

Hoofdstuk 16

Supervisie en persoonsgerichte-experiëntiële psychotherapie

Marijke Baljon

Inleiding

De persoonsgerichte psychotherapie is geïnitieerd door Carl Rogers. De uitgangspunten van Rogers zijn verder ontwikkeld, waarbij is uitgewerkt hoe de therapeut het eigen ontwikkelingsproces van de cliënt actief kan bevorderen. De persoonsgerichte-experiëntiële psychotherapie is inmiddels volgend wat betreft de inhoud van het gesprek, maar directief wat betreft het bewerken van de manier van ervaren van de cliënt. In essentie gaat het om een vorm van samenwerken tussen cliënt en psychotherapeut, waarbij doel en werkwijze in overleg worden bepaald.

Daarnaast is er vanuit de persoonsgerichte stroming altijd veel aandacht geweest voor onderwijs. In dit hoofdstuk worden inzichten uit de persoonsgerichte-experiëntiële psychotherapie en didactische methoden geïntegreerd bij het vormgeven van persoonsgerichte supervisie als didactische methode. Daarbij komt ook het spanningsveld tussen het volgen van het eigen proces van de supervisor en de noodzaak om te beoordelen aan de orde.

Historische achtergrond

Zoals gezegd bouwt de persoonsgerichte-experiëntiële psychotherapie voort op het werk van Carl Rogers (1902-1987). Rogers (1951, 1957) was in zijn tijd baanbrekend toen hij formuleerde dat empathie, echtheid en respect onmisbaar zijn, wil er in een therapeutisch contact verandering optreden bij de cliënt. Dit inzicht is in het werkveld van de psychotherapie zo breed geaccepteerd, dat de combinatie van deze drie aspecten wordt aangeduid als de *rogeriaanse basishouding*. Rogers leerling Eugene Gendlin ontdekte bij onderzoek naar factoren die bijdragen aan het succes van persoonsgerichte-experiëntiële therapieën, dat succesvolle cliënten hun aandacht naar binnen richten en aftasten hoe iets in zijn geheel aanvoelt, emotioneel en lijfelijk. Vaak is dat eerst vaag: er zijn nog geen woorden voor. Als betrok-

kene daar met aandacht en respect bij blijft stilstaan, kan het helderder worden en ontstaat er ruimte voor nieuwe inzichten. Gendlin concludeerde hieruit dat het voor therapeutische verandering wezenlijk is dat wat de cliënt zegt en doet voortkomt uit wat deze daadwerkelijk in zichzelf ervaart (*experience*). Sindsdien wordt persoonsgerichte-experiëntiële psychotherapie ook wel als proces-experiëntiël aangeduid. Het woord experiëntiël duidt op het lijfelijk ervaren van emotionele belevingen. Het begrip *proces* wordt gebruikt in de betekenis van langzame innerlijke verandering. De taak van de psychotherapeut is om dit proces te begeleiden. De psychotherapeut doet dit onder andere door de cliënt te helpen stil te staan bij zijn lijfelijk ervaren en de betekenis, die daarin verborgen is, te onderzoeken. Dit is methodisch uitgewerkt onder de naam focussen (Gendlin, 1962, 1996) en heeft vooral gestalte gekregen onder de naam *emotiegerichte therapie*, vaak aangeduid als EFT (Emotion Focused Therapy) (Elliott, Watson, Goldman & Greenberg, 2004; Elliot e.a., 2013).

De EFT gaat uit van een dialectisch-constructivistisch model van therapeutische verandering. Daarbij ligt de nadruk op de zelfontwikkeling. Het zelf wordt gezien als een proces en niet als een structuur. Het is steeds in ontwikkeling. Mensen worden geacht zich te stabiliseren rond voor hen unieke constellaties van emotie en cognitie, ook wel emotieschema's genoemd. Betekenisgeving is daarbij erg belangrijk. Het is helpend als we begrijpen waarom we ons ergens op een bepaalde manier over voelen. Vervolgens wijst een primaire emotie vaak naar waarden die belangrijk zijn voor de cliënt. Bijvoorbeeld als er boosheid beleefd kan worden rond wat ouders de cliënt hebben aangedaan, zegt deze vaak iets als: 'Dat doe je toch niet met een kind.' Dat verwijst rechtstreeks naar eigen opvattingen over de zorg voor kinderen en motiveert de cliënt om naar eigen waarden te leven, ook als die afwijken van die van de ouders.

