

Supervisie: een preventieve aanpak bij burnout

Leren aan stressgerelateerde vragen in de werksituatie

Visie en aanpak

Sonja Aalbers

Supervisie- en begeleidingskunde



Supervisie: een preventieve aanpak bij burnout

Supervisie: een preventieve aanpak bij burnout

Leren aan stressgerelateerde vragen in de werksituatie

Visie en aanpak

Sonja Aalbers

Supervisie- en begeleidingskunde

Begeleider : Rina Kuin
Opleidingsinstituut : HanzeConnect Groningen
Illustraties : Sonja Aalbers en Rianne Ramaker
Afstudeerdatum : 17 juni 2010



Inhoudsopgave

Voorwoord	5
Inleiding	6
1. Burnout	8
1.1 Inleiding	
1.2 Definitie	
1.3 Oorzaken	
1.4 Symptomen en kenmerken	
1.5 Typen stressgerelateerde stoornissen	
1.6 Verklaringsmodellen	
1.7 Coping	
1.8 Interventies	
1.9 Supervisie als vorm van secundaire preventie	
1.10 Samenvatting	
2. Supervisie bij stressgerelateerde vragen	16
2.1 Inleiding	
2.2 Supervisie	
2.3 Non-verbale communicatie in supervisie	
2.4 Grondstructuur	
2.5 Leercirkel	
2.6 Ervaringslus	
2.7 Samenvatting	
3. Ervaringsgericht werken in supervisie	26
3.1 Inleiding	
3.2 De supervisiecontext als bron van leermateriaal	
3.3 Emoties en gevoelens	
3.4 Bewustzijn	
3.5 Analoge procesmodel	
3.6 Werkvormen	
3.7 De metafoor als brug naar taal	
3.8 Houding supervisor	
3.9 Samenvatting	
4. Conclusie	37
5. Aanbevelingen	40
Samenvatting	41
Literatuuropgave	44
Websites	46

Voorwoord

Toen ik in 2009 tijdens mijn opleiding tot supervisor mij oriënteerde op een onderwerp voor mijn eindwerkstuk, was voor mij al snel helder, dat ik graag wilde onderzoeken wat de mogelijkheden zijn om supervisie in te zetten als methode om te werken aan burnoutpreventie. Zowel mijn achtergrond als muziektherapeut als mijn leerproces tijdens deze opleiding spelen daarin een rol.

Als muziektherapeut in mijn eigen praktijk ben ik gericht op ervaren, beleven en communicatie wanneer ik veranderingsprocessen bij cliënten begeleid. Creatieve werkvormen bieden handvatten om te voelen en te experimenteren met ander gedrag. Supervisie als verbale en ervaringsgerichte methode van leren sluit bij deze aanpak aan. Tijdens mijn opleiding tot supervisor heb ik dit aan den lijve ondervonden. Ik werd tijdens mijn werk als supervisor in opleiding opnieuw geconfronteerd met mijn spanningsklachten en vermoeidheidsklachten. In mijn leersupervisie heb ik ondervonden dat het voelen een belangrijke plek nodig had in relatie tot het leren aan mijn eigen burnout.

In dit werkstuk over burnout neemt het voelen in relatie tot intentioneel leren dan ook een belangrijke plek in. Dit onderwerp zou nog verder uitgediept en uitgewerkt kunnen worden. In het kader van dit werkstuk reikt dit echter te ver. Met dit werkstuk geef ik kernachtig mijn visie op het onderwerp weer.

Het begeleiden van professionals met burnout klachten heeft een maatschappelijke relevantie, namelijk: terugdringen van ziekteverzuim, bijdragen aan gezondheid van werknemers en bevorderen van kwaliteit van dienstverlening door de hulpverlener. Supervisie als persoonlijke, ervaringsgerichte aanpak, biedt hiertoe mogelijkheden.

De kennis en ervaringen die u terugvindt in dit werkstuk, zijn mede te danken aan mensen, die eerder over dit onderwerp geschreven hebben, opgedane ervaringen met supervisanten en cliënten, en docenten die mij tijdens de opleiding begeleid hebben. Ook wil ik Rina Kuin bedanken, die mij begeleid heeft bij het schrijven van dit werkstuk en mijn man Erik, met wie ik mijn gedachten rondom burnout en supervisie kon delen.

Inleiding



Dit werkstuk gaat over supervisie in relatie tot burnout en komt tot stand in het kader van de eindopdracht voor de opleiding Supervisie- en begeleidingskunde van HanzeConnect in Groningen. Het begeleiden van professionals met burnout klachten heeft een maatschappelijke relevantie, namelijk het terugdringen van het ziekteverzuim, bijdragen aan gezondheid van werknemers en bevorderen van kwaliteit.

In de praktijk is er steeds meer vraag naar en behoefte aan specifieke begeleiding door supervisoren bij burnoutproblematiek. Uit onderzoek komt naar voren dat een didactische aanpak, waarin de werkpraktijk een rol speelt, lijkt te werken. Supervisie sluit hier bij aan.

Vanuit mijn ervaring als supervisor in opleiding en muziektherapeut in eigen praktijk constateer ik dat een gebrek aan contact met eigen gevoelsleven in de begeleiding van burnoutproblematiek een belangrijk thema is om bij stil te staan en aan te leren.

Omdat ik van mening ben dat supervisie hierin een effectieve rol kan spelen, ben ik op zoek naar een onderbouwing van visie en aanpak hiervoor.

Wanneer ik als supervisor inzicht heb in supervisie bij burnout en stressgerelateerde vragen en dit beschreven heb, ben ik in staat om kwalitatief optimale leerbegeleiding te geven.

Met het schrijven van dit werkstuk wil ik duidelijkheid krijgen over mijn visie op supervisie en de aanpak daarvan bij stressgerelateerde vragen.

Daarmee kom ik tot de volgende vraagstelling en doelstelling:

Vraagstelling

Vanuit welke visie kan supervisie als methode ingezet worden bij stressgerelateerde vragen? Op welke wijze kan de supervisor hier vorm aan geven?

Doelstelling

15 mei 2010 is onderbouwd en beschreven vanuit welke visie en op welke wijze supervisie als methode ingezet kan worden bij burnout.

Naar aanleiding hiervan is dit werkstuk als volgt opgebouwd:

Hoofdstuk één geeft inzicht in burnout.

Hoofdstuk twee beschrijft supervisie in relatie tot burnout.

Hoofdstuk drie verwoordt welke specifieke visie en aanpak een supervisor hierbij kan hanteren.

In hoofdstuk vier wordt de conclusie beschreven aan de hand van de vraagstelling.

Hoofdstuk vijf verwoordt een aantal aanbevelingen.

Daarna volgt de samenvatting. Deze is eveneens terug te vinden als pdf bestand op de website www.aalbers.nu.

Dit werkstuk wordt afgesloten met een opgave van literatuur en internetbronnen.

1 Burnout



'De kleuren van de toplaag van het schilderij krijgen hun diepte door de grondlaag.' (Weisfelt, 2007)

1.1 Inleiding

Op basis van verschillende onderzoeken onder werknemers blijkt dat tussen de 11 en 16,4% van de werkende bevolking in Nederland aan burnout lijdt (Schaufeli en Bakker, 2007).

In het document LESA (Landelijke Eerstelijns Samenwerkings Afspraak) overspanning wordt geconcludeerd dat Nederlandse werknemers met overspanning ook nog eens een hoog risico lopen, namelijk groter dan 20%, om langdurig en soms blijvend uit het arbeidsproces te raken.

Dit is reden genoeg om na te denken over een visie op de inzet van supervisie bij burnout.

Om antwoord te vinden op deze kwestie, wordt in dit hoofdstuk beschreven wat burnout is.

In de tweede paragraaf vindt u een definitie van burnout.

In de derde paragraaf wordt stilgestaan bij oorzaken van burnout.

De vierde paragraaf beschrijft de symptomen en kenmerken van burnout.

In paragraaf vijf wordt uitgelegd dat burnout een stressgerelateerde stoornis is en komen de verschillende typen stoornissen aan bod.

In paragraaf zes worden verschillende verklaringen beschreven, die een supervisor als zoekschema kan hanteren bij burnout. Een verklaringsmodel bepaalt mede hoe de supervisor vorm geeft aan de leerbegeleiding. Er van uitgaande dat het lichamelijke aspect een belangrijke rol speelt bij spanningsklachten en burnout, wordt in deze paragraaf uitgebreid aandacht besteed aan het biopsychosociaal model.

Uit literatuur blijkt dat naast het lichamelijke aspect coping een belangrijke rol speelt in de begeleiding van burnout klachten. Dit onderwerp komt in paragraaf zeven aan de orde.

Paragraaf acht besteedt aandacht aan interventies die op dit moment in Nederland toegepast worden bij stressgerelateerde problematiek.

De laatste paragraaf bevat een samenvatting van dit hoofdstuk.

1.2 Definitie

Schaufeli en Bakker hanteren in hun boek *De psychologie van arbeid en gezondheid* de volgende definitie:

'Burnout is een langdurige, negatieve werkgerelateerde geestesgesteldheid bij normale individuen, die primair wordt gekarakteriseerd door uitputting en vergezeld gaat van spanningsklachten, verminderde persoonlijke effectiviteit, verminderde motivatie, en de ontwikkeling van disfunctionele werkattitudes en –gedragingen. Deze psychologische toestand ontwikkelt zich geleidelijk aan en kan lange tijd voor de betreffende persoon verborgen blijven. Burnout is het gevolg van een botsing tussen iemands intenties en de realiteit op het werk. De gevoelens van burnout versterken zichzelf vaak als gevolg van de inadequate copingstrategieën die aan het syndroom gerelateerd zijn'

1.3 Oorzaken

Burnout kent verschillende oorzaken. Volgens Schaufeli en Bakker is het moeilijk om eenduidige uitspraken te doen over oorzaken naar burnout. Zij spreken liever van mogelijke oorzaken.

De belangrijkste mogelijke oorzaken zijn volgens hen: ervaren werkdruk, ervaren tijdsdruk en interferentie tussen werk- en thuissituatie.

Ook rolproblemen en emotionele belasting die voortvloeit uit de omgang met klanten, cliënten, patiënten, leerlingen enzovoorts spelen mogelijk een belangrijke rol.

Verder hangt burnout samen met de afwezigheid van een aantal energiebronnen: gebrek aan sociale steun van collega's en leiding, gebrek aan feedback over de eigen prestaties, gebrek aan participatie in de besluitvorming en gebrek aan regelmogelijkheden.

Burnout hangt sterk samen met emotionele labiliteit.

Ook komt burnout vaker voor bij mensen met een externe beheersingsoriëntatie. Zij hebben de neiging om gebeurtenissen of prestaties toe te schrijven aan externe factoren.

Verder komt burnout vaker voor bij mensen met een laag gevoel van eigenwaarde en een afwachtende of vermijdende manier om met problemen om te gaan.

Mensen die geneigd zijn zich prikkelbaar en vijandig op te stellen lopen meer risico burnout te raken. Burnout komt vaker voor bij 'gevoelsmensen'. Zij hebben vaak belangstelling voor anderen en stellen zich bezorgd naar anderen op.

Samengevat kan gezegd worden dat spanning, emotie, gevoelens en het omgaan met situaties (coping) een belangrijke rol spelen bij het ontstaan en in stand houden van burnout.

1.4 Symptomen en kenmerken

Het belangrijkste symptoom van burnout is een gevoel van uitputting. Dit gevoel gaat gepaard met spanningsklachten. Verder is er sprake van verminderde effectiviteit en verminderde motivatie. De werknemer vertoont een problematische houding en gedrag op het werk.

In supervisie kunnen deze symptomen in de vorm van bijvoorbeeld vermoeidheidsklachten, gevoelens van onzekerheid of spanning, in een vroeg stadium naar voren komen. Spanningsklachten kunnen affectief, cognitief, fysiek of gedragsmatig van aard zijn.

Voorbeelden van affectieve spanningsklachten zijn onder andere neerslachtigheid en prikkelbaarheid. Bij cognitieve spanningsklachten gaat het bijvoorbeeld om concentratieverlies en vergeetachtigheid. Fysieke spanningsklachten uiten zich onder andere in hoofdpijn, slaapproblemen of pijnlijke spieren. Bij gedragsmatige spanningsklachten kan gedacht worden aan roken, drinken of impulsiviteit. Verminderde motivatie kan zich uiten in interesseverlies en demoralisatie.

Voorbeelden van problematische attitudes en gedragingen, zijn een cynische werkhouding, slechte arbeidsprestaties en veelvuldig kortdurend ziekteverzuim.

Inadequate copingstrategieën spelen een belangrijke rol bij het voortbestaan van burnout, zoals bij de pakken neerzitten in plaats van problemen actief aan te pakken. (Schaufeli en Bakker, 2005).

In relatie tot supervisie is een belangrijk kenmerk van burnout dat de symptomen werkgerelateerd zijn en voorkomen bij 'normale mensen', dat wil zeggen zonder dat er sprake hoeft te zijn van psychopathologie. Burnout is zowel een werkgerelateerde stoornis als een stressgerelateerde stoornis. De symptomen en kenmerken legitimeren in belangrijke mate de inzet van supervisie als begeleidingsvorm.

1.5 Typen stressgerelateerde stoornissen

De Landelijke Eerstelijns Samenwerkings Afspraak (LESA) Overspanning is een richtlijn voor huisartsen en bedrijfsartsen. Deze afspraak is bedoeld om duidelijkheid te scheppen hoe bij voorkeur gehandeld wordt bij werknemers die overspannen zijn. In deze afspraak worden drie typen stressgerelateerde stoornissen gehanteerd, die oplopen in ernst. Meer informatie hierover is te vinden op de site van de Nederlandse Vereniging voor Arbeids- en Bedrijfsgeneeskundigen (NVAB). De differentiatie die aangebracht wordt, is richtinggevend voor het moment waarop supervisie als begeleidingsvorm ingezet kan worden.

Spanningsklachten. Het sociaal of beroepsmatig functioneren is zodanig beperkt door affectieve, cognitieve, fysieke of gedragsmatige klachten, dat bepaalde rollen of delen daarvan niet meer naar behoren vervuld kunnen worden. Men werkt in de regel nog wel, maar uitval dreigt.

