Marlies Jellema

Marlies Jellema is docent creatieve professionalisering, supervisor en leer-supervisor bij Christelijke Hogeschool Windesheim te Zwolle. E-mail: msj.jellema@windesheim.nl.

Perfectionisme in opleidingssupervisie

Wie kent ze niet: supervisanten met een hang naar perfectie in zowel werken als leren? Beschreven wordt hoe perfectionisme als thema in supervisie herkend en opgepakt kan worden en welke werkwijzen daarbij ingezet kunnen worden.

❶ Inleiding

In opleidingssupervisies kom ik regelmatig supervisanten tegen die zichzelf als perfectionistisch omschrijven. Zij noemen bij de start van de supervisie leerpunten als: 'Ik wil leren omgaan met hoge eisen', 'Ik wil leren omgaan met perfectionisme', of: 'Ik wil minder hoge eisen willen stellen aan mijzelf.' Hun leerproces heeft kennelijk flink te lijden van dit perfectionisme. Zowel hun functioneren in het werk als hun persoonlijk welzijn blijkt te kunnen groeien als ze leren omgaan met perfectionisme.
In dit artikel licht ik het fenomeen perfectionisme toe en geef ik mijn visie weer op het begeleiden van de supervisant met perfectionisme, door antwoord te geven op de volgende vragen: wat is perfectionisme? Waardoor wordt het veroorzaakt? En hoe kan het als thema in supervisie worden bewerkt? Eerst ga ik in op het fenomeen perfectionisme en op de oorzaken en beleving ervan (paragraaf 2). Daarna beschrijf ik hoe supervisoren met perfectionisme kunnen omgaan in termen van basisvoorwaarden en werkwijzen (paragraaf 3). Ik besluit met een korte samenvatting en enkele aanbevelingen (paragraaf 4). Wat betreft mijn ervaring richt ik mij voornamelijk op supervisie in het kader van een bacheloropleiding social work in Nederland.

❷ Perfectionisme

Alvorens op het begrip perfectionisme in te gaan en op de oorzaken en belevingen ervan, geef ik een citaat uit een verslag dat illustreert dat weten niet altijd voldoende is om tot verandering te komen.

Marieke: 'Rianne, Carola en ik zijn in veel opzichten verschillend - wat betreft opvoeding, reden om SPH te doen, interesses en indrukwekkende gebeurtenissen - maar een duidelijke overeenkomst hebben wij ook: we willen alles goed doen. Het liefst moet alles in één keer goed gaan en we willen even professioneel zijn als onze stagebegeleiders. Perfectionisme. Ik denk dat de verschillen kunnen helpen, omdat we bij een inbreng van iemand vanuit verschillende visies kunnen kijken naar het "probleem". De overeenkomsten kunnen helpen, omdat we in de supervisies meer kunnen ingaan op het perfectionisme en de (irreële) gedachten hieromheen. Ik kreeg het idee dat we alle drie op een redelijk gelijk niveau zitten. Hier bedoel ik mee dat we vrij reëel kunnen denken, onze zwakke punten en moeilijkheden kennen en hiermee aan de slag willen gaan tijdens onze stages. Zelf ben ik bang dat mijn negatieve gedachten zullen terugkomen. Om dit te voorkomen wil ik open zijn in de supervisies - en bij mijn stagebegeleider. Ik hoop dat dit me gaat lukken; ik weet dat ik vaak tot het laatste moment wacht met vertellen wat er aan de hand is.'

Het begrip perfectionisme

Perfectionisme is een veelgebruikte term. Zo levert een zoekactie op internet in elf seconden een kwart miljoen resultaten op, waarvan een groot deel overigens bestaat uit een begeleidingsaanbod van psychologen en coaches. Dit aanbod suggereert dat er vraag is naar begeleiding bij perfectionisme en dat dit blijkbaar iets kan zijn waar men last van heeft, bijvoorbeeld als het zich uit in faalangst. Het tijdschrift *Psychologie Magazine* heeft een dossier over perfectionisme met daarin artikelen en zelftests om de mate van het perfectionisme te meten (Psychologie Magazine, 2007). Ook dit dossier wekt de indruk dat er een behoefte is aan informatie over dit thema.
Commerciële sites leggen het begrip uit, op sites over faalangst komt het onderwerp zijdelings aan bod. In het onlangs verschenen *De mythe van perfectionisme* (Van Dijk, Van Dijk & Carson, 2008) geven de auteurs aan dat er op het gebied van perfectionisme een begripsmatig verschil is tussen nuttig perfectionisme en nadelig perfectionisme. De eerste vorm leidt daadwerkelijk tot kwaliteit in prestaties, de tweede vorm levert klachten op zoals spanning en stress. Ook andere auteurs hanteren deze tweedeling, zodat we van twee stromingen kunnen spreken (Burns 1980, p. 34-51; Hewitt & Flett, 1991, p. 456-470; Slaney e.a., 2001, p. 130-145; Stoeber & Otto, 2006, p. 295-319). De ene stroming benadert perfectionisme als puur persoonlijke eigenschap met alleen negatieve kanten. Bij de andere stroming zien we een meer gedifferentieerde visie met een nadruk op de mogelijkheid van voordelen en nadelen van het perfectionisme en een wisselwerking tussen omgevingsfactoren en persoonlijkheidsfactoren. Bij deze visie wordt ook onderscheid gemaakt tussen het stellen van hoge eisen aan het eigen functioneren en de verwachting dat de omgeving hoge eisen stelt waaraan voldaan moet worden.
Deze laatste stroming en de visie van Van Dijk e.a. (2008) vormen het uitgangspunt voor dit artikel. Iemand die zichzelf perfectionist noemt,

wil het goed doen en stelt doorgaans hoge eisen aan zichzelf. Dit kan leiden tot het behalen van de gestelde doelen en daarmee (top)prestaties. Het kan echter ook leiden tot falen ten opzichte van de behaalde doelen. Deze nadelige vorm leidt ook tot faalangst of prestatieangst: de angst om tekort te schieten, om niet aan bepaalde verwachtingen van jezelf of anderen te kunnen voldoen (Nieuwenbroek & Ruigrok, 2006; Stoeber & Otto, 2006, p. 295-319).
Ik richt me in dit artikel op nadelig perfectionisme in het leerproces en het handelen op de werkvloer en laat functioneel perfectionisme buiten beschouwing. De supervisie is een geschikte plaats om nadelig perfectionisme om te zetten in functioneel perfectionisme.

