

- Lietaer, G., Leijssen, M., Vanaerschot, G. & Gundrum, M. (1995), *Handleiding bij een categorieënsysteem voor therapeutinterventies. Nederlandstalige herwerking van het Hill Counselor Verbal Response Category System*. Leuven: Centrum voor Client-centered therapie en Counseling, Katholieke Universiteit Leuven (niet gepubliceerde brochure).
- Rice, L.N. (1974), The evocative function of the therapist. In: D.A. Wexler & L.N. Rice (Eds.), *Innovations in Client-centered Therapy*, pp. 211-246. New York: Wiley.
- Rice, L.N. (1980), A Client-centered Approach to the Supervision of Psychotherapy. In: A.K. Hess [Ed.], *Psychotherapy Supervision*, pp. 136-147. New York: Wiley.
- Rice, L.N. & Greenberg, L.S. (1984), *Patterns of change*. New York: Guilford Press.
- Rice, L.N. & Greenberg, L.S. (1990), Fundamental dimensions in experiential therapy: New directions in research. In: G. Lietaer, J. Rombauts & R. Van Balen (Red.), *Client-centered and experiential psychotherapy in the nineties*, pp. 397-414. Leuven: University Press.
- Rogers, C.R. (1975), Empathy: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist*, 5, nr. 2, pp. 2-10.
- Rogers, C.R. (1986), Reflection of feelings. *Person-centered Review*, 1, nr. 4, pp. 375-377.
- Vanaerschot, G. (1990), Empathie: een proces gekenmerkt door vasthouden en loslaten. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 16, nr. 4, pp. 186-198.
- Vanaerschot, G. & Van Balen, R. (1991), Empathie. In: J.C.A.G. Swildens, O. de Haas, G. Lietaer & R. Van Balen (Red.), *Leerboek gesprekstherapie. De cliëntgerichte benadering*, pp. 93-137. Amersfoort/Leuven: Acco.
- Vanaerschot, G. (1995), Empathische resonantie als bron van belevingsbevorderend interveniëren. In: G. Lietaer & M. van Kalmthout (Red.), *Praktijkboek gesprekstherapie*, pp. 51-68. Utrecht: DeTijdstroom.
- Vanaerschot, G. & Lietaer, G. (1995), Onderzoek in de psychotherapie: een zaak voor academici? *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 21, nr. 6, pp. 527-533.
- Vanaerschot, G. (1997), *Plaats en betekenis van de empathische interactie in belevingsgerichte psychotherapie. Theoretische en empirische exploratie*. Leuven: Katholieke Universiteit (niet gepubliceerd proefschrift).
- Van Balen, R. (1989), De therapeutische relatie bij C. Rogers: enkel een klimaat, een dialoog of beide? In: H. Vertommen, G. Cluckers & G. Lietaer (Red.), *De relatie in therapie*, pp. 27-48. Leuven: Universitaire Pers Leuven.
- Yin, R.K. (1989), *Case study research. Design and methods*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage.

Focussen in cliëntgerichte psychotherapiesupervisie

Het aanleren van congruentie

Marijke C.L. Baljon*

'Let op je gevoelens. De ervaren therapeut leert naar zijn gevoelens te luisteren; zij zijn voor hem van evenveel nut als een microscoop voor een microbioloog. Als hij zich ongeduldig voelt, gefrustreerd, verdeeld, verward, ontmoedigd – elk van het schitterende geheel van gevoelens waarover een mens beschikt – dient hij dit als waardevolle informatie te beschouwen om er mee aan de slag te gaan wanneer het hem uitkomt' (Yalom, 1981, p. 113).

'Ik merk dat, wanneer ik het dichtst sta bij mijn innerlijke, intuïtieve zelf, wanneer ik ergens contact heb met het ongekende in mij zelf, wanneer ik misschien in een enigszins andere bewustzijnstoestand verkeer, dat dan alles wat ik doe helend blijkt ...' (Rogers, 1980, p. 129).

Samenvatting

Het belang van het in contact zijn met de eigen gevoelsbeleving tijdens het verrichten van psychotherapie wordt door velen onderkend. Hoe dit vermogen tijdens de opleiding ontwikkeld kan worden krijgt minder aandacht. Er wordt vanuit gegaan dat de opleiding dit vermogen moet hebben om geschikt te zijn voor het vak of er wordt verwezen naar de leertherapie. In dit artikel wordt beschreven hoe de techniek van het focussen, zoals ontwikkeld door Gendlin, gebruikt kan worden om in de psychotherapiesupervisie het contact maken met eigen gevoelsbelevingen aan te leren.