Overspanning. Vanwege ernstige spanningsklachten is er sprake van een substantiële beperking in het sociale of beroepsmatige functioneren. De werknemer werkt in de meeste gevallen niet en zit in

de Ziektewet. De duur van de problematiek is relatief kort: tot ongeveer drie maanden. Kenmerkend van overspanning is, dat men inefficiënt in het werk staat en ontevreden is over het werk. De werker beleeft tegenstellingen tussen spanning en waardering. Het is het begin van demotivatie. De werker heeft er geen zin meer in, stelt uit of pakt dingen net iets te laat op.

Burnout. Er is sprake van een relatief lange voorgeschiedenis van overbelasting (zes maanden tot een jaar) en een chronisch klachtenbeloop. Men zit langdurig in de Ziektewet en dreigt arbeidsongeschikt te raken. Naast ernstige spanningsklachten is er ook een verstoorde relatie met het werk: De werker is er volledig in vastgelopen.

Volgens van Keulen wordt burnout als erg zwaar ervaren. Hij stelt dat het nodig is om aan de lichamelijke uitputting te werken. In eerste instantie gaat het om lichamelijk en geestelijk tot rust komen. Het is nodig dat er niet te veel gepraat wordt en meer geluisterd. Daarnaast kunnen procesgerichte activiteiten iemand weer in contact met eigen beleving en in beweging brengen. Hierbij kan gedacht worden aan muziek maken, tekenen, schilderen, wandelen, zwemmen, schrijven, enzovoorts. Naast medische begeleiding en psychotherapie zou creatieve therapie een belangrijke bijdrage tot herstel kunnen bieden, omdat de activiteit met zich meebrengt dat iemand tot rust kan komen en al doende kan gaan ervaren. Als energie weer beschikbaar is en enige afstand mogelijk is, is supervisie weer aan de orde.

Deze differentiatie maakt duidelijk dat supervisie ingezet kan worden bij spanningsklachten of op het moment dat iemand na een periode van overspanning of burnout het werk langzaam-aan weer oppakt. Het is een taak van de supervisor om hier oog en oor voor te hebben voor en tijdens de contractering.

1.6 Verklaringsmodellen

In de praktijk wordt op dit moment veelvuldig gebruik gemaakt van 2 typen verklaringsmodellen voor burnout, namelijk de verklaring vanuit intrapsychische processen en de verklaring vanuit sociale uitwisselingsprocessen. Een model wat in de praktijk minder genoemd wordt, maar ook bij kan dragen aan een onderbouwing van een visie op supervisie is het biopsychosociaal model.

1.6.1 Intra-psychisch verklaringsmodel

Bij individueel-psychologische verklaringen staat het verwachtingspatroon dat de werker heeft ten opzichte van het werk centraal. Emotionele overbelasting die ontstaat door intensief contact met cliënten, patiënten, leerlingen, enzovoorts, ligt aan de basis van het burnoutproces. Deze belasting kan leiden tot emotionele uitputting, depersonalisatie en verminderde persoonlijke bekwaamheid, wanneer er niet op de juiste manier met deze belasting om wordt gegaan (coping). Met depersonalisatie wordt bedoeld dat de werker zich psychisch terugtrekt uit de relatie met de ander.

De kans op beroepsmatig succes neemt hierdoor af. De werker gaat hierdoor twijfelen aan zijn eigen competentie. Volgens Schaufeli en Bakker is er enig bewijs om aan te nemen dat processen als zodanig kunnen lopen.

1.6.2 *Sociale uitwisselingmodel*

Het sociale-uitwisselingsmodel van burnout veronderstelt dat emotionele overbelasting – en dus ook spanningsklachten en burnout – ontstaat wanneer de opbrengsten niet overeenstemmen met de investeringen in een relatie. Wanneer er sprake is van een chronische discrepantie, spreekt men van een negatieve uitwisselingsrelatie of ook wel: gebrek aan wederkerigheid. Dit kan spelen in het cliëntencontact maar ook op teamniveau of ten aanzien van de organisatie. Een negatieve uitwisselingsrelatie kan naast burnout leiden tot allerlei vormen van mentaal en fysiek terugtrekken, zoals: terugtrekken uit contacten, minder betrokkenheid bij het team en organisatie, de intentie om de organisatie te verlaten en ziekteverzuim. Volgens Schaufeli is in een groot aantal onderzoeken de relatie aangetoond tussen burnout en de aanwezigheid van een negatieve uitwisselingsrelatie op elk van de drie niveaus (2006).

De supervisor kan dit model in zijn supervisie als zoekschema hanteren.

1.6.3 *Biopsychosociaal model*

Het biopsychosociale model gaat er van uit dat ziekte en gezondheid altijd het resultaat is van een complex samenspel van biologische, psychologische en sociale factoren, inclusief gedrag. Of het nu gaat om het handhaven van de gezondheid, het ontwikkelen van gezondheidsklachten of herstel: altijd zullen genoemde drie factoren hun invloed hebben. De invloed van elk van die drie factoren is niet constant. De invloed kan per situatie en binnen een persoon van het ene moment op het andere sterk wisselen.

Het model kent vijf belangrijke spelers, die onderling in relatie tot elkaar staan. Er is in toenemende mate bewijs dat deze factoren hun invloed op gezondheid en ziekteprocessen kunnen uitoefenen (Vingerhoets, 2005). Deze vijf spelers zijn: stressoren, coping of stresshantering, sociale steun, persoonlijkheid en gezondheidsgedrag.

Stressoren zijn emotioneel belastende situaties en prikkels waaraan we in ons werk en privé worden blootgesteld.

Coping verwijst naar de manier waarop iemand reageert op een stressor. Een klacht kan als een vorm van coping worden gezien en op die manier als een bliksemafleider fungeren. De aandacht wordt op die manier afgeleid van andere problemen in de werksituatie.

Sociale steun is voor de gezondheid belangrijk. Vingerhoets stelt dat uit onderzoeken blijkt, dat iemand met een goed sociaal netwerk meer weerbaar en minder stressgevoelig is. Sociale steun kan vanuit de privé situatie komen, maar ook steun op het werk zelf van leidinggevende of collega's.

Persoonlijkheid is eveneens belangrijk. Zij beïnvloedt bovenstaande spelers. De ene persoonlijkheid zal bijvoorbeeld eerder geconfronteerd worden met stresssituaties dan de andere. De een zal eerder

geneigd zijn tot een bepaalde coping dan de ander. De een heeft meer kans op een goed sociaal netwerk dan de ander. Daarnaast speelt een rol hoe een werker tegen gebeurtenissen aankijkt. *Leefstijl* is belangrijk. Leefstijl kan als copinggedrag gezien worden. Een voorbeeld hiervan is drinken of meer gaan roken, na een stresssituatie. Leefstijl is ook relevant, omdat de interactie van de fysiologische stressreactie met een door een slechte leefstijl reeds verzwakt lichaam, de kans op het ontstaan van gezondheidsklachten vergroot.

Inzicht in dit model biedt handvatten om interventies toe te passen die ten doel hebben om factoren die de klacht in stand houden of begeleiding belemmeren te neutraliseren.

Het model biedt de supervisor een waardevol zoekschema, om te begrijpen hoe burnout kan ontstaan en hoe klachten blijven voort blijven bestaan. Daarbij is het belangrijk oog te hebben voor het moment van ontstaan van de klachten en de context waarin dit gebeurt.

Elke supervisor, ook een supervisor die studenten begeleidt tot beginnend beroepsbeoefenaar, zou kennis over burnout in zijn rugzak moeten hebben in verband met het tijdig signaleren en begeleiden van het leerproces van de supervisant.

1.7 Coping

Schreurs en van de Willige hanteren de volgende definitie voor coping:

“Coping is de manier waarop iemand zowel gedragsmatig, cognitief, als emotioneel op aanpassing vereisende omstandigheden reageert”.

Coping komt tot stand door vroegere leerervaringen, opvoedingspatronen en persoonlijkheidskenmerken en is niet onveranderlijk. Meestal heeft iemand wel een voorkeur voor een bepaalde manier van omgaan met situaties (Schreurs en van de Willige, 1988).

Coping speelt een belangrijke rol bij stress en burnout en heeft een belangrijke functie bij terugvalpreventie (www.burnin.nl). In Nederland wordt veel gebruik gemaakt van de Utrechtse coping lijst. Deze lijst hanteert zeven stijlen, namelijk:

1. actief aanpakken: direct ingrijpen als er moeilijkheden zijn.
2. palliatieve reactie: proberen je te ontspannen.
3. vermijden: toegeven om moeilijke situaties te vermijden.
4. sociale steun zoeken: je zorgen met iemand delen
5. passief reactiepatroon: je volledig afzonderen van anderen
6. expressie van emoties: je ergernis laten blijken
7. geruststellende gedachten: je bedenken dat na regen zonneschijn komt.

Om een supervisant die kampt met stress adequaat leerbegeleiding te bieden, is kennis van het begrip coping en copinggedrag noodzakelijk. Coping kan in supervisie naar voren komen in de werkinbreng, reflectieverslagen, maar ook in de context binnen de supervisie zelf.

Een supervisor kan helpen coping inzichtelijk te maken en daarnaast begeleiden om te experimenteren met andere coping.

1.8 Interventies

Schaufeli en Bakker noemen een aantal begeleidingsvormen bij stressgerelateerde problematiek, namelijk: organisatiegerichte interventies, counseling, behandeling en trainingsgerichte interventies. Organisationsgerichte interventies komen minder vaak voor in tegenstelling tot counseling. In het kader van dit werkstuk wordt kort stil gestaan bij de laatste twee begeleidingsvormen als opstap naar supervisie.

Behandeling grijpt aan op spanningsklachten en het veranderen van ongezonde manieren van stresshantering. Ook worden risicofactoren die met de persoonlijkheid te maken hebben aangepakt. Verder richt behandeling zich op het mobiliseren van sociale steun in thuis- en werksituatie en op het aanleren van bepaalde vaardigheden, zoals timemanagement en assertiviteit. Wanneer een werker overspannen is of burnout, biedt behandeling een belangrijke vorm van begeleiding.

In de praktijk worden ook trainingsgerichte interventies gehanteerd. Trainingen zijn ontwikkeld met een tweeledig doel. Het eerste doel is het verhogen van kennis over burnout en het oefenen met technieken om burnout in een zo vroeg mogelijk stadium effectief te bestrijden. De praktische inbreng van de deelnemers staat centraal en de aanpak is didactisch in plaats van therapeutisch van aard. Opvallend is dat Schaufeli en Bakker benoemen dat de didactische aanpak succesvol lijkt, zowel bij het terugdringen van ziekteverzuim als het verminderen van burnoutklachten (Schaufeli en Bakker, 2007).

1.9 Supervisie als vorm van secundaire preventie

Omdat een didactische aanpak in de praktijk succesvol lijkt, zowel bij het terugdringen van ziekteverzuim als bij het verminderen van burnoutklachten, biedt supervisie hiertoe mogelijkheden. Supervisie is immers een didactische methode.

Wanneer supervisie ingezet wordt, heeft deze de functie van secundaire preventie. De interventie is namelijk gericht op het in een vroeg stadium opsporen van spanningsklachten. Deze kunnen hierdoor eerder worden aangepakt, wat perspectief biedt op anders omgaan met de situatie en het verbeteren van de situatie. De supervisant kan eerder herstellen en klachten vergeren hierdoor niet (www.rivm.nl).

Supervisie kan als preventie toegepast worden, om bijvoorbeeld in een flow te komen, energie op te doen en nieuwe kansen te ontwikkelen. Supervisie kan ingezet worden om in relatie met cliënten

beter in contact te zijn met eigen beleving en grenzen. Misschien is de meest waardevolle betekenis van supervisie in deze context wel, dat zij gericht is op intrinsieke motivatie en intentioneel leren. Supervisie biedt hierdoor mogelijkheden om blijvend te kunnen leren aan stressvolle situaties in de werksituatie.

Degene die verantwoordelijkheid neemt voor het initiëren van de interventie hangt af van de context. Een werknemer kan initiatief nemen naar de werkgever. Het kan ook de werkgever zijn die verantwoordelijkheid neemt en een adviserende rol heeft naar de werknemer. Een werkgever kan bijvoorbeeld initiatief nemen, in het kader van terugdringen van ziekteverzuim of het verbeteren van kwaliteit van zorg binnen de organisatie (Mares en Roelofs, 2009).

Volgens Van Keulen zouden organisaties medewerkers meer mogelijkheden tot supervisie moeten bieden, uit zorg en aandacht voor de medewerkers en ter voorkoming van ziekteverzuim.

1.10 Samenvatting

Burnout is een werkgerelateerde en stressgerelateerde geestesgesteldheid bij normale individuen. Uit onderzoek blijkt dat tussen de 11 en 16,4% van de werkende bevolking aan burnout lijdt. Daarbij komt dat Nederlandse werknemers met overspanning een hoog risico lopen om langdurig en soms blijvend uit het arbeidsproces te raken.

Voordat iemand burnout raakt is er sprake van spanningsklachten, die over kunnen gaan in overspanning en in een later stadium burnout. Een burnout ontwikkelt zich geleidelijk en blijft vaak lange tijd voor de persoon zelf verborgen. Burnout wordt primair gekarakteriseerd door uitputting en gaat gepaard met spanningsklachten. Er is sprake van verminderde effectiviteit en motivatie. De werknemer vertoont een problematische houding en gedrag op het werk.

Spanningsklachten kunnen affectief, cognitief, fysiek of gedragsmatig van aard zijn. In supervisie kunnen deze klachten naar voren komen.

De belangrijkste oorzaken zijn: ervaren werkdruk, ervaren tijdsdruk en interferentie tussen werk- en thuissituatie. Ook gebrek aan steun en persoonlijkheid spelen een rol.

Inadequate copingstrategieën spelen een belangrijke rol bij het voortbestaan van burnout.

Burnout kan verklaard worden vanuit verschillende modellen, waaronder het biopsychosociaal model. Een verklaringsmodel biedt bijvoorbeeld supervisors een waardevol zoekschema om stressgerelateerde leervragen adequaat te kunnen begrijpen, herkennen en te begeleiden.

Supervisie als didactische methode kan ingezet worden als vorm van secundaire preventie bij burnout. Zij wordt ingezet op het moment dat er sprake is van spanningsklachten of overspanning ter voorkoming van burnout, of na een burnout ter voorkoming van terugval. Organisaties zouden medewerkers meer mogelijkheden tot supervisie moeten bieden ter ondersteuning en voorkoming van ziekteverzuim.

Coping en stresshantering zijn belangrijke thema's om aan te leren bij burnoutproblematiek. Kennis over coping bij stressgerelateerde problematiek is voor de supervisor noodzakelijk.

