

# Supervisie in het protestants christelijk onderwijs<sup>1</sup>

Sijtze de Roos

## I.1 Inleiding

Wie van enige afstand naar het onderwijs in Nederland kijkt ziet overal dezelfde verschijnselen, welke levensbeschouwelijke kleur schoolorganisaties ook aannemen. Het beeld dat het protestants-christelijk onderwijs (PCO) laat zien wijkt niet of nauwelijks af van het algemene patroon, waarvan schaalvergroting en verzakelijking de meest opvallende kenmerken zijn.

Doorslaggevend voor het ontstaan van grote en nog grotere stichtingen, schoolverenigingen en besturenorganisaties waren – en zijn – de financiën. De belangrijkste aanjager was de invoering van de lumpsum-financiering. In vele gevallen voert het financieel-economische aspect de boventoon.

Dat valt te betreuren, want de professionalisering van uitvoering, management en bestuur is minstens zo belangrijk. Daar zou het eigenlijk om moeten gaan. Het probleem is echter dat organisaties die door fusies en opschaling in omvang groeien, doorgaans ondoorzichtiger en onpersoonlijker worden. De coördinatieproblemen nemen toe in tal en last, de lijnen worden langer en het probleem van kostenbewaking wordt urgenter. Grote onderwijsorganisaties vragen kort gezegd meer sturing. Sturing berust voor een belangrijk deel op planning en control. Het komt echter voor dat op planning en control zoveel nadruk ligt dat medewerkers het gevoel krijgen niet meer dan een radertje in een kille planningsmachine te zijn.

Ergo: sturing alleen is niet voldoende. Een doelmatige aanpak van P&O, gericht op de professionalisering van het onderwijsproces is net zo hard nodig, evenals een betrouwbaar systeem van (interne) kwaliteitsbewaking, gericht op voortdurende verbetering van het onderwijs. Om maar niet te spreken van deskundigheidsbevordering en begelei-

<sup>1</sup> Met dank aan Joop Korteland.

ding van medewerkers op alle niveaus van de organisatie. Goed onderwijs is alleen mogelijk als het wordt gedragen door leraren die zich gesteund weten door een hoogwaardig en professioneel management. Meer dan nu het geval is in onderwijsland – ook in de PCO-provincie – zou de aandacht moeten uitgaan naar het scheppen van ruimte voor leraren om hun persoon en hun vak (weer) met elkaar te verbinden. In dit hoofdstuk ga ik daar nader op in. Aan de orde komen allereerst enkele belangrijke consequenties van schaalvergroting in het PCO (par. 2). Het belang van intensieve begeleiding en het beleid dat daarvoor nodig is staan centraal in paragraaf 3, gevolgd door een korte beschouwing over de specifieke betekenis van supervisie in paragraaf 4. Ik sluit af met een samenvatting en een slotwoord.

## **1.2 Consequenties van veranderingen voor leerlingen, leraren en management**

Het PCO verandert. In de top van de onderwijsorganisaties is schaalvergroting volop gaande. Ook de wereld om het PCO heen verandert snel. Wat opvalt, is dat het PCO vooralsnog weinig ‘kleur’ vertoont, voor een deel omdat het zichzelf in levensbeschouwelijke zin selecteert en voor een ander deel omdat een belangrijk deel van het PCO geografisch is gesitueerd in nog steeds overwegend ‘witte’ gebieden. Maar dat zal onder druk van de veranderende bevolkingssamenstelling niet zo blijven. Een van de scholen onder beheer van een schoolbestuur in Utrecht bijvoorbeeld, telt nu al 70 procent leerlingen met een islamitische achtergrond. Te verwachten valt dat meer scholen zullen volgen. Welke gevolgen hebben deze veranderingen?

