante netwerken. Met dank aan de NVO heeft de beroepsgroep een beroepscode en zijn er kwaliteitsregisters en beroeps- en competentieprofielen<sup>1</sup>. De NVO maakt daarmee duidelijk wat er van een pedagoog op verschillende deskundigheidsniveaus verwacht mag worden. Supervisie speelt een rol in de deskundigheidsbevordering en de NVO heeft een heldere visie op supervisie aan pedagogen.

Supervisie is een begeleidingsvorm in het voortgaande leerproces van de gedragswetenschapper in de pedagogische praktijk. Supervisie krijgt daarom een centrale plaats in de post-master-opleidingen. Er bestaan wel onduidelijkheden over supervisie, bijvoorbeeld over het verschil tussen supervisie en werkbegeleiding. Deze publicatie bevat uitleg voor zowel supervisoren als voor supervisanten. De tekst kan ook informatief zijn voor andere gedragswetenschappers of andere personen die bij de beroepsvorming van pedagogen betrokken zijn. De lezer maakt in grote lijnen kennis met het kenmerkende van supervisie aan pedagogen. Behalve een theoretische onderbouwing biedt deze publicatie een beschrijving van de manier waarop supervisie in de praktijk gestalte krijgt.

Waarom is supervisie zo'n belangrijk instrument in de beroepsvorming? De pedagoog werkt weliswaar vanuit een wetenschappelijke achtergrond, maar in de praktijk wordt hij uitgedaagd om antwoord te geven op vragen van kinderen, ouders of beroepsopvoeders. Vragen van organisaties en allerhande

maatschappelijke en wetenschappelijke ontwikkelingen beïnvloeden het handelen van de pedagoog. De pedagoog zal openstaan voor deze ontwikkelingen, maar daarin ook een kritische houding aannemen. Dit vraagt om bewaarde, zelfbewuste en flexibele pedagogen met een heldere beroepsidentiteit. De pedagoog zal zich daarom voortdurend bijscholen. Hij<sup>2</sup> zal reflecteren op de wijze waarop hij in zijn professionele handelen kennis en ervaring integreert. Supervisie is bij uitstek de begeleidingsmethodiek voor het reflecteren op de eigen beroepsuitoefening. Binnen het kader van de NVO gaat het om de beroepen van de pedagoog, de onderwijskundige en de orthopedagoog. We hanteren in deze tekst overwegend het overkoepelende begrip 'pedagoog'.

Duidelijke verwachtingen en een goede voorbereiding van supervisor én supervisant verhogen het rendement van supervisie. Deze publicatie neemt daarom zowel het perspectief van de supervisor in als dat van de supervisant. Supervisie is als een balspel: de bal toespelen en de bal ontvangen. Het spel heeft structuur door de spelregels. Het spel wordt gespeeld door de keuzes die gemaakt worden, door de variatie en de veelvormigheid. De supervisor en de supervisant zijn beiden verantwoordelijk voor het resultaat. De illustraties verbeelden dit spel: iedere bal vertegenwoordigt een aspect van supervisie. Wanneer één van de ballen groot is weergegeven, dan is dat aspect van supervisie aan de orde, maar spelen de andere ballen op de achtergrond mee. Het spel illustreert hoe het in supervisie gaat. Het systeem is in beweging, er wordt van bal gewisseld en de aandacht wordt verplaatst. Na een rustmoment kan een nieuwe beweging worden ingezet.

Wij danken in het bijzonder de leden van de Commissie Kwaliteit en Opleidingen (Harriet Speelman, Ellen Buursma, Jacqueline van Swet) en leden van de Commissie Generalist (Marja Hodes en Anja Konijn) voor hun commentaar op eerdere versies van de tekst. Ook Denis Koets, beleidsmedewerker van de NVO heeft waardevolle adviezen gegeven. Hartelijk dank daarvoor. <

# Inleiding

## Deze publicatie gaat over supervisie aan pedagogen die zich verder willen bekwamen in hun beroepsuitoefening<sup>3</sup>.

De wens om supervisie te volgen kan voortkomen uit een behoefte aan verdieping, na de universitaire opleiding of gedurende de loopbaan. Supervisie is een vast onderdeel van een post-master-traject waarmee een erkend diploma, een certificaat of opname in een register verkregen wordt. De NVO kent na de Basisregistratie een register op postacademisch deskundigheidsniveau: het register van de Orthopedagoog-Generalist. Voor de algemeen pedagogen en onderwijkskundigen is een tweede register in ontwikkeling<sup>4</sup>.

Van pedagogen-generalist wordt verwacht dat zij breed inzetbaar zijn en zelfstandig functioneren. Professionele competenties en persoonlijke kwaliteiten zijn geïntegreerd in een deskundige, authentieke en integere beroepsuitoefening. De post-master-opleiding<sup>5</sup> onderscheidt scholing door theorie, leren in de praktijk en supervisie. Supervisie heeft als doel om de integratie tussen theoretische, praktijkgerichte en persoonlijke aspecten te bevorderen. Deze begeleidingsvorm wordt omschreven als 'een op de persoon afgestemde didactische methode van opleiden en deskundigheidsbevordering voor mensgerichte beroepen en beroepsuitoefening'. Door te reflecteren op zichzelf als beroepsbeoefenaar op basis van praktijkervaringen verbetert de supervisant zowel het handelen in de beroepsuitoefening als de zelfsturing in het eigen leerproces (LVS, 2005; Siegers, 2002; Van Praag, 2001). In deze publicatie wordt deze algemene omschrijving als uitgangspunt genomen. De toelichting op de supervisiemethodiek voor pedagogen is in deze publicatie als volgt geordend.

Hoofdstuk 1 geeft een *plaatsbepaling* van supervisie. Het situeert supervisie in de beroepsuitoefening en in de voortgezette opleiding van pedagogen. Het beschrijft wat

supervisie wel en niet is. Naast supervisie is werkbegeleiding een veel gehanteerde ondersteuningsvorm binnen het professionaliseringproces. Deze begeleidingsmethoden vullen elkaar goed aan, maar moeten ook onderscheiden worden.

Hoofdstuk 2 presenteert een *visie* op supervisie, waarvan de kern bestaat uit de superviserrelatie en het supervisieleerproces. De supervisant is in dit proces 'de lerende en reflecterende' professional die verantwoordelijk is voor zijn eigen ontwikkeling. Door te begrijpen wat supervisie is, kan hij optimaal profiteren van de begeleiding. Aan de orde komen het doel van supervisie, het supervisieproces, de aard van de relatie, mogelijke werkvormen en de wijze van evalueren.

In hoofdstuk 3 is er aandacht voor de verschillende *factoren* die de supervisie mede bepalen, zoals de aard van het beroep, de specifieke kenmerken van de cliënt of van het cliëntsysteem en de werkcontext en maatschappelijke of organisatorische ontwikkelingen. Tenslotte komen ook de eigenschappen van de supervisant en de supervisor aan de orde. Deze bepalen voor een groot deel de kwaliteit van het samenspel.

Hoofdstuk 4 bevat een aantal richtlijnen voor de *inhoud* van supervisie. De supervisoren begeleiden niet alleen het leerproces, maar evalueren en beoordelen ook het resultaat ervan. Om de inhoud goed te begeleiden en tot een gewogen beoordeling te komen, beschikken supervisant en supervisor over twee richtlijnen: de *Richtlijn voor de casusbeschrijving* en de *Richtlijn voor het integraal reflectieverslag*. De casusbeschrijving vanuit de klinische praktijk heeft de laatste jaren veel aandacht gehad. Voor andere contexten van het werk van pedagogen kunnen wellicht andere vormen van kwaliteitsbevordering en -toetsing ontwikkeld worden. De NVO staat open voor suggesties.

Hoofdstuk 5 gaat over de *kwaliteit* van supervisie. Het vat samen wat de werkzame factoren zijn en geeft aan hoe de beroepsgroep de kwaliteit van supervisie ontwikkelt en borgt, en hoe de NVO daarbij faciliteert. <

01

# Supervisie: een plaats- bepaling

## Dit hoofdstuk beschrijft het belang van supervisie voor de pedagogische beroepsuitoefening.

Behalve de eigen aard van het pedagogisch werk (paragraaf 1.1) komt aan de orde waarom supervisie een belangrijk middel is om de kwaliteit van het werk van de pedagoog te bevorderen (paragraaf 1.2). Er wordt ook onderscheid gemaakt tussen verschillende begeleidingsvormen (paragraaf 1.3). De overeenkomst en het verschil tussen supervisie en werkbegeleiding wordt uitgelegd in paragraaf 1.4.

### 1.1 DE PEDAGOOG ALS GEDRAGSWETENSCHAPPER

Iedere pedagoog gaat ervan uit dat ontwikkelings-, leer- en opvoedingsvraagstukken multifactorieel bepaald zijn. De pedagoog wil het pedagogisch handelen van betrokkenen verbeteren om het kind optimale ontwikkelingskansen te bieden. De wetenschappelijk opgeleide pedagoog zet zijn kennis en kunde in voor een concrete leer- of opvoedingssituatie. Hij integreert wetenschappelijke en praktijkkennis in de afwegingen. Hij oordeelt zelfstandig en verantwoord ter verbetering van de opvoedingssituatie en de pedagogische relaties.

De pedagoog werkt volgens de 'regulatieve cyclus' - een handelingsgericht denkmodel dat het maken van keuzes in het professioneel handelen ondersteunt (Van Strien, 1982). De pedagogische beroepsuitoefening vraagt zowel om een *empirisch-wetenschappelijke* als een *normatieve verantwoording*. Enerzijds werkt de pedagoog zo objectief mogelijk en baseert hij diagnostiek en interventie op gegevens uit empirisch-wetenschappelijk onderzoek. Anderzijds zal hij zijn keuzes gedurende het hulpverleningsproces verantwoorden door zijn afwegingen kenbaar te maken. Deze afwegingen dienen deugdelijke morele, juridische en praktische afwegingen te zijn. In het handelen staat het belang van de

cliënt en van het cliëntsysteem centraal. Dat vraagt van de pedagoog samenwerking en een dialogische houding. Pedagogische interventies worden niet primair gekarakteriseerd door het standaard toepassen van protocollen, maar door het - in dialoog en beargumenteerd - vinden van het meest passende antwoord op de vragen die bestaan in deze context. Als men in overleg met de cliënt de gewenste situatie overeen is gekomen, wordt gezocht naar de beste manier om het doel te bereiken. Soms zijn de gevolgen van adviezen of interventies vérstrekkend voor betrokkenen. Denk bijvoorbeeld aan onderzoek en adviezen dat binnen een justitieel kader plaatsvindt. Dit betekent dat de pedagoog niet alleen goed op de hoogte moet zijn van de actuele wetenschappelijke en beroepsethische kennis en volgens de wetenschappelijke regels moet kunnen redeneren<sup>6</sup>, maar dat hij in zijn adviezen en interventies altijd de context en de in die context heersende waarden zal betrekken. De pedagoog is zich ervan bewust dat hij in het gehele proces en in de keuze die hij maakt regulatief bezig is - vanaf de hulpvraag via de dataverzameling tot en met de evaluatie van zijn handelen<sup>7</sup>.

Dit vraagt van de pedagoog een *integratie van kennis en kunde* in zijn beroepsuitoefening en reflectie daarop. In dit veelzijdige vormingsproces speelt niet alleen het zich toe-eigenen van wetenschappelijke kennis en het bekend worden met de praktijk een rol, maar ook het zich bewust worden van de eigen voorkeuren bij de keuzes die men maakt. De eigen persoonlijkheid, de biografische gegevens en de eigen normatieve en culturele achtergrond spelen hierin eveneens een rol.



In het volgende citaat legt een supervisor uit hoe hij door supervisie geleerd heeft zijn standpunt te verdedigen:

---

"WE MOETEN IN ONS TEAM VAAK BESLISSEN OF WE NU WEL OF NIET UITGEBREIDERE DIAGNOSTIEK GAAN DOEN. IK ONTDEKTE TIJDENS SUPERVISIE DAT IK HET ER VAAK NIET MEE EENS WAS. DE ARGUMENTEN WAREN HEEL SUBJECTIEF. TOCH GING IK ER MEESTAL IN MEE. IN SUPERVISIE ONTDEKTE IK DAT DIT NIET MET GEBREK AAN INZICHT TE MAKEN HAD, MAAR GEWOON DAT IK TE LIEF BEN VOOR MIJN COLLEGA'S. VROEGER HEB IK NIET ECHT GELEERD OM MIJN STANDPUNT VOLUIT TE VERDEDIGEN. DAT INZICHT HEEFT ME OPGELUCHT. IK BEN DAARNA IN MIJN WERK VEEL GAAN OEFENEN. IK VOEL ME AL EEN STUK STERKER."

*Citaat uit een integraal reflectieverslag van een supervisor.*

---

De Ruyter onderscheidt drie dimensies aan het handelen van de pedagoog: een technische dimensie, met als criterium de deskundigheid; een relationele dimensie, met als criterium het gemeenzaam handelen, waardoor men een balans vindt tussen het recht doen aan eigen en andermans belangen. De derde dimensie is de expressieve dimensie waarbij het gaat om 'het herkennen en erkennen van het handelen als eigen handelen waarvoor men verantwoordelijkheid neemt' (zie voor een uitleg van deze dimensies Baartman, 2001, p. 16 en Stolk, 2001, pp. 194-195). In het zojuist genoemde voorbeeld belemmeren problemen in de relationele dimensie het uitoefenen van de deskundigheid. De supervisiegesprekken helpen de supervisor inzicht te krijgen in dit soort processen.

## 1.2 SUPERVISIE: WERKEN AAN JE BEROEPSKWALITEIT

Supervisie als leerproces is gericht op de *integratie* van het persoonlijke en professionele leren. Bij supervisie gaat het er niet alleen om dat de pedagoog zich bewust wordt van de vraag of hij handelt volgens de

algemeen geldende beroeps- of wetenschappelijke normen, maar ook dat hij fijnzinnig en afgestemd communiceert en op een authentieke, integere manier oordeelt en handelt.

Tijdens de supervisie reflecteert de pedagoog daarop: wat denk en voel ik bij mijn handelen, heb ik voldoende zicht op het perspectief van de cliënt, wat zijn mijn overwegingen en hoe maak ik mijn keuzes? Zo ontstaat een meer gewogen beroepsbeoefening. De pedagoog verwerft een bij het beroep én bij de cliënt én bij zichzelf als professional passende houding, waarmee hij de juiste beslissingen neemt. Professionaliseren is *een leven lang leren*. Dit is een natuurlijk proces omdat men in het werk ervaringen opdoet van allerlei aard. Men leert vooral door de omgang met kinderen, jongeren en hun ouders, met opvoeders en andere professionals. Pedagogen worden voortdurend geconfronteerd met kleine en grote problemen en dilemma's. Deze zetten een mentaal zoekproces in gang waardoor men creatief en beredeneerd tot keuzes komt. Leren op grond van deze ervaringen gebeurt 'spontaan', de ervaringen zijn uniek en persoonlijk. Daarnaast zijn er ervaringen met veranderende maatschappelijke omstandigheden en wisselende werksituaties. De pedagoog moet zich steeds opnieuw verhouden tot de vraag van de cliënt en tot zijn (werk)omgeving. Hij kan niet alleen maar steunen op routines en tradities, maar zal zich steeds opnieuw moeten afvragen of zijn kennis, zijn vaardigheden en zijn instrumenten toereikend zijn.

---

"IK MERK DAT IK HET STEEDS MOEILIJKER VIND OM EEN DOORVERWIJZING NAAR DE JEUGDZORG TE REALISEREN. JE WEET DAT ER EEN GROTE WACHTLIJST IS EN DAT OUDERS SNEL HET GEVOEL HEBBEN VAN HET KASTJE NAAR DE MUUR TE WORDEN GESTUURD. IK HERKEN DIE AARZELING OOK BIJ MIJN COLLEGA'S. HET LIGT ECHT NIET AAN DE GOEDE INTENTIES BIJ JEUGDZORG, EN WE HEBBEN ALLEMAAL OOK ONTZETTEND MOOIE ERVARINGEN, MAAR IK VIND HET GEWOON MOEILIK OM OUDERS IETS TE ADVISEREN WAARVAN IK NIET WEET WAT HET GEVOLG IS."

*Citaat uit een werkinbreng van een supervisor.*

---

De pedagoog dient dus te reflecteren op de kwaliteit en de impact van zijn handelen. Hij zal zich voortdurend afvragen of hij zich verantwoord kan voor de beslissingen die hij neemt. Professioneel leren is dus vooral *ervaringsleren*: het gaat om de persoonlijke ervaringen die men in allerlei facetten van het werk opdoet. Deze ervaringen vormen het materiaal van het leren. Daarom spelen reflectieve methoden als supervisie en intervisie een grote rol in de nascholing en bij registratietrajecten voor pedagogen. Door reflectie breidt de pedagoog zijn kennis en handelingsrepertoire uit. Behalve de 'scientist', die men tijdens de wetenschappelijke opleiding is geworden, is hij ook een 'reflectieve professional'<sup>8</sup>. De Nederlandse supervisietraditie is gebaseerd op deze principes van het ervaringsleren (Siegers, 2002, pp. 139-192 en Hanekamp, 2000, pp.37-38). Supervisor en supervisant spelen beiden een rol in dit leerproces: *it takes two to tango*. In dit samenspel beschrijft de supervisant zijn ervaringen en vertelt hij erover. De supervisor vraagt deze ervaringen uit en stimuleert daarmee de 'bewerking' van deze ervaringen. De supervisor past gerichte interventies toe waardoor de supervisant niet alleen bekwaam wordt in beroepspecifieke taken, zoals diagnostiek en behandeling, maar ook meer inzicht krijgt in de manier waarop zijn persoonlijke biografie, zijn denken, doen en motivatie, mede zijn pedagogisch handelen bepaalt. Het doel van supervisie is verder dat de professional *zijn eigen leren leert sturen*. Als de supervisant straks zelfstandig werkt, heeft hij niet steeds een supervisor bij de hand die hem prikkelt tot leren. Hij zal zichzelf in het leren moeten aansturen, zelf doelen moeten stellen en hiervoor een plan maken, kijken waar kennis te halen is en hoe deze te integreren is. Tijdens het supervisieproces wordt de supervisant zich dus steeds meer bewust van de wijze waarop hij leert en kan hij zich voorbereiden op het leren in de volgende fase van zijn loopbaan.

### 1.3

#### **AFBAKENING EN OVERLAP MET ANDERE BEGELEIDINGSVORMEN**

Supervisie als methode wordt wel eens verward met 'werken onder toezicht van'

of 'werken onder verantwoordelijkheid van'. Supervisie roept het beeld op van werk dat gecontroleerd wordt. Dit is precies het tegenovergestelde van wat supervisie beoogt. Supervisie is een op de persoon afgestemde begeleiding die leert om op afstand op de beroepsuitoefening te reflecteren. De supervisor begeleidt de supervisant in zijn ontwikkeling naar steeds meer zelfsturing. Iemand leert het eigen leren te sturen door aanwezige kennis expliciet te maken en te benutten, gedragsalternatieven bewuster te hanteren en zodoende steeds meer grip te krijgen op het eigen handelen.

Supervisie onderscheidt zich van andere vormen van begeleiding en leren zoals coaching, werkbegeleiding, instructie of therapie (Hoonhout, 2000, pp. 153-169; Pols, 2006, pp.23-56). In het kader van deze publicatie bespreken we supervisie hoofdzakelijk als een opleidingsinstrument.

- *Coaching* is vooral gericht op het verwerven of verbeteren van specifieke vaardigheden. Reflectie speelt wel een rol, maar het leren reflecteren is geen doelstelling op zich. Niet de reflectie staat centraal, maar het aanleren van vaardigheden waartoe concrete feedback gegeven wordt. De sturing van de coach is doelgericht en relatief groot<sup>9</sup>.
- *Training* is gericht op het leren van een bepaalde taak of werkwijze. Denk bijvoorbeeld aan het gebruik van een diagnostisch instrument of het toepassen van een behandelprotocol. Het is een vorm van begeleiden waarin het leren van vaardigheden centraal staat en niet het leerproces zelf. Soms wordt het aanleren van een bepaalde behandelmethodiek supervisie genoemd, maar strikt genomen is het een vorm van training.
- *Werkbegeleiding* wordt ingezet door de organisatie opdat de medewerker zijn bijdrage levert aan het bereiken van de organisatiedoelen. De werkbegeleiding kan uitgevoerd worden door een ervaren collega of een collega met specifieke ervaring. Deze draagt zorg voor de vakinhoudelijke professionele vorming.
- *Praktijkbegeleiding* is een concept uit postdoctorale opleidingen. Het is van

andere orde en speelt geen rol in het individueel leerproces<sup>10</sup>.

- In *psychotherapie* staat het persoonlijke leven en het persoonlijke welzijn centraal. Het is niet gericht op de kwaliteit van de beroepsuitoefening. Wanneer in supervisie persoonlijke thema's aan de orde komen is dat in relatie tot de beroepsuitoefening.

*Supervisie* onderscheidt zich van bovenstaande leer- en ondersteuningsvormen doordat het accent ligt op het begeleiden en stimuleren van het leren. Supervisie kan echter wel de kenmerken van genoemde ondersteuningsvormen dragen. De supervisor maakt gebruik van de rol van docent, coach en counselor (vergelijk Bernard, 1997 en Colijn e.a. 2011, p. 23). We zien de meer gerichte didactische aspecten terug in hoofdstuk 3 waar het accent ligt op het specifiek professioneel, pedagogisch cliëntgericht werken. De supervisor leert zijn wijze van diagnosticeren en interveniëren steeds beter te expliciteren. Hij leert te leren en maakt daarbij gebruik van de richtlijn van de casusbeschrijving die in deze publicatie integraal is opgenomen. Wanneer de aard van de gesprekken buiten de kaders van supervisie komt te liggen, zal de supervisor dit met de supervisor bespreken en hem eventueel doorverwijzen. Wanneer er hiaten zijn in kennis, wijst de supervisor de supervisor op een bepaalde tekst of opleiding, of verwijst hij hem naar de werkbegeleider. Bij persoonlijke problemen kan de supervisor de supervisor adviseren in therapie te gaan.

Vroeger werd vaak een meer ervaren collega tot 'supervisor' benoemd. De gedachte was dat deze vanuit een soort meester-gezelrelatie de beginnende professional het best in kon voeren in het vak. De ervaring in instellingen heeft geleerd dat men er goed aan doet om de individuele ondersteuning op te delen in twee functies: *werkbegeleiding* en *supervisie*. Beide zijn noodzakelijk in een professionaliseringstraject<sup>11</sup>. Dat de begrippen nogal eens voor verwarring zorgen is jammer, want als zij methodisch worden toegepast, vullen ze elkaar goed aan. De volgende paragraaf gaat in op de verschillen en overeenkomsten tussen werkbegeleiding en supervisie.

#### 1.4

#### WERKBEGELEIDING EN SUPERVISIE

Werkbegeleiding en supervisie hebben enkele belangrijke overeenkomsten. Ze zijn beiden didactische, op de persoon afgestemde leervormen. Ze worden beide toegepast in bijna alle 'mensgerichte' beroepen, zoals orthopedagogiek, maatschappelijk werk, psychologie, onderwijskunde en geneeskunde. Iedere beroepsgroep heeft met deze methodieken zo zijn eigen historie. De postdoctorale opleidingen tot Orthopedagoog-Generalist en tot Gezondheidszorgpsycholoog kennen een combinatie van werkbegeleiding en supervisie. Het individuele leerproces wordt door beide ondersteund. Allebei zijn ze gericht op een zelfstandig en in de volle breedte uitoefenen van het beroep (Pols, 2006, p. 24). Bij allebei is er een directe relatie met de concrete werkvloer: het alledaagse werk is het materiaal voor het ervaringsleren, er wordt 'geleerd in de context'. Bij beide is er ook sprake van een duidelijke leer-relatie en zijn er heldere afspraken gemaakt (Pols, 2006, pp. 25-27). In beide processen wordt het leerproces gevolgd en geëvalueerd.

Ondanks deze overeenkomsten zijn er ook *verschillen*. Het verschil zit hem in het accent in de leerrichting (Pols, 2006, pp. 30-31). Bij werkbegeleiding is de werkbegeleider gericht op de pedagoog op de stage-/werkplek. Hij weet immers hoe het er daar aan toegaat. De werkbegeleider legt uit, instrueert, corrigeert, stuurt bij wat er op de werkplek gebeurt. Bij werkbegeleiding staat het toepassen van kennis en vaardigheden bij deze vraagstelling, deze cliënt of deze taak in deze concrete werksituatie centraal. De werkbegeleider is bekend met de organisatie of de afdeling en is meestal een ervaren collega. Het doel is het handelen te brengen op het niveau van de beroepsuitoefening volgens de eisen van de organisatie. De werkbegeleider is actief en zijn instructie heeft een voorschrijvend karakter<sup>12</sup>. Bij supervisie gaat het accent in de andere richting en heeft de supervisor de regie. De supervisor vertelt wat hij meemaakt, geeft taal aan zijn ervaringen en legt het materiaal ter bespreking voor. In de supervisie ligt het accent op de persoonlijke aspecten van

de beroepsuitoefening en het persoonlijke leerproces. De supervisant zoekt op zijn manier een weg om tot optimale beroepsuitoefening te komen. Hij ontwikkelt zijn houding, hij expliciteert en integreert zijn kennis en ervaring met de eisen die aan de uitoefening van het beroep worden gesteld. De supervisant maakt zijn eigen keuzes in het materiaal dat hij inbrengt en de supervisor voegt zich daar in eerste instantie naar. De supervisor is zich bewust van het verschil tussen zijn rol en die van de werkbegeleider. Dit blijkt bijvoorbeeld op momenten dat niet de normen van de beroepsgroep aan de orde zijn, maar de gewoonten en regels van de instelling. De supervisor zal de supervisant waar nodig verwijzen naar de normen en het beleid van de praktijkinstelling. Het beleid van de instelling waar de werkzaamheden worden verricht staan niet zozeer ter discussie, als wel de problemen die de supervisant - als professional - daarmee ervaart.

Een groot verschil is ook dat de werkbegeleider en de pedagoog elkaar op de werkvloer tegenkomen. De werkbegeleider ziet de medewerker functioneren en krijgt reacties van collega's of cliënten. De supervisant en supervisor ontmoeten elkaar niet op de werkvloer, ze ontmoeten elkaar in het supervisiegesprek.

