

Bedankt voor het downloaden van dit artikel. De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

# Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, [www.reprorecht.nl](http://www.reprorecht.nl)) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, [www.cedar.nl/pro](http://www.cedar.nl/pro)).

*No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.*

[info@boomamsterdam.nl](mailto:info@boomamsterdam.nl)  
[www.boomuitgeversamsterdam.nl](http://www.boomuitgeversamsterdam.nl)

# Supervisie in vele opzichten

## Tien jaar supervisorenopleiding bij het Amsterdams Instituut voor Gezins- en Relatietherapie

---

**Marian Ploegmakers-Burg**

---

*Mijn spelen is leren, mijn leren is spelen,  
En waarom zou mij dan het leren vervelen?  
Het lezen en schrijven verschaft mij vermaak.  
Mijn hoepel, mijn priktol verruil ik voor boeken:  
Ik wil in mijn prenten mijn tijdverdrijf zoeken;  
't Is wijsheid, 't zijn deugden, naar welke ik haak.  
(Van Alphen, 1787)*

### Samenvatting

Dit artikel is een neerslag van het reflectieproces over supervisie dat mede ontstaan is door de ontwikkeling van een supervisorenopleiding voor de NVRG. Hoe ontwikkelt zich het leren van supervisor en supervisant, wat zijn bevorderende of remmende factoren? Na een historisch overzicht beschrijft de auteur het belang van blikwisselingen, spelenderwijs en *embodied* leren, het leren in een groep en het ontdekken van de eigen leerstijl.

Vanuit didactisch oogpunt is het van belang dat het frame en de setting overeenkomen met het systeemtheoretische perspectief van waaruit de supervisie gegeven wordt. Door deze begrenzing ontstaat er speelruimte waarbinnen er een voortdurende wisselwerking plaatsvindt tussen de verbale en de non-verbale, de innerlijke en de interactieve dialoog.

De rol van supervisor omvat naast transparantie over eigen nieuwsgierigheid, twijfels en schaamte ook speelse uitdaging, confrontatie en beoordeling. Dit maakt supervisie tot zo'n boeiend en complex proces.

Supervisie is in ons vak zoiets vanzelfsprekends dat er lange tijd niet bij stilgestaan is hoe complex dit is en wat de leerzame factoren ervan zijn. De meesten van ons hebben in hun loopbaan een aantal supervisoren gehad. Na verloop van tijd ontstaat er een vanzelfsprekende neiging om

in hun voetsporen te treden en kennis en kunde door te geven aan een volgende generatie.

Vanaf de oprichting van het Amsterdams Instituut voor Gezins- en Relatietherapie in 1986 hebben we basis- en specialistische cursussen systeemtherapie gegeven in een gesloten groep met bijbehorende supervisiegroepjes.

Om te ontdekken wat systeemsupervisie nu precies inhield, organiseerden we in 1995 een workshop met twee Engelse systeemsupervisors, Bebe Speed en Judy Hildebrand. Zij gaven ons van tevoren de opdracht ingrediënten voor een vinaigrette te kopen en begonnen met de vraag: 'Wie heeft er nog nooit een vinaigrette gemaakt?' Een van de deelnemers kwam naar het tafeltje vooraan met olie, azijn, peper, zout, mosterd, mayonaise en knoflook. Hij keek nieuwsgierig naar wat hem te wachten stond. De 'supervisors' kregen de opdracht hem aanwijzingen te geven door bij alles wat hij deed 'ja' of 'nee' te zeggen. Het leidde tot een hilarische sessie, waarbij de arme supervisor bedolven werd onder tegenstrijdige adviezen en er 'nee!' gebruld werd bij te veel azijn. Iedereen was na afloop doordrongen van het feit dat het niet eenvoudig is mensen al doende te vertellen hoe het precies moet.

Maar hoe moet het dan eigenlijk wel?

Vanaf 1980 ben ik supervisor van de Nederlandse Vereniging voor Relatie- en Gezinstherapie (NVRG) en vanaf 2000 actief bezig met het opleiden van collega's tot supervisor, samen met Frans Holdert, psychiater en eveneens supervisor van de NVRG.

Wij zijn indertijd begonnen met het begeleiden van een aantal groepjes met ervaren systeemtherapeuten die supervisor wilden worden. Door te kijken naar elkaars videobanden werden ze zich bewust van hun eigen visie op het vak en op datgene wat ze belangrijk vonden om superviseren bij te brengen over het systemisch werken. Dit werd verwoord en vastgelegd in een 'geloofsbrief'.

In de praktijk bleek echter deze ervaring, hoe vruchtbaar ook, niet altijd voldoende te zijn om een theoretisch reflectiekader op te bouwen. Dat was voor ons de aanleiding om in 2012 te starten met een systeemtheoretische supervisoropleiding van tien dagdelen in de loop van een jaar, in een cursusgroep met maximaal twaalf deelnemers.

Uitgangspunten van deze opleiding zijn:

- ▶ Leren is een ontwikkelingsproces; je leert spelenderwijs; leren is opwindend en geeft plezier.
- ▶ Leren gaat gepaard met onzekerheid, angst en frustratie, vallen en opstaan en leren van fouten.

- ▶ Er zijn leerbevorderende en leerremmende factoren: hoe kan de hoge lat een valkuil worden?
- ▶ Leren doe je samen: van, met en aan anderen.
- ▶ Leren floreert bij uitstek in een groep.

Inmiddels is de tiende supervisorenopleiding van start gegaan. De huidige opleiding is door de feedback uit de voorafgaande opleidingen elk jaar vatbaar voor verandering. Dit artikel is een neerslag van deze ontwikkeling en beschrijft de visie op leren vanuit een systemisch perspectief, supervisie in de historische context, supervisie als complex leerproces, supervisie aan de hand van een aantal thema's in de supervisorenopleiding en ten slotte een conclusie.

### *Systemische visie op supervisie*

Bij veel beroepen is het gebruikelijk dat je leermeesters hebt van wie je de kunst afkijkt. Dit meester-gezelmodel zien we bij schilders, meubelmakers en dokters. Maar dit ambachtelijke model past niet bij supervisie over psychotherapie en systeemtherapie. De supervisor is doorgaans niet tegelijkertijd aanwezig bij de behandeling. Hoe verloopt dit leerproces dan?

