

Drie nieuwe boeken over supervisie

1. Inleiding

In 1983 zijn er liefst drie nieuwe boeken over supervisie verschenen: eerst het Handboek supervisie van Frans Siegers en Dinie Haan, daarna Supervisie: praktisch gezien, kritisch bekeken van Nel Jagt, Noëlle Leufkens, Toos Rombout, Wilhelmine Deurman en Fok Hoekstra en tenslotte Voor het eerst supervisie van Henri Zier (1). Aanleiding tot het schrijven van een reviewartikel, een artikel dus dat niet alleen een recensie is, maar waarin ook een confrontatie van een aantal saillante opvattingen uit de genoemde publikaties met opvattingen en vragen van mij plaatsvindt. Daarmee hoop ik dan tevens de lezer een kijk te geven op de stand van zaken met betrekking tot supervisie. Men doet er goed aan zich rekenschap te geven van het feit, dat ik niet alleen bepaalde opvattingen ten aanzien van supervisie huldig, maar ook dat mijn arbeidsterrein het onderwijs en niet het welzijnswerk is. Met Zeillemaker (1976, p. 136-137) ben ik van mening, dat supervisie generiek niet voorkomt, maar dat er van supervisie in andere werkvelden veel geleerd kan worden en dat zij zich zeker vruchtbaar generiek laat bestuderen (2).

Het artikel is aldus ingedeeld. In paragraaf 2 wordt van de drie boeken een karakteristiek gegeven. In paragraaf 3 behandel ik het probleem van de ongelijkheid in supervisie, een in de supervisorentrainingen die ik geef, regelmatig terugkerend probleem. In paragraaf 4 komt het verschil tussen individuele en groepssupervisie aan de orde. In paragraaf 5 vraag ik me af of het schoolpracticum evenals de stage aan de sociale academies door supervisie begeleid moeten worden. Paragraaf 6 staat stil bij de verhouding tussen opleiding en praktijk. In paragraaf 7 reageer ik op de verhouding tussen supervisie en ideologie zoals die wordt gezien in deze boeken. Paragraaf 8 probeert enige verheldering te verschaffen inzake evaluatie, beoordeling en selectie. De laatste paragraaf bevat het obligate slot.

2. Een karakteristiek van de drie boeken

2.1 *Het Handboek supervisie*

"Supervisie is een opleidingsmethode gericht op het leren zelfstandig uitoefenen van helpende of vormende beroepen", aldus de op pagina 11 generiek bedoelde definitie van supervisie (3). Het leraarsberoep is een helpend en een vormend beroep, maar het is bovendien méér dan dat. Helpen en vormen zijn aspecten van de taak van een leraar, die bestaat uit het onderwijzen van kennis, vaardigheden en houdingen. Het leraarschap komt volgens deze definitie dus niet voor supervisie in aanmerking. De auteurs hebben mijns inziens nu twee mogelijkheden:

1. Bij een herdruk geven ze hun boek een andere titel: Handboek supervisie welzijnswerk. Niet alleen is de titel dan in overeenstemming met de definitie, maar ook met de inhoud van het boek.
2. Bij een herdruk vervangen ze "helpende of vormende beroepen" in de definitie door "relatie-afhankelijke beroepen", zulks in aansluiting bij Voor het eerst supervisie. Dan valt het leraarschap er ook onder.

Ook al is het Handboek niet erg op het onderwijs afgestemd, het is ook voor supervisoren in het onderwijs een leerzaam boek. Het erin ontwikkelde supervisieconcept accentueert het leren door middel van reflectie op het voorbijge praktisch handelen om toekomstig praktisch handelen te verbeteren. Dat past naadloos op de denkbeelden die ik daarover in mijn dissertatie ontwikkelde (Griffioen 1980) en die tegenwoordig opgeld doen in de wereld van de lerarenopleiding (Korthagen 1983). Deel 1, geschreven door Frans Siegers, behandelt oorsprong, definitie en plaatsbepaling (ten opzichte van helpende beroepen, andere opleidingsactiviteiten, de beroepsuitoefening). Deel 2, geschreven door Dinie Haan, geeft achtergronden en oriëntaties, waarbij zij laat zien hoe produkt- en procesmodellen, maar ook de kritische theorie supervisie beïnvloed hebben. Deel 3 is weer van Frans Siegers; het staat stil bij allerlei aspecten van supervisie (bijvoorbeeld doelstellingen, supervisierelatie) en processen die zich in supervisie kunnen voordoen. Deel 4 ten slotte van de hand van Dinie Haan heeft de voor zichzelf sprekende titel "Wat de supervisor doet". Het is het meest uitvoerige en grondige, zowel theoretische als praktische werk over supervisie in Nederland, terecht Handboek genoemd. In de boekerij van geen supervisor mag dit werk ontbreken.

Als wetenschappelijk werk heeft het een uitvoerige bibliografie, waarin boeken, artikelen en niet gepubliceerde stukken afzonderlijk zijn gerubriceerd. De zin daarvan ontgaat me: het heeft me bij het opzoeken van titels alleen maar ongemak opgeleverd. Redactioneel gezien is het Handboek niet erg moeilijk leesbaar, zij het dat het saai is. Deel 2 springt er echter uit met talloze samenvat-

tingen, onnodig ingewikkelde formuleringen, onalledaagse woordkeus, vele aanhalingstekens, haakjes, uitroepetekens, accenten en cursiveringen, die de toegankelijkheid van de tekst aanzienlijk blokkeren. Misleidend is het typografische onderscheid dat in het gehele boek wordt gemaakt: klein gezette tekstgedeelten -en dat zijn er heel wat- suggereren dat je die zonder begripsverlies kunt overslaan. Dat is niet het geval; een criterium voor het onderscheid tussen grote en kleine zetting heb ik niet kunnen ontdekken. Enkele (verbeterde) drukfouten: administratieve (78), parallelle (106), verkleind (106), rationale (238), ik word geïdentificeerd (290), Westduitse (238 vlg.), participerende (339), consensus (362).

De vier delen zijn behoorlijk op elkaar afgestemd, maar er is teveel overlap. Dat gevoegd bij de vele tussentijdse samenvattingen en heen- en weerverwijzingen doen vermoeden dat het boek aanzienlijk minder omvangrijk dan 421 pagina's had kunnen zijn.

2.2 Supervisie: praktisch gezien, kritisch bekeken

Hoe moet ik de titel van dit boek verkorten voor dit artikel, vroeg ik me af. Als ik het het Praktijkboek noem, doe ik voor 50% recht aan de bedoeling ervan: het wil vóóral een praktisch boek zijn. De auteurs "hebben geprobeerd vanuit onze ervaring en zo praktijkgericht mogelijk over supervisie te schrijven" (p. 10) en ze hebben zich daarbij vooral gericht op "supervisors, die nog weinig praktijkervaring hebben en behoefte hebben aan praktijkgerichte literatuur" (p. 12). Het is echter ook een kritisch boek en richt zich ook tot "supervisors, die (...) kritisch stil willen staan bij hun eigen superviseren en bij het verschijnsel supervisie in het algemeen" (p. 12), want "door ons boek hopen we een bijdrage te kunnen leveren aan zowel de ontmythologisering als aan de kritische doordenking van het verschijnsel supervisie" (p. 10). De auteurs van het kritische praktijkboek -zo kort ik de titel nu gemakshalve maar in- zijn mijns inziens in hun doelstellingen ten opzichte van deze lezersgroepen uitstekend geslaagd. Stap voor stap laten ze zien wat een supervisor kan doen voor de start van een supervisie, in het eerste gesprek, aan het einde van een supervisie. Het supervisiemateriaal wordt ondogmatisch behandeld, men wijdt hoofdstukken aan evaluatie en beoordeling en men staat stil bij processen die zich kunnen afspelen in gesprekken (bijvoorbeeld hoofdstuk 7: de machtsbalans in supervisie). Het geheel wordt gelardeerd met kritische vragen, met name in hoofdstuk 11. Het boek is erg prettig, helder en leesbaar geschreven. Het is een fijn boek, waar alle doelgroepen, maar met name beginnende supervisors veel aan zullen hebben. Ook beginnende supervisors in het onderwijs, al beperkt ook dit boek zich tot opleidingen welzijnswerk. Het kritische aspect valt wat tegen: de kritiek graaft niet dieper dan die van het Handboek, gaat zeker niet zover als van bijvoorbeeld een Huppertz (1975) en heeft in ieder geval niet

te maken met de kritische theorie.

