

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) 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 (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bijvoorbeeld een (digitale) leeromgeving of een reader in het onderwijs (op grond van artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot Stichting Uitgeversorganisatie voor Onderwijslicenties (Postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.stichting-uvo.nl).

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

info@bua.nl
www.boomuitgeversamsterdam.nl

Vraag, Focus, Reflectie

Een hulpmiddel op weg naar de kern van supervisie

Frans Holdert

Samenvatting

Op basis van dertig jaar ervaring met het geven van supervisie binnen het Amsterdams Instituut voor Gezinstherapie en Relatietherapie (AIGR), beschrijft de auteur het ontwikkelen en uitbouwen van een supervisorencursus Systeemtherapie, samen met collega Marian Ploegmakers-Burg. Deze cursus van 45 uur wordt nu gegeven door Christien de Jong en Albert Neeleman. Tijdens de beginjaren van de cursus bleek uit videofragmenten vaak dat de aanstaande supervisors weinig richting gaven aan het supervisieproces. De methode Vraag, Focus en Reflectie is hierbij van belang gebleken: voor de supervisant om zich bewust te worden van zijn of haar positie in het systeem en voor de supervisor om het proces beter te begeleiden. In dit artikel wordt aan de hand van casuïstiek de methode verder toegelicht en worden behulpzame technieken en bijkomende aandachtspunten besproken.

Bijna dertig jaar geleden, in de tijd dat de NVRG nog een videoband van een proefsupervisie hanteerde als toelatingscriterium voor supervisors, moest ik samen met een andere supervisor zo'n video beoordelen. Ik herinner me van de video nog dat het een plezierig gesprek was tussen de supervisor en de supervisant. Ze waardeerden elkaar allebei. Ze spraken over gezinstherapie en hoe je dat doet en dronken daar een kopje koffie bij. Toen de andere supervisor en ik contact met elkaar opnamen over de beoordeling waren we allebei zeker: dit was geen supervisie maar een prettig gesprek.

We wezen de supervisor in spe af in een persoonlijk gesprek. De kandidaat-supervisor liet het er niet bij zitten en protesteerde bij de NVRG tegen ons oordeel. Na nog een gesprek met de betrokkenen en een nieuwe screening werd zij uiteindelijk toegelaten.

<https://doi.org/10.5553/ST/092436312025037002003>

Wat is nu de definitie van supervisie?

Belangrijk bij deze kwestie was dat er eigenlijk geen duidelijke criteria voorhanden waren voor wat supervisie precies inhield. Wanneer gaat het wel over supervisie en wanneer niet? Ook mijn collega en ik hadden dat niet helder voor ogen. Wij vonden wel 'dat het nergens op leek', maar konden dit niet hard maken aan de hand van toetsbare criteria.

Deze affaire inspireerde mij om samen met collega Marian Ploegmakers-Burg (2021) een opleiding voor supervisors te ontwikkelen waarin je kunt leren wat zinvolle supervisie inhoudt en hoe je jezelf erin kunt bekwamen. Deze opleiding zou dan zorgen voor meer kennis en techniek en tevens dienen als toelatingscriterium. Het maken van één enkele videoband kon toch geen toetssteen zijn? Maar wat waren de criteria dan?

Bij deze zoektocht waren er tal van hulpbronnen. De literatuur was inspirerend. Persoonlijke uitwisselingen met Charlotte Burck, de medeauteur van *Mirrors and reflections* (Burck & Daniel, 2010) waren voor ons boeiend en ondersteunend. Zij adviseerde ons uitvoerig bij een bezoek aan haar in het Verenigd Koninkrijk. Ook gaat dank naar de vele collega's die zich samen met ons in studiegroepjes voorbereidden op de toenmalige supervisorscreening van de NVRG. Dankzij deze inspiratiebronnen konden wij een start maken in de gewenste richting. Gaandeweg werd duidelijk wat supervisie onderscheidt van een prettig gesprek.

Butler en collega's (2021) verbazen zich over het feit dat sinds de eerste publicaties over dit onderwerp in de jaren tachtig, er wel geschreven wordt over systeemsupervisie maar nergens helder wordt gedefinieerd wat systeemsupervisie nu precies inhoudt.

Milne (2007, p. 439) definieert supervisie als volgt: 'The formal provision, by approved supervisors, of a relationship-based education and training that is work-focused and which manages, supports, develops and evaluates the work of colleagues.' Dit is een vrij brede definitie en zou op deze manier ook werkbegeleiding kunnen inhouden.

Carroll (in Hawkins & McMahon, 2020, pp. 66-67) denkt meer consequent systemisch en formuleert het als volgt: 'Supervision is a joint endeavour in which a practitioner with the help of a supervisor, attends to their clients, themselves as part of their client-practitioner relationships and the wider systemic context, and by doing so improves the quality of their work, transforms their client relationships, continuously develops themselves, their practice and the wider profession.' Deze definitie beschrijft de supervisor en de supervisant als deel van de totale context, inclusief een leeraspect. Maar ze is nog niet zo concreet over wat de supervisor dan precies dient te doen om de supervisant te coachen naar een betere systeembehandeling.