Inleiding

In de citaten die boven dit artikel zijn geplaatst zijn ervaren psychotherapeuten aan het woord. Ze beschrijven dat ze een essentiële basishouding, namelijk in contact zijn met de eigen gevoelens, gebruiken binnen hun psychotherapieën. Rogers (1957) benoemde echtheid als wezenlijk aspect van de houding van de therapeut naast empathie en aanvaarding. Hij bedoelde daarmee dat de therapeut toegang heeft tot de gevoelens die in het

* Marijke C.L. Baljon is als psychotherapeut verbonden aan de polikliniek van het APZ-Drenthe, locatie Assen. Ze is betrokken bij de opleiding van psychiaters en psychotherapeuten als VCGP-erkend opleider, supervisor en leertherapeut.

hier en nu in hem opwellen en dat hij in staat is ze te doorleven, te ervaren in de relatie en te communiceren als dat dienstig is voor het therapeutische proces van de cliënt. Aan deze echtheid kunnen we een binnen- en een buitenzijde onderscheiden. De binnenzijde, de mate waarin de therapeut open staat voor zijn eigen ervaringsstroom, wordt aangeduid als congruentie. De buitenzijde, de expliciete communicatie door de therapeut van zijn eigen ervaren, noemen we transparantie (Lietaer, 1991, p. 29).

Psychiaters en psychotherapeuten in opleiding verschillen sterk in de mate waarin ze vertrouwd zijn met het in contact zijn met hun innerlijk ervaren. Bloemsmas en Van den Hoofdakker (1990) beschrijven twee veel voorkomende antitherapeutische attitudes, die beginnende therapeuten volgens hen dienen af te leren. Ten eerste de *pseudowetenschappelijke* houding: 'men moet weten hoe het zit en als men dit weet kan men iets doen'. Ten tweede de mening 'dat zij als persoon niet hoeven deel te nemen aan het gesprek'. Zij stellen de vraag: 'Hoe trekt men deze door professionalisering blind en angstig gemaakte dokters en psychologen uit het moeras, hoe kan men ertoe bijdragen dat zij weer onbevangen, nieuwsgierig, met genegenheid naar mensen kijken'. Een dergelijke attitudeverandering is niet eenvoudig en vraagt veel geduld en vasthoudendheid van de supervisor. Volgens Bloemsmas en Van den Hoofdakker is de veiligheid in de supervisie relatie een belangrijke voorwaarde. Deze veiligheid is nodig omdat supervisanten zeer kwetsbaar zijn als het gaat om hun persoonlijk functioneren in hun beroepsrol. De professionele identiteit is een belangrijk aspect van het zelf. Doordat de zelfbeleving in het geding is, heeft hun ervaringsproces fragiele kenmerken. Warner (1991) spreekt van een fragiel proces bij cliënten, die belangrijke ervaringsgebieden met heel weinig of juist heel veel intensiteit beleven. Er is wel een innerlijk ervaren, maar dit is zeer kwetsbaar doordat gevoelens in sterke mate verbonden zijn met belevingen van schaamte en kwetsbaarheid. Deze cliënten kunnen zich moeilijk richten op de belevingswereld van anderen, terwijl ze tegelijkertijd in contact blijven met hun eigen ervaring. Dit fragiele proces is het duidelijkst bij cliënten met een persoonlijkheidsstoornis, maar ook bij neurotische problematiek komt het voor, als het om ervaringsgebieden gaat die de kern van de zelfbeleving raken.

Het focussen is door Gendlin (1981; 1996) ontwikkeld voor cliënten, die moeilijk in contact komen met hun innerlijk ervaren. Ook binnen psychotherapiesupervisie kan van deze techniek gebruik gemaakt worden. De supervisor oefent het contact houden met de eigen gevoelswereld in werksituaties door te focussen op situaties in de psychotherapie die onder supervisie wordt verricht. Ik licht dit toe aan de hand van twee voorbeelden, ontleend aan mijn eigen supervisiepraktijk.

De Rogeriaanse grondhoudingen en het focussen

Rogers formuleerde in 1957 zijn noodzakelijke en voldoende voorwaarden waaraan de psychotherapeut moet voldoen om constructieve persoonlijkheidsverandering te bewerkstelligen: echtheid, onvoorwaardelijke positieve gezindheid en empathie.

Inmiddels wordt het belang van deze Rogeriaanse grondhoudingen voor elke vorm van psychotherapie erkend, zij het dat ze niet meer als vol-

doende wordt gezien, ook niet door cliëntgerichte psychotherapeuten. In de meeste inleidende gesprekspractica wordt er aandacht aan besteed (Lang & Van der Moolen, 1984; 1991). Het valt me echter bij het opleiden van psychiaters en psychotherapeuten steeds weer op hoe moeilijk het voor opleidingelingen is om deze grondhoudingen consequent vol te houden.

