



Wat werkt bij supervisie, intervisie en coaching?

Lenette Rietveld
Karen van Rooijen – Mutsaers

www.nji.nl

December 2012

Supervisie, intervisie en coaching zijn middelen die het leren op de werkplek ondersteunen. Zowel supervisie als coaching kan leiden tot positieve resultaten, zoals vergroting van de werktevredenheid en de effectiviteit van de professional. Bovendien gaan zij negatieve uitkomsten zoals stress op het werk tegen. Intervisie wordt door professionals wel als leerzaam ervaren, maar lijkt toch weinig effect te hebben op het gedrag van de professional.

Werkzame ingrediënten van supervisie zijn taakondersteuning en sociale en emotionele steun van de supervisor. Bij supervisie en coaching is de relatie tussen de supervisor of coach en de professional, zoals gezien door de professional, van invloed op de effectiviteit. Bij coaching zijn aspecten die te maken hebben met de persoon van de coach (persoonlijke kenmerken, cultivering van positieve verwachtingen, warmte, waardering en aandacht) en de gecoachte (hoop op verandering, motivatie en probleemdruk) van belang. Coaching door 'peer-coaches', zoals interne collega's is minder effectief dan coaching door onbekende externe coaches.

In dit document wordt een overzicht gegeven van wat er bekend is over de effecten en werkzame ingrediënten van supervisie, intervisie en coaching. Ter illustratie zijn voorbeelden opgenomen van supervisie, intervisie en coaching die in Nederland worden toegepast in de jeugdsector. Voor de beschrijving van de begrippen supervisie, intervisie en coaching is onder andere uitgegaan van de teksten op de site van de Landelijke Vereniging voor Supervisie en Coaching. Om de laatste stand van zaken in het onderzoek naar de effectiviteit en werkzame ingrediënten weer te geven is een literatuursearch uitgevoerd in de elektronische zoekmachine PsycINFO voor onderzoek in de psychologie en aanverwante terreinen. Daarbij is gezocht met de zoektermen 'professional supervision', 'coaching', 'coaching psychology', 'executive coaching', 'life coaching', 'meta-analysis', 'systematic review', 'literature review'. Daarnaast is gezocht in de database met wetenschappelijke artikelen over coaching op de site van de NOBCO (Nederlandse orde van Beroepscoaches) en naar artikelen in het tijdschrift Supervisie en coaching. Op basis van deze literatuursearch zijn een aantal reviews, meta-analyses en primaire studies geselecteerd. Belangrijke overzichtsartikelen waren Voogden en Kuyvenhoven (2010), Mor Barak e.a. (2009) en Grant (2009).

Dit document maakt onderdeel uit van het themadossier [Professionalisering in de jeugdzorg](#).



1. Begripsverheldering

Naast het inzetten van effectieve interventies (What works?) is de effectiviteit van de professional (Who works?) een belangrijke factor voor de kwaliteit van de uitvoering van het werk in de jeugdsector. Een effectieve werkwijze van een professional kenmerkt zich onder andere door het creëren van feedback op het werk en het leren van het werk door open te staan voor reflectie (Van Yperen e.a., 2010). Supervisie, intervisie en coaching zijn verschillende vormen van werkbegeleiding die gericht zijn op reflectie en het creëren van feedback.

Reflecteren is het terugkijken, bespiegeld overdenken en zoeken naar betekenis van wat men heeft gezien, ervaren, gedacht of gedaan en daaruit lering trekken (Voogden & Kuyvenhoven 2010). Bij reflectie onderzoekt de professional zijn werkervaringen en gaat het niet om het oordelen over het handelen. Feedback, of terugkoppeling, is het proces waarbij men terugkijkt op de situatie of handeling om na te gaan wat de resultaten zijn en hoe deze in de toekomst herhaald of aangepast kunnen worden. Bij feedback krijgen professionals te horen wat zij goed doen en wat zij minder goed doen. Naast het geven van feedback op basis van waarneembaar gedrag van de professional kan feedback ook gebaseerd zijn op resultaten bij cliënten.

Onderzoek in de psychotherapie laat zien dat het geven van feedback aan behandelaars over de resultaten bij cliënten bijdraagt aan de effectiviteit van hun werk (Lambert, 2010). Volgens Miller en Hubble (2007) onderscheidt de effectieve therapeut zich van de minder effectieve collega's door het feit dat hij voortdurend en systematisch zijn eigen feedback organiseert. De effectieve professional trekt zijn eigen functioneren bewust, openlijk en regelmatig in twijfel. Hij is steeds op zoek naar feedback en staat hier ook open voor. Ook in de jeugdzorg is gebleken dat het geven van feedback effect heeft op de resultaten. Bij de Drentse jeugdzorginstelling Yorneo leidde een regelmatige terugkoppeling van uitkomsten bij cliënten in teams van uitvoerenden en middenkader tot een vergroting van de effecten bij de jeugdigen van de intensieve orthopedagogische gezinsbegeleiding (Veerman, Roosma & Ooms, 2008).

Supervisie is een op reflectie gebaseerd leergesprek voor professionals die met mensen werken. Supervisie wordt zowel één-op-één gegeven als in een kleine groep.

Bij intervisie bespreekt een groep professionals met een overeenkomstig beroep werkproblemen en helpen zij elkaar het functioneren te verbeteren. In tegenstelling tot supervisie kan een intervisiegroep zelfsturend zijn. Supervisie en intervisie zijn vaak verplichte onderdelen binnen beroepsopleidingen voor de werkvelden welzijn en zorg die ingezet worden tijdens stages.

Coaching is het resultaatgericht begeleiden van professionals in een één-op-één situatie zodat zij hun werk beter leren uitvoeren. Bij coaching staan de doelen van de organisatie centraal en is het gebruik van feedback, dikwijls gebaseerd op beoordelingen van collega's, belangrijk. Coaching is in vergelijking tot supervisie minder gericht op het bevorderen van reflectie. Verder heeft coaching van te voren vastgestelde doelen, terwijl supervisie vaak een open doelstelling heeft.

2. Supervisie

Supervisie is een op reflectie gebaseerd leergesprek voor professionals die met mensen werken. De professional onderzoekt zijn werkervaringen onder begeleiding van een supervisor. Hij wordt zich hierdoor meer bewust van zijn eigen gedachten, gevoelens, verwachtingen, normen en waarden en van de wijze waarop deze zijn handelen bepalen. Hij leert hoe hij als persoon in het betreffende beroep in een concrete werksituatie te werk wil gaan. Dit leidt tot inzicht in en verbeteren van beroepsmatig handelen. Supervisie wordt zowel één-op-één gegeven als in een kleine groep.