Volgens Butler en collega's (2021) zijn bij supervisie in elk geval twee aspecten basaal:

1. Systemensupervisie wordt gedefinieerd door de context waarin zij plaatsvindt.
2. Bij systemensupervisie dienen de interactieve processen tussen supervisor en supervisant gekaderd en begrepen te worden in een wederkerig systemisch framework.

Wat het eerste aandachtspunt betreft, zal bijvoorbeeld een supervisie aan iemand die bij de Raad voor de Kinderbescherming werkt, anders zijn dan aan een supervisant die werkt in een vrijgevestigde praktijk. Er gelden immers in deze werkcontext andere regels en grenzen. Het tweede basale aspect benadrukt de parallelprocessen: vaak herhalen patronen zich binnen teams, afdelingen of binnen een instelling en tegelijk ook soms in de gespreksruimte tussen supervisant en supervisor.

Formeel gezien is van belang dat de supervisor geen eindverantwoordelijkheid draagt voor de cliënten van de supervisant. De supervisor heeft wel de opdracht om de supervisant adequaat te steunen en te behoeden voor ernstige fouten. De supervisor is er tegelijk primair op gericht om de supervisant zelf zijn of haar eigen oplossingen en stijl te laten ontwikkelen, passend in de context waarin de supervisant werkt. Daarbij heeft de supervisor ook een beoordelende taak. Wanneer de supervisant niet 'leerbaar' blijkt, kan de supervisor de supervisieserie als onvoldoende beoordelen. In het slechtste geval kan de supervisant de opleiding tot systeemtherapeutisch werker, systeemcounselor of systeemtherapeut niet met vrucht afronden.

In de systemensupervisie zoals wij die stapsgewijze in het Amsterdams Instituut voor Gezinstherapie en Relatietherapie (AIGR) uitgebouwd hebben, tracht de supervisor de supervisant bewust te maken van een aantal potentiële systemische competenties, zodat de supervisant die kan ontwikkelen. Dat gebeurt doordat de supervisant een casus inbrengt, meestal met videomateriaal als illustratie, en daarbij een vraag of dilemma over de concrete casus formuleert aan de supervisor. De supervisor helpt, door open vragen te stellen, de supervisant te laten reflecteren over wat zijn of haar positie is en wat de achtergrond is van het dilemma. Zijn het de eigen interne persoonlijke moeilijkheden van de cursist die een rol spelen? Is het puur een gebrek aan kennis en ervaring? Of heeft het met de context te maken? De supervisor tracht verbale toelichting te geven door reflectieve vragen te stellen. Tevens kan de supervisor door het inzetten van beeldende technieken (zoals rollenspel en tekeningen), de supervisant in staat stellen zo goed mogelijk een pad te kiezen uit het voor zichzelf gestelde dilemma.

Samenvattend is systeemsupervisie in mijn optiek:

1. Helpen de intrinsieke onzekerheid van ons werk beter te verdragen.
2. Helpen om het systeem (en de context) beter te begrijpen en dicht aan te sluiten bij de behoeften en kwetsbaarheden van de supervisant.
3. Helpen bij de bewustwording van eigen kwetsbaarheden en vooroordelen die belemmerend werken bij de interactie met het systeem.
4. Stimuleren om de eigen creativiteit te ontwikkelen en tevens technieken en vernieuwende manieren van kijken en denken aanreiken.
5. Beoordelen, grenzen aangeven en soms adviseren te stoppen bij blijvend ondermaats functioneren.

De opmaat naar een supervisorenopleiding

Wij zijn begonnen kandidaat-supervisoren te begeleiden bij het maken van de ‘cruciale’ videoband. We verzamelden literatuur over supervisie, die we de kandidaten te lezen gaven. Ook vroegen we hun om ter illustratie een van hun supervisanten uit te kiezen voor een aantal zittingen en daar telkens video-opnames van te maken. In de beginperiode begeleidde we de kandidaten vaak individueel, maar later maakten we lesgroepen en zorgden we ervoor dat ze ook elkaar gingen superviseren. Op deze wijze werd parallel duidelijk wat helpend was en wat niet. Tegelijkertijd konden de cursisten plaatsvervangend ook zelf weer de ervaring beleven van in supervisie te zijn. Omdat dit vaste kandidaat-paren waren, ontstond er onderling vertrouwen tussen beiden. In de plenaire bijeenkomsten werd er ook over deze eigen nieuwe supervisie-ervaringen van gedachte gewisseld. Daarnaast keken we samen in de groep naar de opnames van henzelf met hun eigen supervisanten.

Dit hele proces leverde ons veel inzicht over supervisie op. We keken als begeleiders van deze lesgroep naar de diverse parallelprocessen en naar het scheppen van een veilige sfeer. Daarnaast benoemden we expertvormen van ‘beter weten’ van de cursist en stelden zelf reflectieve open vragen om de supervisant te stimuleren.

Een van de technieken die ik toen ‘ontdekte’ was vragen naar het gevoel dat een supervisiedilemma oproept.