Volgens Vanaerschot en Van Balen (1991, p. 98) betekent empathisch zijn 'jezelf aanwenden op een dusdanige manier dat je maximaal ontvankelijk bent voor wat er zich aanbiedt vanuit de cliënt'. Dit vraagt 'de capaciteit om in te gaan tegen de behoefte om te weten, de capaciteit om onzekerheid en verwarring te verdragen'. Terwijl de therapeut zich openstelt voor de gevoelswereld van de cliënt blijft zijn eigen belevingswereld impliciet meefunctioneren. Het gaat er niet om dat de psychotherapeut zich mee laat drijven op zijn eigen gevoelens. Sterker nog als hij teveel in beslag wordt genomen door belevingen, die voortkomen uit zijn eigen leven is hij onvoldoende in staat om zich op de beleving van de cliënt te richten. De psychotherapeut dient zich vrij te maken van zijn eigen preoccupaties, maar op een wijze die zijn emotionele beschikbaarheid niet aantast. Een therapeut die zijn gevoelswereld afsluit en de cliënt rationeel benadert creëert te veel afstand, een therapeut die emotioneel meevibreert met de cliënt, zonder een scheiding te ervaren tussen zijn eigen ervaring en die van de cliënt heeft te weinig afstand (Leijssen, 1995).

In het focussen (Gendlin, 1981; 1996) is deze dynamiek in stappen uiteen gelegd. Ofschoon het focussen vooral beschreven is als een proces voor de cliënt, is het ook bruikbaar voor de psychotherapeut, die zijn eigen preoccupaties moet kunnen scheiden van wat de cliënt bij hem oproept. Bij het focussen richt men de aandacht op een intern referentiepunt, een lichamelijk gevoelde betekenis. Meestal is er aanvankelijk sprake van een diffuus beleven, dat door actief bevragen betekenis kan krijgen. Een eerste stap is ruimte maken, waarbij niet aan een probleem gewerkt wordt, maar juist afstand gecreëerd wordt tot alles wat iemand bezighoudt. Dit geeft een lichamelijk ervaren opluchting. De tweede stap is om de aandacht te richten op een bepaald probleemgebied, voor een psychotherapeut kan dat de belevingswereld van de cliënt zijn. Terwijl hij daarbij stilstaat, registreert hij wat hij in zichzelf gewaar wordt. Hij kan, bijvoorbeeld terwijl hij naar de cliënt luistert, opeens een brok in de keel voelen of een zwaar gevoel in de onderbuik. Dit beleven noemt Gendlin de 'felt sense'. Het gaat om iets wat aanvankelijk vaag is, maar toch betekenis inhoudt. Het is niet een optelsom van expliciete aspecten van een situatie, maar een impliciet gevoeld geheel (Depestele, 1984). Eerder verworven kennis, in geval van psychotherapie zowel over de cliënt in kwestie als over psychopathologie en psychotherapeutisch handelen in zijn algemeenheid, functioneert geïntegreerd in het emotioneel beleven (Gendlin, 1974). Gendlin zet in de focusstappen drie tot zes uiteen hoe door een innerlijke dialoog de betekenis van de 'felt sense' ontcijferd kan worden.

Supervisie als opleidingsmethode

Het psychotherapieonderwijs kent in Nederland drie pijlers: in de theoretisch-technische cursus wordt het gedachtegoed van de diverse psycho-

therapiestromingen overgedragen en worden therapeutische technieken geoefend aan de hand van rollenspellen en dergelijke. In de leertherapie staat de persoonlijke ontwikkeling van de opleiding centraal. Door het zelf verrichten van psychotherapieën onder supervisie maakt men zich tenslotte het vak in de praktijk eigen. Met Hanekamp (1993) zie ik supervisie als een begeleid individueel leerproces. De supervisie biedt gelegenheid bij uitstek om hetgeen theoretisch-technisch geleerd is te verbinden met de persoonlijke professionele ontwikkeling. Een voorbeeld kan toelichten, hoe theoretisch verworven kennis pas gaat leven als de opleiding zelf ervaart hoe hij door contact te maken met zijn innerlijk beleven problemen kan bewerken.

