

'Als geestelijk begeleider ben je je eigen instrument'

*Hbo-bachelor Geestelijke Begeleiding
Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing*

'Als geestelijk begeleider ben je je eigen instrument'. Deze uitspraak krijgen studenten aan Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing, opleiding Geestelijke Begeleiding, als een mantra gedurende hun hele opleiding te horen. Een instrument dien je te onderhouden, te stemmen, en we leren studenten dus ook 'spirituele hygiëne', dat wil zeggen dat zij leren woorden te geven aan hun eigen spiritualiteit en te reflecteren op hun eigen denken, voelen en handelen.

De opleiding

Vanaf het eerste jaar start al deze 'reflectieerlijn'. Ieder jaar lopen studenten stage, waarin zij een ontwikkeling maken van observeren in het eerste jaar tot (onder begeleiding) zelfstandig functioneren in jaar 4. In jaar 1 is er een elementaire vorm van ervaringen uitwisselen en intervisie, in jaar 2 worden reflectiemodellen aangeleerd, in jaar 3 is er begeleide intervisie in groepen van zes tot acht studenten en in jaar 4 krijgen studenten supervisie door een LVSC-geregistreerde supervisor in groepjes van twee of drie studenten, en in een enkel geval individueel. Studenten zuchten weleens onder de hoeveelheid reflectieverslagen die geproduceerd moeten worden, want ook op andere momenten in de opleiding wordt dit van hen gevraagd.

< Pablo Picasso, 'Stilleven met gitaar', 1921

De supervisor

Ik werk sinds 2015 als docent Praktische Theologie aan de opleiding Geestelijke Begeleiding (GB, voorheen Godsdienst Pastoraal Werk) aan Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing (FHTL). FHTL is een rooms-katholieke, door de bisschoppen erkende hbo-opleiding Theologie en valt onder Fontys Hogescholen. De laatste vier jaar ben ik ook opleidings-supervisor. Mijn supervisorenopleiding deed ik bij Hogeschool Windesheim.

In die zeven jaar FHTL heb ik de toestroom van studenten zien groeien, en de populatie zien veranderen. Eigenlijk was het bij mijn aantreden in 2015 al duidelijk dat we er niet meer vanuit konden gaan dat studenten vanzelfsprekend in het katholieke werkveld terecht zouden komen na hun afstuderen. In de rooms-katholieke kerk worden nog mondjesmaat niet-gewijde pastoraal werkenden benoemd, en door de uitstroom van pastoraal

werk(st)ers naar het categoriaal pastoraat was er ook buiten de kerk beperkt emplot voor FHTL-afgestudeerden. De studenten die binnenkwamen waren niet meer allemaal katholiek, en zelfs steeds minder gelovig.

Uit een recent onderzoekje dat FHTL deed onder de eigen studenten bleek dat 46 procent van de respondenten een rooms-katholieke achtergrond heeft, 20 procent een christelijke niet-katholieke achtergrond, 13 procent definieert zichzelf als agnost en de overige 21 procent is verdeeld over atheïsme, hindoeïsme, boeddhisme, jodendom en islam. Overigens is dit onderzoekje beperkt representatief, gezien het feit dat minder dan de helft van alle bij FHTL-GB ingeschreven studenten er aan meedeed; mijn eigen vermoeden is dat het feitelijke percentage katholieken nog lager ligt.

Docenten merken dat aspecten van het christendom die voorheen als bekend verondersteld konden worden, nu uitgelegd moeten worden. Studenten weten niet meer hoe een eredienst eruit ziet, wat een evangelie is, wat sacramenten zijn, et cetera. Soms is dat lastig, omdat de beginsituatie van studenten erg uiteen kan lopen. Een substantieel deel van de deeltijdstudenten, veel vrouwen van boven de veertig, heeft wel een min of meer kerkelijke achtergrond, en dat geldt ook voor sommige katholieke voltijdstudenten. En anderen zijn afgekomen op de term 'geestelijke begeleiding', zijn niet religieus en ook niet van plan dat te worden, en willen vooral weten hoe ze mensen kunnen begeleiden bij levensvragen.