Persoonsgericht leren in supervisie: wat en hoe

Bij elk leerproces kan er een onderscheid gemaakt worden tussen *wat* iemand leert en *hoe* dat leren plaats vindt. Bij wat er geleerd wordt, is een zinvol onderscheid dat tussen kennis, vaardigheden en attitude. Bij elk van deze aspecten passen andere onderwijsactiviteiten, maar ze hangen ook samen. Immers in de praktijk worden ze geïntegreerd toegepast. We spreken dan van competenties. Kennis wordt vooral overgedragen in het cursorisch onderwijs, maar als er een kennistekort blijkt ten aanzien van de behandeling die in supervisie besproken wordt, zal een supervisor uitleg geven en/of naar relevante literatuur verwijzen. Vaardigheden en attitude van een therapeut komen ook in cursorisch onderwijs aan de orde, maar de verdere ontwikkeling daarvan is de kerntaak van supervisie. Bij wijze van voorbeeld

wordt hieronder besproken wat er komt kijken bij het toepassen van de rogeriaanse basishouding. Deze attitude staat binnen persoonsgerichte-experiëntiële supervisie centraal, met name de toepassing in complexe psychotherapeutische situaties. Vervolgens worden de opvattingen behandeld over leren en onderwijzen die in de persoonsgerichte-experiëntiële stroming zijn ontwikkeld. Ze sluiten methodisch aan bij het huidige competentiegerichte leren (Baljon, 2008). Daarna wordt beschreven hoe beide aspecten geïntegreerd kunnen worden binnen de persoonsgerichte-experiëntiële visie op supervisie.

Presentie en de basiscondities

Het toepassen van de rogeriaanse basishouding is in de praktijk veel complexer, dan door de schijnbaar eenvoudige formulering van Rogers wordt gesuggereerd. Daarom wordt hier besproken wat het voor de therapeut betekent om deze basishouding vorm te geven. Voor de persoonsgerichte-experiëntiële psychotherapie begint psychotherapie met het maken van contact (Baljon, Pool & Takens, 2015). De als veilig ervaren relatie met de therapeut biedt een context waarbinnen de cliënt de angst kan overwinnen om de als moeilijk en pijnlijk ervaren aspecten van zijn bestaan onder ogen te zien. Tegelijkertijd kan de cliënt in relatie met de therapeut corrigerende ervaringen opdoen. Om dit mogelijk te maken is het belangrijk dat de therapeut voelbaar aanwezig is in het contact. In dit verband wordt ook wel gesproken van *presentie* (Geller & Greenberg, 2012). Therapeutische presentie betekent dat de therapeut zich volledig op het moment richt en zich openstelt voor zowel de eigen ervaring als die van de cliënt. Mia Leijssen zegt hierover:

'Pas als de therapeut in contact is met zijn eigen onderliggende ervaringsstroom, kan hij ook een levendige en persoonlijke aanwezigheid bieden. Het contact met een reëel aanwezige persoon heeft altijd iets onvoorspelbaars en is op zich verfrissend.' (Leijssen 1995, p. 35)

De therapeut kan therapeutische presentie bevorderen door goed te aarden. Dat kan in de eerste plaats door bewust de eigen ademhaling te volgen, contact te voelen met de grond en de stoel, en eigen zorgen op afstand te zetten. Daarnaast is het bevorderlijk voor de presentie als de therapeut beschikt over professionele kennis en ervaring, en ingebed is in een adequate leef- en werkomgeving. Vanuit het contact met zichzelf zet de therapeut zich in voor het empathisch begrijpen van de cliënt. Dit vraagt om een actieve houding, gericht op het begrijpen van de innerlijke wereld van de ander. Daartoe let de therapeut op non-verbale aspecten bij de cliënt en op wat deze bij hemzelf oproept. Deze eigen beleving van de therapeut is binnen de persoonsgerichte-experiëntiële therapie een belangrijk instrument, dat binnen supervisie verder ontwikkeld kan worden. Rogers (1957) stelt daarbij uitdrukkelijk dat het niet gaat om een samenvallen met de beleving van de

cliënt. Empathie heeft altijd een ‘alsof’ karakter. Door af te stemmen op de cliënt vormt de therapeut hypothesen over diens binnenwereld, die hij toetst door deze aan de cliënt voor te leggen. De reactie van de cliënt bevestigt of corrigeert deze hypothese.