2 Supervisie bij stressgerelateerde vragen



'Beelden willen je niet tot iets dwingen, beelden laten jou de vrijheid om te zien wat je wilt zien.' (Grün, 2003)

2.1 Inleiding

Supervisie bij stressgerelateerde vragen vraagt om een visie en aanpak waarbij ervaren en coping bijzondere aandacht krijgt. Om zicht te krijgen hoe supervisie eruit ziet bij stressgerelateerde vragen, wordt eerst uitgelegd wat supervisie inhoudt. Hierover gaat de tweede paragraaf.

Supervisie is primair een verbale methode. Desondanks speelt non-verbale communicatie hierin een belangrijke rol. Non-verbale communicatie is voor de supervisor aanknopingspunt om aan te sluiten bij ervaring en coping. Hierover gaat paragraaf drie.

Paragraaf vier gaat over de grondstructuur. Stilstaan bij gevoelens en oefenen met een andere coping kunnen sterke gevoelens zoals onveiligheid, schaamte- en schuldgevoelens met zich mee brengen. De grondstructuur is relevant omdat deze een bepaalde mate van duidelijkheid en houvast kan bieden.

Paragraaf vijf gaat over de leercirkel van Van Kessel. De supervisor kan de leercirkel als zoekschema hanteren, om zicht te krijgen op supervisorische basisvaardigheden, wanneer stressgerelateerde vragen in supervisie begeleid worden. Ervaren krijgt als supervisorische basisvaardigheid een plek in de leercirkel.

Naast ervaren is het experimenteren met andere coping nodig om duurzaam rendement te halen in de supervisie. In deze paragraaf komt aan de orde hoe de supervisiecontext mogelijkheden biedt hiermee te oefenen, om vervolgens te kunnen experimenteren met nieuwe coping in het werk.

In paragraaf zes wordt een zoekschema geïntroduceerd, waarin ervaren en coping een plek krijgen. Ook wordt stil gestaan bij het zoekschema over 'het niet toegestane deel' (Van Gorkum, 2007).

Dit hoofdstuk wordt afgesloten met een samenvatting.

2.2 Supervisie

Supervisie is een didactische methode. Er bestaan verschillende definities van supervisie. Siegers hanteert de volgende definitie:

Supervisie is een vorm van leerbegeleiding, die gericht is op leren over werk. De werkervaring van de supervisant speelt hierin een centrale rol en er is een bepaalde koppeling tussen werk en leren. Leren gebeurt op basis van reflectie. De supervisie richt zich op zelfsturend leren. De supervisant leert op integratieve wijze te functioneren. Na de supervisie is de supervisant in staat om op basis van zelfsturing verder te leren van zijn werkervaringen (Siegers, 2002).

Een didactische aanpak bij stressgerelateerde vragen kan succesvol zijn, zowel bij het terugdringen van ziekteverzuim als het verminderen van burnoutklachten (Schaufeli en Bakker, 2007).

Uitgangspunt daarbij is, dat er geleerd dient te worden aan de hand van concrete werkervaringen. Supervisie sluit hier goed bij aan.

In supervisieleren gaat het om intentioneel leren. De supervisant geeft zelf richting aan zijn leerproces en doet dit door bewust en doelgericht activiteiten toe te passen. Door het toepassen van activiteiten doet de supervisant nieuwe ervaringen op. Deze ervaringen worden omgevormd tot kennis. De supervisant met stressgerelateerde vragen kan op die manier gevoelens en situaties construeren en deconstrueren. Omdat de supervisant zelf richting geeft, levert dit een uniek leerproces op, die perspectief biedt op duurzame resultaten. Nieuwe gedragsmogelijkheden ontstaan. De supervisant leert in supervisie op een gezonde manier om te gaan met veranderende werksituaties.

Dit leren vindt plaats op basis van reflectie. Om te kunnen leren op basis van reflectie is het nodig, dat de supervisant contact kan maken met de eigen beleving tijdens het werken en leren. Uit voorgaand hoofdstuk blijkt dat zij supervisanten met stressgerelateerde vragen hier juist moeite mee hebben.

2.3 Non-verbale communicatie in supervisie

Supervisie is volgens Siegers primair een verbale methode. Zijn argument hiervoor is dat supervisie gezien haar doelstelling in wezen op verwoorden is gericht. Desondanks pleit hij dat non-verbale communicatie een meer vanzelfsprekende plaats krijgt in supervisie. Veel van wat we communiceren gebeurt zonder woorden. Stern, een Amerikaans psychotherapeut die zich bezig houdt met het hier-en-nu in psychotherapie en het dagelijks leven, zegt hierover dat patronen voelbaar, zichtbaar en hoorbaar worden die zich in ons afspelen. De uitingsvorm hiervan noemt hij vitality affects (vitaliteitsaffecten). Dit zijn dynamische, kinetische gevoelsprocessen die zich in ons afspelen. Deze processen zijn te herkennen door bewegingsaspecten, zoals vertragen of exploderen. Vitaliteitsaffecten hebben een bepaald tempo, ritme en dynamiek. Zij drukken niet alleen

gevoelsprocessen uit, maar geven ook zicht op de manier waarop iemand denkt (bijvoorbeeld snel, chaotisch) en handelt (bijvoorbeeld doordacht, impulsief) (Stern, 2004).

In ons non-verbale gedrag tonen we emotionele reacties waarover we nauwelijks controle hebben. Hierdoor is het moeilijk om non-verbaal gedrag in gesprek onder de aandacht te brengen. Er speelt dan vaak schaamte mee. Schaamte is in staat andere emoties te temperen, af te remmen of te blokkeren. Schaamte is het mechanisme in een persoon, dat de communicatie met een ander reguleert en kan verbreken (Baneke, 2009). Het gevoeliger worden voor non-verbale communicatie is daarmee een ingewikkeld proces om verbaal te begeleiden in supervisie.

Wanneer de supervisant meer contact krijgt met het eigen lichaam, kan hij zichzelf beter aanvoelen in relatie tot de ander of in relatie tot de context. Dit sluit aan bij de visie van Banning, die veronderstelt dat datgene wat raakt, bijna niet in woorden te vatten is. Dit terwijl bij spanningsgerelateerde vragen juist datgene wat raakt aan de orde zou moeten komen.

Wanneer een supervisor doelbewust ervaringsgerichte interventies en activiteiten toepast in supervisie, kan de supervisant experimenteren met ervaren en daarmee zichzelf en de context beter leren aanvoelen. Hierdoor leert hij anders te handelen en blijvend te leren aan nieuwe ervaringen. Het is daarom van belang dat er binnen de supervisie tijd en speelruimte gecreëerd wordt om ervaringsgericht te werken. Om activiteiten zinvol te laten zijn, is een aantal factoren van belang, namelijk: het hanteren van de grondstructuur, zicht hebben op de leercirkel en zodanig begeleiden dat de er sprake is van transfer. Transfer vindt plaats van non-verbaal naar taal en van leerervaring naar werkervaring.

2.4 Grondstructuur

Supervisie is een didactische methodiek die vormgegeven wordt in een bepaalde grondstructuur. Het aanhouden van de grondstructuur is belangrijk bij stressgerelateerde vragen. Stilstaan bij gevoelens en oefenen met een andere coping kunnen sterke gevoelens met zich meebrengen, zoals spanning, angst, onveiligheid, schaamte- en schuldgevoelens. Deze gevoelens komen naar voren, omdat een supervisant met stressgerelateerde klachten vaak al langere tijd rondloopt met spanningsklachten en langere tijd op een bepaalde manier omgaat met lastige situaties. De grondstructuur biedt duidelijkheid en houvast om in een veilige context te kunnen leren. Voor deze beschrijving is onder andere gebruik gemaakt van Jagt.

Er wordt gewerkt in een reeks van doorgaans 15 bijeenkomsten.

Een reeks van 15 bijeenkomsten biedt de mogelijkheid om een organisch proces te begeleiden, waarin sprake is van een opbouw- midden- en afrondingsfase en verdieping plaats kan vinden. Hierdoor is er voldoende ruimte voor transfer, dat wil zeggen generaliseren naar andere situaties. Het omgaan met stressgerelateerde vragen vraagt een andere coping van de supervisant. Deze coping krijgt meer kans om blijvend gezond te zijn, wanneer er voldoende tijd is om te leren.

De 15 bijeenkomsten vinden plaats in een bepaalde regelmaat.

Door de regelmaat is er tussen de bijeenkomsten voldoende (niet te veel en niet te weinig) tijd om contact te houden met opgedane leerervaringen in supervisie en te reflecteren op wat ervaren en besproken is. Ook is er tijd om nieuwe ervaringen op te doen in de werksituatie. Op basis van deze nieuwe ervaringen kan de supervisor nieuwe leervragen voor de komende supervisie formuleren.

Supervisie wordt individueel gegeven.

In eerste instantie is dit een pragmatische keuze. Supervisanten kunnen direct beginnen. Hierdoor wordt het verder oplopen van spanning voorkomen en heeft secundaire preventie meer kans van slagen. Verder kan het begeleidingsproces zich volledig richten op de specifieke individuele context. Wanneer de supervisor de gelegenheid zou hebben om te werken met groepen mensen met leervragen over stress of burnout, zou dit een meerwaarde kunnen hebben. Herkenning en steun biedt zeker een meerwaarde. Deze worden in de werksituatie vaak niet ervaren.

De supervisie heeft betrekking op de werkuitvoer.

Er wordt persoonlijk geleerd aan werkervaringen. De supervisiesituatie geeft een bepaalde afstand van de werksituatie. Hierdoor wordt veiligheid ingebouwd om spanningsvolle situaties in te brengen, ruimte te geven aan beleving en te experimenteren met nieuw coping. De supervisor kan de supervisie als een soort speelruimte of experimentele leerplaats gebruiken om vervolgens in de werksituatie verder te experimenteren en te leren.

De supervisie is gericht op het persoonlijke leren van een beroep in een specifieke werksituatie.

Supervisie staat vol van spanningsvelden. Juist in deze context is het van belang dat de supervisor aandacht besteedt, luistert en leert aan deze spanningsvelden. Spanningsvelden kunnen zich voordoen binnen de persoon zelf, tussen de persoon en beroepsnoties, tussen beroepsnoties en wat een bepaalde werksituatie vraagt. De mate van integratie in denken, voelen en handelen in de context van beroep en concrete werksituatie geeft zicht op welke gebied deze spanningen spelen en bewerkt dienen te worden.

De relatie tussen supervisor en supervisant is asymmetrisch.

Hiermee wordt bedoeld dat de supervisor verantwoordelijkheid draagt voor het scheppen en bewaken van leercondities, op zo'n manier dat de supervisant kan leren. Daar waar de supervisant (nog) niet in staat is om zelf ervaringsgerichte activiteiten toe te passen, draagt de supervisor activiteiten aan. Supervisor en supervisant nemen daarin geen gelijkwaardige positie in en hebben een andere taak, deskundigheid en verantwoordelijkheid. Omdat supervisie bij stressgerelateerde vragen specifieke aandacht besteedt aan ervaren en coping, vraagt dit specifieke kennis en deskundigheid van de supervisor.

De supervisant staat met zijn eigen leren centraal.

De persoonlijke leervraag neemt een belangrijke plek in. Persoonlijke ervaringen en eigen geraaktheid in de werksituatie zijn belangrijke bronnen voor leermateriaal. Supervisanten die dreigen

burnout te raken, blijken zich vaak niet bewust te zijn van die momenten waarop zij spanningen ervaren in het werk. Het ligt daardoor voor de hand dat supervisor nog geen leervragen heeft. De supervisor kan hierbij helpen, daar waar dit (nog) niet lukt. Gaandeweg kan de supervisor zelf meer verantwoordelijkheid nemen voor het eigen leerproces.

Een supervisor die komt vanwege spanningsklachten, kan in het begin mogelijk moeilijk in beweging komen. Supervisie kan in deze context bedreigend zijn voor de supervisor, omdat er sprake is van innerlijke disbalans. Het is belangrijk dat de supervisor zichzelf een authentieke houding heeft eigen gemaakt en dat hij in staat is een veilige context te creëren binnen supervisie, waarin speelruimte is om nieuwe uitdagingen aan te gaan.

Reflectie speelt een belangrijke rol in het leerproces.

Het leren van de supervisor gebeurt via reflectie. Siegers onderscheidt 3 vormen van reflectie, namelijk reflectie vooraf, reflectie-in-actie en reflectie achteraf. Om tot reflectie te kunnen komen, is het van belang dat een supervisor in staat is om te expliciteren en te concretiseren. Een supervisor kan pas expliciteren, wanneer deze contact kan maken met eigen beleving. Iemand met spanningsklachten heeft hier juist vaak moeite mee. Om te zorgen dat reflectie goed tot stand kan komen, hebben supervisor en supervisor hierin werk te verzetten.

De supervisor leert met behulp van schriftelijk materiaal.

Een supervisor schrijft een reflectieverslag en werkinbreng. Het schrijven bevordert het denkproces en de zelfstandige oordeelsvorming (Jagt, 2006).

In het leren aan spanningsgerelateerde vragen, kan het schrijven (tijdelijk) ook averechtse of leerbelemmerende werking hebben. De supervisor legt bijvoorbeeld de lat hoog, raakt verstrikt in taal en formuleren. Je zou kunnen zeggen dat hier sprake is van een parallelproces. Door dit proces bespreekbaar te maken, kan de situatie lerend gemaakt worden. Een supervisor of supervisor kan besluiten om tijdelijk met andere, meer ervaringsgerichte leeractiviteiten te werken, zoals het beluisteren van een muziekstuk of het werken met beeldende materialen. Een supervisor kan ook besluiten om tijdelijk af te zien van schriftelijke inbreng. Het niet schrijven van een verslag kan een doelgerichte leeractiviteit zijn om de supervisor te laten oefenen wat het voor hem betekent om stil te staan bij eerdere werk- en leerervaringen zonder hieraan woorden te geven. Ook het 'laten', 'het niet handelen' kan hiermee geoefend worden. Het voelen, contact maken met eigen lijf en oefenen met anders handelen wordt daarmee centraal gesteld.

2.5 Leercirkel

In supervisie leert de supervisor van werkmateriaal. Met behulp van de leercirkel geeft Van Kessel schematisch weer hoe de leerweg verloopt in supervisie. Van Kessel onderscheidt in de leercirkel een aantal stappen, ook wel supervisorische basisvaardigheden genoemd. Deze basisvaardigheden helpen de supervisor om van werkmateriaal leermateriaal te maken. De stappen verlopen als een

cyclisch proces. Dit proces kan zich in een zitting voltrekken, maar ook gespreid over een aantal zittingen (Van Praag, 1993, 2006).