Supervisie komt uit de Verenigde Staten en heeft haar oorsprong in de psychoanalyse en het social casework. Het sociale casework werd samen met supervisie na 1945 in Nederland geïntroduceerd. De professionalisering van supervisie is ontwikkeld binnen het kader van de opleidingen in het welzijnswerk door de invoering van de methodiek van het groepswerk. Supervisie was niet langer specifiek gebonden aan één beroepsgroep, maar werd gezien als een didactische methodiek. Vervolgens heeft supervisie zich verspreid over andere mensgerichte beroepen in de sectoren gezondheid, zorg en onderwijs. In 1968 startte de eerste van overheidswege erkende opleiding voor supervisors. Sinds 1989 is er in Nederland een beroepsvereniging voor supervisors, de Landelijke Vereniging voor Supervisie en andere Begeleidingsvormen (LVSB). Deze vereniging heet nu de Landelijke Vereniging voor Supervisie en Coaching (LVSC). Zie www.lvsc.eu. Sinds 1992 is er voor supervisors een registratieregeling en sinds 1999 is er een gedragscode.

2.1 Wat is supervisie?

Specifiek voor het Nederlandse supervisieconcept is dat het gericht is op het leren van de werkkuitvoering en dat toezicht en controle buiten de supervisie wordt gehouden. In veel landen is de doelstelling van supervisie ook controle over het werk. De diverse omschrijvingen van het begrip supervisie bemoeilijken het uitvoeren van internationaal literatuuronderzoek.

Volgens de LVSC is supervisie het onder begeleiding leren door reflectie op eigen werkervaringen. De supervisant verwerft hierdoor inzicht in het eigen handelen en kan dit duurzaam verbeteren. Hierbij sluit de LVSC aan bij de visie van Siegers (2002) die stelt dat de supervisant leert om op integratieve wijze zijn werk uit te voeren. Hij onderscheidt twee niveaus van integratie waarbij de supervisant leert functioneren vanuit de samenhang tussen

- denken, voelen, willen en handelen (integratie op het 1^e niveau), en
- persoon, beroep en concrete werksituatie (integratie op het 2^e niveau).

Bij integratie op het 1^e niveau gaat het erom dat de supervisant al reflecterend op zijn werk kan samenbrengen wat hij wilde, wat zijn zicht op de situatie was, wat hij deed en wat hij eraan beleefde. Wanneer bijvoorbeeld de supervisant al pratend over zijn werk alleen feiten weergeeft zal de supervisor hem vragen hoe hij zelf tegen de situatie aankijkt en hoe hij het beleefde.

Bij de integratie op het 2^e niveau leert de supervisant hoe hij als persoon in een concrete werksituatie te werk moet gaan. Het gaat om wat en hoe er gewerkt moet worden. Een voorbeeld hierbij is de groepsleider in de jeugdzorg die merkt dat de waarden en normen die hij in zijn eigen opvoeding heeft meegekregen niet altijd aansluiten bij de regels die in de leefgroep worden gesteld. Door supervisie wordt de groepsleider zich bewust van zijn eigen socialisatie en hoe die invloed heeft op zijn werkhouding.

Supervisie is bedoeld voor mensgerichte beroepen waarbij methodisch handelen in interacties tussen personen een belangrijk aspect is van de beroepsuitoefening (LVSB, 2004; Siegers, 2002).

Supervisie is een methode van opleiden en deskundigheidsbevordering (LVSC en Siegers, 2002).

Siegers maakt een onderscheid tussen opleidings- en instellingssupervisie. In het eerste geval is het opleidingsinstituut opdrachtgever van de supervisor (docent) en de supervisant (student). In het tweede geval is de opdrachtgever de organisatie of de werknemer zelf.

De LVSC gaat uit van een generiek supervisieconcept: supervisie is niet verbonden aan een specifiek beroep, maar overstijgt specifieke beroepsgroepen, werksectoren en methodische scholen. Naast generieke supervisors bestaan er specifieke supervisors die een achtergrond hebben in het vak van de supervisant. Voor de psychotherapie bestaan er bijvoorbeeld opleidingen die supervisors specifiek voor dit werkveld opleiden.

In de praktijk kan supervisie individueel worden gegeven of in een kleine groep met maximaal vier supervisanten. Onderwerpen die aan de orde kunnen komen zijn: werken met cliënten, omgaan met collega's en de eigen manier van leidinggeven of werken (www.lvsc.eu).

In de HBO opleidingen Social Work (met de specialisaties Pedagogiek, Sociaal Pedagogische Hulpverlening, maatschappelijk werk en dienstverlening en cultureel maatschappelijke vorming) is het gebruikelijk dat studenten in het derde jaar supervisie krijgen. Studenten bespreken in een klein groepje met een docent (supervisor) de voortgang van hun stage, welke leerervaringen zij opdoen en eventueel welke problemen ze tegenkomen. De meeste voltijdsstudenten zijn dan gemiddeld 19 jaar en hun persoonlijkheid is nog in ontwikkeling. Tegelijkertijd zijn zij hun eigen beroepsinvulling aan het ontdekken. De supervisor zet de beginnende professional aan tot het reflecteren op concrete werksituaties. Het gaat hierbij om de vraag; "Wie ben ik als persoon in mijn vak?". De student leert reflecteren op de invloed van de eigen socialisatie op het beroepsmatig functioneren en de beroepshouding. Ook onderzoekt hij zijn mogelijkheden en tekortkomingen voor het functioneren in zijn toekomstige beroep (Pellegrom, 2008).

Onderstaand voorbeeld van supervisie past bij het Amerikaanse supervisieconcept waarbij de supervisor ook het werk van de professional controleert.

In de van oorsprong Amerikaanse interventie Functionele Gezinstherapie FFT zijn intensieve vormen van supervisie ingevoerd. De gezinstherapie is voor jongeren van 11 tot 18 jaar met gedragsproblemen (waaronder delinquentie) en hun gezinnen. De therapie wil het functioneren van de jongere en het gezin verbeteren en de kans op herhaling van crimineel gedrag verkleinen. FFT wordt uitgevoerd door gespecialiseerde en speciaal getrainde therapeuten in de jeugdzorg en de jeugd-ggz. De therapeuten functioneren in een netwerk van permanente intervisie en supervisie. Zo bestaat er naast een training voor de therapeuten ook een training voor supervisors. Het optreden van de therapeut en de effecten van zijn optreden zijn vrijwel permanent onderwerp van gesprek en krijgen aandacht van ervaren collegae. Bij een nieuw team wordt vanaf maand 6 één van de therapeuten uit de eigen instelling (uit het betreffende team) opgeleid tot interne supervisor; deze neemt in de loop van het tweede half jaar de supervisie over van de externe supervisor van het landelijk kenniscentrum FFT Nederland. De interne supervisor wordt te allen tijde gesuperviseerd door de externe supervisor. In het eerste half jaar ligt de nadruk van de supervisie op het leren toepassen van het model van FFT, in het tweede half jaar op het vergroten van de competentie van de therapeut en in het derde en laatste halfjaar op verdieping en consolidering van modeltrouw en competentie. De supervisor leest bijvoorbeeld verslagen over het verloop en de resultaten van de

therapie en bespreekt deze tijdens de groepssupervisie. Ook observeert hij tijdens sessies tussen therapeut en gezin en bespreekt video-opnames van deze sessies (FFT-Nederland, 2009).