Dat werd me duidelijk toen ik iets las over de atlas van Blaeu, de beroemde kaartenmaker uit de tijd van de VOC (1654). Als de VOC-schepen terugkwamen van hun reis werden de kapitein en stuurman uitgenodigd op het kantoor om aan de hand van het scheepsjournaal ondervraagd te worden over hun ervaringen tijdens de tocht. Op grond hiervan werden hun wederwaardigheden in kaart gebracht. Vergeleken met de huidige satellietfoto's zijn sommige kaarten verrassend nauwkeurig, terwijl er op andere plaatsen grote verschillen te merken zijn. Zo klopt de kaart van Engeland bijvoorbeeld heel goed, behalve het meest noordelijke deel. De stormachtige winden kleurden waarschijnlijk de waarneming en beleving van de afstand van de bevaren trajecten.

Kaarten maken op basis van verhalen is een goede metafoor voor een supervisie. Wat komt er dan op de kaart? Net zoals met topografische en geologische kaarten kun je supervisie vanuit verschillende perspectieven bekijken.

Bateson, een van de pioniers van de cybernetica en systeemtheorie, gebruikte de uitspraak 'het is de kaart, niet het gebied' om de functie van de mind te beschrijven (1972, p. 423). Hiermee wilde hij aangeven dat iedere waarneming subjectief door een bepaalde visie gekleurd wordt. Deze visieverschillen geven juist een extra dimensie: 'Informatie is het verschil dat verschil maakt' (Bateson, 1972, p. 423).

Visuele informatie komt via de pupillen binnen en wordt in het brein verwerkt. We hebben twee ogen waardoor we diepte kunnen zien en twee oren waardoor we stereo kunnen horen, en we zijn in staat verschillen die na elkaar optreden in de tijd te signaleren als verandering. We scannen drie keer per seconde hoe anderen reageren, speciaal de oogpartij houden we in het vizier!

Seikkula, Tourunen, Kykyri, Penttonen en Nyman-Salonen (2020) laten zich inspireren door Bateson als hij spreekt van de 'lichamelijke relationele geest' waarmee we behalve in taal, ook met ons lichaam op elkaar afstemmen. Tijdens de supervisie heeft zowel de supervisor als de supervisant al deze invalshoeken nodig om vanuit een nieuwsgierige attitude het therapeutisch proces in kaart te brengen en 'het gebied' niet uit het oog te verliezen.

Het gaat – met een knipoog naar Robbert Dijkgraaf – om 'blikwisselingen' (2011, p. 9). Als hoogleraar mathematische fysica aan de Universiteit van Amsterdam en directeur van het Institute for Advanced Study in Princeton rekent hij het tot de taak van de wetenschap om blikwisselingen actief aan te moedigen. Vaak ligt vooruitgang niet in het voortzetten van een bestaande kijk maar in het veranderen van gezichtspunt: 'Het vermogen van perspectief te kunnen veranderen zonder het gezicht op het verschijnsel te verliezen is een van de kwaliteiten van een goede wetenschapper' (Dijkgraaf, 2011, p. 10). Dit geldt ook voor een supervisor. Het zijn juist de verschillen in waarneming, beleving en culturele context die bijdragen aan het meerstemmige, creatieve leerproces.

Zoals de geschiedenis ons leert, kan dat op verschillende manieren.

### *Geschiedenis van supervisie*

De supervisie zoals wij die kennen in de huidige vorm, dateert uit het begin van de vorige eeuw. In de psychoanalyse was er in Wenen vanaf 1902 iedere woensdagavond een seminar bij Freud thuis, waar collega's hun behandelingen konden inbrengen. Het ging om *super*-visie: de visie van de meester was bepalend. In 1926 werd deze vorm van supervisie een verplicht onderdeel van de psychoanalytische training, naast een theoretisch curriculum en een leeranalyse. Het idee was dat je door een eigen leeranalyse geschikter werd om anderen op dezelfde wijze te genezen. Internationaal is deze trias de blauwdruk geworden voor het opleidingsmodel van de verschillende psychotherapiescholen: theoretische cursus, leertherapie en supervisie over de praktijk.

Tezelfdertijd koos Sándor Ferenczi, een leerling van Freud, voor een andere invalshoek (Bentinck van Schoonheten, 2020). Zijn focus was

---

gericht op de psychoanalytische relatie. Hij was van mening dat de analyticus net zoveel van zijn analysant leerde als andersom en net zoveel van zijn groepsleden als van de supervisor. Hij was de analyticus van Balint, de oprichter van de balintgroep, de eerste intervisiegroep voor huisartsen. Dit format is het prototype van groeps-supervisie en reflectieteams.

### *Supervisie is een complex leerproces*

Supervisie is zo complex vanwege de volgende factoren:

- ▶ Er spelen tegelijkertijd bewuste en onbewuste leerprocessen (Vygotski, 1962; Winnicott, 1951).
- ▶ Er zijn verschillende leerstijlen (Kolb, 1984).
- ▶ Supervisie speelt zich af op meerdere niveaus (Hawkins & McMahon, 2020).
- ▶ Er is sprake van diverse culturele achtergronden (Moro, 2005).
- ▶ De supervisor heeft een aantal functies en rollen die specifieke competenties vereisen (Zachrisson, 2013),
- ▶ De supervisie heeft een complexe positie in het hulpverleningsveld waardoor er diverse ethische valkuilen zijn.
- ▶ Er bestaat een spanningsveld tussen evaluatie als groeibevorderende feedback en de beoordeling als poortwachter.

Om dit complexe proces te beschrijven zijn talloze modellen bedacht (Beunderman, Colijn, Geertjes & Van der Maas, 2016; Hebbrecht & Vliegen, 2013; Vermeire, 2014; Watkins & Milne, 2014). Onze supervisorenopleiding gaat ervan uit dat supervisie een proces is van wederkerigheid: imitatie en identificatie (helaas ook soms intimidatie), in voortdurende wisselwerking met de omgeving.