Didactische uitgangspunten

In deze paragraaf behandelen we de opvattingen over leren en onderwijzen die in de persoonsgerichte-experiëntiële stroming zijn ontwikkeld. Ze sluiten methodisch aan bij het huidige competentiegerichte leren (Baljon, 2008).

Vanaf het begin werden de uitgangspunten van Rogers en zijn volgelingen toegepast op allerlei onderwijssituaties. Rogers werkte zijn onderwijsideeën uit in zijn in 1969 verschenen boek *Leren in vrijheid*. Daarin stelt hij dat de door hem geformuleerde therapeutische basishouding, bestaande uit empathie, echtheid en respect, ook essentieel is voor het onderwijs. Rogers ging er vanuit dat er bij mensen een natuurlijke drang is om te willen leren. Wat uit eigen beweging geleerd wordt, beklijft beter. Onderzoek laat zien dat voor een positief verloop van het leren doorslaggevend is, dat de lerende de juiste hulp krijgt. Het leren wordt bevorderd door anderen die niet alleen hun kennis en vaardigheden delen, maar vooral ook hun enthousiasme overbrengen en de lerende vertrouwen geven en door moeilijke episodes heen helpen (Candy, 1991, pp. 180 e.v.). Al doende leert men ook te leren, omdat het actief onderzoeken en uitproberen wordt beloond.

Aspecten van Rogers' zienswijze komen overeen met basisprincipes van het competentiegerichte leren. Dat betreft met name de nadruk op het *leren leren* en het aansluiten bij de directe ervaringen van de lerende in de praktijk (Baljon, 2008). Belangrijk is daarbij dat de lerende zelf verantwoordelijkheid neemt voor het leerproces, zowel wat betreft doelen als de manier van leren. Leren in vrijheid is geen vrijblijvende activiteit. Het bevordert de ontwikkeling van een sterke *interne locus of control*. Het doel is volgens Rogers onder meer dat studenten zich ontwikkelen tot individuen die in staat zijn om zelf initiatieven te nemen, daar verantwoordelijkheid voor kunnen dragen en die kritisch leren, waarbij ze de bijdrage van anderen weten te waarderen.

Leerlingen van Rogers ontwikkelden didactische methodes, die gebaseerd waren op zorgvuldige observatie van wat succesvolle therapeuten doen. Kenmerkend is dat deze observaties vertaald worden naar concrete deelvaardigheden. Ivey (1971) ontwikkelde zo *microcounseling*, een methode om met behulp van video-opnames de rogeriaanse basisvaardigheden aan te leren. Deelvaardigheden, zoals aandachtgevend gedrag, open en uitnodigende vragen stellen, subtiele aanmoedigingen om verder te praten, samenvatten en het reflecteren van gevoelens, worden afzonderlijk geoefend en op basis van video-observaties bijgesteld. Daarbij kwam naar voren dat aspecten van de rogeriaanse basishouding als een vaardigheid aangeleerd

kunnen worden. Deze vaardigheidstraining bevordert dat de attitude, die in de opleiding latent aanwezig is, tot ontwikkeling kan komen. Microcounseling is op allerlei terreinen toegepast en wetenschappelijk getoetst (Daniels & Ivey, 2007). Hill (2014) concludeert op basis van metastudies en eigen onderzoek dat empathie te leren valt. Modeling levert daarbij de grootste bijdrage aan het effect. Studenten geven aan dat concreet oefenen ze het meest geholpen heeft. Ze leren veel van hun cliënten (Stahl e.a., 2009). Ook Vanaerschot, Nicolai en Hebrecht (2015) stellen dat empathie geleerd kan worden. Empathietrainingen richten zich enerzijds op het vergroten van sensitiviteit voor de non-verbale uitdrukkingen van emotionele toestanden bij de cliënt en anderzijds op het bewustzijn van het eigen ervaren door de therapeut. Buckers en Wilgenroth (2015) ontwikkelden een training van één dagdeel, gericht op het bewust leren spiegelen door de therapeut van gezichts-expressie en lichaamshouding van de cliënt tijdens de behandeling. In een drie uur durende training wordt aandacht besteed aan het vergroten van het bewustzijn van non-verbale communicatie (in het bijzonder de gezichtsexpressie), beter herkennen van emotionele reacties van cliënt en het beter herkennen van de eigen emotionele respons.