Ten eerste: in de perceptie van medewerkers schuift de ene verandering in hoog tempo over de andere heen. Veel uitvoerende professionals beleven organisatieverandering en onderwijsvernieuwing als een proces van onteigening. Zij zien de zeggenschap over hun eigen werk afkalven of soms helemaal verdwijnen, en missen waardering voor hun vak en voor hun persoon. Hun ‘beroepseer wordt geschonden’ (vgl. Verbrugge, 2005; Jansen, 2005; zie ook Mulder, 2005; relevant is bovendien Jansen e.a., 2009).

Ten tweede worden de vernieuwingen en verbeteringen die besturen nastreven vaak niet echt zichtbaar voor docenten en leerlingen, terwijl zij naar hun beleving wel de last van al die ingrepen ondervinden. Te vaak gaat schaalvergroting ten koste van de onderlinge verbondenheid. Vervreemding is het onbedoelde effect. Leraar, leerling en ook manager of directeur worden teruggeworpen op zichzelf, en zoeken als eenlingen ieder voor zich hun eigen uitweg. Dat kan leiden tot

identiteitsverlies, versnippering en de teloorgang van de *esprit de corps*, kortom tot erosie van de saamhorigheid die van zo vitaal belang is voor de identiteit van de school.

Ten derde staat de identiteit van leraren en scholen ook maatschappelijk onder druk. Overheden vertonen nogal eens de neiging om allerlei problemen over de schutting van de school te gooien. De bevolkingssamenstelling van Nederland verandert. De positie van het kind in het gezin verandert. Al deze verschuivingen hebben consequenties voor het onderwijs, en raken de zelfopvatting van scholen en medewerkers. Alleen al daarom zou het levensbeschouwelijke een belangrijk gespreksonderwerp moeten worden. 'Identiteitsaanspraken' zijn ook voor het PCO van wezenlijk belang, maar hoe zullen die geformuleerd worden, en door wie? Identiteit is geen vast gegeven dat met beginselverklaringen afdoende wordt afgedekt, maar een dynamisch fenomeen dat onderlinge uitwisseling, reflectie en bezinning vergt. Bezinning kan pas op gang komen in een 'open klimaat', waarin iedereen zich vrij voelt om zijn (haar)<sup>2</sup> overwegingen, zorgen of twijfels te uiten. Een gevoel van verbondenheid, het idee ondanks individuele verschillen samen voor één zaak te staan, het herstel van verbindingen; dat zijn minimale voorwaarden voor een dragende schoolcultuur die veranderingen binnen en buiten de school niet zozeer als bedreiging, maar veeleer als uitdaging helpt opvatten. Anders gezegd: de identiteit van de school moet op de agenda (vgl. Van Hardeveld, 2003; van belang is ook De Mynck, 2008).

Ten vierde kan grootschaligheid tot verlorenheid onder leerlingen leiden, en wel in de meest letterlijke zin. 'Waar is mijn lokaal', hoor je leerlingen in enorme gebouwen aan elkaar vragen. 'Bij welke docent moet ik zijn?' 'Waar kan ik het nieuwe rooster vinden?' Idealiter zouden leerlingen niets van de organisatieperikelen van de school moeten merken. Wat zij vooral nodig hebben is kleinschaligheid binnen het grote geheel van de organisatie. Ook hier geldt: het draait allemaal om verbinding, en verbinding verdraagt geen kilometers lange organisatieafstanden.

Mensen moeten elkaar in een school kunnen vinden. Pas als dat mogelijk is kan er samengewerkt worden aan het vak van leraar, aan onderwijskundige innovaties en aan persoonlijke en professionele ontwikkeling. Pas dan kunnen mensen de tijd nemen voor het gesprek over de identiteit van de school.

