

Supervisie voor groeps-therapeuten, een verkenning

Supervisie is een wezenlijk onderdeel in de opleiding tot groepstherapeut van de NVGP. Dit artikel belicht het supervisieconcept dat gebruikelijk is binnen de groepstherapie vanuit het perspectief van de generieke supervisietheorie. Na een korte beschrijving van de ontstaansgeschiedenis van supervisie, en vervolgens meer specifiek supervisie in de groepspsychotherapie, volgt een schets van enkele gezichtspunten van de generieke supervisieopvatting. De laatste wordt ter illustratie toegepast op een praktijkervaring die een groepstherapeut in opleiding zou kunnen inbrengen. Tot slot worden enkele kanttekeningen geplaatst bij de gangbare praktijk.

Door Louis van Kessel

Hedendaagse concepten en de praktijk van supervisie staan in een historische context.¹ Zo'n 145 jaar geleden werden de fundamenteën gelegd in de voorlopers van wat later *social work* is gaan heten. Een eerste publicatie verscheen in 1903 en vatte supervisie op als 'educatief werk', met gebruikmaking van de 'leringen van ervaring' (Brackett, 1903). Publicaties die verschenen in de jaren dertig en veertig van de vorige eeuw in dit beroepenveld benadrukten de 'educatieve functie van supervisie' en beschreven het als een 'eigenstandig proces' (Robinson, 1936, p. 33) en een in de tijd gestructureerd 'educatief proces voor het opleiden van een persoon' (idem, p. 53), gericht op het bevorderen van het leren van de supervisant als een 'professioneel zelf' (Robinson, 1949, p. 34-35). Het accent kwam daarmee te liggen op de professionele kwaliteiten van de hulpverleners (Harkness & Poertner, 1989).

Een tweede bron van oorsprong is de psychoanalyse. De Berlijnse psychoanalyticus Max Eitington introduceerde in 1922 de *Kontrollanalyse* als formeel onderdeel van de psychoanalytische training, tegenwoordig 'gesuperviseerde psychoanalyse' of 'psychoanalyse onder supervisie' genoemd. De focus daarvan ligt op het toepassen van de psychoanalytische methode.

Pas rond 1950 kwam supervisie in de psychotherapie tot ontwikkeling. De eerste publicatie daarover verscheen in 1952 (Meerlo, 1952). De auteurs van een grondlegend werk meldden in hun inleiding dat zij dankbaar gebruikmaakten van het erfgoed van supervisie in het *social work* (Ekstein & Wallerstein, 1958, p. xiii).

Al in de jaren veertig van de vorige eeuw gaf Samuel Slavson (1890-1981), ook wel de 'vader van de groepspsychotherapie' genoemd (Robinson, 1972), enige aandacht aan supervisie in zijn boek over groepstherapie (Slavson, 1943, in Levin & Kanter, 1964, p. 318). In algemene termen noemt hij als doelen voor een supervisiebijeenkomst: begrip ontwikkelen voor (1) de mechanismen van de individuele cliënt, (2) de betekenis van gedrag in termen van psychologische doelen, (3) hoe de therapeut daarop zou moeten kunnen reageren, (4) de therapiegroep zodanig opzetten en begeleiden dat aan de individuele behoeften tegemoet gekomen wordt, en in het bijzonder ook (5) aandacht voor de eigen reacties van de therapeut-supervisor.

Toch kreeg pas vanaf eind jaren vijftig, in samenhang met de snelle groei van groepsbehandelingsprogramma's, de groepstherapie wereld aandacht voor supervisie (Geller, 1958; Levin & Kanter, 1964; McGee, 1968, p. 165). Een bevredigende supervisie-ervaring van de groepstherapeut-in-opleiding bleek stimulerend en helpend om groepswork uit te voeren en zich daarin verder te bekwamen. Inmiddels zijn sinds de eerste publicatie over supervisie aan groepstherapeuten in 1958 meer dan zestig Engelstalige publicaties over dit onderwerp verschenen. De eerste publicaties hebben een psychoanalytisch-

psychodynamische oriëntatie, en aandacht voor zowel individuele als triadische supervisie. De laatstgenoemde werd gedefinieerd als een supervisie waaraan twee co-therapeuten deelnemen (Dies, 1980, pp. 356-357; McGee, 1968). Ook wordt een 'groepssupervisie in seminarvorm' beschreven, gericht op factoren die in door deelnemende psychiaters-supervisors uitgevoerde groepstherapieën feitelijk en (psycho-)dynamisch aan het licht kwamen (Geller, 1958). Later kregen ook de experimentiële (Mintz, 1978; Altfeld, 1999; Altfeld & Bernard, 1997, 1999) en systemische supervisie benadering (Agazarian, 1999) aandacht. In 1999 weidde het *International Journal of Group Psychotherapy* een speciaal nummer aan supervisie.

Supervisie voor groepstherapeuten heeft haar plaats binnen het grotere bouwwerk van psychotherapiesupervisie. Het eerste handboek daarop gericht verscheen in 1980 (Hess, 1980). Het bevat een hoofdstuk gewijd aan de training en supervisie van groepstherapeuten (Dies, 1980). De beschrijving van de supervisiecomponent van de opleiding bestrijkt daarin slechts zes van de 29 pagina's. Daarin valt onder meer te lezen (p. 338) dat de registratierichtlijnen van de American Group Psychotherapy Association (AGPA) in die tijd 75 uren individuele supervisie vereisten bij een gekwalificeerde supervisor, wat nog steeds het geval is.² Informatief voor supervisors in het genoemde hoofdstuk is een overzicht van problemen die beginnende groepspsychotherapeuten volgens honderd geraadpleegde supervisors zoal zouden kunnen hebben (p. 359).³ Het zou inspiratie kunnen geven voor het opstellen van supervisie doelen die

de opleidingssupervisie richting kunnen geven en gebruikt kunnen worden voor assessments in het kader van evaluatie en beoordeling. In de meest recente editie van het vermelde handboek (Hess & Hess, 2008), ontbreekt supervisie voor groepstherapeuten.

In Nederland verscheen in 1988 het artikel 'Supervisie in Groepspsychotherapie. Toegespitst op de supervisie in de opleiding van de Nederlandse Vereniging voor Groepspsychotherapie' (Berk, 1988). Hierin valt te lezen dat supervisie, na de opleidingsonderdelen 'leertherapie' en 'theoretisch-technische cursus', het sluitstuk vormt van de opleiding om het gewone lidmaatschap van de NVGP te verkrijgen. Dit opleidingsonderdeel stelt de psychoanalytische groepsdynamische groepstherapie centraal en haar tijdsomvang is, in vergelijking met een aantal andere landen, bescheiden: tweemaal een reeks van 25 zittingen van 45 minuten; in de regel eenmaal per 14 dagen, bij twee verschillende door de NVGP erkende supervisors; elke reeks afzonderlijk, waarvan één

*De focus van de supervisie
in groepstherapie ligt
volgens Berk op de therapie
en niet op de supervisor*

groepssupervisie kan zijn, verloopt parallel aan de uitvoering van een psychoanalytische psychodynamische therapiegroep voor volwassenen en is daarop gericht. Bron voor leer materiaal vormt al hetgeen gebeurt in

de therapiegroep en de ervaringen van de therapeut daarmee. In het geval er met een co-therapeut samen wordt gewerkt, nemen beiden deel aan de supervisie.