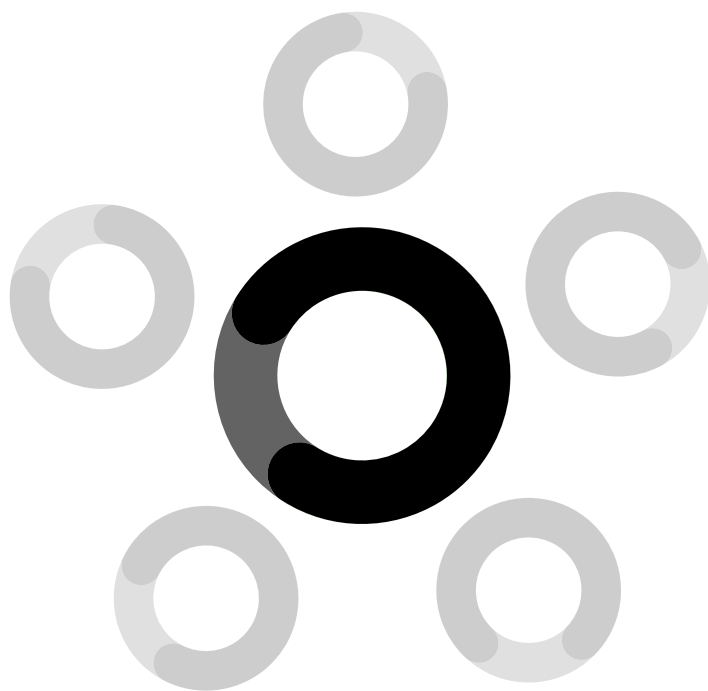
Na deze plaatsbepaling van supervisie binnen de pedagogische beroepspraktijk komt in het volgende hoofdstuk de visie op supervisie aan de orde en de methodische uitwerking daarvan. <

02

Supervisie:  
visie en  
methodische  
uitwerking

Het articuleren van een visie op supervisie en de methodische uitwerking daarvan begint met een schets van de manier waarop supervisie geplaatst kan worden binnen bestaande tradities.

---



Een kern met veel factoren die meespelen.

---

Zo wordt helder waar supervisie voor staat (paragraaf 2.1). Daarna komen de meest in het oog springende kenmerken van supervisie aan de orde, namelijk de supervisie relatie (paragraaf 2.2) en het supervisie leerproces (paragraaf 2.3).

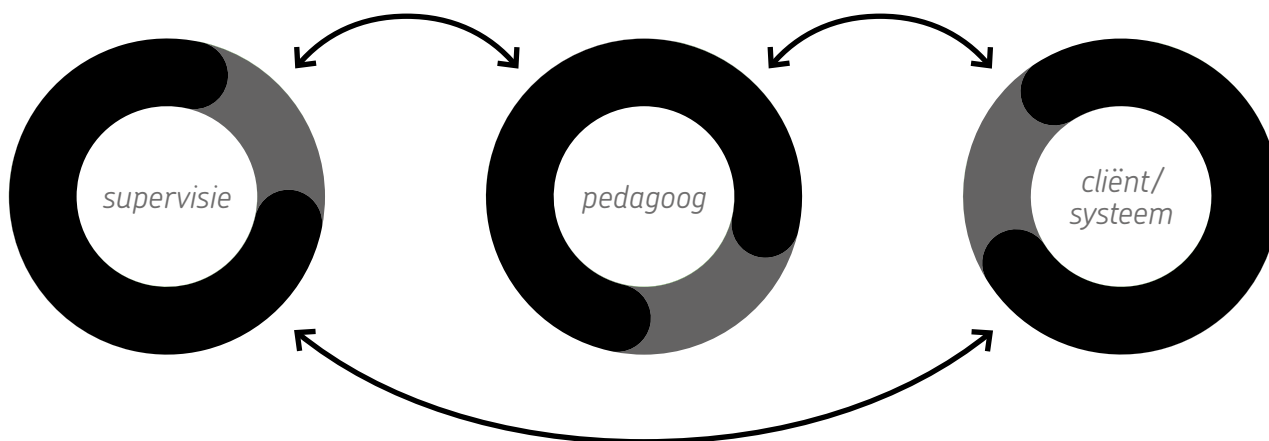
### 2.1 VISIE OP SUPERVISIE

Er bestaan verschillende opvattingen over de aard van het leerproces in supervisie.

Er bestaat een continentale en een Angelsaksische traditie (vergelijk Siegers, 2002, pp. 51-71; Pols, 2006, pp16-21). In de continentale supervisietraditie staat de vorming van de persoon van de hulpverlener (de supervisant) centraal: het gaat om diens houding en zelfhantering, om overdracht en tegenoverdracht. De Angelsaksische traditie is pragmatischer. Hierin concentreert de supervisie zich meer op het leren effectief te handelen. Nederland neemt tussen deze twee tradities een eigen positie in (Siegers, 2002, pp. 105-112). De beroepsgroep van pedagogen herkent zich in deze tussenpositie en ziet supervisie als een leerproces dat gericht is op het voortschrijdende persoonlijke, praktische en theoretische leerproces, en met name op de integratie van deze verschillende aspecten. Daarom wordt het doel van supervisie wel omschreven als 'integratief ervaringsleren'.

*Een pedagoog-supervisant is begeleider van een team dat zorg heeft voor enkele volwassenen met een zeer laag ontwikkelingsniveau. De pedagoog heeft veel kennis van gedragsveranderingstechnieken, maar kan de brug niet slaan van deze kennis naar toepassing in haar ondersteuning van de begeleiders. In de supervisie brengt ze in dat het agressieve gedrag van een bewoner haar angst in boezemt. Ze weet dat het agressieve gedrag een reactie is op wisselende groepsleiding, maar ze beseft ook dat er enkele begeleiders zijn met veel ervaring. Het gevoel 'een groentje' te zijn blokkeert haar in haar begeleidingstaak. Tijdens de supervisie zoekt ze hoe ze uit deze impasse kan komen. Ze ontdekt dat ze de ervaren begeleider kan vragen hoe het hem lukt contact te maken met deze bewoner en zo de agressie om te buigen. Hierdoor laat de pedagoog zien dat zij ook leert en dat het leren omgaan met pedagogische vraagstukken een terugkerend thema is in wisselende omstandigheden. Het zoeken naar 'de beste benadering voor deze bewoner' wordt zo een gezamenlijk leerproces met het team.*

Doordat deze pedagoog niet op de stoel van de 'deskundige' blijft zitten maar open is over haar eigen leerproces, maakt ze er een gezamenlijke leerervaring van. Zo verbetert tevens de relatie met het team.



Het supervisieproces en het gesuperviseerde proces.

Enkele centrale kenmerken van supervisie worden hieronder aangegeven.

#### Integratie van ervaringsleren

Siegers (2002) is de belangrijkste exponent van de visie dat supervisie een middenpositie inneemt op het bovengenoemde continuüm. Hij werkt de doelstelling van supervisie uit in een model waarbinnen het persoonlijke en professionele leren worden geïntegreerd. Hij noemt twee niveaus van leren die wel onderscheiden kunnen worden maar in de praktijk niet gescheiden zijn. Het eerste niveau is het persoonlijke functioneren, waarin voelen, denken, overwegen en handelen met elkaar in overeenstemming zijn. Het tweede niveau betreft de integratie van deze persoonlijke aspecten met de eisen die vanuit het beroep gesteld worden. Het gaat dan om het functioneren volgens de beroepscode en volgens de kwaliteitsnormen van de beroepsgroep, en om het verwerven van de beroepscompetenties. Siegers (2002, p. 176) spreekt van het tot stand brengen van een dubbele *integratie*. Volgens hem zijn beide niveaus in supervisie gelijkwaardige grootheden (zie verder paragraaf 2.1).

#### Methodisch en procesgericht

Supervisie wordt methodisch uitgevoerd. Dat wil zeggen dat het doelgericht is, systematisch en procesmatig wordt uitgevoerd en geëvalueerd wordt (Siegers, 2002, p. 26 e.v.). Het *doelgerichte* is zichtbaar in het werken met leerdoelen en de evaluatie daarvan.

Het *systematische* heeft betrekking op de schriftelijke en mondelinge reflectie op het handelen, die op afgesproken momenten en in een bepaald ritme plaatsvindt. Het *procesmatige* duidt op de ontwikkeling van de zelfsturing door oriëntatie, verwerking, doorwerking en integratie. Hoe vindt door supervisie nu de gewenste integratie plaats van kennis en kunde in het eigen professionele handelen? Tijdens de supervisie is er een voortdurende wisselwerking tussen 'het gesuperviseerde proces' (het werk van de supervisant) en 'het supervisieproces' (het 'hier en nu' van het supervisieproces). In het concrete samenspel van supervisor en supervisant wordt goed gekeken naar het gesuperviseerde proces van de supervisant met zijn cliënt (kinderen, jongeren, opvoeders). Er wordt gereflecteerd op de praktijk, op 'toen en daar'. Soms wordt er alleen gepraat óver de casus. Soms gebeurt er iets in het hier en nu dat parallel loopt met wat er toen en daar ook gebeurde. Dan gaat het gesprek over de reacties die de supervisant laat zien tijdens de supervisiezing. In dat geval is het supervisieproces zelf het supervisiemateriaal geworden (Siegers, 2002, p. 329).

Door 'bewerking' van zijn ervaringen maakt de supervisant zich de kennis 'eigen' en kan hij met 'nieuw handelen' experimenteren. Soms duurt het even alvorens de supervisant door heeft dat het primair gaat om het expliciteren van zijn eigen ervaringen in de praktijk, om zijn overwegingen bij de keuzes die hij maakt. Het kan zijn dat hij concrete

*Tijdens een groepssupervisie vertelt Anne over de ergernis die ze voelt als ouders zich tijdens de ouderbegeleiding zo passief opstellen. De medesupervisanten luisteren aanvankelijk geïnteresseerd toe, maar beginnen al snel vragen te stellen als: 'waarom vertel je ze niet duidelijk wat je voelt?' en 'hoe houd je het zolang vol met die mensen?' De supervisor realiseert zich dat de ergernis van Anne naar de ouders toe wordt weerspiegeld in de ergernis van de medesupervisanten over Anne. Hij maakt dit bespreekbaar. Een rollenspel, waarin Anne zichzelf speelt en de medesupervisanten de ouders, blijkt erg te verhelderen wat er zich in het 'gesuperviseerde proces' afspeelt.*

handelingsadviezen verwacht en teleurgesteld is wanneer hij geen passend antwoord krijgt op zijn praktijkvraag. Gedurende het proces krijgt de pedagoog steeds beter vat op het eigen leerproces. Hij zal het leerproces in toenemende mate zelf sturen en daarbij de supervisor 'benutten'.

### Het verhaal, het vertellen en leren door verschuiving in betekenis

De supervisant brengt door zijn verhaal structuur en betekenis aan in zijn ervaringen. Uit de veelheid van ervaringen maakt hij een keuze voor inbreng in de supervisie. We noemen dit het 'praktijkverhaal'. De betekenis wordt onder woorden gebracht en kan daardoor verschuiven. Het praktijkverhaal kent personages en gebeurtenissen in een context. Er is aanvankelijk het idee van een soort eenheid van 'tijd, plaats en handeling', maar de betekenis blijkt niet zo vast te liggen of zo eenduidig te zijn. In het verhaal kan de supervisant reflecteren op de betekenis vanuit verschillende perspectieven: dat van de leerkracht of van het kind, de vader of de moeder. De ingenomen (externe) positie bepaalt mede de betekenis. In de supervisant zelf blijken eveneens verschillende posities te schuilen. Vruuchtbaar is hier de theorie van het Dialogisch Zelf zoals uitgewerkt door Hermans (2006). Hermans, die de mens primair ziet als een 'gemotiveerde verhalenverteller', geeft aan dat in het verhaal de persoon een zekere afstand neemt tot zichzelf. De persoon, de supervisant, is zowel *de auteur van* als *de acteur in* zijn verhaal. Binnen zichzelf kan de supervisant daardoor verschillende ik-posities onderscheiden: ik als professional, ik als student, ik als ouder, als kind etc. Deze verschillende posities kunnen als meer of minder 'eigen', of als meer of minder prettig ervaren worden. Met de inbreng van zijn verhaal in de supervisie gaat de supervisant niet alleen een dialoog aan met de ander (de supervisor), maar ook met zichzelf. De opvatting van het 'zelf' als meervoudig en flexibel is goed bruikbaar in de supervisie, omdat de supervisant in de reflectie afstand kan nemen van zichzelf en kan terugbuigen op zichzelf (Hermans, 2006, p. 40). Het verhaal heeft een gelaagdheid: het is een praktijkbeschrijving in de werkcontext.

De supervisant zet hiermee zijn handelen in het licht van de beroepsnorm, maar het beschrijft ook het daaronder liggende denken en voelen. Dit is precies de gelaagdheid die met de integratieve benadering van Siegers wordt bedoeld. Supervisie wordt niet voor niets een '*narratieve dialoog*' genoemd (Boeckhorst, 2000, pp. 170-180) waarin men de eigen ervaringen expliciteert. Door uitlokkende of verhelderende vragen van de supervisor ontstaat ruimte voor de ontwikkeling van het verhaal en vindt een verschuiving in betekenis plaats. De lerende pedagoog komt tot een 'hervertelling van zijn verhaal'. Het nieuwe verhaal wordt de afspiegeling van zijn persoonlijke en professionele ontwikkeling<sup>13</sup>.

---

### De ontwikkeling van een verhaal uit de supervisiepraktijk

*De inbreng van een supervisant kent een terugkerend thema met de volgende elementen:*

- *Houding naar anderen: 'Ik blijf alsmaar hangen in de rol van stagiaire, het lukt me niet om me zelfstandig op te stellen, ik plaats anderen vaak op een voetstuk.'*
- *Houding naar zichzelf: 'Ik heb last van mijn perfectionisme, verlies me in details, heb last van mijn onzekerheid en zoek dan mijn toevlucht in formats en schema's. Doordat ik mijn verslagen niet afkrijg, heb ik het gevoel dat ik faal.'*

*Het perspectief wordt door de supervisant als volgt geformuleerd: 'Ik wil een goede en effectieve pedagoog zijn die weet waarom ze dingen doet en die dat kan verantwoorden'. Exploratie van het verhaal en associaties bij de gevoelens in het verhaal:*

- *Positieve jeugdbeelden: 'Ik speel met vriendinnetjes waarin ik graag de beste en de mooiste ben, ik krijg de rol van bruid of prinses, mijn vriendinnetjes zijn bruid-meisjes.'*
- *Negatieve jeugdbeelden: 'Ik ken het chagrijn en onvermogen vroeger bij veranderingen thuis. Ik denk dat ik als kind veeleisend en niet flexibel was.'*



Door deze twee posities te onderscheiden en deze een naam te geven, kan de supervisant de dialoog aangaan met de verschillende posities, maar ook een plaats innemen tussen beide posities in. De posities kregen de namen 'de Witte' (de prinses, de perfecte) en 'de Zwarte' (de ik die zich verliest in details, krampachtig wordt, die faalt en de ander op een voetstuk plaatst).

Innerlijke dialoog tussen de twee posities:

- Het blijkt voor de supervisant niet gemakkelijk deze twee posities met elkaar in gesprek te brengen. Liever blijft ze in de zwarte, veilige, onderpositie hangen. 'In mijn werk ben ik liever niet de prinses, ik blijf liever de stagiaire, de pedagoog-in-opleiding die nog geen verantwoordelijkheid hoeft te nemen.'

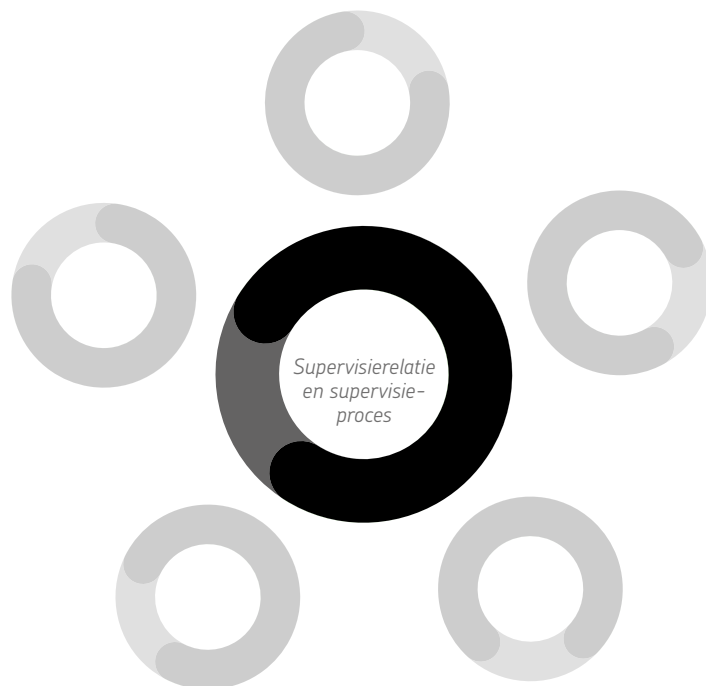
Resultaat:

- Supervisor: 'Het was leerzaam om me bewust te worden van deze betekenissen. Ik was me er daarna meer van bewust wanneer ik de veilige 'onderpositie' innam... Ik hoefde ook niet meer zo nodig 'de prinses' te zijn. Daardoor nam de druk af.'
- Supervisant: 'De dialoog tussen de intern belemmerende posities gaf een doorbraak, een transformatie van emotie en ervaring, wat leidde tot de acceptatie van zichzelf als de 'good-enough pedagoog'. Hierdoor kon de supervisant effectiever werken, met minder kramp en verspilling van energie. Deze ervaringen konden worden opgenomen in het nieuwe 'zelfverhaal'. Hierdoor kon ze vrijer en zelfbewuster in haar werk staan.'

### Het hart van supervisie

In navolging van Holloway (1995) zetten we in de beschrijving van supervisie de supervisie-relatie en het supervisieproces centraal.

Daaromheen cirkelen de andere factoren die de supervisie vorm en specifieke inhoud geven. Holloway spreekt van 'contextfactoren'. Deze komen in hoofdstuk 3 aan de orde. Wil er van een vruchtbaar supervisieproces



Kern van supervisie.

---

sprake zijn, dan dient de supervisor al deze factoren aandacht te geven.

## 2.2 SUPERVISIERELATIE

De supervisie relatie is een unieke relatie, door de supervisor en de supervisant beiden vormgegeven. Zoals effectonderzoek van psychotherapie laat zien dat de kwaliteit van de relatie tussen hulpverlener en cliënt een groot deel van het resultaat bepaalt (Asay & Lambert, 1999), is ook in supervisie de kwaliteit van de relatie van groot belang. Van de supervisor mag verwacht worden dat hij in staat is om op de relatie te reflecteren en om het eigen aandeel in de relatie kritisch te bezien. De supervisor zal de supervisant uitnodigen te reflecteren op de relatie. De supervisie relatie heeft enkele specifieke kenmerken: het is een spiegelrelatie, het is een relatie met weinig machtsafstand en daardoor veilig, en de relatie is dialogisch van aard.

De supervisie relatie is een spiegelrelatie. Het gaat in de supervisie niet alleen om 'daar en toen', maar ook om 'hier en nu'.

Wat zich in de praktijk voordoet, weerspiegelt zich in de supervisie relatie. Heeft de supervisant bijvoorbeeld de neiging zich in een ondergeschikte positie te manoeuvreren, dan zal hij dit mogelijk ook in de supervisie relatie laten zien. De supervisor zal teruggeven wat hij in het hier en nu weerspiegeld denkt te zien, of zal aan de hand van de hier-en-nu-situatie expliciteren wat er mogelijk in de werksituatie van de supervisant gebeurt<sup>14</sup>.

De supervisie relatie is een relatie met *weinig machtsafstand* en is zo gelijkwaardig mogelijk. In dit klimaat van gelijkwaardigheid is de supervisor een geïnteresseerde meedenker die de supervisant met respect behandelt. Ook al heeft de supervisant nog weinig ervaring, dan nog zal alles wat te berde komt serieus worden genomen. Er blijft wel enige afstand omdat het de taak van de supervisor is om het leerproces te begeleiden.

Het initiatief van de supervisant doet ertoe en bepaalt mede het succes van de supervisie. Verder is de supervisor de beoordelaar en zal hij op enig moment al dan niet een 'bewijs' afgeven van de kwaliteit van het pedagogisch handelen en van het leerproces van de supervisant (zie verder paragraaf 3.6).

Er kan geen hiërarchische of machtsrelatie bestaan tussen supervisant en supervisor. De supervisor zal nooit de leidinggevende of directe collega van de supervisant mogen zijn. Het is ook daarom dat een supervisor altijd buiten de eigen afdeling en meestal ook buiten de organisatie wordt gezocht.

De supervisie relatie is een *veilige* relatie. De supervisor creëert een veilige setting, waarin over alles gesproken mag en kan worden. De supervisant hoeft niet bang te zijn dat anderen hiervan zullen horen en dat dit zich tegen hem kan keren, bijvoorbeeld in een beoordeling. De supervisor behoort daarom geen informatie over de inhoud van de supervisie naar buiten te brengen, tenzij na uitdrukkelijke toestemming van de supervisant. Wanneer de supervisie relatie als een veilige relatie wordt ervaren, zal dit het reflecteren van de supervisant bevorderen. Supervisie is een *dialogische relatie* omdat de

supervisor een situatie, een ruimte creëert waarbinnen het verhaal van de supervisant zich kan 'ontvouwen'. De dialoog wordt gekenmerkt door gesprekskwaliteiten als zorgvuldig spreken, goed luisteren en de houding om het juiste te verstaan.

Het gaat niet bij voorbaat om het zoeken van een vaststaand feit dat als waar moet worden gezien (discussie), of om het overtuigen van het ander (debat). In de dialoog licht de supervisant zijn overwegen en handelen toe, waarna supervisor en supervisant dit handelen in het licht van de beroepseisen plaatsen. Samen zoeken zij naar wat voor deze supervisant in deze situatie binnen deze context van belang is.

#### **Supervisor als kritische tegenspeler**

De supervisor is in de dialoog een *kritische tegenspeler* en zal vermeende vanzelfsprekendheden uitvragen. Tegelijk geeft hij ook stem aan de normen en eisen van de beroepsgroep. De supervisant 'herschrijft zijn verhaal' niet in het luchtledige, maar binnen het raamwerk van de geldende beroepspraktijk. Zoals in paragraaf 2.1 uitgelegd is de supervisant niet alleen in dialoog met de ander, maar is hij ook en vooral in gesprek met zichzelf. De supervisant ontdekt de eigen *'meerstemmigheid'*. Hij ontmoet in zijn 'externe stem' bijvoorbeeld zijn stem als medewerker, als beginnende pedagoog, als collega, als Limburgse of Marokkaanse, maar ook zijn 'interne stem': de stem van zijn angstige zelf of van zichzelf als iemand die geneigd is met verzet te reageren op autoriteit. De supervisor helpt de supervisant deze dialogen te voeren en zo de verschillende stemmen of posities met elkaar in verband te brengen.

Supervisie is voor zowel de supervisor als voor de supervisant een oefening in *spreken en luisteren*. De supervisant proeft de kwaliteit van de dialoog zoals deze ook in zijn werk met cliënten of in de organisatie beoefend wordt. De dialoog wordt gekarakteriseerd door vragen en reflectie, door het niet zeker weten en door de ander de ruimte geven om zich uit te spreken.

Bepaalde vragen nodigen bij uitstek uit tot reflectie en tot spreken uit eigen ervaring. Supervisor en supervisant zijn zorgvuldig in het spreken. De supervisor is zich bewust van de aard van de vragen die hij stelt. Sommige vragen lokken meer uit tot verdediging of verantwoording en andere vragen lokken meer uit tot reflectie.

De dialoog kan leiden tot *emoties* bij de supervisant waardoor nieuwe inzichten of een verschuiving in betekenis kunnen ontstaan<sup>15</sup>.

De supervisant kan zo reflecteren op de manier waarop hij omgaat met complexe situaties waar geen pasklaar antwoord op bestaat. Pedagogische beroepsontwikkeling is te zien als een toename in het professioneel omgaan met complexiteiten, ambivalenties en onzekerheid.

## 2.3 SUPERVISIELEERPROCES

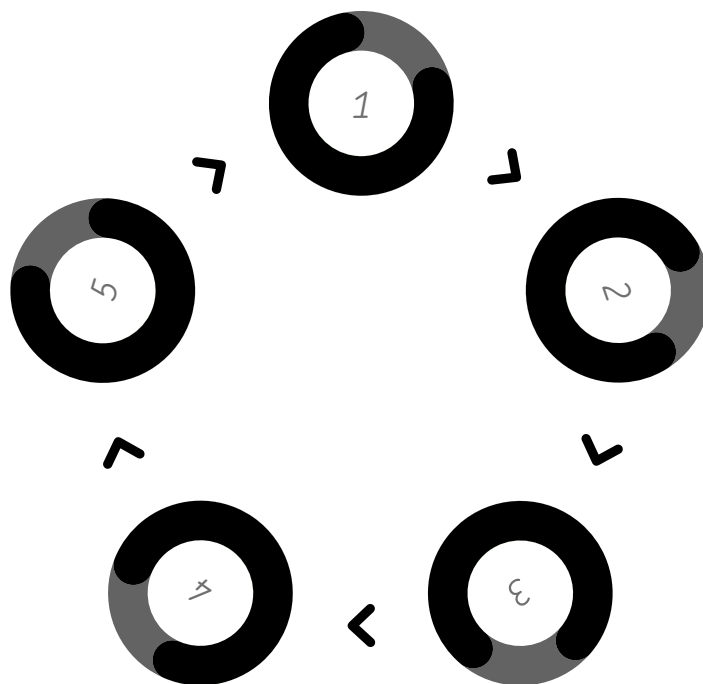
Naast de supervisie relatie behoort het supervisie leerproces tot de kern van supervisie. Over de eigen aard van dit leerproces gaat het eerste deel van deze paragraaf. De verschillende werkvormen en de stappen waaruit het leerproces bestaat, komen daarna aan bod.

### 2.3.1 HET LEERPROCES

Het leerproces gaat uit van *ervaringsleren* en *systematische reflectie* daarop.

De pedagoog brengt praktijkervaringen en persoonlijke ervaringen bij elkaar; hij recapituleert zijn ervaringen in het ingebrachte verhaal.