Het ontstaan van perfectionisme

Perfectionisme wordt geacht te ontstaan in het socialisatieproces, onder meer door boodschappen die we van ouders en vanuit de omgeving krijgen (Hewitt & Flett, 1991, p. 456-470; Reinalda, 2003). De omgeving waarin men opgroeit, leeft en werkt, heeft blijkbaar invloed op het al dan niet ontstaan van perfectionisme, in wisselwerking met persoonlijkheidsfactoren. Welke rol speelt de maatschappij daarin? In ons denken zijn van oudsher christelijke normen en waarden over hard werken en het verdienen van de kost stevig verankerd. 'Loon naar werken' en 'je krijgt wat je verdient' zijn in dat verband veelgebruikte formuleringen. Hoewel niet iedereen de christelijke achtergrond van deze normen en waarden herkent, zijn ze in onze welvaartsmaatschappij doorgegroeid naar verwachtingen over de maakbaarheid van het bestaan en daarmee de eigen invloed op het ontstaan van successen. Het credo 'je kunt je eigen succes maken' houdt de verwachting in dat de eigen invloed op succes en slagen hoog is. Dit soort boodschappen krijgen we dagelijks mee, alsmede het appel om de bijbehorende verantwoordelijkheden op ons te nemen. In de transactionele analyse worden dit soort boodschappen 'aangeleerde drivers' genoemd. Ten aanzien van perfectionisme zijn de zes meest bekende: 'wees perfect', 'wees sterk', 'doe je best', 'maak voort', 'doe (de ander) genoegen' en 'wees de beste' (Reinalda, 2003).

Veel supervisanten - en zeker studenten die vandaag de dag supervisie krijgen in het kader van hun voltijdopleiding - zijn opgegroeid in een maatschappij waarbij bovenstaande drivers op verschillende gebieden naar voren komen. Zij leven in een maatschappij met een veelheid aan mogelijkheden en keuzes. Wat ze van het leven maken, lijkt daarmee grotendeels aan henzelf te liggen. De mogelijkheden zijn er immers; ze hoeven alleen maar gegrepen te worden. Dit levert behalve prachtige kansen ook een grote druk op (Wijnants, 2008). Zowel in eerdere onderwijssituaties als tijdens de bacheloropleiding hebben supervisanten ervaringen opgedaan met het leveren van prestaties en de beoordeling daarvan. Prestaties worden in onze maatschappij vaak gekoppeld aan het wel of niet je best doen; de inzet bepaalt dus het resultaat. Hierbij

zal de norm 'je best doen is goed' overgedragen worden. Dit je best doen is een lastig te definiëren begrip, maar het drukt wel uit dat er iets gedaan moet worden. Het is een directieve en activerende boodschap, gericht op actie en gerelateerd aan kwaliteit.

De huidige generatie voltijdstudenten is van na 1985 en wordt ook wel aangeduid als de Generatie Einstein (al wordt soms betwijfeld of alles eraan nieuw en specifiek is; Bennink, 2009). Deze generatie is eraan gewend betrokken te worden bij het leven, mee te mogen doen met het leven, onder begeleiding en met de zorg van ouders (Boschma & Groen, 2006). Ouders zijn steeds langer actief in de zorgende en opvoedende rol in de studiefase van hun kind. Het losmakingsproces van ouders duurt hierdoor langer dan voorheen. Behalve liefdevolle zorg ontvangen de studenten dus ook langer boodschappen met normen en verwachtingen van hun ouders. Het vertrouwen dat zij het wel alleen kunnen, wordt op deze manier niet door het gedrag van ouders benadrukt. Ze zijn gewend aan overleg, onderhandelen en ondersteuning, aan het in gezamenlijkheid nemen van beslissingen in een overlegcultuur. In *Vroeg mondig, laat volwassen* (2009) laat Christine Brinkgreve zien wat de consequenties zijn van opgroeien in deze tijd voor deze generatie. Zij hebben op de studentenleeftijd nog weinig kunnen experimenteren met het zelfstandig aangaan van verantwoordelijkheden. Vrouwelijke studenten kunnen ook te maken hebben met de dubbele maatschappelijke verwachtingen van de rol van de vrouw, waarbij bescheidenheid een gewaardeerde norm blijft en hard werken gewaardeerd wordt. 'Zorgzaam zijn' en 'jezelf niet voorop stellen' zijn voor veel vrouwen normen die zij in hun socialisatie meekrijgen. Deze dubbele moraal is nog steeds aanwezig in de socialisatie.
Van de huidige generatie is bekend dat zij druk zijn met zich profileren en in een hoog tempo leven (Boschma & Groen, 2006). Sociale media zoals Hyves en Facebook maken eenvoudig inzichtelijk wat, waar, wanneer en hoe je iets doet, je laat ermee zien wat je waard bent, wat je kunt, hoe leuk je bent en hoeveel vrienden je hebt. Er wordt verwacht dat je jezelf kunt profileren, waarmee je een duidelijk karakterschets met kwaliteiten en ervaringen over jezelf weet over te brengen aan anderen. Hoe je dit tentoonspreidt, is daarbij aan jezelf. Ook hierin lijkt een norm te schuilen: 'je hebt een leven vol kansen en mogelijkheden; laat zien dat je wat van het leven maakt en dat je bereid bent dat te doen'. Respect verdien je in deze leeftijdgroep niet op basis van leeftijd, status of geld maar op basis van authenticiteit, eigenheid en het ergens goed in zijn (Boschma & Groen, 2006).