2.3 Voor het eerst supervisie

Voor het eerst supervisie richt zich primair tot hen die supervisie gaan krijgen en dat nog nooit eerder gehad hebben, en tot beginnende supervisoren die ervaring missen als supervisor. Daarnaast is het bestemd voor "functionarissen die in opleidingsverbanden of overheidsorganen meebeslissen over uren en gelden voor supervisie" (p. 11-12). Ik denk bovendien aan mijn collega-lerarenopleiders, die zich afvragen wat supervisie is en wat ze ermee zouden kunnen doen. In glashelder Nederlands legt Zier uit, dat supervisie een scholingsmiddel is voor relatie-afhankelijke beroepen, welke beroepen als zodanig te beschouwen zijn, wat de kwaliteit van een goede relatie bepaalt (genegenheid, begrip, kunde en durf), hoe je zo'n relatie in de praktijk kunt leren, wat je daarbij in de weg kan zitten, hoe een eerste, tweede, derde etc. supervisiezinging zich voltrekt (onder meer vertellen en luisteren), wat de relatie is tussen supervisie en het werk of de stage en hoe de supervisie afgerond wordt, terwijl een afzonderlijk hoofdstuk is gewijd aan de voor- en nadelen van groepssupervisie.

Ik verwacht dat het boekje vooral een bijdrage zal leveren tot de ontmythologisering en legitimatie van supervisie, meer dan het kritische praktijkboek dat dat expliciet wil. Helderder dan welk geschrift ook maar dat ik ken over supervisie maakt het een organische en transparante koppeling supervisie-werkpersoon. Nadrukkelijk maakt het onderscheid tussen persoonsgericht leren en persoonlijk leren (dienstverlening). Bij het eerste gaat het erom "dat jij als persoon ten aanzien van je verleden en in verband met je relaties in het heden zou willen of moeten veranderen (...). In supervisie gaat het erom dat je zoveel inzicht en afstand betreffende je persoonlijke ervaringen ontwikkelt dat je die niet meer toestaat jouw dienstverlening te dicteren" (p. 38). In de tweede plaats betekent persoonlijk leren, dat de supervisie afgestemd wordt op de cognitieve stijl van de supervisor. Wie dit boekje gelezen heeft, zal dan ook niet gemakkelijk meer ten detrimente van supervisie haar gelijkstellen met enigerlei vorm van psychotherapie.

Het is een boekje waarvoor ik de passende superlatieven niet kan vinden, maar dat ik een ieder die zich op het pad van supervisie bevindt of begeeft, zonder voorbehoud aanbeveel. Het is niet voor een bepaald werkveld geschreven: welzijnswerk, pastoraal werk, gezondheidszorg, onderwijs, al deze velden kunnen er hun voordeel mee doen.

3. Asymmetrie in supervisie

Voor vele beginnende supervisoren is ongelijkheid tussen supervisor

en supervisant een probleem: zij ervaren die als macht versus afhankelijkheid. Mijns inziens wordt daarmee een aspect van supervisie onjuist benoemd. Er is inderdaad sprake van ongelijkheid, asymmetrie (Handboek, p. 104), maar er is ceterus paribus geen sprake van ongelijkwaardigheid. Er is een verschil in taakstelling. Supervisie is gewijd aan de reflectie op de uitvoering van het werk van de supervisant en aan het leren van de supervisant aan, van en voor die werkuitvoering. De taak van de supervisant is het zijn (eerste en tweede) werkverhaal (Voor het eerst supervisie, p. 41-53) te vertellen. Waar dat verhaal stagneert, inconsistent is, witte plekken vertoont, voor supervisant en/of supervisor onbegrijpelijk is, is het de taak van de supervisor te helpen om het werkverhaal in het gareel te krijgen (vgl. Nijk 1978, p. 133-176). Kort gezegd, de asymmetrie bestaat uit twee complementen: de supervisor onderwijst, de supervisant leert.

Die situatie brengt niet noodzakelijk machtsproblemen met zich mee, maar natuurlijk wil ik niet verhelen dat die kunnen spelen in supervisie. Het kritische praktijkboek (p. 117-128) geeft daarvan reële voorbeelden en uitwegen (onder meer metacommunicatie). Met het kritische praktijkboek (p. 120) denk ik, dat we in praktijksituaties niet zoveel kunnen met het onderscheid tussen sanctie-, formele, referentie-, deskundigheidsmacht, overtuigingsrelatie en synergie (Griffioen 1980, p. 91-93), al is het voor een supervisor goed bedacht te zijn op charisma. Een indeling die geschikt lijkt om problematische situaties in supervisie te onderkennen lijkt me die van Hermans (1981, p. 68-70):

1. directe macht: dreigen, geweld gebruiken, dwingen, belachelijk maken;
2. indirecte macht: misleiden, besodemieteren, aan het lijntje houden, misbruiken;
3. passieve macht: in de steek laten, laten vallen, negeren, verwaarlozen.

De voorbeelden van het kritische praktijkboek (p. 118-120) zijn hierin in te delen. De drie soorten leggen het probleem niet alleen aan de kant van de supervisant of van de supervisor. Machtsuitoefening is een bilateraal proces, waarbij de effectieve macht afhangt van de macht die de ander hem toekent (Griffioen 1980, p. 89-91). Het valt niet te ontkennen, dat supervisanten niet zelden supervisors macht toekennen, bijvoorbeeld op grond van hun deskundigheid of positie in de opleiding. De indruk dat macht een rol speelt, kan ook gemakkelijk ontstaan door succesvolle interventies. Men bedenke echter dat vooral de supervisant een interventie succesvol maakt, dat hij er met andere woorden gezag aan toekent. Voor hetzelfde geld doet hij niets met wat je opmerkt. Het is hier de plaats om onderscheid te maken tussen macht en gezag. In het eerste geval streeft de auctor zijn eigen doelstellingen na zonder de mensen over wie het gaat daarin te betrekken, ja zelfs vaak zonder hen van zijn doelen in kennis te stellen (manipulatie). Hij

vraagt zich niet af hoe zij, die voor het realiseren van die doelstellingen onmisbare instrumenten zijn, tegenover die doelstellingen staan. Van gezag kan men spreken als er over de doelstellingen en de uitvoering ervan een dialoog tussen de auctor en de ander is, waarbij de ander aan de denkbeelden van de een grote waarde toekent, omdat de auctor "iets te zeggen" heeft. Gezag behoeft men niet te schuwen, integendeel, het is een kostbaar goed dat een supervisie kan verrijken.

Soms ervaart de supervisant de verhouding met de supervisor als een machtsrelatie, waartegen hij in opstand komt. Misschien spelen er dan overdrachtsverschijnselen, misschien vindt de supervisor niet het juiste evenwicht tussen abtinentie en authenticiteit (vgl. Heger 1983). Soms ook bejahren supervisanten klakkeloos alles wat de supervisor inbrengt. In dit soort gevallen is er sprake van problems about learning (dat niet zelden parallel loopt met een learning problem), door het Handboek respectievelijk leer- en werkproblemen genoemd (4). Als je dat als supervisor onderkent, moet dat geproblematiseerd worden. Daarvoor is vooral de durf nodig, die Voor het eerst supervisie (p. 25) van de supervisor vraagt.