Het ervaringsleren kent verschillende fasen: het concrete handelen in de beroepspraktijk,



1

Handelen en ervaren

2

Terugblikken op het handelen

3

Conceptualisatie

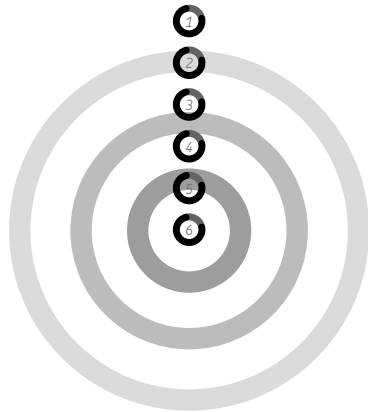
4

Alternatieven ontwikkelen

5

Uitproberen in nieuwe praktijk

Cyclus van leren en reflecteren.



1

Omgeving

3

Bekwaamheden

5

Identiteit

2

Gedrag

4

Overtuiging

6

Betrokkenheid

Het uimodel volgens Korthagen & Vasalos (2005).

de ervaringen met en in dit handelen, het reflecteren daarop, het formuleren van essentiële aspecten, het overdenken van alternatieven en het uitproberen van alternatief handelen. Kolb (1984), en in zijn spoor Korthagen (2006), hebben dit in beeld gebracht als een cyclus van leren en reflecteren.

Behalve de fasen die we in deze cyclus kunnen onderscheiden, zijn er ook *ervaringsdomeinen* waarop gereflecteerd kan worden. Zo zal de supervisor reflecteren op zijn beroepservaring, zijn algemene werkervaring, de supervisie-ervaring en de zelfervaring vanuit zijn persoonlijke levensgeschiedenis (Van Praag, 2008, p. 36). Korthagen brengt verschillende ervaringsniveaus die van invloed zijn op het professioneel functioneren samen in zijn 'uimodel' (Korthagen, 2006, pp. 36-37).

Op deze verschillende ervaringsniveaus kan gereflecteerd worden. Buiten de cirkel staat de omgeving. Naar het midden van de cirkel toe

komen steeds meer dimensies die als 'eigen' ervaren worden. Het buitenste ervaringsniveau wordt gevormd door het gedrag en de methodische aspecten van het handelen. De cirkels naar binnen raken aan 'dieper liggende' niveaus, respectievelijk die van competenties, overtuigingen, identiteit en betrokkenheid. Op dit laatste niveau van reflecteren probeert men door te dringen tot de meest basale kwaliteiten die men heeft en die doorgaans ook een bron zijn van 'handelen in flow': de authentieke motivatie. Wanneer men reflecteert op dit laatste niveau, spreken Korthagen en Vasalos (2005) van 'kernreflectie'. Bezwaar tegen dit uimodel is te vinden bij Hermans (2006, p. 40)<sup>16</sup>. Voor pedagogen is reflectie op al deze niveaus van belang.

De supervisor kan reflecteren op het professionele handelen in het verleden en heden, maar evenzeer op zijn gewenste professionele en persoonlijke ontwerp voor de toekomst.

Door de reflectie wordt in tijd en ruimte afstand genomen van het handelen. Hierdoor ontstaat wat Benammar (2006) *de paradox van de reflectie* noemt. De ontstane ruimte geeft namelijk enerzijds een zekere 'ontpersoonlijking' die anderzijds juist leidt tot een meer 'jezelf worden' in het professionele handelen. Door meer afstand te nemen wordt het eigen verhaal herschreven.

De systematische oefening in reflectie leidt ertoe dat de pedagoog in toenemende mate in staat is deze reflectie in de concrete praktijk toe te passen.

### Werkvormen

De supervisor kan gebruik maken van verschillende *werkvormen* om het leren en reflecteren te bevorderen. Benammar (2006) beschrijft werkvormen voor reflectie, de zogenaamde 'reflectietools', zoals de waarderende of de metafoorreflectie.

*Aan de supervisor wordt gevraagd een object mee te brengen dat haar positie binnen de organisatie verbeeldt. Deze supervisor brengt het plaatje van een schop mee waarmee zij*

uitdrukt dat zij voortdurend het gevoel heeft dat de cliënten te veel op haar leunen. Een andere supervisant brengt een prullenbakje mee waarmee ze uitdrukt dat de organisatie allerhande activiteiten bij haar 'dumpt' die niet bij haar thuis horen. De metaforen hielpen de supervisanten zich ervan bewust te worden wat er in hun situatie speelde. Daardoor bereikten ze een doorbraak in hun ontwikkeling. Een metafoor geeft de beleving weer waarmee de supervisant in het werk staat, oftewel de bril waardoor hij geneigd is te kijken. Het beeld brengt een onmiddellijke bewustwording teweeg en is een prikkel om te veranderen. Na verloop van tijd zal de supervisant zichzelf en daarmee ook zijn werk 'herordenen'. Er treedt dan een verschuiving in betekenis op waardoor het handelingsrepertoire zich uit zal breiden. De supervisiepraktijk leert dat supervisanten het waarderen om aan den lijve kennis te maken met dergelijke technieken.

Deze werkvormen stimuleren de supervisant om gebaande paden te verlaten, om anders te denken of denkkaders te verruimen. Allerhande werkvormen, die bekend zijn in de klinische of (ped)agogische praktijk, zijn bruikbaar om te reflecteren op bepaalde thema's. Zo kan door een oefening met de 'Roos van Leary' (zie Remmerswaal, 2003, pp. 141-158; Beunderman en Van der Maas, 2011, p. 43 e.v.) de supervisant zich bewust worden van zijn neiging in een relatie een bepaalde positie in te nemen: boven of onder, mee of tegen.

De BOTS Interactiewijzer (Lodewijks & Verstegen, 2006) is een veelgebruikt instrument in onderwijs en opvoedingssituaties en sluit hierbij aan. De supervisant leert hiermee de eigen valkuilen in de communicatie en interactie kennen<sup>17</sup>.

---

"TIJDENS HET ROLLENSPEL EN DE NABESPREKING HEB IK ONTDEKT DAT IK GENEIGD BEN DE ANDER IN DE 'BOVENPOSITIE' TE PLAATSEN EN MEZELF IN DE AFWACHTENDE, PASSIEVE, MEEGAANDE POSITIE. TOEN IK DE VIDEO TERUGZAG, WERD ME METEEN HELDER WAT IK DOE. IK BESEFTE DAT IK DAARMEE AAN DE VEILIGE KANT BLIJF EN DAT HET OOK VOOR DE ANDER

ONAANGENAAM KAN ZIJN IN DIE 'DESKUNDIGE' POSITIE GEPLAATST TE WORDEN. ALS PEDAGOOG EN ALS SUPERVISOR MOET IK OOK IN STAAT ZIJN 'LEIDING' TE NEMEN. PAS ALS IK DAT KAN, KAN IK MIJN GEDRAG BETER AFSTEMMEN OP DAT WAT DE SITUATIE VRAAGT."

*Een pedagoog uit een groepssupervisie.*

---

Een oefening met het 'kernkwadrant' van Ofman (2004) zal de supervisant bewust maken van zijn kwaliteiten, zijn valkuilen, zijn allergieën en zijn uitdagingen. Het kernkwadrant geeft al deze persoonlijke eigenschappen in samenhang weer, en geeft zo richting aan verandering en ontwikkeling.

---

"HET IS EIGENLIJK ZO'N EENVOUDIGE OEFENING 'HET KWADRANTENSPEL'. IK WIST AL DAT MIJN PERFECTIONISME EEN STRUIKELBLOK WAS VOOR MEZELF, MAAR NU ZIE IK GOED DAT HET OOK EEN BELEMMERING IS IN MIJN WERK. 'ACCEPTEREN' IS MIJN UITDAGING EN DAT GELDT NOG STEEDS. NU IK COLLEGA'S MEER ACCEPTEER EN WAARDEER ZOALS ZE ZIJN, MERK IK DAT DIT OOK PROBEER NAAR CLIËNTEN TOE. IK KAN DE ANDER NU MEER RUIMTE GEVEN. MIJN BEPERKTE EN BEPERKENDE BRIL AFZETTEN IS MIJN MOTTO GEWORDEN."

*Een supervisant bij de evaluatie van de supervisie.*

---

Door *focussen* (Gendlin, 2004) leert de supervisant de lichamelijke ervaring van emoties gewaar te worden in de interactie met de cliënt of zich hiervan ook bewust te worden tijdens de supervisie. Er zijn ook reflectieoefeningen voor *het zich bewust worden van de culturele sensitiviteit* (zie verder paragraaf 3.2). Andere begeleidingsvormen zoals psychodrama kunnen 'spelenderwijs' worden ingezet (De Ronde, 2011). Wanneer de supervisor alternatieve werkvormen gebruikt ter ondersteuning van bewustwording, ervaren en reflecteren, zal hij zich steeds afvragen wat hij hiermee beoogt. De werkvormen zijn immers geen doel op zich, maar staan ten dienste van de leerdoelen (zie

hiervoor De Ronde, Stolker & Vente, 2009).

### **Groepssupervisie**

Groepssupervisie is een veelgebruikte vorm in de nascholing van pedagogen. Leren in de groep biedt specifieke mogelijkheden, omdat de groep op andere wijze dan bij individuele supervisie stimuleert tot reflectie (Van Praag en Tijhuis, 2001; Siegers, 2002, pp. 501-517). De deelnemers leren van elkaar, zij zien waar anderen in de praktijk tegen aanlopen en hoe zij leren in de praktijk. Het benutten van de groepsdynamiek vraagt specifieke vaardigheden van de supervisor, zoals het bevorderen van een veilig en stimulerend groepsklimaat, het kunnen opmerken en hanteren van coalities en het laten leren van elkaars kwaliteiten. De supervisor heeft een andere rol dan tijdens een individuele supervisie. De supervisanten zijn minder geneigd de supervisor de rol van expert toe te kennen, wat nogal eens gebeurt in individuele supervisie. Enkele werkvormen in de groep zijn de 'incidentmethode' of de 'critical friend methode'<sup>18</sup> (Van Swet e.a., 2009). De supervisor en de supervisanten zijn zich bewust van de specifieke mogelijkheden en beperkingen van de groep. .

### **2.3.2**

#### **STAPPEN IN HET SUPERVISIEPROCES**

Het supervisieproces kent een aantal stappen en de supervisor zal deze in het proces zorgvuldig faciliteren en systematisch volgen. De stappen worden eerst weergegeven en daaronder toegelicht.

De achtereenvolgende stappen in het supervisieproces zijn:

- voorbereiding en explicitering van verwachtingen;
- contractering en werkafspraken;
- supervisieplan en leerdoelen;
- de praktische uitvoering en het bewaken van focus en grenzen;
- evaluatie en beoordeling.

#### **Vorbereiding en explicitering van verwachtingen**

De supervisor gaat bij de kennismaking of

tijdens het eerste gesprek na of de supervisor een duidelijk beeld heeft van supervisie. Indien nodig wordt het verschil en de samenhang met andere leervormen verhelderd. De wederzijdse verwachtingen worden uitgewisseld, de supervisor benadrukt dat het om een leerproces gaat. Globaal komen de doelen die de supervisor wil bereiken aan de orde, of specifieke vragen waarmee hij in de praktijk geconfronteerd wordt. De supervisor maakt duidelijk dat supervisie in principe betrekking heeft op alle aspecten van de beroepsuitoefening. De supervisor geeft aan wat van de supervisor in iedere zitting verwacht wordt, zoals de inbreng van een werk- en reflectieverslag. Hij informeert de supervisor over de producten die aan het einde van het proces opgeleverd dienen te worden (de casusbeschrijving en het integrale reflectieverslag), en de eisen die daaraan worden gesteld. Hij vertelt ook over de wijze van evalueren tijdens en de beoordeling ná het proces. Hij benadrukt dat, ongeacht de eindproducten, de aandacht niet primair gericht is op kennis en vaardigheid maar op reflectie op en integratie van de persoonlijke en professionele aspecten van het handelen.

#### **Contractering en werkafspraken**

Het proces gaat verder met kennismaken, contracteren en het maken van werkafspraken. Na de kennismaking van supervisor en supervisor en de informatie-uitwisseling zijn beiden vrij te beslissen om al dan niet met elkaar een supervisieproces aan te gaan<sup>19</sup>. Als er een akkoord is, stelt de supervisor *de overeenkomst* op (zie bijlage 4). In de overeenkomst is er soms sprake van meerdere partijen.<sup>20</sup> De overeenkomst is helder over de omvang, frequentie werkwijze, kosten en facturering van de supervisie. Duidelijkheid is er ook over de informatie die aan derden wordt gegeven, bijvoorbeeld aan de praktijkopleider of hoofdopleider. De supervisor is tenslotte de eigenaar van zijn leerproces. De *werkafspraken* betreffen het *inleveren van rapportages: de inbreng uit de praktijk en het reflectieverslag*. De inbreng gaat over een praktijksituatie en de supervisor doet een voorstel voor de bespreking ervan. Er worden afspraken gemaakt over de aard van het *ingebrachte materiaal*: een reconstructie

achteraf van de praktijkcasus, een verbatim of audiovisuele fragmenten<sup>21</sup>. Na de zitting maakt de supervisant een reflectieverslag<sup>22</sup>. Hij beschrijft daarin zijn leerervaringen. Ook dit is weer materiaal voor een volgende zitting.

### **Supervisieplan en supervisie-doelen**

*In de eerste gesprekken* vinden verkenningen plaats van de doelen of thema's die aan de orde moeten of kunnen komen. Als hierover een eerste overeenstemming is bereikt, wordt deze (voorlopige) afspraak schriftelijk vastgelegd<sup>23</sup>. Daarna worden de doelen en afspraken nader gespecificeerd in een supervisieplan. Supervisie-doelen worden zo concreet mogelijk geformuleerd. De doelen gaan over verschillende aspecten van de beroepsuitoefening. Ze betreffen bijvoorbeeld cliëntgerichte zaken en het toepassen van kennis in de praktijk. Ze kunnen ook organisatiegericht zijn en dan draaien om zaken als organisatie- of kennisontwikkeling. Ook heeft de supervisant persoonlijke doelen, bijvoorbeeld op het gebied van samenwerken, communiceren en het omgaan met stress of tijdsdruk. Het plan dient als richtlijn voor het supervisieproces en voor de evaluatie daarvan. Het is goed denkbaar dat hierin ook een *tijdsfasering* wordt aangebracht. In de eerste helft van de supervisieperiode kan bijvoorbeeld de nadruk liggen op bepaalde omschreven doelen, terwijl in een latere fase of in de tweede helft de aandacht naar andere doelen verschuift. De doelen worden zo concreet mogelijk beschreven. Uiteraard kan dit plan tijdens een evaluatie gedurende de supervisieperiode bijgesteld worden.

### **Bewaken van focus en grenzen**

Supervisor en supervisant bewaken gezamenlijk de leerdoelen. Zij letten erop - ieder vanuit zijn eigen gezichtspunt - dat de doelen voldoende breedte en diepte vertonen in het licht van de beroepsuitoefening. De aandacht die naar de verschillende thema's uitgaat, zal een afspiegeling zijn van de taken die de betreffende supervisant heeft. Bij orthopedagogen bijvoorbeeld zal een groot deel van de supervisie besteed worden aan het functioneren in diagnostiek en interventie. Daarnaast kan er aandacht zijn voor het functioneren in andere taakgebieden, zoals beleid, wetenschappelijk onderzoek of onderwijs geven. Ook bij deze gebieden wordt ervoor gewaakt dat supervisie niet 'verwordt' tot werktechnische begeleiding, maar gericht blijft op reflectie op de werkkuitvoering door de supervisant. <

### **Evaluatie**

De supervisor en de supervisant evalueren beiden voortdurend het leerproces gedurende de supervisie. In de tussentijdse evaluatie gaan zij na of het leerproces voldoende aansluit bij de doelen van de supervisant. In ieder geval vindt er op drie momenten een formele evaluatie plaats: na drie of vier gesprekken (de 'klik'evaluatie of contract-evaluatie), halverwege en aan het eind van het traject. Het gaat dan niet alleen over de vraag hoe de supervisie en de supervisie-evaluatie gewaardeerd worden, het gaat ook over concrete verandering.

Vragen die in dit kader gesteld kunnen worden zijn bijvoorbeeld: Heeft de supervisie invloed op je dagelijks handelen? Wat mis je nog? Tussentijds kan het supervisieplan bijgesteld worden, zodat de supervisie blijft aansluiten bij de leerdoelen. Supervisor en supervisant gaan dan ook na of de onderwerpen van reflectie voldoende breedte hebben zodat de supervisie aansluit bij de verschillende taken in de praktijk. Is er voldoende aandacht voor ingebrachte casuïstiek en voor de wijze van communiceren met de cliënt? Supervisor en supervisant kijken ook naar het effect op het leerproces van de supervisant. Bovendien kijken ze gezamenlijk naar de werkwijze van de

supervisor. Voor de supervisor is het een leerzame exercitie om met de supervisant vanuit het resultaat terug te zoeken naar de werkrelatie en naar werkzame factoren in de interventies van de supervisor. Zoals samenspel betaamt evalueren beiden het spel ieder vanuit eigen ervaringen.

Uiteindelijk vindt er bij supervisietrajecten in het kader van een opleiding *een beoordeling* plaats. Aan het eind van hoofdstuk 3 zal hierop worden ingegaan. <

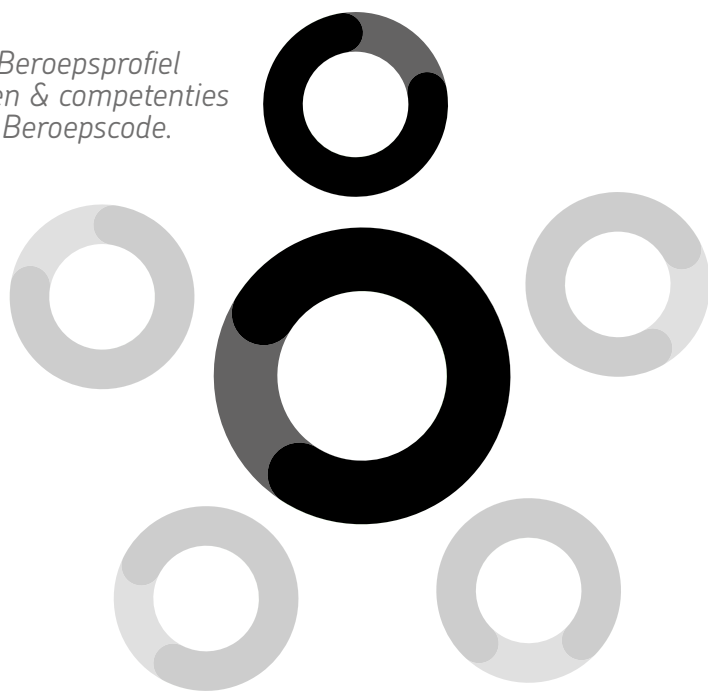


03

# Supervisie: wie en wat er meespeelt

Tot de kern van supervisie rekenen we de supervisie-relatie en het supervisie-leerproces. Daarnaast zijn er andere factoren die in de praktijk en in de supervisie meespelen of aan de orde zijn.

*Beroepsprofiel  
Taken & competenties  
Beroepscode.*



Het beroep van pedagoog.

Deze factoren zijn wel te onderscheiden, maar niet altijd te scheiden: ze hebben een wisselwerking op elkaar. Belangrijke factoren zijn het beroep waartoe opgeleid wordt (paragraaf 3.1), de eigenschappen van de cliënt of het cliëntsysteem (paragraaf 3.2) en de werk- of organisatorische context (paragraaf 3.3). Natuurlijk bepalen ook de specifieke kenmerken van de supervisor en de supervisor de kwaliteit van het samenspel (paragraaf 3.4 en 3.5).

In de supervisie kunnen verschillende factoren er 'uitgelicht' worden en afzonderlijk voorwerp van reflectie zijn. Een ingebracht verhaal kan geanalyseerd worden vanuit de werksituatie, vanuit de problematiek van de cliënt, vanuit de organisatie of vanuit de wetenschappelijke of beroepseisen.

Hieronder worden deze factoren toegelicht. Het hoofdstuk wordt afgesloten met een paragraaf (3.6) over evalueren en beoordelen.

### 3.1 HET BEROEP VAN PEDAGOOG

De beroepsgroep van pedagogen kent ondanks hun gedeelde domein en gedeelde optiek een grote verscheidenheid. Pedagogen kunnen in veel organisaties en maatschappelijke domeinen werkzaam zijn.

Een beschrijving van het pedagogische beroep vinden we in een NVO-publicatie (Bonnet, 2011, p. 2).

*Een pedagoog* is een academisch geschoolde professional die een beroepsmatige bijdrage levert aan het optimaliseren van de ontwikkeling en opvoeding van kinderen en jongeren. Ouders – maar bijvoorbeeld ook betrokken professionals – roepen de hulp in van een (ortho)pedagoog wanneer de ontwikkeling van een kind stagneert of wordt bedreigd.

De pedagoog richt zich er vervolgens op om de problemen die hieraan ten grondslag liggen op te heffen, te minimaliseren of te voorkomen. Hij doet dat handelings- en oplossingsgericht en altijd in samenwerking met het cliëntsysteem. Dit houdt in dat een pedagoog 'kijkt' naar alle mensen en instanties die direct betrokken zijn bij de opvoeding van het betreffende kind. Dat zijn meestal vader, moeder, broers, zussen maar ook andere familieleden, vrienden, of hulpverleners.

Naast het structureel verbeteren en beïnvloeden van de relaties en school- en opvoedingssituaties in het belang van het (lerende) kind, concentreren onderwijsskundigen en pedagogen zich tevens op onderwijsmethoden en -technieken.

### De pedagoog als professional

Wetenschappelijk opgeleide pedagogen zijn 'professionals' wanneer zij een erkende opleiding hebben gehad, maatschappelijk erkend worden, hun beroep op basis van kennis uitvoeren en hiermee een algemeen maatschappelijk nut nastreven (Van Houten, 2008). Professionals zijn verenigd in een beroepsvereniging en kennen *beroeps- en competentieprofielen*.

De pedagoog is in zijn handelen te herkennen aan een systematische aanpak, gebaseerd op wetenschappelijke evidentie en inzichten uit al dan niet aanpalende vakgebieden.

Met ontwikkelingen in het vakgebied en in de maatschappij, bijvoorbeeld binnen de jeugdhulp of met betrekking tot passend onderwijs, ontstaat de noodzaak om beroepsprofielen binnen de verschillende werkvelden te herdefiniëren. Een helder beroepsprofiel en een gedeelde visie op de identiteit van het beroep en de taken in een bepaald maatschappelijk veld vergemakkelijken het vaststellen van noodzakelijke competenties<sup>24</sup>.

Supervisor en supervisant zullen ervoor zorgen dat reflectie op de verschillende competenties plaatsvindt. Professionals, dus ook pedagogen, hebben een *beroepscode* en handelen daarnaar. Zo'n code is een richtsnoer voor het handelen. Aan de hand van de beroepscode kan het handelen van de pedagoog getoetst worden door een klachtencommissie.

*Een supervisant brengt een situatie in waarbij ze op verzoek van een leerkracht in het speciaal onderwijs heeft onderzocht hoe het komt dat een bepaald kind niet verder komt met rekenen. Normaal gesproken informeert ze altijd de ouders wanneer een onderzoek wordt afgenomen, maar nu is het erbij ingeschoten. De intentie was dat de leerkracht over meer informatie zou beschikken bij de kindbespreking. De resultaten tonen dat het kind over minder cognitieve mogelijkheden beschikt dan tot dat moment gedacht.*

*De ouders zijn hoogst verontwaardigd dat dit onderzoek heeft plaatsgevonden en dat de leerkracht over deze gegevens beschikt. Zij dienen een klacht in bij de directeur.*

*De inbreng van deze casus in de supervisie leidt er toe dat supervisor en supervisant de verschillende aspecten van de beroepscode nog eens nalopen. De supervisant ontdekt dat zij, hoe goed bedoeld ook, niet volgens de beroepscode heeft gehandeld.*

Professionele standaarden geven aan betrokkenen duidelijkheid over de taken, de verantwoordelijkheden en de grenzen van het pedagogisch handelen. In supervisie worden nogal eens dilemma's en beroepsethische kwesties besproken.

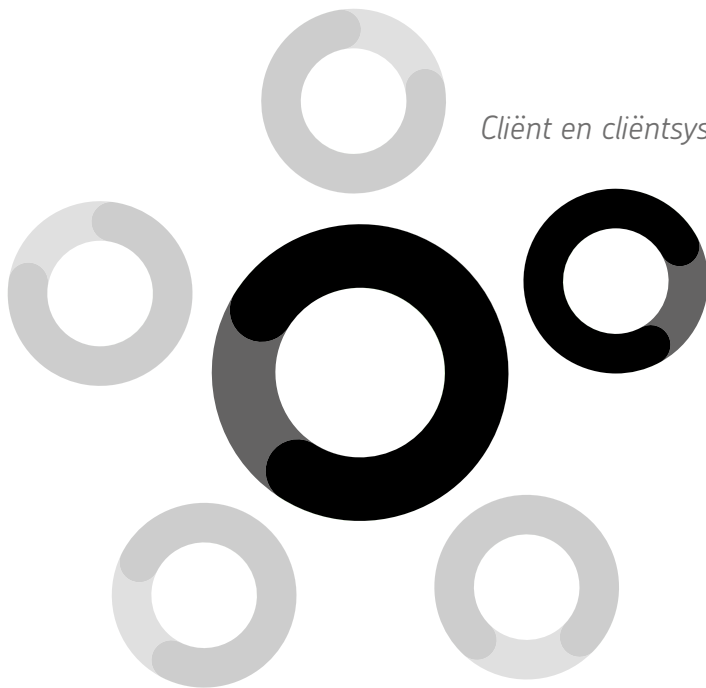
### Uitgangspunten bij het pedagogisch handelen

Opvoeden is een interactief gebeuren waarbij de opvoedingsrelatie en de opvoedings situatie centraal staan. Pedagogisch hulpverleners is gericht op het vergroten van de pedagogische competentie van opvoeders en op het vergroten van de ontwikkelingsmogelijkheden van het kind. Dit is *de optiek* van waaruit de interventie plaatsvindt. Uitgangspunten bij dat pedagogisch hulpverleners kunnen we samenvatten met de begrippen '*dialogisch*,' '*stysteemgericht en transactioneel*' en '*veranderingsgericht*.' Deze begrippen worden in hoofdstuk 4 nader toegelicht, in verband met de richtlijnen voor cliëntgericht handelen. De begrippen verwijzen niet naar specifieke theoretische modellen. Ze zijn kenmerkend, maar niet exclusief voor het werk van pedagogen. Het is goed mogelijk dat ook andere gedragswetenschappers zich herkennen in deze principes.