De opleidings supervisie

Terug naar de supervisie. Want katholiek, protestant of agnost, allemaal moeten studenten eraan geloven. Opleidings supervisie

is verplicht. Studenten worden ingedeeld in aparte voltijd- en deeltijdgroepjes, en reflecteren tien zittingen lang over werkervaringen die ze opdoen in hun stage.

Dat proces verloopt volgens de klassieke supervisiemethodiek: de eerste bijeenkomst wordt er kennisgemaakt en nagedacht over leerdoelen, vervolgens brengt iedere deelnemer elke bijeenkomst schriftelijk een werkervaring in, schrijft ieder na afloop van elke bijeenkomst een reflectieverslag, is er halverwege een tussentijdse evaluatie en aan het einde van het traject een eindevaluatie. Alle stukken worden voorafgaand aan de zitting steeds naar alle leden van de supervisiegroep gestuurd.

De supervisor schrijft voor de laatste zitting een beoordeling. Dat betekent dat hij of zij een formulier invult waarin wordt aangegeven hoe de student gefunctioneerd heeft als het gaat om het superviseren, hoe de ontwikkeling is als het gaat om de eigen professionaliteit en de ontwikkeling en competenties met betrekking tot het communicatief handelen. Die drie thema's zijn weer onderverdeeld in indicatoren, bijvoorbeeld bij 'superviseren': de student formuleert relevante vragen bij de eigen werkinbreng, de student neemt verantwoordelijkheid voor het eigen leerproces, de student toont en benoemt actief experimenteren met het geleerde en reflecteert hierop. Elke indicator wordt voorzien van feedback door de supervisor, zodat duidelijk is waar de beoordeling op gestoeld is.

Hoewel een gangbare opvatting binnen de supervisie is dat de deelnemer verantwoordelijk is voor het eigen leerproces en dus zelf evalueert hoe dat is verlopen, vindt FHTL het nodig dat het finale oordeel hierover aan de supervisor is. Dit laat onverlet dat de student

ook gevraagd wordt een zelfbeoordeling te doen, en dat bij grote verschillen in opvatting de supervisor weliswaar het laatste woord heeft, maar de inbreng van de student daarbij buitengewoon serieus neemt.

Het formulier vindt uiteindelijk zijn weg naar het portfolio waarmee de student zijn of haar eind-assessment doet. Daarbij is het aan de student of de inhoudelijke feedback van de supervisor zichtbaar gemaakt wordt in het portfolio, of dat het bij een beknopte versie blijft waarbij wel duidelijk wordt hoe het leerproces is verlopen, maar niet waar dat inhoudelijk over ging.

Veiligheid is belangrijk bij FHTL. Dat betekent dat de supervisor niet betrokken wordt bij het eind-assessment van de student, zodat de student vrij is om over zichzelf te vertellen zonder dat die informatie bij een assessment weer op tafel kan komen. Omdat ik als docent in alle jaren lesgeef en we met ruim honderd studenten een instelling zijn waarin iedereen iedereen kent, ken ik doorgaans de studenten die ik supervisie ga geven al goed. Meestal is dat een voordeel, maar een enkele keer heeft een student besloten dat hij of zij en ik elkaar niet zo liggen en belemmert dit het proces. Een 'klikevaluatie' (in de supervisie is dat het moment, meestal in de derde zitting, waarin supervisor en supervisant stilstaan bij de vraag of ze met elkaar verder willen en kunnen) is niet aan de orde, '-sor en -sant' zijn tot elkaar veroordeeld.

Inmiddels heb ik mij wel voorgenomen dit te thematiseren wanneer ik de samenstelling van de groepjes bekendmaak. Studenten kunnen dan aangeven dat ze liever naar de buitensupervisor gaan, die min of meer onbekend is. Dit studiejaar heb ik drie deeltijdgroepen, twee voltijd-

groepen en één individueel supervisietraject. Roostertechisch kunnen er niet meer deeltijd-groepjes bij, dus voor de (dit jaar) overige twee groepen is een buitensupervisor aangesteld. De twee jaar dat hij bij ons werkzaam is bestond de groep deeltijdstudenten op één na uit alleen vrouwen. Dat bracht mij ertoe de ene man onder te brengen bij de mannelijke supervisor, om een identificatiemodel te hebben.