Verder benadrukt Berk (p. 10): de focus van de supervisie ligt op de therapie ('de groep, de groepsleden en de processen die zich daarin voordoen') en niet op de supervisor. En omdat kennis ontbreekt om de zich voordoeende fenomenen te kunnen duiden en hoe technisch iets aan te pakken, krijgt het didactisch-cognitief leren daarin een ruime plaats.

Generieke theorievorming

Hoewel in de praktijk supervisie generiek niet voorkomt, en elke beroepsgroep – en daarbinnen weer de verschillende methodische scholen – een eigen theorievorming ontwikkeld hebben, zoals de vele duizenden publicaties die wereldwijd over supervisie verschenen zijn laten zien, heeft zich in de afgelopen drie decennia een generieke theorievorming betreffende supervisie ontwikkeld die zich richt op supervisie als een eigenstandige praktijkwetenschappelijke discipline (Van Kessel, 2023a, 1023b). Studie en onderzoek richt zich op wat eigen is aan het organiseren en uitvoeren van supervisie in relatie tot het leren uitoefenen van een professioneel mensgericht beroep in de praktijk – dus als opleidings-supervisie. Maar ook op supervisie als onderdeel van permanente deskundigheidsbevordering tijdens de loopbaan, waarbij het nemen van supervisie is gericht op het beter (leren) uitoefenen van het beroep, op peil houden van deskundigheid, in stand houden van optimale beschikbaarheid (bijvoorbeeld burn-outpreventie), of

als een voorwaarde tot (her-)registratie. Deze generieke supervisiethorievorming biedt een perspectief met een 'derde oog', waarmee waarneming mogelijk is die verder gaat dan het gewone zicht dat gericht is op supervisie zoals die zich heeft ontwikkeld binnen de eigen specifieke beroepsgroep of methodische benadering, stroming of school. Het generieke perspectief maakt het mogelijk te onderzoeken welke specificatie nodig of wenselijk is, waarop deze is gebaseerd, en wat van de generieke opvatting in de supervisiepraktijk gericht op het eigen beroep bruikbaar zou kunnen zijn, en op welke wijze. Op die wijze kan de generieke benadering dienen als fundament en referentiekader voor supervisie voor groepstherapeuten.

In de generieke benadering heeft supervisie een tweeledige functie in onderlinge samenhang.

- a. Het waarborgen van de kwaliteit van de dienstverlening aan cliënten in het belang van een gezond en humaan functionerende samenleving, door de mensgerichte dienstverleners te helpen hun diensten op de best mogelijke manier en ethisch verantwoord te verlenen, of in het geval van leidinggevenden het waarborgen van de kwaliteit van hun leiderschapsgedrag, en hen te ondersteunen in hun welbevinden en draagkracht.
- b. Het verbeteren van het leer- en ontwikkelingsvermogen van de mensgerichte dienstverleners om hun professionele competenties blijvend te kunnen verbeteren in de vorm van een – bij wijze van spreken – zichzelf superviserend omgaan met ervaringen opgedaan in de praktijkuitvoering en het eigen functioneren daarin.

De beroepsbeoefenaar heeft de supervisie-methode als het ware geïnternaliseerd, wat wel wordt aangeduid met de termen 'reflectieve praktijk', 'reflective practitioner' (Schön, 1983), en 'interne supervisor' (Casement, 1985).

De beoogde integratie van beroepsdimensie en persoonsdimensie is een permanente opgave

In de generieke opvatting wordt supervisie dus opgevat als een methodische begeleiding die beoogt dat de supervisant leert (beter) te functioneren als professional in de beroepspraktijk en daarmee de best mogelijke en meest effectieve dienstverlening biedt aan cliënten om hun welbevinden en -functioneren in de voor hen relevante contexten te optimaliseren, wat de samenleving als geheel ten goede komt.

Om de beschreven functie waar te maken, richt supervisie zich op een tweeledig intermediair doel in onderlinge samenhang, namelijk de supervisant te helpen met het ontwikkelen van:

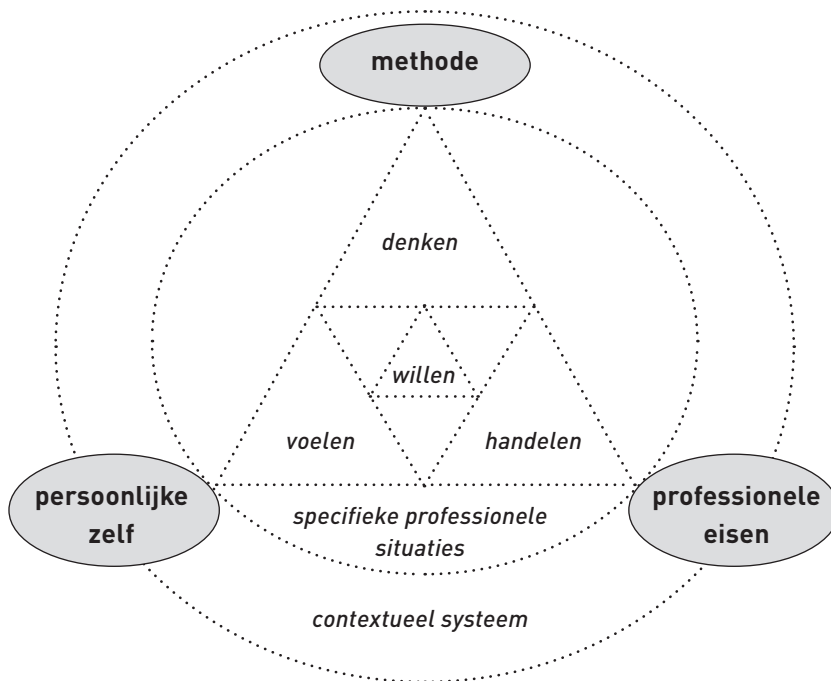
- a. het vermogen om continu te leren van ervaringen in en met recent professioneel handelen;
- b. en daaruit verkregen inzichten om te zetten in (1) praktijkgericht handelen en (2) competentieontwikkeling, in overeenstemming met eisen die aan goed en verantwoord professioneel functioneren gesteld mogen worden.

Supervisie richt zich op een tweedimensionale integratie (Van Kessel, 1990, 1997b) van:

- a. enerzijds de eisen die de uitoefening van het specifieke beroep of de functie stelt, aangeduid als de beroepsdimensie met haar beroepseisen;
- b. en anderzijds de disposities en vaardigheden waarover degene die het beroep/ de functie uitoefent als zich ontwikkelende persoon beschikt, aangeduid als persoonsdimensie.