Een cursist werkte al enige tijd met een supervisant die aarzelde over haar werk en die niet wist of ze wel door wilde met haar systemisch werk. Ze zegde regelmatig afspraken af, maar kwam dan toch weer terug bij haar supervisor met een nieuwe vraag om hulp of ondersteuning. Als de supervisor dan advies of opdrachten gaf, voerde ze die

niet uit. De betreffende cursist zei: 'Tja, ik weet niet, misschien moet ik haar gewoon loslaten en gewoon stoppen met dit supervisieproces. De anderen in de groep zeiden in koor: 'Ja, je moet het stoppen, dit is zinloos. Gewoon zeggen dat je zo niet verder wilt.'

Ikzelf bleef hangen bij het woordje loslaten en vroeg: 'Wat maakt dat je haar niet gewoon kunt loslaten?' 'Nou ik vind het ook een beetje zielig', zei hij. 'Ik laat me elke keer vermurwen. Ze heeft iets aandoenlijks.' 'Wat heb je dan met loslaten? Wanneer heb je in je leven iets moeten loslaten dat jou nu nog beïnvloedt?'

Toen vertelde hij een verschrikkelijk verhaal, dat hij bij een bergbeklimming een vriend had moeten loslaten nadat ze terecht waren gekomen in een ijslawine. Zijn vriend was omgekomen. Op de een of andere manier was voor hem loslaten ook 'in de steek laten met slechte afloop' geworden. Het was voor hem belangrijk dit gevoelsmatig te beseffen. Nadien bleek hij wel in staat om makkelijker het besluit te nemen om dit heikele thema met zijn supervisor te bespreken.

Een andere supervisor in spe had een collega uit een ander team gevraagd zijn supervisor te zijn. Ook hij moest voor de NVRG zo'n cruciale videoband maken, en deze collega wilde hem wel helpen. Vervolgens bekeek ik samen met hem hoe hij zijn collega superviseerde.

De collega begon altijd meteen met praten en hield daar eigenlijk niet mee op. Hij vertelde hoe hij een lastig gezin toch zover had gekregen dat ze in gesprek wilden gaan met elkaar en welke interventies hij gedaan had. Hij vond dat het erg goed ging allemaal. Vervolgens begon hij over een andere succesvolle therapie uit te wijden. Ik was een beetje verbaasd maar durfde om de een of andere reden niet in te grijpen.

De volgende sessie kwam de cursist weer met een videoband, waarin de supervisor succesverhaal na succesverhaal vertelde. Ik voelde een groeiende irritatie maar wilde tegelijk voorzichtig zijn.

'Maak eens een tekening van jou en de supervisor als dieren.' Hij tekende toen een grote olifant met op zijn kop een vlinder. De supervisor in spe was de vlinder, de supervisor de olifant. Het werd hem duidelijk dat hij zijn collega helemaal geen vraag durfde te stellen. Het was al fijn dat de collega supervisor wilde zijn bij hem en hij leefde erg mee met diens private leefomstandigheden. Zijn vrouw was immers ernstig ziek. De cursist voelde zich als een vlinder op het hoofd van een olifant. Diezelfde moeite met vragen stellen had mij plots ook bevangen ... Een typisch parallelproces, waarin het gevoel van de supervisor in spe zich aan mij mededeelde.

Wij ontdekten tal van stimulerende technieken en beseften tegelijk ook de valkuilen bij het supervisie geven over supervisie. Toen we in 2012 van de NVRG toestemming kregen om met een supervisorencursus te starten, hadden we samen een vruchtbaar pad afgelegd. We werkten op dezelfde manier als in de precursus: met paren van kandidaten die elkaar tussen de zittingen door superviseerden. Daarnaast diende iedere deelnemer aan de cursus video-opnames mee te brengen van een supervisant om aan de groep te tonen.

Het viel op dat beginnende supervisoren vaak zelf onzeker waren en hun supervisant zo goed op het gemak wilden stellen dat ze lang wachtten met de interventie: 'Wat is je vraag voor deze sessie? Waar wil je aan werken?'

En als ze deze vragen dan al stelden, hielden ze die niet vast. Wanneer de supervisant dan antwoordde: 'Tja ik zit met verschillende vragen. Het is zoveel allemaal, ik heb vaak last van boze vaders', dan ging het gesprek een hele tijd over boze vaders (waar de supervisor in spe natuurlijk ook wel eens last van had gehad), zonder tot een eigen vraag of dilemma te komen.

Startende supervisoren voelen zich vaak nog niet in de positie om een supervisant meteen in de leerhouding te zetten. Dat heeft ook met de context te maken. Omdat ze zelf nog geen officieel erkende supervisor zijn, vinden ze van zichzelf dat ze nog niets te bieden hebben. Dan willen ze hun supervisant bovenal te vriend houden, en maken ze zich voor appreciatie van de supervisant afhankelijk.

Hoe kun je hen daarbij helpen? Het was in ieder geval belangrijk om supervisoren in spe bewust te maken van deze vermijdingspatronen en met enkele eenvoudige zinnen steeds bij zichzelf na te gaan: 'Ben ik bezig met de essentie van supervisie of nog niet helemaal?'

Op deze wijze is de methodiek van Vraag, Focus en Reflectie ontstaan. Het is een handig hulpmiddel om te kijken in welke positie je je als supervisor bevindt. Vergelijkbaar met het Seven-Eyed Model van Hawkins en McMahon (2020), dat de verschillende niveaus van supervisie beschrijft, geeft de methodiek van Vraag, Focus en Reflectie houvast of je concreet aan de slag bent in je rol van supervisor of niet.