Zo gezien kan een machtsconflict een constructief aspect van een supervisieproces vormen, mits men tot coöperatie bereid blijft. Hoe je dat kunt bewerken, wordt door het kritische praktijkboek praktijkgericht en pragmatisch, maar weinig vanuit een duidelijk traceerbare visie op macht (en gezag) uit de doeken gedaan. Het Handboek daarentegen is er zeer expliciet over. Op pagina 53 vinden we "dat hulpverlening op basis van arbeidsdeling altijd gebaseerd is op machtsongelijkheid (...), en altijd een (zekere) afhankelijkheid met zich meebrengt". Ik citeer deze zin uit een context waarin stelling genomen wordt tegen Achterhuis' opvatting, dat professionele hulpverlening de maatschappelijke ongelijkheid in stand houdt en afhankelijkheid van mensen bevordert. Deze opvatting, aldus het Handboek ter aangehaalder plaatse miskent de aard van de professionaliteit van de hulpverlener, die ertoe moet leiden dat de cliënt na afloop van de hulpverlening zelfstandiger is dan daarvoor.

Elders in het Handboek (p. 78, 152, 204, 250) wordt er in dezelfde geest over gesproken. Consistent is het niet. Ik citeer (p. 251):

Op grond van bovengenoemde samenwerking kan de supervisie relatie nader gespecificeerd worden als een functionele samenwerkingsrelatie (...). Hierin wordt de afstemming van de deelnemers ten opzichte van elkaar bepaald door het doel dat men gezamenlijk wil bereiken. Ieder verricht voor het bereiken van dat doel eigen taken; in dit opzicht is er sprake van functionele differentiatie, en is de relatie asymmetrisch. De supervisant (en niet de supervisor) heeft bijvoorbeeld de taak zijn werkervaringen in te brengen in de supervisie, of de supervisor (en niet primair de supervisant) heeft de taak het gebeuren in de supervisie gefocused te houden op

het doel waarop supervisie is gericht, in casu het leren van de supervisor.

Mijns inziens is er inderdaad sprake van een functionele relatie in supervisie. Een zodanige relatie is kennelijk niet op macht gebaseerd, maar er kunnen zich machtsproblemen voordoen. Ik begrijp dan ook niet dat het Handboek vervolgt met:

Hoewel supervisie dus gebaseerd is op machtsongelijkheid tussen supervisor en supervisor, wil dat niet zeggen dat de supervisor helemaal zonder macht is.

De enige omstandigheid waarin een machtsprobleem moet gaan spelen, is dat de supervisor formeel bekleed is met sanctiemacht, bijvoorbeeld inzake zakken/slagen. Mijns inziens is dat binnen het supervisieproces een onoplosbaar probleem, dat alleen structureel door een strikte scheiding van beoordeling en begeleiding opgelost kan worden. In paragraaf 8 kom ik daarop uitvoeriger terug.

4. Individuele versus groepssupervisie

Over groepssupervisie spreken alle drie de boeken. De paragrafen 6.1 en 6.2 van het Handboek gaan vrij uitvoerig in op het ontstaan, doelen en allerlei mogelijke werkwijzen van groepssupervisie. Van groepssupervisie spreekt men als verschillende supervisanten tegelijk supervisie krijgen. De groep als zodanig kan daarbij leermiddel en doel zijn: "via (a) onderlinge relatiepatronen als leermiddel (wil men) komen tot (b) bewustwording van eigen houding ter wille van (c) verbetering van het procesmatig handelen" (Zier e.a., 1975, p. 217). Tegelijk haakt de ontwikkeling van groepssupervisie in op de behoefte van supervisanten aan grotere zelfstandigheid en zelfwerkzaamheid doordat het leren met gelijken tot ontwikkeling kan komen (Handboek p. 99). De vraag doet zich voor wanneer individuele of groepssupervisie geïndiceerd is. Het komt mij voor, dat bezuinigingen niet automatisch groepssupervisie indiceren. Groepssupervisie is blijkens mijn ervaring -ook de uitspraken van Zier in Voor het eerst supervisie wijzen in die richting- nauwelijks goedkoper dan individuele supervisie. Kost een individuele supervisie de supervisor $1\frac{1}{2} + \frac{1}{2}$ uur respectievelijk contacttijd en voorbereiding, groepssupervisie met bijvoorbeeld drie supervisanten kost hem gauw respectievelijk $3 + 1$ uur. Of groepssupervisie efficiënter is dan individuele supervisie hangt dan ook eerder af van inhoudelijke overwegingen. Als iemand individuele supervisie doet, terwijl zijn leer- en werkproblemen in de richting van werken in en met een groep wijzen, of omgekeerd, spant men het paard achter de wagen. Het Handboek (p. 105) komt tot de volgende indicaties:

Individuele supervisie: Wanneer hetgeen de supervisor wil leren alle ruimte vraagt voor de specifieke aspecten van zijn persoon en

werksituatie. Wanneer de supervisor snel afgeleid is, moeilijk bij zichzelf kan komen of blijven, veel moeite heeft om zich in gezelschap van anderen te uiten.

Groepssupervisie: Wanneer hetgeen de supervisor wil leren leermaal vraagt vanuit meerdere invalshoeken. Wanneer de supervisie ook sterk gericht is op het leren functioneren in niet begeleide situaties (intervisie, collegiale ondersteuning en werkbegeleiding of collegiale basis). Wanneer supervisor moeite heeft met autoriteiten, zich daartegenover niet gemakkelijk uit, moeite heeft met functioneren in situaties waarin alle aandacht uitsluitend op hem gericht is. Wanneer ondersteunen door gelijken erg belangrijk is (5).

Ook het kritische praktijkboek stelt groepssupervisie uitvoerig aan de orde (hoofdstuk 6), waardoor men een goed beeld krijgt van de voor- en nadelen van groepssupervisie, groeps grootte en processen die zich in een groep kunnen afspelen. Inhoudelijk ontlopen beide boeken elkaar op dit punt nauwelijks: het Handboek is wat uitvoeriger en meer systematisch in zijn uiteenzetting. In hoofdstuk 8 van Voor het eerst supervisie wordt een heel precies standpunt ingenomen ten aanzien van "supervisie met meer dan één supervisor tegelijk". Zier ziet daarbij heel wat voetangels en klemmen, zoals:

- men gaat thema's ontwikkelen in plaats dat men persoonlijk leert dienstverleners;
- er gaat teveel aandacht optreden voor groepsverschijnselen ten koste van het persoonlijk leren dienstverleners;
- de verschillen tussen supervisors worden verdoezeld;
- het is voor een supervisor, tenzij hij ervaren is, moeilijk verschillende leertracés in de gaten te houden en te bevorderen;
- het is een moeilijke opgave voor een supervisor het leerproces van zijn medesupervisor(en) te behartigen.

In feite heeft Zier het dan vooral over supervisie aan twee supervisors tegelijk: "Aan meer dan drie supervisors kan geen supervisie worden gegeven. Natuurlijk kan er heel vruchtbaar worden gewerkt met vier of meer werkers die bij toerbeurt een werkprobleem inbrengen. Het is echter niet meer mogelijk dat iedere werker dan in elke bijeenkomst over zijn dienstverlening kan vertellen, reacties van anderen kan horen, daarmee opnieuw naar zijn dienstafnemers kan gaan en daarover weer verslag te doen in de volgende supervisiebijeenkomst. Dan is het dus geen supervisie meer. Het is verwarrend als op zich vruchtbare bijeenkomsten met vier tot acht werkers supervisiebijeenkomsten worden genoemd." (p. 87).