De communicatiewetenschappen hebben hun steentje bijgedragen door de context van de inhoudelijke boodschappen uit te breiden naar de relationele en transgenerationele betrekkingen waarbinnen deze plaatsvinden. Natuurlijk is het waar dat we behalve van belonen ook leren van straf, maar we leren de angst voor straf er wel bij! Zo kunnen we ook de negatieve autoritaire afkeuring van ouders of een supervisor verinnerlijken.

### *Thema's in de supervisorenopleiding*

De opleidingsgroep is een uitstekende context om te leren. Juist doordat de deelnemers ervaren zijn op heel verschillende gebieden van de

gezondheidszorg is de groep een belangrijke matrix waarin van verschillende perspectieven kennisgenomen kan worden. Dit biedt de mogelijkheid tot uitbreiding van het eigen repertoire, tot een persoonlijk en professioneel groeiproces en tot het ontwikkelen van een eigen stijl.

Belangrijk is zorgen voor een veilig klimaat waarin ruimte is voor verschillen en transparantie, ook van en door de opleiders (Walsh, 2018). Daartoe draagt bij dat vanaf het begin vaste dyades gevormd worden die samen thema's voorbereiden en huiswerk uitwisselen. Ook elkaar in subgroepen bandopnames laten zien en het feedbackproces middels reflectieteams (Andersen, 1991; White, 2009), reflectieverslagen, visiedocument en presentaties, zijn onmisbare elementen.

In de rest van deze paragraaf komt een aantal specifieke thema's in de opleiding aan de orde.

### **Leren als creatief proces**

*Een positieverandering* Een belangrijk leermoment voor een supervisor die in opleiding gaat, is de positieverandering van ervaren therapeut naar onervaren supervisor (Burnham, 2012). Het gaat er nu om de positie in te nemen van een nieuwsgierige leermeester die de supervisor leert te reflecteren en zich bewust te worden van zijn innerlijke dialoog, zowel over het systeem als over zichzelf als therapeut (Rober, 2017a, 2017b). Dit vraagt van de supervisor onder meer zich te identificeren met de supervisor en ook stil te staan bij eigen leerervaringen.

Tijdens de eerste bijeenkomst van de opleiding vragen we daarom de cursisten de eigen leerervaringen in kaart te brengen in de vorm van een tekening van de belangrijke figuren en situaties waarvan iemand in zijn leven iets geleerd heeft. Uit deze getekende leerkaart blijkt dat zowel positieve als negatieve ervaringen in de leerherinneringen zijn opgenomen. Wat betreft attitude is een voorbeeld: 'Het geduld van mijn opa met wie ik ging vissen' of: 'Ik kon geen goed doen in de ogen van mijn vader.' Met betrekking tot kennis en scholing: 'Een Franse non, die zei dit moet je lezen, dat is echt iets voor jou' of een onderwijzer: 'Studeren, daar ben jij te dom voor!' En op het gebied van training en vaardigheden: een enthousiaste voetbalcoach door wie je in het eerste team kwam, of een gitaarleraar door wie je ontdekte dat er muziek in je zat.

Zich gezien en gehoord voelen blijkt van fundamenteel belang, vaak door iemand die bijzonder, 'anders' was.

*Leerstijlen* De meeste mensen hebben een voorkeur voor één bepaalde manier van leren. Sommigen zijn visueel ingesteld, anderen meer auditief. Sommigen moeten eerst lezen hoe het zit, anderen leren meer van

afkijken en nadoen. De leercyclus van Kolb (1984) is daarbij een goed uitgangspunt. Deze is te gebruiken als een leerspiraal. Beurtelings wordt gereflecteerd op het gevoel en de beleving bij een concrete situatie en welke reflecties hierbij opkomen. Vervolgens wordt gezocht naar de theoretische kennis die daarbij bruikbaar is en ten slotte wordt gekeken naar mogelijke technieken en vaardigheden waarmee geoefend kan worden.

Het is belangrijk dat de supervisor zich realiseert wat zijn of haar eigen favoriete leerstijlen zijn en welke leerstijlen verder ontwikkeld moeten worden. Maar ook is nodig een beeld te krijgen van de leerstijlen van de supervisant.

*Leren is spelen en spelen is leren* In de literatuur wordt weinig aandacht besteed aan het spelenderwijs leren. Leren maakt nieuwsgierig, is leuk, verrassend, opwindend en vitaliserend. Winnicott (1968) stelde dat een therapeut moet kunnen spelen en anders niet geschikt is voor dit vak. Als een therapeut niet kan spelen, moet je hem dat eerst leren, is zijn overtuiging.

Winnicott (1971) beschouwt de vroege *m(other)-child*-relatie als de matrix voor therapeutisch contact, waarbij een veilige relatie met het cliëntsysteem een van de belangrijkste voorwaarden is voor een succesvol therapeutisch proces. Al voor de geboorte herkennen we de ouderlijke stemmen en stembuigingen. Vanaf de eerste oogopslag volgen we (groot)ouders, zusjes en broertjes in een voortdurende wisselwerking van blikwisselingen en stemmingswisselingen in de ritmische dans van wiegen, stoeien, liedjes zingen en bewegen. De gezins- en familieleden vormen als hechtingsfiguren de eerste groep leermeesters, van wie we de levenskunst afkijken door hen na te bootsen.

Een belangrijke periode in het eerste levensjaar is het ontstaan van de *transitional space* (Winnicott, 1951), de 'tussenruimte' waarin het kind zich ervan bewust wordt een ander wezen te zijn dan de anderen om zich heen en verbeelding en fantasie gebruikt om de afstand te overbruggen. Dit is tegelijk de basis voor troost en creativiteit.

Ook in supervisie is het creëren van speelruimte onmisbaar! Daarbij speelt zowel de verbale als de non-verbale expressie een rol. Wat de supervisant bewust beleeft, wordt inhoudelijk verteld, in verslagen gerapporteerd en in opnames vertoond. Wat onbewust ervaren wordt, komt vooral tot uiting in gezichtsuitdrukking, gebaren en toon of in een opmerkelijke discrepantie tussen wat gezegd wordt en hoe het gezegd wordt.