In het huidige bacheloronderwijs en werkveld sluiten we op deze profilering aan met taken als het persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) en de portfolio. Daarbij wordt verwacht dat je zelfkennis hebt en dat je die kunt uitdrukken in kwaliteiten- en motievenreflecties en dat je leerdoelen kunt formuleren en behalen. We streven immers naar ontwikkeling, groei en verbetering en verwachten van studenten dat zij hun

valkuilen kennen. Gedurende de socialisatie in de huidige consumptie- en communicatiemaatschappij met de mate van welvaart van de afgelopen jaren kan gemakkelijke een patroon ontstaan waarbij zich kwetsbaar durven opstellen, hulp durven vragen en fouten kunnen maken onder niet-toegestaan gedrag komen te vallen (Bouwkamp, 2000).

Beleving van perfectionisme

Onderstaande passage uit het verslag van een supervisant illustreert dat perfectionisme behoorlijk belemmerend kan zijn in leren en presteren en kan zorgen voor frustratie en andere negatieve emoties.

> *Rianne: 'Mijn probleem is dat ik alles in één keer goed wil doen. Ik durf eigenlijk niet te leren. Ik ben dus heel bang om te falen. Tijdens de supervisie heb ik gebrainstormd over de oorzaak en ook daarna heb ik er nog lang over nagedacht. Ik kwam er al pratend achter dat die stress en de wil om alles in één keer goed te doen vooral door school komen. Niet dat school mij stress wil geven, maar ik ben op school extra bang om te falen.*
> *Mijn vorige opleiding heb ik door het bruisende studentenleven in Groningen en door ziekte compleet verprutst. Ik heb me daar heel schuldig over gevoeld. En als ik eerlijk ben, voel ik me daar nog steeds schuldig over. Mijn ouders waren teleurgesteld, ik had veel geld verspild en ik moest opnieuw beginnen, terwijl mijn vriendinnen al op de helft waren. Daarnaast deed ik een universitaire studie en voelde een hbo-opleiding als een degradatie - dat is het niet, maar zo voelde het destijds wel.*
> *Ik probeer het allemaal als een leerzame ervaring te zien, maar dat lukt helaas niet altijd. Daarnaast voel ik voor deze studie druk van alle kanten. Ik wil mijn ouders niet teleurstellen, ik wil geen cent meer verspillen dan nodig is, ik wil me bewijzen tegenover mijn leeftijdsgenoten en vooral tegenover mezelf. Laatst nog vertelde ik mijn zwager dat ik na deze opleiding toch weer aan een universitaire studie wil beginnen. Hij raadde me aan dan direct met deze studie te stoppen, anders zou het een veel te langdurig project worden. Toch komt het niet in me op om te stoppen. Niet alleen omdat ik deze opleiding leuk vind, maar ook omdat ik graag iets wil afronden. Het resultaat is echter dat ik constant gestrest ben. Daarbij komt dat ik niet te veel geld wil lenen - want ik betaal nu bijna alles zelf - en ik er steeds naast blijf werken. Qua stressniveau trek ik dat eigenlijk vrij slecht. En dus zitten mijn schouders steeds vast, kat ik op mijn vriend en heb ik elke dag buikpijn.'*

In de inbreng van supervisanten die aangeven met dit thema bezig te zijn of er 'iets' mee te willen valt op dat de supervisanten het zelf ervaren als wat in de inleiding nadelig perfectionisme wordt genoemd. Ik lees in verslagen over stress, spanning en ontevredenheid. Veel studenten willen aan de eisen en verwachtingen van maatschappij en peergroup voldoen en dit vraagt bijzonder veel inspanning. De eisen van de externe sociale klok, de verwachtingen de buitenwereld en van de interne klok, de eigen energiehuishouding, laten grote discrepanties

zien, wat logischerwijs kan leiden tot frustratie en overbelasting (Cornelis, 1999). De supervisant wil graag van deze nadelen af en is zich in veel gevallen bewust van het (onnodig) lijden dat deze manier van leven en leren met zich meebrengt. Het belemmert in het functioneren en in het kunnen leren. Begrip van de nadelen en het inzicht in dit proces leidt echter zelden tot gedragsverandering. Veel supervisanten omschrijven hun perfectionisme als iets waarvan ze zich slachtoffer voelen.

In stand houden van perfectionisme

Ik lees in deze verslagen tussen de regels door vaak ook een onderliggende boodschap: 'ik doe mijn best, dus ...' Dit dus roept verwachtingen op: 'je best doen' is een norm, 'laten zien dat je je best doet' wekt wellicht de illusie dat er ook een recht op slagen bestaat. Deze generatie heeft vaak moeten horen dat het goed is om je best te doen. Als je hebt geleerd dat in geval van niet je best doen het eindresultaat blijkbaar verwijtbaar is, dan kun je wellicht maar beter duidelijk laten zien en horen dat je je best doet, zeker in een beoordelingssituatie. Hoe dat je best doen er nu precies uitziet, is voor veel supervisanten en lastige vraag, maar dat er hard en actief gewerkt moet worden is een veel voorkomende associatie.
Het je best doen zou zomaar de illusie kunnen opwekken dat je met hard werken, met alles goed willen doen, met perfectionistisch zijn ook invloed kunt uitoefenen op de visie van je omgeving en beoordelaar over jou. Het gaat dan niet om de geleverde kwaliteit maar om de geleverde inzet. Hard werken, actief zijn, zweten en wellicht een beetje lijden kunnen in die zin waardering opleveren, ook als het resultaat tegenvalt. Als je twijfelt aan je capaciteiten en prestaties kan het tonen van inzet, het je best doen toch een gevoel van controle over de beoordeling geven.
Twijfel aan eigen capaciteiten komt logischerwijs veel voor bij studenten. Zij hebben natuurlijk ook nog niet de bevestiging van een diploma en werkervaring en bevinden zich in de kwetsbare positie van de beoordeelde. In zo'n onzekere situatie kan dat een strohalm zijn om je aan vast te klampen. Het is logisch dat iemand dit niet gemakkelijk opgeeft, als het een gevoel van zekerheid geeft. Ook verschoont het richten van de energie op hard werken iemand wellicht van verder zelfonderzoek en reflectie. Juist hierbij kunnen thema's als mogen falen vanuit het niet-toegestane deel besproken worden (Groen, 2006). Perfectionisme kan als excuus fungeren om het presteren maar helemaal achterwege te laten. De omgeving heeft vaak begrip voor het lijden van de supervisant onder het perfectionisme en wil niet dat de eisen die de supervisant aan zichzelf stelt nog hoger worden. Men kan geneigd zijn de supervisant alle tijd te geven voor het proces rondom dit perfectionisme, waardoor deze kan stagneren in het leerproces. Als er eisen worden gesteld kan het een veilig gevoel geven zich achter het perfectionisme te verschuilen en zo (nog) niet aan de slag te hoeven.