Persoonsgerichte-experiëntiële supervisie

Van bovenstaande didactische inzichten kan binnen supervisie goed gebruikgemaakt worden. Opleidingen leren klinische vaardigheden het beste in de praktijk, zowel door concrete voorbeelden als door zelf te oefenen in de praktijk. Daarbij is een relationele context, waarin ze gesteund en aangemoedigd worden om op hun eigen manier te leren, erg belangrijk. In het verlengde van bovenstaande principes heeft zich een persoonsgerichte-experiëntiële benadering van psychotherapiesupervisie ontwikkeld (Farber, 2014). Parallel aan het grote belang dat binnen deze benadering gehecht wordt aan de therapeutische relatie, wordt ook bij supervisie een groot belang gehecht aan een veilige supervisie relatie. Deze faciliteert het leren van de supervisant.

Van Praag-Van Asperen en Van Praag (1993, 2000) behandelen in hun *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie* supervisie als een didactische methode. Een persoonsgerichte-experiëntiële visie op supervisie wordt geïntegreerd met fasemodellen en didactische uitgangspunten. Ze benadrukken dat de supervisor een rolmodel is. Supervisanten leren mede door de manier waarop de supervisor zich opstelt ten aanzien van de supervisant. Hij dient in de praktijk te brengen wat hij predikt.

Supervisie heeft in deze visie altijd een element van persoonlijke vorming naast het overdragen van kennis en vaardigheden. Hanekamp (2000) werkt uit hoe in supervisie het bespreken van ervaringen centraal staat. Hij sluit daarbij aan op de leer-cyclus van Kolb (1984) (zie hoofdstuk 4). De supervisant brengt praktijkervaringen

in. De supervisor stimuleert de gezamenlijke reflectie, waarbij de eigen beleving en associaties van zowel supervisant als supervisor aan de orde komen. Vervolgens wordt er stil gestaan bij het meer cognitief begrijpen van wat er speelt, en komen concrete interventiemogelijkheden aan de orde. Door een oefening of rollenspel kan de leercirkel van Kolb (1984) opnieuw doorlopen worden. Door het doorlopen van deze leercirkel ontwikkelt zich een geheel van kennis en ervaring, waar tijdens het handelen uit geput kan worden. Hanekamp (2000) benadrukt het proceskarakter van ervaringsleren:

'We leren geen beslissing, maar we leren beslissen; we leren geen som, maar we leren rekenen; we leren geen woord, maar we leren lezen; we leren geen rijbewijs, maar we leren autorijden. We leren geen diagnose, maar we leren diagnosticeren; we leren geen oplossing, maar we leren oplossen. Leren verloopt niet in tastbare feiten, maar in processen. Het gaat via werkwoorden en loopt uit op werkwoorden.' (Hanekamp, 2000, p. 40)

Ook gaat het erom dat de supervisant een persoonlijke stijl van leren ontwikkelt en onderhoudt. Bij de start van de supervisie wordt daarom aanbevolen om hier bij stil te staan aan de hand van een leeraanamnese. Het is een plezierige manier om kennis te maken en de supervisant krijgt direct de boodschap mee dat hijzelf de beheerder is van zijn eigen leerproces. Hanekamp (2000) noemt als voorbeelden van vragen die gesteld kunnen worden:

'Hoe heb je tot nu toe geleerd; van wie heb je met plezier geleerd en van wie met tegenzin? Wat en hoe heb je van je familie geleerd; wat heb je van collega's geleerd; wat leer je van vrienden; van wie leer je waardevolle eigenschappen in je leven? In de hele superviseroute blijven deze vragen meespelen. Bij elk reflectieverslag komt die vraag terug: wat heb ik geleerd en hoe heb ik geleerd? Elke evaluatie gaat over het hoe van het eigen leren. Niet om een nieuwe leertheorie op poten te zetten, maar om het leren zelf als een voor de persoon uniek proces mee te maken.' (Hanekamp, 2000, p. 42)