Karel start een jaar na het begin van zijn psychiatersopleiding met zijn eerste psychotherapie. Ondanks het genoten onderwijs zegt hij geen flauw idee te hebben wat hij zich bij psychotherapie moet voorstellen. Hij heeft net een kennismakingsgesprek gehad met zijn leertherapeut en ook daar weet hij niet wat hij ervan moet verwachten. Door zijn ontwapenende eerlijkheid en zijn oprechte nieuwsgierigheid naar het verschijnsel psychotherapie is het mogelijk om een vruchtbaar supervisiecontact met hem aan te gaan. Hij treft een zeer spraakzame psychotherapiecliënt die goed profiteert van de gelegenheid om in de psychotherapiesituatie hardop te denken. Karel neemt waar dat het kennelijk werkzaam is om 'alleen maar te luisteren', maar voelt zich er ongemakkelijk en onzeker bij. Steun en uitleg kunnen dit gevoel niet wegnemen. Ik stel hem voor te gaan focussen op iets wat hem bezighoudt, om zo voor te kunnen doen waar het in psychotherapie om gaat. Karel vertelt dat hij problemen heeft op de afdeling, waar hij op dat moment stage loopt. Hij is boos over allerlei afdelingsregels die naar zijn idee de behandeling eerder belemmeren dan ondersteunen. De relatie met de stagesupervisor lijkt in een strijd te ontaarden en wordt als onveilig beleefd. Ik onderbreek het verontwaardigde verhaal, vraag hem zich lichamelijk te ontspannen en zich te concentreren op hoe het van binnen voelt als hij aan de afdeling denkt. Karel wordt rustiger en ziet iets voor zich dat verbeeldt hoezeer hij zich kleim voelt zitten. Door er in een metafoor over door te praten ervaart hij meer ruimte en bedenkt hij hoe hij steun kan zoeken om de patstelling in de relatie met de stagesupervisor te doorbreken. Karel is verrast over hetgeen hij ervaart en kan zich wat beter voorstellen hoe psychotherapie werkt. In volgende supervisiesessie, blijkt dat hij moeite heeft om plaats in te nemen, anders dan door actie. Dit doet zich niet alleen ten aanzien van psychotherapie voor. Karel bespreekt dit in zijn leertherapie en gaat verband zien met zijn plaats in het grote gezin van herkomst. Inmiddels is de situatie op de afdeling opgeklaard en constateert Karel tot zijn verbazing dat de afdelingsregels hem niet meer storen, ook al is hij het er nog steeds niet altijd mee eens. Hij krijgt plezier in het doen van psychotherapie.

Dit is een beginnende supervisie. Hogan (1964, weergegeven door Van Praag-van Asperen, 1993, p. 57) onderscheidt vier fasen in het supervisieproces en de professionele ontwikkeling. In de eerste fase is de beginnende therapeut nog erg afhankelijk, in de tweede begint de psychotherapeut de methode aan te passen aan zijn eigen persoonlijkheid, in de derde neemt het zelfvertrouwen toe en krijgt de supervisie meer en meer de sfeer van onthuisende collegialiteit en in de vierde ontwikkelt zich het creatieve samenspel van ambachtelijkheid en intuïtie dat de volwassen professional kenmerkt. In het vignet zijn de door Hogan beschreven ken-

merken van de eerste fase herkenbaar: 'In allerlei opzichten is hij (de supervisor) afhankelijk: van de methode, van de supervisor van de cliënt. De motivatie om te leren is hoog en wordt mede gevoed door de verwachting dat de onzekerheid door leren en oefenen snel zal afnemen. In deze fase is instrueren of doceren een karakteristieke interventie: de supervisor geeft aanwijzingen of concrete suggesties voor het handelen in de praktijk, eventueel met achtergrondinformatie over theorie en methode'.

Ik richt mijn aandacht als supervisor in deze fase primair op het tot stand komen van een werkrelatie tussen de supervisor en zijn cliënt. Tegelijkertijd probeer ik te bevorderen dat de supervisor plezier krijgt in het doen van psychotherapie. De supervisor wordt minder onzeker en krampachtig in zijn therapeutisch handelen als hij merkt dat hij contact heeft met de cliënt en dat deze wat aan de gesprekken heeft. Zijn motivatie om er meer over te leren neemt toe als hij plezier beleeft aan het doen van psychotherapie.

Ofschoon bij Karel de therapie goed op gang kwam waren de basisinterventies voor deze fase: het geven van uitleg en bemoediging onvoldoende om zijn onzekerheid weg te nemen. Zijn theoretische kennis ging emotioneel en praktisch niet voor hem leven. Pas toen hij door te focussen contact kreeg met zijn eigen innerlijk ervaren, werd de verbinding gelegd.

Methodisch werken aan het leren benutten van de eigen emotionele reacties

Er wordt in de literatuur weinig aandacht besteed aan hoe het vermogen om uit de eigen gevoelsbeleving te putten binnen een psychotherapieopleiding ontwikkeld kan worden. Meestal wordt verwezen naar de leertherapie. Psychoanalytici ontwikkelden voor supervisie het begrip parallelproces om te beschrijven dat hetgeen in de psychotherapie speelt in de supervisie gereënceneerd kan worden (onder anderen Engelbrecht, 1990). Processen als projectie en projectieve identificatie worden geacht hieraan ten grondslag te liggen. Van Praag-van Asperen (1993, p. 115) merkt op dat soms primair vanuit distantie en soms vanuit ervaren emotie over het parallelproces wordt geschreven. Bij een psychotherapievorm waarbij het inleven in de beleving van de cliënt centraal staat is het passend om in de supervisie het parallelproces vanuit de ervaring te benutten. Een congruente interventie van de supervisor om dit te bevorderen kan zijn: 'Zoals je me dit vertelt, roept het zo'n gevoel bij me op. Doet de cliënt dat ook bij jou?'. Van Praag-van Asperen (1993, pp. 95-121) wijdt een systematische beschouwing aan het leren onderkennen, accepteren en hanteren van de emotionele reacties van de psychotherapeut binnen de psychotherapiesupervisie, waarbij ze een verbinding legt tussen het door supervisie systematisch bevorderen van de voortgang van de therapie en het op grond daarvan bevorderen van de professionele ontwikkeling. Net zoals de psychotherapeut gebruik maakt van zijn eigen emotionele reacties om in contact te komen met de cliënt, maakt de supervisor gebruik van zijn eigen congruentie om in contact te komen met de beleving van de supervisor. Uitgangspunt is een emotionele reactie van de supervisor naar aanleiding van hetgeen de supervisor vertelt. De supervisor richt zijn aandacht naar binnen en vraagt zich focuserend af of deze emotionele reactie relevant is voor de onderhavige supervisie. Als de supervisor be-