Wat zijn de voorwaarden voor Vraag, Focus en Reflectie?

In gevallen dat de supervisant nog te weinig kennis van of ervaring met gezinnen heeft opgedaan, moet er eerst veiligheid worden opgebouwd voor je aan het daadwerkelijke supervisieproces kunt beginnen. De supervisant kan soms nog geen duidelijke vragen formuleren omdat hij of zij de zaak nog onvoldoende overziet. De basis van vertrouwen en vei-

ligheid komt op gang door respect, erkenning, nuttige aanwijzingen en samen een hypothese vormen van wat er aan de hand is. Het is ook belangrijk om doelen te stellen die rekening houden met de context waarin de supervisant werkt. Daarbij dient de supervisor voorzichtig, vasthoudend, positief en respectvol te zijn en op bepaalde momenten ook volhardend. Veel aanwijzingen maar ook stimulerende vragen helpen het proces op gang te brengen.

Ooit had ik een supervisant die geen vraag over een systeem had, omdat ze geen systemen in behandeling had en die dus ook niet kon inbrengen. Tegelijk wilde ze wel systeemsupervisie krijgen. Ik drong erop aan om systemen te kunnen bespreken. De supervisiesetting leek beladen. Ze voelde zich opgelaten en zei dat ze dan maar moest stoppen.

Meestal zeg ik in zo'n situatie tegen de supervisant: 'Wacht nog maar even, misschien ben je nog niet helemaal aan systeemsupervisie toe. Laten we de supervisie on hold zetten en bel me maar weer als je een systeem hebt gezien en er een video van hebt gemaakt.'

Bij deze supervisant deed ik dat niet. In plaats daarvan zei ik: 'Misschien moet je eerst enkele individuele therapieën inbrengen. Laten we vijf keer supervisie over individuele therapie afspreken.' Deze afspraak bood veel ruimte. Ze bracht videomateriaal in en het waren nuttige supervisiezingen. In de vijfde zitting kwam een meisje aan de orde bij wie het mij zinvol leek om de moeder mee uit te nodigen. Ik vroeg de supervisant: 'Wat zou je ervan vinden om de moeder een keer mee te vragen naar jou, niet voor systeemtherapie, maar alleen om te vertellen wat zij nu belangrijk vindt voor haar dochter?'

De supervisant vertelde toen in tranen over haar ervaringen met een eigen gezinstherapie, pijnlijke zittingen met veel verwijten en stiltes. Snel nadien waren haar ouders uit elkaar gegaan. Toen dat besproken was en bij haar mentaal een plaats had gekregen, heeft ze nog een aantal systeemgesprekken durven voeren en ingebracht.

Dit verhaal illustreert dat het zeker kan lonen om flexibel met de eigen regels om te gaan. De kern is eigenlijk dat er een veilige sfeer moet zijn waarin de supervisant zich niet gedwongen voelt om te voldoen aan hoge eisen, maar zich als mens en hulpverlener geaccepteerd en veilig voelt. Om die situatie te bereiken is soms veel geduld en af en toe ook een speciale aanpak nodig.

Tegelijk is vasthouden aan regels en structuur ook zinvol. Iedereen moet een reflectieverslag inleveren en videomateriaal inbrengen. De supervisor dient flexibel te zijn maar ook overeind te blijven staan.

In een groepssupervisie met vier deelnemers kwam het tot een crisis omdat een van de deelnemers tot dan toe veel moeite had met het werken met systemen. Ze werkte op een afdeling met persoonlijkheidsstoornissen en dus met ernstige problematiek. Omdat ze veel taken op zich genomen had, raakte ze zwaar belast.

Ze uitte dit in de groep door heel kritisch op mij te zijn. Na de eerste zitting schreef ze in haar reflectieverslag dat ze niet zeker wist of ze wel verder met me wilde doorgaan. Ook was ze heel nadrukkelijk met de structuur bezig. 'Ik wil leren en niet met afleiding bezig zijn.' Wanneer ik de structuur niet strikt bewaakte en ruimte liet voor een wat vrijer gesprek, werd ze daar onrustig van en gaf ze vaak, intelligent en geestig, commentaar dat we moesten opschieten.

Nadat er een keer een flinke vertraging kwam omdat een video niet op het scherm wilde verschijnen, barstte ze uit dat het zo niet langer ging en dat ik de zaak niet goed bewaakte. Op dat moment had ze geen ruimte om de reflectievraag te beantwoorden: 'Waarom ben je zo gespannen bezig met de tijd?' Ze had daar geen aandacht voor. Ze had geen zin in een gesprek, ze wilde bijleren.

Ik raakte geïrriteerd en tegelijk een beetje wanhopig en zei: 'Ik kan er niks aan doen, altijd loopt er wel iets uit of mislukt er iets, of komt iemand niet aan de beurt, of zitten we gewoon te praten. Er is altijd wel iets mis. Daar zul je aan moeten wennen!' Kort daarna eindigde de bijeenkomst.