Net zoals de persoonsgerichte-experiëntiële psychotherapeut gebruikmaakt van de eigen emotionele reacties om in contact te komen met de cliënt, maakt de supervisor gebruik van zijn eigen beleving om in contact te komen met de beleving van de supervisant. Uitgangspunt is een emotionele reactie van de supervisor naar aanleiding van hetgeen de supervisant vertelt. Als de supervisor veronderstelt dat deze emotionele reactie relevant is voor het supervisieproces, zoekt hij naar een vorm om deze zo te expliciteren dat het in dienst staat van de voortgang van het therapeutisch 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 hypothesen 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 (Van Praag-Van Asperen, 2000a, 2000b).

Supervisie is te beschouwen als een samenwerking tussen supervisor en supervisee, waarbij in dialoog het supervisieproces vorm wordt gegeven. Daarbij past het in overleg stellen van doelen en het regelmatig evalueren van de ontwikkeling van de supervisee en de supervisie relatie. Methodisch gaat het erom aan te sluiten bij de praktijkervaring en de beleving van de supervisee en tegelijkertijd richting te geven aan de verdieping van het leerproces. Ervaringsleren staat daarbij voorop. Dit wordt hieronder toegelicht aan de hand van voorbeelden uit de supervisiepraktijk (Baljon & Verkade, 2015).

In de laatste fase van haar psychotherapieopleiding brengt de superviserende, Anja, de behandeling van een 40-jarige cliënte in. Anja weet niet hoe ze met haar verder moet. Haar supervisor gaat zich onmachtig voelen als ze naar het verhaal van Anja luistert. De supervisor benoemt dit en stelt voor om nader stil te staan bij deze gedeelde beleving. Door deze interventie vermindert bij zowel de superviserende als de supervisor het gevoel van onmacht. Anja voelt een sterk appel vanuit cliënte, die intens lijdt. Tegelijkertijd reageert cliënte uitgesproken venijnig als Anja contact probeert te maken. Daardoor voelt Anja zich afgewezen. De supervisor legt de hypothese voor dat de cliënte zo kwetsbaar is in haar zelfbeleving, dat ze nabijheid niet kan verdragen, terwijl ze daar tegelijkertijd sterk naar verlangt. Dit kan wijzen op ernstige hechtingsproblematiek. Voor Anja is dit inzicht verhelderend, maar ze ziet niet direct hoe ze daar in de therapie gebruik van kan maken. De supervisor stelt voor dat Anja zou kunnen proberen om cliënte heel basaal te spiegelen en doet dat voor in een rollenspel. Anja ervaart tijdens het rollenspel dat het prettig is om zo benaderd te worden, het geeft rust. In de bespreking van dit rollenspel wordt aandacht besteedt aan de non-verbale aspecten, zoals een geconcentreerde aandacht van de therapeut en een rustige manier van spreken. In de volgende therapiesessie past Anja het toe en merkt dat het contact met cliënte veel rustiger verloopt. Ze is minder theatraal, verwijtend en afhankelijk dan voorheen. Ze kan beter bij zichzelf blijven en gaat minder uit het lood. Aan het eind van het gesprek geeft cliënte aan dat ze erg vermoeid is. Ongemerkt heeft ze hard gewerkt. Anja merkt dat zij, in tegenstelling tot vorige sessies meer energie heeft.

Dit voorbeeld laat zien hoe een houdingsaspect van de supervisee wordt vertaald in een concrete interventie, die door voordoen, oefenen en nauwkeurige feedback kan worden overgedragen. Deze werkwijze is een vorm van de microcounseling (Ivey, 1971; zie vorige paragraaf).

Een andere manier van ervaringsleren is de supervisant zelf kort laten ervaren hoe een therapeutische methodiek wordt toegepast. De supervisor kan de supervisant bijvoorbeeld voorstellen om te focussen op een voorbeeld uit zijn werksituatie.