2.2 Effecten van supervisie

Voogden en Kuyvenhoven (2010) vonden na screening van literatuur op PubMed aanwijzingen voor effecten van supervisie in de gezondheidszorg en de medische opleiding. PubMed is een internationale database met artikelen over medische onderwerpen. Het gaat hierbij voornamelijk om supervisie aan artsen (in opleiding) en verpleegkundigen. Voogden en Kuyvenhoven vonden 19 evaluatieonderzoeken. De gevonden effecten zijn merendeels gebaseerd op ervaringen van supervisanten. Zij concluderen dat er aanwijzingen zijn dat:

- Reflectie-ervaringen en –onderwijs het leren in de praktijk bevordert, intensiveert en/of versnelt;
- Supervisie de ervaren arbeidsbelasting verlaagt en tot een groter zelfinzicht en toename van de persoonlijke effectiviteit (zoals grenzen stellen, omgaan met conflicten, uiten van emoties) leidt;
- Een grotere vaardigheid in reflecteren samenhangt met sterkere vaardigheden op andere aspecten van professioneel gedrag, zoals het met maken van een meer gedegen afweging bij morele dilemma's;
- Reflecteren samenhangt met betere communicatieve vaardigheden zoals het beter contact kunnen leggen met patiënten.

Werkzame ingrediënten van supervisie in het onderwijs aan medicijnenstudenten zijn het bespreken van casussen over professionele dilemma's in lastige werksituaties (Boenink, 2005) en ervaringsleren waarbij gebruik wordt gemaakt van stage-ervaringen, een heldere portfoliostructuur, een ondersteunend mentorsysteem en geschikte toetsvormen (Aukes, 2008).

De meta-analyse van Mor Barak, Travis, Pyun & Xie (2009) omvat 27 studies, gepubliceerd tussen 1990 en 2007, naar de effecten van supervisie in de sociale sector. Van deze 27 studies onderzochten 7 studies de effecten van supervisie in de jeugdhulpverlening, 13 studies het maatschappelijk werk en 7 studies de geestelijke gezondheidszorg. De totale onderzoeksgroep van deze 27 studies bestond uit 10.867 professionals.

De auteurs onderscheiden drie dimensies van supervisie:

- Taakondersteuning: het geven van werkgerelateerde adviezen en feedback;
- Sociale en emotionele steun: aansluiten bij de emotionele behoeften en werkgerelateerde stress van de professional;
- De kwaliteit van de relatie van de supervisor met de professional, zoals ingeschat door de professional zelf.

Gekeken werd in hoeverre supervisie positieve uitkomsten voor professionals, zoals tevredenheid met het werk en betrokkenheid bij de organisatie, kan bevorderen en negatieve uitkomsten, zoals stress en angst, kan tegengaan. Alle drie de dimensies van supervisie bleken gematigd positieve en statistisch significante relaties te hebben met de positieve uitkomsten voor professionals. Oftewel de alle drie de dimensies bevorderen positieve uitkomsten voor professionals. Bij supervisie gericht op taakondersteuning werd de sterkste samenhang gevonden met de positieve uitkomsten. In onderstaande studies vonden Mor Barak e.a. effecten van supervisie gericht op taakondersteuning:

- Leidinggevend in organisaties voor jeugdhulpverlening die met hun supervisor voorafgaand aan een training hun individuele leerbehoeften bespreken en na afloop van de training kunnen bespreken hoe zij het geleerde kunnen toepassen zijn geneigd om langer binnen een organisatie werkzaam te blijven dan leidinggevend die niet deze vorm van supervisie ontvangen. Dit geldt alleen voor leidinggevend met relatief weinig werkervaring. Hierbij is het uitgangspunt dat personeelsverloop in de jeugdhulpverlening negatieve uitkomsten heeft voor de achterblijvende medewerkers, zoals de verhoging van de caseload, en de kwaliteit van de zorg negatief beïnvloedt (Curry, 2005);
- De behulpzaamheid van de supervisor, zoals ervaren door de supervisant, beïnvloedt de empowerment van professionals in de jeugdhulpverlening. Supervisors die als ondersteunend worden ervaren, helpen professionals om hun eigen beslissingen te maken en ondersteunen vervolgens deze beslissingen (Cearley, 2004);
- Supervisie waarbij professionals geholpen worden om hun problemen op te lossen vergroot de werk-satisfactie bij professionals die werken bij organisaties die zich inzetten voor de strijd tegen aids (Gimbel e.a., 2002) en de tevredenheid over de werkbelasting en de middelen bij jeugdhulpverleners (Juby en Scannapieco, 2007).
- Professionals werkzaam bij sociale voorzieningen rond jeugd en gezin vertonen vaker prosociaal organisatiegedrag wanneer zij door supervisie professioneel kunnen groeien in het werk of vaardigheden kunnen ontwikkelen. Prosociaal organisatiegedrag is vrijwillig gedrag van een medewerker dat bijdraagt aan het functioneren van de organisatie, maar dat niet direct materieel beloond wordt, zoals een collega met haar werk helpen (Hopkins, 2002).

De auteurs vonden gematigd negatieve en statistisch significante relaties voor zowel de dimensie 'sociale en emotionele steun' als 'de kwaliteit van de relatie supervisor-professional' met negatieve uitkomsten voor professionals. Oftewel beide dimensies gaan negatieve uitkomsten voor professionals tegen. Mor Barak e.a. adviseren organisaties in de sociale sector om meer te investeren in het trainen van supervisors, waarbij de drie dimensies 'taakondersteuning', 'sociale en emotionele steun' en 'de kwaliteit van de relatie supervisor-professional', aan bod moeten komen. Het accent zou echter moeten liggen op taakondersteuning.

In een recente studie onderzochten Koivu en collega's (2012) de invloed van klinische supervisie op onder meer arbeidstevredenheid en welzijn van verpleegkundigen. 304 vrouwelijke verpleegkundigen deden mee aan het onderzoek. Ongeveer de helft kreeg supervisie. Verpleegkundigen die supervisie kregen rapporteerden een hogere motivatie en commitment aan de organisatie. Daarnaast ervaren zij meer positieve uitdagingen op het werk, hebben ze betere sociale interacties en geven ze aan vaker van collega's, patiënten en management feedback te krijgen op hun werk. In de experimentele groep kwamen ook burnout symptomen minder vaak voor dan in de controlegroep (Koivu, Saarinen & Hyrkas, 2012).