De beoogde integratie kan gezien worden als een permanente opgave waar een professional zich voor gesteld ziet, als een proces dat resulteert in een BeroepsPersoon: een (nieuwe) identiteit met de daarbij behorende

deskundigheid. Beroep of functie enerzijds en persoon anderzijds, zijn in het geval van beroepsfunctioneren nu eenmaal onverbrekelijk met elkaar verbonden: het beroep wordt immers uitgeoefend middels zelfhandhaving van de persoon.⁴ Ook bij het gebruik van bepaalde technieken, vaak ten onrechte methodieken genoemd, is dat het geval. Voor professionele beroepsuitoefening is het functioneren op een persoonlijke wijze niet voldoende. Eerstgenoemde vereist een integratie van een aantal specifieke aspecten op de beide hiervoor genoemde dimensies. Een figuur in de vorm van een caleidoscoop (figuur 1) verduidelijkt dat een met elkaar samenhangende beweeglijkheid van de delen ten opzichte van elkaar noodzakelijk is.



Figuur 1. Aspecten van intrigerend professioneel functioneren gezien als een caleidoscopisch prisma (Van Kessel, 1990).

Het caleidoscopische model

Om zijn werk goed te kunnen doen, moet een BeroepsPersoon niet alleen geïntegreerd, maar ook integrerend kunnen functioneren (Van Kessel, 1990, 1997b). Het laatste verwijst naar de activiteit om het eerste te bewerkstelligen. Van de beroepsbeoefenaar vraagt deze activiteit een bewuste onderlinge afstemming. Die betreft de eigen handelingsmogelijkheden en doelen – komt wat hij professioneel nastreeft overeen met wat hij kan en is dat in overeenstemming met professionele eisen; kan hij professioneel en adequaat omgaan zijn gevoelens en voorkeuren, hoe beïnvloeden zijn normen en waarden zijn professionele handelen en strevingen?

Voor het algemeen menselijk omgaan met levenssituaties is een integratie vanuit de pool 'persoon' voldoende. Voor het professioneel omgaan met beroepsopgaven is de integratie vanuit deze pool noodzakelijk, maar onvoldoende. Die krijgt ook een andere betekenis. De persoonsdimensie krijgt nu vorm vanuit de beroepsdimensie: er worden bepaalde eisen gesteld aan de persoonlijke wijze van (re)ageren van de persoon. In het geval van een professionele beroepsuitoefening mag van de beroepsbeoefenaar worden verwacht dat die in staat is het werken met cliënten en het samenwerken met collega's op een methodische wijze vorm te geven. De persoon met zijn disposities en zijn wijze van reageren op situaties, opgaven en medemensen is daarin betrokken. Ook moet zijn methodisch handelen in overeenstemming zijn met de aard en de eisen van het beroep dat de betrokkene uitoefent. Dit alles vraagt een integratie op de polen (a) persoon (het persoonlijke zelf),

(b) methode en (c) beroep. Daarbij dienen denken (opvattingen), voelen (eigen emoties en invoelen), willen (doelen) en handelen (acties) betrokken te worden op de genoemde drie polen in hun onderlinge wisselwerking.

Dit model laat zien dat het in supervisie nodig kan zijn stil te staan bij en te reflecteren op aspecten van de persoonsdimensie. In supervisie geschiedt dit echter altijd als een deel van en als bijdrage aan de ontwikkeling van de supervisant als BeroepsPersoon, en op hetgeen deze ter ontwikkeling of verbetering van zijn functioneren als professional nodig heeft.

Concreet betekent het voorgaande dat een supervisant beter leert reflecteren op de volgende aspecten van zijn beroeps-handelen.

- Wat streeft hij ten aanzien van een concrete werkopgave in een concrete situatie na: hoe realiseert hij dit doel methodisch? Hoe komen doel en wijze van werken overeen met datgene wat vanuit de opvatting (= denken) over een goede beroepsuitoefening van hem verwacht mag worden? Is hij zich daarvan in de uitvoering bewust? En zo ja, op welke wijze?
- Is hij zich bewust van de eigen handelingsmogelijkheden en -beperkingen? En zo ja, op welke wijze? En op welke wijze is hij in staat dit methodisch te hanteren?
- Is hij zich daarbij bewust van zijn persoonlijke gevoelens (= voelen), voorkeuren, beperkingen en valkuilen? En zo ja, op welke wijze? En op welke wijze is hij in staat dit methodisch adequaat te hanteren?
- Is hij zich daarbij bewust van de invloed van de eigen persoonlijke normen en waarden en hoe die zijn professionele handelen en strevingen (= willen) gunstig of ongunstig

beïnvloeden; is hij in staat dit methodisch adequaat in de gegeven situatie te hanteren?

Een professioneel beroep wordt uitgeoefend in concrete situaties, met specifieke cliënten en hun thema's en hun sociaal-culturele contexten, met methodische opgaven en omstandigheden die wisselend en deels onvoorspelbaar van aard zijn. En bovendien in een institutionele setting met collega's, waar ook beleid van de organisatie en beroepsvereniging en dergelijke deel van uitmaken of invloed op hebben. Het maakt allemaal deel uit van de maatschappelijke context, die met haar ontwikkeling en actuele gebeurtenissen ook van invloed is op de cliënten, de beroepsuitoefening en de beroepsbeoefenaar. Dit is in de figuur aangeduid als 'contextueel systeem'. De beroepsbeoefenaar moet zich daarvan voortdurend bewust zijn en zijn verhouding daartoe bepalen om er professioneel mee om te kunnen gaan. Ook deze afstemming stelt hem voortdurend voor integratie-opgaven.

Aan welk aspect of aspecten de supervisor met behulp van de supervisor specifiek aandacht gaat geven is afhankelijk van de leerhypothese (Haan & Van Kessel, 1993) die zij samen maken. Deze betreft zowel wat de supervisor te leren heeft om zijn beroep adequaat uit te oefenen als ook hoe hij zich dat al lerend het beste eigen kan maken, en welke leerhulp daarbij nodig is. Daarmee wordt doelgericht bevordert dat de supervisor op procesmatige wijze eigen leerdoelen ontwikkelt in relatie tot de beoogde supervisie doelen. In de loop van de supervisie gaan deze voor hem steeds meer vorm krijgen, waardoor hij zijn leerontwikkeling zelfsturend (Van Kessel, 1996) richting kan geven.

Beroepsdimensie en leerdimensie

In staat zijn geïntegreerd te functioneren in specifieke situaties van de beroepspraktijk is geen permanent en statisch gegeven; het moet steeds weer opnieuw worden gerealiseerd in wisselende situaties. De beroepsbeoefenaar, de cliënten, de beroepsopgaven en -situaties zijn immers voortdurend aan veranderingen onderhevig. Daarom is het zich leren eigen maken van een integratievermogen als competentie nodig.