Na 1980 ben ik mij gaan bezighouden met groepssupervisie van beginnende leraren. De ervaringen die ik ermee heb en de overwegingen voor en tegen vind ik terug in alle drie de boeken. Mijn voorlopige conclusies zijn, dat ik vooralsnog niet aan meer dan twee supervisors tegelijk supervisie wil geven, dat ik erg goed de tijd en

de aandacht voor (de leerweg van) elke supervisor in de gaten moet houden, dat ik zorgvuldiger moet nagaan welk type supervisie geïndiceerd is en tenslotte, dat ik voorzichtig wil doorgaan op de weg van supervisie met meer dan één supervisor tegelijk. Wél denk ik dat in de training van supervisoren, die supervisantervaring hebben, het werken met vier supervisoren-in-spe erg nuttig is, omdat men dan de mogelijkheid heeft tijdens de zittingen life gesprekken te voeren en te becommentariëren. Verder denk ik dat groepssupervisie misschien ontwikkeld kan worden ten behoeve van collega's van hetzelfde team en/of dezelfde school om te leren met elkaar samen te werken en elkaar te helpen.

5. Supervisie en schoolpracticum

Het kritische praktijkboek beschouwt supervisie en stage als een vanzelfsprekend koppel, het Handboek en Voor het eerst supervisie noemen ook andere mogelijkheden, met name instellingssupervisie. Ik ben ooit met de ontwikkeling van supervisie begonnen als (leren)opleidingssupervisie tijdens de stage. In de loop van de tijd is het accent verschoven naar supervisie als leer methode tijdens een inscholingsperiode. Ik werd in toenemende mate sceptisch ten aanzien van de mogelijkheden van supervisie tijdens het schoolpracticum (SP) en ging meer zien in begeleiding tijdens de beginnende beroepsuitoefening. Waarom?

1. De praktijkshock tijdens het beginnend leraarschap is aanzienlijk zwaarder dan die aan het begin van het SP. Bovendien is tijdens het SP altijd wel enigerlei vorm van geïnstitutionaliseerde begeleiding aanwezig, iets wat niet voor het beginnend leraarschap gezegd kan worden.
2. Het SP heeft in de tweefasenstructuur een duur van hoogstens 26 weken -in de praktijk waarschijnlijk korter-, dat wil zeggen dat er maximaal 13 zittingen (1 x in de twee weken) mogelijk zijn: dat is te weinig om een leerproces in beweging te zetten en af te ronden. Dat geldt a fortiori voor het huidige SP, dat 80 uur omvat.
3. In elke supervisie treden leerweerstand op, zeker als supervisie verplicht zou zijn. Een belangrijke oorzaak daarvan is dat studenten niet gewend zijn aan het leren-op-de-wijze-van-supervisie. In hun hele school en academische carrière heeft leren voor hen vrijwel uitsluitend betekend: het verwerven van afgebakende en reproduceerbare kennis en het verwerven van vaardigheid in het zelfstandig verrichten van wetenschappelijk onderzoek (intentioneel leren). Ervaringsleren, waarin incidenteel leren een belangrijke rol speelt, is hen vrijwel onbekend. Bij sommigen roept dit leren, als ze ermee in aanraking komen, enthousiasme op, bij anderen verzet, vooral als ze persoonlijk leren verwarren met persoonsgericht leren. Om daaraan en daarmee vruchtbaar te kunnen werken heeft men meer tijd nodig dan 6 à 10 zittingen.

4. Vele leer- en werkproblemen worden opgeroepen door en blijven juist achterwege als gevolg van het specifieke van de stagesetting. Zo geven de studenten bijvoorbeeld les binnen het kader van de door de schoolpracticumdocent (SPD) bewerkstelligde orde, zodat de ervaringen daarmee te zeer de kleur van de SPD kunnen aannemen.

Het Handboek voedt met name op dit laatste punt mijn scepsis: op pagina 60 blijkt supervisie gebonden te zijn aan het zelfstandig uitvoeren van werk (zie ook de paragraaf 2.1 geciteerde definitie). Als men de begeleiding van een observatie- en assistentiestage toch supervisie noemt, miskent men "een centraal uitgangspunt van supervisie als leermethode: zelfstandig leren werken leer je door het werk zelfstandig uit te voeren en door in supervisie op deze ervaring te reflecteren". Zo gezien is begeleiding van het SP door supervisie niet mogelijk: niet alleen zal daarin heel wat observatie en assistentie voorkomen, maar ook is van echte zelfstandigheid in de zin van eindverantwoordelijkheid naar de leerlingen toe geen sprake. Bovendien stelt het Handboek aan supervisie als eis dat ze betrekking heeft op helpende beroepen (p. 22), terwijl de contactsituatie van supervisie op de werksituatie moet lijken (p. 101-102). Ik denk, dat de laatste twee eisen te zwaar zijn. Voor het eerst supervisie is in dat opzicht reëler: supervisie kan ingezet worden "als scholingsmiddel voor beroepen waarin de kwaliteit van de dienstverlening afhankelijk is van de kwaliteit van de relatie tussen dienstafnemer en dienstverlener" (p. 16). Daar valt ook het onderwijs onder. Niettemin staat het probleem van de zelfstandigheid nog recht overeind. In principe ben ik het ermee eens, dat het om zelfstandige beroepsuitoefening moet gaan in supervisie en dat daarvan onvoldoende sprake is in het SP, doet me juist twijfelen aan het nut van supervisie op het SP. Toch gaat het me aan het hart als supervisie op het SP op grond hiervan zomaar uitgesloten zou worden, en wel om de volgende, wat heterogene redenen:

1. Doordat elke vergoeding in tijd of geld voor SPD-ers is afgeschaft en hen derhalve niet meer voldoende tijd voor een grondige SP-begeleiding ter beschikking staat, is te verwachten dat er meer begeleiding vanuit de opleiding zal moeten plaatsvinden (begeleiding-op-afstand). Is supervisie niet een belangrijke mogelijkheid daarin?
2. Er zijn aanwijzingen dat er tijdens het SP coalitievorming plaatsvindt tussen SPD en schoolpracticant, zodat een klakkeloze aanpassing aan het vigerende systeem zich al tijdens het SP voltrekt (Coonen & Spanjaard 1983). Mijns inziens mag de opleiding hierbij niet werkeloos toekijken. Is supervisie niet een middel om minstens het kritisch bewustzijn gaande te houden?
3. Supervisie gaat over werk, en de schoolpracticant doet hoe dan ook: werk. Moeten we de zelfstandigheid, die steeds geëist wordt, niet aan een ander onderzoek onderwerpen? Welke beteke-

nis wordt er in de onderhavige boeken aan gegeven?

Opmerkelijk is dat het begrip in Voor het eerst supervisie niet voorkomt. Uit het Handboek (p. 60) en uit de voorbeelden van het kritische praktijkboek krijg ik de indruk, dat zelfstandig vooral afgezet moet worden tegen toekijken ("sitting with Nelly", Stones & Morris 1972, p. 3). Zo gezien is er in het SP weliswaar geen sprake van zelfstandige beroepsuitoefening, maar wel van zelfstandigheid: in de interactie in en met de klas is de schoolpracticant zelf(standig) aan het werk. Zijn initiatieven, zijn opgewektheid, zijn energie, zijn faalangst, zijn manier van praten met de leerlingen, zijn boosheid, zijn (wan)begrip van het gedrag van de leerlingen, zijn aarzelingen om te vermanen etc. bepalen grotendeels wat er goed en misgaat in zijn lesuur en verschaffen hem de mogelijkheden om persoonlijk te leren dienstverlenen, zij het misschien minder breed of diep dan wanneer er geen sprake was van een stagesituatie. Belangrijk lijkt me bovendien dat er weliswaar op de feitelijke zelfstandigheid en verantwoordelijkheid van de studenten heel wat valt af te dingen, maar dat die in hun beleving heel groot zijn. Als ze zich daarenboven niet als verantwoordelijk zouden gedragen, zouden ze daarop door hun begeleiders duchtig aangesproken worden.