Karel komt geagiteerd naar de supervisie. Hij vertelt dat hij problemen heeft op de afdeling, waar hij op dat moment stageloopt. Hij is boos over allerlei afdelingsregels die naar zijn idee het behandelen van cliënten eerder belemmeren dan ondersteunen. Zijn contact met de werkbegeleider lijkt in een strijd te ontaarden en wordt als onveilig beleefd. De supervisor onderbreekt de supervisant in diens verontwaardigde verhaal en vraagt hem zich lichamelijk te ontspannen en zich te concentreren op hoe het vanbinnen voelt als hij aan de afdeling denkt. Karel wordt rustiger en ziet iets voor zich dat verbeeldt hoezeer hij zich klem voelt zitten. Door aan de hand van een metafoer hierover door te praten, ervaart hij meer ruimte en bedenkt hij hoe hij steun kan zoeken om de patstelling in de relatie met de werkbegeleider te doorbreken. Karel is verrast over hetgeen hij ervaren heeft en kan zich wat beter voorstellen hoe psychotherapie werkt. Tevens is hij rustiger geworden, waardoor hij zich kan concentreren op de therapie waarvoor hij in supervisie is.

Bij het bespreken van wat er tijdens het focussen opkomt, komen regelmatig persoonlijke aspecten van de supervisant naar voren, maar daar wordt slechts kort bij stil gestaan. Doel is vooral dat de supervisant inziet waar hij persoonlijke door geraakt wordt. Vervolgens kan verwezen worden naar leertherapie en wordt de draad van de casuïstiekbespreking weer opgenomen.

Vaak melden supervisanten na een dergelijke supervisiesessie: 'Ik ben wat meer achterover gaan leunen tijdens de gesprekken met cliënten. Tot mijn verbazing kregen de gesprekken als vanzelf meer diepgang.' In Baljon (1999) wordt deze werkwijze nader uitgewerkt aan de hand van casuïstiek.

Evalueren en beoordelen

Over beoordelen merkte Rogers (1969) op dat een logische conclusie uit zijn model is dat de lerende zelf zijn resultaten beoordeelt aan de hand van zelf geformuleerde criteria. Als er sprake is van buitenaf opgelegde criteria, moeten student en opleider gezamenlijk een oplossing zien te vinden. Rogers was zich bewust van het spanningsveld dat kan optreden tussen het volgen van het eigen proces van de supervisant en de noodzaak om in een opleidingscontext te beoordelen.

Vanuit persoonsgericht perspectief is er primair aandacht voor het eigen ontwikkelingsproces van de supervisant, waarbij de relatie tussen supervisor en supervisant als het belangrijkste instrument wordt gezien. In supervisie worden in onderling overleg leerdoelen gesteld, die met enige regelmaat geëvalueerd en bijgesteld

worden. Ook de supervisant kan een evaluatie voorstellen zoals in het onderstaande voorbeeld.

De supervisant, Peter, heeft tijdens het cursorisch psychotherapieonderwijs kennis gemaakt met de rogeriaanse basishouding. Zijn leerstijl (zie Kolb, 1984) is vooral cognitief, hij wil zich graag verder ontwikkelen in de persoonsgerichte-experiëntiële richting. Tijdens de besprekingen van zijn cliënten in de tweede supervisiesessie, maakt hij ijverig aantekeningen. Op het getoonde videomateriaal maakt Peter op een plezierige manier contact met zijn cliënten, maar de gesprekken blijven aan de oppervlakte. Als de supervisor in de derde supervisiesessie interventies doet die zijn gericht op het meer stilstaan bij het gevoel van de cliënt, reageert Peter afwerend. Deze reactie verwacht de supervisor, omdat hij hier expliciet om gevraagd had. Peter merkt het ongeduld bij de supervisor op en voelt zich daardoor tekortgedaan. De supervisant stelt in de vierde supervisiesessie een tussen-evaluatie voor. De supervisor luistert daar zorgvuldig naar en legt vervolgens uit dat zij in verwarring is, omdat Peter niet meegaat met haar experiëntiële interventies, die gericht zijn op zijn leerdoel. Peter voelt zich door het gesprek serieus genomen. In het vervolg van de supervisie formuleert hij leervragen bij de casuïstiek die hij inbrengt. Ook leert hij om meer stil te staan bij zijn eigen beleving, zowel tijdens de therapiegesprekken als in de supervisie.