Dat de beroepsgroep deze punten kenmerkend vindt, betekent dat de supervisor eveneens vanuit deze optiek naar de hulpverlening zal kijken en dat de supervisant léért kijken vanuit deze optiek.

### 3.2 CLIËNT EN CLIËNTSYSTEEM

Het ligt voor de hand dat cliëntvragen en cliëntgerichte hulpverlening een grote rol spelen in de supervisie. De cliënt kan een kind zijn, een ouder, een verzorger of een leerkracht. De cliënt kan ook een ouder persoon zijn in een kwetsbare of afhankelijke situatie. Het kan een persoon zijn met een lichamelijke



### Cliënt en cliëntensysteem

Cliënt en cliëntensysteem.

of verstandelijke beperking. Het cliëntensysteem kan een gezin zijn, een onderwijssysteem of een organisatie. De cliënt kan zich aandienen in de jeugdzorg, bij een instelling voor de GGZ, in het onderwijs of in een andere hulpverleningsinstelling, zoals een revalidatie of geriatrie instelling.

De pedagoog zal zich afvragen *wie eigenlijk de cliënt is*, wie de opdrachtgever is, wie hij als cliënt beschouwt of wie hij als zodanig zou moeten zien. Cliënten kunnen jong of oud zijn en allerhande eigenschappen hebben. Het is van belang dat de supervisor nauwkeurig leert onderscheiden wie welk probleem heeft. Soms zijn vragen van de cliënt of het cliëntensysteem namelijk zo complex dat een goede vraagverheldering of een brede inventarisatie nodig is alvorens te besluiten verder te gaan. Verschillende personen in hetzelfde 'systeem' kunnen bovendien verschillende vragen hebben. Ook de argumentatie voor het al dan niet verwijzen van de cliënt naar een meer geëigende setting kan voorwerp van reflectie zijn. Vragen van cliënten zijn zo gevarieerd dat het gevaarlijk is

de cliënt snel in een doelgroep of type in te delen. In supervisie leert de hulpverlener de argumenten hiervoor op geldigheid te beoordelen.

Een terugkerende kwestie is of vragen van cliënten van *een andere culturele achtergrond* dan waartoe de hulpverlener behoort wel goed verstaan en opgepakt worden. Hier blijkt het belang van intercultureel vakmanschap. Van zowel de supervisor als van de supervisorant wordt een culturele sensitiviteit verwacht met oog voor diversiteit<sup>25</sup> (vergelijk Van Haterd e.a., 2010).

*Een supervisorant begeleidt een team van pedagogisch medewerkers in de jeugdzorg. Zij brengt de volgende casus in. Een pedagogisch medewerker kan niet uit de voeten met een autoritaire vader van allochtone afkomst. Hij geeft zijn zoon te weinig ruimte om te leven volgens de waarden die hij deelt met zijn vrienden. Dit leidt tot heftige aanvaringen thuis en tot ongewenst gedrag van de zoon in de omgeving. Naarmate de zoon zich meer en meer onttrekt aan de regels van de vader, oefent de vader meer macht uit.*

*De pedagogisch medewerker kreeg een hekel aan deze vader die in haar ogen ongenueanceerd en star is. Het innerlijk verzet is zodanig dat ze niet in staat is om in gesprek met hem te raken. De pedagoog voelt zich onmachtig om de medewerker en het team hierin te steunen. Ze merkt wel dat het team weinig gevoel heeft voor de positie, de overtuiging en culturele achtergrond van de vader en ze ervaart bij zichzelf dat ze onvoldoende tools heeft om het team te helpen.*

*Tijdens de supervisie wordt eerst verkend wat deze casus bij de supervisorant oproept: onmacht en het besef dat ze te weinig weet van interculturele methodieken. Wanneer dit helder is, verwijst de supervisor naar begrippen en methodes als 'enveloppement' en 'beschermjassen'. De pedagoog beseft dat de teamleden zich net zo onmachtig voelen als zichzelf. De supervisorant/pedagoog komt zo tot het besluit om zich met het team te gaan verdiepen in enkele methodieken, waardoor het team de eigen culturele competentie leert te vergroten.*

*De pedagogisch medewerkers leren gesprekken aan te gaan rond vragen in een meer-voudige culturele context. Zo krijgt de vader de ruimte om te vertellen over de manier waarop er met macht en gezag in zijn familietraditie wordt omgegaan, en welke rangorde hij binnen deze familiale context heeft.*

*Door kennis te nemen van bredere 'machtsverhalen in familiestructuren' krijgen de pedagoog en het team meer begrip voor (on)macht in families en leren ze beter het gesprek rond pedagogische problemen op gang te brengen <sup>26</sup>.*

De werkinbreng kan betrekking hebben op diagnostiek of behandeling, maar ook op een van de andere taken die de pedagoog verricht. Denk aan teamcoaching, onderzoek of de implementatie van een programma. De werkervaring die de supervisor wil bespreken hoeft dus niet beperkt te blijven tot ontmoetingen met een cliënt.

Het kan zijn dat de supervisor bekend is met de ingebrachte cliëntvragen of thematiek, maar het kan ook zijn dat het werkveld van de supervisor onbekend is voor de supervisor. Dat hoeft geen belemmering te zijn omdat er immers algemene richtlijnen zijn voor de kwaliteit van pedagogisch handelen. De supervisor is niet altijd 'de beste' pedagoog, diagnosticus, behandelaar, schoolpedagoog of onderwijsadviseur. Hij moet wel een goede gesprekspartner zijn die het leerproces kan begeleiden en die – zoals we hebben gezien in het voorgaande hoofdstuk – in staat is een lerende werrelatie op te bouwen.

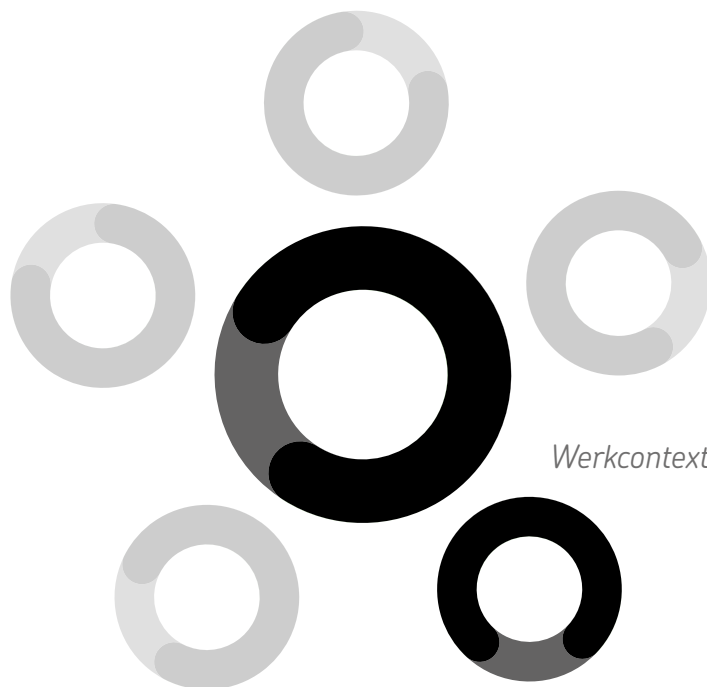
### 3.3

#### CONTEXT VAN DE BEROEPSUITOEFENING

Op de achtergrond van de supervisie speelt de context een rol waarbinnen de supervisor zijn werk doet en die dus ook een rol speelt bij hetgeen de supervisor ter sprake brengt. We bedoelen hiermee achtereenvolgens de maatschappelijke context, het werkveld, de organisatie en de opleiding die mogelijk door de supervisor gevolgd wordt

#### Maatschappelijke context

Beroepen, professionals en professionele



#### Werkcontext

---

organisaties ontwikkelen zich in velerlei opzicht. Het pedagogisch beroep ontwikkelt zich, wetenschappelijke kennis neemt toe, organisaties verbreden en/of specialiseren zich. Overheid en ziektekostenverzekeraars bemoeien zich meer en meer met kostenreductie, digitalisering, de stroomlijning van dienstverlening, standaardisering en protocolisering. Kostenbesparing leidt ertoe dat werkzaamheden op een zo laag mogelijk opleidings- (cq. deskundigheids-)niveau verricht worden en in een zo kort mogelijke tijd worden uitgevoerd. In plaats van gekwalificeerde pedagogen worden enerzijds professionals op een lager bekwaamheidsniveau ingezet<sup>27</sup>.

Politieke besluitvorming leidt tot normalisatie en majeure operaties van 'passend onderwijs' en het decentraliseren van de jeugdzorg op gemeentelijk niveau. Instellingen waarden anderzijds het referentiekader en de kennisbasis van pedagogen met een post-masteropleiding, omdat zulke pedagogen op een overstijgend niveau kunnen denken en

beslissen. Ook als het gaat om andere taken op het gebied van beleid en onderzoek wordt de meerwaarde van de pedagoog gezien. De NVO zet zich ervoor in om een gearticuleerd beroeps- en competentieprofiel kenbaar te maken aan overheid, beleidsorganisaties en het veld, zodat bepaalde taken en verantwoordelijkheden bij de pedagoog neergelegd kunnen worden.

De beroepsgroep onderschrijft het belang van evidence-based werken, maar ziet ook de beperking van strikt voorgeschreven 'wetenschappelijk erkende interventies'. De eis om het handelen hiertoe te beperken kan leiden tot verschraving van de beroepsuitoefening. Opgelegde standaarden kunnen de autonomie van de pedagoog aantasten zodat de eigen handelings- en beslissingsruimte afneemt. De pedagoog werkt in het belang van de cliënt en hecht daarbij aan de dialoog met de cliënt en het cliëntstelsel. Van een zelfstandig werkende en wetenschappelijk denkende pedagoog mag verwacht worden dat hij kritisch reflecteert op de vraagstelling en de context waarin hij het werk doet. Van de pedagoog mag verwacht worden dat hij innovatief werkt in de veranderende omstandigheden. Supervisie is hiervoor een oefenplaats, omdat in het supervisiegesprek niets als vanzelfsprekend wordt aangenomen en nieuwe opties kunnen worden overwogen.

### Het werkveld

Pedagogen zijn werkzaam in een *diversiteit aan werkvelden*, zoals het (speciaal) onderwijs, de jeugdhulpverlening, de geestelijke gezondheidszorg, zorg voor mensen met beperkingen en de forensische zorg. Ieder van deze domeinen vraagt algemene en specifieke expertise. Onderwijs, preventie, innovatie en advisering kan ook in heel andere contexten plaatsvinden.

*Pedagogen kunnen in meerdere functies en in verschillende werkvelden werkzaam zijn.*

*Voorbeelden van enkele werkvelden zijn:*

- algemeen maatschappelijke en publiek bestuurlijke organisaties zoals gemeenten;
- onderzoeksinstellingen (geschikt voor wijsgerig of historisch pedagogisch onderzoek);

- een onderwijskundige setting zoals het primair, secundair of beroepsonderwijs;
- het passend en speciaal onderwijs;
- de jeugdzorg, een residentiële setting of een Centrum voor Jeugd en Gezin;
- justitiële instellingen;
- klinische contexten als ziekenhuis, GGZ in de eerste, tweede of derde lijn;
- de zorg voor mensen met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking, of een revalidatie-instelling;
- instellingen waar leerprogramma's of didactische methoden ontwikkeld worden (geschikt voor onderwijskundig georiënteerde pedagogen).

Pedagogen maken gebruik van wetenschappelijke kennis uit aanpalende wetenschapsgebieden zoals de ontwikkelingspsychologie, gezinssociologie, kinderspsychiatrie, systeemtherapie en de neurologie. De pedagoog werkt vanuit een beroepsvisie die de pedagogische relatie, de pedagogische situatie en de dynamiek van het opvoedings- en onderwijsproces centraal stelt. Dit betekent dat van de pedagoog verwacht mag worden dat hij op verschillende manieren breed kan kijken: hij is in staat om kennis uit verschillende theorieën en werkvelden te integreren tot een overkoepelende pedagogische visie en deze in te zetten in het domein waarin hijzelf werkzaam is.

De (post)academisch geschoolde pedagoog is in staat op zelfstandige wijze advisering, onderzoek en interventie uit te voeren. Hij oriënteert zich op de unieke factoren van de cliënt, het cliëntstelsel of de context die bijdragen aan verbetering of herstel, maar hij maakt evenzeer gebruik van evidence- en practice-based methoden. In de supervisie kan de supervisor oefenen hoe hij in de dialoog met de cliënt het wenselijke of het haalbare aan de orde stelt.

### De organisatie

De organisatie als context voor het werk van de pedagoog is een terugkerend thema van reflectie.

Wat is de positie van deze pedagoog en werkt hij decentraal of op centraal stafniveau?

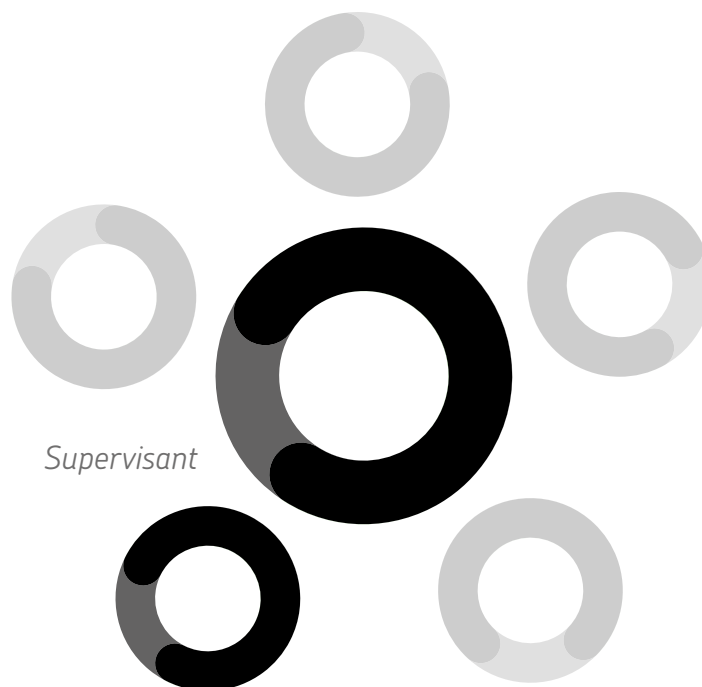
Hoe wordt er samengewerkt met het management of directie, binnen teams of met andere uitvoerende professionals zoals psychiater, psychologen, leerkrachten of groepsleiders? In supervisie zijn thema's aan de orde als de organisatie van het werk, de opvatting van de organisatie over kwaliteit. Hierbij kan een onderscheid gemaakt worden in organisatorische, professionele en methodische kwaliteit? Wijsbek (2009) spreekt zelfs over de dialogische kwaliteit van de organisatie. Het gaat dan om de vraag of er naast de instrumentele gerichtheid ook ruimte voor relaties, communicatie of waardengerichtheid. De pedagoog kan een spanning ervaren tussen zijn eigen visie op de beroepsuitoefening en de visie van de organisatie.

De supervisant reflecteert tijdens de supervisie op deze vraagstukken en dilemma's in de praktijk. De pedagoog leert niet alleen 'de partner van de cliënt' te zijn, maar zich ook op te stellen als constructieve 'partner van het management' (Buursma, 1993).

### De scholingscontext

Supervisie kan op verschillende manieren georganiseerd worden: vanuit opleidingsverband, op initiatief van een werkinstelling of op basis van individueel gevoelde behoefte. De NVO kent een traject voor de Basisaantekening diagnostiek en heeft zich ingezet voor de ontwikkeling van een opleidingstraject voor het register Orthopedagoog-Generalist. Er is een individuele route waarin men met deelcertificaten een studieplan doorloopt. Wanneer pedagogen het opleidingstraject van Gezondheidszorgpsycholoog volgen voor opname in het BIG-register van de overheid, wordt er een vergelijkbare omvang aan supervisie besteed. De opleidingen tot specialist kennen eveneens een substantiële ruimte voor supervisie.

De pedagoog kan gedurende de hele opleidingsperiode reflecteren op de integratie van kennis en werkervaring. Indien men supervisie volgt los van een opleiding of registratie, zal deze gestuurd worden door de praktijkvragen die men heeft en hoeft er geen rekening gehouden te worden met de eisen van een opleiding.



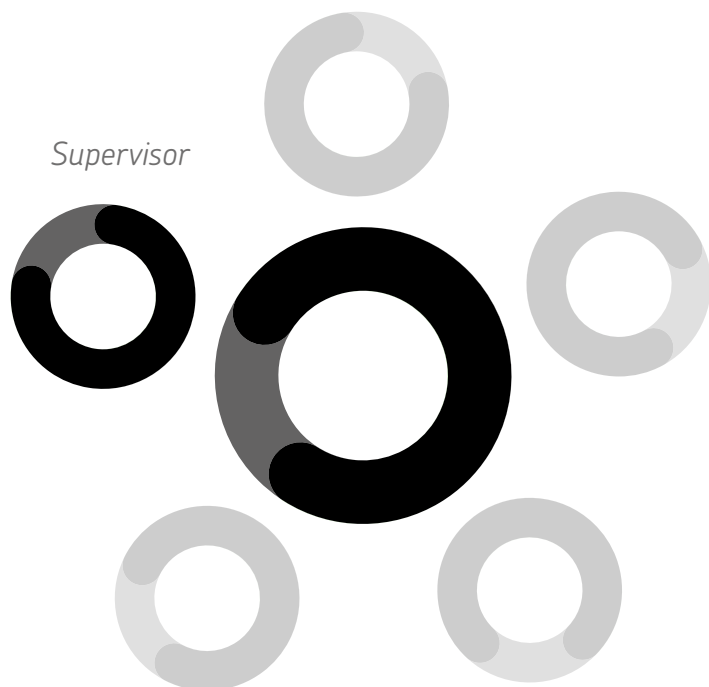
Supervisant.

---

### 3.4 DE SUPERVISANT

Wanneer de supervisant zich voorbereidt op de supervisie, zal hij zijn functioneren beoordelen in het licht van de kwaliteit van de beroepsuitoefening. Hij weet ongeveer op welk gebied hij zijn leerdoelen wil formuleren. Deze leerdoelen zullen in de loop van het leer- en ontwikkelingsproces veranderen.

De *behoefte van de supervisant* zullen in het begin van het proces anders zijn dan meer naar het eind. In het begin heeft de supervisant behoefte aan duidelijkheid en ondersteuning. Naarmate het leerproces vordert, zal hij meer reflecteren en meer confrontatie verdragen en kritische feedback wensen. Stoltenberg e.a. (1998) beschrijft de ontwikkeling van de professional op de gebieden van motivatie, autonomie en bewustzijn. Bij de beginnende supervisant is de motivatie hoog, maar mogelijk zijn ook de angst of onzekerheid dat.



Supervisor.

---

De motivatie ligt vooral op het gebied van vaardigheden: de supervisant wil zich die graag eigen maken. Het bewustzijn is daarbij sterk zelfgecentreerd. In de tweede fase wordt de motivatie wisselvalliger en kan de supervisant zowel zelfvertrouwen als wanhoop ervaren. Was de supervisant in de eerste fase sterk afhankelijk van de supervisor, in de tweede fase kan een conflict ontstaan tussen de wens tot autonomie en afhankelijkheid. Aan het eind van de supervisie heeft de supervisant een zeker evenwicht bereikt. De motivatie is stabiel, er doen zich nog wel problemen voor maar die zijn minder verlamdend. Het bewustzijn van zichzelf en van de ander maakt ook een ontwikkeling door.

De beginnende professional is zich nog niet erg bewust van zijn sterke en zwakke kanten en is vooral gefocust op zichzelf. Na verloop van tijd kan hij zich beter richten op de cliënt, kan hij het probleem zien door diens bril en groeit hij in zijn empathische houding.

Geleidelijk leert hij zichzelf te 'hanteren' in de relatie en het proces met de cliënt, zonder zichzelf te verliezen. Supervisie ondersteunt dit ontwikkelingsproces. Uiteindelijk leidt dit tot de ontwikkeling van een 'professionele identiteit'. De supervisor heeft zich dan niet alleen de beroeps kennis en -vaardigheden eigen gemaakt, maar is ook in staat persoonlijk vorm te geven aan de beroepsuitoefening.

### 3.5 DE SUPERVISOR

De supervisor is een deskundige met *kennis en visie*. Hij is niet alleen deskundig als supervisor, maar werkt ook vanuit eenzelfde beroepsmatige visie. Hij kent de verschillende taken en werkvelden waarbinnen de pedagoog kan werken en is op de hoogte van de vereiste competenties op verschillend deskundigheidsniveau. De supervisor is degene die methodisch het leerproces ondersteunt, de supervisie relatie hanteert en ervoor zorgt dat de verschillende aspecten en leerdoelen voldoende aan bod komen. De supervisor zal systematisch reflecteren op het eigen handelen. Wanneer de supervisie plaatsvindt in het kader van een opleiding, zal de supervisor zich op de hoogte stellen van de eindtermen van deze opleiding. Wanneer de supervisie plaatsvindt op initiatief van een praktijkinstelling, zal de supervisor ook willen weten welke eisen in de praktijk gesteld worden aan de pedagoog, en zich ervan op de hoogte willen stellen of en hoe de werkbegeleiding geregeld is.

#### Culturele sensitiviteit

De supervisor dient over een goed ontwikkelde culturele sensitiviteit te beschikken, wil hij zijn supervisant kunnen wijzen op de bril waardoor hij geneigd is naar cliënten te kijken. Er zijn veel dimensies waarop mensen elkaar beoordelen en indelen. Er is diversiteit in etnische, culturele en religieuze achtergrond, in sociaal milieu, positie in de samenleving, leeftijd, seksuele voorkeur, sekse en gender<sup>28</sup>. Deze dimensies van diversiteit zijn eveneens zichtbaar in de cliëntenpopulatie van gedragswetenschappers. De frictie tussen verschillende culturen en waarden is een bron van



pedagogische problemen in de maatschappij. Hoe meer de supervisant, maar ook de supervisor, zich hiervan bewust zijn, hoe beter ze in staat zijn de verschillen te overstijgen en een (werk)relatie aan te gaan.

### **Rollen van de supervisor**

De supervisor is zich goed bewust van de overeenkomst en het verschil met andere vormen van deskundigheidsbevordering (zie hoofdstuk 1). De supervisor zal zijn interventies doen op een wijze die het meest tegemoetkomt aan de doelstelling van de supervisant op dat moment. Hij stelt zich dus flexibel op en varieert naar behoefte in zijn rol of in zijn interventie. Het onderscheid dat Bernard (1997) maakte in het door hem genoemde *discrimination model* is verhelderend ten aanzien van die rollen. De verschillende rollen sluiten aan bij de verschillende supervisie doelstellingen. Als supervisie doelen noemt hij bijvoorbeeld proces- en interventievaardigheden, conceptualiserings- en persoonlijke vaardigheden. Afhankelijk van het ingebrachte thema kan de rol van de supervisor een andere zijn: de rol van leraar, van consultant of van counselor (Bernard, 1997). Wanneer de supervisor de rol van leraar op zich neemt, werkt hij primair vanuit de theoretische kennis die nodig is voor een goede beroepsuitoefening: hij kijkt naar de mate waarin deze kennis geïntegreerd is en de stappen die de supervisant hierin dient te maken. In de rol van consultant staat het conceptualiseren centraal: wat zijn de opvattingen van de supervisant in de praktijk situatie?

Waarom handelt hij zoals hij doet, wat is zijn argumentatie? Het gaat over (technische) vaardigheden en de vraag: hoe doe je het? In de rol van counselor richt de supervisor zich meer op de persoonlijke ervaring van de supervisant. Het gaat dan om de vraag: wat betekent dit voor je? Wat ervaar je of wat voel je hierbij? Dit laatste is geëigend wanneer de biografie van de supervisant, zijn zingeving of een ethische kwestie aan de orde is.

Sterk vereenvoudigd kun je zeggen dat de rol van leraar aansluit bij 'het kennen', de rol van coach bij 'het doen en de vaardigheden', en de

rol van counselor bij 'het voelen en waar-deren'. Het werkt verhelderend wanneer supervisor en supervisant van tijd tot tijd samenilstaan bij de verschillende behoeften van de supervisant en de overeenkomstige rollen van de supervisor. Ongeacht de rol die de supervisor aanneemt, zal hij de verantwoordelijkheid voor het leren bij de supervisant laten. Het schema op pagina 33 is gebaseerd op de modellen van Bernard (1997) en Holloway (1995).

### **Competenties van de supervisor**

Supervisors hebben scholing gehad in de supervisiemethodiek, zij beschikken over supervisiecompetenties<sup>29</sup> en zijn opgenomen in het NVO-supervisorsbestand. De supervisor dient te reflecteren op de eigen supervisie kwaliteit en deel te nemen aan intervisiebijeenkomsten. Hij is zich bewust van zijn rol en positie in het leerproces. De supervisor is in staat de verschillende factoren - zoals in dit hoofdstuk beschreven - in hun wisselwerking en samenhang aandacht te geven.

Door specifieke interventies zal de supervisor bepaalde (leer)processen bij de supervisant activeren, remmen of juist versterken. De specifieke supervisie-interventie bepaalt dus mede of en in welke mate de supervisant voortgang boekt in zijn beroepscompetenties en in de ontwikkeling van zijn beroepsidentiteit. De supervisor is in staat de rol van ondersteuner van het leerproces te (onder)scheiden van de rol van beoordelaar. In de eisen die gesteld worden door de NVO heeft de supervisor te maken met beide rollen. Hij moet in staat zijn om het pedagogische werk in alle aspecten te begeleiden. Tegelijk dient hij een helder oordeel te kunnen geven over de kwaliteit van een casusbeschrijving en het integrale reflectieverslag.