2 Ter wille van de leesbaarheid wordt in dit boek verder de mannelijke vorm gebruikt.

### 1.3 De betekenis van intensieve begeleiding

Hoe leggen we horizontale en verticale verbindingen in onderwijsorganisaties die maatschappelijk en demografisch onder druk staan, en door de middelpuntvliepende kracht van schaalvergroting en verzakelijking uit elkaar getrokken dreigen te worden? Laat ik ervan uitgaan dat iedere werknemer en bestuurder in het PCO het beste voorheeft met het onderwijs, en dat zij allen het belang van de leerling hoog in het vaandel houden. Laat ik er verder van uitgaan dat veel medewerkers op alle niveaus in de organisaties meer of minder last ondervinden van de fragmenterende effecten van schaalvergroting en organisatieverandering. Alleen al de talrijke pogingen om lopende veranderingsprocessen voortdurend bij te sturen omdat ze al meteen na aanvang niet aan de verwachtingen voldoen, wijst op deze goede wil.

De vraag is echter of het vlees en bloed van organisaties wel kan gedijen als vooral op structuurniveau gestuurd wordt. Uit organisatieonderzoek is bekend dat wijzigingen in de formele structuur van de organisatie zelden of nooit uitmonden in een wezenlijke verbetering van de levens- en werksfeer van mensen (vgl. Homan, 2006; zie ook Baets, 2002). Daarvoor is intensief onderling contact nodig. En contact gedijt niet zonder tijd, rust en aandacht.

Intensieve begeleiding kan helpen om de tijd te nemen en stil te staan bij waar het werkelijk om gaat: goed en verantwoord onderwijs. Het begeleidingsgesprek, mits goed gevoerd, kan bovendien model staan voor een vruchtbare en moreel verantwoorde inrichting van de aandachtige communicatie tussen collega's onderling, en tussen collega's en leerlingen. Er valt immers veel met elkaar uit te zoeken. Er valt nog meer van elkaar te leren.

Maar alleen met goede bedoelingen komen we er niet; er zal ook praktisch beleid gevoerd moeten worden. Het versneld optuigen van een evenwichtig stelsel van begeleidingsvormen is van levensbelang. Systematische en ruime aandacht voor het interne systeem van deskundigheidsbevordering en begeleiding hoort tot de wezenlijke taken van P&O, zeker in organisaties die zo sterk onder invloed van maatschappelijke veranderingen staan als scholen. P&O zou royaal en integraal aandacht moeten besteden aan de volgende zaken. (Over professionele begeleiding in het onderwijs zie o.a. Griffioen, 1980; De Groot, 1996; Fonderie-Tierie & Rozemond, 2000; Fonderie & Hendriksen, 2002. Voor het PCO zijn voorts relevant Andriessen, 1975; en in verband met de opleiding van pastores Heitink, 1977

- Interne opleiding, opvang en begeleiding van stagiairs en nieuwe medewerkers.

- De ontplooiing van het personeel, zowel persoonlijk als beroepsmatig. Onderwijs is typisch een beroep waarin het persoonlijke sterk verweven is met het vakmatige. Het is onvruchtbaar en op de langere termijn zelfs schadelijk om uitsluitend op de ontwikkeling van technisch-instrumentele vaardigheden te koersen of alleen te letten op het kennisaspect (hoe belangrijk ook).
- Competentieontwikkeling op alle organisatieniveaus, zowel collectief als individueel. Hierbij is behalve het vaardigheidsaspect ook de kenniscomponent van wezenlijk belang. Je kunt geen wiskunde geven als je zelf niet boven de stof staat. Omgekeerd hangt het succes van je leerlingen samen met de manier waarop en de sfeer waarin je de stof aanbiedt. Vorm en inhoud zijn onafscheidelijk, en hangen op hun beurt weer samen met de persoonlijke inbreng van de leraar. Iedere docent heeft zijn eigen stijl.
- Aandacht voor de stijl van leidinggeven, en voor managementvaardigheden gericht op contact en ondersteuning.
- Het gericht introduceren, invoeren en (helpen) verder ontwikkelen van diverse begeleidingsvormen (coaching, intervisie, supervisie).

Begeleiding kan allerlei vormen aannemen: studieloopbaanbegeleiding, teamcoaching, individuele coaching, teamtraining, intervisie, supervisie (zie bijv. hoofdstuk 2 van dit boek). Ook dat vraagt om beleid. Alleen zo kan het bekende supermarkteffect voorkomen worden. Belangrijker nog: een helder en praktisch beleid maakt goed geïnformeerde keuzes mogelijk.