Als het goed loopt, lukt het in een supervisie op een speelse manier een levendig beeld te krijgen van de cliënten met wie je supervisant te maken heeft in de spreekkamer of speelkamer. Dan wordt voelbaar met wie de supervisant meeleeft en met wie het botst. Dit kun je laten illustreren



met tekeningen of een genogram. Supervisoren die plezier hebben in hun vak, geven in de leerrelatie die ze met hun supervisanten opbouwen, blijk van een nieuwsgierige respectvolle attitude, met een vleugje humor, waardoor de supervisanten dit aan den lijve ervaren.

Winnicott introduceerde ook het concept van *the good enough mother* (1971, p. 10), de moeder die, als een kind eten wegsmijt of het op een krijzen zet, dat niet als een persoonlijke aanval beschouwt, maar aanvoelt dat het kind tijdelijk overspoeld wordt. Dat lukt een moeder of ouder alleen als die zelf de steun krijgt van een andere ouderfiguur: de zogeheten *nursing triad*, de verzorgende triade.

Hawkins en McMahon (2020) gebruiken dit concept als metafoor voor supervisie, waarbij de *good enough* hulpverlener de negatieve aanvallen en emotionele stress van zijn cliëntsysteem en de zwaarte van de problemen kan verdragen doordat hij zich gedragen weet door een goed afgestemde en (op)passende supervisor: *the helping triad*, de helpende triade.

Spelen heeft meerdere betekenissen (Vliegen, 2007). Spel is niet altijd leuk en aardig. Er moet ook voor vuil of vals spel ruimte zijn. Het is een plaats waar geleerd kan worden hoe conflicten, ruzie, rivaliteit en machtsspelletjes uitgevochten kunnen worden. Het spelen kan ook een educatieve waarde hebben, waarmee je iemand iets wilt leren door te confronteren, uit te dagen en te sparren. In een goede supervisie zijn dit twee elementen die in de vorm van humor, kritisch bevragen en uitdagen terug te vinden zijn.

**Supervisieframe en setting** Supervisie als setting voldoet aan de grondbeginselen van drama: er is eenheid van plaats, tijd en handeling. Vanuit didactisch oogpunt is het van belang dat in de supervisie hetzelfde theoretische frame wordt gehanteerd als in de betreffende psychotherapie waarover gesuperviseerd wordt.

Systeemtheoretische supervisie richt zich, afhankelijk van het perspectief, meer op de therapeut-supervisant (het psychodynamische en transgenerationale perspectief), meer op het systeem (het structurele, strategische perspectief) of op de systeemtherapeutische relatie (het narratieve en dialogische perspectief) (Bertrando & Gilli, 2010). Het helpt daarbij als de supervisiesetting aan vrijwel identieke voorwaarden voldoet als de behandelsetting zelf wat betreft ruimte, tijdsbestek, privacy en bejegening. Dit stimuleert de parallelprocessen en maakt van de supervisor een identificatiemodel.

Speelruimte wordt mogelijk gemaakt dankzij begrenzing in ruimte en tijd. Dit wordt vastgelegd in een wederzijds contract over frequentie, leerdoelen, reflectieverslagen, evaluatiemomenten, beoordeling en financiële vergoeding. Het opstellen van een contract helpt om het leer-

proces nader te verkennen. Het vormt de basis voor de structuur van de supervisiesessies, het supervisietraject en de plaats in de opleiding als eerste, tweede of derde supervisierEEKS.

Een van de manieren om het supervisieproces te kaderen en te ordenen is de Vraag-Focus-Reflectie-interventie (Holdert, 2013). Wat is de vraag van de supervisor? Wat puzzelt? Aanvankelijk zijn de supervisanten zo onzeker dat ze dat niet weten en beginnende supervisors vaak te onzeker om het goed te durven uitvragen.

#### *Voorbeeld*

Een aspirant-supervisor heeft een collega uit een ander team als supervisor. De supervisor vertelt onophoudelijk over gezinnen die hij succesvol heeft behandeld. De aspirant-supervisor kan er nauwelijks tussenkomen. De leersupervisor vraagt hem een dierentekening te maken van het proces. Op de tekening verschijnt een grote olifant op wiens hoofd een vlinder zit. 'Wie is de supervisor?' vraagt de leersupervisor. 'De olifant', zegt de aspirant-supervisor en voegt eraan toe, 'en ik de vlinder.' Het moge duidelijk zijn dat de aspirant-supervisor geen grote invloed ervaart op de looprichting van de supervisor.

Kernpunt in deze casus: er ontbreekt een duidelijk omschreven vraag!

Na het expliciteren van de vraag komt het exploreren van de focus. Een supervisor heeft de neiging om het bijvoorbeeld te hebben over 'lastige autistische vaders' en noemt dan kort verschillende gezinnen waarin die vaders voorkomen. De supervisor moet dit vertrekpunt dan proberen te concretiseren: 'Welke vader vind je het lastigst?', 'Wanneer was dat?', 'Wie waren erbij?', 'Vertel eens precies hoe het ging', 'Wat voelde je?' Wanneer de supervisor dan echt in dat gevoel terugkomt, kan de supervisor vragen: 'Waar heeft dit mee te maken?', 'Waar doet je dit aan denken?' Dan ontstaat ruimte voor reflectie.

Dit alles krijgt een neerslag in een reflectieverslag, dat de supervisor na elke supervisie aan de supervisor mailt.

**De rollen van de supervisor** De supervisor heeft verschillende functies met bijbehorende verantwoordelijkheden op het gebied van support en ontwikkeling van de supervisor en het bewaken van de kwaliteit van behandeling. Dat is geen geringe klus. Toch lukt het de meeste aspirant-supervisors na verloop van tijd tamelijk geruisloos van petten te wisselen en afwisselend te functioneren als expert (model), mentor (identificatiefiguur), leraar, trainer en poortwachter. Vanuit elk van deze rollen kunnen weer verschillende explorerende vragen worden gesteld (Ulleberg & Jensen, 2017).