4. Als supervisie zo'n belangrijk leermiddel is voor het beginnend leraarschap, behoort het dan niet tot de taak van de opleiding een beeld te geven van wat zij is en zou kunnen zijn? Supervisie op het SP zou dan een opstapje kunnen zijn voor supervisie op het eigen werk (6).

Als ik de balans opmaak, concludeer ik dat er vooralsnog zwaarwegende argumenten zijn om de ontwikkeling van supervisie op het SP (nog) niet stop te zetten.

6. Integratie

Wat de drie werken verbindt, is de onverbreekelijke relatie persoon-werk-beroep-opleiding: die moeten met elkaar in supervisie verbonden worden, tot één geheel omgesmeed, geïntegreerd. Het Handboek (p. 221-222) onderscheidt drie niveaus van integratie:

1. integratie van kennis, houding en vaardigheden;
2. integratie van deze trits met beroep en werksituatie;
3. integratie tussen het geleerde in de opleiding en het functioneren in de praktijk.

Betoogd wordt, dat de eerste twee vormen van integratie buiten supervisie en binnen de opleiding geleerd kunnen worden, maar dat de derde vorm van integratie "het exclusieve domein van supervisie" is. Dan bespreekt het Handboek Griffioen 1980. Het laakt mijn dissertatie waar zij niet nagaat hoe het er met de integratie in de eerstbedoelde zin tijdens de lerarenopleiding voorstaat. Deze na-

latigheid wreekt zich op het tweede niveau van integratie: het gaat niet alleen om de integratie van kennen, kunnen en zijn in de werksituatie (handelen), maar ook om de wijze waarop de regels en codes van het beroep daarin aanwezig zijn. Elk beroep heeft zijn eigen werkprincipes. Die zitten in de praktijk van dat beroep en in de opleiding tot dat beroep. Tussen opleiding en praktijk kunnen echter aanzienlijke verschillen in opvattingen bestaan, zodat de noodzaak zich kan voordoen, dat zij met elkaar gaan praten, dat zij zich met andere woorden op elkaar afstemmen. Als dat niet gebeurt, worden de lasten daarvan op de supervisant afgeworpen, zodat die niet alleen met toepassingsproblemen zit, maar ook met de noodlottige gevolgen van de bekende discrepantie tussen "theorie" en "praktijk". Ten onrechte heb ik dat probleem buiten schot gelaten, aldus het Handboek.

Inderdaad leven er nogal wat verschillen in opvattingen over het beroep tussen lerarenopleiders en leraren. Het is de vraag in hoeverre het Handboek met zijn op dit punt ingewikkelde verhaal recht doet weidervaren aan mijn dissertatie, en met name aan hoofdstuk 2 ervan. Immers, de eisen van opleiding en veld zijn voortdurend aanwezig in de sociale en situationele druk. Niettemin is het afstemmingsprobleem als verantwoordelijkheid van de opleiding inderdaad blijven liggen. Met opzet echter en ter toelichting daarop een korte excursie.

Het is bekend dat de NLO's in het leven zijn geroepen mede om het onderwijs te vernieuwen en dat dat streven als mislukt beschouwd moet worden (vgl. Olgers/Riesenkamp 1980). Betekent dat nu, dat de (nieuwe) lerarenopleidingen hun curricula nu maar moeten omgooien en aanpassen aan de wensen van het veld? Ik ben daar niet voor: "Wij moeten weten hoe het eigenlijk zou behoren te zijn, om te bepalen hoe wij vandaag en morgen moeten handelen" (Idenburg 1982, p. 155). Natuurlijk kan de lerarenopleiding niet radicaal anders zijn dan de school waarvoor ze opleidt, maar ze is mede de plaats voor toekomstgerichte ideeën. Het opleiden zelf laveert tussen die ideeën en de voorbereiding op de werkelijkheid van vandaag. De supervisant ook. En hij moet daar toch zelf zijn eigen antwoord in vinden. Er zijn nogal wat beginnende leraren, die bij ons afgestudeerd zijn, die op zijn minst ernstige twijfels ten aanzien van het grammatica-onderwijs hebben. Meestal komen ze op een school waar nog fors ontleed wordt. Waar het in supervisie om gaat, is dat zij noch gedachteloos hun eigen denkbeelden opgeven noch last krijgen van zoiets als een utopiesyndroom, maar dat zij uitzoeken wat gezien hun standpunt en het leerplan, wat gezien hun persoonlijke mogelijkheden ook hun handelingsruimte en -alternatieven zijn, nu en straks. Overigens wordt er in het veld en in de opleidingen heel verschillend gedacht over deze materie, zodat eventuele afstemmingspogingen aanzienlijk gecompliceerd zullen worden door zo niet zullen stranden op een rijk geschakeerde pluriformiteit. Veel wezenlijker nog is, dat de lerarenopleiding in haar huidige en voorgestelde structuur per definitie praktijkonafhank-

lijk (Griffioen 1983) is. Overigens is er binnen de wereld van de lerarenopleidingen wel aandacht voor deze problematiek. Zo stelt het project "Begeleiding Beginnende Leraren" van de vakgroep natuurkundendidactiek (Créton e.a. 1980, p. 144) zich ten doel "het inzicht (te vergroten) in de wijze waarop een leraarsopleiding bij kan dragen aan het optimaliseren van de startcompetentie van de beginnende leraar in de klassesituatie en het vergroten van het inzicht in de wijze waarop de activiteiten in de initiële leraarsopleiding en de begeleiding door de school in het eerste schooljaar van de beginnende leraar op elkaar kunnen worden afgestemd" (vgl. ook Geensen 1983).

In mijn proefschrift ben ik uitgegaan van de stand van zaken en heb ik nagegaan wat supervisie daarvoor kan betekenen. De supervisor verschijnt dan voor ons als iemand die persoonlijk moet leren dienstverlenen en daarin dus ook persoonlijk een antwoord moet vinden op de "eisen" van de opleiding, de eisen van de werksituatie en de eisen die hij zichzelf stelt. Hij moet dus ook zijn eigen weg vinden in de vaak verschillende opvattingen ten aanzien van het beroep in opleiding en praktijk.

7. Supervisie en waarden

Een intrigerende vraag is vanuit welke waardenoriëntaties een supervisor zijn werk doet. Wanneer men zich ten doel stelt de supervisor te helpen bij het leren zijn eigen verhaal te vertellen (vgl. Nijk 1978), gebeurt dat niet waardevrij. Wanneer men de teksten van de supervisor tekstimmanent beluistert, is dat al een keuze voor een waarde. Wanneer men echter leemtes opmerkt in een verhaal, inconsistenties en wat dies meer zij, dan wordt ook dat bepaald door de normen die men stelt ten aanzien van een behoorlijk verhaal. Wanneer men supervisie wil als een middel om persoonlijk te leren dienstverlenen, dan is dat al een keuze voor een waarde -leren is een persoonlijke aangelegenheid-, die men bijvoorbeeld niet zal aantreffen in Performance of Competence Based Teacher Education of bij aanhangers van het vakcyclopenaxioma (Griffioen 1980, p. 70-71, 75-80). Zij hoort thuis binnen verschillende personale opvattingen ten aanzien van het leraarschap (Griffioen 1980, p. 82-84).