Thema's en ontwikkelingen

En dan nu het supervisieproces: wat komt er op tafel? En wil het een beetje lukken met dat supervisieproces?

Om met dat laatste te beginnen: ondanks de lange 'reflectie-aanloop' in de studie hebben studenten er soms moeite mee een supervisorische vraag bij een werkervaring te bedenken. Dat wordt al duidelijk wanneer ze hun leerdoelen gaan formuleren. Voorbeelden van niet-supervisorische leerdoelen zijn:

'Ik wil leren voor een groep te spreken.'

'Ik wil oefenen met rituelen.'

'Ik wil de presentietheorie leren toepassen in de praktijk.'

Meestal is na de eerste zitting duidelijk wat doelen zijn waar we in de supervisie wel mee kunnen werken. Welke daarbij vooral aan de orde komen, daarover straks meer.

Een volgende hobbel is het schrijven van een reflectieverslag: want hoewel ik een duidelijke instructie geef en studenten al enige jaren oefenen met reflecteren, lukt het niet alle studenten meteen om ook echt tot reflecteren te komen. Dan blijft het bij een weergave van het besprokene ('notulen') en wordt het reflectieproces dat, als het goed is, in de supervisie

wordt 'aangezet', niet verder gebracht. Het meeste werk wordt verzet tussen de zittingen door, leerde ik op de opleiding, en dit houd ik mijn studenten ook steeds voor. Bij de bespreking van de reflectieverlagen, waar we iedere zitting mee beginnen, komt dit dan meestal wel weer op z'n pootjes terecht.

Omdat ook de studenten elkaar al langer kennen is de sfeer er al snel een van openheid en vertrouwen. Ik ben mij er van bewust dat ik als supervisor een rolmodel dien te zijn voor de supervisanten en toon bij tijd en wijle ook mijn eigen kwetsbaarheid. Dat maakt dat we als groep ervaren dat we het met ons allen doen. De open sfeer zorgt er niet alleen voor dat studenten zich gemakkelijk kwetsbaar opstellen, maar ook dat ze elkaar vragen durven te stellen die aanzetten tot verder reflecteren.

Uit een recente zitting (jonge supervisant aan andere jonge supervisant): 'Je zegt dit nu wel, en het is een waardevolle ontdekking, maar hoe ga je dat nu aanpakken in de praktijk? Hoe zie je het voor je, wat is er misschien ook wel lastig aan?' Het was een goede vraag, en de-gene aan wie hij werd gesteld zag ook meteen in dat hij er opnieuw mee aan het werk moest. Het is echt genieten als studenten doorkrijgen hoe ze dit moeten doen, en bij het begin van een zitting allemaal op het puntje van hun stoel zitten om hun medesupervisanten te bevragen. Daarbij is de sfeer ontspannen, is er ruimte voor een grap af en toe, en moet ik als supervisor soms moeite doen om ertussen te komen. Ik beschouw dat als een goed teken.

Dan de inhoudelijke kant van de zaak. Als ik tussen mijn oogbalken door de supervisanten van de afgelopen vier jaar de revue laat passeren, zie ik een paar lijnen.

Perfectionisme

Een veel voorkomend thema in de supervisie is de worsteling met perfectionisme. Dat zie ik zowel bij voltijd- als bij deeltijdstudenten, kennelijk is leeftijd dus niet per se een factor. Die worsteling met perfectionisme toont zich op verschillende manieren. Een paar voorbeelden:

'Ik durf niet voor te gaan in een viering omdat er zoveel mis kan gaan en ik dan niet weet wat ik moet doen.'

'Ik vind dat ik faal en dat verlamt me, zodat ik helemaal nergens meer toe kom.'