*Voorbeeld bij een sombere adolescent met zelfmoordgedachten*

- ▶ Als mentor: 'Wat doet dat met je? Dat is toch altijd angstaanjagend!'
- ▶ Als leraar: 'Wat speelt er op dit moment? Wat is er diagnostisch aan de hand?'
- ▶ Als trainer: 'Hoe ga je zeggen dat je de ouders op de hoogte brengt?'
- ▶ Als poortwachter: 'Heb je de psychiater ingeschakeld?', 'Wie heeft de formele verantwoordelijkheid?', 'Hoe bescherm je de adolescent en jezelf?'

**Context van het supervisiesysteem** De rol van de supervisor is afhankelijk van de context waarbinnen de leerrelatie zich afspeelt. Deze perspectiefwisselingen worden goed zichtbaar in het *seven-eyed* model van Hawkins en McMahon (2020, p. 87).

In dit model is het supervisieproces gebaseerd op zeven aandachtsgebieden met de focus op: (1) de cliënt, (2) de interventies van de therapeut, (3) de relatie tussen de therapeut en de cliënt, (4) de therapeut, (5) de leerrelatie van supervisant en supervisor, (6) de supervisor, en (7) de bredere maatschappelijke, culturele context.

Systeemtheoretisch behelst de casusconceptualisatie ook de actuele en transgenerationele context van het systeem rond de cliënt. De therapeut-supervisant moet niet alleen gezien worden binnen de persoonlijke context van eigen gezin en familie, maar ook in zijn of haar werkcontext. Evenzo kan de supervisor niet los gezien worden van haar of zijn persoonlijke en opleiderscontext (Hawkins & Mc Mahon, 2020, p. 104).

Bovendien moet de supervisor aandacht besteden aan diversiteit en de persoonlijke, culturele *enveloppe* van de verschillende deelnemers aan de supervisie. In plaats van aan diversiteit (ggrraaaceeesss: *gender, geography, race, religion, age, ability, appearance, class, culture, education, ethnicity, employment, sexuality, sexual orientation* en *spirituality*; Burnham, 2010), geven we de voorkeur aan de term 'enveloppe' (Graaff & Beyers, 2013). De enveloppe is het beschermende omhulsel van de leefomgeving en de cultuur waarbinnen wij opgroeien. Een enveloppe heeft een binnen- en een buitenkant en geeft daarmee de existentiële betekenis van de diverse aspecten van de identiteit weer. Dit concept is geïntroduceerd door Marie Rose Moro, een kinder- en adolescentenpsychiater aan de Descartes Universiteit van Parijs vanuit de etnopsychoanalyse (Petit-Jouvet, 2005).

De enveloppe omvat de culturele identiteit die zich vanaf onze geboorte ontwikkelt. Het concept verwijst naar een combinatie van erfelijke factoren en omgevingsinvloeden die in ons brein zijn opgenomen, in de vorm van ons vertrouwde kleuren, geuren, geluiden, smaken en tastbare gevoelens, die wij vanuit ons gezin en ons land van oorsprong met huid en haar en onderhuids met ons meedragen.

Voor de supervisor betekent dit dat deze zich in toenemende mate bewust wordt van alle zichtbare en onzichtbare elementen in een supervisie waar hij of zij zich op kan richten.

#### *Voorbeeld*

Karen is een jonge gemotiveerde psycholoog, in psychotherapieopleiding en werkzaam bij een gereformeerde ggz. Zij is sinds een half jaar in systeemsupervisie. Vandaag komt ze een kwartier te laat. (Ik ben vaag geërgerd, want ze had speciaal om dit uur gevraagd.) Bij het opendoen zegt ze: 'Ik wist niet meer of we vijf uur of kwart voor vijf hadden afgesproken' (Ik wel!).

Ze ziet er gepreoccupeerd uit en valt met de deur in huis over Sonja, een meisje van vijftien jaar, dat ze sinds kort in supervisie brengt. Sonja is aangemeld omdat de school zich zorgen maakte over haar afwezigheid en sombere stemming. Dit heeft te maken met het feit dat een jongen met wie ze chatte, zelfmoord gepleegd heeft. Hij had haar laten weten dat hij het niet meer zag zitten maar had haar bezworen aan niemand iets te zeggen. Sonja voelt zich hier schuldig over en vaak zo slecht dat ook zij suïcidale gedachten heeft, maar ze wil niet dat haar ouders het weten. De ouders zijn streng gelovig en hebben een familiebedrijf, waardoor zij een extreem druk bestaan hebben en naar de mening van mijn supervisor veel te weinig tijd en aandacht opbrengen voor hun dochter.

Zij heeft de casus in haar team besproken en heeft de psychiater ingeschakeld. Een collega probeert al geruime tijd Sonja's ouders uit te nodigen, maar tevergeefs, want er komt telkens iets tussen. Maar vanavond is er toch samen met haar collega een afspraak vastgelegd met Sonja en haar ouders om te spreken over de ernst van de situatie. Dit heeft de ongerustheid van mijn supervisor alleen maar doen toenemen. Ze is bang voor de reactie van Sonja en vraagt zich af of dit de vertrouwelijkheid van haar therapeutische relatie niet schaadt.

Ondertussen belde de mentor van de school bij wie Sonja drie keer per week haar toevlucht zoekt, dat die zich ook zorgen maakt. Karen vertelt dat ze tegen Sonja gezegd heeft dat die haar kan sms'en als ze zich niet goed voelt, en dat heeft Sonja de afgelopen week dagelijks gedaan. Vrijdagavond kwam er om kwart over een 's nachts een sms'je binnen dat ze zich zo ellendig voelde, maar gelukkig liet ze zaterdagmiddag weten dat ze met moeder een nieuwe jurk gekocht had en het beter ging.

Ik merkte dat ik afgeleid was, met een mengeling van compassie en ergernis, in het besef dat het niet goed is dat dit meisje zo grenzeloos veel tijd opeist. Ik zei: 'Zo moet je er geen zes hebben! Daar moet ik niet aan denken!'

Ik kon vragen wat het vrijdag-sms'je en het zaterdag-sms'je haar voor gevoel gaven. Karen vertelde hoe ongerust ze was, dat ze zich onder druk voelde staan en hoeveel stress dit gaf in combinatie met opleiding en gezin.