## **3.6**

### **EVALUATIE EN BEOORDELING**

Zoals eerder aangekondigd, wordt in deze paragraaf in algemene zin ingegaan op evaluatie en beoordeling. Dit stuk slaat daarmee de brug naar hoofdstuk 4, waarin de richtlijnen aan de orde komen die gebruikt worden bij de supervisie, en bij de evaluatie

Rol >	Supervisor	Docent	Coach	Counselor
	Focus v			
	<i>Het pedagogisch vakgebied.</i>	<i>Verwijzen naar kennisbronnen.</i>		
	<i>Pedagogisch profiel/identiteit.</i>	<i>Instructie en aanbeveling.</i>		
	<i>Pedagogische competenties</i>		<i>Adviseren, stimuleren, modelling, aanleren en professionele rol</i>	
	<i>Diagnostiek &amp; interventie, onderzoek en advies.</i>			
	<i>De persoon: emotioneel, bewustzijn, attitude, levenservaring en zelfkennis.</i>			<i>Exploreren, confronteren en steunen.</i>

Verschillende rollen die de supervisor in kan nemen ten opzichte van de pedagoog-supervisor, gebaseerd op Bernard (1997) en Holloway (1995).

en beoordeling van deze supervisie in de opleiding tot Orthopedagoog-Generalist of bij de Basisaantekening diagnostiek.

Evaluatie en beoordeling zijn verschillende zaken en dienen onderscheiden te worden. Evaluatie vindt plaats *tijdens* het proces. Bij evaluatie gaat men na of en hoe de doelen bereikt worden en of er bijstelling van doelen of van de supervisie nodig is. Beoordeling vindt plaats *aan het einde van* het proces. Hierbij gaat het erom vast te stellen in hoeverre de student een bepaald niveau heeft gehaald, bijvoorbeeld het niveau van de Registratie Diagnostiek of van de Orthopedagoog-Generalist.

Het interactieve karakter van supervisie, uitgedrukt in de spelmetafoor, blijkt ook uit de manier waarop geëvalueerd wordt (vergelijk Van Praag, 2001, pp. 134-152; Beunderman en Van der Maas, 2011, pp. 77-84). De supervisor en de supervisor hebben beiden hun eigen waarneming van wat er gebeurd is.

Tijdens evaluatiemomenten hebben beiden de plicht om die waarneming te verwoorden. De vrucht van het evalueren is dat de plus- en minpunten op een rij komen te staan, van waaruit het perspectief voor het vervolg kan worden geschetst. De eindevaluatie wordt doorgaans tijdens de laatste zitting direct gevolgd door de beoordeling. Deze wordt uitgesproken door de supervisor. Als het proces goed verlopen is, kan deze beoordeling geen verrassing zijn.

Zowel bij de evaluatie als bij de beoordeling vergelijken de supervisor en de supervisant de resultaten van de supervisie met kwaliteitscriteria. Deze zijn verwoord in twee richtlijnen. De eerste is de Richtlijn voor de casusbeschrijving (paragraaf 4.2) die kwaliteitscriteria geeft voor cliëntgericht werken (i.c. geïntegreerde diagnostiek en interventie). De casusbeschrijving is een ideaaltypisch<sup>30</sup> geformuleerd kwaliteits- en opleidingsinstrument. Met behulp van dit instrument leert de pedagoog verantwoording af te leggen van de inhoudelijke kwaliteit, van de consistentie van zijn redeneren, van zijn handelen en de gemaakte keuzes. Hij reflecteert op al deze aspecten. De casusbeschrijving is een soort proeve van bekwaamheid in de beoordeling aan het eind van het traject.

Het tweede instrument is de richtlijn voor het integrale reflectieverlag. De richtlijn wordt beschreven in paragraaf 4.3. De supervisant leert in de supervisie niet alleen verantwoording af te leggen van het professioneel handelen met de cliënt, maar ook van het doorgemaakte leerproces. Een weergave hiervan geeft hij in het integrale reflectieverlag. De inhoud hiervan wordt eveneens aan het einde van het supervisieproces beoordeeld.

In de beoordeling spelen de waarneming en de ervaringen van de supervisor natuurlijk ook een rol. Bij de beoordeling wordt de rol van de supervisor echter anders. Hij moet nu een onafhankelijk oordeel uitspreken over de voorgelegde resultaten. De beoordeling vindt plaats op basis van kwaliteitscriteria zoals die in de gegeven instrumenten verwoord zijn. Het spreekt vanzelf dat een eventueel negatieve beoordeling niet pas aan het eind van het traject manifest wordt, maar al gedurende het leerproces aan het licht komt<sup>31</sup>.

#### **Conflict over de inhoud van de evaluatie of de beoordeling**

Wanneer de supervisant bezwaar heeft tegen de beoordeling, dan kan hij bezwaar aantekenen bij de betreffende commissie. Wanneer men het met de uitspraak niet eens is, staat de mogelijkheid voor beroep open. Hierbij dienen wel de geldende regels van de beroepsvereniging in acht genomen te worden<sup>32</sup>.

#### **Andere betrokkenen bij het leerproces**

Afhankelijk van de opleidingscontext zijn er ook een of meerdere partijen buiten de supervisor en de supervisant betrokken bij het leerproces. Het kan zijn dat er ook aan anderen gerapporteerd moet worden, bijvoorbeeld aan de hoofd- of praktijkopleider, of aan de werkbegeleider. De wijze waarop gerapporteerd wordt moet vooraf duidelijk zijn gemaakt aan de supervisant. Indien de supervisor informatie doorgeeft, moet de supervisant dit vooraf hebben geaccordeerd<sup>33</sup>.

In het volgende hoofdstuk wordt supervisie toegespitst op taken, competenties en supervisie-doelen van de Orthopedagoog-Generalist. <



04

Supervisie  
en richtlijnen in  
de opleiding tot  
Orthopedagoog-  
Generalist

## Supervisie zoals in de voorgaande hoofdstukken beschreven, is algemeen toepasbaar op supervisie aan pedagogen en aan andere gedragswetenschappers.

Hiermee is inzicht geboden in de verschillende factoren die de beroepsbeoefening van de pedagoog mede bepalen en daarmee voorwerp van reflectie zijn in supervisie. Dit hoofdstuk beschrijft enkele instrumenten die specifiek gehanteerd worden in het kader van de opleiding tot Orthopedagoog-Generalist. De Orthopedagoog-Generalist levert een actieve bijdrage aan het verbeteren van de ontwikkeling van kinderen en jongeren door zijn deskundigheid te richten op het voorkómen, verminderen of opheffen van opvoedingsproblematiek, dan wel het optimaliseren van opvoedingsrelaties en –situaties. Hij hanteert een *systematische en methodische aanpak, gebaseerd op wetenschappelijke evidentie* en inzichten uit de orthopedagogiek en psychologie. Voor dit leerproces zijn *richtlijnen* ontwikkeld. Deze richtlijnen zijn bedoeld als opleidingsinstrument. Ze geven de supervisant een houvast voor ordening van het denkproces en de supervisor een kader bij het beoordelen. De richtlijnen vormen dus zowel een kwaliteitsstandaard als een beoordelingsinstrument. Ze weerspiegelen de twee accenten die dit proces van 'leren leren' heeft: het verbeteren van het orthopedagogisch werken en het reflecteren tijdens en na het leerproces.

Het eerste instrument is de *Richtlijn voor de casusbeschrijving* (paragraaf 4.2). Als de supervisant in staat is om volgens deze richtlijn een casusbeschrijving te maken en daarmee het werk van diagnostiek en behandeling te verantwoorden, geldt dit als een proeve van bekwaamheid. Hiermee is niet gezegd dat verklaringsgerichte diagnostiek het hoofdbestanddeel is van het orthopedagogische werk of van orthopedagogische diagnostiek. Handelingsgerichte diagnostiek is ook van

grote waarde<sup>34</sup>. Ook andere vormen van onderzoek, zoals beleids- en actieonderzoek, worden door de orthopedagoog uitgevoerd. Volgt de orthopedagoog de Richtlijn voor de casusbeschrijving, dan laat hij zien dat hij wetenschappelijke kennis kan integreren, logisch kan redeneren en nauwkeurig en beargumenteerd de stappen in het hulpverleningsproces kan nemen: van verklaringsgerichte diagnostiek tot en met de evaluatie van de interventie.

Het tweede instrument is de *Richtlijn voor het integraal reflectieverlag* (paragraaf 4.3). Dit verslag, dat de supervisant aan het eind van het supervisieproces maakt, is het tastbaar resultaat van het leerproces.

### 4.1 SUPERVISIE IN DE OPLEIDING TOT ORTHOPEDAGOOG-GENERALIST

De Orthopedagoog-Generalist is in staat *in alle sectoren waarin pedagogen werkzaam zijn, zelfstandig te werken*. Deze brede opvatting van het beroep betekent dat de pedagoog in meerdere werkvelden inzetbaar is. De opleiding tot Orthopedagoog-Generalist is dus een brede, generieke opleiding, waarin de pedagoog leert denken en handelen volgens de regels van de beroepsgroep (vergelijk paragraaf 1.1).

Dat houdt in dat hij in staat is om nauwkeurig naar een probleemsituatie te kijken. Een te vroege focus op slechts een deel van de vraagstelling zal onvoldoende tegemoet komen aan de complexiteit van die vraagstelling. Denk bijvoorbeeld aan een jongere die verslaafd is. Het is dan onterecht om alleen de aandacht te richten op de verslavingsproblematiek terwijl er ook andere problemen kunnen zijn, zoals langdurig schoolverzuim, een onveilige hechtingsgeschiedenis, geweld in het gezin, uitsluiting of onwenselijke rolmodellen. Verder behoort tot de algemene regels van het beroep dat men een grote variatie in handelingsmogelijkheden voor ogen houdt. Is de pedagoog alleen gericht op de veronderstelde pathologie bij het kind, waar bijvoorbeeld bij kenmerken van ADHD automatisch medicatie of een standaard behandelingsprotocol zou volgen, dan heeft hij te weinig oog voor de pedagogische bijzon-

derheden van het systeem. Hij ziet dan alleen maar méér van wat hij vooraf bedacht had. Een smalle oriëntatie op de probleemstelling zal ook te weinig beroep doen op het onderkennen en mobiliseren van aanwezige mogelijkheden binnen de sociale context of het opvoedingssysteem<sup>35</sup>. Opdat de hulpverlener breed leert kijken, nauwkeurig leert werken en leert om niet te vervallen in snelle oordelen, is er in de tweejarige *opleiding tot Orthopedagoog-Generalist* naast theorie en praktijk veel ruimte voor individuele *werkbegeleiding en supervisie*. In de supervisie komt een te smalle of bevooroordeelde manier van denken aan het licht. Supervisie vult scholing aan doordat gereflecteerd wordt op verschillende factoren die het feitelijk pedagogisch handelen beïnvloeden<sup>36</sup>.

In supervisie komen praktische en theoretische scholing en persoonlijke vorming bij elkaar. In opleidingsverband biedt supervisie een 'vrije ruimte voor leren en experimenteren', doordat een 'onafhankelijke' supervisor de supervisant in zijn leerproces begeleidt en stimuleert.

De verslagen waarmee in de supervisie gewerkt wordt, zijn het reflectieverslag naar aanleiding van een eerdere supervisiesessie en de inbreng uit de eigen werksituatie voor bespreking in de volgende sessie (zie paragraaf 2.3.2).

## 4.2

### RICHTLIJN VOOR DE CASUSBESCHRIJVING

Als bewijs dat de supervisant systematisch en volgens de regels der kunst kan werken, maakt hij gedurende het opleidingstraject twee casusbeschrijvingen. Iedere casusbeschrijving is een weergave van een volledig proces van (verklarende) diagnostiek en behandeling bij één casus. De supervisant toont in deze documenten zijn kennen en kunnen, verantwoordt de gemaakte keuzes en zijn rol daarin, en geeft zijn conclusie weer. Hij beschrijft ook het verloop en het resultaat van het hulpverleningsproces. De richtlijn moet niet gelezen worden als een model van verslaglegging in de dagelijkse praktijk. Dergelijke verslaglegging dient de communicatie met de cliënt, het cliëntstelsel of andere betrokkenen.

Met onderstaande richtlijn bevordert de beroepsvereniging de kwaliteit van de pedagogische beroepsuitoefening. Het zal uit hoofdstuk 2 duidelijk zijn geworden dat de aandacht tijdens de supervisie niet te vroeg of te eenzijdig op deze richtlijn gericht moet zijn, omdat dat een verenging kan geven van de te bepreken onderwerpen. Anderzijds moet het werken met deze vorm van casusbeschrijving niet te lang uitgesteld worden, opdat er voldoende tijd is om het gehele proces te begeleiden en de vertaling te maken naar nieuwe werksituaties. De volgende paragraaf geeft verschillende uitgangspunten weer en beschrijft de eisen die aan de casusbeschrijving gesteld worden. De paragraaf daarna licht de fasen van het proces toe.

#### 4.2.1

##### UITGANGSPUNTEN BIJ HET ORTHOPEDAGOGISCH HANDELEN

Al eerder zijn de uitgangspunten voor orthopedagogisch handelen genoemd, te weten de dialogische, de systeemgerichte en veranderingsgerichte kwaliteit van het pedagogisch handelen. Deze paragraaf gaat wat dieper op in op deze uitgangspunten.

##### Dialogisch

Om diagnostiek en behandeling daadwerkelijk af te kunnen stemmen op de vraag van de cliënt, dient de orthopedagoog voldoende inzicht te verwerven in de visie van de cliënt of het cliëntstelsel<sup>37</sup>. De orthopedagoog verdiept zich in de vraag van de cliënt en probeert deze in dialoog en samenwerking met de cliënt te verhelderen. De aansluiting tussen de vraag van de cliënt en de bijdrage van de orthopedagoog dient transparant te zijn en het cliëntstelsel dient te worden betrokken bij de besluitvorming in de gehele hulpverleningscyclus. Dit betekent dat de orthopedagoog zijn visie en deskundigheid ten aanzien van de opvoedingsvraagstukken, en de daarbij behorende diagnostiek en behandeling, gedurende het hele proces afstemt op wat de cliënt nodig vindt en nodig heeft.

##### Systeemgericht en transactioneel

De orthopedagoog is gericht op het kind als 'opvoeding', dat wil zeggen, het kind in

relatie tot zijn opvoeders als ouders, beroepsopvoeders zoals leerkrachten of groepsleiding. De 'opvoeding' bevindt zich in een systeem van pedagogische relaties. Wanneer er in dit 'systeem' hulpverlening aan de orde is, vormen de belangen van het kind (diens opvoedings- en ontwikkelingsbehoeften) en de handelingsverlegenheid van de opvoeders maar ook de aanwezige beschermende factoren het uitgangspunt. Het opvoedingssysteem heeft op zijn beurt weer relaties met of maakt deel uit van grotere systemen, zoals het gezin, de klas, de leefgroep, de school of een instelling. Dit betekent dat de analyse en interventie van en door de orthopedagoog niet sec op het kind als individu is gericht. Het kind wordt gezien en benaderd vanuit het perspectief van het opvoedingssysteem, al dan niet ingebed in een groter geheel. Dit vraagt uitdrukkelijk aandacht voor de systemische en relationele aspecten van opvoeding, voor de interacties tussen betrokkenen en voor de transactionele wisselwerking tussen het kind, de opvoeder en de omgeving.

#### **Veranderingsgericht**

De orthopedagoog is gericht op verandering, op het opheffen van stagnaties en het scheppen van kansen binnen de opvoedings- of onderwijsleersituatie. Gericht zijn op het kind als opvoeding betekent ook gericht zijn op het kind als een zich ontwikkelend persoon. Van belang hierbij zijn normatieve ideeën over wenselijke of adequate opvoedingssituaties. De orthopedagoog dient zijn normatieve ideeën dan ook te expliciteren. De diagnostische activiteiten van de orthopedagoog resulteren in beslissingen over interventies, in de vorm van begeleiding of behandeling, om de pedagogische situatie te optimaliseren. Deze interventies kunnen betrekking hebben op alle bij de pedagogische relatie/context betrokken personen, zoals handelingsuggesties voor ouders en/of kinderen of richtlijnen voor pedagogische hulpverleners.

De orthopedagoog denkt en werkt veranderingsgericht en heeft steeds oog voor de mogelijkheid tot verandering bij het cliëntsysteem en de omgeving. Van belang is verder onderscheid te maken tussen risicofactoren, beschermende factoren en bevorderende

factoren. Factoren zijn risicovol wanneer zij veranderingen negatief beïnvloeden, ze zijn beschermend als ze veranderingen in negatieve zin voorkomen en bevorderend als ze verandering in positieve zin beïnvloeden.

#### **4.2.2**

#### **EISEN AAN DE CASUSBESCHRIJVING**

De Richtlijn voor de casusbeschrijving stelt drie typen eisen aan de casusbeschrijving: inhoudelijke, methodologische en registratiegebonden eisen. Onder *inhoudelijke eisen* wordt verstaan dat het werk van de orthopedagoog recht doet aan de specifiek orthopedagogische invalshoek. Met *methodologische eisen* wordt bedoeld dat het werk wordt verricht volgens verantwoorde en beproefde procedures. Tenslotte zijn er nog de *registratiegebonden eisen*. Hiermee wordt bedoeld dat de pedagoog de casusbeschrijving gebruikt om zich te verantwoorden tegenover een forum van beroepsgenoten, waarbij de casusbeschrijving dient als proeve van een bepaald bekwaamheidsniveau. De richtlijn is zo geformuleerd dat deze niet de keuze voor een bepaalde theorie voorschrijft. Centraal staat de verklarende en legitimerende reflectie op het gehele cyclische proces van diagnostiek, indicatiestelling en behandeling. De eigen keuze voor een theoretische basis heeft uiteraard wel invloed op de richting van de reflectie, evenals op de keuzes die tijdens het cyclische proces gemaakt zijn.

Orthopedagogische diagnostiek betreft de diagnostiek bij opvoedingsvragen en omvat psychodiagnostiek, maar valt daarmee niet samen. Orthopedagogische hulpverlening heeft betrekking op het kind, de opvoeders of het systeem en kan meer of minder direct zijn. Minder direct is bijvoorbeeld het begeleiden van opvoeders of hulpverleners in het kader van opvoedingsvragen. Bij directe behandeling kan gedacht worden aan specifieke interventies, zoals dyslexiebehandeling, speltherapie, gedragsprogramma's, sociale vaardigheidstrainingen, hometraining of video-interactiebegeleiding. Er is sprake van behandeling als de interventies systematisch, methodisch en verantwoord worden uitgevoerd.



Diagnostiek en behandeling vormen een geïntegreerd geheel als niet alleen aandacht is besteed aan de aansluiting tussen diagnostiek en interventie, maar ook aan de aansluiting tussen het perspectief van de cliënt en het perspectief van de orthopedagoog.

#### **Inhoudelijke eisen: de specifiek orthopedagogische invalshoek**

Het kader voor orthopedagogische hulpverlening binnen deze richtlijn wordt onder andere gevormd door de omschrijving zoals door Ruijsenaars e.a. gegeven in Knorth (2008, p. 19):

---

“EEN DIMENSIONELE PROBLEEMBENADERING DOET RECHT AAN DE DYNAMIEK VAN ONTWIKKELING EN OPVOEDING. HOE PROBLEMEN ONTSTAAN EN AAN VERANDERINGEN ONDERHEVIG ZIJN VOLTREKT ZICH IN EEN TRANSACTIONEEL PROCES. BINNEN DE WEDERZIJDSE BEÏNVLOEDING TUSSEN INDIVIDU EN OMGEVING KUNNEN ZICH OP VERSCHILLENDE MANIEREN EN IN VARIABELE GRADATIES (SOMS SLECHTS TIJDELIJK) PROBLEMEN ONTWIKKELEN. DIVERSE CONDITIES BIEDEN DAARBIJ BESCHERMING OF LEVEREN JUIST EEN GROTER RISICO OP.

HET AANGRIJPINGSPUNT VOOR HET VOORKOMEN OF TERUGDRINGEN VAN PROBLEMEN IN DE ORTHOPEDAGOGISCHE HULPVERLENING IS DAN OOK GELEGEN IN DIT COMPLEXE EN DYNAMISCHE PROCES. ORTHOPEDAGOGISCHE DIAGNOSTIEK IS NIET ALLEEN VASTSTELLEN DAT IEMAND OP EEN BEPAALDE MANIER HANDELT OF ZICH GEDRAAGT, MAAR WAAROM OF MET WELKE FUNCTIE. ORTHOPEDAGOGISCHE INTERVENTIE IS HANDELEN TEN DIENSTE VAN HET VERGROTEN VAN HET KEUZEREPERTOIRE BINNEN DE CONTEXT WAARIN INDIVIDUEN (DIS)FUNCTIONEREN.”

---

De NVO-Richtlijn voor de casusbeschrijving gaat uit van deze *dynamische probleembenadering en een transactionele visie op de ontwikkeling van kinderen*<sup>38</sup>.

Genoemde uitgangspunten - ‘*dialogisch*’, ‘*stelsysteemgericht en transactioneel*’ en

‘*veranderingsgericht*’ - omvatten het specifiek orthopedagogische karakter van de klinische werkzaamheden op het vlak van diagnostiek en behandeling.

#### **Methodologische eisen**

Van een orthopedagoog mag een systematische en planmatige werkwijze worden verwacht. Het is belangrijk dat de orthopedagoog in het proces van diagnostiek en behandeling aandacht besteedt aan het cyclische karakter van het hulpverleningsproces en de daarin te onderscheiden stappen. Daarnaast mag van een orthopedagoog verwacht worden dat hij op de hoogte is van het wetenschappelijk kennisbestand op het terrein van diagnostiek en behandeling.

#### **Cyclische werkwijze**

Het beschreven raamwerk van deze richtlijn is in overeenstemming met de theoretische oriëntaties van orthopedagogen in diverse werkvelden. Naar de algemeen aanvaarde opvatting zal dit kader recht moeten doen aan een cyclische werkwijze. Immers, vaak is bijsturing noodzakelijk, zowel tijdens het diagnostisch proces als tijdens de uitvoering van een behandeling of begeleiding. Daarnaast vormen de uitkomsten van diagnostiek het fundament van de behandeling, zoals de uitkomsten van behandeling de ultieme toets zijn voor de conclusies van de diagnostiek. Dit betekent dat diagnostiek en behandeling in principe in een voortdurende cyclus, en in minicycli, vervat zijn. In de klinische cyclus zoals beschreven door De Bruyn e.a. (2003) kunnen zowel diagnostische als behandelingsvraagstukken ondergebracht worden.

#### **Stapsgewijze werkwijze**

Om de kwaliteit van diagnostiek en behandeling of begeleiding te kunnen beoordelen, moeten de verschillende stappen in het proces getoetst kunnen worden aan kwaliteitscriteria. Dat is mogelijk als de beschrijving een helder format volgt. Daarom is de Richtlijn voor casusbeschrijvingen geordend in tien stappen. Een casusbeschrijving is geen chronologisch verslag, maar een verslag waarin stap 1 t/m 9 het verantwoordingskader vormen voor de genomen beslissingen en gemaakte keuzes in

het hulpverleningsproces. In stap 10 dient de orthopedagoog een kritische reflectie te geven op het proces van oordeelsvorming en op het eigen leerproces.

#### **Theoretisch consistent**

De casusbeschrijving dient theoretisch consistent te zijn. Dat wil zeggen dat theoretische denkkaders in de juiste context gebruikt worden en dat redeneringen op basis van de gekozen theorie voortgezet worden tijdens de hele hulpverleningscyclus.

#### **Methodologisch verantwoord**

De casusbeschrijving dient methodologisch en psychometrisch verantwoord te zijn. Dat betekent dat geargumenteed en goedgeoordeeld wordt volgens geaccepteerde methodologische regels, dat duidelijk aangegeven wordt van welke methoden en instrumenten gebruik gemaakt is, en dat tevens is nagegaan wat de psychometrische kwaliteiten van deze methoden en instrumenten zijn. In de diagnostische fase kan de orthopedagoog gebruik maken van vragenlijsten, tests, toetsen, projectieve technieken, observatiemethoden, interviewtechnieken, anamnestiche gespreksvoering en dossieranalyse. Soms zal de orthopedagoog zelf een werkwijze construeren, mogelijk in de vorm van een experiment. Het COTAN-boek geeft informatie over de psychometrische kwaliteiten van onderzoeksmiddelen (De Bruyn, 2003). Dat behandeling methodologisch verantwoord is, houdt in dat - waar mogelijk - gebruik gemaakt wordt van theoretische en empirische evidentie, en dat de behandeling wordt uitgevoerd conform de methodische voorschriften. In de orthopedagogische hulpverlening is het niet mogelijk om alleen te werken met statistisch effectief bewezen behandelingen. Er zijn verschillende niveaus van aantoonbare werkzaamheid. Veerman en van Yperen (2008) spreken in dit kader van de 'effectenladder'.

#### **Registratiegebonden eisen**

Deze eisen zijn deels afhankelijk van het opleidingstraject waarbinnen de richtlijn gebruikt wordt. De richtlijn kan gebruikt worden om het klinische werk van orthopedagogen te beschrijven. Als de verslaglegging onderdeel is

van een leerproces, moet een verslag aan bepaalde eisen voldoen. Deze hangen samen met het gegeven dat een supervisor die niet direct bij de diagnostiek of behandeling betrokken is het leerproces moet kunnen begeleiden en beoordelen. In het opleidings-traject tot Orthopedagoog-Generalist begeleiden en beoordelen de supervisoren het leerproces. De supervisor doorloopt twee supervisie-trajecten met ten minste één casusbeschrijving per traject. In andere opleidings-trajecten, zoals de universitaire orthopedagogiekopleiding of het traject voor de Basisaantekening diagnostiek, wordt gebruik gemaakt van afgeleide eisen.

#### **Variatie**

De supervisor levert minimaal twee casusbeschrijvingen in waarin verklaring en veranderingsgerichtheid centraal staan. Dat wil zeggen dat de supervisor verbanden legt tussen de problemen en de factoren die met deze problemen samenhangen, tussen de problemen en de (voorgestelde) interventies, en tussen de geboden hulpverlening en de effecten daarvan. De casusbeschrijving voor de registratie NVO-Orthopedagoog-Generalist blijft niet beperkt tot het onderkennen van problemen in de zin van beschrijving, niveaubepaling of classificatie. Het gaat om open vraagstellingen waarbij verklaring en verandering aan de orde zijn. Gezien het leerstadium waarin de supervisor verkeert, wordt aanbevolen te zoeken naar variëteit in problematiek, leeftijd of ontwikkelingsleeftijd en methode van onderzoek en behandeling.

#### **Privacy**

De anonimiteit en privacy van de cliënt/het cliëntsysteem dient gewaarborgd te zijn. Daarom worden gegevens zo algemeen mogelijk en geanonimiseerd weergegeven.

#### **Echtheid**

Om de anonimiteit te kunnen garanderen en tegelijkertijd toch de relatie met het dossier te laten bestaan, wordt iedere casus van een kop- of voettekst voorzien met daarin het nummer van de casus, de naam van de supervisor en de naam van de supervisor, als waarborg ondertekend door zowel de supervisor als de supervisor.