Er bestaat binnen supervisie een spanningsveld tussen steunen en beoordelen. Dit spanningsveld vraagt om een dialectische benadering, waarbij valideren en confronteren hand in hand gaan (Baljon, 2014). Zo kan bijvoorbeeld de supervisor naar aanleiding van het bekijken van videobeelden opmerken: 'Kijk, je hebt nu veel beter contact met de cliënt dan bij de sessie die we de vorige keer bekeken. Jullie zitten er beiden meer ontspannen bij. Toch valt me op dat het gesprek wat aan de oppervlakte blijft. Herken je dat? Waar zou dat door kunnen komen?' Bij zowel evalueren als beoordelen is de belangrijkste supervisievaardigheid het zorgvuldig feedback geven. Als de supervisant moeite heeft met het ontvangen van deze feedback dreigt er een verstoring in de supervisie relatie (zie ook hoofdstuk 10). Zodra de supervisor zich dat realiseert, is de eerste stap dat hij dit aan de orde stelt. Hij doet dat altijd in termen van een ik-boodschap. Bijvoorbeeld: 'Ik merk dat toen ik daarnet een kritische opmerking maakte over wat er in de therapie gebeurt, jij over iets anders begon te praten. Herken je dat?' Vervolgens probeert de supervisor met de supervisant hierover in gesprek te komen, waarin de beleving van beiden wordt benoemd en geëxploreerd. Het is belangrijk dat de supervisor echt en open is over de eigen beleving. Bijvoorbeeld: 'Toen jij vertelde dat de sessies regelmatig een kwartier uitlopen, maakte ik me zorgen, omdat...' Wanneer de supervisant er moeite mee heeft om dit te bespreken, is het van belang dat de supervisor dit geduldig benoemt en het exploratieproces voortzet. Het verhelderen van de

supervisie relatie heeft meestal prioriteit boven het bespreken van de therapieën, waarover supervisie wordt gegeven.

Carolien is 26 jaar en gz-psycholoog. Ze is net begonnen met haar opleiding tot psychotherapeut als zij zich aanmeldt voor vijftientig sessies supervisie algemene vorming. Ze mist iets in haar cognitiefgedragstherapeutisch georiënteerde werksetting – wat, kan ze moeilijk omschrijven – en zoekt daarom een persoonsgerichte-experiëntiële supervisor. In het kennismakingsgesprek karakteriseert Carolien zichzelf als ‘een denker’, die neigt tot piekeren. Ze zou intuïtiever willen zijn. De supervisor stelt voor om zich in het begin vooral te richten op het valideren van de cliënten. Na de vijftiende sessie moet de supervisor een beoordelingsformulier invullen voor de opleiding. Hij vindt dat Carolien nog steeds te rationeel is in haar benadering van de cliënten. Hij geeft haar een voldoende en schrijft in de toelichting dat ze nog veel kan leren wat betreft het empathisch inleven in cliënten. Carolien schrikt hiervan. Bij andere supervisies krijgt ze altijd de waardering ‘goed’. Ze zegt lachend dat ze hierover in discussie wil gaan, maar dat ze daar niet aan toe geeft. De supervisor merkt op dat hij de indruk heeft dat ze geraakt is, maar dat weglacht. Dan is Carolien in tranen. Ze schaamt zich daarvoor. In het tweede jaar van de opleiding gaat Carolien stilstaan bij haar eigen gevoelsbeleving. Zowel in haar therapieën als in het contact met haar supervisor vindt er verdieping plaats. (Baljon, 2014)

Tot slot

Persoonsgerichte-experiëntiële psychotherapiesupervisie wordt niet alleen gevraagd door collega's die zich willen bekwamen in deze therapierichting, maar ook door integratief ingestelde therapeuten die willen aansluiten bij de gevoelsbeleving van cliënten. De voorbeelden in dit hoofdstuk komen vooral uit supervisies met de laatstgenoemde groep. De grootste didactische uitdaging voor de persoonsgerichte-experiëntiële supervisor is om een ingang te vinden, die enerzijds aansluit bij wat de supervisant zich al eigen gemaakt heeft en anderzijds een uitdaging vormt om nieuw gebied te betreden. Dit proces doet zich vooral voor in de contracteringsfase, maar ook evaluaties en beoordelingen kunnen een bron van inspiratie vormen voor verdergaande verdieping van het supervisieproces.