Een dergelijk beleid biedt iedereen in de organisatie mogelijkheden om zelf het ‘verplichte nummer’ van formele exercities met een innovatief kleurtje te veranderen in de ‘vrije figuur’ van wezenlijk gewenst onderling leercontact.<sup>3</sup> Op die manier ontstaat dwars door de organisatie heen ruimte voor deskundigheidsbevordering en gezamenlijke competentieontwikkeling. Zo komen er ook kansen voor het gesprek over levensbeschouwelijke ‘werkvragen’.

Intensieve begeleiding kan individueel van aard zijn of de vorm van teamcoaching aannemen, maar strekt zich principieel uit over de gehele organisatie. In een school waar mensen van elkaar willen leren wordt begeleiding dan ook tijdig aangeboden en niet pas als er met een manager, medewerker of een leerling iets ernstigs aan de hand is. Integendeel, in zo’n school is begeleiding een ‘normaal’ bestanddeel van integraal personeels- en opleidingsbeleid. Mensen vragen uit ei-

3 Mijn vrije interpretatie van de beeldspraak ‘verplichte nummers en vrije figuren’ is ontleend aan Bennink, 1992.

gen beweging intensieve begeleiding als vorm van werkondersteuning aan en P&O maakt het mogelijk dat zij krijgen wat ze nodig hebben. Pabo's kunnen proactief bijdragen aan de introductie van intensieve begeleiding in onderwijsorganisaties door hun studenten een breed scala aan begeleidingsvormen mee te geven. Eenmaal afgestudeerd versterken zij een cultuur van open contact in de school waar zij aan het werk gaan.

#### 1.4 De specifieke betekenis van supervisie

Ook in het PCO is het begrip coaching wijdverbreid, al is niet altijd even duidelijk welke praktijken precies onder deze noemer schuil gaan. De term 'coaching' is intussen verworpen tot een slecht gedefinieerd containerbegrip, dat te pas en te onpas op van alles en nog wat wordt geplakt. Over het algemeen wordt met deze term verwezen naar een niet al te langdurig begeleidingstraject waarin een of meer personen onder begeleiding van de coach werkproblemen aanpakken of bepaalde beroepsvaardigheden (verder) ontwikkelen. Als de coach goed opgeleid en betrouwbaar is, werpt zo'n coachingstraject doorgaans goede vruchten af.<sup>4</sup>

Supervisie zou je een specifieke vorm van coaching kunnen noemen. Als didactische methode gericht op het (leren te) leren van werkervaringen bestaat supervisie in Nederland al ruim zestig jaar. (Voor meer informatie over supervisie, de beroepsvereniging en de opleidingen zie hoofdstuk 3.) In delen van het PCO wordt supervisie echter nog steeds gezien als een vorm van zielknijperij. Dit vertekende beeld vertraagt de invoering van deze methode. Onbekend maakt onbemind en geeft bovendien aanleiding tot mythevorming.

Met het knijpen in zielen heeft supervisie niets te maken (zie hoofdstuk 3). Het sterke van supervisie is nu juist dat beroep, functie en persoon met elkaar in verband worden gebracht. Supervisanten leren aan de hand van hun werkervaringen hoe zij hun vak (nog) beter kunnen uitoefenen, niet in de laatste plaats door open te staan voor nieuwe ervaringen om daar vervolgens zelfstandig verder van te leren. Bovendien leren zij (duidelijker) verantwoordelijkheid te nemen voor hun eigen leren en werken. Dat kan in de praktijk van alledag een mooi voorbeeld voor hun leerlingen (en collega's) opleveren. Supervisanten – of het nu pabo-studenten in opleidingssupervisie zijn of medewerkers