### **Supervisiegebonden eisen**

Deze richtlijn betreft de casusbeschrijving die een onderdeel vormt van het supervisie-traject als proeve van bekwaamheid. Voor het gehele leerproces tijdens de supervisie zijn de eisen, zoals die in de uitgangspunten verwoord zijn, van belang. Deze zijn van toepassing op al het klinische werk van orthopedagogen.

De casusbeschrijving wordt afgerond met een reflectie op de werkwijze, op de wetenschappelijke verantwoording en de gemaakte keuzes en op hetgeen geleerd is in deze casuïstiek<sup>39</sup>. De reflectie in de casusbeschrijving moet onderscheiden worden van de grondige reflectie op het eigen leerproces, waarvoor de Richtlijn voor het integraal reflectieverslag wordt gebruikt.

#### 4.2.3

### STAPPEN IN DE CASUSBESCHRIJVING

<b>1</b>	<b>Vraagstelling en klachtanalyse</b>	<b>8</b>	<b>Uitvoering van interventies en bijstelling</b>
1.1	personalia	8.1	het feitelijke verloop van de uitvoering
1.2	klacht en hulpvraag van cliënt/ cliëntstelsel	8.2	aanpassingen in de planning en bijbehorende argumenten
1.3	afstemming van verwachtingen en diagnostisch scenario	8.3	veranderingen bij cliënt/cliëntstelsel
<b>2</b>	<b>Probleemanalyse</b>	<b>9</b>	<b>Evaluatie</b>
2.1	beschrijving en ordening van problemen in een orthopedagogisch kader	9.1	evaluatie van effecten en beoordeling van bereikte doelstelling
2.2	risico-, protectieve en bevorderende factoren	9.2	verklaring van het (achterwege blijven van) het effect
2.3	ernsttaxatie en aansluiting klacht- en probleemanalyse	9.3	evaluatie tevredenheid cliënt/ cliëntstelsel, planning eventueel vervolgtraject
<b>3</b>	<b>Diagnostisch perspectief</b>	<b>10</b>	<b>Reflectie</b>
3.1	hypothese	10.1	reflectie op de casus
3.2	theorie en referentie	10.2	reflectie op de gevolgde werkwijze
3.3	onderbouwing en uitleg	10.3	reflectie op het eigen leerproces
<b>4</b>	<b>Toetsing</b>		<b>Toelichting bij de stappen</b>
4.1	instrumenten		Voor de toelichting volgen we dezelfde nummering als de stappen in de casusbeschrijving.
4.2	criteria		
4.3	resultaten		
<b>5</b>	<b>Diagnostische conclusie</b>		
5.1	samenvatting en integratie van de onderzoeksresultaten		
5.2	aansluiting conclusie bij klacht en vraagstelling van cliënt/cliëntstelsel		
5.3	aansluiting conclusie bij de gewenste verandering		
<b>6</b>	<b>Interventieperspectief</b>		
6.1	theorie en referentie		
6.2	onderbouwing en uitleg		
6.3	gewenste doelen en verandering, betrokkenheid cliëntstelsel		
<b>7</b>	<b>Planning van interventies</b>		
7.1	doelen in termen van verbeterd functioneren van cliënt/cliëntstelsel		
7.2	hulpverleningswijze: inhoud, werkwijze, organisatie		
7.3	planning van de evaluatie		

## 1 VRAAGSTELLING EN KLACHTANALYSE

### 1.1

#### personalia

De casusbeschrijving start met het noteren van persoonsgegevens en relevante achtergrondgegevens om aan te geven welke persoon in welke opvoedingssituatie het betreft: (gefingeerde) naam, leeftijd, geslacht, huidige gezinssamenstelling, verblijf- en opvoedingssituatie, culturele achtergrond, belangrijke opvoeders en eventuele medicatie. Vervolgens wordt kort beschreven wat de hulpverleningssetting is van waaruit de hulpverlening wordt verstrekt.

### 1.2

#### klacht en hulpvraag van kind/cliëntensysteem

Om de hulpverlening daadwerkelijk af te kunnen stemmen op de hulpvragen en de problemen van de cliënt, is het van belang dat de orthopedagoog weet hoe de cliënt tegen de problematiek aankijkt. De klacht is het probleem zoals geformuleerd en ervaren door de aanmelder, het kind, de cliënt en het cliëntensysteem. Daarbij kan het vóórkomen dat betrokkenen, zoals ouders of leerkrachten, elkaar aanvullende of tegenstrijdige hulpvragen hebben. Als er verschillende opvoeders bij de aanmelding betrokken zijn, is het van belang in dit stadium al zicht te krijgen op de hulpvragen die leven. Het is van belang dat de orthopedagoog de (deel)vragen van de aanmelder of de cliënt verwoordt en verifieert of zijn weergave van deze hulpvragen overeenkomt met wat de cliënt bedoelt.

### 1.3

#### afstemming van verwachtingen en diagnostisch scenario

Nadat de cliënt/het cliëntensysteem en de orthopedagoog een overzicht van de hulpvragen hebben vastgesteld, onderscheidt de orthopedagoog deze hulpvragen in

- *onderkende vragen*: wat is er aan de hand? Om welke type probleem en/of stoornis gaat het?
- *verklarende vragen*: waarom zijn deze problemen er? Welke factoren van de cliënt en zijn sociale omgeving beïnvloeden deze problemen?

- *indicerende vragen*: hoe kunnen we deze cliënt of dit cliëntensysteem zo goed mogelijk ondersteunen? Welke vorm van begeleiding of behandeling is gewenst?

Vervolgens overweegt de orthopedagoog of deze vragen binnen de hulpverleningssetting kunnen worden beantwoord<sup>40</sup>.

## 2 PROBLEEMANALYSE

### 2.1

#### beschrijving en ordening van problemen in een orthopedagogisch kader

De probleemanalyse begint met een zo concreet mogelijke beschrijving en inventarisatie van actuele (probleem)gedragingen van het kind en de (probleem)interacties in de opvoedings- en/of onderwijssituatie. Daarbij wordt aangegeven in welke situaties en onder welke condities de gedragingen en interacties zich voordoen en wie daarbij betrokken zijn. Er wordt eveneens aandacht besteed aan positieve gedragingen en interacties en aan situaties en condities waarin de problematiek zich niet voordoet. Dit is een concrete beschrijving zonder verdere interpretatie waarbij, waar mogelijk, gebruik wordt gemaakt van (gestandaardiseerde) meetinstrumenten.

Een kort chronologisch overzicht geeft de ontwikkeling van de cliënt binnen de context van opvoeding en onderwijs weer en geeft aan of er al eerder hulpverlening is ingezet. Uit de anamnese worden die gegevens gebruikt die relevant worden geacht voor de probleemanalyse of de hypothesevorming in relatie tot de huidige problematiek en de daaruit voortvloeiende hulpvragen.

### 2.2

#### risico-, protectieve en bevorderende factoren

De beschrijving wordt gevolgd door een ordening in clusters van de gedrags-, ontwikkelings-, leer- en opvoedingsproblematiek en de elementen en factoren die de ontwikkeling belemmeren dan wel positief beïnvloeden.

### 2.3

#### **ernsttaxatie en aansluiting klacht- en probleemanalyse**

Vervolgens wordt er per cluster een taxatie gegeven van de ernst en veranderbaarheid van de probleemsituatie, afgewogen wat de risicofactoren, de beschermende factoren (persoon) en bevorderende factoren (omgeving) zijn.

De orthopedagoog stelt vast in hoeverre de resultaten van de probleembeschrijving corresponderen met de klachten zoals beleefd door de cliënt. Hierop volgt, met instemming van de cliënt, de formulering van een diagnostische hulpvraag.

### 3 DIAGNOSTISCH PERSPECTIEF

#### 3.1

##### **hypothesen<sup>41</sup>**

Om recht te doen aan het uitgangspunt 'systeemgericht' dient bij de vorming van hypothesen aandacht besteed te worden aan de interactie tussen de opvoedings situatie, de opvoeders en het kind. Dat betekent dat ook gekeken wordt naar omgevings- en opvoedersfactoren.

Om recht te doen aan het uitgangspunt 'dialogisch', is het van belang dat de orthopedagoog zich in de hypothesevormende fase rekenschap geeft van de visies, de interpretaties en belevingen van cliënten.

Om recht te doen aan het uitgangspunt 'veranderingsgericht' is het ook bij de hypothesevorming van belang te kijken naar mogelijke en wenselijke veranderbaarheid, dus naar de handelingsruimte bij cliënten en hun ontvankelijkheid voor bepaalde werkzame principes.

Het onderzoek staat immers uiteindelijk ten dienste van het handelen van opvoeders.

- Een verklaringsgerichte hypothese biedt een potentiële verklaring van het probleem. Dat betekent dat een hypothese een probleem beschrijft inclusief de verklarende factoren of condities en de richting van de verklaring of de samenhang.

Een verklaringsgerichte hypothese is vooral retrospectief en geeft antwoord op de vraag: *waarom is het probleem er gekomen en hoe wordt het in stand gehouden?*

- Een veranderingsgerichte hypothese gaat over de potentiële veranderbaarheid, het groeipotentieel, de invloed van externe condities en de mogelijkheid om gebruik te maken van protectieve en bevorderende factoren. Dit type hypothese geeft de verwachting weer van bepaalde interventietechnieken of werkzame principes.

Door externe condities te manipuleren en vervolgens de reactie van het cliëntsysteem te observeren binnen een van tevoren vastgestelde tijdslijm kan de invloed van externe condities worden bepaald. Een veranderingsgerichte hypothese is vooral prospectief en geeft aanwijzingen voor interventie.

Zo'n hypothese geeft dus antwoord op de vraag: *hoe wordt het probleem beïnvloed en hoe wordt veranderbaarheid benut?*

#### 3.2

##### **theorie en referentie**

Deze stap draait om de theoretische referentie: het wetenschappelijk kader en de kernconcepten worden hierin benoemd. De theoretische referentie legt de link tussen specifieke klinische informatie, wetenschappelijk kennisbestand en verklarende factoren.

#### 3.3

##### **onderbouwing en uitleg**

Het gaat hier om een verantwoording van de theorie waaruit de hypothesen, in de vorm van verwachtingen of voorspellingen, worden afgeleid. De orthopedagoog onderbouwt de keuze voor deze theorie en de bijbehorende concepten. Dit kan in de vorm van een korte toelichting of een kernachtig citaat.

De orthopedagoog geeft per hypothese minstens een referentie die wetenschappelijk verantwoord is en past bij de huidige theoretische inzichten. Bij de reflectie (stap 10) wordt de theoriekeuze verantwoord en kritisch besproken.

## 4 TOETSING

### 4.1 instrumenten

In dit onderdeel verantwoordt de orthopedagoog de keuze van werkwijze en onderzoeksmiddelen die hij hanteert voor het verzamelen van nieuwe informatie om de onderzoekshypothesen te toetsen.

### 4.2 criteria

Bij de verschillende onderzoeksmiddelen worden de bijbehorende toetsingscriteria vermeld: de verwachte waarden, scores en beschrijvingen (bijv. scores op tests en vragenlijsten, gedragsbeschrijvingen bij observaties en de te verwachten antwoorden bij interviews).

### 4.3 resultaten

Het gaat hier om de resultaten per onderzoekshypothese die nodig zijn om de plausibiliteit van de hypothesen te beoordelen. Ook dient een samenvatting van de bijbehorende onderzoeksresultaten te worden gegeven. In de samenvatting worden in ieder geval die gegevens opgenomen (bijvoorbeeld scores) die van belang zijn voor het aannemen dan wel verwerpen van de hypothese(n). Deze stap vermeldt of de betreffende hypothese(n) aangenomen dan wel verworpen is/zijn.

## 5 DIAGNOSTISCHE CONCLUSIE

### 5.1 samenvatting en integratie van de onderzoeksresultaten

Het is van belang dat de diagnostische conclusie een antwoord geeft op de vragen van de cliënt/het cliëntstelsel. De verbinding met de vraagstelling die ten grondslag lag aan het onderzoek moet duidelijk terug te vinden zijn in de samenvatting en de onderzoeksresultaten. In deze stap geeft de orthopedagoog dus een samenvatting van de probleemanalyse gevolgd door een samenvatting van de verklarende en veranderingsgerichte diagnostiek. Het kan gaan om aangenomen, verworpen en aangehouden hypothesen of

eventuele nieuwe hypothesen. Deze elementen vormen samen een zogenaamde *'idiografische theorie'* of een zogenaamd *'integratief beeld'* - een geheel van consistente en samenhangende uitspraken over de aard, de ernst, de verklaring en de veranderbaarheid van de probleemsituatie. Afhankelijk van de vraagstelling en het type diagnostiek bevat de conclusie getoetste uitspraken over de aard van het probleem(gedrag), de oorzaak ervan, een verandering die is opgetreden en/of de geschiktheid van een bepaalde interventie om het probleem op te heffen. De diagnostische conclusie moet worden opgevat als de afronding van het toetsingsonderzoek, waarbij de aan het begin geformuleerde verwachtingen of voorspellingen ten aanzien van de problematische opvoedingssituatie geverifieerd zijn.

### 5.2 aansluiting van de conclusie bij de klacht en vraagstelling van cliënt/cliëntstelsel

De orthopedagoog gaat na of de geformuleerde conclusie ook daadwerkelijk aansluit bij de klacht en de vragen van de cliënt en of in de conclusie voldoende aandacht is besteed aan het systeem- en opvoedingsperspectief.

### 5.3 aansluiting van de conclusie bij de gewenste verandering

Op grond van het 'integratieve beeld' is het doorgaans niet direct mogelijk een wenselijk én tegelijkertijd haalbaar advies te formuleren. Het integratieve beeld geeft wel aan wat er moet veranderen om de problemen te doen verdwijnen of afnemen (de doelstelling van de behandeling), maar het geeft niet vanzelfsprekend aan hoe de gewenste verandering het beste kan worden gerealiseerd.

## 6 INTERVENTIEPERSPECTIEF

### 6.1 theorie en referentie

Vanuit de specifieke diagnostische conclusie wordt nu de relatie gelegd met het algemeen wetenschappelijk kennisbestand over specifieke interventiemogelijkheden bij de hulpvraag. In deze stap vermeldt de orthope-

dagoog dus de gekozen theorie, de concepten zoals genoemd in de conclusie en de aansluiting tussen interventies en hulpvraag.

## 6.2

### **onderbouwing en uitleg**

Het gaat hierbij om de theoretische en empirische onderbouwing van de gewenste interventies waarvan de uiteindelijke interventiedoelen worden afgeleid. In de reflectie wordt de theoretische keuze voor de interventie verantwoord en kritisch besproken.

## 6.3

### **gewenste doelen en verandering, betrokkenheid cliëntstelsysteem**

De globale doelstellingen afgeleid uit de hulpvraag en de diagnostische conclusie geven aan waarop de interventie wordt gericht (cliënt/opvoeder/stelsysteem), waaraan zal worden gewerkt (gedrags- en/of omgevingsgericht), en of er sprake is van duidelijke (contra)indicaties. In deze stap verantwoordt de orthopedagoog dus hoe het advies tot stand is gekomen, hoe dit aansluit bij de conclusies, en of hij zelf het advies heeft geformuleerd of dat het een multidisciplinaire (team)beslissing is geweest. Ook komt aan de orde of het cliëntstelsysteem zelf daadwerkelijk bij de totstandkoming van het advies betrokken is geweest, in hoeverre de cliënt de conclusies onderschrijft (op welke punten wel/niet) en in hoeverre het advies al dan niet verenigbaar is met de waarden en normen van de cliënt of het cliëntstelsysteem.

De betrokkenheid van de cliënt bij de advisering vraagt een moment van dialoog waarin de waarden en normen van het cliëntstelsysteem opnieuw tot uitdrukking kunnen komen. Dit impliceert niet dat de cliënt het met alles eens moet zijn maar wel dat duidelijk wordt over welke punten verschil van mening bestaat. Samenwerking tussen orthopedagoog en cliënt(stelsysteem) vereist erkenning van elkaars verantwoordelijkheden. Het vereist ook een zodanig gemeenschappelijk referentiekader dat de orthopedagoog op de hoogte is van de 'theorie' van de cliënt/het cliëntstelsysteem en dat de cliënt op de hoogte is van de 'theorie' van de orthopedagoog. De orthopedagoog is duidelijk en oprecht naar de cliënt waardoor de besluitvorming - tot nu toe

- transparant is verlopen. Dit zijn de voorwaarden voor een adviesgesprek in dialoog. Wanneer de orthopedagoog zijn conclusie heeft getrokken en een voorstel heeft voor de hulpverlening, gaat hij na hoe de cliënt tegenover dit voorstel staat. In het *adviesgesprek* besteedt hij daarom aandacht aan de reacties van de cliënt op de conclusies en gaat hij na of de cliënt zich al dan niet in de conclusies kan vinden. De orthopedagoog inventariseert de mogelijkheden en wensen van de cliënt, gaat na wat hij wil veranderen en hoe hij denkt dit te bereiken. Vervolgens beantwoordt de orthopedagoog in overleg met de cliënt (het kind, de hulpvrager en/of de uitvoerder van het advies) de volgende drie vragen: Wat willen we veranderen, met welk doel en op welke termijn? Welke maatregelen of interventies zijn daarvoor gewenst? Welke van deze voorstellen zijn het meest haalbaar?

De cliënt neemt dus deel aan de besluitvorming. De orthopedagoog geeft aan of de overeengekomen globale doelen en interventies realiseerbaar zijn binnen de opvoedingscontext van het cliëntstelsysteem en de professionele context van de orthopedagoog. Kort wordt beschreven hoe dit adviesgesprek en de afwegingen zijn verlopen.

## 7 PLANNING VAN INTERVENTIES

### 7.1

#### **doelen in termen van verbeterd functioneren van de cliënt en/of het cliëntstelsysteem**

Het uiteindelijke, gezamenlijk opgestelde advies wordt uitgewerkt. Dat betekent een concretisering van de hulpverleningswijze ter realisatie van de doelstellingen. Dit geschiedt in termen van een verbeterd functioneren van de cliënt of het cliëntstelsysteem, waarbij de doelen en de uitwerking zoveel mogelijk 'SMARTIES' worden geformuleerd. Dat wil zeggen: Specifiek, Meetbaar, Aanvaardbaar, Realistisch, Tijdsgebonden, Inspirerend, Eigen inbreng en gericht op Samenwerking.

### 7.2

#### **hulpverleningswijze: inhoud, werkwijze, organisatie**

Per doelstelling volgt een omschrijving van het



resultaat dat men volgens 'SMARTIES'-criteria na de hulpverlening verwacht te bereiken, plus de stappen die daarvoor nodig zijn. Onder het gewenste resultaat vallen het *productdoel* (het uiteindelijke resultaat) en *procesdoelen* (de te onderscheiden stappen leidend naar het resultaat). Bij elk procesdoel wordt omschreven met wie, wat, wanneer, waar en op welke wijze het bijbehorende productdoel moet worden behaald.

- 'met wie': wat is het doel bij welke interventie-eenheid (cliënt, opvoeder/ verzorger/ leerkracht/groepsleider/ omgeving)?
- 'wat': wat is de opbouw van de geplande interventies?
- 'wanneer': wat is de tijdsduur en frequentie van de geplande interventies?
- 'waar': waar vindt de interventie plaats?
- 'op welke wijze': hoe ziet de organisatie eruit, wie zijn er op welk moment bij betrokken?

### 7.3

#### planning van de evaluatie

Bij elk beschreven product- en procesdoel wordt een evaluatiemoment vastgesteld. Dus vastgelegd wordt hoe, met wie en wanneer de evaluatie plaatsvindt van de effecten die met de ingezette interventie zijn bereikt.

## 8 UITVOERING VAN INTERVENTIES EN BIJSTELLING

### 8.1

#### het feitelijk verloop van de uitvoering

Beschreven wordt het uiteindelijke verloop van de ingezette interventies aan de hand van de resultaten. Een feitelijke beschrijving is van belang om na te kunnen gaan of de uitgevoerde behandeling overeenkomt met de geplande behandeling. Per productdoel en bijbehorende procesdoelen wordt beschreven hoe tijdens de interventie de contacten tussen de orthopedagoog en de interventie-eenheid zijn verlopen.

### 8.2

#### aanpassingen in de planning en bijbehorende argumenten

Het is van belang om voortdurend (per sessie

of groep van sessies) te evalueren of de uitgevoerde behandeling beantwoordt aan de doelstellingen. Het is heel goed mogelijk dat op grond van tussentijdse evaluaties de oorspronkelijke planning moet worden bijgesteld. Juist het *cyclische karakter* van het procesmodel verschaft daar ruimte toe. In deze stap worden die bijstellingen beschreven en beargumenteerd.

Om het effect van een behandeling te kunnen beoordelen is in ieder geval nodig om te weten welke behandeling is uitgevoerd. Uitgaande van de gedachte dat er sprake is van een opvoedingssysteem moet in de beschrijving van de uitvoering duidelijk blijken dat de orthopedagoog voortdurend de beoogde en onbedoelde effecten van de interventie op en in het systeem in het oog houdt en zo nodig bijstelt.

### 8.3

#### veranderingen bij cliënt en/of cliëntstelsel

Tijdens de uitvoering van de behandeling is het van belang te registreren welke veranderingen bij de cliënt optreden, en om na te gaan of er een relatie is met de geboden hulpverlening.

## 9 EVALUATIE

### 9.1

#### evaluatie van effecten en beoordeling van bereikte doelstellingen

In deze stap wordt beschreven hoe de behandeling geëvalueerd wordt en wat de effecten zijn van de interventie bij de cliënt/ het cliëntstelsel in het licht van de doelstelling. Per product- en procesdoel wordt aangegeven of en volgens wie de beoogde concrete doelstellingen bereikt zijn.

### 9.2

#### verklaring van het (achterwege blijven van) het effect

In dit deel geeft de orthopedagoog een verklaring voor het effect of het achterwege blijven daarvan, en geeft hij aan welke samenhang er is met de diagnostische conclusie, de gestelde doelen, de werkwijze, de organisatie en evaluatie van de hulpverlening.

### 9.3 evaluatie tevredenheid cliënt/cliëntensysteem, planning eventueel vervoltraject

Hier gaat de orthopedagoog na of de cliënt tevreden is en wat de relatie is tussen de tevredenheid en het effect van de behandeling. De orthopedagoog bepaalt ook of de (on)tevredenheid van de cliënt consequenties heeft of moet hebben. Samen beslissen de orthopedagoog en de cliënt of er nog een eventuele verwijzing volgt voor verdere diagnostiek en/of interventie.

## 10 REFLECTIE

De casusbeschrijving wordt afgesloten met een reflectie op de werkwijzen, de wetenschappelijk-theoretische verantwoording en de gemaakte keuzes.

### 10.1 reflectie op de casus

De orthopedagoog reflecteert op de betrokkenheid, de dialoog en de relatie met de cliënt/het cliëntensysteem, en op de mate waarin recht is gedaan aan de eigenheid van de cliënt.

### 10.2 reflectie op gevolgde werkwijze

Hier reflecteert de orthopedagoog op de keuze van wetenschappelijk-theoretische referentiekaders. De toepassing hiervan wordt geëvalueerd.

### 10.3 reflectie op het leerproces in deze casus

Hier gaat de orthopedagoog na wat de sterke en zwakke punten zijn geweest in dit proces van diagnostiek en interventie. Verder wordt uitgewerkt of dit kan leiden tot aanpassingen en/of veranderingen in het eigen professionele functioneren en het functioneren van de organisatie. Richtinggevend hierbij zijn de beroepscode, de organisatorische en de maatschappelijke realiteit.

De reflectie op het leerproces in de casus vormt het omslagpunt naar de reflectie op het gehele leerproces in de supervisie. Dit proces wordt beschreven in het integrale reflectieverslag. De toelichting hierop volgt in de volgende paragraaf.

## 4.3 RICHTLIJN VOOR HET INTEGRAAL REFLECTIEVERSLAG

### 4.3.1 DOEL EN VORM VAN HET INTEGRAAL REFLECTIEVERSLAG

Doel van het integraal reflectieverslag is dat de supervisant een overzicht geeft van de resultaten van het leerproces zoals dat in de supervisie heeft plaatsgevonden.

De supervisant laat dus zien in hoeverre hij kan reflecteren. Het integraal reflectieverslag geeft zicht op de resultaten van die reflectie. De reflectie richt zich op het leerproces van de supervisant als Orthopedagoog-Generalist, op de integratie van theorie en praktijk evenals op persoonlijke en professionele aspecten daarbinnen. De supervisant beschrijft voor ieder supervisietraject zijn ontwikkeling in de afgelopen periode en evalueert deze ontwikkeling aan de hand van zijn (eventueel tussentijds bijgestelde) leerdoelen. In die beschrijving en evaluatie maakt de supervisant gebruik van aantekeningen en verslagen van de supervisiebijeenkomsten en van de reflecties bij de casusbeschrijvingen. De supervisant concreteert zijn leerervaringen aan de hand van eigen voorbeelden. Er is ruimte om gevraagde en ongevraagde feedback uit de werkomgeving in het verslag te verwerken. Het integraal reflectieverslag heeft een omvang van minimaal 3000 woorden (met een marge van 20%).

### 4.3.2 INHOUDELIJKE EISEN

Zoals boven al aangegeven zal de supervisant vanuit verschillende perspectieven op het supervisieproces terugkijken: hij zal reflecteren op zijn persoonlijk en professioneel leerproces in de supervisie, op de kwaliteit van zijn pedagogisch handelen, op de normatieve en ethische aspecten van het beroepsmatig handelen. De gang van zaken tijdens de supervisiezittingen zelf is ook voorwerp van reflectie. Hieronder worden deze punten kort toegelicht.

### **Resultaat van het supervisieproces**

Hier wordt aangegeven hoe er is geleerd en wat er is geleerd in vergelijking met de start, welke doelen er bij aanvang zijn geformuleerd, welke resultaten er zijn behaald, en welke leerpunten erbij zijn gekomen of zijn blijven liggen voor de toekomst. Verder geeft de supervisant aan welk zicht hij heeft gekregen op de eigen leerstijl.