Een belangrijke basisvaardigheid in supervisie is het problematiseren. Problematiseren wil zeggen: van werkmateriaal leermateriaal maken. In de keuze van werkervaringen die een supervisant problematiseert tot leermateriaal, geeft hij aan wat hij wil leren (Sieggers, 2002).

Een supervisant met leervragen rondom stress ondervindt vaak moeite met ervaren en coping. De supervisant heeft in zijn leerproces hier werk te verzetten. Wanneer de supervisant rondom deze thematiek problematiseert, vraagt dit van de supervisor, en uiteindelijk ook van de supervisant specifieke vaardigheden, namelijk leren over ervaren en leren over (anders) handelen.

2.5.1 Ervaren

Alle kennis vindt haar oorsprong in ervaringen (Sieggers, 2002). In supervisie leren we door stil te staan bij ervaringen, deze te expliciteren, te concretiseren en hierover te reflecteren. Het reflecteren is primair een talige activiteit en vaardigheid.

Als je wilt weten wat mensen ervaren, ontcom je er niet aan om hen over de beleving te laten vertellen. Hoe meer we echter woorden gebruiken om *over* dingen te *praten*, hoe *minder* we de dingen in het hier-en-nu van het actuele moment *ervaren*. Dit kan voor een deel ondervangen worden door een verhaal vaker te vertellen. Een supervisant kan op die manier als het ware datgene beleven, wat hij op een bepaald moment deed, dacht en voelde. De persoon is op dat moment 'in' de ervaring. Het 'denken over' wordt op dat moment losgelaten. Het gevoel wat daarbij naar de voorgrond treedt, wordt op dat moment lichamenlijk ervaren. Er is hier sprake van 'intiem weten' (Smeijsters, 2008). Feitelijk is hier niet echt meer sprake van reflecteren 'op' een ervaring, maar ervaart de persoon op dat moment wat hij ervoer aan een eerdere situatie. Banning spreekt in deze context over *fone*. Het is een manier van zijn, waarin we ons in een 'niet logische en consistente taal' verstaanbaar te maken. 'Datgene wat diep in ons ligt, kan meestal alleen onbeholpen, stotterend en met pauzes en onaf uitgesproken worden' (Banning, 2005).

De taak die zowel supervisant en supervisor hebben is niet het *begrijpen*, maar het *voelen* wat de ander laat horen. In supervisie bij mensen met stressgerelateerde vragen kun je daarom stellen, dat het aandachtig ervaren een belangrijke supervisorische vaardigheid is. Dit vraagt van zowel supervisant als supervisor een authentieke houding: beide luisteren aandachtig en doorleefd. Het lichaam is daarbij een waardevol instrument. Lichaam en geest geven namelijk signalen af wanneer er iets aan de hand is. Groen spreekt in dit kader van een betekenisvolle situatie, die woordeloos wordt ervaren. Het lastige hieraan is, dat een gevoel van onrust aanwezig is of opkomt zonder dat je hier invloed op hebt (Groen, 2008). Er is sprake van een verrassingselement.

De supervisor heeft hierin in eerste instantie een belangrijke, signalerende en begeleidende taak. Zijn taak is om aandachtig naar zichzelf (lichaam en geest) te luisteren in relatie tot het innerlijk proces van de supervisant. Op basis van dit luisteren, intervenueert hij met als doel de supervisant uit te nodigen stil te staan bij zijn emoties en gevoelens. De supervisor bouwt met andere woorden ter plekke scenario en voert deze uit.

Bovenstaand verhaal laat zien, dat ervaren iets anders is dan reflecteren. Reflecteren is een talige activiteit en vaardigheid. Deze vaardigheid schept ruimte maar is tegelijkertijd in zekere zin afstandelijk. 'Ervaren' is een *niet talige* activiteit en vaardigheid die in het leren aan stressgerelateerde vragen een belangrijke plaats inneemt in het leerproces. Omdat deze vaardigheid *niet talig* is, kan deze het beste geoefend worden met behulp van non-verbale activiteiten, zoals muziek maken en luisteren, tekenen en schilderen.

Ervaren kan zowel als supervisor als supervisant gezien en gehanteerd worden als een supervisorische basisvaardigheid in de leercirkel. Deze vaardigheid vindt plaats tijdens het handelen en voor het expliciteren.

2.5.2 *Coping in supervisie*

Om adequaat te handelen, maakt een supervisant gebruik van ervaringskennis en theoretische kennis. Naarmate hij over een bepaalde context meer relevante kennis bezit, kan hij daarin doelgericht handelen.

Een supervisant leert door te verwoorden wat hem raakt in een concrete werksituatie. De supervisant beschrijft en vertelt hoe hij tegen de werkelijkheid aankijkt en deze ervaart. 'De werkelijkheid' bestaat daarin niet. Een supervisant maakt gebruik van paradigma's. Paradigma's zijn opvattingen waar we in ons denken en handelen van uitgaan. We bewegen ons in een werksituatie voortdurend op basis van paradigma's. Een paradigma zou je kunnen zien als een constructie. Een constructie is een voorstelling over de situatie waarin we ons begeven. We scheppen ons eigen beeld over de werkelijkheid (Siegers, 2002).

Naast het denken speelt de beleving hierin een belangrijke rol. De manier waarop wij ons voelen in een bepaalde context, maakt dat wij op een bepaalde manier met deze situatie omgaan. Zij bepaalt in belangrijke mate onze coping.

Wil er werkelijk sprake zijn van diepgaand leren, dan is het nodig dat de supervisant anders gaat handelen en hieraan blijvend leert. Ervaren en coping zijn met andere woorden 'stevig met elkaar verbonden'. Beide dienen in het leerproces binnen supervisie aan de orde komen, wanneer de supervisant wil leren aan stressgerelateerde vragen.

Wanneer een supervisant in supervisie meer contact krijgt met eigen innerlijke beleving, zal bij hem de wens ontstaan om andere keuzes te maken en anders te gaan handelen.

Tegelijkertijd kan deze wens om anders te handelen gevoelens van angst, onzekerheid, schuld of schaamte naar voren brengen (Van Gorkum, 2007). De supervisant vraagt namelijk van zichzelf om datgene te doen wat hem vreemd is en wat hij zichzelf mogelijk niet toestaat. Dit levert vaak nieuwe spanningen op.

Het is belangrijk dat de supervisor aandacht voor dit proces heeft en daarin een krachtige leeromgeving voor de supervisant weet te scheppen. Alleen dan creëert de supervisor speelruimte waarin de supervisant kan experimenteren met een andere coping. Omdat emoties en gevoelens een belangrijke rol spelen bij het anders kunnen handelen, bieden non-verbale activiteiten ook op dit punt in het leerproces perspectief. In een leeromgeving waar de supervisor kundig is om non-verbale activiteiten aan te reiken, kan de supervisant veiligheid ervaren om te oefenen met nieuwe coping.

Na deze ervaring kan de supervisant zijn ervaringen expliciteren en benutten om een actieplan voor de werksituatie op te stellen. Het actieplan is gericht op het vertalen van ervaringen in supervisie naar de concrete werksituatie. Omdat iemand vaak vertrouwd is geraakt met 'oude coping', is het zaak dat de supervisor tijd neemt om zicht te krijgen op het leerproces dat zich buiten de supervisie afspeelt. Het is aan de supervisant om hier voldoende in te concretiseren met behulp van zijn reflecties en werkinbreng. De pendel tussen werksituatie en supervisie zorgen ervoor dat veranderingen daadwerkelijk beklijven. De kwaliteit van handelen kan verbeteren en de supervisant raakt in staat langdurig gezond om te gaan met en te leren aan spanningsvolle situaties.

Ook opleidings supervisors kunnen een rol spelen bij stressgerelateerde problematiek. Studenten die toewerken naar hun rol als beroepsbeoefenaar, kunnen signalen afgeven waaruit blijkt dat zij moeite hebben met ervaren, spanningen en coping. Wanneer dit het geval is, kan een supervisor op basis hiervan aan vroegsignalering en secundaire preventie doen. Hij kan zijn scenario inzetten. De supervisor kan dit leerproces zodanig begeleiden, dat de persoonlijke leervraag raakvlakken heeft met deze thematiek. Hoewel de supervisor hierin een signalerende rol kan hebben, bepaalt de supervisant zelf wat hij wil leren.

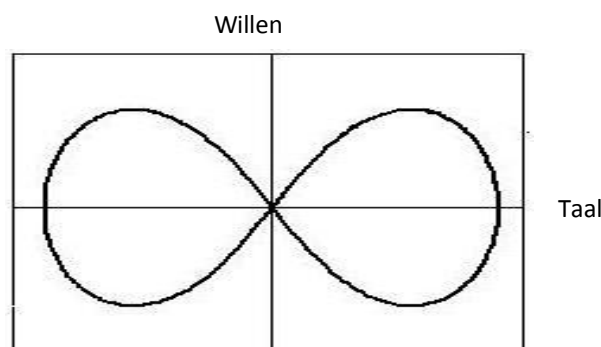
Omdat in de praktijk steeds meer vraag is naar het begeleiden van mensen met burnout, vraagt dit van de supervisor specifieke kennis, visie en deskundigheid. Supervisieopleidingen die aan willen sluiten op deze vraag uit het werkveld, hebben een taak om theoretische kennis en ervaringskennis over te dragen aan supervisors in opleiding. Een lesprogramma met daarin aandacht voor burnout en non-verbale werkvormen is daarin essentieel. Opleidingen kunnen daarmee een indirect bijdrage leveren aan secundaire preventie bij werkuitval van professionals.

2.6 Ervaringslus

Een supervisor die een supervisant begeleidt bij stressgerelateerde vragen, besteedt specifieke aandacht aan het leren aan ervaren en coping van de supervisant. De leercirkel, waarin de supervisorische basisvaardigheid 'ervaren' toegevoegd is, biedt een waardevol zoekschema.

Een ander zoekschema die gehanteerd kan worden, is de ervaringslus.

De lus is gebaseerd op een Lemniscaat.



Het woord Lemniscaat komt uit het Grieks en staat voor 'hangend koord'. Het heeft de vorm van een liggende acht. Het woord komt oorspronkelijk uit de filosofie en wiskunde. Het symboliseert het begrip 'oneindig' (www.vandale.nl).

De ervaringslus is een zoekschema waarin het cyclische proces zichtbaar wordt van talig naar niet talig. Het brandpunt (middelpunt) wordt gevormd door de supervisor. Dit brandpunt wordt doorkruist door x-as en y-as. De horizontale lijn staat voor 'taal' (x-as). De verticale lijn (y-as) staat voor het 'willen'. Wanneer de supervisor het verhaal van de supervisor waarneemt, kan hij de ervaringslus als zoekschema hanteren.

Tijdens het luisteren start hij zijn zoekschema vanaf links, daar waar de lus de taallijn snijdt. De supervisor maakt in zijn leerproces een beweging langs de bovenlijn naar rechts. De supervisor vertelt. Er is sprake van een talig gebeuren. Het proces verloopt boven de taallijn. Ondertussen toont de supervisor geraaktheid. Een geoefende supervisor voelt deze geraaktheid aan zijn eigen stemming en lichaam. De supervisor overweegt zijn scenario.

De supervisor komt op een bepaald moment uit (wel of niet aangestuurd door supervisor) op het punt waarop hij aangeeft wat hij zou willen. De supervisor is hier aanbeland bij het brandpunt. Een supervisor die aanstuurt (scenario) op 'ervaren', nodigt op dit punt de supervisor uit tot een non-verbale activiteit. In deze activiteit kan de supervisor in contact komen met zijn emotie en gevoel, die op dat moment in het leerproces van de supervisor moeilijk toegankelijk waren via taal. De supervisor vervolgt op dat punt de 'lemniscaatlijn' naar rechts en 'verdwijnt' onder de 'taallijn'. Hij ervaart nu woordeloos zijn verhaal en kan zijn werkervaringen doorleven in het hier en nu. Wanneer hij zijn spel afrondt, maakt de supervisor een brug naar taal. Het proces van de supervisor snijdt hier de taallijn (x-as) rechts aan het zoekschema. Het proces verloopt nu in het verbale, reflectieve gedeelte boven de taallijn. Het proces loopt nu naar links, opnieuw richting het brandpunt. Op het brandpunt aanbeland, heeft de supervisor het proces van de supervisor zodanig begeleid, dat de supervisor een keuze kan maken of hij wil experimenteren met ander gedrag, ofwel andere coping. Het proces vervolgt opnieuw onder de 'taallijn'. De supervisor kan nu in spel ervaren hoe het is om anders te handelen dan hij gewend is in de werksituatie. In dit anders handelen, speelt zowel het affectieve, relationele als ook de handeling zelf een rol. Op ieder front kan de verandering plaats vinden. Wanneer deze ervaring afgerond wordt, nodigt de supervisor wederom de supervisor uit om zijn beleefde verhaal te vertellen. Het proces wordt weer vervolgd boven de taallijn. De ervaringslus symboliseert een cyclisch proces, waarin taal en ervaring elkaar afwisselen. Het doel is dat de supervisor contact krijgt met eigen beleving, oefent met andere coping, waardoor hij uiteindelijk langdurig gezond leert omgaan met stress in de werksituatie.

2.7 Samenvatting

Supervisie is gericht op leren over werk. Dit leren vindt plaats op basis van reflectie.

Om te kunnen leren op basis van reflectie is het nodig dat de supervisor contact kan maken met zijn beleving. Supervisanten met stressgerelateerde vragen hebben hier vaak moeite mee.

Beleving wordt waarneembaar in de non-verbale communicatie. Verschijningsvormen worden vitaliteitsaffecten genoemd. Non-verbale communicatie biedt ingang om stressgerelateerde problematiek te herkennen en te begeleiden.

De grondstructuur van supervisie biedt duidelijkheid en houvast om in een veilige context te kunnen leren aan de hand van concrete werksituaties. De leercirkel van Van Kessel biedt de supervisor een waardevol zoekschema om zicht te krijgen op de supervisorische basisvaardigheden waarover de supervisant beschikt.

Een supervisant met leervragen rondom stress heeft vaak moeite met ervaren en coping. Ervaren is een *niet talige* vaardigheid en verdient een plek in de leercirkel. Zij vindt plaats *tijdens* het handelen en *voor* het expliciteren. Nieuwe ervaringen geven ruimte om anders te kunnen handelen. Ervaren en coping zijn 'stevig aan elkaar verbonden'. Beide vormen thema's in het leerproces van de supervisant.