4 Coaches kunnen zich laten registreren en certificeren bij ST!R (opvolger van St. Coach!) of via de NOBCO (Nederlandse Orde van Beroepscoaches). Daarbij wordt o.a. gekeken naar hun opleiding. Een assessment kan deel uitmaken van de procedure.

die op eigen initiatief ‘bij willen tanken’ – zullen wegen moeten vinden in een wirwar van veranderingen. Hoe zullen zij die een plek geven in hun persoonlijke leven en in hun samenwerking met collega’s? Vooral in groepssupervisie kan zo’n vraag uitstekend met collega’s gedeeld en onderzocht worden. Dat is op zichzelf al een leerzame ervaring, die de identiteit van de persoon en de school waar hij werkt meteen kan versterken. De identiteit van een school wordt immers ‘gemaakt’ door de mensen die er werken, en niet door verklaringen, regeltjes of logo’s (zie Van Hardeveld, 2003).

Personeelsbeleid waarin supervisie is opgenomen geeft medewerkers meer mogelijkheden. Het komt voor dat coaching te eenduidig gericht is op het handelingaspect en daarom een te instrumentele lading krijgt. Het gaat dan bijvoorbeeld over de correcte uitvoering van bepaalde didactische voorschriften, soms zelfs losgezongen van de concrete inhoud van het desbetreffende vak. Voor beroepsvragen, zeker waar deze de bezieling, overtuiging en identiteit van de supervisor raken, is dat onvoldoende.

Het persoonlijke aspect speelt een grote rol in het onderwijs. Voor een goed contact met collega of leerling kun je hem beter in de ogen kijken dan ‘aan zijn problemen werken’, of turen op het papier of het scherm waar vermeld staat wie hij is, wat hij doet en wat hem dwarszit. Persoonlijke aandacht is het trefwoord.

Net zo goed als docenten verdienen leidinggevenden aandacht. Met alle organisatieveranderingen zullen ook zij steeds opnieuw hun ‘plek’ moeten vinden. Dat raakt hun identiteit en daarmee hun manier van leiding geven en de ‘persoonlijke’ wijze waarop zij omgaan met (ongewilde, onvoorziene, vaak onaangename) verschuivingen in hun functie. Supervisie kan dus net zo goed leerzaam zijn voor managers en bestuurders (zie Bergknapp, 2009).

Soms wordt supervisie bedreigend gevonden. Mensen zijn dan bang verplicht in te moeten gaan op allerlei impertinente vragen, al dan niet verpakt in wollige taal. Als supervisoren goed zijn opgeleid gaan ze zo niet te werk. Zij zullen supervisanten juist helpen om ‘vrij en open’ te (leren) spreken over aspecten van hun werk die hen fascineren, die hen bezighouden of waar zij moeilijkheden bij ontmoeten (*parrèsia*) (vgl. Foucault, 2004). Dat kan ook inhouden: vrij en open (leren) spreken over identiteitsvragen die met de persoonlijke uitoefening van het beroep samenhangen (vgl. bijv. hoofdstuk 5). In die zin is supervisie voor (aankomende) professionals veeleer een kans dan een bedreiging (vgl. hoofdstuk 8).

Supervisie is werkzaam op voorwaarde dat de supervisor kundig is. Een kundige supervisor houdt de vertrouwelijkheid hoog, weet samen

met de supervisant al werkend een veilige leeromgeving te scheppen, is zelfreflectief en heeft een zeker niveau van ontwikkeling en volwassenheid bereikt. Dat laatste blijkt bijvoorbeeld uit de wijze waarop hij met morele dilemma's in supervisie omgaat (vgl. hoofdstuk 6; zie ook hoofdstuk 3).