Het bewust zijn van de patronen die spelen bij de supervisant, leidt in eerste instantie vaak tot meer frustratie dan verbetering, zoals blijkt uit het volgende fragment van een verslag.

> *Carola: 'Ik wil op stage gewoon meteen doen wat er moet gebeuren, precies zoals de begeleiders het ook doen. Ik wil niets verkeerd doen. En eigenlijk maak ik het mezelf daar alleen maar lastiger mee. Het is wel een beetje dubbel, want aan de ene kant stel ik me daardoor misschien minder open voor tips. Maar aan de andere kant probeer ik ook wel weer zelf dingen uit. Ik merk dat ik bij deze stage veel meer vraag hoe dingen moeten; dat is voor mij al een verandering. Meestal wachtte ik af tot iemand anders iets deed of probeerde zelf iets. Maar omdat het bij deze kinderen belangrijk is dat ze duidelijkheid en structuur krijgen, wil ik wel doen wat ze gewend zijn. En daarom moet ik dus wel vragen hoe bepaalde dingen worden aangepakt.'*

Nadelig perfectionisme wordt gemakkelijk in stand gehouden en valt niet alleen met begrip en inzicht weg te nemen. Een supervisant die weinig vertrouwen heeft in het eigen kunnen, heeft daarop (nog) te weinig zicht of heeft nog onvoldoende succeservaringen opgedaan. Zonder dit vertrouwen in eigen kunnen is er onvoldoende antwoord op de vraag: wat blijft er van mij over als ik niet hard werk? Dit zal het emotioneel moeilijk maken om het perfectionisme terzijde te schuiven. Perfectionisme levert in dit geval iets belangrijks op: een gevoel van veiligheid. Dat kan de supervisant het gevoel kunnen geven dat de mogelijkheid tot falen of het door de mand vallen plots alle ruimte krijgen.
In de positieve psychologie (Bannink, 2009) gaan we ervan uit dat mensen er wel bij varen een positief gevoel van eigenwaarde te hebben. Deze mensen presteren beter en met meer ontspanning en vertrouwen. In ons onderwijssysteem en onze arbeidscultuur valt een boodschap te vinden die op het omgekeerde inspeelt: je kunt je als student, stagiair of werknemer gemakkelijk aangespoord voelen om vooral na te denken over wat je niet kunt. Uiteraard benoem je ook je kwaliteiten, maar veel aandacht gaat toch uit naar de leerdoelen. Dit houdt de eigenwaarde laag en onzekerheid en twijfel hoog.

Effect op leren

Een supervisant die leerdoelen heeft rondom het thema perfectionisme ervaart belemmeringen door het eigen perfectionisme. Ik hoor hierbij veel spanningsklachten, het niet kunnen aangeven van grenzen en het moeilijk accepteren van fouten en daardoor het moeizaam komen tot het leren van fouten. Soms levert dit ook problemen op in het contact met begeleiders of collega's. Zich niet kunnen openstellen voor begeleiding, niet kunnen relativeren van negatieve feedback of niet durven experimenteren op werk of stage belemmert de supervisant bij het leren. Als hierin geen verandering plaatsvindt, leidt dit onherroepelijk

tot het vastlopen van de relaties met collega's en stagebegeleider. Dit is een veelvoorkomende reden voor het beëindigen van de stage. Krampachtig vasthouden aan 'laten zien dat ik het kan' of 'bewijzen dat ik het kan' geeft geen ruimte voor het ervarend leren waar het in supervisie om draait. Om van ervarend leren te spreken, dient er ruimte te zijn om te experimenteren. Als de student voornamelijk bezig is met presteren, is daar weinig ruimte voor. Experimenteren kan wel tot presteren leiden, maar presteren als doel op zich laat geen ruimte tot experimenteren. Experimenteren, en daardoor van deze ervaringen leren, vraagt namelijk juist ruimte om fouten te maken, een wanprestatie te leveren, wat iemand die bezig is met presteren juist niet wil. Ook laten deze supervisanten horen dat ze in gedachten voordurend bezig zijn met presteren, wat het plezier beleven aan het werk in de weg staat. Door zich te richten op wensen en eisen van buitenaf, is het voor deze groep supervisanten ook lastig om een balans te vinden tussen werk (stage) en privéleven. In de supervisie kan het perfectionisme een blokkade zijn voor leren en reflecteren en daarmee voor het gehele leerproces.

❸ Omgaan met perfectionisme in supervisie

Zoals bekend, is iets niet meer (willen) doen lastiger dan iets wel (willen) doen. Loslaten is niet zelden een lastige of zelfs onhaalbare opdracht. Blijft over de vraag: wat kun je wel doen? In supervisie kunnen basisvoorwaarden, methoden en technieken helpen bij de ondersteuning van het leerproces van supervisanten. Supervisanten zullen zelf hun leervragen en rasters moeten verkennen en van daaruit gemotiveerd raken om het perfectionisme los te (durven) laten.
Hierna zal ik (niet uitputtend) beschrijven welke basisvoorwaarden, methoden en technieken helpen bij het bewerkstellingen van motivatie en inzicht met betrekking tot omgaan met perfectionisme.