sluit dat deze relevant is, zoekt hij naar een vorm om deze zo te expliciteren dat het in dienst staat van de voortgang van het therapeutische proces en de professionele ontwikkeling van de supervisant. Een volgende stap is het exploreren van de emotionele reactie van de supervisant naar aanleiding van de cliënt. Hierop volgt het formuleren van vermoedens over de problematiek van de cliënt in verband met zijn emotionele appel en het anticiperen op het volgende therapiegesprek en op de voortgang van de therapie.

In het geval van Karel voel ik een zekere ergernis, omdat ik hem met mijn uitleg niet kan bereiken en maak ik me zorgen over zijn gebrek aan doelgerichtheid tijdens zijn psychotherapeutisch handelen. Ik exploreer Karel's gevoelens ten aanzien van de therapie, maar stuit daarbij op een onvermogen om andere gevoelens dan een diffuse onzekerheid te verwoorden. Mijn hypothese is dat Karel onvoldoende in contact is met zijn eigen ervaren. Daarom las ik een tussenfase in waarbij ik dit probeer te bevorderen door te focussen op een werkprobleem. Omdat het in het kader van supervisie plaatsvindt houdt ik het beperkt. Als Karel aangeeft te voelen waar het om gaat sluit ik dit af en keer terug naar het exploreren van de gevoelens, die de cliënt bij hem oproept. Karel staat daar nu meer open voor en we kunnen gaan bespreken hoe hij deze gevoelens kan benutten in de therapie.

Het leren focussen in psychotherapiesituaties

Een voorbeeld van een proces dat ongeveer een jaar duurde illustreert hoe de beoogde attitudeverandering geleidelijk aan bereikt kan worden.

Petra heeft in de cursus cliëntgerichte psychotherapie leren focussen. Er zijn groepsoefeningen gedaan, ontleend aan het cursusmodel van Coffeng (1985) en de opleidingen hebben in kleine groepjes met elkaar geoefend. Petra ervoer hierbij lichamen niet zoveel en was onzeker over haar mogelijkheden om het focussen toe te passen. Omdat ze dat als een gemis ervoer, bracht ze het ter sprake in haar leertherapie. Haar leertherapeut focuste met haar en daarbij bleek dat Petra allerlei beelden voor zich zag als ze zich richtte op wat ze van binnen voelde. De ervaring dat ze dus toch wel kon focussen, gaf haar de ruimte om zich er voor open te blijven stellen. Parallel hieraan doet ze een cliëntgerichte psychotherapie onder mijn supervisie. Daarbij valt op dat ze de neiging heeft om een steunende doktershouding aan te nemen, als het gevoelsmatige nabij komt. In het begin reageert ze afwerend als ik haar daarop attendeer. Anderzijds is ze geïntrigeerd door wat een experiëntiële psychotherapeutische houding toe zou kunnen voegen. Als ik haar vraag om op de cliënt te focussen komt ze vrij snel in contact met de gevoelens waar het bij cliënt omgaat, maar ze past dat tijdens de therapie sessies te weinig toe. Ik vind het een lastige situatie. Mijn confrontaties lijken haar angst om het niet goed te doen te versterken. Als ik het veilig houd voeren we een beleefd gesprek, waarin naar mijn opvatting te weinig geleerd wordt. Bovendien vind ik het jammer dat de therapie betrekkelijk oppervlakkig blijft. Ik zoek een middenweg door zowel steun, uitleg als voorzichtige confrontaties te bieden. Na drie kwart jaar supervisie doet zich het volgende gesprek voor. Petra begint met zich te verontschuldigen dat de bandopname van de sessie die zij wil bespreken mislukt is. Zij vindt het jammer, want ze is onzeker over het verloop van de sessie.