Supervisie kan de beroepsbeoefenaar als supervisor helpen dit integratievermogen te ontwikkelen door het persoonlijke en concrete omgaan met beroepsopgaven onderwerp te laten zijn van reflectie. Daarbij dient de supervisor het eigen omgaan met beroepsopgaven kritisch te (leren) problematiseren in het licht van de beroepseisen. Op grond daarvan kan hij vervolgens (leren) het eigen omgaan daarmee bij te stellen in de richting van de eisen die aan een goede beroepsuitoefening gesteld mogen worden. Blijft deze reflectie achterwege, dan blijft de beroepsbeoefenaar steken in vanzelfsprekende reactiepatronen, die vaak voortkomen uit vroegere (levens)ervaringen en de gewenste methodische aanpak beïnvloeden. Door daarentegen deze reactiepatronen te leren observeren, te onderkennen en te erkennen, en daarover te (leren) reflecteren kan de supervisor er afstand van nemen en ze (leren) integreren in het gewenste beroepsfunctioneren.

Daartoe stimuleert de supervisor de supervisor reflecterend te leren omgaan met zijn functioneren in praktijksituaties en daarbij gericht te zijn op een geïntegreerd functioneren. Al doende ontwikkelt de supervisor zo zijn integratievermogen. Tevens leert de

supervisant beter te reflecteren en zo dus ook zijn reflectievermogen te ontwikkelen. Het resultaat daarvan zal groter zijn als daar in de supervisie via meta-leren – dus met aandacht voor hoe de supervisant leert en zich het supervisorisch leren eigen maakt – bewust aandacht aan gegeven wordt.

De supervisant moet leren zelf supervisorisch met de eigen beroepservaringen om te gaan

De mate waarin de supervisant in de supervisie demonstreert over een ontwikkeld integratie- en reflectievermogen te beschikken is een bewijs van de mate waarin hij in staat is tot zelfstandig beroepsfunctioneren, de eigen deskundigheid op peil kan houden en zich verder kan ontwikkelen.

De beroepsdimensie kan gezien worden als het primaire object van supervisie. Hierop brengt de supervisant zijn eigen beroepservaringen in. Bovendien hoort daarin thuis wat de supervisant lerend dient te verwerven om adequaat als professional in de beroepsuitoefening te kunnen functioneren. De criteria hiervoor worden vastgesteld door de betreffende professional community.

Supervisors moeten zich daarin oriënteren en supervisanten moeten leren dat ook te doen.

Behalve voor deze beroepsdimensie is het in supervisie ook gewenst aandacht te geven aan de leerdimensie. Die betreft hoe en in welke mate de supervisant zich al lerend ontwikkelt in wat voor de beroepsdimensie

van belang is en hoe en in welke mate hij zijn integratie- en reflectievermogen ontwikkelt.

En ook hoe hij met de opgaven omgaat die aan supervisie eigen zijn, bijvoorbeeld wat hij van zijn wijze van werken in de praktijk in de supervisie presenteert, en hoe hij dat doet; het gedrag dat hij in de supervisiesituatie toont; en welke problemen en moeite hij met dat alles heeft. De supervisor is erop gericht dit te signaleren en de supervisant inzicht te laten verkrijgen in hoe hij zelf het gewenste leren bevordert en belemmert, en hoe hij dat kan verbeteren. Als de supervisor daar oog en oor voor heeft, is dat alles verneembaar, waarneembaar en bewerkbaar.

Behalve op de beroepsdimensie moet een supervisor daarom ook interventies richten op de wijze waarop en de leerweg waarlangs de supervisant de benodigde deskundigheid leert. Dit leren vindt zowel plaats binnen de supervisie als in de setting waarin het beroep wordt uitgeoefend. Om vruchtbaar te kunnen functioneren in de supervisie moet de supervisant ook leren een manier van leren te realiseren die in de supervisie noodzakelijk en gewenst is. Als de supervisant zich die manier eigen heeft gemaakt, dus geleerd heeft zelf supervisorisch met de eigen beroepservaringen om te gaan, dan kan hij dat ná de supervisie ook zonder supervisor.

Supervisie voor groepstherapeuten

‘Hoe zorg ik ervoor dat iedereen actief deelneemt aan de groep? Wat doe ik als een groepslid steeds alle aandacht naar zich toetrekt? En als twee groepsleden met elkaar gaan ruziemaken, hoe kan ik dan het beste reageren? Wat doe ik als de groep wegdrijft van het thema?’ Met deze vragen

waar groepstherapeuten in opleiding mee worstelen opent een publicatie over supervisie in de groepstherapie (Daemen & Van Reijen, 2016, p. 201).

De vermelde vragen komen duidelijk voort uit de behoefte van groepstherapeuten in opleiding zo goed mogelijk met een therapiegroep te kunnen werken. Ze betreffen het leren hanteren van de methode 'groepswerk' en het functioneren van de groepstherapeut als groepswerker. Daarom roept de formulering van de auteurs – 'In een supervisie over groepspsychotherapie is groepsdynamiek het uitgangspunt om met deze vragen van de supervisant aan de slag te gaan' (p. 201) – de vraag op: krijgt groepsdynamica niet een te centrale plaats in deze supervisieopvatting? Tenzij de auteurs met uitgangspunt 'vertrekpunt' bedoelen. Immers, Cartwright & Zander (1968, p. 19) definieerden in hun standaardwerk groepsdynamica als 'een onderzoeksgebied dat zich richt op het voortbrengen van kennis over de aard van groepen, de wetten van hun ontwikkeling, en hun interrelaties met individuen, andere groepen en grotere instituties'.

Als supervisie het professionele functioneren van de groepstherapeut centraal stelt, dan is aandacht voor wat er in de groep speelt de achtergrond, en hoe de therapeut-supervisant als therapeutisch groepswerker daarmee omgaat, en wat daarop allemaal van invloed is, de voorgrond. En behalve het functioneren van de therapeut-supervisant als therapeutisch-groepswerker is ook het functioneren van deze in de beroeps- en behandelingscontext focus van supervisie. Ondanks het op de voorgrond plaatsen van de groepsdynamica lijken genoemde auteurs het beter leren hanteren van de methode groepswerk door de therapeut-supervisant

te beogen (Daemen & Van Reijen, 2016, pp. 201-204), inclusief de adequate toepassing van daarbij behorende technieken (p. 216). Ze schrijven namelijk dat de aangeduide competenties betrekking hebben op 'hoe de supervisant omgaat met elk groepslid en de groep als geheel'. (p. 203). Bezien vanuit het caleidoscopische model is dat een op de pool 'methode' gerichte oriëntatie. De samenhang met de pool 'persoon' en 'beroep', en daarbinnen de aspecten voelen-denken-handelen-willen lijken daarbij onvoldoende aandacht te krijgen.