Basisvoorwaarden

Ik bespreek achtereenvolgens het belang van een bekrachtigende sfeer, relationele kwaliteit en het belang van een zelfstandige werkhouding als (te realiseren) basisvoorwaarden voor het in supervisie bewerken van perfectionisme.

Bekrachtigende sfeer. In de gehele sfeer en in de relatie met de supervisor is het zinvol om positief en bekrachtigend te werken. Iemand met nadelig perfectionisme is niet snel geneigd uit te gaan van het goede. Het benadrukken en bekrachtigen van successen komt in de motiverende gespreksvoering (Miller & Rollnick, 2005) en positieve psychologie (Bannink, 2009) naar voren als succesvol in therapeutische en andere hulpverleningsgesprekken. De verwachting is dan ook dat dit in supervisie ook positief werkt bij het omgaan met perfectionisme. Dat

kan door met de supervisant naar de winst te zoeken, elke gemaakte stap te benadrukken en bekrachtigen en positieve zaken uit de inbreng te distilleren. Daardoor wordt voorkomen dat de supervisor meegaat in het gedrag van de supervisant, die zelf geneigd zal zijn alleen te kijken naar wat niet goed ging of beter kon.
De bekrachtigende en positieve sfeer wordt in de supervisiebijeenkomsten neergezet, maar is voor de supervisant in de tussenliggende periode moeilijk vast te houden. Dit kan ook daarbuiten worden doorgezet, bijvoorbeeld door af te spreken om in de voorbereidende verslagen bij elke werkinbreng ook te laten ingaan op de volgende vragen: wanneer was ik in deze situatie op mijn best? Van welk moment heb ik het meest geleerd? Waarover ben ik tevreden? Wat betekent dit voor de manier waarop ik mijzelf ervaar in relatie tot beroepstaken?

Relationele kwaliteit. Het spreekt voor zich dat de supervisant zich veilig moet voelen om dit proces aan te kunnen gaan in de supervisie (Groen, 2006; Jagt e.a., 2003). Leerprocessen in supervisie impliceren echter ook het nemen van risico's. De relatie met de supervisor moet echter zoveel vertrouwen geven dat er in het contact ruimte is om tekortschieten te bespreken (Yalom, 2001). De supervisor heeft hierbij een voorbeeldfunctie. Een perfecte en onfeilbare supervisor als norm voor de supervisant zal nadelig perfectionisme alleen maar in stand houden. De supervisor zal ook diens kwetsbare kanten moeten tonen in de relatie met de supervisant(en), om een relatie tot stand te brengen waarin de supervisant zich uitgenodigd voelt om dat ook te doen.

Zelfstandige werkhouding. De supervisant wordt opgeleid om te werken als een zelfstandige en verantwoordelijke beroepsbeoefenaar. Door voortdurend in te spelen op de wensen en eisen van bijvoorbeeld collega's en beoordeelaars, levert de supervisant een deel van deze verantwoordelijkheid in. Door bezig te zijn met hengelen naar goedkeuring, komt de supervisant tijdens het werk moeilijk toe aan experimenteren met een eigen werkwijze, terwijl deze ervaringen juist noodzakelijk zijn voor supervisorisch (ervarend) leren en het ontwikkelen van een persoonlijke werkstijl. Door het supervisiegesprek steeds terug te voeren naar deze verantwoordelijkheid en te vragen naar de eigen mening, visie en beoordeling, wordt de supervisant uitgenodigd zich hierover een mening te vormen en deze te uiten. Hierbij wordt antwoord gezocht op vragen als: wat vind ik er nu eigenlijk zelf van? Hoe beoordeel ik mijn eigen handelen. Wat ging er goed? Daarbij spelen de eisen, kaders en verwachtingen vanuit de werksituatie een richtinggevende functie bij het bepalen van wat professioneel goed genoeg is.

Methodiek

Wat betreft de methodische aspecten ga ik in op problematiseren, verkennen van het raster, werken met flow en met presence en mindfullness. Ook besteed ik aandacht aan de kunst van het relativeren.

Problematiseren. In eerste instantie is het nodig om te verhelderen op welke wijze de supervisant diens functioneren ten aanzien van het thema presteren ervaart. Als de supervisant zichzelf daarbij perfectionist noemt, is het zinvol te bespreken wat dit voor de supervisant betekent. Hoe beleeft de supervisant dit perfectionisme en hoe uit zich dat in relatie tot het uitoefenen van het werk? Supervisor en eventuele medesupervisanten kunnen dan hun definities van en ervaringen met perfectionisme uitwisselen, als eerste aanzet tot reflectie op het thema (Groen, 2006; Jagt e.a., 2003; Lakerveld & Tijmes, 2002)