In haar reflectieverslag formuleerde ze excuses. In de groepssamenkomst nadien hebben we besproken wat ieder van ons toen voelde. De hoge prestatie-eisen waren in deze groep nadrukkelijk aanwezig bij alle deelnemers, mijzelf inclusief. En ik leek erg op de vader van deze supervisor, door wie zij zich vaak niet serieus genomen voelde. Het openlijk bepreken van deze crisis leidde uiteindelijk tot een vruchtbaar functionerende groep, met leden die elkaar steunden en stimuleerden.

In dit voorbeeld gaat het er ook weer om dat eerst de onveiligheid, de hoge prestatie-eisen die we aan onszelf stelden, kortweg de 'hoge lat', met de bijbehorende veroordeling, besproken en verwerkt moet worden, voor er ruimte is voor de methodiek van Vraag, Focus en Reflectie. Dit wil overigens niet zeggen dat de supervisor moet wachten met: 'Wat is je vraag voor vandaag?' Maar het proces gaat pas goed lopen als er voldoende vertrouwen is.

Vraag, Focus en Reflectie als methodiek en werkmodel van supervisie

Vraag als start Supervisiegesprekken kunnen soms blijven steken in wederzijds verhalen vertellen, zonder dat de supervisant een dilemma of moeilijkheid aangeeft waar deze graag raad over wil hebben. Dan is er vanzelfsprekend nog geen reële supervisiesituatie op gang gekomen.

Uiteraard hebben niet alle supervisanten meteen een vraag. Ze zitten met allerlei spinsels en twijfels in hun hoofd. Ze worden vaak zwaar belast en krijgen ook nog behoorlijk complexe casusopdrachten toebedeeld. Het is dus cruciaal om in de voorfase eerst een sfeer van vertrouwen, begrip en ruimte te creëren, zodat de supervisant zich veilig en gerespecteerd voelt en zich vrij voelt om iets te vragen.

Maar daarna dient de supervisor ervoor te zorgen dat de supervisant tot een concrete vraagpositie komt door te bevragen: 'Wat is je concrete vraag? Waar zit je in feite mee?'

De supervisant kan zich dan pas afvragen waar deze bij wil stilstaan: of er wel al een duidelijke vraag leeft bij hem of haar en wat het omschreven thema zou kunnen zijn van het supervisiegesprek. Dan komt het reflectieproces op gang: 'Waarom zit ik hier in deze supervisie?' Op dat ogenblik kan het wezenlijke van het supervisieproces van start gaan. Het is me bij de negen supervisoropleidingen die ik gegeven heb, opgevallen hoelang het in een videofragment meestal duurt voordat de concrete startvraag wordt gesteld aan de supervisant.

Focus als volgende stap Vanwege de hiervoor genoemde onzekerheid bij de supervisant over wat diens vragen zijn, moet er ook gefocust worden. Onder meer Jones (2023) hanteert eveneens de term focussen en wel in de betekenis van toespitsen.

Ik vind de term focus vooral belangrijk omdat het ook aan supervisors in opleiding aangeeft dat je aldoor moet blijven vragen naar meer preciseren. Dit kan met vragen als: 'Weet je waar je naartoe wilt?' of 'Wat moet er met deze mensen gebeuren?' Andere voorbeelden zijn: 'Hoe zou je hen kunnen helpen?' of 'Wat denk je dat er misloopt in het systeem?'

Soms duurt het lang voordat ze een vraag geformuleerd krijgen omdat ze op totaal onbekend terrein aanbeland zijn. Dan is het nodig om de supervisant te helpen met een casusconceptualisatie. 'Wat is de hulpvraag van dit systeem?' 'Wat is er in het gezin aan de hand?' 'Wat zijn de kwetsbaarheden van het systeem, zoals financiën, woonruimte, migratie, transgeneratieel trauma, en/of psychiatrische problemen?' 'Wat zijn de waardevolle veerkrachtaspecten van het gezin, zoals doorzettingsvermogen, creativiteit, verbondenheid, hulpvaardigheid?' 'Wat kun jij als supervisant de gezinsleden aanreiken?'

Als de supervisant antwoordt: 'Ik heb altijd moeite met dat soort gezinnen', is een passende vraag: 'Welk gezin was het laatste waarbij je dat had? Wat gebeurde er toen in die concrete leefsituatie?' De focus komt dan op deze specifieke situatie te liggen. En soms wordt dan een gevoel duidelijk dat bij de supervisant opgeroepen werd en wat dit gevoel met hem of haar te maken kan hebben. Daar kan dan de aandacht naartoe gaan. Vruchtbare focusvragen zijn bijvoorbeeld: 'Wat voor gevoel was het of welke emotie kwam er toen bij je op en waar deed het je aan denken?' 'Wanneer had je dat nog meer?'

Soms stoot je dan op onderliggende vragen waar de supervisant zelf nog geen weet van heeft, zoals: 'Mag ik een geheim doorvertellen?' 'Wanneer moet ik ingrijpen als mensen gaan schelden?' 'Hoe ga je om met complexe samengestelde gezinnen?' Dan is toelichting van de supervisor over de wijze waarop daarmee omgegaan kan worden nuttig.