Wanneer de supervisant oefent met anders handelen, kunnen gevoelens van schaamte opspelen. Het is de taak van de supervisor om hier aandacht voor te hebben, zodat er speelruimte ontstaat voor een krachtige leeromgeving.

Non-verbale activiteiten kunnen een veilige context scheppen om te ervaren en te oefenen met een andere coping. Het is de taak van de supervisor om vervolgens te onderzoeken in hoeverre de supervisant in staat is om een transfer te maken naar de werksituatie.

Tijdens het leerproces in supervisie kan de supervisor de ervaringslus als zoekschema hanteren. Deze lus geeft handvatten om het talige en niet-talige leerproces te begrijpen en te begeleiden. Zowel instellingssupervisors als opleidingssupervisors kunnen een rol spelen bij secundaire preventie. Supervisieopleidingen kunnen indirect een bijdrage leveren aan burnoutpreventie door overdracht van kennis op het gebied van burnout, zoekschema's en interventies.

3

Ervaringsgericht werken in supervisie



'Om de wereld te kennen, zijn spel en kunst net zo belangrijk als logica en wiskunde.' (Smeijsters, 2008)

3.1 Inleiding

Passie voor je werk hebben, zou de gewoonste zaak van de wereld moeten zijn. We zien echter een maatschappelijke tendens waarin steeds meer in de zelfde tijd moet en alles geprotocolleerd moet worden. Hierdoor lopen we het risico dat aandacht, contact en diepgang verdwijnen. We hebben steeds minder tijd om gebeurtenissen op ons in te laten werken. Het verwerken krijgt minder ruimte en speelruimte voor het maken van contact en inzetten van eigen creativiteit dreigen te verdwijnen. Voor supervisanten met burnoutproblematiek is het broodnodig om contact met zichzelf te herstellen en zo opnieuw toe te komen aan gezond werken en leren.

In dit hoofdstuk wordt beschreven op basis van welke achterliggende visie supervisie vorm kan krijgen en hoe de aanpak eruit ziet.

Om deze kwesties te beantwoorden komen in dit hoofdstuk de volgende onderwerpen aan bod: Paragraaf twee beschrijft supervisie als bron van leermateriaal.

In paragraaf drie wordt stil gestaan bij emotie en gevoel.

De volgende paragraaf verwoordt wat de rol van het bewustzijn is in relatie tot emotie en gevoel. Paragraaf vijf beschrijft volgens welk model er binnen supervisie gewerkt kan worden, wanneer er gebruik gemaakt wordt van non-verbale werkvormen.

In paragraaf zes wordt beschreven hoe een brug geslagen kan worden tussen ervaren en expliciteren.

Paragraaf zeven onderschrijft het belang van aandacht en houding bij het tot stand komen van een krachtige leeromgeving voor supervisanten met burnoutproblematiek.

Dit hoofdstuk besluit met een samenvatting.

3.2 De supervisiecontext als bron van leermateriaal

Een supervisant met burnoutproblematiek heeft vaak moeite om spanningen in het lichaam te herkennen. Hierdoor heeft hij moeite om contact te maken en te houden met onderliggende emoties en gevoelens. Deze worden niet of minder ervaren. In het lichaam drukt de supervisant echter emoties en gevoelens uit, die belangrijk zijn om contact mee te hebben in het kader van gezond kunnen werken en leren.

Een supervisant die over zijn werkervaringen vertelt, neemt zichzelf in zijn verhaal mee. De manier waarop de supervisant zijn werkervaringen verwoordt, kan de supervisor in verband brengen met zijn eigen ervaringen met de supervisant in de hier en nu situatie van de supervisie. Omgekeerd kunnen ook ervaringen in de supervisie in verband worden gebracht met werkervaringen van de supervisant. Overeenkomsten en verschillen hierin kunnen benut worden voor het leren. Binnen de verschillende contexten ontstaan met andere woorden parallellen. Een goed verstaander kan deze benutten in het begeleidingsproces. De supervisiecontext zelf wordt op deze manier in de begeleiding van mensen met burnoutproblematiek een waardevolle bron van leermateriaal. Deze parallellen worden als verrassing door de supervisor aangetroffen en vormen in het kader van stresshantering een belangrijke meerwaarde in het begeleiden van het leerproces.

De supervisor stelt zich tijdens de supervisie de vraag of datgene wat gebeurt in de supervisiesituatie tussen supervisor en supervisant iets verduidelijkt over wat zich afspeelt in de werksituatie tussen bijvoorbeeld werker en cliënt. Belangrijk om daarbij te beseffen is, dat een supervisant in beide situaties hetzelfde gedrag kan vertonen of juist het tegenovergesteld gedrag (Van Praag-Van Asperen, 1993, 2006).

Op basis van deze parallellen en het vertelde verhaal kan de supervisor werkvormen inzetten, die de supervisant uitnodigen om contact te maken met zijn spanning, emoties en gevoelens.

Het voelen in de activiteit en experimenteren met nieuw gedrag binnen supervisie, leveren direct nieuwe ervaringen op, die hun kracht vinden *in* de ervaring zelf, *zonder* direct te expliciteren.

Aandacht en het 'er laten zijn' spelen hierin een belangrijke rol.

3.3 Emoties en gevoelens

Emoties zijn informatieverschaffers en bronnen van kennis. Emoties hebben een signaalfunctie. Zij geven een 'actietendens', een 'oproer' in het lichaam, die je er toe aanzet om de omgeving te veranderen of je aan de omgeving te onttrekken (Frijda, 2008). Emoties zijn kortdurende veranderingen in de toestand van een organisme, die *naar buiten gericht* zijn. De expressie van een emotie wordt zichtbaar in lichaamshouding, beweging, mimiek en prosodie van het spreken. Emoties kun je niet verbergen, oproepen of controleren.

Als we over emoties praten, dan hebben we het meestal over primaire emoties (zoals verdriet, angst en) en secundaire emoties, ook wel sociale emoties genoemd (zoals schaamte, schuld en trots). Dat

we ook achtergrondemoties hebben, daar zijn we ons meestal niet bewust van. In onderzoeken hebben zij ook veel minder aandacht gehad en worden zij minder vaak genoemd.

Achtergrondemoties zijn emoties, die geen directe aanleiding hebben. Het zijn juist deze achtergrondemoties die kleur geven aan ons bestaan en in belangrijke mate bepalen hoe wij in ons werk en in ons leven staan. Voorbeelden van achtergrondemoties zijn: vermoeidheid, energie, opwinding, spanning, ontspanning, aanzwellen, naslepen, stabiliteit, instabiliteit, evenwicht, onevenwicht, disharmonie en harmonie. Omdat achtergrondemoties een wezenlijk onderdeel vormen van het proces van denken en keuzes maken, zijn het juist deze emoties die in het kader van leren over spanningsvolle situaties in supervisie een belangrijke rol zouden dienen te spelen. Achtergrondemoties zijn herkenbaar in kleine signalen in lichaamshouding, manier van bewegen en aanspanning van de aangezichtsspieren. Achtergrondemoties hebben gewoonlijk een interne oorzaak. Biologische processen kunnen een rol spelen, maar ook aanhoudende innerlijke tweestrijd speelt een rol. Deze kan leiden tot ontevredenheid, spanning of demotivatie. Emotie is de motor voor de rede. Emoties helpen bij het denken en het beslissingen nemen. Omdat emoties vaak aan cognities vooraf gaan en zich aan onze gedachten en wil onttrekken, kunnen ze hardnekkig zijn.

Naast emoties hebben we ook *gevoelens*. Gevoelens zijn de innerlijke neerslag van emoties. Gevoelens zijn, in tegenstelling tot emoties, *naar binnen gericht*. Ze zijn niet zichtbaar voor anderen. We hoeven ons hier ook niet direct bewust van te zijn. Voorbeelden van (achtergrond)gevoelens zijn: energie, opwinding, welbehagen, vermoeidheid, matheid, onbehagen, spanning en ontspanning. Spanning kan met andere woorden niet alleen een achtergrondemotie zijn, die voor de ander zichtbaar kan worden in de relatie, maar eveneens een achtergrondgevoel zijn, die naar binnen gericht is en niet direct zichtbaar voor zowel de supervisor als ook de supervisant. Gevoelens hebben een maximale invloed. Door gevoelens zijn mensen in staat tot reflecteren en plannen. Het denken speelt hierin slechts een bescheiden rol (Damasio, 2009).

Een supervisor die supervisanten begeleidt met spanningsproblematiek doet er goed aan om met bovenstaande rekening te houden. Ook al leren we anders te gaan denken, dan nog kunnen emoties en gevoelens onder de oppervlakte blijven smeulen. Emotionele patronen zet je niet zo maar aan de kant, ze blijven bestaan (Smeijsters, 2009). Om een supervisant kundig en effectief te begeleiden, is het belangrijk dat de supervisor kennis heeft over dit model. Het model heeft raakvlakken met het biopsychosociale model, wat uiteengezet is in hoofdstuk één. Beide onderschrijven het belang om in relatie tot spanningsproblematiek de biopsychosociale aspecten mee te nemen.

3.4 Bewustzijn

Het bewustzijn helpt ons te weten dat we gevoelens hebben. Het bewustzijn speelt zich af in het binnenste van de mens en is niet openbaar. Damasio (2009) onderscheidt drie vormen van bewustzijn, namelijk het protozelf, het kernzelf en het autobiografische zelf.

Het protozelf is een verzameling patronen, die binnen in het lichaam veranderingen in kaart brengt. De veranderingen vinden plaats doordat de supervisant zich begeeft in een bepaalde situatie. De patronen zijn niet bewust.

Het kernzelf stelt ons in staat op een niet-denkende, gevoelsmatige manier bewust te zijn van wat er in ons gebeurt als er iets om ons heen gaande is (Smeijsters, 2008). Vanuit het kernzelf is zowel supervisant als supervisor in staat om, zonder woorden, de ander echt te ontmoeten en oprechte aandacht te hebben. Het kernzelf, het gevoel van de emotie en intuïtie horen bij elkaar. Het kernzelf neemt als het ware in één oogopslag, gestaltmatig, de ander waar. Smeijsters legt hier een verband met het begrip vitaliteitsaffect van Stern: We wisselen patronen uit, die we veruiterlijken (vitaliteitsaffecten). De ander speelt hierop in door het ervaren patroon te verinnerlijken. Zo kunnen we in supervisie de emotie van de ander voelen, door ons bijvoorbeeld te schamen, terwijl de ander zich schaamt. Taal speelt in deze fase van het proces nog geen rol.

Het autobiografische zelf met daarin het uitgebreide bewustzijn reikt verder dan het hier-en-nu van het kernbewustzijn. Het wordt gevuld met verleden en toekomst. Het bewaart, ordent en reactiveert. Het is een omvangrijk talig en cognitief archief met feitenkennis en het bepaalt onze persoonlijke identiteit. Het bepaalt ook het beeld wat wij van ons zelf hebben. Door het uitgebreide bewustzijn kunnen we problemen definiëren, vergelijken, analyseren en oplossen, redeneren en creatief denken en reflecteren.

Wanneer we als supervisor de supervisant zodanig willen begeleiden dat hij meer contact krijgt met zijn emoties en gevoelens, zich daadwerkelijk anders gaat voelen (krachtiger en meer ontspannen) en leert anders met situaties om te gaan, zijn alle drie vormen van bewustzijn belangrijk. Zij hebben alle hun invloed op het denken, voelen en handelen van de supervisant.

In de supervisiecontext zijn het de achtergrondemoties die de supervisor als focus heeft in het directe contact met de supervisant. Achtergrondemoties zijn hardnekkig en raken meestal verstoord door een verstoring in het kernbewustzijn. Het beïnvloeden van achtergrondemoties via het kernbewustzijn is een belangrijk uitgangspunt bij het begeleiden van professionals met spanningsklachten. Daarbij komt het gegeven dat juist het kernbewustzijn, wat woordeloos is, de hartslag is van het uitgebreide bewustzijn. Het uitgebreide bewustzijn levert omgekeerd geen bijdrage aan het kernbewustzijn. Het kernzelf *voelt* vanuit het lichaam en kan daardoor *begrijpen* wat er aan de hand is. Hierin zitten de meeste kansen op beïnvloeding en leren bij burnout.

Dit vraagt om integratie tussen denken en voelen. Aansturing van veranderingsprocessen en leerprocessen in de emotionele sfeer, zoals dit bij spanningsklachten het geval is, vragen een aanpak die gericht is op beïnvloeding van het kernzelf. Omdat dit kernzelf woordeloos is, hebben we in supervisie non-verbale werkvormen nodig om emoties op te roepen, te begeleiden en te beïnvloeden. Vitaliteitsaffecten bieden de supervisor handvatten om het kernzelf waar te kunnen nemen. Dit levert voor de supervisant een krachtige leeromgeving om te leren over spanning, emotie, gevoelens en coping.

3.5 Analoge procesmodel

Omdat het beleefde verhaal niet talig en niet cognitief is, kan zij het beste in een ander medium dan taal uitgedrukt worden (Smeijsters, 2008). Ervaringsgerichte media zoals muziek, beeldend, drama, dans en beweging kunnen een belangrijke bijdrage leveren aan het leren van de supervisorische basisvaardigheid 'ervaren' en het 'anders handelen' (coping) in het leerproces bij stressgerelateerde vragen.

Het analoge procesmodel biedt een werk- en denkmodel om als supervisor te begrijpen hoe muziek, beeldend en drama werken in supervisie. Het model wordt in de creatieve therapie (vaktherapie) ingezet en is ontwikkeld door Smeijsters.

Het model benadrukt de overeenkomst tussen hoe iemand denkt, voelt en handelt buiten en binnen de begeleidingscontext. In het spel wordt hoorbaar, voelbaar, zichtbaar hoe de supervisant voelt, denkt en handelt (Smeijsters, 2006).

De vormgeving in het medium valt samen met de vormgeving in het kernzelf. Door te spelen en vorm te geven, heeft de supervisant met het medium een instrument in handen om te leren stilstaan en contact te maken met hoe hij zich voelt, zonder hiervoor woorden nodig te hebben. Omdat het kernzelf niet talig is, sluit deze aanpak goed aan bij dat wat nodig is (Smeijsters, 2009).

Een volgende stap is, dat in het spel nieuwe patronen vorm gegeven kunnen worden. Hardnekkige achtergrondemoties en achtergrondgevoelens worden op deze manier losgeweekt. Veranderingen worden in gang gezet en verinnerlijkt. Dit kan bij de supervisant een diepgaande verandering teweeg brengen. In het kader van spanningsgerelateerd werken is dit van groot belang.