Nader verkennen van het raster ten aanzien van perfectionisme. In supervisie gaat het over datgene waar de supervisant bij het functioneren in het werk tegenaan loopt; zowel successen als mislukkingen (Groen, 2006; Jagt e.a., 2003; Lakerveld & Tijmes, 2002). Is er bij de aanduiding van mislukking sprake van nadelig perfectionisme of ligt hier meer nadruk op de profilering en daardoor het ondervangen van kritiek? Wat wil de supervisant graag anders doen of anders zien? Bij het formuleren van dit verlangen kan gebruikt gemaakt worden van een techniek uit de positieve psychologie: de wondervraag (Bannink, 2009; Cauffman, 2007, p. 62-63). Deze komt er in het kort op neer dat de supervisant gevraagd wordt zich voor te stellen dat er een wonder gebeurd is, waardoor de problemen zodanig zijn opgelost dat er prima mee te leven is. Hierbij kan naar voren komen dat het geformuleerde antwoord op de wondervraag niet haalbaar is. Door hier aandacht aan te besteden wordt de supervisant aangezet tot bewustwording, relativering en het inzien van de eventuele noodzaak van het bijstellen van hoge en irreële verwachtingen.
Het uitwerken van het antwoord op de wondervraag biedt de supervisant gelegenheid diens leervragen concreet te formuleren. Is er zicht op wat de supervisant zichzelf toestaat en welk gedrag in het niet-toegestane deel terechtgekomen is (Bouwkamp, 1999)? Ook kan er zicht ontstaan op het referentiekader van de supervisant ten aanzien van presteren. Met als vraag of dit overeenkomt met de huidige visie van de supervisant en of het helpt om de doelen te bereiken (Groen, 2006; Jagt e.a., 2003).
Een andere helpende vraag bij dit thema is: wat levert dit perfectionisme jou op aan positiefs en negatiefs? Behalve bezinning op het thema geeft deze vraag vaak ook zicht op wat de supervisant in stand wil houden aan het gedrag (Jagt e.a., 2003). Er wordt bij deze vraag dus niet alleen ingegaan op alle nadelen en ellende, maar ook op wat het perfectionisme voor goeds oplevert.
Daarna kan vastgesteld worden wat de supervisant wil vasthouden en in hoeverre de supervisant de manier van denken en het daarop gebaseerde gedrag wil gaan veranderen. In de motiverende gesprekvoering (Miller & Rollnick, 2005) wordt dit aangeduid als het laten verkennen van de ambivalentie. Hierbij wordt ervan uitgegaan dat mensen geneigd zijn om voor hen ongewenst gedrag in stand te houden, omdat er nog geen echt besluit tot verandering is genomen. Het uit-

blijven van dit besluit heeft te maken met het niet goed zicht hebben op de gevolgen van de verandering of van het besluit, en de daarbij horende verliezen. Vanuit deze verkenning kan worden overgestapt naar bezinning, wat kan leiden tot motivatie voor het nemen van beslissingen en doorvoeren van gewenste veranderingen.
Het volgende fragment van een verslag illustreert hoe de ambivalentie tussen loslaten en de weerstand die dat oproept ervaren kan worden.

> *Rianne: 'Mijn doel is om te leren leren. Om er open voor te staan, om fouten te durven maken. En mocht ik er dan toch een half jaartje langer over moeten doen, dan zal dat alleen maar goed zijn. Want wat is nu een half jaar? Dat typ ik nu wel doodleuk, maar eerlijk gezegd heb ik nog een gigantische berg weerstand tegen datgene dat ik net heb neergezet. Hieruit blijkt dat het een goed leerdoel is, waar ik waarschijnlijk ook wel even over zal doen. En misschien behaal ik het wel niet helemaal. Maar dan heb ik het in ieder geval geprobeerd. Ik heb er namelijk een hekel aan als mensen zeggen: "Tja, zo ben ik nu eenmaal." Ik neem daar geen genoegen mee. Als je iets echt wilt, kun je het bijna altijd bereiken. Pas als je het hebt geprobeerd en het is niet gelukt, mag je zeggen: "Zo ben ik nu eenmaal."'*

Flow. De theorie over flow (Csikszentmihalyi, 2007) laat een mogelijkheid zien om een aanzet te geven in het nemen van verantwoordelijkheid voor de beleving van het werk. Flow is een begrip dit is geformuleerd aan de hand van een groot onderzoek naar welbevinden. Dit onderzoek en het begrip flow zijn deels het fundament voor de latere positieve psychologie. Het ervaren van flow in het werk heeft te maken met een persoonlijke beleving van het werk. Deze beleving is een individueel en persoonlijk proces. Het beïnvloeden ofwel aansturen van deze beleving is daarmee iets waarvoor alleen de supervisant zelf verantwoordelijkheid kan nemen. Door zich hierop te richten, richt de supervisant zich op zichzelf in het werk. Door eerst de aandacht te richten op het nemen van verantwoordelijkheid in de beleving van het werk, oefent de student met het nemen van algehele verantwoordelijkheid voor het werk. Het zoeken naar flow is daarmee een mooie voorloper bij het nemen van deze algehele verantwoordelijkheid.
Uit onderzoek komt naar voren dat iedere mens het best uit de verf komt en het meest gelukkig wordt van een activiteit waarin hij zich kan verliezen en die de volledige aandacht vraagt. Deze mentale toestand wordt flow genoemd. Als een supervisant bezig is met presteren zal het niet lukken deze toestand te bereiken. Door in te zetten op actief genieten en zoeken naar flow-momenten in het werk gaat de supervisant met een haalbaar doel aan de slag. Het is een concreet voorbeeld van iets wat de supervisant wel kan doen en de aanzet tot genieten ontlast de supervisant op dat moment van prestatiedruk.
Zoals gezegd stelt de positieve psychologie vragen als: wanneer was je op je best, waar was je tevreden over en wanneer genoot je (Bannink, 2007)? Deze vragen zetten tevens aan tot het herkennen van momenten waarbij flow wordt ervaren. Door in te gaan op het beleven en ervaren

van het werk en de positieve momenten kan de supervisant zijn houding en vaardigheden op die momenten verkennen. Als de supervisant deze momenten meer gaat herkennen en opzoeken, beseft hij hoe hij het werk beleeft en ervaart. Het zoeken en vinden van flow heeft te maken met intrinsieke motivatie en beleving en is daarmee geheel de verantwoordelijkheid van de supervisant zelf; het staat los van de beoordelingen van en vergelijkingen met anderen. Van daaruit kan nader worden bekeken hoe de supervisant het aangaan van uitdagingen en het leveren van kwaliteit zelf ervaart, zonder prestatiedruk. Het kunnen en durven genieten van uitdagingen, ongeacht de beoordeling van buitenaf, kan hierbij een eyeopener zijn.