Maar soms komt de supervisant toch niet tot een duidelijke vraag en kan het zijn dat hij of zij totaal in verwarring raakt. Het kan dan helpend en nodig zijn de supervisant te bevragen over zijn of haar expliciete en impliciete aannames. Zo kan duidelijk worden dat die aannames inderdaad doorwerken en de verwarring creëren. Voorbeelden daarvan zijn: 'Iemand die gebrekkig Nederlands spreekt is niet zo slim', 'De adolescent moet zich losmaken', 'De man moet meer taken in het huishouden op zich nemen' of 'Diagnoses en medicatie zijn strijdig met systeemtherapie.'

Vanaf het ogenblik dat de supervisant meer inzicht krijgt in zijn of haar concrete vragen en voor zichzelf een duidelijk doel kan formuleren, komen er vanzelf andere meer doelgerichte vragen. Ze lopen immers vanzelfsprekend tegen hindernissen aan in een poging om dat doel te bereiken. In deze periode geeft de supervisor de supervisant een meer aangepaste bril en tegelijk vernieuwde taal om naar het systeem te kijken. Op dat ogenblik is er sprake van een vorm van onderwijzen.

Tegelijk krijgen de supervisanten dan ook een model aangeboden dat zijzelf op hun beurt naar hun cliënten kunnen overnemen. Bij een opmerking: 'Dan loop ik vast', horen vragen als: 'Hoe dan?' 'Wat gebeurt er op dat moment bij jou?' 'Wat voel je erbij?' 'Waar heeft dat mee te maken?' en 'Wat doe je dan?'

Samenvattend is de vraagfase een weg om een supervisant uit te nodigen in de leerhouding te komen en verwijst de focusfase naar het volhouden om te blijven preciseren, zodat het dilemma steeds duidelijker wordt.

Reflectie De reflectie als derde stap is eigenlijk voortdurend aan de orde. Zodra je iemand de vraag stelt: 'Wat is je vraag?' komt er al reflectie op gang, zoals: 'Waarom zit ik hier eigenlijk?' 'Wil ik iets weten of alleen

maar mijn supervisie-uurtje overleven tussen alle drukte door?' Door af en toe zelfkritisch de ruimte te nemen om te bevragen: 'Wat gebeurt er nu met je, heb je hier wat aan?' komt de supervisant tot steeds duidelijker wordende reflectie. Dat proces wordt aanvullend versterkt door het maken van een reflectieverslag. Daarin kan de supervisant uitgesteld ook nog uiting geven aan kleine 'restjes', zoals irritatie, teleurstelling over iets wat hij gemist heeft tijdens de supervisie, verwondering en herinneringen aan vroeger.

Robber en collega's (2021) hebben hier een goed model voor gemaakt, zij benoemen dit als uitgestelde 'interne dialoog'. Van deze vorm van vertraagd 'innerlijk nagesprek' kan de supervisant gebruikmaken bij het uitschrijven van het reflectieverslag. In bepaalde gevallen kan het wenselijk zijn om meteen te reageren op opmerkelijke feedback in het reflectieverslag.

De supervisor kan voor de supervisant ook als rolmodel fungeren door af en toe eigen reflecties te laten horen, over hoe deze zelf met thema's in de knoop zat of nog steeds klem zit en waarmee dat bij de supervisor zelf te maken heeft. Of door toe te lichten dat de supervisor vroeger ook geen idee had wat hij kon aanreiken als mogelijk waardevolle insteek. In dat geval kan het bijvoorbeeld gaan over het toelaten van onzekerheidsgevoelens, angst om te falen enzovoort.

In een later stadium van supervisie komen bij reflecties vaak ook eigen trauma, parallelprocessen, projecties en projectieve identificatie aan de orde. Dan is het nodig om als supervisor de tijd en ruimte te nemen om te bedenken: 'Wat ga ik hiermee doen?' Pas in een latere fase van supervisie kom je toe aan het bespreken van mogelijke systeeminterventies.

Bij een groepssupervisie met vier deelnemers raakte ik in een discussie met een van de groepsleden over de aanpak in een gezin waarvan de vader een bipolaire stoornis had. De supervisant had slechts twee keer de echtgenote gezien en de twee volwassen zoons helemaal niet uitgenodigd. Ondertussen werd deze vader steeds barsler en somberder. Ik had de supervisant nogal ongezoeten te verstaan gegeven dat dat zo niet verder kon. Nadien was er een andere cursist aan de beurt geweest.

In haar reflectieverslag kwam de supervisant gelukkig terug op de manier waarop ik haar had bejegend. Ze had zich erg veroordeeld gevoeld. In de supervisiezingting daarna hebben we mijn reactie besproken. Een van de andere drie supervisanten vroeg mij wat er met mij aan de hand was. Op dat moment besepte ik dat mijn eigen moeder depressief was en mijn broer en ik daaraan waren overgeleverd. Daarop haakte de supervisant in en vertelde over haar eigen veroordelende

vader. Ons conflict kreeg op deze manier een heel andere kleur en betekenis en we konden vervolgens samen als groep reflecteren over wat de beste strategie bij dit concrete gezin kon zijn.

In dit voorbeeld was er sprake van een gelaagd parallelproces. Het patroon van het betreffende gezin herhaalde zich tussen mij en de supervisant, maar zowel de supervisant als ik had ook een persoonlijk gevoelige parallel met dit gezin. Burck (2010) benoemt het belang van het zien en onderkennen van dergelijke parallelprocessen in supervisiegroepen en teams en adviseert om deze helder te benoemen en bewust te maken, als concreet instrument voor de reflectie.