3. Intervisie

Intervisie is een leer methode waarbij een groep professionals met een overeenkomstig beroep werkproblemen bespreekt en elkaar helpt het functioneren te verbeteren. Intervisie wordt soms (tijdelijk) begeleid, maar kan ook zelfsturend zijn. Afhankelijk van de gekozen werkvorm ligt het accent op reflectie, het analyseren van problemen, het vinden van oplossingen of het geven van adviezen. Deelname is vrijwillig. De groep bestaat uit drie tot zes deelnemers (www.lvsc.eu). In plaats van intervisie wordt ook de term intercollegiale consultatie gebruikt. Intervisie wordt gezien als een vorm van 'peer-coaching', wat letterlijk coaching door gelijken betekent.

In de jaren tachtig van de vorige eeuw ontwikkelde intervisie zich in ons land. Professionals in de sectoren onderwijs, gezondheidszorg en welzijn hadden de behoefte om meer gestructureerd met collega's over problemen op het werk te praten. In eerste instantie was intervisie een vrijwillige, zichzelf organiserende leergroep. Het was een vorm van werkoverleg zonder aanwezigheid van een autoriteit. In de jaren negentig werd intervisie steeds meer een ondersteunende leeractiviteit die zich ontwikkelde in het bedrijfsleven en in het onderwijs. Intervisiegroepen gingen vanaf toen werken met een intervisiebegeleider. Deze begeleider is permanent aanwezig of zorgt er voor dat de intervisiegroep na een aantal bijeenkomsten zelfstandig kan doorgaan (Hendriksen, 2009).

3.1 Wat is intervisie?

Hendriksen omschrijft intervisie als collegiale ondersteuning met betrekking tot onderlinge advisering bij werkproblemen in een leergroep bestaande uit gelijken die binnen een gezamenlijk vastgestelde structuur tot oplossingen en inzichten tracht te komen in een zelfsturend en op reflectie gericht leerproces. Intervisie heeft betrekking op werkproblemen, werkvragen, opgaven of casuïstiek. De leidinggevende mag niet aanwezig zijn in een intervisie groep (LVSC en Hendriksen, 2009). Andere motieven, zoals de gedachte aan de eigen carrière, gaan dan een rol spelen bij de probleemvraag, analyse en oplossing.

Neeleman (2008) maakt een onderscheid tussen twee vormen van intervisie. Zij vergelijkt de traditionele probleemgerichte intervisie met de oplossingsgerichte intervisie. Bij probleemgerichte intervisie brengt de professional een hulpvraag in, wordt het probleem geanalyseerd en de oorzaken grondig onderzocht. Vervolgens opperen collega's mogelijke oplossingen. De oplossingsgerichte intervisie is onder andere gebaseerd op korte oplossingsgerichte therapie. Oplossingsgerichte intervisie onderscheidt zich niet alleen door de gerichtheid op oplossingen van problemen, maar ook door het feit dat collega's van de vraaginbrenger niet het probleem analyseren en geen ongevraagde adviezen geven. De oplossingsgerichte procedure van probleeminventarisatie bestaat uit de volgende fasen:

- Appreciating: Wat gaat goed, wat is al geprobeerd, wat hielp?;
- Envisioning: Doelformulering en voorbeelden van hoe het kan worden;
- Dialoging: Vragen naar momenten waarop het probleem zich niet voordoet (uitzonderingen). Het stellen van schaalvragen, zodat de deelnemer zijn eigen situatie kan schatten, meten en evalueren.
- Innovating: Wat is er nodig om een stap vooruit te komen op de schaal?;
- Evaluatie: Feedback geven en afspraken maken voor de volgende keer.

Neeleman (2008) beschrijft een intervisietraject waarbij zij zelf als begeleider en onderzoeker optrad. Een team van acht intensief ambulante gezinswerkers van de Brabantse jeugdzorgorganisatie Oosterpoort namen in 2005 en 2006 deel aan een intervisiegroep. De intervisiegroep werd permanent begeleid en bestond uit tien bijeenkomsten van 2,5 uur. De gezinswerkers hadden eerst een cursus Korte oplossingsgerichte therapie gevolgd. Om het werken met deze nieuwe methodiek te ondersteunen koos Neeleman voor een oplossingsgerichte vorm van intervisie. Neeleman wilde hiermee bereiken dat de intervisie niet alleen zou leiden tot meer inzicht in het gedrag, maar ook tot gedragsverandering en daarmee vergroting van de professionaliteit. Voor elke bijeenkomst bracht een deelnemer een probleem over het werk in. De vraaginbrenger formuleerde, ondersteund door vragen van zijn collega's, oplossingen die bruikbaar en uitvoerbaar zijn. Alle gezinswerkers meldden dat ze zich na het traject zelfverzekerder en competentier voelden, vooral in de oplossingsgerichte methodiek. Een jaar na het intervisietraject bleek het team een hogere productie te draaien dan andere teams. De cliënten van de gezinswerkers gaven hoge tevredenheidscijfers voor de hulpverlening. Neeleman concludeert dat het intervisietraject niet alleen geleid heeft tot inzicht in het gedrag, maar ook tot gedragsverandering.

De Amerikaanse interventie Incredible Years, in Nederland bekend als 'Pittige jaren', maakt gebruik van peer-coaching, oftewel intervisie voor de trainers. De trainers leren ouders opvoedingsvaardigheden ter vermindering van gedragsproblemen van hun kinderen. Wekelijks nemen de trainers deel aan een intervisiegroep en geven zij elkaar feedback op de video-opnames van de trainingen met de ouders. Hierbij wordt een checklist gebruikt waarbij zes trainingsvaardigheden centraal staan: het groepsproces, leiderschap, relatie opbouw, kennis over o.a. ontwikkeling van kinderen, gebruik van trainingsmiddelen en het stimuleren van de respons van de groep ouders. Naast de intervisie is consultatie bij de hoofdtrainer mogelijk die indien gewenst feedback geeft op video-opnames. Trainers hebben bijvoorbeeld moeite met het uitvoeren van rollenspel. Volgens Webster-Stratton (2006), de ontwikkelaar van de interventie, is er zonder intervisie en consultatie weinig vooruitgang te boeken.