- P.1 Het probleem is dat ik de problemen van cliënt zo begrijpelijk vind.
- S.1 Hoe bedoel je begrijpelijk?
- P.2 Nou, hij is nu afgekeurd en gaat flink in inkomen achteruit en maakt zich zorgen dat hij zijn hypotheeklasten en zo niet op kan brengen.
- S.2 Maar hoe is dat dan voor jou?
- P.3 Ik geloof dat ik het gevoel heb dat ik die problemen voor hem op moet kunnen lossen en dat kan natuurlijk niet.
- S.3 Ja, dat is een spanningsveld in dit vak. Je voelt mee hoe iemand door praktische omstandigheden klem komt te zitten en daar kun je niks aan doen. Hoe voel jij je eigenlijk als je er bij stil staat, als je tot je door laat dringen hoe het voor patiënt is?
- P.4 Dat is natuurlijk mijn doktershouding weer, ik moet een praktische oplossing helpen vinden.
- S.4 Ja, maar sta nu eens stil bij wat je zelf van binnen voelt als je aan de financiële situatie van de cliënt denkt nu hij in de WAO zit?
- P.5 Iets van spanning.
- S.5 Waar voel je dat.
- P.6 Hier op mijn borst, alsof er een steen op drukt.
- S.6 Alsof je een last draagt?
- P.7 Nee, dat niet, het drukt niet op mijn rug. Ik vind het geloof ik extra moeilijk omdat er kinderen bij betrokken zijn
- S.7 Het lijkt alsof je nu ook iets van verdriet voelt.
- P.8 Ja, ... nu weet ik het weer, dat is wat patiënt nodig heeft, dat hij zijn gevoelens hierover kan uiten, dat die er mogen zijn.

Dit is een intrigerende opmerking, dus vraag ik er op door.

Ik begrijp nog steeds niet wat Petra's probleem is en informeer naar de persoonlijke betekenis.

Nu herken ik een spanningsveld waar Petra vaker mee worstelt. Haar automatische piloot is er in zo'n geval om steun en advies te geven. De eerste helft van de volgende interventie sluit aan bij de cognitieve stijl van de supervisant en geeft als het ware een kader voor de belevingsgerichte interventies die daar op volgen.

Petra leeft zich in in de cliënt en focust op hoe ze zich daarbij voelt.

Deze interventie komt voort uit mijn waarneming van Petra's gezichtsuitdrukking.

- S.8 Ja, je hebt het weer.
 P.9 Ik geloof dat ik het in het gesprek ook wel zo benaderd heb, maar dat ik er achteraf onzeker over ben of dat wel akkoord was.
 S.9 Dat kan heel goed
 P.10 Nu trekt het naar mijn hoofd, een soort zwaar gevoel.
 S.10 Kun je daar naar toe ademen?
 P.11 Hoe bedoel je?
 S.11 Nou gewoon, het er even laten zijn en rustig doorademen.
 P.12 Het is nog steeds of het niet mag, alsof dat niet mijn taak is, als hulpverlener, zo met eigen gevoelens bezig zijn
 S.12 Hoe is dat voor je om je te realiseren, dat er steeds weer die boodschappen bij je op komen dat je rationeel moet zijn.
 P.13 Ik voel iets van ..., niet precies verdriet
 S.13 Het beroert je.
 P.14 Meer een gevoel als van een kind dat iets niet mag, een beetje, een beetje ... ja toch verdrietigheid.
 S.14 Ja.

Hierin klinkt kennelijk de docent in door die tevreden is dat de leerling zijn les geleerd heeft, want Petra antwoordt als een leerling, die verantwoording aflegt.

Petra gaat zelf weer terug naar het lichamenlijk ervaren.

Petra uit zich enthousiast over wat zij zojuist ervaren heeft. We praten nog wat door over het omgaan met de innerlijke criticus (Gendlin, 1996, pp. 247-258). Petra weet uit haar leertherapie wel waar het bij haar mee te maken heeft. Ik benadruk dat zij zichzelf de tijd mag gunnen om zich te oefenen in de vaardigheid om bij haar gevoel te blijven en de innerlijke criticus niet te laten overheersen. In dit deel van het supervisiegesprek kies ik ervoor om een didactische houding aan te nemen. Als we de persoonlijke betekenis van Petra's gevoelsbeleving nader zouden exploreren zouden we ons op het gebied van de leertherapie begeven.

In het tweede jaar van de supervisie merkt ze op dat ze zich vrijer voelt in het contact met cliënten en creatiever intervineert. De cliëntgerichte therapie die ze onder mijn supervisie verricht krijgt in de eindfase meer diepgang. Bij een evaluatie vertelt ze dat bovengenoemd gesprek een piekervaring was, die een keerpunt betekende in haar persoonlijk ontwikkeling. Terwijl ze zich inleefde in de cliënt voelde ze heel sterk iets in haar borst en dat gaf verdieping. Daardoor begreep ze voor het eerst wat een 'felt sense' is. Ze ervoer hoe je tegelijkertijd in contact kunt zijn met jezelf en met de cliënt, zonder dat dit hoeft te vervloeien. Als ze nu focust komen er niet meer zoveel beelden boven, maar maakt ze contact met haar lichamenlijk ervaren. Ze benadrukt dat in de supervisie de tijdsfactor voor haar belangrijk is geweest. Ze heeft in haar eigen tempo kunnen ontdekken wat bedoeld wordt met congruentie.