Bij groepssupervisie kan een mooi proces ontstaan, waarbij medesupervisanten de leidraad van Vraag, Focus en Reflectie overnemen. Als iemand niet tot een concrete vraagstelling komt, vragen de andere supervisanten vaak: 'Wat is nou je vraag?' En als ze deze niet voldoende preciseren gaan de anderen focussen: 'Wanneer was dat dan, wat gebeurde er precies, had je dat meer bij die vader of bij die moeder?' Ze leren op die manier ook veel sneller 'om het niet beter te weten' dan degene die iets inbrengt. In plaats daarvan proberen ze reflectieve vragen te stellen, zodanig dat de inbrenger er zelf mee verder kan. Zo ontstaat er in de groep een zichzelf versterkend constructief parallelproces. Iedereen is actief en empathisch bezig om de vraag van een groepslid verder toe te spitsen en het desbetreffende groepslid te stimuleren een eigen stijl te ontwikkelen om dilemma's te lijf te gaan.

Met name wanneer door middel van een reflectie de inbrenger al eerder iets heeft verteld over een kwetsbaarheid van hem- of haarzelf, kunnen de anderen daar rekening mee houden en dat benoemen. Tevens kan erkenning worden gegeven als een systemisch proces, ondanks de persoonlijke kwetsbaarheid, toch creatief verloopt. Je krijgt dan een grote diepgang en leermotivatie, zowel bij de supervisant als in de groep.

Van groot belang is dat de supervisor van de groep in staat is om fouten, eigen gevoeligheden of stokpaardjes toe te geven en de bijbehorende schaamte te overwinnen en zo nodig te bespreken. Dat betekent persoonlijke transparantie kunnen opbrengen wanneer de groepsleden kritische vragen stellen aan de supervisor. De supervisanten krijgen zo een rolmodel dat ze ook tegenover hun cliënten en in teams kunnen hanteren. Als een supervisiegroep op deze manier vruchtbaar verloopt, heeft de supervisor (en de hele groep) de wind in de rug en is het superviseren een extra inspirerende bezigheid. Tegelijk blijft flateren en stuntelen als supervisor een even potentieel leerrijk als creatief aspect van onze opdracht.

Een andere manier om tot diepere reflectie te komen is de mogelijkheid dat de supervisor, bij een groep met meer ervaren supervisanten, de

supervisie bewust uit handen geeft aan een van de groepsleden en zich opstelt in de rol van observant. Daarna volgt weer een gezamenlijke reflectie over wat dit opleverde. Zo groeit bij iedereen het bewustzijn van de verantwoordelijkheid die je hebt tegenover de inbrenger, en dit levert heel waardevolle reflecties op. Uiteraard doet het groepslid het soms beter en constructiever dan de supervisor zelf. Opmerkelijk vruchtbaar en tegelijk leerrijk voor een ervaren supervisor om dat transparant te vieren.

Een lastigheid: 'de beter-weetpositie'

Soms groeit in een groep 'het beter weten'. Deze positie is in een supervisiegroep een stevige hinderpaal die reflectie in de weg staat. Een van de supervisanten gaat daarbij de inbrenger plots scherpe vragen stellen en uitleggen hoe dit soort gevallen aangepakt moet worden. Ook de supervisor kan gemakkelijk in die positie terechtkomen. Je ziet dit proces ook optreden in intervisiesituaties. De deelnemers vallen over elkaar heen met hun eigen hypothesen over 'hoe het zit' en de inbrenger raakt verward.

Vaak gaat er achter de beter-weetpositie een heftige emotie schuil, waardoor de discussie hoog kan oplopen. Soms gaat het dan over een gevoelige ethische kwestie. Het kan ook gaan over een parallelproces, dat tegelijk ook in het gezin of het behandelteam speelt. Door deze discussie ontstaat een onveilige sfeer die het supervisieproces in de weg gaat zitten.

Het helpt meestal wanneer een van de deelnemers het proces kan benoemen. Maar om het 'beter weten' echt te corrigeren kun je als supervisor overstappen naar een beeldende werkvorm om samen uit de beter-weetpositie te raken, bijvoorbeeld:

- ▶ Maak allemaal een tekening van de situatie met de personen als dieren, waarover de inbrenger vervolgens gaat reflecteren.
- ▶ Doe een rollenspel waarbij de inbrenger het lastigste gezinslid speelt en de beste beterveter de interviewer van de inbrenger is. Een dergelijke rolwisseling brengt duidelijkheid over het destructieve verwarrende van de beter-weetpositie.
- ▶ Laat alle aanwezigen zich op hun eigen ervaringswereld richten en zich opstellen als een *outsider witness* (Russell & Carey, 2004). Waar raakt het verhaal hen persoonlijk en wat zegt dit over hun persoonlijke geschiedenis met dit probleem? In feite maken de deelnemers dan een beeldende metafoor over dit verhaal.