Vanuit het seven-eyed model bezien spelen op alle niveaus bewuste en onbewuste processen die de moeite van het exploreren waard zijn. Op systeemniveau: Wat gebeurt er met Sonja en haar ouders, broer en zus? Welke invloed heeft het geloof, waarin je door suïcide veroemd bent? Op het niveau van de supervisor: Wat maakt dat jij je als therapeut zo verantwoordelijk voelt, terwijl die verantwoordelijkheid bij de ouders hoort en het niet lukt hen bij de behandeling te betrekken? Tussen Sonja en de supervisor: het appel om wel gezien en gehoord te worden; de claim van de sms'jes. De angst om tekort te schieten en te falen. Mijn geprikkeld gevoel als supervisor: ze levert je ook een streek! En dat mag niet gezegd worden!

En daarmee viel ineens het parallelproces op zijn plaats, waarin behoefte aan zorg en woede over het gemis niet mogen worden geuit; mijn ergernis over de slordige afspraak die ik niet uitgesproken had; de verboden verbolgenheid van de supervisor op Sonja die haar midden in de nacht ongerust maakt; de schuldbeladen woede en het verdriet over de verlating en het verlies van het chatvriendje, en de razernij van Sonja over het in de steek gelaten worden door het gebrek aan aandacht van haar ouders. Dat alles kwam terecht in het weekend van de supervisor en in onze afspraaktijd.

De bewuste en onbewuste processen die zich afspelen in de relatie tussen therapeut en cliënt worden vaak gereflecteerd in de bewuste en onbewuste processen in de supervisor-supervisorrelatie en ook in wat een supervisor ervaart of fantaseert in zijn of haar innerlijke dialoog. Het parallelproces wordt zichtbaar in de perspectiefwisselingen.

Als collega en mentor herinnerde ik me hoe mijn eigen caseload van agerende pubers me kon belasten, vanwaaruit ik kon zeggen: 'Zelfmoorddreiging maakt angstig, net zo angstig als Sonja zelf; net zo angstig als haar ouders en net zo angstig als de mentor van school.'

Tegelijkertijd denk je als therapeut: 'Wat is er aan de hand?', 'Is er iets psychiatrisch?', 'In hoeverre is het een levensfaseprobleem?', 'Hoe traumatisch is de zelfmoord van het vriendje met wie ze chatte?', 'Spelen er transgenerationale factoren?'

Als leraar wil je dat wat zich afspeelt verbinden met theoretische systeemconcepten: hoe Sonja haar tekort aan aandacht verhaalt op de therapeut en de mentor van de school.

Technisch wil je met je supervisant uitzoeken hoe ze Sonja duidelijk zou kunnen maken dat de sms'jes niet in de nacht maar in de therapiezitting thuishoren.

Peter Rober (2017a, 2017b) heeft op een prachtige manier beschreven hoe hij, in een subtiel samenspel tussen luisteren, spreken en zwijgen, connectie met gezinnen maakt. Hoe hij met zijn oren luistert naar het verhaal, de intonatie en de aarzelingen. Met zijn ogen 'luistert' hij naar gezichtsuitdrukkingen, vluchtige blikken en gebaren die zowel emotioneel illustreren wat er gezegd wordt als duidelijk maken wat er (nog) niet gezegd kan worden. Met zijn hart luistert hij naar wat onzegbaar is, waar nog geen woorden voor zijn.

Dat wordt nog eens extra voelbaar door gewaarwordingen in je lichaam, zoals het gevoel van een steen op je maag of iets wat je naar je keel grijpt. Daarbij wordt voortdurend afgetast wat de balans is tussen veiligheid en kwetsbaarheid, tussen ja en nee, spreken of zwijgen.

Soms helpt het om de twijfel hardop uit te spreken: 'Ik weet niet of ik het zeggen moet, maar ik denk twee dingen tegelijk...'. Peter Rober pleit ervoor altijd ruim aandacht te besteden aan de 'niet'-gevoelens; 'niet in therapie willen', 'het niet eens zijn'. Daar moet ook ruimte voor zijn en zeker ook aan het eind van de zitting in de feedback.

Het behoeft geen betoog dat de parallellen tussen systeemtherapie en supervisie over systeemtherapie groot zijn. Bij het samen naar een band kijken is er oog voor wat er tussen het gezin en de therapeut-supervisant gebeurt, terwijl de ademhaling en motoriek van de supervisant ondertussen vaak zorgen voor de non-verbale ondertiteling van het ogenblik.

Daar komt bij dat de problemen en klachten die in de therapie verteld worden, raken aan eigen emoties, herinneringen en belevingen van de therapeut en van de supervisor en daardoor kunnen meeresoneren. Dit vraagt van de supervisor opnieuw om een nauwe afstemming met de eigen innerlijke dialoog.

Het kunnen reflecteren op het eigen binnenwerk helpt om emoties te reguleren en in het veilige gebied te blijven van de *window of tolerance*, ook het stressvenster genoemd. Daardoor is het mogelijk te blijven mentaliseren, vragen te bedenken over mogelijke hypothesen en open te staan voor creatieve invallen om iets uit te proberen. Zo is de cirkel opnieuw rond.

Het op deze manier luisteren is troostend, maar leidt niet altijd tot verandering, net zomin als supervisie altijd tot bijsturing van het therapeutisch proces leidt. Dat is helaas een onvermijdelijk onderdeel van de zoektocht van de supervisor en de supervisant. Toch is dat wat geleerd moet worden: om te verdragen (Van Oenen, 2019).

## **Parallelprocessen en valkuilen: leerbevorderende en leerbeperkende factoren**

*Het dilemma van goed of fout of het dilemma van de hoge lat* Als een supervisie goed loopt, is het een bron van plezier en enthousiasme. Het is een plek om uit te zoeken hoe iets zit, waarin contact ontstaat, waarin ieder zich gewaardeerd voelt.

Het is ook heel helpend om in een opleidingsgroep of groepssupervisie te merken dat je niet de enige bent die worstelt met dit weerbarstige vak, en daardoor kan er ruimte ontstaan om te groeien en een eigen stijl te ontwikkelen. Maar met regelmaat blootgesteld worden aan heftige emoties van angst, frustratie, verontwaardiging, treurnis, boosheid en agressie roept ook veel op aan onzekerheid, schaamte (Hahn, 2003), vrees voor fouten, falen, afkeuring en afwijzing. Dezelfde gevoelens van machteloosheid en twijfel zijn ook de supervisor niet vreemd.