3.2 Effecten van intervisie

De Haan & De Ridder (2003) onderzochten de effecten van intercollegiale consultatie bij 126 professionals. De professionals waren werkzaam in minstens 39 verschillende profit en non-profit organisaties. Het betreft een onderzoek zonder controlegroep met alleen een meting na afloop van het intervisietraject. De professionals die in de afgelopen vijf jaar deelnamen aan de intervisie rapporteerden in meerderheid dat de intervisie een waardevol traject is geweest en hebben het traject als een leertraject ervaren. Verwachtingen van zelfeffectiviteit, de sekse van deelnemers en het wel of niet nemen van eigen initiatief tot intervisie blijken geen invloed te hebben op de gerapporteerde leereffecten. Deelnemers rapporteren vooral te leren door de feedback die zij van anderen ontvangen, door naar de kern van de vraag te gaan en doordat vragen op een goede manier worden uitgediept. Het leren heeft echter weinig effect op de werkpraktijk, zoals het aanpassen van werkwijzen of het verbeteren van contacten op het werk. De resultaten van De Haan & De Ridder stemmen overeen met een ouder onderzoek van Driehuis (in De Haan & De Ridder, 1997). Ook uit dit onderzoek bleek dat intervisie leidt tot allerlei inzichten in het eigen handelen, maar niet tot gedragsverandering.

4. Coaching

Coaching is het resultaatgericht begeleiden van professionals in een één-op-één situatie zodat zij hun werk beter leren uitvoeren. Coach, werknemer en leidinggevende stellen voorafgaand aan de coaching specifieke doelen vast en evalueren de coaching na afloop gezamenlijk. Coaching kan gericht zijn op de persoonlijke ontwikkeling van medewerkers of op het aanleren van kennis en vaardigheden die bij het beroep horen. Het uiteindelijke doel van coaching is het verbeteren van het door de organisatie gewenste functioneren.

Coaching is ontstaan in de Amerikaanse sportwereld en van daaruit in de jaren zeventig geïntroduceerd bij leidinggevendenden in het bedrijfsleven. Daarbij werd coaching ingezet als een vorm van leidinggeven gericht op het adequaat en optimaal functioneren van de medewerkers. Coaching was gericht op het realiseren van bedrijfsdoelen. Daarnaast was coaching verbonden aan het 'empowerment-denken': de medewerker krijgt meer invloed op zijn taakverrichting.

4.1 Wat is coaching?

Coaching komt in veel domeinen en in veel toepassingsvormen voor. Kessel (2008) deed een internationaal literatuuronderzoek naar de verschijningsvormen van arbeidsgelateerde coaching. In het merendeel van de literatuur wordt coaching gezien als een aspect, of als specifieke stijl van leidinggeven aan professionals. Overigens kan een leidinggevende zichzelf ook door een professionele coach laten begeleiden. Dit wordt executive coaching genoemd.

Kessel geeft aan dat coaching van professionals gericht is op:

- Deskundigheidsbevordering;
- Ondersteuning van functioneren;
- Ontwikkeling/verbetering van sociale competenties en rolhantering;
- Training van functie- en beroepsinhoudelijke vaardigheden.

Coaching wordt volgens Kessel toegepast bij:

- Functioneringsproblemen in beroep en organisatie;
- Persoonlijke problematiek;
- Loopbaanontwikkeling;
- Organisatieontwikkeling.

Bij organisatieontwikkeling wordt coaching ingezet als interventie. Hierbij kan de coach bijvoorbeeld een team of een individuele werknemer begeleiden bij de veranderingen die men beoogt met de organisatieontwikkeling (Kessel, 2008).

Coaching is volgens het LVSC gericht op het verbeteren van prestaties in de uitvoering van het beroep of functie. Het accent kan daarbij gelegd worden op persoonlijke of vakmatige doelen, of een combinatie van beide. De coach, opdrachtgever en gecoachte spreken van tevoren af aan welke aspecten van het functioneren gewerkt zal worden. Er wordt een traject vastgesteld. Het effect van de bijeenkomsten wordt geëvalueerd met de gecoachte en de opdrachtgever. Er kan gebruik gemaakt worden van gerichte opdrachten en observaties (www.lvsc.eu).

Kessel geeft een onderscheid aan tussen coaching en supervisie. Coaching kenmerkt zich door een gerichtheid op van te voren vastgestelde specifieke resultaten. Bij supervisie is een open doelstelling gebruikelijk. Daarnaast is bij coaching het gebruik van feedback belangrijker dan het bevorderen van

de eigen reflectie van de gecoachte. Bij coaching wordt vaak gebruik gemaakt van instrumenten in de methodische werkwijze. Een voorbeeld is het veel gebruikte ‘360 graden feedback’ instrument waarmee de visie op het eigen werkgedrag wordt vergeleken met de perceptie van directe collega’s, leidinggevenden en cliënten.

Volgens Coenen (2003) is coaching een doel- of resultaatgerichte vorm van begeleiden gericht op het zelfstandig functioneren in het werk of op het (verder) leren van het individu. Coachen kan zich richten op het oplossen van problemen binnen de organisatie (basiscoaching) of op het vergroten van de zelfsturende vermogens van individuen (ontwikkelingscoaching). Bij coaching staan door de organisatie gestelde doelen centraal. In dit artikel gebruiken we de definitie van Coenen. Deze wordt vaak gehanteerd in publicaties over de effectiviteit van coaching.

Het doel van het project Alert4You (www.alert4u.nl) is de kinderopvang zo te versterken dat de problematiek van kinderen met opvallend gedrag niet toeneemt, zodat de kinderen de overstap naar het basisonderwijs goed kunnen maken. Alert4You wil de kinderopvang versterken op drie terreinen: vroegsignalering, begeleiding van kinderen en samenwerking met ouders. In de regio Zuidwest-Drenthe werkt Speelwerk, een organisatie voor kinderopvang en peuterspeelzalen, samen met jeugdzorgaanbieder Yorneo. Hier wordt aan de doelen van Alert4You gewerkt door structurele coaching op de groep in te zetten. De medewerkers in de kinderopvang worden gecoacht door jeugdzorgmedewerkers. Tijdens bezoeken aan de organisatie voor kinderopvang verricht de jeugdzorgmedewerker observaties, beantwoordt vragen van pedagogisch medewerkers en bespreekt ingebrachte casuïstiek en videobeelden. Daarnaast voert ze samen met de pedagogisch medewerkers gesprekken met ouders. In dit voorbeeld is sprake van ‘coaching on the job’. De coaching vindt plaats op de werkplek zelf en ondersteunt de medewerker om het geleerde toe te passen in de praktijk.

4.2 Effecten van coaching

Volgens De Jong en Warringa (2011) is internationaal onderzoek naar de effectiviteit van coaching veelal commercieel van aard, waarbij de coaching vrijwel altijd succesvol wordt genoemd. De uitkomsten van het weinige wetenschappelijk onderzoek dat internationaal is uitgevoerd is gematigd positief. Het onderzoek naar de effecten van coaching in Nederland is zeer beperkt.