### 1.5 Tot besluit

Uit ervaringen van diverse PCO-scholen blijkt dat supervisie – mits zorgvuldig gehanteerd door opgeleide (en geregistreerde) supervisoren – krachtige leerhulp biedt bij beroepsvoorbereiding en werkondersteuning.<sup>5</sup> Deze ervaring past goed in het profiel van deze scholen, want een sterk punt van het PCO is zijn ervaring met identiteitsdiscussies. Zo werken openbare scholen graag samen met protestant-christelijke pabo's, 'want', zeggen zij, 'jullie zijn niet bang om ronduit over levensbeschouwelijke zaken te praten'. Zoals uit het voorgaande blijkt gaat dat echter niet vanzelf. Bovendien verdient het alle aanbeveling om deze kracht (nog) beter te benutten, zowel intern als extern. Zo kunnen ook de schadelijke effecten van schaalvergroting en verzakelijking – tenminste gedeeltelijk – tegen worden gegaan. Delen is helen. Voor goed onderwijs is een goede organisatie nodig. Een goede organisatie is gekenmerkt door aandacht voor de unieke kwaliteiten van alle personeelsleden en leerlingen. Beleidsmatig krijgt deze aandacht de vorm van een stevig, op verbindingen gericht personeelsbeleid, onder andere gekenmerkt door een breed scala van intensieve begeleidingsvormen. Supervisie zal daar zeker deel van uitmaken.

### Literatuur

- Andriessen, H.C.I. (1975). *Leren aan ervaring in supervisie*. Proefschrift. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Baets, W.R.J. (2002). *Wie orde zaait zal chaos oogsten. Een vertoog over de lerende mens*. Assen: Van Gorcum.
- Bennink, H. (1992). *Opleidingssupervisie: vrije figuren of verplichte nummers*. *Supervisie in Opleiding en Beroep*, 9.
- Bergknapp, A. (2009). *Supervision und Organisation – zur Logik von Beratungssystemen*. Wenen: Facultas.
- Fonderie-Tierie, L., & Rozemond T. (red.), (2000). *Docenten coachen*. Baarn: Nelissen.
- Fonderie-Tierie, L., & Hendriksen, J. (red.), (2002). *Begeleiden van docenten. Reflectie als basis voor professionele ontwikkeling in het onderwijs* (2e druk). Soest: Nelissen.
- Foucault, M. (2004). *Parrèsia. Vrijmoedig spreken en waarheid*. Amsterdam: Parrèsia.

5 De Christelijke Hogeschool Ede en de Driestar Hogeschool in Gouda hebben (uitgebreide) ervaring met supervisie.

- Griffioen, J. (1980). *Supervisie aan beginnende leraren*. Proefschrift. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Groot, A. de. (1996). *Supervisie en werkbegeleiding in het onderwijs*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Hardeveld, G. van. (2003). *Bijzonder bekwaam*. Proefschrift VU. Amersfoort: CPS.
- Heitink, G. (1977). *Pastoraat als hulpverlening*. Kampen: Kok.
- Homan, T. (2006). *Organisatiedynamica. Theorie en praktijk van organisatieverandering* (3e opl.). Den Haag: Academic Service.
- Jansen, T. (2005). In gesprek met Leo Prick – Ons kent ons in onderwijsland is fnuikend voor de leraar. In: G. van den Brink, T. Jansen, & D. Pessers, *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Den Haag: CDA Verkenningen / Amsterdam: Boom.
- Jansen T., Brink, G. van den & Kole J. (red.) (2009). *Beroepstrots – een ongekende kracht*. Amsterdam: Boom.
- Mulder, H. (2005). In gesprek met Fred Korthagen – Wil je meten of beheersen of geef je mensen de kans hun persoon met hun professie te verbinden? In: G. van den Brink, T. Jansen & D. Pessers, *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Den Haag: CDA Verkenningen / Amsterdam: Boom.
- Muynck, B., de, (2008). *Een goddelijk beroep – spiritualiteit in de beroepspraktijk van leraren in het basisonderwijs*. Proefschrift VU. Heerenveen: Groen.
- Verbrugge, A. (2005). *Geschonden beroepseer*. In: G. van den Brink, T. Jansen & D. Pessers, *Beroepszeer. Waarom Nederland niet goed werkt*. Den Haag: CDA Verkenningen / Amsterdam: Boom.