Ter illustratie

Het voorgaande roept de vraag op hoe de gewenste integratie in supervisie voor groepstherapeuten bevordert zou kunnen worden. Ter illustratie volgt een praktijkervaring die groepstherapeuten-in-opleiding in een opleidings-supervisie als probleem zouden kunnen inbrengen.⁵ Deze is voorzien van mogelijke hypothesen die een supervisor zou kunnen gebruiken in het richting geven aan de bewerking door de supervisant.

- De supervisant beschrijft: *'Met het vertellen van hun persoonlijke verhalen domineren twee deelnemers het proces in de groep.'*

Dit is een beschrijving in termen van een groepsdynamisch aspect. De supervisant lijkt zich nog niet te realiseren dat dit ook een aspect is van hoe deze groepsleden interpersoonlijk functioneren in deze groep, maar mogelijk ook in andere sociale contexten. Het zou een parallelproces kunnen zijn, en deel van wat deze deelnemers in de therapiegroep hebben te leren. Onduidelijk is de aard van hun persoon-

lijke verhalen, en welke samenhang die wel of niet met hun therapiebehoefte zouden kunnen hebben. Ook is nog onduidelijk: wat percipieert en wat beleeft de supervisant, en welke betekenis geeft hij dat, en welke invloed heeft de persoons- en de beroepsdimensie?

- De supervisant vervolgt met: *'De wijze waarop deze beide groepsleden in de groep functioneren, geeft in de groep spanningen en conflicten met andere groepsleden.'* Ook dit is een beschrijving in termen van een groepsdynamisch aspect. De supervisant beschrijft niet het feitelijke functioneren van deze beide groepsleden, en niet hoe de spanningen en conflicten in de groep zich feitelijk tonen. Bezien vanuit de leerdimensie is de beschrijving impliciet, en gezien vanuit de beroepsdimensie zou het kunnen zijn dat zij de eigen spanning die het functioneren van de beide groepsleden bij haar oproept projecteert op de overige groepsleden. Ook beschrijft hij niet dat hij zich afvroeg hoe het zou kunnen komen dat deze beide groepsleden zich zo gedragen in de groep en hoe ze dat zelf beleven.
- Vervolgens vertelt de supervisant: *'Ik weet niet goed hoe daarmee om te gaan, hoe kan ik ze remmen?'* Dit is een thema op de groepsworkdimensie, namelijk hoe zou ik dat methodisch kunnen hanteren? Hij beschikt niet over een concept daarvoor (= denken). In hoe hij zich voorstelt dat te doen valt hij terug op de opvatting die deel uitmaakt van zijn persoonlijke handelingsrepertoire: *'die moet ik remmen'*. En zijn betekenisgeving van het gedrag van deze twee groepsleden is wellicht: *'dat soort mensen is niet gemakkelijk te remmen'*.

Op de leerdimensie lijkt de supervisant hier een vraag te stellen waarop hij hoopt dat de supervisor als 'leermeester' een duidelijk antwoord zal geven. Wellicht toont hij hiermee op de persoonsdimensie ook een neiging tot afhankelijkheid in plaats van zelfsturing?

- De supervisant vertelt verder: *'Ik probeerde de wijze van functioneren van de twee groepsleden te stoppen en de groep weer aan het werk te krijgen.'* Dit laatste onthult zijn opvatting over wat hij meent als groepstherapeut, dus als professional, te moeten bewerkstelligen met zijn interventies: *'de groep weer aan het werk krijgen'*. Hij zet daarmee zijn opvatting (= denken) om in handelen, maar de enige interventie waar hij over lijkt te beschikken is de twee groepsleden 'te stoppen'. Deze interventie lijkt voort te komen uit zijn persoonlijke repertoire, zijn persoonsgedreven reactiewijze. Bezien vanuit de leerdimensie zijn beide mededelingen nogal impliciet: de supervisant expliciteert niet *hóe* hij dat feitelijk gedaan heeft.
- Daarop vertelt de supervisant: *'Door wat ik deed werd ik steeds gespannener en strenger. Dit had weer een nadelige uitwerking op het klimaat in de groep.'* Zijn gerealiseerde handelen op de groepsworkdimensie had dus duidelijk een uitwerking op zijn beleven, zijn gevoel op de persoonsdimensie: hij werd 'gespannener'. Dat beïnvloedde weer zijn handelen op de beroepsdimensie: onder invloed van de persoonsdimensie werd dat 'strenger'. Zijn handelen en uitstraling had ook een uitwerking op de groepsdynamische dimensie: *'het klimaat in de groep'*.

In bovenstaande ervaringsbeschrijving sche-
meren impliciet diverse leerthema's voor
deze therapeut in opleiding door. Ze vragen

*Hoe ziet dat 'strenger
worden' van hem eruit?
Kan hij dat laten zien?*

om een verdere exploratie, en om daarop zijn
reflectie te kunnen bevorderen is zijn explici-
tering nodig. Met gebruikmaking van 'de
leerweg in supervisie' (Van Kessel, 1989,
2019) als leidraad zou de supervisor de
supervisant daarbij als volgt leerhulp
kunnen geven (zie figuur 2).

- Een *concretisering* van wat de supervisant
in impliciete verwoording presenteert is
nodig.
Hoe gedragen de twee groepsleden en de
andere groepsleden zich? Hoe ziet dat
gedrag eruit? Wat precies riep bij hem
dat 'gespannen gevoel' op? Hoe ziet dat
'strenger worden' van hem eruit? Kan hij
dat laten zien? Als hij daar in een spiegel
naar zou kijken? Wat dan? Wat beleefde hij
daarbij?
- Op de resultaten van deze concretisering
volgt een *reflectie en problematisering*.
Welke betekenis geeft de supervisant aan
het gedrag van de twee groepsleden en de
andere groepsleden? Waar zou dat gedrag
uit voort kunnen komen of mee samen



Figuur 2. De beoogde leerweg in supervisie gezien als een model (Van Kessel, 1989).