Uit dit voorbeeld wordt duidelijk dat het leerproces zowel een continu als een discontinu karakter heeft. In het weergegeven gespreksfragment doet zich een 'inzichts-' of 'leersprong' voor (De Bloek, 1960, aangehaald in Van Praag-van Asperen, 1993, p. 31). 'De inzichtssprong is een kristallisatiepunt in een leerproces. De kenmerken zijn:

- het betreft een individueel, intern gebeuren waarbij storing niet gewenst is;
- zo'n sprong heeft iets magisch, bijna niet uit te leggen aan wie het niet kent;
- gevoelsmatig heeft hij een definitief karakter: 'Dit kan niemand mij meer afnemen';
- hij is explosief: de wereld ziet er opeens anders uit;
- er vindt transfer plaats: de ervaring is toepasbaar op een veelheid van situaties. Zo kan een inzicht, ontstaan in een supervisiegesprek, ook consequenties hebben voor de privé-situatie'.

Discussie

Supervisie is geen leertherapie. Dit hoeft de supervisor er niet van te weerhouden om de psychotherapeutische technieken, waarover hij beschikt, aan te wenden ten dienste van de professionele ontwikkeling van de supervisant. In de beschreven voorbeelden is er sprake van een stagnatie, die voortkomt uit persoonlijke problematiek van de supervisanten. De interventies van de supervisor zijn procesgericht. Desalnietemin komt in beide gevallen een persoonlijk probleemgebied aan de orde, bij Karel zijn moeite om ruimte in te nemen, bij Petra boodschappen vanuit de opvoeding dat ze rationeel moet zijn. Bij beiden blijken de leertherapie en de supervisie elkaar aan te vullen. In de persoon van de supervisant zijn professionele en persoonlijke aspecten wel te onderscheiden, maar niet te scheiden. We bevinden ons hier op het terrein van de supervisie in engere zin zoals die door Pols (1993) wordt beschreven in contrast met werkbegeleiding. Supervisie in engere zin beoogt de professionele ontwikkeling van de supervisant te bevorderen door middel van een reflecterende verdieping op het dagelijks werk, waarbij niet de patiënt centraal staat, maar de persoon van de hulpverlener. Vanuit zijn interesse in psychotherapie kan het voor de supervisor verleidelijk zijn om de persoonlijke problematiek verder te exploreren. Dit is niet gewenst omdat er dan rolverwarring optreedt bij de supervisant. In leertherapie is een sterkere mate van regressie mogelijk dan in supervisie. Tevens komt het gericht werken aan het zich eigen maken van de technische aspecten van het vak gemakkelijk in het gedrang. Persoonlijke groei is niet het doel van de supervisie, maar kan wel een welkom bijkomend effect zijn. Het is binnen supervisie alleen passend om persoonlijke problematiek te exploreren als dit gerelateerd is aan de moeilijkheden die de supervisant ondervindt bij het verrichten van psychotherapie.

Het aanwenden van de eigen gevoelens kent mogelijkheden en risico's, zowel in supervisie als in psychotherapie. De supervisor dient steeds bij zichzelf na te gaan in hoeverre zijn eigen problematiek en eigenaardigheden zijn emotionele reacties kleuren. Dit reflectieproces speelt zich niet alleen af tijdens de supervisie, maar ook na de sessie en dient gevoed te worden door het uitwisselen van ervaringen met collega's. Door tegen-

over de supervisant transparant te zijn over zijn reflectieproces ten aanzien van de supervisie laat de supervisor aan de supervisant zien hoe hij reflecteert op zijn handelen. Daarbij vervult hij een modelfunctie ten aanzien van een belangrijk aspect van het functioneren als psychotherapeut (Van Praag, 1993).

De eigenlijke psychotherapeutische vorming staat nog maar aan het begin als het in dit artikel besproken proces is doorlopen. Het vormt de basis waar vanuit geleerd kan worden hoe de therapeut zijn empathisch begrijpen communiceert en toetst aan het ervaren van de cliënt (Vanaerschoot & Van Balen, 1991).

Conclusie

Wie ervaren psychotherapeuten aan het werk ziet is vaak onder de indruk van het gemak waarmee deze rake interventies weten te plaatsen. Dit doet meer aan als een kunst dan een kunde. Toch is psychotherapie een vak dat geleerd kan worden door wie er voldoende aanleg voor heeft. Ook het houdingsaspect congruentie blijkt aangeleerd te kunnen worden, waarbij het focussen behulpzaam kan zijn. In de supervisie over de therapieën die de opleiding zelf uitvoert, komt het aan op het leren toepassen van hetgeen in het theoretisch-technisch onderwijs en de leertherapie geleerd en ervaren werd. Als de supervisor een vertrouwensrelatie aangaat met de supervisant, waarin de ruimte geboden wordt om stil te staan bij wat de therapie bij de supervisant oproept, kan deze de vaardigheid om bij zijn eigen gevoel te blijven ter plekke oefenen. Dit lukt uiteraard alleen wanneer de supervisor in het supervisiegesprek aanwezig is als een persoon die in contact is met zijn eigen innerlijk ervaren.