Ieder heeft van huis uit al dan niet geleerd hoe hiermee om te gaan. Dit kan zich op veel verschillende manieren in de supervisie manifesteren: door zich buitengewoon pleasend op te stellen (door altijd iets lekkers mee te brengen bij de koffie) (Bennink, 2000). Maar ook door te vermijden iets te laten zien: door aan een stuk door te praten; door geen opnames te maken; door geen reflectieverslagen te schrijven met bijbehorende smoezen; of juist door heel gereserveerd te doen, uit de hoogte of recalcitrant.

Schermtuilingen horen erbij, en als ze besproken kunnen worden is er niets aan de hand. Integendeel, dan verdiept het proces zich. Maar het kan ook misgaan. In supervisie is het belangrijk dilemma's en stagnaties te signaleren, bespreekbaar te maken en te repareren (Vermeire, 2014). Deze kunnen te maken hebben met problemen in het systeem of in de interactie tussen het systeem en de therapeut, die zich via *re-enactment* weerspiegelen in de supervisie relatie. De Graaf en Zoetmulder (2018) bespreken stapsgewijs hoe de therapeut of supervisor deze blokkade kan exploreren en proberen op te lossen.

De leerrelatie kan ook bemoeilijkt worden door iets wat speelt in de supervisie relatie zelf, iets waarin de supervisor ook een aandeel heeft: schaamte, rivaliteit, idealisering, machtsverschil, seksualisering of grensoverschrijdend gedrag (Gabbard, 2010). Met name de blik van de supervisor is daarin cruciaal. Als deze welwillend en bemoedigend is, kunnen ook lastige zaken aan de orde gesteld worden. Als de blik blijkt geeft van ongeduld, ongenoegen, zelfgenoegzaamheid of afkeuring, kan deze schaamte, krenking en vernedering oproepen en de reflectie blokkeren.

Therapeuten willen het vaak heel goed doen, en supervisoren supergoed! Een van de leerbelemmerende factoren waardoor de supervisoren-

.....

cursus regelmatig geteisterd wordt, is ‘de hoge lat’. Wat vaak vergeten wordt, is: ‘Hoe hoger de lat, hoe meer kans dat je eronderdoor gaat’ (Loesje). Overtuigingen die leren in de weg staan zijn: ‘I must be competent, in control, consistent and comfortable’ (Hawkins & McMahon, 2020, p. 162). Er is een cursus voor nodig om dit af te leren, waarin een klimaat geschapen wordt waarin je kunt miskleunen, het soms even niet meer hoeft te weten, verschillende dingen kunt uitproberen en kwetsbaar mag zijn.

*Supervisie is complex door persoonlijke factoren, maar ook door de positie in het werkveld* Overal zijn potentiële valkuilen: de supervisant die rivaliseert met de ouders; de supervisor die zich profileert als betere behandelaar dan de supervisant; individuele therapie versus systeemtherapie; supervisie versus leertherapie; concurrentie tussen de supervisor, werkbegeleider, psychiater, regiebehandelaar en afdelingsmanager. Vaak zijn er tegengestelde belangen tussen de opleidingseisen en productie-eisen van organisaties. Over het algemeen vind ik dat supervisanten te complexe behandelingen moeten doen en overbelast zijn door de productie die ze moeten leveren. Dit is de valkuil van de verantwoordelijkheid: wie draagt de verantwoordelijkheid voor wie en voor wat. Dat blijft een spanningsveld.

**De supervisor als poortwachter** Er is ook een spanningsveld tussen evalueren en beoordelen. De toelatings- en beoordelingscriteria vallen onder de verantwoordelijkheid van de beroepsverenigingen en opleidingsinstituten (Pilling & Roth, 2014; Watkins & Wang 2014). De supervisor is daarmee ook beoordelaar.

Toch is het belangrijk dat er bij het exploreren van de triadische context systeem-supervisant-supervisor om te beginnen geen sprake is van goed of fout. Het gaat om de feedback over de progressie in het leerproces. Ook evalueren moet je leren. Het helpt daarbij om met het evalueren niet helemaal te wachten tot het eind van het traject. Evalueren = evolueren. Leerdoelen zijn goed te gebruiken als stapstenen om iets te verwoorden van het *work in progress*.

Maar er komt een moment waarop de vooruitgang of het gebrek daaraan beoordeeld moet worden. Als het proces goed loopt, is er meestal geen probleem. Maar wanneer dat niet het geval is, vraagt de supervisor zich bijna altijd af: ‘Ben ik niet te streng?’, ‘Zou de supervisant niet beter af zijn bij een andere supervisor?’ Vaak is het waardevol met andere supervisors of collega’s een dergelijk dilemma te bespreken en daarna op een realistische, respectvolle manier duidelijk en transparant de bezwaren uiteen te zetten, op basis van concrete competenties, zoals die



inmiddels in opleidingsreglementen geformuleerd zijn. Ook dit valt onder de competentie van een goede supervisor, die als poortwachter een verantwoordelijkheid heeft naar zijn beroepsvereniging en naar de maatschappij.

### Conclusie

Superviseren is een mooi vak. Er is veel aan te beleven, te leren en te formuleren wat betreft inzicht, overzicht, toezicht en uitzicht. Dat geldt ook voor het leren superviseren. Het is een plezier te zien hoe mensen je boven het hoofd groeien.

*Met dank aan Frans Holdert, Christien de Jong en Albert Neeleman.*

**Marian Ploegmakers-Burg** is klinisch psycholoog, psychotherapeut, systeemtherapeut en psychoanalytica voor kinderen, adolescenten en volwassenen. Zij werkt bij het Amsterdams Instituut voor Gezins- en Relatietherapie en in een eigen praktijk voor consultatie. E-mail: marian.ploegmakers@gmail.com.