Spanningsproblematiek, die vaak onbewust is en hardnekkige patronen kent, kan op deze speelse manier aangepakt worden. Het hanteren van deze analogie werkt een laag dieper dan taal en metaforen, juist omdat zij niet talig is, zij het niet talige bewustzijn beïnvloedt en daarmee ook het talige bewustzijn weet te beïnvloeden.

3.6 Werkvormen

Er zijn verschillende werkvormen die in supervisie ingezet kunnen worden. Afhankelijk van de leervraag kan een supervisor besluiten tot de inzet van een bepaalde werkvorm. Behalve de leervraag speelt ook affiniteit, ervaring en deskundigheid van de supervisor een belangrijke rol. In het kader van dit werkstuk komen muziek en beeldend aan de orde.

3.6.1 *Luisteren naar muziek*

Een supervisor kan gebruik maken van receptieve werkvormen. Receptief werken wil zeggen ontvangen. In deze context wordt het luisteren naar muziekfragmenten bedoeld van bijvoorbeeld cd of iPod. Over de muziek wordt in eerste instantie niet gesproken. Praten over muziek is namelijk wezenlijk iets anders dan een cd opzetten en de muziek 'doorleven'. Door dit laatste komt een

emotioneel proces op gang, waarin 'begrijpen' geen rol speelt. Muziek nodigt uit om te verstillen en aandacht te hebben voor wat van binnen voelbaar wordt door muziek. Bij voorkeur gebruikt de supervisor muziek zonder tekst. Hierdoor wordt het kernbewustzijn geactiveerd. Tekst is daarentegen talig en stimuleert het uitgebreide bewustzijn. Het denken wordt daardoor gestimuleerd. Dit levert op dit moment in de begeleiding niet het gewenste leerproces.

De supervisor gebruikt daarom klassieke muziek, filmmuziek of andere instrumentale muziek. Wanneer de supervisor besluit om luisteren als leeractiviteit in te zetten, vraagt hij de supervisant eerst toestemming daarvoor. Gaat deze akkoord dan, stimuleert hij de supervisant om in een prettige houding te gaan zitten. Hij kan hiervoor een korte ontspanningsoefening gebruiken. Bij de supervisant ontstaat hierdoor ruimte en aandacht om de muziek te beleven. Hij kan de muziek als het ware 'over zich heen laten komen'.

Het waarnemen van muziek gebeurt op een gevoelsmatige manier. Het proces dat plaatsvindt, speelt zich af in het kernzelf. Gevoelens worden op een intuïtieve manier, 'vanuit de buik', door de supervisant ervaren. Muziek heeft direct invloed op het lichaam, spanningen, emoties en gevoelens. Muziek is daarin direct en hoeft niet met woorden omschreven te worden. De supervisant is hiertoe ook niet in staat, juist omdat het gewenste proces zich woordeloos afspeelt. Zowel spanning als ontspanning, maar ook andere (achtergrond)gevoelens kunnen in muziek voelbaar gemaakt worden. De keuze van de muziek is daarin bepalend en van wezenlijk belang. De supervisor stimuleert de supervisant om net zolang naar muziek te luisteren, totdat deze voelt dat er in zichzelf iets in beweging komt en verandert. Zowel het verstillen, aandacht krijgen en hebben als het voelen en veranderen zijn hierin lerende aspecten. Bovenstaand begeleidingsproces vraagt van de supervisor parate kennis van muziek en kundigheid om deze op het juiste moment in te zetten.

3.6.2 *Musiceren*

Een supervisor kan ook gebruik maken van muziekimprovisatie. Improvisaties zijn zowel ervaringsgericht als handelingsgericht (Smeijsters, 2006). Hiermee wordt bedoeld dat de speler 'ervaart' *tijdens* en *in* het 'handelen'. Hierin ligt een belangrijke kracht van improvisatie in supervisie besloten. Bij muziekimprovisatie maakt de supervisor gebruik van muziekinstrumenten of stem. Hij kan daarbij gestructureerde en ongestructureerde werkvormen inzetten. Werkvormen die gestructureerd zijn, zijn werkvormen waarbij bijvoorbeeld muziek meeklinkt of waarbij vooraf spelafspraken gemaakt worden, zoals het gebruik van tempo, ritme, dynamiek of tonen. Het gebruik van basale geluiden, klanken, ruis en lawaai zijn ongestructureerde werkvormen. Deze werkvormen halen vaak op directe wijze een stemming of gevoel naar de voorgrond.

De focus van zowel supervisor als supervisant tijdens het spelen is niet gericht op het muzikale resultaat, maar op het proces. Beide hebben aandacht voor interactie, vormgeving en beleving, die in de muziek tot stand komt. De keuzes die de supervisor op basis van dit proces maakt, hebben te maken met de manier waarop hij de muziek van de supervisant wil laten klinken, zodat de supervisant nieuwe ervaringen op kan doen.

Wanneer een supervisant zich kan overgeven aan een improvisatie en de klanken die daarin ontstaan, kan de supervisant in de muziek tot zichzelf komen. In de muziek kan de supervisant

verklanken wat zich intuïtief in hem afspeelt. Hij maakt contact met het kernbewustzijn. Door dit gegeven kan hij in de muziek ook zichzelf veranderen. Door op te gaan in het muzikale proces, door zich over te geven aan de flow van de muziek, treedt flow op in het gevoelsleven.

(Achtergrond)gevoel verandert. In muziek kan de supervisor zijn gevoelsverhaal vertellen en nieuwe verhalen laten ontstaan (Smeijsters, 2009). Hieronder een voorbeeld van een supervisor:

“Ik ben een vrouw van middelbare leeftijd. Ik heb een universitaire vooropleiding en een stevige baan. Ik word er voor betaald goedgebekt te zijn. Ik kan naar anderen keurig mijn woordje doen. Helaas soms ook tegen mezelf. Té goed. Verbaal overstem ik anderen, met woorden overstem ik zelfs mijn eigen gevoel. Met woorden alleen kom ik dan niet goed meer uit.

Het gevoel, dat is een ander verhaal. Het gevoel is fijnbesnaard, bescheiden, dat laat zich niet zo makkelijk horen, zelfs niet aan mijzelf. Toen ik ging spelen, kregen mijn woorden minder kans en het gevoel meer noten op zang. De schrille klanken van de viool maakten, dat mijn gevoel zich eindelijk ongeremd kon laten horen: ‘Ik wil hard werken, maar merk nu dat ik mij voel als een irritante, zoemende mug, ik wil ruimte!’ Nu ik dit gevoel beter begrijp, kan ik mijn gedrag in het werk beter aanpassen. Mijn gevoel bedriegt mij niet.”

3.6.3 Beeldend werken

Een supervisor kan ook gebruik maken van teken- of schildermaterialen. Deze kunnen op verschillende manieren ingezet worden.

Een van de manieren die een supervisor ter beschikking staat is het gebruik van imaginatie.

Imaginatie betekent letterlijk verbeelding, beeldtaal, fantasie. Als methode is het een experiëntiële psychotherapeutische techniek. Imaginatie helpt om contact te maken met de eigen beeldenwereld en betekenisgeving (Schweitzer, 2009). Gedachten, gevoelens en gedrag worden sterk beïnvloed door onze innerlijke beelden. Met behulp van imaginatietechnieken kan een supervisor op een organische en creatieve wijze hierop invloed uitoefenen (Taal en Deiters-Rahusen, 2005). Een voor de hand liggende vorm van verbeelding om te gebruiken in supervisie is de terloopse imaginatie. De supervisor brengt onbewust een beeld in (bijvoorbeeld: het werk zit me op mijn nek). De supervisor haakt hier aan door de supervisor uit te nodigen op het beeld in te gaan en zich in de situatie van het beeld te verplaatsen. De supervisor kan de positie nemen van toeschouwer of deelnemer. De supervisor vertelt hoe hij de situatie in het hier-en-nu beleeft. Door het beeld aandacht te geven en toe te laten, kan ruimte ontstaan voor het voelen, maar ook voor onverwachtse wendingen of nieuwe ontdekkingen. In zekere zin kan deze ervaring nog ‘afstandelijk’ zijn, omdat het een talige activiteit is.

De supervisor kan er daarom bewust voor kiezen om de supervisor uit te nodigen het beschreven beeld bijvoorbeeld te tekenen, te schilderen of te verklanken. De activiteit verplaatst nu van een talige naar niet talige activiteit. De supervisor kan de supervisor uitnodigen om het teken- of schildermateriaal zo vast te houden, dat het ‘als vanzelf zijn werk doet’. Er ontstaat hierdoor een

situatie van willoosheid. In deze activiteit kan de supervisant contact maken met zijn eigen beleving en dus het kernzelf.

Een andere manier is het werken met sensorische beeldende materialen, zoals pastelkrijt of klei. Door het ontdekken en bewust worden van zintuiglijke waarneming en beleving kan de supervisant uitgenodigd worden om in het hier-en-nu gevoelscontact te maken en los te komen van het denken (Schweitzer, 2009).

Naast deze actieve werkvormen kan een supervisor ook gebruik maken een receptieve werkvorm, namelijk het kijken naar kunstkaarten of andere afbeeldingen. Het gebruik van afbeeldingen is een laagdrempelige methode. Het voordeel van deze aanpak is dat de supervisant niet zelf een beeld hoeft te bedenken. De supervisor nodigt de supervisant uit om een afbeelding te kiezen die bij de werk- of leervraag aansluit. De supervisant kijkt aandachtig naar de afbeelding. Als toeschouwer gaat het er niet om te zoeken naar wat het beeld voorstelt of wat de symboliek er van is. De supervisant zoekt wat de vorm of het beeld hem vertelt. 'Door je aan een schilderij, tekening of afbeelding over te geven en deze echt tot je door te laten dringen, gaat het beeld als het ware 'leven'. Er ontstaat een doorleefde ervaring in het hier en nu. Wanneer een supervisant zich hieraan overgeeft, kan deze ervaring in het diepste innerlijk raken. Deze ervaring is direct, uniek en authentiek.' (Smeijsters, 2009). Bij alle werkvormen kunnen vitaliteitsaffecten ervaren, herkend en doelgericht bewerkt worden.

3.7 De metafoer als brug naar taal

Om van deze ervaringen in supervisie te kunnen leren, is het nodig dat de supervisant na het ervaren de ervaring expliciteert en hierop reflecteert. In supervisie heeft reflectie een belangrijke plek. Reflectie is een talige activiteit. Dit is een noodzakelijk proces waarin een 'op en neer' beweging ontstaat, dat wil zeggen een 'hermeneutische cirkel' tussen kernbewustzijn en uitgebreid bewustzijn: de ervaring wordt op het moment zelf beleefd en achteraf en vooraf afgewisseld met cognitieve reflecties. Hier ontstaat afstand, die reflectie met zich mee brengt.

In het belang van leren over spanning is het nodig dat de afstand niet te groot wordt. Er is een brug nodig van het niet-talige naar talige proces. Metaforen kunnen op dit punt behulpzaam zijn. De essentie van een metafoer is: het begrijpen en ervaren van iets op basis van iets anders. (Lakoff en Johnson, 1980, 1999). Een metafoer zorgt er voor dat de afstand tot de beleving klein blijft.

Metaforen kunnen de brug vormen tussen de kunstzinnige vorm en een ervaring in supervisie. Voor een belangrijk deel gebeurt dit overigens automatisch, doordat de ervaring in de kunstzinnige vormen analoog is aan de ervaring van het kernzelf (Smeijsters, 2009).

Het mooie van een metafoer is, dat zij, weliswaar een cognitief gereedschap is, maar tegelijkertijd innig verbonden met het lichaam (Lakoff en Johnson, 1980, 1999).

Lichaamsmetaforen zijn cognitieve bouwstenen waarmee emoties en kunstzinnige processen beschreven worden. Hiermee wordt de metafoer een waardevol instrument voor de supervisant om taal te vinden voor spanning, emotie of gevoel. Wanneer de supervisant een spelervaring heeft

opgedaan in supervisie, kan deze ‘bijna als vanzelf’ naderhand beeldend beschreven worden, zoals: ‘opgetild worden’, ‘uit balans gehaald’, ‘houterig’, ‘gevangen’ of juist ‘los’. Met het verwoorden staat de supervisant stil bij een betekenisvol moment, die meestal bij verrassing boven komt. De supervisant krijgt spelenderwijs inzicht in zichzelf. Daarvoor is het wel nodig dat supervisor en supervisant aandachtig zijn en doorleefd luisteren.

Kanttekening die geplaatst moet worden is dat een metafoor een beperkte aanduiding blijft, van wat er zich daadwerkelijk in ons afspeelt als we een emotie of gevoel ondergaan tijdens de kunstactiviteit. Het risico bestaat namelijk dat er een situatie ontstaat waarbij de supervisant ‘praat over’ in plaats van ‘invoelend vertelt’. Het is de taak van de supervisor om hier oplettend in te zijn. Doel is namelijk speelruimte maken voor een doorleefde ervaring in kunst en taal. Datgene wat weggedrukt wordt, kan op die manier toegelaten worden en verliest hierdoor zijn spanningsvolle lading. Er ontstaat nieuwe speelruimte. Iemand die van binnen contact maakt met het gevoelspatroon, neemt anders zijn beslissingen. Het gevoel is zijn richtingwijzer (Smeijsters, 2008). Als de supervisant kan ontdekken en ervaren dat hij zichzelf kan zijn, anders kan zijn en hier bewust blijvend aan wil ervaren en leren, dan is de supervisie geslaagd.

3.8 Houding supervisor

Het is de taak van een supervisor om te zorgen voor een krachtige leeromgeving. In het kader van begeleiden van stressgerelateerde vragen houdt dit in, dat de supervisor zich verdiept in de specifieke leervragen die de supervisant op dit gebied heeft. Om zorgvuldig op deze leervraag aan te kunnen sluiten, is het nodig dat de supervisor specifieke kennis heeft op het gebied van burnout. Dit vraagt van een supervisor oprechte belangstelling in de problematiek van burnout en de bereidheid om te zorgen voor scholing op dit gebied, wanneer hij deze kennis niet voor handen heeft.

Een tweede en derde aspect wat van belang is, is dat de supervisor een visie op zijn manier van begeleiden heeft en daarmee verbonden specifieke handelingsdeskundigheid. Supervisie in deze hoedanigheid is niet alleen talig. Het vraagt van de supervisor dat hij een visie heeft op het inzetten van non-verbale interventies en kunde en ervaring om deze interventies in het leerproces op het juiste moment in te zetten.