Correspondentieadres

Drs. M.C.L. Baljon
Polikliniek APZ-Drenthe
Postbus 30007
9400 RA Assen

Noten

- 1 Gemakshalve gebruik ik de mannelijke vorm als er over therapeuten en supervisanten in het algemeen gesproken wordt.

Dankbetuigingen

De supervisanten, die model gestaan hebben voor de beschreven vignetten dank ik voor hun toestemming om gegevens uit hun supervisie te publiceren.

Mijn kritische lezers Anita Bos, Wim Hesselink en Jan Pols dank ik voor hun reacties op een eerdere versie van dit artikel en de gesprekken die we er over gevoerd hebben. Mijn denken is er aanzienlijk door aangescherpt.

Literatuur

- Bloemsma, F. & Hoofdakker, R.H. van den (1990), Over de (on)opleidbaarheid van psychotherapeuten; een beschouwing vanuit een Rogeriaans kader. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 16, pp. 241-247.
- Coffeng, A.M. (1986), Focussen, een cursus als pre-therapie. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 11, pp. 402-409.
- Depestele, F. (1984), Ervaringsgerichtheid en Gendlin's begrip 'felt sense'. In: G. Lietaer, Ph.H. van Praag en J.C.A.G. Swildens (Red.), *Client-centered psychotherapie in beweging. Naar een procesgerichte benadering*, pp. 87-110. Leuven: Acco.
- Engelbrecht, H. (1990), Die Inszenierung der psychoanalytische Situation in der Supervision. *Psyche*, 44, pp. 675-688.
- Gendlin, E.T. (1974), The role of knowledge in practice. In: G.F. Farwell, N.R. Garsky & F.M. Coughlan (Eds.), *The Counsellors Handbook*, pp. 269-297. New York: Intext.
- Gendlin, E.T. (1981), *Focusing (2nd edition)*. New York: Bantam Books. (Nederlandse vertaling: Focussen. Haarlem: De Toorts.)
- Gendlin, E.T. (1996), *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*. New York: The Guilford Press.
- Hanekamp, H. (1993), De praktijk als leerstof: ervaring opdoen en ervaren worden. In: H. van Praag-van Asperen & Ph.H. van Praag (Red.), *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*, pp. 35-50. Amersfoort: Acco.
- Lang, G. & Moolen, H.T. van der (1984/1991), *Psychologische gespreksvoering. Een basis voor hulpverlening*. Baarn: Nelissen.
- Leijssen, M. (1995), *Gids voor gesprekstherapie*. Utrecht: DeTijdstroom.
- Lietaer, G. (1991), Authenticiteit en onvoorwaardelijke positieve gezindheid. In: J.C.A.G. Swildens, O.P. de Haas, G. Lietaer & R. Van Balen (Red.), *Leerboek gesprekstherapie. De cliëntgerichte benadering*, pp. 27-64. Amersfoort/Leuven: Acco.
- Pols, J. (1993), Meester-gezel relatie of werkbegeleiding? De stagesupervisie in de opleiding tot psychiater. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 35, nr. 2, pp. 122-131.
- Praag-van Asperen, H. van (1993), Supervisie: een didactische methode. In: Praag-van Asperen, H.M. van & Praag, Ph.H. van (Red.) (1993), *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*, pp. 21-34. Amersfoort: Acco.
- Praag-van Asperen, H. van (1993), Procestheorie en fase modellen in supervisie. In: Praag-van Asperen, H.M. van & Praag, Ph.H. van (Red.) (1993), *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*, pp. 51-65. Amersfoort: Acco.
- Praag-van Asperen, H. van (1993), Emotionele reacties van de therapeut; leren onderkennen. In: Praag-van Asperen, H.M. van & Praag, Ph.H. van (Red.) (1993), *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*, pp. 95-108 pp. 109-121. Amersfoort: Acco.
- Praag, Ph. H. van (1993), Reflecteren en interveniëren in supervisie. In: Praag-van Asperen, H.M. van & Praag, Ph.H. van (Red.) (1993), *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*, pp. 79-94. Amersfoort: Acco.
- Rogers, C.R. (1957), The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of Consulting psychology*, 21, pp. 95-103.
- Rogers, C.R. (1980), *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.
- Vanaerschoot, G. & Van Balen, R. (1991), Empathie. In: J.C.A.G. Swildens, O.P. de Haas, G. Lietaer & R. Van Balen (Red.), *Leerboek gesprekstherapie. De cliëntgerichte benadering*, pp. 93-137. Amersfoort/Leuven: Acco.
- Warner, M.S. (1991), The Fragile process. In: L. Fousek (Ed.), *New directions in client-centered therapy: Practice with difficult client populations (Monograph Series 1)*, pp. 41-58. Chicago: Counseling and Psychotherapy Center
- Yalom I.D. (1981), *Groepspsychotherapie in theorie en praktijk*. Deventer: Van Loghum Slaterus.