Grant (2009) zocht onder andere in PsycINFO naar wetenschappelijke publicaties over coaching. De zoektocht van Grant resulteerde in vijf RCT’s naar effecten van werkgerelateerde coaching, gepubliceerd tussen 2000 en 2009 (Grant, 2002; Miller, Yahne, Moyers, Martinez & Pirritano, 2004; Gattellari & Donnelly, 2005; Duijts, Kant, Van den Brandt & Swaen, 2007; Grant, Frith & Burton, 2009 in press). Een RCT is een onderzoek met een gerandomiseerd design waarbij groepen met elkaar vergeleken worden die op basis van toeval zijn samengesteld. In deze vijf RCT’s zijn uiteenlopende positieve effecten van coaching gevonden:

- een afname van psychische klachten, zoals burn-out en stress;
- een toename van positieve gevoelens zoals tevredenheid met het werk;
- verbetering in vaardigheden en effectiviteit van professionals (in opleiding), zoals studie- en interviewvaardigheden, het bereiken van doelen met betrekking tot effectief leidinggeven en het maken van weloverwogen medische beslissingen.

Twee RCT's uit het overzicht van Grant, die na 2005 zijn gepubliceerd worden hieronder besproken.

1. Duijts, Kant, Van den Brandt & Swaen (2007) onderzochten de effectiviteit van preventieve coaching aan Nederlandse werknemers die het risico lopen op ziekteverzuim door psychosociale klachten. De interventie bestond uit 7 tot 9 individuele gesprekken met een coach verspreid over 6 maanden. 151 werknemers werden bij toeval verdeeld over de interventiegroep (wel coaching) en een controlegroep (geen coaching). Op basis van registratie van verzuimgegevens en vragenlijsten concluderen de onderzoekers dat preventief coachen geen effect laat zien op zelfgerapporteerd verzuim vanwege psychosociale klachten, maar wel leidt tot een verbetering van de gezondheid en het psychisch welbevinden en een afname van burn-out.
2. In 2009 publiceerden Grant en Frith een studie naar de effecten van coaching van 41 managers in de openbare gezondheidszorg. De coaching werd gegeven in aanvulling op een dagdeel training in leiderschap en omvatte vier bijeenkomsten. Hierbij werd de oplossingsgerichte, cognitief-behavioristische coaching ingezet. Dit is een begeleidingsvorm die cognitie, gedrag, verbeelding en probleemoplossingstechnieken combineert om het bereiken van doelen te optimaliseren. Voor de werktevredenheid en het bereiken van de doelen door effectief functioneren als leider was een duidelijk effect van de coaching zien. Na afloop werd gevraagd naar eventuele positieve effecten van de coaching. De managers meenden meer zelfvertrouwen te hebben gekregen, vonden dat het programma had bijgedragen aan de ontwikkeling van hun managementvaardigheden, en meenden dat zij beter om konden gaan met veranderingen in de organisatie en met stressvolle omstandigheden.

De Haan en Duckworth (2010) vatten in hun artikel de belangrijkste onderzoeken samen naar de effectiviteit van coaching voor managers. In twee onderzoeken met controlegroepen werden gematigd positieve effecten gevonden. Evers, Brouwers en Tomic (2006) vonden effecten van coaching voor managers op de inschatting van de eigen effectiviteit ('je eigen doelen stellen') en de verwachting over het resultaat ('evenwichtig handelen'). Smither, London, Flautt, Vargas en Kucine (2003) concluderen dat door coaching de kans significant groter is dat de manager 1) specifieke doelen stelde 2) zijn superieuren om suggesties vroeg en 3) hogere scores kreeg van direct ondergeschikten en superieuren.

De Haan en Duckworth beschrijven ook de resultaten van onderzoek naar succesfactoren van coaching:

1. De effectiviteit van de coaching is significant hoger naarmate persoonlijkheden van coach en gecoachte meer van elkaar verschilden (Scoular en Linley, 2006).
2. Er is geen aantoonbaar onderscheid tussen verschillende coaching interventies en de mate waarin de coaching als behulpzaam wordt ervaren door de gecoachte. De ervaren behulpzaamheid is dus niet gerelateerd aan de gekozen aanpak, maar meer aan factoren die bij alle vormen van coaching van toepassing zijn, zoals de relatie van de coach met de gecoachte (De Haan, Curd en Culpin, 2011).
3. Coaching is alleen effectief bij professionals die tevreden zijn met de relatie met hun coach (Ragins, Cotton en Miller, 2000).
4. De kwaliteit van de relatie van de coach met de gecoachte, zoals ingeschat door de gecoachte zelf, is de belangrijkste factor voor succesvolle coaching. Dit concluderen De Haan en

Duckworth naar aanleiding van hun eigen onderzoek naar de effecten van een coachingstraject met 152 managers en 31 ervaren coaches. De effecten van coaching bleken significant positiever als de manager meende dat hij was geholpen om nieuwe inzichten te verwerven, was uitgedaagd in denken en doen, en zich gesteund voelde. Het effect van de coaching werd niet bepaald door het persoonlijkheidstype van de manager of door de match qua persoonlijkheidstype tussen coach en manager.

Greif (2007) geeft een overzicht van acht experimentele en quasi-experimentele effectstudies naar individuele coaching door externe coaches, peer-coaching en self-coaching programma's. De resultaten tonen aan dat de verschillende coaching interventies significante en soms sterke maar niet altijd verwachte en consistente effecten laten zien. Coaching bestaande uit enkele sessies gegeven door coaches die slechts een korte training hebben gevolgd blijken al grote effecten te hebben en leiden bijvoorbeeld tot een verhoging van studieresultaten. Coaching lijkt dus effect te hebben ongeacht de duur van de interventie. Een andere verrassende bevinding is dat zelfsturende coaching programma's en individuele coaching door externe coaches in twee studies tot vergelijkbare effecten leidden.

Greif (2007) geeft een overzicht van vier Duitse studies, gepubliceerd in 2004 en 2005. Bij deze studies is na afloop van de coaching (aan onder andere politieagenten en managers) gezocht naar factoren die het succes van coaching voorspellen. Greif concludeert dat de kwaliteit van de relatie tussen coach en gecoachte, en in het bijzonder de mate waarin de gecoachte respect, sympathie, aandacht, openheid, en ondersteuning ervaart, van invloed is op de uitkomsten van de coaching. Als de gecoachte een ondersteunende vertrouwensrelatie ervaart verhoogt dit zijn moed en zelfvertrouwen. Daarnaast lijkt het noodzakelijk dat de coach de professional activeert om zijn of haar vaardigheden, competenties en mogelijkheden te herkennen en te gebruiken. Andere succesfactoren zijn de veranderingsbereidheid van de gecoachte, een verduidelijking van de doelstellingen en verwachtingen aan het begin van het coachingsproces, specificatie van de doelen, het realiseren van controle op de doelstelling, individuele diagnose, en een aanpassing van de interventies aan de behoeften van de gecoachte.