'Ik vraag me af wat ik nou helemaal gedaan heb als ik een uur lang heb geluisterd naar iemand die alleen maar haar verhaal vertelt.'

Natuurlijk zit er van alles onder dat perfectionisme, en meestal komen we daar ook wel terecht. Wat maakt dat je zo onzeker bent, hoe kijk je naar jezelf, is er soms sprake van een 'imposter-syndroom' (d.w.z. het verschijnsel waarbij je het gevoel hebt ieder moment door de mand te kunnen vallen omdat anderen dan zullen ontdekken wat je zelf ook al denkt te weten: dat je er geen klap van kan), speelt wellicht 'het drama van het begaafde kind' (Miller 2009) (de student heeft zozeer voldaan aan de verwachtingen van haar ouders dat ze niet de ervaring heeft kunnen opdoen een geliefd mens te zijn als ze niet presteert)?

Het onderzoek hiernaar moet gedaan worden, maar kent ook zijn grenzen. Supervisie is geen therapie, en als er sprake is van onzekerheid die de student echt belemmert in het functioneren is de hulp van bijvoorbeeld een studentenpsycholoog geboden. Steeds moet weer de overstap worden gemaakt naar de bovenste driehoek van Siegers (Siegers 2002,

20) van het voelen-denken-handelen naar het werk, de concrete stagepraktijk, en eventueel ook het functioneren daarbuiten.

'Trage vragen'

Een ander bekend thema voor mensen die uit de zorg komen (voor veel deeltijdstudenten is dat het geval) of uit een ander hulpverlenend beroep, is de vraag: wanneer doe ik genoeg?

Als je in de verpleging werkt, of hebt gewerkt, en je gewend bent snel te handelen en oplossingsgericht te denken, is het een uitdaging ruimte te maken voor de 'trage vragen', en die dan ook in alle traagheid en (ogenschijnlijk) resultaat-loosheid te behandelen. De onmacht als er na een gesprek van drie kwartier nog steeds verdriet en pijn is bij de pastorant. Niets in huis hebben om iemand op te beuren. De zekerheid te hebben dat je iemand achterlaat in dezelfde uitzichtloze situatie waarin je haar hebt aangetroffen, met niets in handen dan wat tijd en aandacht ...

En de valkuil om in de praktische hulpverlening te stappen, geld te geven, een onderdak te regelen, naar de apotheek te gaan ... en het onderscheid maken wanneer deze vorm van handelen juist weer wel op zijn plek is. En wat dat betekent voor jouw positie en voor de relatie.

'Het boekje' aannemen

In de colleges 'Gespreksvoering' bespreek ik met studenten een artikel van Bodisco Massink (Massink 2004, 43-57), waarin hij uitlegt hoe pastores vaak geneigd zijn 'het boekje aan te nemen' van hun client of pastorant. Daarmee bedoelt hij dat we, op het moment dat de ander zijn probleem bij ons neerlegt, we maar al te gauw geneigd zijn dat tot ons eigen

probleem te maken, inclusief de verantwoordelijkheid voor de oplossing. 'Het boekje' niet aannemen, maar wel betrokken en liefdevol de ander nabij zijn is dan de kunst.

De vraag is natuurlijk welke eigen behoefte vervuld wordt als we het boekje aannemen. Wat maakt dat we dat zo graag doen? Is het de angst om tekort te schieten, niet goed genoeg te zijn? Is het de onmacht om bij een onaffe, onopgeloste situatie te blijven? Is het de behoefte goed te doen, waardoor we onszelf beter voelen? Het is prettig om in de supervisie terug te kunnen grijpen op die theorie: wat ben je nu aan het doen, ben je het boekje aan het aannemen?

Religieuze vragen

Religieuze vragen komen met enige regelmaat op tafel, soms in een bijzin, soms expliciet in of naar aanleiding van een werkinbreng. Iemand die vertelt dat vertrouwen op God haar helpt om meer te vertrouwen op zichzelf. Iemand die vertelt dat de bede uit het Onze Vader over vergeving haar helpt zichzelf te vergeven als ze het gevoel heeft teveel fouten te maken.