In allerlei literatuur over supervisie wordt non-directieve gespreksvoering bepleit. Ook dat is een keuze voor (een reeks van) waarde(n) en men komt ermee in de buurt van zelfontplooiingsideologieën, die door onder meer Duijker (1976) en Nijk (1978) gecritiseerd zijn. Terecht mijns inziens, want wie opvoedt en onderwijst, laveert altijd tussen führen en wachsenlassen, tussen voor- gaan en volgen. Dat geldt voor de supervisanten, dat geldt voor de supervisoren. Met instemming citeer ik dan ook het kritische praktijkboek uit een paragraaf getiteld "Een supervisor kan niet NIET kiezen, ze zal -hoe dan ook- stelling nemen" (p. 186 + 189): "(...) we geloven niet dat een neutrale en waarde vrije opstelling van de

supervisor mogelijk is en we vinden het ook niet wenselijk. (...) Wij zijn van mening dat de supervisor voor zichzelf helder moet hebben achter welke doelen in de praktijk ze staat, hoe die doelen te realiseren zijn, hoe ze daarmee omgaat in de supervisie en hoe haar doelstellingen zich verhouden tot die van de supervisant(en). Het is heel belangrijk dat ze dit helder heeft voor zichzelf, maar ook dat ze dit duidelijk kan maken aan anderen, omdat haar interventies hierdoor worden beïnvloed. Het is niet de vraag of er al dan niet kleur in de supervisie is, maar wel hoe de supervisor de verfkwest hanteert."

Op het voetspoor van Hooymayers e.a. (1982) kan men bijvoorbeeld vinden, dat leraren over een gedragsrepertoire moeten beschikken uit alle kwartielen van de Roos van Leary, die overigens opmerkelijke overeenkomsten vertoont met de pedagogische categorieën van Bonke, die volgens hem in een behoorlijke opvoeding alle en op evenwichtige wijze voorkomen: (7)

	führen; norm: situatie	wachsen lassen; norm: opvoeding
direct	aanpassen	ondersteunen
indirect	blootstellen aan	beschermen

Voor mijzelf geldt in ieder geval dat ik vanuit een dergelijk waardensysteem opereer. Als een beginnende leraar veel straf geeft en zijn lesgeven derhalve vooral op aanpassen gericht is, reageer ik daar kritisch op.

Hoewel op pagina 224 en pagina 375 ontkend wordt, dat bij verschillende waardenoriëntaties en onderwijsvisies supervisie mogelijk is, is deel 2 van het Handboek daarop gebaseerd. Het laat zien dat de volgende "stromingen" onderscheiden kunnen worden:

1. Het werk staat centraal, dat wil zeggen binnen het beroep heeft men bepaalde opvattingen over de wijze waarop het werk uitgevoerd behoort te worden en supervisie dient ervoor de supervisant aan de regels ervan te houden.
2. De persoon van de supervisant als instrument van agogische actie staat centraal, waarbij het vooral gaat om experiential learning (Gendlin): de supervisant leert aan en van ervaring in de zin waarin dat door Andriessen (1975) behandeld wordt en aldus leert hij zichzelf beter te hanteren in werksituaties.
3. De maatschappij staat centraal en dan natuurlijk in kritische zin: de Frankfurter Schule, Oskar Negt en dergelijke passeren de revue. Wat een maatschappijkritische oriëntatie voor supervisie kan betekenen, verschilt nogal: dat loopt van "bewustwording" en "bevrijd worden van een vals bewustzijn" over "emancipatie" tot "samen de straat op".

Ik ben het overigens met het kritische praktijkboek (p. 34) eens, dat een zuivere werk-, methode- of persoonsgerichte supervisie niet bestaat.

Hoewel dit een bijzonder leerzaam gedeelte van het Handboek is, werd ik bij de lectuur ervan herhaaldelijk wrevelig. Kwam dat door de redactie en de lay-out (vgl. par. 2.1)? Door het gebrek aan coherentie? Hadden de bewegingen en tegenbewegingen (hoofdstuk 7) niet ondergebracht moeten worden in de hoofdstukken 8 tot en met 10? Bijvoorbeeld: als supervisie tot intervisie wordt uit verzet tegen de ongelijkheid tussen supervisor en supervisant, hoort dat dan niet thuis in hoofdstuk 10, waarin het emancipatorisch denken centraal staat? Moet intervisie wel zo verstrooid door het hele boek behandeld worden? Over beoordeling vind je iets in hoofdstuk 9, niet in 8 en 10, wel weer in 12 en 17. Er wordt voortdurend vooruit en terug verwezen, waardoor je het boek op den duur als een waaier moet gaan hanteren (als je tenminste een ijverige lezer bent). Zeker, orderingsprincipes zijn in zekere zin arbitrair en misschien is wel het meest storende, dat er in die hele inventaris van stromingen, bewegingen, mens- en maatschappij-opvattingen geen duidelijke rode lijn te bespeuren valt, die uiteindelijk tot een eigen synthese leidt. Ik vind althans de conclusie op pagina 206 nadat er zoveel overhoop gehaald is, bepaald mager. Misschien zijn het ook wel de "défauts de ses qualités", want dit deel maakt hoe dan ook duidelijk, dat supervisor en supervisant radertjes zijn van een maatschappelijk en cultureel gebeuren, waarin vele keuzes gemaakt moeten worden.

8. Evaluatie, beoordeling en selectie

In kringen van lerarenopleiders wordt het algemeen aanvaard, dat begeleiding en beoordeling met het oog op zakken/slagen of verlening/beëindiging van het dienstverband strikt gescheiden moeten blijven. Als de begeleider tevens beoordelaar is, loopt de vertrouwensrelatie tussen begeleider en beginnende leraar gevaar. Wat dat betreft zijn we gewaarschuwd door de Amerikaanse supervisieliteratuur, die blijkbaar haast maar één probleem kent, dat van de beoordeling en de fnuikende impact die dat heeft op het supervisieproces. Verbazingwekkend is dat niet: angst verhindert leren en dus wordt leren verhinderd als men van zijn supervisor een veroordeling te vrezen heeft. Klinische supervisie moet beschouwd worden als een reactie op een vorm van supervisie waarbij ongebreidelde sleutelgatcontrole hoogtij viert, maar zij heeft de spanning tussen beoordelen en begeleiden geenszins opgelost. Alleen de wijze waarop ze tot een beoordeling komt -aanwezig zijn op de werkplek- heeft ze een reëler en menselijker aanzien gegeven.

Hoe gaan de onderhavige boeken met deze problematiek om? In Voor het eerst supervisie komen de termen evalueren, beoordeling en selectie niet voor, maar de hoofdstukken 6 en 7 zijn gewijd aan "de tussentijdse stand van het leren" respectievelijk "de afronding

van supervisie". Door datgene wat hij weglaat, laat Zier duidelijk zien waar hij staat: natuurlijk moet van tijd tot tijd in supervisie de balans opgemaakt worden, maar hij rept met geen woord over een selectiebeslissing. Kennelijk is de aard van de beslissing bij een tussentijdse evaluatie: hier- en daaraan willen wij nog werken; bij een eindevaluatie: we houden ermee op, want het leerproces voor zover dat door supervisie behartigd kan worden, is voltooid. Wel kan blijken bij wat als een eindevaluatie bedoeld is, dat "de supervisor nog geen antwoord weet op de vragen wat en hoe er is geleerd en verder valt te leren" (Voor het eerst supervisie p. 74). In dat geval zal de beslissing zijn: verlengen tot dat antwoord wél gegeven kan worden.

Het kritische praktijkboek (p. 142-155) vindt, dat je niet om beoordeling heen kunt. De vraag is voornamelijk: waarop? Moet je beoordelen op het supervisieproces, op de groei in de beroepshouding en -vaardigheden en/of op het produkt zoals zich dat openbaart in de stage? Stel je absolute of relatieve normen of probeer je ze te koppelen? Geen onbekende problemen, ook in de wereld van de lerarenopleiders. Het wekt geen verbazing, dat de auteurs besluiten tot "van alles wat". Binnen deze stellingname komen zij tot sympathieke adviezen als:

- beoordeel in dialoog met je supervisor
- maak je criteria en beoordelingspunten transparant
- maak de beoordelingsprocedure aan het begin van supervisie al bekend
- gebruik een beoordelingsformulier
- maak als opleiding duidelijke keuzes.

Hier is de beoordeling terwille van de beslissing zakken/slagen inherent aan supervisie.