In twee RCT's is aangetoond dat coaching door 'peer-coaches' minder effectief is dan gecoacht worden door een onbekende, externe coach. Sue-Chan en Latham (2004) vergeleken in twee studies de prestaties van Canadese studenten en Australische managers, allen deelnemers van een MBA-programma, onder drie condities: coaching door een externe coach, een collega-student of 'self-coaching' middels instructies op een video. De prestaties van de studenten en de managers waren bij coaching door collega-studenten lager dan bij coaching door externe coaches. Bij de managers waren de prestaties bij coaching door collega-studenten zelfs lager dan de prestaties bij 'self-coaching'. De externe coaches werden zowel door de studenten als de managers als meer geloofwaardig gezien dan de 'peer-coaches'. De managers met een externe coach waren het meest tevreden over het coaching proces. Ook Spence en Grant (2007) vonden een groter effect in coaching bij inzet van externe professionele coaches, dan wanneer er gewerkt werd met 'peer-coaches'.

De Haan (2010) stelt dat de belangrijkste benaderingen en methoden van executive coaching (coaching in een tweegesprek aan leidinggevenden) en psychotherapie duidelijk met elkaar overeenkomen. Hij stelt dan ook dat de effecten en werkzame ingrediënten van coaching vergelijkbaar zijn met die van psychotherapie. Eén van deze resultaten van algemeen aanvaarde meta-analyses uit effectiviteitsonderzoek is dat psychotherapie grote invloed heeft. Met de cliënt gaat

het beter in vergelijking tot leden van de controlegroep. Tussen de effectiviteit van de verschillende benaderingen is een verwaarloosbaar verschil. De inzet van specifieke interventies is in de psychotherapie dus veel minder relevant voor het uiteindelijke resultaat dan aspecten die in elke benadering een rol spelen, zoals:

- de kwaliteit van de relatie tussen cliënt en therapeut: samenwerking, betrokkenheid, overdracht;
- de persoon van de therapeut: persoonlijke kenmerken, cultivering van positieve verwachtingen, warmte, waardering, aandacht;
- de cliënt: hoop op verandering, motivatie, probleemdruk.

5. Conclusies

De meest effectstudies beantwoorden de vraag of supervisie, intervisie en coaching effectief zijn, maar geven geen antwoord op de vraag wat de werkzame ingrediënten zijn van supervisie, intervisie en coaching. De studies zijn bovendien vooral gebaseerd op ervaringen en meningen van professionals. Ze meten niet de effecten op gedrag of de effecten daarvan voor, collega's, de organisatie of cliënten waar zij voor werken. Er is in Nederland nog nauwelijks onderzoek gedaan naar de effecten van supervisie, intervisie en coaching in de jeugdsector; wel in de medische sector. Onderzoek naar werkzame ingrediënten is vooral uitgevoerd bij coachingstrajecten aan managers. Deze studies zijn echter vaak van slechte kwaliteit. Zo ontbreekt vaak een controlegroep. Naar werkzame ingrediënten in de psychotherapie is wel gedegen onderzoek gedaan. Onderstaande conclusies zijn voornamelijk gebaseerd op buitenlands onderzoek en op de aanname dat de aangrenzende sectoren vergelijkbaar genoeg zijn om van te leren.

Supervisie:

Uit effectonderzoek blijkt dat supervisie werkt, maar hoe het werkt is minder duidelijk. Supervisie vergroot de tevredenheid met het werk, leidt tot een groter zelfinzicht, een toename van persoonlijke effectiviteit van de professional en betrokkenheid met de organisatie. Bovendien gaat supervisie negatieve uitkomsten tegen, zoals stress, angst, en personeelsverloop binnen een organisatie.

Bij supervisie lijkt het vooral van belang dat een supervisor

- een supervisant helpt zijn taken goed te kunnen uitvoeren,
- aansluit bij de emotionele behoefte van de supervisant, en
- aandacht heeft voor de relatie en de kwaliteit van samenwerking met zijn of haar supervisant. Bij dit laatste punt is het van belang dat de supervisor de relatie bekijkt vanuit het oogpunt van de supervisant en regelmatig om feedback vraagt.

Intervisie:

Intervisie wordt door professionals als leerzaam ervaren, maar lijkt weinig effect te hebben op het gedrag van de professional. In een kleine studie leidde oplossingsgerichte intervisie wel tot gedragsverandering van professionals.

Coaching:

Coaching vergroot de werktevredenheid, leidt tot een verbetering in vaardigheden en effectiviteit van de professional, het bereiken van doelen met betrekking tot effectief leidinggeven en het maken van



weloverwogen beslissingen. Bovendien heeft coaching een positieve invloed op stress en burn-out. De belangrijkste succesfactor voor coaching is de kwaliteit van de relatie zoals ingeschat door de gecoachte. Verder blijkt coaching door onbekende, externe coaches effectiever dan gecoacht worden door zogenaamde 'peer-coaches', zoals interne collega's. Studies van mindere kwaliteit (zonder controlegroep en alleen gebaseerd op nametingen) suggereren dat onderstaande factoren het succes van coaching voorspellen. Dit dient echter nog nader onderzocht te worden.

- een coach die de professional activeert om zijn of haar vaardigheden, competenties en mogelijkheden te herkennen en te gebruiken;
- de veranderingsbereidheid van de gecoachte;
- een verduidelijking van de doelstellingen en verwachtingen aan het begin van het coachingsproces;
- een specificatie van de doelen;
- het realiseren van controle op de doelstelling;
- individuele diagnose;
- aanpassing van de interventies aan de behoeften van de gecoachte.

Op basis van onderzoek naar werkzame ingrediënten in de psychotherapie kan worden geconcludeerd dat de volgende aspecten van invloed zijn op de effectiviteit van coaching:

- de kwaliteit van de relatie tussen gecoachte en coach: samenwerking, betrokkenheid, overdracht;
- de persoon van de coach: persoonlijke kenmerken, cultivering van positieve verwachtingen, warmte, waardering, aandacht;
- de gecoachte: hoop op verandering, motivatie, probleemdruk.

Literatuur

Aukes, L.C. (2008). *Personal Reflection in Medical Education*. Proefschrift Rijksuniversiteit Groningen. Groningen: University Medical Center.

Ballex, M., Lange, M. de, Chênevert, C. en Kwok, S. (2010). Alert4you: jeugdzorg vergroot deskundigheid kinderopvang. *Jeugd en Co Kennis*, 4(3), 29-37.

Boenink, A.D., Jonge, P. de, Smal, K., Oderwald, A., Tilburg, W. van (2005). The effects of teaching medical professionalism by means of vignettes: an exploratory study. *Medical Teacher*, 27(5), 429–432.