Met name de niet-religieuze studenten worstelen met de vragen rond de geloofsbeleving van hun gesprekspartner. Wat te doen als je die niet mee kunt maken? Wat te doen als het referentiekader van de ander je volkomen vreemd is? In welke gebaren, rituelen, eventueel gebeden kun je meegaan, waar niet meer? Of, nog een stap verder: ben ik wel geschikt voor dit beroep als ik geen religieus referentiekader heb?

Uiteraard gaat het hierbij niet om wat ik gekscherend 'HKI-vragen' noem (Hoe Kan Ik – een vraag naar praktisch handelen), maar gaan we op zoek naar wat iemand drijft, waar de eigen

integriteit in het geding is, waar iemand geloofwaardig kan blijven voor zichzelf en voor de ander. Studenten met een niet zo gedefinieerd zingevingssysteem vragen soms om begeleiding bij het articuleren van hun spiritualiteit. Hoewel ik ze daarvoor alle ruimte geef, en ze modellen en werkvormen aanreik om hier een begin mee te maken, wordt dit maar af en toe in het supervisieproces uitgewerkt.

Ook voor gelovige studenten kunnen de vragen naar het beroepsperspectief zich ineens aandienen. 'Het werken met mensen vind ik fijn, maar er zitten ook een hoop aspecten aan het werk waar ik he-le-maal geen zin in heb – is dit de weg die God van mij wil?' Een andere student die gelovig is en daar ook in een parochie werk van maakt, deelde eens in een supervisiegroep eigengemaakte teksten, bedoeld voor de liturgie. Al doorpratend daarover kwam aan het licht wat deze teksten te vertellen hadden over hemzelf. Dat gesprek leverde een waardevolle integratie op van de spiritualiteit met de eigen psychosociale hygiëne.

Eigen leerstijl

Iedere student heeft een eigen leerstijl, en soms vraagt dat aanpassingen in het supervisieproces. Er zijn studenten die je enorm helpt met een schemaatje, om uit te leggen wat we aan het doen zijn, of hoe het supervisieproces verloopt. Studenten met dyslexie zijn gebaat met werkvormen waarin gereflecteerd wordt met beelden in plaats van met woorden. Fysiek in de ruimte bewegen door bijvoorbeeld de stappen van de ui van Korthagen te doorlopen, of op verschillende stoelen plaats te nemen om verschillende stemmen tot uiting te laten komen kan behulpzaam zijn.

Wat dat betreft was de afgelopen corona-periode een uitdaging. Hoewel je met twee supervisanten op het scherm ieder trekje in het gezicht kunt waarnemen, mis je als supervisor in een online zitting veel van de non-verbale communicatie en ben je behoorlijk beperkt in je mogelijkheden om verschillende werkvormen in te zetten. Het is gelukt, online supervisie geven, en als het moet doen we het zo weer, maar wat een opluchting dat we weer bij elkaar in een lokaal kunnen zitten!

Thema's rond diversiteit

Als docent Praktische Theologie heb ik mij de laatste jaren verdiept in thema's rond diversiteit. Dat maakt mij alert in situaties waarin mensen met verschillende culturele achtergronden elkaar ontmoeten. Dat betekent dat ik studenten met een niet-Nederlandse culturele achtergrond, of dat nu Marokkaans, Surinaams, Indisch, Italiaans of Duits is, vaak bevrage op gewoontes en overtuigingen die wellicht kunnen botsen met die van hun gesprekspartner, of die een factor kunnen zijn in de communicatie.

Ook mensen met een Indische of Surinaamse achtergrond die al meerdere generaties in Nederland wonen, kunnen tradities, gewoontes, overtuigingen hebben die anders zijn dan de mensen met een witte Nederlandse culturele achtergrond. Wanneer heb je iemand geholpen, bijvoorbeeld? Hoe ga je om met een meerdere, met iemand die hiërarchisch boven je staat? Hoe ga je om met regels? Wat betekent familie voor je?