- kunnen hangen? Zijn ook andere betekenisgevingen mogelijk? Hoe verhouden die zich tot een professionele betekenisgeving, en waaruit bestaat die? Op grond waarvan koos hij voor de interventie die hij uitvoerde? Wat bewoog hem daartoe? Welke overwegingen had hij daarbij? Was die interventie effectief? Zijn er andere mogelijkheden? Hoe waardeert hij die interventie vanuit een professioneel perspectief? Waar zou zijn gevoel van 'gespannen worden' mee te maken kunnen hebben? Waar kwam dat 'strenger worden' uit voort? Overkomt hem dat vaker? Waar zou dat mee te maken kunnen hebben?
- Bevorderen van verkrijgen van *inzicht* en dat *benoemen*.
Hoe zou hij een situatie zoals zich die voordeed in de therapiegroep methodisch beter kunnen hanteren? Welke alternatieven zouden er zoal kunnen zijn? Kan zijn praktijktheoretische bagage daarbij wellicht behulpzaam zijn? Waar gaat zijn voorkeur naar uit, rekening houdend met effectiviteit en wat bij hem past? Wat zou hij kunnen doen om zich bewuster te worden van hoe zijn persoonsgedreven reactiewijze zijn methodisch handelen beïnvloedt? Zou daarin inzicht krijgen hem kunnen helpen methodisch beter te kunnen werken? Wat zou hij kunnen doen om zijn 'gespannen en strenger worden' te voorkomen of er anders mee om te gaan? Welke betekenis zal hij vanaf nu verlenen aan groepssituaties en -gedrag zoals hij die nu inbracht?
 - Dan volgt *generalisatie*.
Zijn er met betrekking tot de ontdekkingen die hij heeft gedaan herkenningen met hoe hij reageert in en omgaat met andere beroepssituaties?
 - De voorgaande verkenning dient te leiden tot *gewenste acties*.
 1. Op de beroepsdimensie: na een en ander afgewogen te hebben op effectiviteit, groepswerkprincipes en wat voor hem passend is, welke keuze maakt hij een volgende keer in zo'n soort situatie? En wat heeft hij mogelijk geleerd voor vergelijkbare situaties? Waarop in het bijzonder is het wenselijk of nodig te letten in handelend omgaan met dit soort situaties?
 2. Op de leerdimensie: Welke relevante leerthema's voor zijn deskundigheidsontwikkeling zijn in de bewerking van zijn praktijkervaring en -handelen naar voren gekomen? Wat betekent dat voor zijn leerdoelen? En wat kan hij doen om nog meer profijt te hebben van de supervisiebijeenkomsten? Dus om zijn leren in en van de supervisie te verbeteren?
 - En tot slot: de *actieplanning* ter bevorderen van sturinggeveendaande eigen leerontwikkeling en evalueren van de leerresultaten. Hoe stelt hij zich voor deze voorgenomen acties om te zetten in zijn beroepspraktijk en de komende supervisiebijeenkomsten? En hoe stelt hij zich voor over zijn ontwikkeling daarin te rapporteren in de toekomstige supervisiesessies?

Focussen

In de praktijk van supervisie zal het onmogelijk zijn in een sessie al de genoemde aspecten en hoe daarop ingegaan zou kunnen worden te gebruiken. Maar het is handig als een supervisor daar als een *framework* om uit te kunnen kiezen over beschikt. Het moge ook duidelijk zijn dat de

supervisor de groepstherapeut-supervisor kan laten focussen op verschillende lagen die verborgen zijn in wat de supervisor als beroepservaring inbrengt en hoe de supervisor lerend functioneert. Onderstaande schema biedt daarvoor een samenvattend overzicht.

Waar de supervisor de supervisor op kan laten focussen

1. Op de beroepsdimensie

- a. De cliënt met diens thematiek, context, socialisatie et cetera.
- b. De groepsdynamiek: hoe functioneert de groep (inclusief de relatie met het doel van de groep en de groepstaken); hoe functioneren de leden in de groep (inclusief de relatie met de cliëntthematiek).
- c. Het groepswerk van de therapeut met de groep en hoe hij daarbij gericht is op de beoogde therapeutische doelen voor de individuele cliënt, inclusief het gebruik van bepaalde technieken.
- d. De therapeut in zijn werken en omgaan met de cliënten: zijn belevingen, opvattingen (= betekenisgevingen), competenties en ethisch gedrag, en waar dat zoal door wordt beïnvloed.
- e. Het functioneren van de therapeut in zijn context en hoe hij die beleeft en daarmee omgaat. Dit betreft: samenwerking met collega's en de verhouding tot het beleid van de instelling en van de beroepsorganisatie, en de invloed van de maatschappelijke omstandigheden en ontwikkeling.
- f. Hoe en in welke mate relateert de supervisor het voorgaande aan de gewenste beroepseisen zoals de *professional community* die voorstaat?

2. Op de leerdimensie

- a. Hoe de supervisor functioneert in en ten aanzien van de supervisie: het contract, inbreng van praktijkervaring en reflectieverslagen, de relatie met de supervisor en de eventuele medesupervisors.
- b. De supervisor als lerende en zich ontwikkelende therapeut: wat hij inbrengt in de supervisie van de eigen praktijk en hoe; de ontwikkeling van leerthema's en leerdoelen, en hoe de supervisor deze vertaalt naar zijn praktijk en competentieontwikkeling; leerstijl (Van Kessel, 2005) en problemen met supervisorisch leren en hoe de supervisor dit zou kunnen ontwikkelen via meta-leren (= zicht krijgen op het eigen leren); de fase van beroepsontwikkeling van de supervisor.
- c. Hoe, en in welke mate, ontwikkelt de supervisor zijn kritische reflectievermogen en integratievermogen?

Aandachtspunten

Nogal eens wordt de term 'supervisie' gebruikt voor begeleiding 'on the job' in de vereiste praktijkcomponent van de opleiding tot groepstherapeut. We treffen dit aan in een 'supervisorprofiel' dat voor de NVGP is voorgesteld (Daemen & El Boushy, 2017). Vanuit de generieke supervisie bezien zou in dit verband de term 'praktijkbegeleiding', een vorm van werkbegeleiding met een opleidingstaak, passender zijn. Het gebrek aan terminologische ontvlechting is niet verrassend. Die heeft haar oorsprong in hoe opvattingen over de functie van supervisie en daarmee verbonden concepten zich ontwikkeld hebben. Zo speelde in Nederland rond 1970 in de zich ontwikkelende generieke supervisietheorie de vraag of 'de

supervisor medeverantwoordelijk is voor het door de supervisor verrichte werk' (Siegiers 1972, p. 41). In de discussie daarover bepleitte Zier (1967, 1968, 1972) supervisie en werkbegeleiding van elkaar te onderscheiden, een opvatting die leidend werd (Van Kessel 1997b, p. 137-138). Niettemin, bijna veertig jaar later wijst Pols (2006) er nogmaals op dat in wat vroeger supervisie werd genoemd 'twee nogal sterk van elkaar verschillende methodieken schuilgaan: werkbegeleiding en supervisie in engere zin' (p. 15). Werkbegeleiding, een vertaling van 'administrative supervision', betreft de begeleiding