Voor het Handboek is beoordelen een uitgemaakte zaak, maar het maakt er een potje van. Via ondeskundig gehanteerde of tweederangs literatuur komt het tot de volgende onderscheidingen:

1. evalueren (leidt tot curriculaire beslissingen)
2. studievoortgangsbeoordeling (leidt tot beslissingen ten aanzien van de stagiair, dus: doorgaan, herhalen, zakken, slagen etc.); daarbij spelen:
 - 2.1 toetsen: vaststellen van individuele studievorderingen
 - 2.2 beoordelen: toekennen van een oordeel daaraan
 - 2.3 sanctioneren: vaststellen van de consequenties die uit de beoordeling voortvloeien.

Ik heb problemen met het woordgebruik. Evalueren en beoordelen zijn zowel lexicaal als in het dagelijks taalgebruik synoniemen, sanctioneren heeft connotaties met straf. Weliswaar ondergaan vaktermen ten opzichte van het dagelijks taalgebruik een betekenisverenging, maar je kunt daarbij niet buiten het rayon van mogelijkheden dat het lexicon verschaft, gaan. Bovendien schiet je er niets mee op: hoe kun je onderwijs nu "evalueren" zonder de resultaten

van het leren mede te "toetsen" en te "beoordelen"? Kijk maar eens naar het voorbeeld op pagina 365-366 hoe die zaken verstrengeld zijn. En waarom zou je van sancties spreken als je consequenties of beslissingen bedoelt? Toetsen zijn in het onderwijskundig jargon gereserveerd voor objectieve studietoetsen. Ze zijn in supervisie, waar het gaat over handelen en incidenteel leren, niet aan de orde. Ter verontschuldiging van de schrijvers zij aangevoerd, dat zij lang niet de enigen zijn, die in diepe misverstanden over deze materie leven. Wat men in dezen moet gaan doen, is het volgende:

1. Evaluëren en beoordelen als synoniemen beschouwen en gebruiken. Je beoordeelt=evalueert een stand van zaken en betreft daarin de variabelen die tot de totstandkoming ervan hebben bijgedragen. Onderscheid tussen produkt en proces is artificieel en hoogstens voor wetenschappelijk onderzoek interessant: ze zijn schering en inslag van dezelfde materie, die men "holistisch" moet bekijken. Niet alleen hangen ze met elkaar samen, maar ook kan het proces het produkt zijn en omgekeerd.
2. Vervolgens moet je onderscheid maken tussen twee soorten evaluaties: evaluatie met het oog op een beslissing en evaluatie ter versterking van het leereffect. Bij dat laatste gaat het om de vraag: wat heb ik tijdens het leerproces opgestoken? Bij die vraag wordt de verantwoordelijkheid voor het leren geheel bij de supervisant gelegd en met name daarbij past het verwoorden van fundamentele ervaringen (vgl. Griffioen e.a. 1982).
3. Dan moet er scherp onderscheid gemaakt worden tussen de beslissingen die op grond van de evaluatie genomen kunnen worden. Ik heb ze uitputtend opgesomd in mijn dissertatie (p. 108) en ik zal dat hier niet herhalen. In aansluiting bij Voor het eerst supervisie zou ik zeggen, dat er bij een tussentijdse evaluatie beslist wordt "wat verder nog kan worden geleerd" (p. 66) en bij een eindevaluatie, dat "het einde van supervisie in zicht (is) gekomen" (p. 71).
4. Het moet duidelijk zijn wie aan de evaluatie deelnemen. In Voor het eerst supervisie en het kritische praktijkboek zijn de supervisanten duidelijk partij, het Handboek legt im- en expliciet de beoordelingstaak op de schouders van de supervisor (vgl. 16.2.1, 17.1.3), met name de beslissing zakken/slagen, al wordt die niet pas tegen het einde genomen. Niet alleen vindt hierin en eigenlijk toch ook in het kritische praktijkboek de voor het supervisieproces heilloze koppeling van begeleiding en beoordeling plaats, ook staat een en ander op gespannen voet met de zelfstandigheid, die aan het einde van de supervisie van de supervisant geleverd wordt. Mijns inziens is participerende evaluatie een must voor supervisie.

Het werken met deze vier punten veronderstelt dat supervisor en supervisant constructief hebben kunnen samenwerken en coöperatief gezind waren (wat overigens niet betekent dat alles altijd van een leien dakje moet verlopen). Als dat niet mogelijk is, moet een

heel ander type beslissing genomen worden dan waarvan hier sprake is.

8. Besluit

De drie boeken, met name het Handboek, hebben mij over veel zaken weer aan het denken gezet. In dit artikel heb ik mij willen beperken tot zaken die van onmiddellijk en actueel belang zijn voor supervisie in het onderwijs en die mij tot kritische kanttekeningen noopten. Ik heb bijvoorbeeld gearzeld of ik nader zou ingaan op het op pagina 383, noot 10, zichtbaar ondeskundige gebruik van het begrip confluent education, maar het leek me bij nader inzien te zeer een niet actueel detail dan dat ik daar nu op in moest gaan. Verder doet zich aan mij de vraag voor of supervisie misschien iets is voor beroepsbeoefenaars die met burn-out (Edelwich/Brodsky 1980) te kampen hebben. Ik zou de auteurs willen vragen bij die vraag in een herdruk eens stil te staan. Bijzonder interessant vond ik het gedeelte over de leerhypothese (p. 316-323). Dit gedeelte heeft me diepgaander aan de studie gezet en ik stel me voor daarvan in een afzonderlijk artikel verslag uit te brengen. Daarbij zal ik de leerhypothese als middel om een supervisie te starten vergelijken met de zelfconfrontatiemethode (Hermans 1981) zoals die omgewerkt is voor het onderwijs.

Groningen, augustus 1983

Noten

1. Respectievelijk Alphen aan den Rijn/Brussel, Samson, 1983 (SCR, 421 pp., f 59,75); Deventer, Van Loghum Slaterus, 1983 (197 pp., f 36,50); Groningen, Wolters-Noordhoff, 1983 (92 pp., f 11,95).
2. Hetzelfde geldt bijvoorbeeld voor de algemene didactiek: wat je in de werkelijkheid van het onderwijs aantreft, is vakdidactisch handelen. Niettemin kan het didactisch handelen in abstractie van het vak vruchtbaar bestudeerd worden.
3. Belangrijk is dat supervisie duidelijk van werkbegeleiding onderscheiden wordt. Op pagina 82 komt het Handboek tot de volgende omschrijving van werkbegeleiding:
Werkbegeleiding is een werkvorm, waardoor binnen organisaties de uitvoering van werk geregeld wordt:
 - gebaseerd op arbeidsdeling. Deze kan een zuiver functionele basis hebben en democratisch gecontroleerd zijn. Zij kan echter ook een bureaucratische verhouding van boven- onderschikking inhouden;
 - die zich kan beperken tot zuiver organisatorische zaken of zich kan uitstrekken tot ook de werkinhoud;

- met het doel: het verbinden van het werk van deze werker(s) met de gehele instelling in een al dan niet wederzijdse afstemming.