Tot slot er een vierde aspect welke een belangrijke rol speelt in de leerbegeleiding, namelijk: de aandachtige houding van de supervisor. Het is de combinatie van visie, kennis, kunde en houding die nodig is om te kunnen spreken van een krachtige leeromgeving voor supervisanten met burnout. Uit de houding van de supervisor blijkt dat hij probeert de supervisant te begrijpen. Dit begrijpen lukt alleen, wanneer hij de tijd neemt om de ander met zijn verhaal op zich in te laten werken. Hiervoor is aandacht van wezenlijk belang (Smeijsters, 2009).

Aandacht is een sociaal fenomeen (Baart, 2005). Aandacht aan iets schenken betekent een open houding hebben, met de bedoeling om ergens bij te komen, iets te ervaren, te horen of te voelen. Aandacht is een instrument dat in staat is kleine signalen waar te nemen. Dit wortelt in een

geofende gevoeligheid. Aandacht heeft een inhoudend en traag karakter zodra zij raakt aan de ander.

Door aandacht te hebben, kan de supervisor aansluiten bij wat hij in het contact met de supervisant ervaart. Dit vraagt van de supervisor echtheid en bereidheid om zich te openen voor wat vreemd of misschien onaangenaam is. De aandacht die de supervisor laat zien, is authentiek. Hiermee wordt bedoeld: betrokken op deze ene specifieke situatie.

Aandacht is aan de ene kant gestuurd en gericht. Aan de andere kant staat zij open voor het onverwachte. Door goed waar te nemen, kun je proberen te begrijpen wat je ziet. De ander wordt 'sociaal ingesloten'. Er ontstaat ruimte die de ander in kan nemen. Zijn aandachtige houding stelt de supervisor in de gelegenheid om te doceren en te faseren op basis van wat hij ervaart in de supervisiecontext in relatie met zijn supervisant (en het spelmateriaal wat hij hanteert).

Uiteindelijk leidt aandacht altijd tot de praktische vraag: Waar gaat het hier eigenlijk om? Wat is in mijn rol als supervisor wijs om te doen? Hier ontstaat het keuzemoment, waarop de supervisor scenario maakt en beslist welke leeractiviteit hij inzet. In het contact toont zich wat er gedaan kan of gelaten moet worden. Aandacht leidt met andere woorden tot bewust handelen of juist *niet* handelen. Deze aandacht dwingt de supervisor niet alleen dingen goed en afgestemd te doen, maar ook te onderzoeken wat de gekozen interventie bij de ander teweeg brengt.

Een supervisor houdt zich niet bij wat zich ogenschijnlijk voordoet. Hij kijkt er als het ware doorheen, in de veronderstelling dat achter deze verschijningsvorm de ware werkelijkheid ligt, hoe het echt zit. Baart spreekt in deze context van 'wezenlijkheid' en 'ontoevallige dieptestructuur'. Dit betekent dat een supervisor ook kijkt naar dat wat er nog *niet* is en naar de *achtergrond*. Dit vraagt om het herkennen van de halve boodschap en oog en oor hebben voor het (nog) niet uitgesproken verhaal. Een supervisor die zich deze houding aanleert, schept speelruimte voor de supervisant om potenties te scheppen, die eerder nog niet zichtbaar waren. Het *zo willen zien* schept de potentie en de aandacht is daarbij de imaginatie, de fantasie die werkelijkheid kan worden. In deze aandacht ontstaat serendipiteit: je zoekt het ene, maar vindt wat anders. Dat andere blijkt uiteindelijk bijzonder waardevol, nuttig en soms zelfs belangrijker dan wat je zocht (Baart, 2005).

Karakteristieke patronen van de supervisant in leren en werk komen in dit proces naar voren. Onvoorspelbare praktijksituaties en verrassende momenten vragen van de supervisor, dat hij inspeelt op het moment zelf. Dit vraagt van hem een onderzoekende houding (Smeijsters, 2008). Om complexe problemen te kunnen begeleiden, is het nodig dat de supervisor ditzelfde complexe probleem op zich in laat werken. Geen twee mensen zijn daarin aan elkaar gelijk. Dit vraagt in de begeleiding om uniek vakmanschap, welke verankerd is in de persoon van de supervisor zelf. Zakelijke kennis speelt bij de keuze tot handelen een belangrijke rol, maar het is uiteindelijk de aandachtige houding die de hoofdrol toevalt. (Baart, 2005).

3.9 Samenvatting

Een supervisant met burnoutproblematiek heeft moeite om spanningen in het lichaam te herkennen. In het lichaam drukt de supervisant echter emoties en gevoelens uit, die belangrijk zijn om contact mee te hebben in het kader van gezond kunnen werken en leren.

Een supervisant die over zijn werkervaringen vertelt, neemt zichzelf in zijn verhaal mee. Tijdens het vertellen in supervisie ontstaan parallellen. De supervisiecontext vormt een waardevolle bron van leermateriaal. Op basis van parallellen kan de supervisor werkvormen inzetten, die de supervisant helpen te leren aan stressvolle situaties.

De supervisor heeft een model nodig om het proces rondom stress, emotie en gevoel te begrijpen, te herkennen en te begeleiden. Twee modellen van Damasio zijn hierin behulpzaam. In het eerste model onderscheidt hij emoties en gevoelens. Emoties zijn naar buiten gericht, beïnvloeden ons denken en kunnen hardnekkig zijn. Gevoelens zijn de innerlijke neerslag van emoties. Zij zijn naar binnen gericht en hebben maximale invloed. Door gevoelens zijn mensen in staat tot reflecteren en plannen.

Het tweede model gaat over ons bewustzijn en staat in verband met het eerste. Het bewustzijn helpt ons te weten dat we emoties en gevoelens hebben. Het speelt zich van binnen af en is niet openbaar. We kunnen drie vormen van bewustzijn onderscheiden, namelijk: het protozelf, het kernzelf en het autobiografische zelf. Allen hebben invloed op het denken, voelen en handelen van de supervisant. In de aansturing van veranderingsprocessen en leerprocessen bij stress staat echter het beïnvloeden van achtergrondemoties en achtergrondgevoelens via het kernbewustzijn centraal. Vitaliteitsaffecten bieden de supervisor daarbij handvatten om patronen in het kernzelf waar te nemen.

Omdat het kernzelf woordeloos is, heeft de supervisor non-verbale werkvormen nodig om het proces van de supervisant te beïnvloeden. Het analoge procesmodel biedt de supervisor een werk- en denkmodel om dit ervaringsproces te begrijpen en te begeleiden. Het model gaat er van uit dat de manier waarop de supervisant vormgeeft in het medium, samenvalt met vormgeving in het kernzelf. De supervisor kan patronen in het kernzelf herkennen in het medium en deze helpen bewerken door werkvormen in te zetten. Voorbeelden van werkvormen zijn: receptieve muziekwerkvormen, muziekimprovisatie, imaginatie, het verbeelden of verklanken van imaginatie, sensopatische beeldende werkvormen, receptieve beeldende werkvormen. De supervisor kiest zijn werkvorm enerzijds op basis van de leervraag anderzijds op basis van zijn deskundigheid.

Wil de supervisant optimaal kunnen leren van zijn ervaringen, dan is het nodig dat hij deze expliciteert en hierop reflecteert. Metaforen kunnen daarbij als brug fungeren, maar hebben vanwege hun talige karakter ook hun beperking.

Kennis, ervaring, deskundigheid en een visie op het gebied van burnout en de gehanteerde methoden spelen een belangrijke rol bij effectieve leerbegeleiding. Het is echter de geoefende aandachtige houding van de supervisor die van wezenlijk belang is.

4 Conclusie

In dit hoofdstuk kom ik terug op de vraagstelling:

Vanuit welke visie kan supervisie als methode ingezet worden bij stressgerelateerde vragen? Op welke wijze kan de supervisor hier vorm aan geven?

Om tot beantwoording van de vraagstelling te komen, worden de volgende deelvragen beantwoord:

- Wat is burnout?
- Wat is supervisie in relatie tot burnout?
- Welke visie en aanpak kan een supervisor hanteren om effectieve leerbegeleiding te bieden bij burnout?

Wat is burnout?

Burnout is een werkgerelateerde en stressgerelateerde geestesgesteldheid bij normale individuen. Voordat iemand burnout raakt, is er sprake van spanningsklachten, die over kunnen gaan in overspanning en in een later stadium burnout. Een burnout ontwikkelt zich geleidelijk en blijft vaak lange tijd voor de persoon zelf verborgen. Burnout wordt primair gekarakteriseerd door uitputting en gaat gepaard met spanningsklachten. Er is sprake van verminderde effectiviteit en motivatie. De werknemer vertoont een problematische houding en gedrag op het werk. Spanningsklachten kunnen affectief, cognitief, fysiek of gedragsmatig van aard zijn. De belangrijkste oorzaken van burnout zijn: ervaren werkdruk, ervaren tijdsdruk en interferentie tussen werk- en thuissituatie. Ook gebrek aan steun en persoonlijkheid spelen een rol. Inadequate copingstrategieën spelen een belangrijke rol bij het voortbestaan van burnout. Burnout kan verklaard worden vanuit verschillende modellen, waaronder het biopsychosociaal model.

Wat is supervisie in relatie tot burnout?

Supervisie als didactische methode wordt ingezet als secundaire preventie bij burnout. Supervisie is gericht op leren over werk. Dit leren vindt plaats op basis van reflectie. Om te kunnen leren op basis van reflectie is het nodig dat de supervisant contact kan maken met zijn beleving.

Beleving wordt waarneembaar in de non-verbale communicatie. Verschijningsvormen worden vitaliteitsaffecten genoemd. Non-verbale communicatie biedt ingang om stressgerelateerde problematiek te herkennen en te begeleiden.

De grondstructuur van supervisie biedt duidelijkheid en houvast om in een veilige context te kunnen leren aan de hand van concrete werksituaties. De leercirkel van Van Kessel helpt de supervisor zicht te krijgen op de supervisorische basisvaardigheden waarover de supervisant beschikt.

Een supervisant met leervragen rondom stress heeft vaak moeite met ervaren en coping. Supervisie in relatie tot burnout heeft betrekking op ervaren en anders handelen (coping).

De leercirkel biedt daarbij handvatten. Ervaren is een *niet talige* vaardigheid en kan gezien worden als supervisorische basisvaardigheid in de leercirkel. Zij vindt plaats *tijdens* het handelen en *voor* het expliciteren. Nieuwe ervaringen geven ruimte om anders te kunnen handelen.

Non-verbale activiteiten kunnen een veilige context scheppen om te ervaren en te oefenen met een andere coping. Contact met eigen beleving en oefenen met anders handelen kunnen gevoelens van schaamte oproepen. Deze kunnen remmend werken. Het is de taak van de supervisor om hier aandacht voor te hebben. Ook is het de taak van de supervisor om te onderzoeken in hoeverre de supervisant in staat is om een transfer te maken naar de werksituatie.

Tijdens het leerproces in supervisie kan de supervisor de ervaringslus als zoekschema hanteren.

Deze lus geeft handvatten om het talige en niet-talige leerproces te begrijpen en te begeleiden.

Kennis over stress en coping bij burnout is voor de supervisor noodzakelijk.

De supervisor dient kundig te zijn in het hanteren van diverse zoekschema's, zoals een verklaringmodel voor burnout, de integratiedriehoeken (Siegers), de leercirkel (Van Kessel), het niet toegestane deel (Van Gorkum) de ervaringslus (Aalbers).

Welke visie en aanpak kan een supervisor hanteren om effectieve leerbegeleiding te bieden bij burnout?

Een supervisant met burnoutproblematiek heeft moeite om spanningen in het lichaam te herkennen. In het lichaam drukt de supervisant emoties en gevoelens uit, die belangrijk zijn om contact mee te hebben in het kader van gezond kunnen werken en leren.

Een supervisant die over zijn werkervaringen vertelt, neemt zichzelf in zijn verhaal mee. Tijdens het vertellen in supervisie ontstaan parallellen. De supervisiecontext vormt daarmee een waardevolle bron van leermateriaal. Op basis van parallellen kan de supervisor tijdens de supervisiebijeenkomst werkvormen inzetten, die de supervisant helpen te leren aan stressvolle situaties.

De supervisor heeft een model nodig om het proces rondom stress, emotie en gevoel te begrijpen, te herkennen en te begeleiden. Twee modellen van Damasio zijn hierin behulpzaam. In het eerste model onderscheidt hij emoties en gevoelens. Emoties zijn naar buiten gericht, beïnvloeden ons denken en kunnen hardnekkig zijn. Gevoelens zijn de innerlijke neerslag van emoties. Zij zijn naar binnen gericht en hebben maximale invloed. Door gevoelens zijn mensen in staat tot reflecteren en plannen.

Het tweede model gaat over ons bewustzijn en staat in verband met het eerste. Het bewustzijn helpt ons te weten dat we emoties en gevoelens hebben. Het speelt zich van binnen af en is niet openbaar. We kunnen drie vormen van bewustzijn onderscheiden, namelijk: het protozelf, het kernzelf en het autobiografische zelf. Allen hebben invloed op het denken, voelen en handelen van de supervisant. In de aansturing van veranderingsprocessen en leerprocessen bij stress staan echter het beïnvloeden van achtergrondemoties en achtergrondgevoelens via het kernbewustzijn centraal. Vitaliteitsaffecten bieden de supervisor daarbij handvatten om patronen in het kernzelf waar te nemen.

Omdat het kernzelf woordeloos is, heeft de supervisor non-verbale werkvormen nodig om het proces van de supervisant te beïnvloeden. Het analoge procesmodel biedt de supervisor een werk- en denkmodel om dit ervaringsproces te begrijpen en te begeleiden. Het model gaat er van uit dat de manier waarop de supervisant vormgeeft in het medium, samenvalt met vormgeving in het kernzelf. De supervisor kan patronen in het kernzelf herkennen in het medium en deze helpen bewerken door werkvormen in te zetten. Voorbeelden van werkvormen zijn: receptieve muziekwerkvormen, muziekimprovisatie, imaginatie, het verbeelden of verklanken van imaginatie, sensopatische beeldende werkvormen, receptieve beeldende werkvormen. De supervisor kiest zijn werkvorm enerzijds op basis van de leervraag anderzijds op basis van zijn eigen deskundigheid.