Nogal eens wordt de term 'supervisie' gebruikt voor begeleiding in de praktijk, ook bij de NVGP

die binnen een instelling is gericht op een reeds opgeleide beroepsbeoefenaar en beoogt de realisering van het voorgestane instellingsbeleid in de uitvoering. Daartoe rapporteert de uitvoerder over zijn wijze van werkuitvoering, en ontvangt hij daarbij richtinggevende ondersteuning (Van Kessel, 1992). In het geval van een therapeut-in-opleiding (TIO) dient diens werkuitvoering niet alleen bewaakt te worden in het belang van de cliënten, maar ook in overeenstemming met het praktijkleerplan gefaseerd te worden aangeboden en toevertrouwd: tot welk soort werk is de TIO al in staat en in welke mate van zelfstandigheid? De praktijkopleidingsdoelen – wat dient de TIO aan praktijk-

deskundigheid te verwerven via uitvoering van (delen van) de praktijk – zijn hierin richtinggevend. Op grond van het voorgaande is de term 'praktijkbegeleiding' ('practice teaching', 'fieldwork supervision') passender voor de begeleidingsactiviteit die Pols (a.w. p. 23-83) beschrijft als 'werkbegeleiding'. In het geval supervisie gegeven wordt vanuit de opleidingscomponent complementair aan de praktijkbegeleiding binnen de werkuitvoeringssituatie, vertegenwoordigt de supervisor het belang van de professionele ontwikkeling overeenkomstig de beroeps-eisen die de opleiding namens de beroepsvereniging stelt. Indien de tweedeling van praktijkbegeleiding en supervisie, met hun eigen verantwoordelijkheden en bevoegdheden, ontbreekt dan zal zich in de praktijk een vermenging voordoen, waarbij wat 'supervisie' wordt genoemd sterk het karakter krijgt van 'praktijkbegeleiding.' Een laatste aandachtspunt betreft het onderscheid tussen opleidings-supervisie en supervisie voor reeds opgeleide en geregistreerde therapeuten, zij het beginnend of ervaren. Supervisie is dan een onderdeel van de permanente deskundigheidsontwikkeling. Het nemen van supervisie kan voortkomen uit behoefte aan begeleiding bij het zelfstandig werken ná de opleiding, vanwege eisen voor herregistratie, en ook uit een behoefte die een gevolg is van veranderingen in cliënten – hun thematiek, hun gedrag of sociaal-culturele achtergrond, et cetera – of methodische vernieuwing, maar kan ook opgedragen worden indien de therapeut onvoldoende bekwaam blijkt te functioneren, of bij re-integratie na bijvoorbeeld een burn-out. Anders dan bij opleidings-supervisie zal de supervisie in dit geval meer een consultatief karakter hebben.

- ¹ Voor een uitvoeriger beschrijving, zie Van Kessel, 2018, 2023. Voor de ontwikkeling in Nederland zie Van Kessel, 2014, 2018.
- ² <https://www.agpa.org/cgp-certification/how-to-apply> [geraadpleegd: 2024-01-30]
- ³ Als de vijf belangrijkste moeilijkheden zijn benoemd: 1) Gebrekkige sensitiviteit voor groepsproces en -thema's; 2) een te sterke gerichtheid op het individu; 3) te veel verantwoordelijkheid nemen, te veel structurering, te actief zijn (wat vaak te maken heeft met angst); 4) behoefte om deskundigheid, autoriteit en macht te laten blijken; 5) specifieke tegenoverdracht (tot zondebok maken, personaliseren van moeilijkheden uit de jeugd, oneigenlijke afhankelijkheid van de groep, onbewust van eigen behoeften).
- ⁴ Zelfhantering is de bekwaamheid van een individu om op basis van het bewust zijn van de eigen gedachten, gevoelens, en gedrag als reacties op specifieke anderen en omstandigheden, deze bewust zodanig te reguleren dat ze – rekening houdend met de eigen mogelijkheden en specifieke omstandigheden – afgestemd zijn op het beoogde doel, de relatie en het welbevinden van zichzelf en de ander.
- ⁵ De tekst van de supervisor is ontleend aan Daemen en Van Reijen (2016, p. 204), en voor gebruik in deze illustratie geherformuleerd.

Louis van Kessel (kesselvan.l@hetnet.nl), andragoloog, trainer voor groeps- en organisatieontwikkeling en professional coach, is sinds 1981 opleider van supervisoren en professionele coaches in Nederland en vele Europese landen en was oprichtingspresident van ANSE (Association of National Organisations for Supervision and Coaching in Europe). Hij leidt de Dutch Research Group on Professional Supervision & Coaching. Zijn publicaties in tien talen zijn beschikbaar via <https://www.researchgate.net/profile/Louis-Van-Kessel>.

Refereren aan:

.....
 Kessel, S. van (2024). Supervisie voor groepstherapeuten, een verkenning. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 19(2), p. 49-67.

Literatuur

.....
 Agazarian, Y.M. (1999). Systems-Centered Supervision. *International Journal of Group Psychotherapy*, 49(2), p. 215-236. DOI: 10.1080/00207284.1999.11491582.

Altfeld, D.A. (1999). An experiential group model for psychotherapy supervision. *International Journal of Group Psychotherapy*, 49(2), p. 237-254. DOI: 10.1080/00207284.1999.11491583.

Altfeld, D.A. & Bernard, H.S. (1997). An experiential group model for group psychotherapy supervision. In C.E. Watkins jr. (Ed.), *Handbook of psychotherapy supervision* (p. 381-399). New York: John Wiley & Sons.

Altfeld, D.A. & Bernard, H.S. (1999). Experiential group psychotherapy supervision. *Group*, 23(1), p. 1-17. DOI: 10.1023/A:1023088328341.

Berk, T. (1988). Supervisie in groepstherapie. Toegespitst op de supervisie in de opleiding van de Nederlandse Vereniging voor Groepspsychotherapie. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 5(4), p. 7-16.

Brackett, J.R. (1903). *Supervision and education in charity*. New York: Macmillan. (Kennebunkport: Milford House, 1974, reprinted edition; substantially excerpted in C.E. Munson (Ed.) (1979). *Social work supervision: Classic statements and critical issues* (Chapter 1). New York: The Free Press.)

Cartwright, D. & Zander, A. (Eds.) (1968). *Group dynamics, research and theory* (3rd ed.). New York: Harper & Row.

Casement, P. (1985). The internal supervisor. In P. Casement, *On learning from the patient* (Ch. 2). London: Routledge.

Daemen, M. & Reijen, J. van (2016). Supervisie in groepstherapie. In S. Colijn, R. Beunderman, L. Geertjens, & F. Van der Maas, (Red.), *Theorie en praktijk van supervisie in de GGZ* (p. 202-218). Utrecht: De Tijdstroom.

Daemen, M. & El Boushy, M. (2017). Een competentieprofiel voor de supervisor groepstherapie. *Groepen. Tijdschrift voor groepsdynamica & groepspsychotherapie*, 12(2), p. 8-18.

Dies, R.R. (1980). Group psychotherapy, training and supervision. In A.K. Hess (Ed.) (1980), *Psychotherapy supervision. Theory, research, and practice* (p. 337-366). New York: John Wiley & Sons.

Ekstein, R. & Wallerstein, R.S. (1958). *The teaching and learning of psychotherapy*. New York, NY: Basic Books. DOI: 10.1037/11781-000.

Geller, J.J. (1958). Supervision in a hospital group psychotherapy program. *International Journal of Group Psychotherapy*, 8(3), p. 313-322. DOI: 10.1080/00207284.1958.11642564.