### **Reflectie op het pedagogisch handelen**

Hier gaat het om alle aspecten van de beroepsuitoefening: de kennis, de vaardigheden en de juiste attitude in het pedagogisch handelen. Het gaat om het gebruikmaken van theorieën in de praktijk (casusconceptualisatie) en om verschillende taken: cliëntgerichte taken zoals diagnostische, behandelende en begeleidende taken, maar ook taken zoals beleidsadvisering, wetenschappelijk onderzoek of implementatie. De supervisant reflecteert zowel op de eigen werkwijze, de resultaten en de evaluatie van die resultaten, alsook op de eigen mogelijkheden en beperkingen. Ook reflectie op algemene vaardigheden komt aan de orde, zoals schriftelijke en mondelinge communicatie of samenwerken in een team.

### **Reflectie op de integratie van de persoonlijke en professionele aspecten in de beroepsuitoefening**

Het gaat hier om de integratie van het persoonlijke functioneren (denken, voelen, willen, handelen) en de eisen die het pedagogisch handelen, het beroep, stelt. Met andere woorden, de integratie van zelfkennis en beroepskennis staat in dit deel centraal. Aan bod komen de leerweg die is afgelegd, de hobbels die zich voordeden, en de valkuilen die zijn ontdekt. De supervisant geeft aan wat bevorderlijk was voor het leerproces, wat hem rijper en competentier heeft gemaakt. Hier kunnen persoonlijke en professionele leermomenten beschreven worden, of biografische inzichten indien van toepassing. De ontwikkeling in visies en opvattingen ten aanzien van de maatschappij, de (andere) cultuur, pedagogische vraagstukken maar ook inzichten ten aanzien van zichzelf. De supervisant laat zien hoe hij nu reflecteert in de praktijk, in hoeverre hij zichzelf ziet als een 'reflectieve en lerende' pedagoog.

### **Normatieve professionaliteit en beroepsethiek**

De supervisant toont in het reflectieverslag in hoeverre het beroepsethisch handelen richtinggevend is geweest en waar hij de grenzen van het beroepsmatig handelen is tegengekomen. Hij geeft hier bijvoorbeeld aan voor welke dilemma's hij kwam te staan of hoe zijn interculturele sensitiviteit zich heeft ontwikkeld.

### **Evaluatie van het supervisieproces met deze supervisor**

Hier laat de supervisant zien hoe er gewerkt is, hoe het proces is verlopen, hoe er materiaal is ingebracht en gebruik is gemaakt van de reflectieverslagen. Ook kan aan de orde komen hoe al dan niet aan de verwachtingen is beantwoord, hoe tussentijds is geëvalueerd, hoe of in hoeverre de doelen of werkwijzen zijn bijgesteld en/of problemen zijn opgelost. <



05

# Kwaliteit van supervisie

## Zoals de inleiding vermeldt, kent deze publicatie een zekere tweedeling.

De eerste drie hoofdstukken gaan over supervisie aan pedagogen, en over de manier waarop supervisie bijdraagt aan de beroepsvorming. Het geeft voor de beginnende supervisant en supervisor de belangrijkste kenmerken van supervisie weer, zodat zij het spel optimaal samen kunnen spelen. Het eerste deel expliciteert de vooronderstellingen van supervisie. Om in de analogie van het spel te blijven, de genoemde drie hoofdstukken beschrijven de aard van het supervisiespel, de deelnemers, de werkwijze, en de verschillende aspecten waarmee rekening gehouden moet worden. Het doel is te komen tot integratie van de persoonlijke en professionele aspecten van de beroepsontwikkeling van de pedagoog. Het vierde hoofdstuk is meer regulatief van aard en gaat over de spelregels die nageleefd dienen te worden in de beroepsuitoefening van de meer klinisch georiënteerde orthopedagogen. De supervisant levert twee casusbeschrijvingen aan en twee integrale reflectieverslagen over de resultaten en het leerproces van ieder supervisieproces. Hoofdstuk 5 is het laatste hoofdstuk van deze publicatie. Er staan enkele gedachten in over de kwaliteit van supervisie: de kwaliteit van het spel en het spelen. Eerst worden enkele opmerkingen gemaakt over de effectiviteit van supervisie (5.1). Vervolgens passeren de werkzame factoren van supervisie de revue (5.2). De NVO behartigt en borgt namens de beroepsgroep de kwaliteit van supervisie. Daarmee kan het spel zich verder ontwikkelen. De NVO heeft een keurmerk voor goede supervisie en biedt een platform voor professionele reflectie. De slotparagraaf geeft weer hoe de beroepsvereniging supervisie een rol wil laten spelen in de ontwikkeling van het beroep (5.3).

### 5.1. EFFECT VAN SUPERVISIE

Gedragswetenschappers vragen zich af wat het effect van hun handelen is, bijvoorbeeld

van een scholing of van een interventie. De vraag naar het effect van supervisie ligt dus voor de hand. Wat het effect van supervisie in het algemeen is, is moeilijk te zeggen, omdat er in Nederland en in het buitenland geen sluitende bewijzen zijn voor het effect van supervisie (De Haan, 2011b). Wil je weten welk effect een bepaald supervisietraject heeft, dan kun je je afvragen op welk niveau het effect aangetoond zou moeten worden: op het niveau van verandering in de cliënt/het cliëntsysteem, of op het niveau van verandering in het leerproces en het handelen van de supervisant als professional? Effect- of evaluatieonderzoek van een cursus of training gaat vaak niet verder dan het vaststellen van de waardering van de cursist. In zekere zin is dat ook vaak bij supervisie het geval. Het effect van supervisie is niet vast te stellen aan de hand van de veranderingen in het cliëntsysteem, en ook niet aan de hand van het concrete handelen van de pedagoog in de beroepspraktijk. Het resultaat ligt vooral in de wijze waarop de supervisant zich zijn professionele leerproces eigen heeft gemaakt. Supervisie is een proces van een voortdurend vertellen over en hervertellen van zijn de wijze waarop hij zichzelf ziet in de beroepsuitoefening, ook wel genoemd 'het professionele zelf-verstaan'.

Het effect moet daarom vooral gezocht worden in de groei in inzicht in het werk en de groei in zelfinzicht, in de professionele zelfwaardering van de supervisant. Supervisor en supervisant zullen wel degelijk samen reflecteren op het effect van deze supervisie en het resultaat van de supervisant. Zij reflecteren op de dubbele doelstelling van supervisie namelijk het leren handelen volgens de kwaliteitsnormen van de beroepsgroep en het vormgeven van het eigen ontwikkelings-leerproces. Zowel de doelstellingen als de resultaten zullen in deze termen geformuleerd zijn.

### 5.2. WERKZAME FACTOREN VAN SUPERVISIE

Wat maakt nu supervisie tot een goede supervisie, wat zijn de werkzame factoren? Deze zijn af te leiden uit hoofdstuk 2 en zijn hier samengevat.

### Supervisie als samenspel

De kwaliteit van een spel wordt gewoonlijk bepaald door de kwaliteit van de spelers en de kwaliteit van hun samenspel. Ieder heeft daarbij zijn eigen taak. Milne (2010, p. 46) vergelijkt dit samenwerken als het samen fietsen op een tandem. De supervisor stuurt het proces, zorgt dat er doelen gesteld worden, hanteert werkvormen die afgestemd zijn op deze leerdoelen, en zorgt voor evaluatie en beoordeling. De supervisant brengt zijn ervaring in, reflecteert, conceptualiseert, experimenteert en evalueert. Kennis over de aard van dit leerproces en een goede voorbereiding van zowel de supervisor als de supervisant zal het resultaat bevorderen.

### De kwaliteit van de relatie

Een goede werkrelatie bevordert het leerproces. Veiligheid geeft ruimte om te experimenteren, te bewegen en te leren. Een veilige relatie biedt ruimte voor kwetsbaarheid. In deze relatie kan ook de supervisor zich kwetsbaar opstellen, door zichzelf en de wijze waarop hij het leerproces stuurt te laten evalueren door de supervisant.<sup>42</sup>

### De goede supervisor

De supervisor is in staat de voorwaarden te creëren voor het proces en een optimale relatie. Hij beschikt naast praktijkervaring als pedagoog over de benodigde supervisie-kennis en -vaardigheden. Hij zal voortdurend reflecteren op de eigen supervisiecompetenties. Vanuit een open, geïnteresseerde houding laat hij het verhaal van de supervisant tot ontwikkeling komen. Hij zal zijn interventie afstemmen op het speciale leerdoel van de supervisant, op de fase waarin de supervisant zich bevindt en wat zich in het hier en nu voordoet. Hij is in staat flexibel verschillende rollen te vervullen en maakt daarbij gebruik van 'parallelprocessen'. De effectieve supervisor kan zichzelf hanteren in de supervisie-relatie en in het leerproces. De kwaliteit van de relatie, een kernaspect van supervisie, heeft een positieve kracht, maar is ook kwetsbaar. Interventies van de supervisor kunnen onbedoeld de supervisant een verkeerde kant opsturen of hem veerkracht en creativiteit ontnemen. Van de supervisor mag verwacht worden dat hij zich hiervan bewust

is en in staat is om op het supervisieproces met de supervisant te reflecteren. Dit gebeurt feitelijk op eenzelfde manier als bij reflectie door de supervisant. Voor de supervisant is hijzelf in het werk onderwerp van reflectie. Voor de supervisor is dat ook het geval, alleen wordt hier met 'werk' de supervisie bedoeld. De supervisor reflecteert op alle aspecten die in hoofdstuk 2 en 3 beschreven zijn. Hij vraagt zich af waarom en met welk succes bepaalde interventies zijn ingezet. De supervisor is kritisch over het eigen handelen in de supervisie en staat open voor feedback van de supervisant. Hij kan in intervisie met collega-supervisoren (verplicht in verband met de herregistratie, zie bijlage 1) een supervisie-casus inbrengen, of hij laat de casus van zijn supervisant beoordelen door een collega bij wijze van collegiale toetsing.

### Het beroepsspecifieke

Een substantieel onderdeel van het supervisie-leerproces is gericht op deze pedagoog in deze concrete taakuitvoering en deze vereiste competenties. De werkinbreng is dus beroepsspecifiek: het hangt af van de onderwijskundige, algemeen pedagogische of orthopedagogische setting waarin de pedagoog werkt.

### Voortdurende evaluatie

Een van de spelregels is dat de supervisant per sessie een verslag maakt van zijn reflectie op de sessie. Daarnaast is het raadzaam om frequent samen terug te blikken op de inhoud en het proces van de sessie.

---

"DOOR HET INVULLEN VAN EEN KORTE EVALUATIE AAN HET EIND VAN DE SESSIE WERD IK ME ER MEER BEWUST VAN DAT IK TE WEINIG INITIATIEF NAM EN HET WEL GEMAKKELIJK VOND DAT DE SUPERVISOR DE LEIDING NAM"

*Opmerking supervisant.*

---

Milne (2007) pleit ervoor dat supervisor en supervisant gedurende het proces op verschillende dimensies hun waardering vaststellen. Dit is naar analogie van de therapeutische praktijk waarin aan het eind van de sessie

eveneens wordt teruggeblikt. Bij supervisie zou het kunnen gaan om de waardering van factoren als gelegenheid tot de actieve participatie, de agendering en structurering, de ervaren stimulans tot leren, tot experimenteren en reflecteren, feedback geven en ontvangen, luisteren en confronteren.

---

"DOOR HET INVULLEN VAN DE EVALUATIELIJST WERD IK ME ERVAN BEWUST HOE GEMAKKELIJK IK IN DE MONOLOOG TERECHT KOM. JUUST DOOR DE LIJST SAMEN IN TE VULLEN EN KORT TE BESPREKEN, WERD DEZE SUPERVISIE ECHT EEN 'SAMENSPEL.'"

*Opmerking supervisor.*

---

### 5.3.

#### **BORGING VAN KWALITEIT VAN SUPERVISIE**

De NVO behartigt op verschillende manieren de kwaliteit van de beroepsuitoefening en de kwaliteit van supervisie. Onderstaand een paar voorbeelden van de wijze waarop ze dat doet.

#### **De sleutelpositie van supervisoren**

'Supervisoren nemen een sleutelpositie in bij de opleiding tot die beroepen waar de kwaliteit van de relatiehantering belangrijk is voor de kwaliteit van de beroepsuitoefening. Een sleutelpositie, omdat supervisie een essentiële bijdrage levert aan de integratie van praktijktheorie en praktisch handelen.' Zo begint Van Praag een betoog over de opleiding van supervisoren (Van Praag, 2000, p. 281). De NVO heeft haar beleid vormgegeven vanuit hetzelfde perspectief. Zij beveelt voor alle pedagogische beroepsbeoefenaren aan dat supervisie als structureel onderdeel van de (post)academische beroepsvorming wordt ingezet. De NVO gaat ervan uit dat supervisoren zowel gekwalificeerd zijn voor het beroep als voor het geven van supervisie aan beroepsgenoten. Enerzijds is de supervisor zelf drager van de wetenschappelijke en normatieve kwaliteit van het beroep. Anderzijds is supervisie geven ook een 'vak apart'. De supervisor zal zijn supervisiepraktijk verbeteren onder andere door deze van tijd tot tijd in te brengen in interview.

#### **Opleiding tot supervisor**

Aangezien supervisoren een sleutelrol hebben en het geven van supervisie een vak apart is, heeft de NVO in haar kwaliteitsbeleid opgenomen dat supervisoren een supervisie-cursus volgen. Deze cursus kan bij verschillende instellingen gevolgd worden en heeft een aantal verplichte onderdelen, waaronder basiskennis over leerprocessen, leerdoelen, leerstijlen, reflecteren, parallelle processen en dergelijke. In de supervisieopleiding is er aandacht voor alle factoren die van invloed zijn op het functioneren van de pedagoog en voor de richtlijnen die de NVO en de beroepsgroep stellen ten aanzien van casusbeschrijving en het integraal reflectieverslag.

#### **Registratie en herregistratie**

De NVO wil de kwaliteit van supervisoren en van de supervisie bevorderen. Haar visie hierbij is ontwikkelingsgericht, de nadruk ligt op het geven van prikkels aan supervisoren om zich te blijven verbeteren. De uitwerking ligt in een systeem van herregistratie (zie bijlage 1 en de NVO-website).

#### **Kwaliteitsgesprekken**

De beroepsvereniging organiseert kwaliteitsgesprekken. Tijdens deze gesprekken geven commissieleden collegiale feedback op het aangereikte materiaal van supervisoren. Er is ook gelegenheid vragen te stellen over de eigen praktijk. De gesprekken geven de beroepsvereniging zicht op de kwaliteit van de supervisiebeoefening en op vragen of problemen die zich voordoen. Naar aanleiding van deze gesprekken kan het beleid worden bijgesteld.

#### **Collectieve reflectie**

Ontwikkeling van het beroep vindt plaats door collectieve reflectie op het beroep, door kwaliteitseisen die gesteld worden, door responsief te zijn op veranderde vragen<sup>43</sup> en veranderingen in de beroepscontext. De NVO draagt haar kwaliteitskeurmerken uit naar partners in politieke, maatschappelijke en professionele contexten. Zij werkt samen met relevante partners, zoals rondom de verbetering van het interculturele vakmanschap. Het bredere maatschappelijke samenspel is evenzeer een factor in de ontwikkeling van het beroep. <



# Noten

- 1 De NVO vernieuwde in 2008 haar beroepscode en ontwikkelde in 2007 in samenwerking met het NIP een beroepsprofiel van de orthopedagoog en psycholoog in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking.
- 2 In deze brochure is gekozen voor de mannelijke vorm. Vanzelfsprekend kan hier ook 'zij' en 'haar' gelezen worden.
- 3 Er zijn algemene handboeken beschikbaar op het gebied van supervisiekunde waarin een groot aantal details wordt besproken. De belangrijkste handboeken zijn Van Praag en Van Praag-Van Asperen (2000), Siegers (2001) en De Haan (2011a). Specifiek gericht op de GGZ (met name cognitieve gedragstherapie) is Beunderman en van der Maas (2011). Echter deze publicatie richt zich voornamelijk op pedagogen en op de opleiding Orthopedagoog-Generalist. De beschrijving is slechts een richtlijn. Ten behoeve van de gebruiker zijn op tal van punten in de tekst verwijzingen opgenomen naar literatuur die achterin te vinden is.
- 4 Het nieuwe post-master-traject, voorlopig genoemd 'Erkend Professional', verkeert in een experimenteel stadium van implementatie en bevat ook 90 uur supervisie.
- 5 De post-master-opleiding Orthopedagoog-Generalist kan gevolgd worden door hen die een doctoraal of Master-of-Science-diploma hebben behaald in de pedagogische of aanverwante sociale wetenschappen en die voldoen aan de eisen van voor de NVO Basis-Orthopedagoog. Met betrekking tot het tweejarige post-MSc-opleidingstraject wordt ook wel gesproken van 'gekwalficeerde gedragswetenschappers'. Zie voor actuele toelatingseisen altijd de NVO-brochures.
- 6 Ruijsenaars, Van den Bergh en Schoorl (2008) beschrijven in *Orthopedagogiek, Ontwikkelingen, theorieën en modellen: een inleiding* fouten die op de loer liggen in het wetenschappelijk denken. Zie hiervoor hoofdstuk 4 Verantwoord handelen van de orthopedagoog in het hulpverleningsproces.
- 7 Het onderscheid dat Van Strien maakt tussen het empirische en regulatieve moment in de hulpverlening is goed uitgewerkt in Tak & Kievit, 2008 (pp. 53-80).
- 8 Deze term is geïntroduceerd door Schön (1983). In de theorie over de 'reflective practitioner' maakt Schön onderscheid tussen reflecteren voor of na het handelen en reflecteren tijdens het handelen. Hij onderscheidt 'reflection in action' en 'reflection on action'. Het eerste is het handelen van de professional in de concrete situatie, waarin hij al toetsend en experimenterend te werk gaat. Dit impliciete werken krijgt 'taal en bewustzijn' waardoor er gereflecteerd kan worden 'on action' in de supervisie. In een later stadium is de pedagoog in staat om te 'reflecteren in action'.
- 9 Sommige vormen van coaching lijken sterk op supervisie doordat ze zelfsturing en het authentieke leerproces centraal stellen. Dit gebeurt in het werk van Van Damme (2003).
- 10 Praktijkbegeleiding is een organisatievorm die vóórkomt als iemand een opleiding volgt, bijvoorbeeld tot Orthopedagoog-Generalist of GZ-psycholoog. De praktijkbegeleider heeft de taak om overzicht te houden over alle aspecten van het leerproces van de professional(s) in opleiding. Hij heeft doorgaans geen inhoudelijke begeleidingstaak, maar houdt contact met alle partijen en is ook de verbindende schakel van de instelling met de opleiding. De praktijkbegeleider bemoeit zich niet met de inhoud van de supervisie en krijgt hierover ook geen informatie van de supervisor. De supervisant zal de praktijkbegeleider op de hoogte brengen van voortgang in het leerproces. Niet te verwarren met de praktijkopleider die in de opleiding voor GZ-psychologen aangesteld is om de opleiding binnen de GGZ-instelling te coördineren. Zie voor meer informatie over deze taak Beunderman en Van der Maas, 2011 (pp. 20-21).

- 11 Pols (2006, p. 15) geeft aan dat in de Angelsaksische literatuur al deze vormen geschaard worden onder de titel 'clinical supervision'. Hij noemt daarom supervisie, zoals ook hier besproken, 'supervisie in engere zin'.
- 12 De werkbegeleider draagt meestal, zolang de opleiding duurt en de pedagoog taken uitoefent boven diens deskundigheidsniveau, de verantwoordelijkheid voor de kwaliteit van de werkzaamheden. Het kan ook zijn dat de pedagoog op basis van de basiskwalificaties zelf de verantwoordelijkheid draagt. Colijn e.a. noemen als belangrijke taak van de werkbegeleider ook het doseren van de caseload en het bieden van de benodigde veiligheid voor het leren op de werkplek. 'Hij heeft een tweedelige verantwoordelijkheid: voor het handelen en voor de vorming van de opleiding. In de werkbegeleiding staat in beide gevallen de cliënt centraal' (Colijn e.a., 2011, p. 22).
- 13 Kelchtermans (1994) hanteert ook een narratieve opvatting van de professionele ontwikkeling en gebruikt het begrip 'professioneel zelfverstaan' om het geconstrueerde karakter ervan te benadrukken. Hij ziet dit professioneel zelfverstaan als een dynamisch en levenslang leerproces naar de 'professionele identiteit'.
- 14 In dit proces van spiegelen spelen overdracht en tegenoverdracht een rol. Supervisoren worden in hun opleiding getraind om deze processen te herkennen. Zie hierover Van Praag-Van Asperen, 2000 (pp. 120-121). Hafkenscheid (2010) beschrijft een instrument dat de mate van overdracht meet.
- 15 Kessels (2006, p. 36) noemt in 'het poëtisch argument' de emotionele reactie van groot belang in een leerproces. In het 'hittepunt' van de dialoog, geraakt door boosheid, angst of bezieling leidt het socratisch leergesprek tot inzicht en verandering. Kessels pleit voor minder logos, meer pathos en ethos in de begeleiding van leerprocessen.
- 16 Hermans (2006, p. 40) geeft in de theorie van het Dialogisch Zelf kritiek op de verbeelding van zelfreflectie als een 'ui-model'. Dit zou namelijk de suggestie wekken dat er één zo'n dieper liggende instantie of plaats is die het 'ware zelf' vertegenwoordigt. Hij werkt de gedachte uit dat het Zelf juist bestaat uit in de ruimte georiënteerde posities. Deze Zelf-posities zijn verspreid in ruimte en tijd en de persoon kan aangeven welke positie (welke stem) hij in meer- of mindere mate als 'eigen' ervaart. De supervisor en supervisant kunnen nagaan welke theorie of welke metaforen het best passen bij de ervaring.
- 17 Deze modellen kunnen goede hulpmiddelen zijn om de parallellen aan het licht te brengen die zich voordoen in de relatie tussen supervisor en supervisant en tussen professional en cliënt (dus de opvoedings-, onderwijs of orthopedagogische situatie). Tijdens de supervisie (het supervisieproces) wordt het hulpverleningsproces (het gesuperviseerde proces) als het ware 'na gespeeld'.
- 18 Een 'Critical Friend' is volgens de definitie van Costa and Kallick (1993, p. 50) in Van Swet (2009, p. 340) 'a trusted person who asks provocative questions, provides data to be examined through another lens, and offers critiques on a person's work as a friend. A critical friend takes the time to fully understand the context of the work presented and the outcomes that the person... is working toward'. De persoon die kritische feedback krijgt leert deze te ervaren als opbouwend. Men raakt gewend aan feedback, leert hier ook om te vragen en de feedback te waarderen als een kans om te leren. Deze methode blijkt overigens goed bruikbaar in leergroepen van multi-etnische samenstelling (Van Swet, 2009).
- 19 Indien er sprake is van een individuele overeenkomst tussen supervisant en supervisor, worden ook afspraken gemaakt over de vergoeding. Het tarief wordt in overleg bepaald. In verband met de vrije marktwerking staat de NMA niet toe dat de NVO een standaardtarief vaststelt.

- 20 De partijen zijn: de opleiding of de opdrachtgever (of, in het geval van een supervisie die na de opleiding plaatsvindt, de instelling), de supervisor en de supervisant. Indien er sprake is van een individueel opleidingstraject is de supervisant zelf de opdrachtgever. In dat geval is er slechts sprake van twee partijen. De supervisor kan bekend zijn met andere contexten voor supervisie vanuit een instelling, zoals een GZ-opleiding. De supervisor zal zich bij aanvang hiervan goed op de hoogste stellen.
- 21 Bernard (1997) benadrukt het belang van het inbrengen van 'echt' materiaal uit de realiteit van de beroepsuitoefening. Dus niet alleen verbatims of verslagen, maar ook video- en audiomateriaal. Indien men alleen schriftelijk materiaal inbrengt, bestaat het gevaar dat de afstand tot de werkplek (waarin supervisie zich juist onderscheidt van werkbegeleiding) verloren gaat (De Muynck, 2000). Juist het op afstand staan van de werkplek in supervisie maakt het mogelijk dat supervisanten meer open gaan reflecteren op hun handelen. Door de video- of de audio-opname is het werk met de cliënt erg nadrukkelijk aanwezig en richt de aandacht zich hierop, in plaats van op de bewerking van de betekenisgeving van de supervisant. De tradities binnen de supervisie wereld lopen op dit punt uiteen. Naarmate het belangrijker wordt om hulpverleners te trainen in specifieke werkwijzen, is de behoefte aan live materiaal groter.
- 22 Het gaat niet om een verslag in de zin van notulen, maar om een ervaringsverslag: wat heeft de supervisie zitting teweeggebracht in de gedachtewereld van de supervisant, wat heeft de sessie aan nieuwe vragen opgeroepen en welke mogelijk nieuwe ervaringen zijn er mede door ontstaan?
- 23 Dit gebeurt meestal tijdens de 'klikevaluatie', zoals hieronder genoemd in de paragraaf over 'evaluatie'.
- 24 Het beroepsprofiel van de orthopedagoog en psycholoog in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking geeft de beroepscompetenties weer. Het NJI heeft een beroepsprofiel opgesteld voor gedragswetenschappers in de jeugdzorg (Van de Haterd e.a., 2009, en Vons, 2010). Zij onderscheiden voor de gedragswetenschappers in de jeugdzorg cliëntgebonden, organisatiegebonden en professiegebonden taken met daaruit afgeleid generieke, vakspecifieke en organisatiespecifieke competenties. Competenties voor pedagogen kunnen ook op een andere manier beschreven en ingedeeld worden (ontleend aan CanMEDS). Het vakspecifieke gedragswetenschappelijke denken en het professionele vakinhoudelijke cliënt- en systeemgericht handelen staan hierbij centraal. Daaromheen zijn competenties te formuleren op het gebied van communicatie, samenwerking, kennis en wetenschap, maatschappelijke verantwoordelijkheid en organisatie.
- 25 In Van Praag e.a. (2000, p. 142) wordt een (competentie)profiel beschreven van de supervisor. In een van de clusters wordt het omgaan met culturele en maatschappelijke verschillen uitgewerkt. De volgende competenties worden daaronder geschaard:
- bewustzijn van theoretische en maatschappelijke paradigma's;
  - zich kunnen verantwoorden voor eigen keuzes en standpunt;
  - bewustzijn van professionaliseringsprocessen;
  - inzicht in verloop van actuele en maatschappelijke processen;
  - bewustzijn van de realiteit van culturele en maatschappelijke dominantie.
- 26 Zie de resultaten van het project van NIP en NVO op [www.intercultureelvakmanschap.nl](http://www.intercultureelvakmanschap.nl).
- 27 Soms is het werk zo verdeeld dat bijvoorbeeld de binnen de jeugdzorg werkende pedagoog minder gelegenheid krijgt zelfstandig kinderen te onderzoeken of opvoeders te begeleiden.