### Literatuur

- Alphen, H. van (1787). Het vroolijk leeren. In *Kleine gedichten voor kinderen*. [www.dbnl.org/tekst/alphoo2klei14\\_01/alphoo2klei14\\_01\\_0007.php](http://www.dbnl.org/tekst/alphoo2klei14_01/alphoo2klei14_01_0007.php)
- Andersen, T. (1991). *The reflecting team – Dialogues and dialogues about the dialogues*. New York: Norton.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Bennink, H. (2000). Compliance in supervisie en andere werkbegeleidingstrajecten. *Supervisie in opleiding en beroep*, 17(4), 160-183.
- Bentink van Schoonheten, A. (2020). Een verholde fundamentele tegenstelling tussen Freud en Ferenczi. *Tijdschrift voor Psychoanalyse*, 26(1), 43-51.
- Bertrando, P., & Gilli, G. (2010). Theories of change and practice of systemic supervision. In C. Burck & G. Daniël (Eds.), *Mirrors and reflections – Processes of systemic supervision* (pp. 49-77). London: Karnac.
- Beunderman, R., Colijn, S., Geertjes, L., & Maas, F. van der (red.). (2016). *Theorie en praktijk van supervisie in de GGZ*. Utrecht: de Tijdstroom.
- Burnham, J. (2010). Creating reflexive relationships between practices of systemic supervision and theories of learning and education. In C. Burck & G. Daniël (Eds.), *Mirrors and reflections – Processes of systemic supervision* (pp. 3-26). London: Karnac.
- Burnham, J. (2012). 'Are you sitting too comfortable?' Using the praxis of positioning between the activities of therapist-supervisor and the identities of therapist-supervisor. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 171-180.
- Dijkgraaf, R. (2011). *Blikwisselingen*. Amsterdam: Bert Bakker.
- Gabbard, G.O. (2010). Het gebruik van supervisie. In *Psychodynamische therapie in de praktijk* (pp. 213-227). Amsterdam: Hogrefe.

- Graaf, J. de, & Zoetmulder, J. (2018). Als de therapeut vastloopt ... In J. de Graaf & J. Zoetmulder, (red.), *EFT in uitvoering - Een casusboek* (pp. 290-310). Utrecht: Stichting EFT.
- Graaff, R., & Beyers, H. (2015). We zijn hier, maar we hebben weinig - Etnopsychiatrie in Parijs en Nederland. *Deviant*, 77(2), 12-14.
- Hahn, W.K. (2003). De beleving van schaamte in psychotherapie en supervisie. *Toegang tot de Psychotherapie Internationaal*, 11(4), 366-389.
- Hawkins, P., & McMahon, A. (2020). *Supervision in the helping professions* (5th ed.). Berkshire: Open University Press.
- Hebbrecht, M., & Vliegen, N. (red.). (2013). *Supervisie van psychoanalyse en psychoanalytische therapie*. Antwerpen: Garant.
- Holdert, F. (2013). *Notitie* (pp. 1-5). Ongepubliceerd manuscript.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. London: Prentice Hall.
- Oenen, F.J. van (2019). *Het misverstand psychotherapie*. Amsterdam: Boom.
- Petit-Jouvet, L. (2005). *Ik droomde van een grote watervlakte - transculturele systeemtherapie: ervaringen in Frankrijk van Marie-Rose Moro en haar team* [Dvd]. Rotterdam: Mikado.
- Pilling, S., & Roth, A.D. (2014). The competent clinical supervisor. In C.E. Watkins & D.L. Milne (Eds.), *Clinical supervision* (pp. 20-37). Chichester: Wiley Blackwell.
- Rober, P. (2017a). De verhalen van het gezin en hun aarzelingen. In *Samen in gezinstherapie* (pp. 124-137). Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Rober, P. (2017b). Luisteren. In *Samen in gezinstherapie* (pp. 138-149). Kalmthout: Pelckmans Pro.
- Seikkula, J., Tourunen, A., Kykyri, V.L., Penttonen, M., & Nyman-Salonen, P. (2020). De relationele geest in relatietherapie: een op Bateson geïnspireerde visie. *Gezinstherapie Wereldwijd*, 31(1), 4-18.
- Ulleberg, I., & Jensen, P. (2017). Asking questions in supervision. In A. Vetere & J. Sheehan (Eds.), *Supervision of family therapy and systemic practice* (pp. 45-67). London: Springer International Publishing.
- Vermeire, S. (2014). Supervisie als rijke beschrijving en meerstemmigheid. *Systeemtheoretisch Bulletin*, 32(2), 115-134.
- Vliegen, N. (2007). De divan voor de kindertherapeut - Denken over spelen, spelend denken en spelen met gedachten. *Tijdschrift voor Psychoanalyse*, 13(3), 175-186.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. Cambridge: MIT Press.
- Walsh, F. (2018). Het toepassen van gezinsveerkracht in opleiding, praktijk en onderzoek - de kunst om het mogelijk te benutten. *Gezinstherapie Wereldwijd*, 29(2), 169-192.
- Watkins, C.E., & Milne, D.L. (Eds.). (2014). *Clinical supervision*. Chichester: Wiley Blackwell.
- Watkins, C., & Wang, C. (2014). On the education of clinical supervisors. In C.E. Watkins & D.L. Milne (Eds.), *Clinical supervision* (pp. 177-203). Chichester: Wiley Blackwell.
- White, M. (2009). Definitionele ceremonies. In *Narratieve therapie in de praktijk - Verhalen die werken* (pp. 135-179). Amsterdam: Hogrefe.
- Winnicott, D.W. (1951). Transitional objects and transitional phenomena. In *Playing and reality* (pp.1-30). Middlesex: Penguin Books.
- Winnicott, D.W. (1968). Playing - a theoretical statement. In *Playing and reality* (pp. 44-61). Middlesex: Penguin Books.
- Winnicott, D.W. (1971). The use of an object and relating through identifications. In *Playing and Reality* (pp. 101-111). Middlesex: Penguin Books.
- Zachrisson, A. (2013). Dynamiek van psychoanalytische supervisie - Een heuristisch model. In M. Hebbrecht & N. Vliegen (red.), *Supervisie van psychoanalyse en psychoanalytische therapie* (pp. 65-85). Antwerpen: Garant.