Bouwer, J. (2010). Evidence-based coaching (EBC): uitdaging voor coaching als professie. *Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor Begeleidingskunde*, 27(3), 127-134.

Cavanagh, M, Grant, A.M. & Kemp, T. (2005). *Evidence-Based Coaching. Vol 1: Theory, research and practice from the behavioural sciences*. Brisbane: Australian Academic Press.

Cearley, S. (2004). The Power of Supervision in Child Welfare Services. *Child and Youth Care Forum*, 33(5), 313–327.

Coenen, B. (2003). *Een onderzoek naar de ontwikkeling van supervisie in Nederland. Een illusie van voltooidheid*. Soest: Nelissen.

Curry, D. H., McCarragher, T. & Dellmann-Jenkins, M. (2005). Training, Transfer, and Turnover: Exploring the Relationship among Transfer of Learning, Factors and Staff Retention in Child Welfare. *Children and Youth Services Review*, 27(8), 931–48.

Duijts, S., Kant, J.J., Brandt, P. van den & Swaen, G. (2007). The compatibility between characteristics of employees at risk for sickness absence and components of a preventive coaching intervention. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5(1), 19-29.

FFT-Nederland (2009). *Opleidingstraject FFT Nederland. Therapeut, supervisor, trainer*.

Gimbel, R., Lehrman, S., Strosberg, M.A., Ziac, V., Freedman, J., Savicki, K. & Tackley, L. (2002). Organizational and Environmental Predictors of Job Satisfaction in Community-Based HIV/AIDS Services Organizations. *Social Work Research*, 26(1), 43–55.

Grant, A.M. (2009). *Workplace, Executive and Life Coaching: An Annotated Bibliography from the Behavioural Science and Business Literature (May 2009)*. Coaching Psychology Unit, University of Sydney, Australia.

Grant, A. M., L. Frith, et al. (2009, in press). Executive Coaching Enhances Goal Attainment, Resilience and Workplace Well-being: A Randomised Controlled Study. *Journal of Positive Psychology*.

- Greif, S. (2007). Advances in research on coaching outcomes. *International Coaching Psychology Review*, 2(3), 222-249.
- Haan, E. de & Duckworth, A. (2010). Wat werkt?! De steen der wijzen van executive coaching. *Tijdschrift voor Coaching*, nr. 3, 74-79.
- Haan, E. de (2010). Tien geboden voor de executive coach. Lessen van kwantitatieve studies in de psychotherapie. *Management en Consulting*, nr. 1, 10-14.
- Haan, E. de & Ridder, E. de (2003). Intercollegiale consultatie in de praktijk. Hoe leren deelnemers? *Tijdschrift voor Management & Organisatie*, 57(3), 5-30.
- Hendriksen, J. (2009). *Handboek Intervisie*. Barneveld: Nelissen.
- Hopkins, K. M. (2002). Organizational Citizenship in Social Service Agencies. *Administration in Social Work*, 26(2), 1-15.
- Jong, R. de & Waringa, A. (2011). Presentatie tijdens Landelijke Bijeenkomst van de Nederlandse Orde van Beroepscoaches (NOBCO): *Evidence-Based Coaching (EBC). EBC: de laatste stand van zaken en hoe nu verder?* Op 22-04-2011 gedownload op: www.nobco.nl/kenniscentrum/onderzoek.
- Juby, C. & Scannapieco, M. (2007). Characteristics of Workload Management in Public Child Welfare Agencies. *Administration in Social Work*, 31(3), 95-109.
- Kessel, L. van (2008). Coaching en supervisie. Werelden van verschil of verwantschap? *Tijdschrift voor coaching*, nr. 2, 70-73.
- Koivu, A., Saarinen, P.I. & Kristiina, H. (2012). Who benefits from clinical supervision and how? The association between clinical supervision and the work-related well-being of female hospital nurses. *Journal of Clinical Nursing*. Vol. 21, 2567-2578.
- Lambert, M. J. (2010). Yes, it is time for clinicians to routinely monitor treatment outcome. In: Duncan, B.L., Miller, S.D., Wampold, B.E. & Hubble, M.A. (red.). *The heart and soul of change. Delivering what works in therapy* (pp. 239-266). Washington DC: American Psychological Association.
- LVSB (2004). *LVSB-REGISTRATIE 2005. Herziene editie. Regelgeving betreffende de registratie van supervisoren en opleiders en erkenning van opleidingsonderdelen*. Wijchen: 2004.
- Miller, S. & Hubble, M (2007). Supershrinks. What is the secret of their success? *Psychotherapy Networker*, 31(6).
- Mor Barak, M.E., Travis, D.J., Pyun, H. & Xie, B. (2009). The Impact of Supervision on Worker Outcomes: A Meta-analysis. *The Social Service Review*, 83(1), 3-32.

Neeleman, M. (2008). Oplossingsgerichte intervisie vergroot professionaliteit. Empowerment als kern van hulpverlening in intervisie. *Jeugd en Co Kennis*, 2(2), 28–42.

Pellegrom, M. (2008). Competentiegerichte supervisors. De toegevoegde waarde van supervisie binnen het competentiegerichte leren op een hbo-opleiding. *Tijdschrift Supervisie en Coaching*, 25(4), 284-298.

Siegers, F. (2002). *Handboek supervisiekunde*. Houten: BSL.

Spence, G. B. & Grant, A.M. (2007). Professional and peer life coaching and the enhancement of goal striving and wellbeing: An exploratory study. *The Journal of Positive Psychology*, 2(3), 185-194

Sue-Chan, S. & Latham, G.P. (2004). The relative effectiveness of external, peer, and self-coaches. *Applied Psychology: An International Review*, 53(2), 260–278.

Voogden, M. & Kuyvenhoven, M. (2010). Onderzoek naar de effecten van supervisie. *Tijdschrift Supervisie en Coaching*. 27(1), 3-14.

Webster-Stratton, C. (2006). Treating children with early-onset conduct problems: Key ingredients to implementing the incredible years program with fidelity. In: Kerby, N.T. (red.). *Helping others help children: Clinical supervision of child psychotherapy* (pp. 161-175). Washington DC.: American Psychological Association (APA).

Veerman, J. W., Roosma, D. & Ooms, H. (2008). De kroon op het werk: Benutting van gegevens op teamniveau. In: Yperen, T. van & Veerman, J. W. (red.). *Zicht op effectiviteit. Handboek voor praktijkgestuurd onderzoek in de jeugdzorg* (pp. 331-348). Delft: Eburon.

Yperen, T.A. van (red.) (2010). *55 vragen over effectieve jeugdzorg*. Utrecht, Nederlands Jeugd-instituut.

Websites

www.nobco.nl

www.lvsc.eu