Haan, D. & Van Kessel, L. (1993). The role of learning-hypothesis in the facilitation of the learning process in supervision. *The Clinical Supervisor*, 11(1), p. 45-62. DOI: 10.1300/J001v11n01_04.

Harkness, D. & Poertner, J. (1989). Research and social work supervision: A conceptual review. *Social Work*, 34(2), p. 115-119.

Hess, A.K. (Ed.) (1980). *Psychotherapy supervision. Theory, research, and practice*. New York: John Wiley & Sons.

Hess, A.K., Hess, K.D. & Hess, T.H. (Eds.) (2008). *Psychotherapy supervision: Theory, research, and practice* (2nd ed.). Hoboken, NJ: Wiley.

Levin, S. & Kanter, S.S. (1964). Some general considerations in the supervision of beginning group psychotherapists. *International Journal of Group Psychotherapy*, 14(3), p. 318-333. DOI: 10.1080/00207284.1964.11642757.

McGee, T.F. (1968). Supervision in group psychotherapy: A comparison of four approaches. *International Journal of Group Psychotherapy*, 18(2), p. 165-176. DOI: 10.1080/00207284.1968.11508354.

Meerloo, J.A. (1952). *The American Journal of Psychotherapy*, 6(3), p. 467-470. DOI: 10.1176/appi.psychotherapy.1952.6.3.467. [Reprint: Meerloo, J.A. (1996). Some psychological processes in supervision of therapists. *American Journal of Psychotherapy*, 50(4), p. 475-480.]

Mintz, E.E. (1978). Group supervision: An experiential approach. *International Journal of Group Psychotherapy*, 28(4), p. 467-479. DOI: 10.1080/00207284.1978.11491638.

Pols, J. (2006). *De psychiater als coach*. Utrecht: De Tijdstroom.

Robinson, V.P. (1936). *Supervision in Social Case Work. A problem in professional education*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.

Robinson, V.P. (1949). *The dynamics of supervision under functional controls: A professional process in Social Casework*. Philadelphia, Pa.: University of Pennsylvania Press.

Robinson, D. (1972). 100 most important leaders in the world of health. *Family Health*, 4(3), p. 21-23.

Schön, D.A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, Inc.

Siegers, F.M.J. (1972). Supervisie. In: Siegers, F.M.J. (red.) (1972), *Supervisie* (p.34-64). Alphen a/d Rijn, Samsom. (Idem in: *Dux*, 35(1), p. 25-42; 35(2), p. 73-89.)

Slavson, S.R. (1943). *An introduction to group therapy*. New York: The Commonwealth Fund. DOI: 10.1037/10637-000.

Van Kessel, L. (1989). De leerweg in supervisie. Een model voor het geven van leerhulp. Rigter, W. (red.), *Supervisor worden - supervisor blijven. Liber amicorum voor Dinie Haan en Frans Siegers bij gelegenheid van hun afscheid op 28 juni 1989 te Amsterdam*. Amsterdam, Voortgezette Opleidingen Amsterdam, VO-cahier nr. 3, p. 56-70.

Van Kessel, L. (1990). Supervisie als methode van indirecte agogische arbeid, gericht op begeleiden van leren in het kader van opleiden en deskundigheidsbevordering tot agogische arbeid. In Q.L. Merckies (Red.), *Supervisie samenspraak* (p. 18-36). Culemborg: Phaedon.
www.researchgate.net/publication/259479592.

- Van Kessel, L. (1992). Werkbegeleiding als kwaliteitsmanagement van de uitvoerende functie. Balanceren tussen beheersen en ondersteunen. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 9(1), p. 19-24.
www.researchgate.net/publication/262004476.
- Van Kessel, L. (1996). Sturing van leerprocessen in supervisie. *Supervisie in opleiding en beroep*, 13(3), p. 111-125.
www.researchgate.net/publication/272880217.
- Van Kessel, L. (1997a). Supervisie als instrument bij organisatieveranderingen en als bijdrage aan de ontwikkeling van een lerende organisatie. In: Van Beek, C. e.a. (Red.), *Handboek verpleegkundige innovatie*. Bohn, Stafleu, Van Loghum, Houten. Aflevering 12 december 1997 (D 320: p. 3-29).
www.researchgate.net/publication/273452979.
- Van Kessel, L. (1997b). Supervisie. Noodzakelijke bijdrage aan de kwaliteit van maatschappelijk werk. In H. Nijenhuis (Red.), *De lerende professie. Hoofdpijnen van het maatschappelijk werk* (p. 136-151). Utrecht: SWP.
www.researchgate.net/publication/259479789.
- Van Kessel, L. (2005). Kolbs typologie van leerstijlen: Een hulpmiddel voor begeleiding van het leren van supervisanten. In W. Regouin, & F. Siegers, *Supervisie in opleiding en beroep. Verzameling tijdschriftartikelen uit de periode 1983-2002* (p. 95-115). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum. DOI: 10.1007/978-90-313-9617-7_6.
www.researchgate.net/publication/260489664.
- Van Kessel, L. (2011). Supervisie in en voor organisaties. Transfer of learning in het middelpunt. *Tijdschrift voor Coaching*, 1, p. 49-52. www.researchgate.net/publication/273452979.
- Van Kessel, L. (2014). *Supervisie en verwante begeleidingsvormen: een thematisch geordende bibliografie (1950-2012) van in de Nederlandse taal verschenen publicaties en publicaties van Nederlandse auteurs in een vreemde taal*. www.researchgate.net/publication/260420642.
- Van Kessel, L. (2018). *Hoe supervisie in Nederland ontstond en zich ontwikkelde. Periode 1928-1970*. (Revised and comprehensive version 2018). DOI: 10.13140/RG.2.2.30145.66407.
www.researchgate.net/publication/326842160.
- Van Kessel, L. (2019). *The intended way of learning in supervision designed as a model – how a supervisor could accompany the learning development of a supervisee on this*. DOI: 10.13140/Rg.2.2.24585.29281.
www.researchgate.net/publication/331167629.
- Van Kessel, L. (2023a). Professionele supervisie als een eigenstandige praktijkwetenschappelijke discipline. Ontstaan en ontwikkeling. *Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 12(1), p. 16-26.
www.researchgate.net/publication/371378587.

Van Kessel, L. (2023b). Professional supervision – a discipline and profession in its own right: Its historical roots and evolution. (Comprehensive version). *Socialna Pedagogika*, 27(03-04), p. 143-178. www.researchgate.net/publication/379074728.

Zier, H.J. (1967). Leren werken door middel van supervisie. *De Schalm*, 24(6), p. 375-390.

Zier, H.J. (1968). Discussie over supervisie. *Volksopvoeding*, 17(3), p. 135-153. (Idem in Siegers, F.M.J.(red.) (1972), *Supervisie* (p.15-33). Alphen a/d Rijn: Samsom.)

.....