Ik ben ieder jaar weer verbaasd hoeveel studenten 'buitenlands bloed' hebben: een ouder met een niet-Nederlandse achtergrond, of die zelf een deel van het eigen leven hebben

doorgebracht in een andere cultuur. Uiteraard spelen die thema's ook in omgekeerde richting wanneer een student een pastorant of client heeft met een niet-Nederlandse achtergrond. Wat betekent dit voor de communicatie, voor de thema's, voor de waarden van de ander? In de colleges 'Interculturele communicatie en werken met diversiteit' maak ik studenten gevoelig voor verschillen en de manieren waarop je daarmee om kunt gaan, in de supervisies kan ik terugkomen op analyses die we daar hebben gemaakt. Uiteraard alleen voor zover het dienstig is in het reflectieproces van de supervisor.

Hoe zien ze hun beroep?

Ten slotte: hoe zien onze toekomstige geestelijk begeleiders hun beroep? Uit bovenstaande mag duidelijk worden dat dat enorm uiteenloopt. In de afrondende fase van hun studie maken studenten 'beroepsproducten': dat zijn werkstukken waarin zij hun vaardigheden aantonen op het gebied van gespreksvoering, vieren en rituelen, en agogisch handelen. In zo'n beroepsproduct doen ze verslag van hun handelen op het betreffende terrein, met een onderbouwing van de keuzes die ze daarin maken en een verantwoording en analyse met behulp van literatuur. Naast een stevige theoretische basis is dit hun fundament voor hun handelen in de praktijk. De context waarin die beroepsproducten ontwikkeld worden kan enorm uiteenlopen, evenals de context waarin studenten gaan werken. De laatste paar jaar lijkt er weer een toenemende vraag te zijn naar geestelijk verzorgers in instellingen, en is er ook een ontwikkeling gaande waarbij geestelijke verzorging extramuraal plaatsvindt. Diverse studenten hebben al voor hun afstuderen een

baan in dit werkveld. Momenteel is er zelfs een eerstejaars student die al werkt als geestelijk verzorger. In hoeverre deze geestelijk verzorgers zich gebonden weten aan een kerk of zendende instantie varieert. Ook in het buurt- en straatpastoraat en in inloophuizen vind je veel hbo-afgestudeerde theologen. Die werkplekken zijn vaak niet gebonden aan een zendende instantie, maar werken vanuit een stichting.

Helemaal ten slotte: veel van wat ik mijn studenten leer heb ik in mijn eigen academische studie nooit onderwezen gekregen, maar gaandeweg opgedaan in mijn eigen beroepspraktijk als pastoraal werkster, aangevuld met een Klinisch Pastorale Vorming en later de supervisorenopleiding. Ik ben ervan overtuigd dat de praktische vaardigheden die we studenten leren, theoretisch onderbouwd en met een stevige portie zelfreflectie, hen maakt tot volwaardige geestelijk begeleiders:

die in staat zijn feedback te vragen, te ontvangen en te geven,

die hun eigen innerlijke supervisor hebben ontwikkeld en die blijven ontwikkelen,

die een stevige gereedschapskist hebben waarmee ze zijn toegerust voor de vragen die door het veranderende werkveld aan hen worden gesteld. <

Literatuur

- Miller, A. (2009). *Het drama van het begaafde kind*. (47e druk ed.). Amsterdam: Spectrum.
- Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten/Mechele: Bohn Stafleu van Loghum.
- Massink, J. (2004). *Als een heilige tekst. Opstellen over pastoraat en psychotherapie*. Tilburg: KSGV.

Marieke (drs. M.) Milder is theoloog en supervisor. Zij werkt als docent en opleidingssupervisor aan Fontys Hogeschool Theologie Levensbeschouwing (FHTL). Zij heeft daarnaast een eigen supervisiepraktijk. Haar opleiding supervisor volgde zij aan Hogeschool Windesheim | m.milder@fontys.nl