Presence en mindfulness. Werken met presence en mindfulness (Evelein & Korthagen, 2011; Hayes e.a., 2006; Maex, 2009) levert een zinvolle bijdrage aan (diepgaande) reflectie in het leerproces. Presence en mindfulness kunnen worden opgevat als een volledige overgave in het hier en nu, het met volle en bewuste aandacht opgaan in een activiteit. Nieuwe gedragstherapieën maken steeds meer gebruik van presence en mindfulness, met positieve resultaten (Hayes e.a., 2006). Ook in andere begeleidingtrajecten mag van de inzet van deze vormen wat worden verwacht. Het spreekt voor zich dat als de beleving in het hier en nu voorop staat, de supervisant geen ruimte heeft om bezig te zijn met het resultaat en de verwachtingen van anderen. De supervisant is puur bezig met ervaren. Dit is ook een mooi voorbeeld van iets wat de supervisant kan doen in zijn proces met betrekking tot het omgaan met perfectionisme.
Korthagen en Vasalos (2009) en Evelein en Korthagen (2011) onderschrijven het belang van het gebruik van mindfulness als middel bij kernreflectie om obstakels in het leerproces aan te kunnen gaan en zo te komen tot het actualiseren van persoonlijke kwaliteiten in het werk. Korthagen en Vasalos (2009) bepleiten in hun artikel 'From reflection to presence and mindfulness' helder de noodzaak en methode voor diepgaande reflectie voor de lerende professional, zoals een supervisor dat ook beoogt. Hierbij besteden zij tevens aandacht aan factoren die de lerende professional - in ons geval de supervisant - afleiden bij dit proces: 'Due to the pressures of day to day practice, they often focus on "quick fixes". We describe several steps in the development of an approach to reflection aimed at overcoming this tendency.'
Perfectionisme kan gezien worden als een obstakel voor het leerproces. Dit vraagt een om diepgaande reflectie om daarmee tot een supervisieproces te kunnen komen. Korthagen en Vasalos (2009) verwijzen hierbij naar het gebruikelijke reflectieproces, met daarbij een specifieke aandacht voor het aanpakken van obstakels. 'Dit houdt in een meer uitgebalanceerde aandacht voor het denken, voelen en willen als de drijfveren voor gedrag, het onderscheid van de zes lagen van reflectie in het zogenoemde uimodel, en verschuiving in de inhoud van reflectie van het verleden naar de ideale toekomst, en ten slotte een focus op aanwezigheid en aandacht in het hier en nu (presence en mindfulness). In

het uiteindelijke concept van kernreflectie wordt een specifieke methode gebruikt voor het omgaan met innerlijke belemmeringen voor de realisatie van persoonlijke kernkwaliteiten.'
Werken met mindfulness kan hierbij een belangrijk onderdeel in het leerproces zijn. Door te oefenen met mindfulness in het werk ervaart de supervisant tevens wat dit kan opleveren aan werkplezier en wat de kwaliteit is van niet bezig zijn met presteren maar met volle aandacht aan het werk zijn. Dit kan bijdragen aan de beeldvorming van de kwaliteiten en krachten van de supervisant en daarmee aan het vertrouwen in de eigen professionaliteit.

Relativeren. Bij het thema perfectionisme is het zinvol om de supervisant aan te zetten tot relativering. Humor en een vleugje zelfspot kunnen hierbij helpen, en ook het boek *Recepten om jezelf in de puree te helpen* (De Roeck, 2004). De supervisant kan bijvoorbeeld gevraagd worden het proces te beschrijven tot aan het moment dat het perfectionisme erg vervelend werd of in de weg zat, met nadruk op gedachten en overwegingen, maar dan 'over the top', waardoor er met een knipoog gekeken kan worden naar het eigen proces.
Om nader te relativeren kan de supervisor de supervisant uitnodigen om een genuanceerd beeld te schetsen van de gewenste situatie (Bannink, 2009). Hiermee bedoel ik niet de situatie waarin de supervisant succesvol is maar die waarin de supervisant vrij is van de ervaren nadelen van het perfectionisme. Hierbij valt op dat deze studenten meestal een idealistisch en onrealistisch beeld hebben van innerlijke rust en (zelf)vertrouwen; daaraan zou Boeddha zelf nog niet kunnen tippen. Ook in het niet-perfectionistisch willen zijn klinkt het perfectionisme soms blijkbaar door. Whitmore (2010) beschrijft dit als een kloof tussen doel en realiteit. Bespreken van de haalbaarheid van de gewenste situatie en kennis over de menselijkheid en noodzaak van emoties en (groei)processen, kunnen hierbij een relativerend effect op de supervisant hebben. Dat maakt het de supervisant mogelijk om doelen reëel en haalbaar te maken.
Werken met schalen als visuele werkvorm kan bijdragen aan de fase van verkenning. Men maakt op papier een schaal van nul tot tien. De supervisant wordt gevraagd op de lijn te markeren waar hij zichzelf in het leerproces zou plaatsen ten aanzien van presteren of perfectionisme en waar hij zou willen zijn. Hierdoor kan de supersant helder zien dat een stukje verder op de schaal al winst is en dat het behalen van het eindpunt wellicht niet nodig is om prettiger te functioneren of wat betreft persoonlijkheid zover van de supervisant afstaat dat het wellicht niet haalbaar is. Het punt dat nodig is om geen last te hebben van de nadelen kan gezocht worden. Ook hierbij wordt de supervisant aangezet tot het zoeken naar reële en haalbare doelen om het leerproces op te starten vanuit het hier en nu.
Deze werkvorm wordt door supervisanten met een actieve en experimentele leerstijl of visuele instelling vaak bijzonder gewaardeerd. Relativeren biedt ruimte tot experimenteren, bijvoorbeeld door vragen te

stellen als: 'Wat is het ergste dat kan misgaan?', of: 'Wat gebeurt er met je als het fout gaat?' Hierbij valt op dat veel supervisanten die zichzelf perfectionist noemen, moeite hebben met deze vragen. Nadenken over een stage die niet gehaald wordt, falen of niet voldoende succesvol slagen zijn in eerste instantie vaak zwaar en moeilijk, en soms onoverkomelijk. Nadenken over hoe dat dan op te lossen geeft de supervisant meer opties in de gedachtepatronen. Pas als die gedachte toegelaten kan worden, volgt het gedrag.