- 28 *"Every individual is composed of a unique combination of different cultural orientations and influences, and every person belongs to many different cultural groups. It is important that we recognize the influences of many cultures on our lives. Based on our heritage and life experiences we each develop our own idiosyncratic multicultural identity"* (Kreps & Kunimuto geciteerd door Hoffman, in NVO & NIP (2012). Dit thema is een uitgangspunt bij het project Intercultureel Vakmanschap door gehouden op 12 april, 2012 door NVO en NIP. De uiteindelijke verschillen tussen mensen zitten in het feit dat elk mens een uniek persoon is en een unieke persoonlijkheid heeft. Er zijn geen twee individuen identiek in hun waarden, behoeften en hulpvragen. *"Every man is in certain respects (a) like all other men, (b) like some other men, (c) like no other man"*. Het leerproces van de supervisor heeft te maken met het onderkennen van het bekende en het onbekende in de ander. Datzelfde geldt overigens ook voor de supervisor die met diversiteit van zijn supervisanten rekening dient te houden.
- 29 De LSVV deelt de verschillende competenties als volgt in:
1. de samenwerking met de supervisor(en) op een productieve wijze vormgeven;
  2. omgaan met diversiteit van supervisanten;
  3. faseren;
  4. een krachtige leeromgeving scheppen;
  5. de inbreng van een supervisor tot een supervisie vraag ontwikkelen en houden, en de begrensdheid daarvan ook bewaken
  6. werkcontext, supervisiecontext en andere relevante contexten hanteren;
  7. het eigen handelen als supervisor expliciteren en verantwoorden;
  8. zelfstandig de eigen professionele ontwikkeling als supervisor vormgeven ([www.lvsc.eu](http://www.lvsc.eu)).
- 30 'Ideaaltypisch' omdat de belangrijkste elementen van diagnostiek en behandeling erin terugkomen. In de beroepspraktijk van alledag kom je een dergelijke aanpak niet op dezelfde manier tegen. Het kader wordt in de opleiding heel nauwgezet gevolgd, vanwege het hoge leerrendement dat te verwachten is wanneer men voor enkele casussen nauwkeurig alle aspecten heeft doorlopen. Zie voor dit onderwerp verder paragraaf 4.2.
- 31 Een praktische regel is dat een onvoldoende reeds bij de midden-evaluatie voorzien en aangekondigd moet zijn. Indien de supervisor van oordeel is dat niet aan het noodzakelijke niveau is voldaan, geeft hij dit door aan de opleiding. Deze zal hieraan consequenties verbinden door bijvoorbeeld te stellen dat de student een extra supervisietraject moet doen of de opleiding moet verlaten. Als er niet van een opleidingssupervisie sprake is, wordt er geen voldoende of onvoldoende gegeven.
- 32 In geval van bezwaar en beroep raadplege men het supervisiereglement zoals te vinden op de website van de NVO.
- 33 Dit is van belang in verband met het genoemde principe van veiligheid. Hierop is de beroepscode van toepassing. De supervisor zal zich te allen tijde vrij moeten voelen om alles wat speelt aan de orde te stellen. Zie hierover ook de uitvoerige gedragscode voor supervisoren van de Landelijke Vereniging voor Supervisie en Coaching ([www.lvsc.eu](http://www.lvsc.eu)).
- 34 Het grondmodel van de empirische en de klinische cyclus wordt in de pedagogische praktijk op verschillende wijzen beschreven. Zie bijvoorbeeld de diagnostische cyclus van De Bruyn (DC), de therapeutische cyclus van Ruijsenaars (TC) of de handelingsgerichte diagnostiek van Pameijer (HGD). De onderwijskundige praktijk kent ook een model voor consultatieve leerlingbegeleiding (CLB). Dit is vooral gericht op het handelen van de leraar.

- 35 Vergelijk de uitspraak van M. de Winter in het programma Brandpunt van 10 juni 2011: 'We hebben meer behoefte aan normalisatie-pedagogen dan aan stoornissen-pedagogen'.
- 36 De eisen die de NVO stelt aan opname in het opname in het Register Orthopedagoog-Generalist zijn in een bijlage weergegeven. De eindverantwoordelijkheid voor het werk ligt bij de orthopedagoog-in-opleiding zelf, of bij diens directe leidinggevende of werkbegeleider als dit ter plaatse zo is geregeld. De NVO stelt kwaliteitseisen aan de opleidingsplaats die daarom vanuit de opleiding tot Orthopedagoog-Generalist gevisiteerd wordt.
- 37 Voor de leesbaarheid wordt slechts het woord hier en daar alleen het woord cliënt gebruikt terwijl daar ook het clientsysteem onder verstaan kan worden.
- 38 Deze benadering heeft geleid tot de genoemde uitgangspunten bij de orthopedagogische hulpverlening. Deze uitgangspunten zijn gebaseerd op de handelingsgerichte visie op diagnostiek van Pameijer & Koomen (p. 16 in Verschueren & Koomen, 2007):
1. toepassen van systematische procedures in de verschillende fasen van diagnostiek en interventie;
  2. gericht op advisering en samenwerking met kind, ouders, (beroeps) opvoeders, sociale omgeving;
  3. taxeren van veranderbaarheid;
  4. hanteren van een transactioneel referentiekader, vaststellen van de bijdrage van contextfactoren bij het in stand houden, versterken dan wel verminderen van de problematiek;
  4. onderkennen en gebruikmaken van positieve elementen in alle fasen van het diagnostische en behandelingsproces.
- 39 Vormvereiste: het uitgangspunt voor de casusbeschrijving is de klinische cyclus. Zowel diagnostische als behandelingsvraagstukken zijn hierin onder te brengen. Het doel van orthopedagogische hulpverlening is het verklaren en veranderen van de probleemsituatie van het cliëntsysteem volgens wetenschappelijk geaccepteerde en beproefde methodologische regels. Voor de behandelingsvraagstukken gaat het om orthopedagogische interventies die als methodische en systematische behandeling of begeleiding zijn uitgevoerd en geëvalueerd. Het verslag dient als volgt te worden vormgegeven:
- duidelijk en bondig, maximaal 7500 woorden per casus (met een afwijking van 10%) op A4-formaat;
  - voorzien van een kop- of voettekst waarin zijn aangegeven het casusnummer, de naam van de supervisor en van de supervisor;
  - ondertekend door supervisor en supervisor;
  - geanonimiseerd, d.w.z. ontdaan van herkenbare privacygevoelige gegevens;
  - zo nodig voorzien van bijlagen.
- 40 Het aanbrengen van deze onderscheiden typen hulpvragen betekent dus niet dat de vragen alle beantwoord worden binnen de casusbeschrijving. Zo kan er een indicatievraag gesteld worden die niet binnen het kader van de diagnostiek en behandeling valt maar bijvoorbeeld is gericht op de verkrijging van financiering van de hulp. De casus binnen de hier gegeven richtlijn is verklarend van aard.
- 41 De onderdelen 2 en 3 mogen steeds na de betreffende hypothese worden weergegeven.
- 42 Beunderman (2011, p. 166.e.v.) inventariseert enkele onderzoeken naar 'de goede en slechte supervisor', vanuit de optiek van supervisanten. Opvallend is volgens hem dat er weinig aandacht is voor de appreciatie van supervisoren door supervisanten
- 43 De NVO beroepscode (2009) geeft een goed overzicht van de veranderingen die zich in de beroepsuitoefening voordoen.

# Literatuur

- Alting van Geusau, W.A.M. & E.H. Runia (1999). *De prijs van het aardig zijn - Supervisie als scholingsmethode voor huisartsen*. Utrecht: NHI.
- Asay, T.P. & M.J. Lambert (1999). The Empirical Case for the Common Factors in Therapy: Quantative Findings. In: Hubble, M.A., Duncan, B.L. & Miller, S.D. (2000). *The Heart and Soul of Change. What Works in Therapy*. Washington: American Psychological Association, 33-55.
- Baartman, H. (2001). Ontwikkelingen in orthopedagogische visies op opvallende kinderen. In: H. Baartman, A. van der Leij & J. Stolk, *Het perspectief van de orthopedagoog*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum, 3-28.
- Baljon, M. (2008). Competentieverricht opleiden, een uitdaging voor de cliëntgerichte benadering. *Tijdschrift Cliëntgerichte Psychotherapie*, 46, 149-165.
- Benammar, K. (2006). *Reflectietools*. Den Haag: Lemma.
- Bernhard, J.M. (1997). The Discrimination Model. In C.E. Watkins (ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision*. New York: John Wiley&Sons, 310-328.
- Beunderman, R. & F. van der Maas (red.) (2011). *Supervisie in de GGZ - Een oriëntatie op de praktijk*. Assen: Van Gorcum.
- Boeckhorst, F. (2000). De narratieve dialoog tussen supervisor, supervisant en cliënt. In H.M. van Praag-van Asperen & Ph.H. van Praag (eds), *Handboek Supervisie en Intervisie*. Leusden: De Tijdstroom, 170-180.
- Bonnet, R. (2011). *NVO en de Centra voor Jeugd en Gezin - Beleidsanalyse en plan van aanpak t.b.v. strategische beïnvloeding*. Utrecht: Interne notitie NVO.
- Bruijn, E.E.J. de, A.J.J.M. Ruijsenaars, N.K. Pameijer & E.J.M. van Aarle (2003). *De diagnostische cyclus - Een praktijkleer*. Leuven: Acco.
- Buursma, E.M.Y. (red.) (1993). *De professional als partner van het management*. Utrecht: Lemma.
- Colijn, S., M. Verbraak & L. Geertjens (2011). Rollen, taken en verantwoordelijkheden van praktijkopleider, werkbegeleider en supervisor in de GGZ. In R. Beunderman & F. van der Maas (red.), *Supervisie in de GGZ - Een oriëntatie op de praktijk*. Assen: van Gorcum, 18-26.
- Damme, R. van (2003). *Handboek ontwikkelingsgericht coachen- Een hefboom voor zelfsturing*. Soest: Nelissen.
- Gendlin, E. (2004). *Focussen, gevoel en je lijf*. Haarlem: De Toorts.
- Haan, E. de (2011a). *Supervisie in actie - Handboek supervisie voor coaches en adviseurs*. Assen: Van Gorcum.
- Haan, E. de (2011b). Onderzoek naar de effectiviteit van helpende gesprekken. In *Congresbundel LVSC Congres over Het effect van Supervisie (november 2011)*. Wijchen: LVSC.
- Hafkenscheid, A. (2010). Assessing objective countertransference with a computer-delivered impact message inventory (IMI-C). *Clinical Psychology & Psychotherapy*. Online-publicatie: doi: 10.1002/cpp.734.
- Hanekamp, H. (2000). De praktijk als leerstof: ervaring opdoen en ervaren worden. In H.M. van Praag-van Asperen & Ph. van Praag (eds.), *Handboek Supervisie en Intervisie*. Leusden: De Tijdstroom, 32-50.
- Haterd, J. van de, A. Poll, H. Felten, R. Vos & H. Bellart (2010). *Naar interculturele competentieprofielen in het preventieve jeugdbeleid*. Utrecht: Movisie, NJI.
- Hermans, H. (2006). *Dialoog en Misverstand*. Soest: Nelissen.
- Holloway, E.L. (1995). *Clinical supervision: a system approach*. London: Sage Publications.



- Hoonhout, M. (2000). Andere begeleidingsvormen. In H.M. van Praag-van Asperen & Ph. van Praag, *Handboek Supervisie en Intervisie*. Leusden: De Tijdstroom, 153-169.
- Houten, D. van (2008). Professionalisering: een verkenning. In G. Jacobs, R. Meij, H. Tenwolde & Y. Zomer, *Goed werk - Verkenningen van normatieve professionaliteit*. Amsterdam: SWP.
- Jagt, N., N. Leufkens & T. Rombout (2006). *Supervisie - Praktisch gezien, kritisch bekeken*. Houten: Bohn Stafleu van Lochem.
- Kelchtermans, G. (1994). *De professionele ontwikkeling van leerkrachten vanuit het biografisch perspectief*. Leuven: Universitaire Press.
- Kessel, L. van (1991). Supervisie als een methode van opleiden en deskundigheidsbevordering voor pedagogen, onderwijskundige en andragogische beroepen. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 7/ 3, 169-176.
- Kessels, J. (2006). *Het poëtisch argument - socratische gesprekken over het goede leven*. Amsterdam: Boom.
- Kievit, Th. & J. Tak (2008). De praktijk van de hulpverlening en het gebruik van de regulatieve cyclus. In Th. Kievit, J. Tak & J.D. Bosch, *Handboek psychodiagnostiek voor de hulpverlening aan kinderen*. Leusden: De Tijdstroom, 53-80.
- Kinkhorst, G.F. (2010). Didactische ontwerpreegels voor reflectief onderwijs. *Onderwijsinnovatie, maart*, 17-25
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experiences as source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ. Prentice Hall.
- Korthagen, F. & A. Vasalos (2005). Levels in Reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11/ 1, 47-71.
- Korthagen, F.A.J. (2006). Beroepsvorming en persoonsvorming. In A. de Muynck & P.H. Vos. *Leren voor het leven. Vorming en bezieling in het onderwijs*. Amsterdam: Buijten en Schipperheijn.
- Knorth, E.J., H. Nakken, C.E. Oenema-Moster, A.J.J.M. Ruijssenaars & J. Strijker (red.)(2008). *De ontwikkeling van kinderen met problemen: gewoon anders*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Landelijke Vereniging voor Supervisie en andere Begeleidingsvormen (2005). *Registratie - Regelgeving betreffende registratie van supervisoren en opleiders en erkenning van opleidingsonderdelen*. Wijchen: LVSB.
- Lodewijks, R. & H.P.B. Versteegen (2006). *Interactiewijzer, analyse en aanpak van interactieproblemen bij pedagogische professionals*. Assen: Van Gorcum.
- Luit, H., R. Haccou & I. Kosterman (1996). Supervisie in het kader van beroepsbekwaamheid in het orthopedagogisch werkveld. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 12/4, 266-273.
- Milne, D. (2007). An empirical definition of clinical supervision. *British Journal of Clinical psychology*, 46, 437-447.
- Milne, D. & C. Dunckerley (2010). Towards evidence-based clinical supervision: the development and evaluation of four CBT guidelines. *The Cognitive Behaviour Therapist* 3, 43-57.

- Muynck, A. de (2000). Inpassing van live-supervisie in een supervisierreeks. *Supervisie in opleiding en beroep* 17/1, 19-31.
- NVO & NIP (2012). Diversiteit in supervisie en intervisie: aanbevelingen en handvatten voor supervisoren. In *Project Intercultureel vakmanschap*, via [www.intercultureelvakmanschap.nl](http://www.intercultureelvakmanschap.nl)
- NVO, Beroepscode van de NVO (2008)
- Ofman, D. (2004). Kwaliteit en bezieling in organisaties. Utrecht: Servire.
- Pameijer, N.& E. van Laar-Bijman (2007). *Handelingsgerichte diagnostiek - Een handreiking voor orthopedagogen en psychologen werkzaam in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking*. Den Haag: Lemma.
- Pols, J. (2006). *De psychiater als coach*. Utrecht: De Tijdstroom, 23-56.
- Praag-van Asperen, H.M. & Ph. van Praag (2000). *Handboek Supervisie en Intervisie*. Leusden: De Tijdstroom.
- Praag-van Asperen, H.M. (2000). Emotionele reacties II. In: H.M. van Praag-van Asperen & Ph. van Praag, *Handboek Supervisie en Intervisie*. Leusden: De Tijdstroom, 118-133.
- Praag, H. van (2000). Over evalueren en beoordelen in supervisie. In: H.M. van Praag-van Asperen & Ph. van Praag, *Handboek Supervisie en Intervisie*. Leusden: De Tijdstroom, 134-152.
- Praag, H. van & L. Tijhuis (2000). Groepssupervisie. In H.M. van Praag-van Asperen & Ph. van Praag, *Handboek Supervisie en Intervisie*. Leusden: De Tijdstroom, 203-229.
- Remmerswaal, J. (2003). *Handboek groepsdynamica - Een inleiding op theorie en praktijk*. Soest: Nelissen.
- Ronde, M. de, W. Stolker & C. Vente (2009). Effectiviteit van spellen voor training, coaching en supervisie. *Supervisie en coaching*, 26, 37-50.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. e.a. (2008). Orthopedagogiek, dynamiek en unieke patronen. In E.J. Knorth, H. Nakken, C.E. Oenema-Moster, A.J.J.M. Ruijsenaars & J. Strijker, *De ontwikkeling van kinderen met problemen: gewoon anders*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant, 17 - 28.
- Ruijsenaars, A.J.J.M. (2008). Verantwoord handelen van de orthopedagoog in het hulpverleningsproces. In P. Schoorl & A.J.J.M. Ruijsenaars, *Orthopedagogiek, Ontwikkelingen, theorieën en modellen: een inleiding*. Apeldoorn: Garant.
- Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner - How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schoorl, P., A.J.J.M. Ruijsenaars & P. van den Bergh (2008). *Orthopedagogiek, ontwikkelingen, theorieën en modellen: een inleiding*. Apeldoorn: Garant.
- Siegers, F., (2002). *Handboek Supervisiekunde*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Stolk, J. (2001). De zinervaring van de orthopedagoog in de zorg voor mensen met een verstandelijke handicap. In H. Baartman, A. van der Leij & J. Stolk, *Het perspectief van de orthopedagoog*. Houten/Diegem: Bohn Stafleu Van Loghum, 3-28.
- Stoltenberg, C.D., B. McNeill & U. Delworth (1998). *IDM Supervision: Integrated Developmental Model of Supervising Counselors and Therapists*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Strien, P.J. van (1986). *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Assen: Van Gorcum.

Swet, J. van, B. Smit, L. Corvers & I. van Dijk (2009). Critical friendship as a contribution to master's-level work in an international programme of study. *Educational Action Research, 17/3*, 339-357.

Tjin A Djie, K. & I. Zwaan (2007). *Beschermjassen: transculturele hulp aan families*. Assen: Van Gorcum.

Veerman, J.W. en T.A. van Yperen (red.) (2008). *Zicht op Effectiviteit - Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek in de jeugdzorg*. Delft: Eburon.

Verschueren, K.& H. Koomen (red.). *Handboek Diagnostiek in de Leerlingbegeleiding*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Voogd, M. en M. Kuyvenhoven (2010). Onderzoek naar de effectiviteit van supervisie. *Supervisie en coaching, 27/1*, 3-10.

Wijsbek, J. (2009). *De Dialogische Organisatie*. Assen: Van Gorcum.



# Bijlagen

**BIJLAGE 1**  
**EISEN VOOR OPNAME IN HET**  
**KWALITEITSREGISTER VAN DE NVO**

Hieronder zijn in het kort de eisen opgenomen voor de kwaliteitsregisters van de NVO. Volledige en actuele informatie is te vinden op de website van de NVO.

**Eisen voor de NVO Basisregistratie**

Een door de NVO geaccrediteerd universitair programma hebben gevolgd.

**Eisen voor de Basisaantekening Diagnostiek**

- minimaal 500 uur orthopedagogische werkervaring op academisch niveau hebben opgedaan;
- minimaal 20 uur supervisie hebben gevolgd bij een erkend supervisor;
- 3 cases zelfstandig hebben uitgewerkt aan de hand van de daarvoor geldende richtlijnen van de NVO;
- een onafhankelijke werkrelatie tot uw supervisor hebben gehad.

**Eisen voor opname in het Register**  
**Orthopedagoog-Generalist**

- NVO Basisregistratie;
- 480 uur post master cursorisch onderwijs hebben gevolgd;
- 240 uur aan literatuurstudie en/of praktijkopdrachten hebben besteed;
- 2790 (twee jaar) uur werkervaring hebben opgedaan;
- 90 uur individuele supervisie of 110 uur groepssupervisie hebben ontvangen;
- twee casusbeschrijvingen hebben ingediend waarin diagnostiek, indicatiestelling en interventie geïntegreerd zijn, en twee reflectieverslagen hebben ingediend betreffende het supervisietraject begeleid door twee supervisoren;
- het registratietraject dient minimaal over 2 aaneengesloten jaren te worden gespreid en mag maximaal 6 jaar duren.

**Eisen voor herregistratie voor**  
**Orthopedagoog-Generalist**

- 120 uur deskundigheidsbevordering hebben ontvangen;
- 2500 uur werkervaring hebben opgedaan binnen een periode van 5 jaar.

**Eisen voor opname in het Register NVO**  
**supervisor Orthopedagoog-Generalist**

- ingeschreven zijn in het Register Orthopedagoog-Generalist;
- 3000 uur relevante werkervaring hebben opgedaan;
- 90 uur begeleiding gericht op leerprocessen hebben ontvangen van relevante professionals;
- de NVO supervisor-opleiding Orthopedagoog-Generalist hebben gevolgd.

**Eisen voor de verlengingsregeling voor**  
**supervisoren:**

- zich om de 5 jaar laten herregistreren;
- tenminste 2 supervisietrajecten uitvoeren, of 1 traject aangevuld met vergelijkbare werkzaamheden;
- aan aantoonbare deskundigheidsbevordering hebben gedaan.

## BIJLAGE 2 SUPERVISIEREGLEMENT

### Omvang en verdeling:

- 90 uur supervisie hebben gevolgd bij ten minste twee supervisoren;
- de supervisie is verdeeld in 2 keer 45 uur met een marge van 10 uur;
- de supervisie is verspreid over minimaal 2 jaar;
- de geïntegreerde casuïstiek en de integrale reflectieverslagen dienen gelijkelijk verdeeld te zijn over de supervisoren.

### Groepssupervisie:

- maximaal 3 supervisanten, minimaal 100 supervisie-uren per supervisant;
- bij twee supervisanten dient er 100 uur per persoon aan supervisie besteed te worden, bij drie supervisanten is dat minimaal 110 uur;
- de supervisie wordt verdeeld over 2 supervisoren die samen minimaal 40 bijeenkomsten beleggen.

### Supervisorrelatie:

De werkrelatie tussen supervisor en supervisant moet van dien aard zijn dat er sprake is van voldoende onafhankelijkheid. Er mag geen sprake zijn van een directe dan wel hiërarchische werkrelatie of een familiale band.

### Vertrouwelijkheid:

De supervisor en supervisant zijn gehouden aan vertrouwelijke omgang met de verstrekte informatie. Ook aan de werkbegeleider of aan de werkgever wordt geen informatie verstrekt zonder toestemming van de supervisant. Bij groepssupervisie zijn de (mede)supervisanten gehouden aan vertrouwelijke omgang met de verstrekte informatie.

### Eisen aan Supervisoren:

De supervisoren dienen zowel opgenomen te zijn het Register Orthopedagoog-Generalist als in het Register NVO supervisor Orthopedagoog-Generalist.

Zie altijd voor actuele informatie:  
[www.nvo.nl](http://www.nvo.nl).

## BIJLAGE 3 MODEL VOOR EEN SUPERVISIEOVEREENKOMST

Supervisant:

Supervisor:

Opleiding/opdrachtgever:

Plaats:

Jaar/doorlooptijd:

Opleidend tot:

Basisaantekening diagnostiek

Orthopedagoog-Generalist

overig...

Leer/werkplaats of praktijkinstelling:

Supervisieplan: d.d.

Goedkeuring studieplan: d.d.

Doelstellingen supervisie:

Evaluatiemomenten:

Handtekeningen:

## Colofon

Tweede druk 2014

Uitgave van NVO  
Catharijnesingel 47  
3511 GC Utrecht

Vormgeving en druk  
de Toekomst in communicatie  
[www.detoekomst.nl](http://www.detoekomst.nl)





## Auteurs



**Drs. C.R.A. (Ineke) van Dijk** werkte als orthopedagoog in de revalidatie van en speciaal onderwijs aan kinderen met lichamelijke en zintuiglijke beperkingen. Ze verzorgde bijscholing aan leerkrachten in het speciaal onderwijs. Ze was gedurende 10 jaar hoofd van een dienst Onderzoek en Ontwikkeling in de zorg. Op dit moment heeft ze haar eigen praktijk Sefira, voor coaching en supervisie, en voor eerste en tweedelijns geestelijke gezondheidszorg. Naast de registratie als Orthopedagoog-Generalist is ze ook geregistreerd als Klinisch Psycholoog in het BIG-register. Ze is docent supervisie aan het Rino-Zuid en ze zet zich al vele jaren in voor de NVO waar ze nu lid is van de Commissie Kwaliteit en Opleidingen.



**Dr. A. (Bram) de Muynck** werkte een aantal jaren als orthopedagoog in het speciaal onderwijs en gaf leiding aan een team van orthopedagogen bij een schooladviesdienst. Hij verzorgde cursussen over tal van pedagogische onderwerpen, publiceerde voor ouders en leerkrachten over orthopedagogische onderwerpen en is actief voor leerkrachten in ontwikkelingslanden. Hij is lector bij Driestar Hogeschool te Gouda en is naast geregistreerd Orthopedagoog Generalist en GZ-psycholoog gecertificeerd coach, supervisor, leersupervisor en docent begeleidingskunde (LVSC en ST!R). Hij is verbonden aan de supervisieopleidingen van Christelijke Hogeschool Ede en Driestar Hogeschool en van GITP-PAO.

## Dit boek

Dit boek is bestemd voor supervisoren én supervisanten (pedagogen, orthopedagogen en andere gedragskundigen zoals GZ-psychologen). De auteurs vinden supervisie succesvol als er sprake is van een goed samenspel tussen beiden. Het boek beschrijft de spelregels en legt uit wat er voor nodig is, wil de supervisant met succes van het speelveld afkomen. Het doel is bereikt als er integratie heeft plaatsgevonden van het persoonlijke en het professionele leerproces. Deze publicatie biedt handvatten voor de supervisiepraktijk die gebaseerd zijn op actuele supervisietheorie. Zowel de supervisor als de supervisant krijgen antwoord op vragen als: waar gaat het om in dit leerproces? Wat is het verschil tussen supervisie en werkbegeleiding? En hoe komt het specifiek pedagogische tot zijn recht?

Nederlandse Vereniging  
van Pedagogen en  
Onderwijskundigen

Catharijnesingel 47  
3511 GC Utrecht

t (030) 232 24 07  
f (030) 236 97 49

secretariaat@nvo.nl  
www.nvo.nl