Wil de supervisant optimaal kunnen leren van zijn ervaringen, dan is het nodig dat hij deze expliciteert en hierop reflecteert. Metaforen kunnen daarbij als goed als brug fungeren. De supervisor dient zich bewust te zijn dat zij vanwege hun talige karakter ook hun beperking hebben. Kennis, ervaring, deskundigheid en een visie op het gebied van burnout en de gehanteerde methoden spelen een belangrijke rol bij effectieve leerbegeleiding. Het is echter de geoefende aandachtige houding van de supervisor die van wezenlijk belang is.

5 Aanbevelingen

Een supervisor die effectieve leerbegeleiding wil bieden aan werkers met burnoutproblematiek dient:

- zich bewust te zijn van het moment van inzetten van leerbegeleiding. De relatie tussen werken en leren is daarbij uitgangspunt.
- kennis te hebben van burnout en het ontstaan en in stand houden van burnout.
- kennis te hebben van stress en coping.
- kennis te hebben van verklaringsmodellen voor burnout.
- te kunnen aansturen op het leren aan ervaren en anders handelen (coping)
- en daarbij gebruik te kunnen maken van supervisorische zoekschema's, zoals de integratiedriehoeken, de leercirkel en ervaringslus.
- een visie te hebben op spanning, emotie, gevoel en bewustzijn en de beïnvloeding daarvan.
- gebruik te kunnen maken van non-verbale activiteiten, te beschikken over een werk- en denkmodel of over andere interventies moeten kunnen beschikken om ervaringsgericht te kunnen werken binnen supervisie.
- *geoefend* aandachtig te kunnen zijn.

Bovenstaande vraagt van een supervisor dat hij blijvend leert over burnout, burnout begeleiding en op de hoogte blijft van recent onderzoek en ontwikkelingen rondom burnout.

Opleidingssupervisors dienen zich bewust te zijn dat *ook zij* een maatschappelijke rol kunnen spelen bij secundaire preventie, door bij professionals in opleiding vroegtijdig spanningsklachten te signaleren en te begeleiden.

Supervisieopleidingen kunnen indirect een bijdrage leveren aan burnoutpreventie door overdracht van kennis op het gebied van burnout, gekoppeld aan supervisorische methoden, technieken en interventies en non-verbale methoden en technieken ter ondersteuning van het supervisorische leerproces.

Samenvatting

Dit werkstuk gaat over supervisie in relatie tot burnout en is tot stand gekomen in het kader van de eindopdracht voor de opleiding Supervisie- en begeleidingskunde aan HanzeConnect in 2010.

Het begeleiden van professionals met burnout klachten heeft een maatschappelijke relevantie, namelijk het terugdringen van het ziekteverzuim, bijdragen aan gezondheid van werknemers en bevorderen van kwaliteit. Uit onderzoek blijkt dat tussen de 11 en 16,4% van de werkende bevolking aan burnout lijdt. Daarbij komt dat Nederlandse werknemers met overspanning een hoog risico lopen om langdurig en soms blijvend uit het arbeidsproces te raken.

Niet vreemd dus dat supervisoren in de praktijk ondervinden, dat er steeds meer vraag is naar specifieke begeleiding bij burnoutproblematiek. Uit onderzoek lijkt naar voren te komen dat een didactische aanpak, waarin de werkpraktijk aan de orde komt, werkt. Supervisie zou met andere woorden effectief kunnen zijn bij burnout.

Dit werkstuk is bedoeld om de lezer inzicht te geven in een visie en aanpak bij burnout in supervisie. Daartoe is de volgende vraagstelling geformuleerd:

Vanuit welke visie kan supervisie als methode ingezet worden bij stressgerelateerde vragen? Op welke wijze kan de supervisor hier vorm aan geven?

Doelstelling van dit werkstuk is dat op 15 mei 2010 onderbouwd en beschreven is vanuit welke visie en op welke wijze supervisie als methode ingezet kan worden bij burnout.

Om tot beantwoording van de deelvragen te komen, is gebruik gemaakt van praktijkervaringen en literatuuronderzoek.

Hoofdstuk één beantwoordt wat burnout is.

Burnout is een werkgerelateerde en stressgerelateerde geestesgesteldheid bij normale individuen. Voordat iemand burnout raakt, is er sprake van spanningsklachten, die over kunnen gaan in overspanning en in een later stadium burnout. Een burnout ontwikkelt zich geleidelijk en blijft vaak lange tijd voor de persoon zelf verborgen. Burnout wordt primair gekarakteriseerd door uitputting en gaat gepaard met spanningsklachten. Er is sprake van verminderde effectiviteit en motivatie. De werknemer vertoont een problematische houding en gedrag op het werk.

Spanningsklachten kunnen affectief, cognitief, fysiek of gedragsmatig van aard zijn.

De belangrijkste oorzaken van burnout zijn: ervaren werkdruk, ervaren tijdsdruk en interferentie tussen werk- en thuissituatie. Ook gebrek aan steun en persoonlijkheid spelen een rol.

Inadequate copingstrategieën spelen een belangrijke rol bij het voortbestaan van burnout.

Burnout kan verklaard worden vanuit verschillende modellen, waaronder het biopsychosociaal model. Een verklaringsmodel biedt bijvoorbeeld aan supervisoren een waardevol zoekschema om stressgerelateerde leervragen adequaat te kunnen begrijpen, herkennen en te begeleiden.

Supervisie als didactische methode kan ingezet worden als vorm van secundaire preventie bij burnout. Coping en stresshantering zijn belangrijke thema's om aan te leren bij burnout-problematiek. Kennis over coping is voor de supervisor noodzakelijk.

Hoofdstuk twee beschrijft supervisie in relatie tot burnout.

Supervisie is gericht op leren over werk. Dit leren vindt plaats op basis van reflectie. Om te kunnen leren op basis van reflectie is het nodig dat de supervisant contact kan maken met zijn beleving.

Supervisanten met stressgerelateerde vragen hebben hier vaak moeite mee.

Beleving wordt waarneembaar in de non-verbale communicatie. Verschijningsvormen worden vitaliteitsaffecten genoemd. Non-verbale communicatie biedt ingang om stressgerelateerde problematiek te herkennen en te begeleiden.

De grondstructuur van supervisie biedt duidelijkheid en houvast om in een veilige context te kunnen leren aan de hand van concrete werksituaties. De leercirkel van Van Kessel helpt de supervisor zicht te krijgen op de supervisorische basisvaardigheden waarover de supervisant beschikt.

Een supervisant met leervragen rondom stress heeft vaak moeite met ervaren en coping. Ervaren kan gezien worden als een *niet talige* supervisorische basisvaardigheid. Zij vindt, uitgaande van de leercirkel, plaats *tijdens* het handelen en *voor* het expliciteren.

Nieuwe ervaringen geven ruimte om anders te kunnen handelen. Ervaren en coping zijn 'stevig aan elkaar verbonden' en vormen belangrijke leerthema's. Wanneer de supervisant oefent met anders handelen, kunnen gevoelens van schaamte opspelen en remmend werken. Het is de taak van de supervisor om hier aandacht voor te hebben, zodat er speelruimte ontstaat voor een krachtige leeromgeving waarin de supervisant durft te oefenen.

Non-verbale activiteiten kunnen een veilige context scheppen om te ervaren en te oefenen met een andere coping. Het is de taak van de supervisor om te onderzoeken in hoeverre de supervisant in staat is om een transfer te maken naar de werksituatie.

Tijdens het leerproces in supervisie kan de supervisor de ervaringslus als zoekschema hanteren. Deze lus geeft handvatten om het talige en niet-talige leerproces te begrijpen en te begeleiden.

Ook opleidingssupervisors kunnen een rol spelen bij secundaire preventie, door bij professionals in opleiding vroegtijdig spanningsklachten te signaleren en te begeleiden. Supervisieopleidingen kunnen indirect een bijdrage leveren aan burnoutpreventie door overdracht van kennis op het gebied van burnout, zoekschema's en interventies. Kennis over stress en coping bij stressgerelateerde problematiek is voor de supervisor noodzakelijk.

Hoofdstuk drie laat zien welke visie en aanpak een supervisor kan hanteren om tot effectieve leerbegeleiding bij stressgerelateerde leervragen te komen.

Een supervisant met burnoutproblematiek heeft moeite om spanningen in het lichaam te herkennen. In het lichaam drukt de supervisant echter emoties en gevoelens uit, die belangrijk zijn om contact mee te hebben in het kader van gezond kunnen werken en leren.

Een supervisant die over zijn werkervaringen vertelt, neemt zichzelf in zijn verhaal mee. Tijdens het vertellen in supervisie ontstaan parallellen. De supervisiecontext vormt een waardevolle bron van

leermateriaal. Op basis van parallellen kan de supervisor tijdens de supervisiebijeenkomst werkvormen inzetten, die de supervisant helpen te leren aan stressvolle situaties.

De supervisor heeft een model nodig om het proces rondom stress, emotie en gevoel te begrijpen, te herkennen en te begeleiden. Twee modellen van Damasio kunnen hierin behulpzaam zijn. In het eerste model onderscheidt Damasio emoties en gevoelens. Emoties zijn naar buiten gericht, beïnvloeden ons denken en kunnen hardnekkig zijn. Gevoelens zijn de innerlijke neerslag van emoties. Zij zijn naar binnen gericht en hebben maximale invloed. Door gevoelens zijn mensen in staat tot reflecteren en plannen.

Het tweede model gaat over ons bewustzijn en staat in verband met het eerste. Het bewustzijn helpt ons te weten dat we emoties en gevoelens hebben. Het speelt zich van binnen af en is niet openbaar. We kunnen drie vormen van bewustzijn onderscheiden, namelijk: het protozelf, het kernzelf en het autobiografische zelf. Allen hebben invloed op het denken, voelen en handelen van de supervisant. In de aansturing van veranderingsprocessen en leerprocessen bij stress staat echter het beïnvloeden van achtergrondemoties en achtergrondgevoelens via het kernbewustzijn centraal. Vitaliteitsaffecten bieden de supervisor daarbij handvatten om patronen in het kernzelf waar te nemen.

Omdat het kernzelf woordeloos is, heeft de supervisor non-verbale werkvormen nodig om het proces van de supervisant te beïnvloeden. Het analoge procesmodel biedt de supervisor een werk- en denkmodel om dit ervaringsproces te begrijpen en te begeleiden. Het model gaat er van uit dat de manier waarop de supervisant vormgeeft in het medium, samenvalt met vormgeving in het kernzelf. De supervisor kan patronen in het kernzelf herkennen in het medium en deze helpen bewerken door werkvormen in te zetten. Voorbeelden van werkvormen zijn: receptieve muziekwerkvormen, muziekimprovisatie, imaginatie, het verbeelden of verklanken van imaginatie, sensopatische beeldende werkvormen, receptieve beeldende werkvormen. De supervisor kiest zijn werkvorm enerzijds op basis van de leervraag anderzijds op basis van zijn eigen deskundigheid.

Wil de supervisant optimaal kunnen leren van zijn ervaringen, dan is het nodig dat hij deze expliciteert en hierop reflecteert. Metaforen kunnen daarbij goed als brug fungeren. De supervisor dient zich bewust te zijn dat zij vanwege hun talige karakter ook hun beperking hebben.

Kennis, ervaring, deskundigheid en een visie op het gebied van burnout en de gehanteerde methoden spelen een belangrijke rol bij effectieve leerbegeleiding. Het is echter de geoefende aandachtige houding van de supervisor die van wezenlijk belang is.



Sonja Aalbers

Professionele Begeleiding

Kristalstoep 50
9403 RZ Assen

06 107 420 60

sonja@aalbers.nu
www.aalbers.nu

Literatuur

Baart, A. (2005). *Aandacht. Etudes in presentie*. Utrecht: Lemma.

Baneke, J. (2009). *Waarom vrouwen zich meer schamen dan mannen. Over psychologie, criminaliteit en cultuur*. Amsterdam: Bert Bakker.

Banning, H. en Banning-Mul, M. (2005). *Narratieve begeleidingskunde. Hoe het gebroken verhaal professioneel te waarderen*. Soest: Nelissen.

Damasio, A.R. (2003). *Ik voel dus ik ben*.

Deen, R. *Metaforen in supervisie*. Forum, zevende jaargang nr. 3.

Frijda, N. H. (2008). *De wetten der emoties*. Amsterdam: Bert Bakker.

Groen, M. (2008). *Effectief handelen door reflectie. Bekwamer worden als professional*. Groningen / Houten: Wolters-Noordhoff.

Grün, A. (2003,2004). *Het kleine boek van geluk*. Tielt: Lannoo nv.

Keulen, van P. *Organisatiesupervisie is geen kunst maar een kunde*. Forum, zesde jaargang nr. 3.

Lakoff, G. en Johnson, M. (1980, 1999). *Leven in metaforen*. Nijmegen: SUN.

Mares, M. en Roelofs, P. (2009). *Preventie. Bevorderen van gezond gedrag*. Den Haag: Lemma.

Praag, van. Ph. H. (red.) (1993). *Handboek supervisie en intervisie*. Utrecht: De Tijdstroom.

Schaufeli, W. en Bakker. A. (2007). *De psychologie van arbeid en gezondheid*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Schreurs, P.J.G., & van de Willige, G. (1988). *Omgaan met problemen en gebeurtenissen: De Utrechtse Copinglijst (UCL)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Schweitzer, C. (red.)(2009). *Handboek beeldende therapie. Uit de verf*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.

Siegers, F. (2002). *Handboek supervisie-kunde*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Smeijsters, H. (2008). *De kunst van het leven. Hoe kunst bijdraagt aan een emotioneel gezond leven*. Diemen: Veen Magazines.

Smeijsters, H. (red.) (2006b). *Handboek muziektherapie. Evidence based practice voor de behandeling van psychische stoornissen, problemen en beperkingen*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.

Stern, N. (2004). *The present moment in psychotherapy and everyday life*. New York: W.W. Norton.

Taal, J. en Deiters-Rahusen, P. (2005). *Imaginatie spreekt tot de verbeelding*. Tijdschrift voor loopbaanadviseurs en begeleiders, jaargang 10, april.

Vingerhoets, A. (2005). *Onbegrepen chronische klachten in een wisselend biopsychosociaal perspectief: oog voor dynamiek*. Tilburg: Departement Psychologie en Gezondheid.

Weisfelt, P. (2007). *Aardewerk. Een spirituele zoektocht*. Soest: Nelissen.

Websites

www.nvab.nl

www.rivm.nl

www.vandale.nl

www.aalbers.nu