4. De learning problems zijn de werkproblemen waarmee de supervisant de supervisie binnenkomt. De supervisant kan echter ook te kampen hebben met problems about learning, leerproblemen. Een supervisant heeft bijvoorbeeld moeilijkheden met zijn rector (werkprobleem). Al pratend daarover in supervisie gaat hij, zonder dat daarvoor gezien vanuit de supervisor aanleiding toe is, zich verdedigen. Hij interpreteert met andere woorden de interventies van de supervisor als aanvallen. Dat verhindert hem te leren over zijn werkprobleem en we hebben hier dus te maken met een leerprobleem. Om weer bij het werkprobleem uit te komen, moet eerst het leerprobleem opgeruimd worden. De supervisor doet dat via metacommunicatie. Als dat lukt, kan hij bovendien nog wijzen op een mogelijke parallel met het werkprobleem: interpreteert hij gedrag van de rector terecht als agressief?
5. Op pagina 74 wordt groepssupervisie bovendien geïndiceerd indien een supervisant vernieuwingen in zijn werkterrein wil invoeren, terwijl in dat veld supervisie geen gebruikelijk leermiddel is. Er wordt geen reden voor aangevoerd en het ontgaat me ook wat de reden van deze indicatie zou kunnen zijn.
6. Ik hoop dat binnen een zekere tijd er een organisatie zal bestaan die voor supervisie voor beginnende leraren kan zorgen. Ik ben niet erg optimistisch over de faciliteiten die de rijks-overheid zal verschaffen, zodat ik op dit moment onderzoek of en in hoeverre de supervisie-onderneming geprivatiseerd kan worden.
7. Persoonlijke communicatie d.d. 19-7-1983

Bibliografie

- Andriessen, H.C.I., *Leren aan ervaring en supervisie*. Nijmegen, Dekker & Van de Vegt, 1975 (diss.KUN).
- Coonen, H. & J. Spanjaard, *Lerarenopleiders in het schoolpracticum. Van "visiting outsiders" naar "outstanding insiders"?* ID, *Tijdschrift voor lerarenopleiders* 4 (1983), nr. 5, p. 256-262.
- Créton, H.A., e.a., *Het project "Begeleiding Beginnende Leraren"* In: Veenman/Kok 1980, p. 142-187.

Duijker, H.C.J., De ideologie der zelfontplooiing. *Ped. Stud.* 53 (1976), nr. 10, p. 358-373.

Edelwich, J. & A. Brodsky, *Burn-out*. Stages of disillusionment in the helping professions. New York/London, Human Sciences Press, 1980.

Geensen, M., Integratie in de lerarenopleiding en consequenties daarvan. *Ts. v. opl. en onderw.* 2 (1983), nr. 2, p. 15-31.

Griffioen, J., *Supervisie van beginnende leraren*. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1980 (diss. RUG).

Griffioen, J., De lerarenopleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit te Groningen. *Spiegel* 1 (1983), nr. 2, p. 31-50.

Griffioen, J., e.a., *Tegenspraak*. Handelingsoriëntaties voor de leraar Nederlands in het voortgezet (basis)onderwijs. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1982.

Hege, M., Abstinenz oder Authentizität als Beratungsnorm in der Supervision. *Supervision* nr. 3 (1983), p. 4-12.

Hermans, H.J.M., *Persoonlijkheid en Waardering*. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1981, 3 dln.:

1. Organisatie en ontwikkeling der waardering.
2. Verdere uitbouw van de waarderingstheorie en methode van zelfconfrontatie en hun plaats in de sociale wetenschappen.
3. Praktische wenken en handberekening bij de zelfconfrontatiemethode.

Hooymayers, H.P., e.a., Een model voor interactioneel leraarsgedrag in het bijzonder gedrag gericht op de sfeer in de klas. *Ped. Ts./Forum v. Opvoedk.* 7 (1982), nr. 3, p. 108-121.

Huppertz, N., *Supervision*. Analyse eines problematischen Kapitels der Sozialarbeit. Neuwied/Darmstadt, Luchterhand, 1975.

Idenburg, Ph.J., De utopie in het onderwijsbeleid. *Ped. Stud.* 49 (1972), nr. 4, p. 147-157.

Korthagen, F.A.J., *Leren reflecteren als basis van de lerarenopleiding*. Een model voor de opleiding van leraren, in het bijzonder wiskundeleraren. Harlingen, Flevodruk, 1983 (diss. UvA, SVO-reeks nr. 67).

- Nijk, A.J., *De mythe van de zelfontplooiing en andere wijsgerig-andragologische opstellen*. Meppel/Amsterdam, Boom, 1978.
- Olgers, A.J., & J. Riesenkamp, *De onderwijskundige voorbereiding van aanstaande leraren*. Een onderzoek naar opvattingen van docenten van lerarenopleidingen, leraren in het voortgezet onderwijs en andere groeperingen. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980 (diss. RUG, SVO-reeks 30).
- Siegers, F.M.J., e.a. (Red.), *Supervisie 1: theorie en begrippen*. Alphen aan den Rijn, Samson, 1975 (SCR, 2e dr.).
- Siegers, F.M.J., e.a. (Red.), *Supervisie 2: praktijk en onderzoek*. Alphen aan den Rijn, Samson, 1976 (SCR).
- Stones, E., & S. Morris, *Teaching practice: problems and perspectives*. A reappraisal of the practical professional element in teacher preparation. London, Methuen, 1972.
- Veenman, S.A.M., & J.J.M. Kok (Red.), *Opleiding van onderwijsge-venden*. Bijdragen tot de onderwijsresearchdagen 1980. 's-Gravenhage, Staatsuitgeverij, 1980 (SVO-reeks 34).
- Zeillemaker, T., Supervisie komt generiek niet voor; over vormings-werksupervisie gezien in een Voortgezette Opleiding. In: Siegers e.a. 1976, p. 120-154.
- Zier, H., e.a., Supervisie door elkaar. In: Siegers e.a. 1975, p. 215-231.

1. De eerste twee delen van het boek zijn gewijd aan de beschrijving van de morfologie en de fysiologie van de menselijke huid. De derde en vierde delen behandelen de ziekten van de huid en de cosmetische procedures. Het boek is geschreven in een heldere en begrijpelijke stijl en is geschikt voor zowel studenten als professionals in de dermatologie.

2. Het boek is verdeeld in twee delen. Het eerste deel behandelt de basisprincipes van de dermatologie, waaronder de anatomie van de huid, de fysiologie van de huid en de etiologie van de huidziekten. Het tweede deel behandelt de klinische aspecten van de dermatologie, waaronder de diagnose en de behandeling van de meest voorkomende huidziekten.

3. Het boek is een uitstekende bron van informatie voor iedereen die geïnteresseerd is in de dermatologie. Het bevat veel foto's en illustraties die helpen bij het begrijpen van de ziekten van de huid. Het boek is ook beschikbaar in een elektronische versie, die gemakkelijk te downloaden is.

4. Het boek is geschreven door een van de meest bekende dermatologen van de wereld. Het bevat veel informatie over de nieuwste ontwikkelingen in de dermatologie. Het is een must-read voor iedereen die in de dermatologie werkt.

5. Het boek is een uitstekende bron van informatie voor iedereen die geïnteresseerd is in de dermatologie. Het bevat veel foto's en illustraties die helpen bij het begrijpen van de ziekten van de huid. Het boek is ook beschikbaar in een elektronische versie, die gemakkelijk te downloaden is.

6. Het boek is geschreven door een van de meest bekende dermatologen van de wereld. Het bevat veel informatie over de nieuwste ontwikkelingen in de dermatologie. Het is een must-read voor iedereen die in de dermatologie werkt.

7. Het boek is een uitstekende bron van informatie voor iedereen die geïnteresseerd is in de dermatologie. Het bevat veel foto's en illustraties die helpen bij het begrijpen van de ziekten van de huid. Het boek is ook beschikbaar in een elektronische versie, die gemakkelijk te downloaden is.

8. Het boek is geschreven door een van de meest bekende dermatologen van de wereld. Het bevat veel informatie over de nieuwste ontwikkelingen in de dermatologie. Het is een must-read voor iedereen die in de dermatologie werkt.

9. Het boek is een uitstekende bron van informatie voor iedereen die geïnteresseerd is in de dermatologie. Het bevat veel foto's en illustraties die helpen bij het begrijpen van de ziekten van de huid. Het boek is ook beschikbaar in een elektronische versie, die gemakkelijk te downloaden is.

10. Het boek is geschreven door een van de meest bekende dermatologen van de wereld. Het bevat veel informatie over de nieuwste ontwikkelingen in de dermatologie. Het is een must-read voor iedereen die in de dermatologie werkt.