4 Tot besluit

Perfectionisme kan het functioneren van een professional belemmeren, zowel in de werksituatie als in de supervisiesituatie. Door de emotionele druk die de supervisant kan ervaren als gevolg van strenge prestatie-eisen en de hoge verwachtingen die de professional met perfectionisme aan zichzelf stelt, komt het veelvuldig voor dat deze juist niet tot de prestaties komt die aan de hand van de persoonlijke talanten en capaciteiten verwacht zouden kunnen worden. Als een supervisant door het perfectionisme ook moeite heeft om zich open te stellen voor begeleiding, negatieve feedback niet kan relativeren of niet durft te experimenteren op werk of stage, belemmert dit de supervisant bij het leren.
Supervisie biedt mogelijkheden om te leren omgaan met perfectionisme. Nadelig perfectionisme kan bijvoorbeeld omgezet worden in functioneel perfectionisme (dat is niet leren omgaan met perfectionisme, maar bepaalde kwaliteiten anders richten). De supervisant kan leren om te werken met reëlere eisen en verwachtingen. Ook kunnen mechanismen worden ontwikkeld om met stress om te gaan. Supervisie is een zinvol middel om hierin een verandering te bewerkstelligen en zodoende tevens het vastlopen van relaties met collega's en praktijkbegeleider te voorkomen. Voor het begeleiden van de supervisant met perfectionisme is een bekrachtigende sfeer bepalend, evenals de kwaliteit van de relatie van supervisor en supervisant(en). Een zelfstandige werkhouding van de supervisant is tevens van belang; deze kan in de supervisie gerealiseerd worden.
Wat betreft de methodische aspecten zijn het problematiseren en verkennen van het raster onmisbare basisvoorwaarden voor het op gang brengen van het supervisieleerproces ten aanzien van het ontstaan, beleven en omgaan met het perfectionisme. Flow, presence en mindfullness bieden inzichten die in dit kader effectief ingezet kunnen worden om de nadelen van perfectionisme te verminderen en de supervisant te versterken. Tevens is (leren) relativeren van belang in het leerproces van deze supervisanten, aangezien zij deze kant door hun perfectionisme minder goed ontwikkeld hebben.
Opleiding en werkveld dragen, door de gestelde profileringseisen en de nadruk op eindtermen en beoordelingscriteria, soms ongewild bij aan het ontwikkelen van nadelig perfectionisme bij studenten. Het is dan

ook aan te bevelen dat opleiding en werkveld kritisch blijven kijken naar de benaderingswijze van studenten (en werknemers) en daarbij ruimte laten voor het leer- en ontwikkelingsproces.

Bibliografie

Bannink, F. (2007). *Gelukkig zijn en geluk hebben*. Amsterdam: Pearsons.

Bannink, F. (2009). *Positieve psychologie in de praktijk*. Amsterdam: Hofstede.

Bennink, H. (2009). De Generatie Einstein in supervisie. Nieuwe begeleiding in een nieuwe tijd? *Supervisie en Coaching, 26*, 125-144.

Boschma, J., & Groen, I. (2006). *Generatie Einstein*. Amsterdam: Pearsons.

Bouwkamp, R. (2000). *Handboek psychosociale therapie*. Maarssen: Elsevier/De Tijdstroom.

Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today, 14*, 34-51.

Cauffman, L. (2007). *Oplossingsgericht management en coaching. Simpel werkt het best*. Amsterdam: Boom.

Cornelis, A. (1999). *De vertraagde tijd*. Middelburg/Amsterdam/Brussel/Keulen: Essence.

Csikszentmihalyi, M. (2007). *Flow van de optimale ervaring*. Amsterdam: Boom.

Dijk, van B., Dijk, van A., & Carson, R. (2008). *De mythe van de perfectionist*. Zaltbommel: Thema.

Evelein, F., & Korthagen, F. (2011). *Werken vanuit je kern*. Amsterdam: Nelissen.

Groen, M. (2006). *Reflecteren. De basis*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Hayes, S.C., Folette, V.M., & Linehan, M.M. (2006). *Mindfulness en acceptatie, de derde generatie gedragstherapie*. Amsterdam: Harcourt.

Hewitt, P.L., & Flett, G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology, 60*, 456-470.

Jagt, N., Leufkens, N., & Rombout, T. (2003). *Supervisie praktisch gezien kritisch bekeken*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Korthagen, F., & Vasalos, A. (2009). From reflection to presence and mindfulness, 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education (paper voor EARLI-conferentie, Amsterdam, augustus 2009). Bewerking in N. Lyons (Ed.), *Handbook of reflection and reflective inquiry* (pp. 529-552). New York: Springer.

Lakerveld, A., & Tijmes, I. (2002). *Visie op supervisie*. Soest: Nelissen.

Maex, E. (2009). *Mindfulness, de maalstoom van het leven*. Tielt: Lannoo.

Miller, W.R., & Rollnick, S. (2005). *Motiverende gesprekvoering*. Gorinchem: Ekklesia.

Nieuwenbroek, A., & Ruigrok, J. (2006). Prestatieangst op het werk. www.faalangst.nl/artikelen/artikel20.html (24 september 2010).

Psychologie Magazine (2007). Dossier perfectionisme. www.psycholo-

giemagazine.nl/web/dossiers/dossiers-persoonlijkheid/dossier-perfectionisme.htm (11 juli 2011).
Reinalda, S. (2003). Ik wil de beste kunnen zijn. www.faalangst.nl/artikelen/artikel28.html (24 september 2010).
Roeck, B.P. de (2004). *Recepten om in de puree te raken*. Haarlem: De Toorts.
Slaney, R.B., Rice, K.G., Mobley, G., Trippi, J., & Ashby, J.S. (2001). The Almost Perfect Scale-Revised. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 34*, 130-145.
Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review, 10*, 295-319.
Whitmore, J. (2010). *Succesvol coachen*. Amsterdam: BoomNelissen.
Wijnants, N. (2008). *Het dertigers dilemma*. Amsterdam: Bert Bakker.
Yalom, I. (2001). *Therapie als geschenk*. Amsterdam: Balans.