- ▶ Een opstelling met vier stoelen volgens de leerstijlen van Kolb (Burnham, 2010, p. 61; Kolb, 1983; zie ook Toolshero (2024) voor een beknopte toelichting), waarbij de inbrenger wordt geïnterviewd en langs vier stoelen schuift met verschillende interviewers over:
 1. wat hij of zij voelt en ervaart bij het dilemma;
 2. daarna over wat hij of zij precies denkt (reflectie);
 3. vervolgens wat voor conclusie hij of zij nu trekt (analyse);
 4. om zich tenslotte de vraag te stellen: wat ga je nu doen?

Conclusie

De onderdelen van Vraag, Focus en Reflectie zijn basisingrediënten van een vruchtbaar supervisietraject. Het is een kapstok die de supervisor in gedachte kan houden om te beoordelen of het supervisieproces nog steeds constructief verloopt.

Vragen die de supervisor zichzelf kan stellen zijn de volgende: Heeft de supervisant een vraag gesteld en is die ook beantwoord? Heeft de supervisant door de supervisie een manier gevonden om uit het dilemma te komen? Heb ik genoeg doorgevraagd en gepreciseerd? Waar heeft de supervisant nu precies moeite mee en waar hangt dat mee samen? Wat zegt dat over de supervisant? Heb ik over sommige onderwerpen te veel doorgevraagd of te weinig gepreciseerd? Wat zegt dat over mij als supervisor? Heeft de supervisant tijd en ruimte gekregen om stil te staan, te voelen wat er speelt en over het proces na te denken? Snapt de supervisant nu beter wat er al vlot gaat wat betreft systeemcompetenties en waar nog geleerd dient te worden? Is duidelijk wat de eigen kwetsbaarheden en sterke kanten zijn van de supervisant en hoe je deze het beste kunt inzetten? Voelt deze zich veilig en gewaardeerd? Voel ik me als supervisor waardevol of zijn er aspecten of voorvallen die ik de volgende keer moet bevragen of inbrengen? Doe ik het zelf goed genoeg?

Maar maak ook ruimte voor humor en relativering. Toen een supervisiegroep eens binnenkwam met veel spanning en zorgen na een moeilijke cursusochtend, heb ik mijn gitaar gepakt en heb ik een liedje voor hen gespeeld. Later kreeg ik dat terug in de vorm van een afscheidsliedje bij de laatste zitting. Goed werk heeft speelruimte nodig.

Frans Holdert (72) is dertig jaar psychiater geweest en is nu arts-psychotherapeut. Hij werkte vijftientig jaar bij ggz-instellingen met adolescenten en hun gezinnen en daarnaast nu al bijna veertig jaar in het Amsterdams Instituut voor Gezinstherapie en Relatietherapie, dat hij mede hielp oprichten. Hij is sinds 1988

supervisor van de NVRG en sinds 1991 ook opleider. Later werd hij ook leertherapeut. In 2025 gaat hij afscheid nemen van het directe werk met cliënten. E-mail: fransholdert@gmail.com

Referenties

- Burck, C. (2010). From hazardous to collaborative learning - Thinking systemically about live supervision group processes. In C. Burck & G. Daniel (Eds.), *Mirrors and reflections - Processes of systemic supervision* (pp. 141-162). Karnac.
- Burck, C., & Daniel, G. (Eds.), *Mirrors and reflections - Processes of systemic supervision*. Karnac.
- Burnham, J. (2010). Creating reflexive relationships between practices of systemic supervision and theories of learning and education. In C. Burck & G. Daniel (Eds.), *Mirrors and reflections - Processes of systemic supervision* (p. 61). Karnac.
- Butler, C., Rivett, M.C., Hallack, Z., & Harris M. (2021). Systemic supervision, the last frontier: towards a scale that measures systemic supervision. *Journal of Family Therapy*, 43, 828-851.
- Carroll, M. (2020). Maps and models of supervision. In P. Hawkins & A. McMahon, *Supervision in the helping professions* (5de ed., pp. 66-67). Open University Press.
- Hawkins, P., & McMahon, A. (2020). The seven-eyed model of supervision. In *Supervision in the helping professions* (5de ed., pp. 85-115). Open University Press.
- Jones, B. (2023). Multimodal and liminal perspectives. In C. Butte & T. Colbert (Eds.), *Embodied approaches to supervision* (pp. 29-47). Routledge.
- Kolb, D.A., (1983). *Experiential learning - Experience as the source of learning and development*. FT Press Paperback.
- Milne, D.A. (2007). An empirical definition of clinical supervision. *British Journal of Clinical Psychology*, 46, 439.
- Ploegmakers-Burg, M.E.J. (2021). Supervisie in vele opzichten - Tien jaar supervisoropleiding bij het Amsterdams Instituut voor Gezins- en Relatietherapie. *Systeemtherapie*, 33(1), 7-23.
- Rober, P., Van Tricht, K., & Waelkens, H. (2021). De persoon van de therapeut in supervisie. *Systeemtherapie*, 33(1), 24-38.
- Russell, S., & Carey, M (2004). Narrative therapy: responding to your questions. In *Outsider-witness practices: some answers to commonly asked questions* (Hoofdstuk 4, pp. 64-90). Dulwich Center Publications.
- Toolshero. (2024, 10 juli). *4 Leerstijlen van Kolb: de uitleg*. www.toolshero.nl/management-modellen/leerstijlen-van-kolb