

Bedankt voor het downloaden van dit artikel. De artikelen uit de (online)tijdschriften van Uitgeverij Boom zijn auteursrechtelijk beschermd. U kunt er natuurlijk uit citeren (voorzien van een bronvermelding) maar voor reproductie in welke vorm dan ook moet toestemming aan de uitgever worden gevraagd.

Boom

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch door fotokopieën, opnamen of enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voor zover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikelen 16h t/m 16m Auteurswet 1912 jo. Besluit van 27 november 2002, Stb 575, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoeding te voldoen aan de Stichting Reprorecht te Hoofddorp (postbus 3060, 2130 KB, www.reprorecht.nl) of contact op te nemen met de uitgever voor het treffen van een rechtstreekse regeling in de zin van art. 16l, vijfde lid, Auteurswet 1912.

Voor het overnemen van gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16, Auteurswet 1912) kan men zich wenden tot de Stichting PRO (Stichting Publicatie- en Reproductierechten, postbus 3060, 2130 KB Hoofddorp, www.cedar.nl/pro).

No part of this book may be reproduced in any way whatsoever without the written permission of the publisher.

info@boomamsterdam.nl
www.boomuitgeversamsterdam.nl



Gedachten over psychoanalytische supervisie

Eugenie Oosterhuis

In de supervisie worden vaardigheden, waarvoor de basis is gelegd in de leertherapie, verder ontwikkeld. De (onbewuste) overdracht-tegenoverdrachtconstellatie tussen supervisant en supervisor en het voorbeeld van de supervisor spelen naast omschreven leerdoelen een grote rol.

Inleiding

Supervisie kan omschreven worden als een leermethode, waarbij kennis en kunde van het vak door een ervaren leermeester overgedragen worden aan de praktiserende beginnening, in een min of meer persoonlijke relatie.¹ De methode en het doel van supervisie zijn in het algemeen gerelateerd aan de vorm van de behandeling en aan de theorie die daaraan ten grondslag ligt.

Zo zal de supervisie over een medisch-somatische behandeling een ander karakter hebben dan supervisie over een psychoanalyse dan wel psychoanalytische psychotherapie.

Een internist in opleiding bij voorbeeld leert te werken volgens een afgesproken, liefst algemeen aanvaard protocol, dat stap voor stap gevolgd moet worden; daarbij zijn er objectieveerbare feiten die het handelen bepalen en achteraf kan de supervisor ook precies nagaan of de opdrachten volgens afspraak zijn uitgevoerd. Het leerproces van de aanstaande internist kan hierdoor vrij gemakkelijk geëvalueerd worden.

In de supervisie over een psychoanalytische psychotherapie is een dergelij-

E. Oosterhuis is psychiater en psychoanalytica voor kinderen en volwassenen, werkzaam in eigen praktijk te Amstelveen. Zij is opleider en supervisor van de Nederlandse Vereniging voor Psychoanalyse, de Nederlandse Vereniging voor Psychoanalytische Psychotherapie en de Vereniging voor Kinder- en Jeugd Psychotherapie. Correspondentieadres: Mgr. Nolenslaan 2, 1181 VM Amstelveen.

ke autoritaire leermeester-leerlingattitude niet bevorderlijk voor het leerproces van de supervisor. Dit hangt samen met de specifieke kenmerken van de psychoanalytische therapie, waarin de onbewuste processen van de patiënt, zoals die tot uiting komen in zijn psychische conflicten en de wijze waarop hij die in de relatie met de therapeut vorm geeft, centraal staan.

Therapeutische relatie en supervisie

Het doel van de psychoanalytische therapie is het bevorderen van groei en ontwikkeling van de patiënt; hierbij speelt inzicht in bewuste en onbewuste wensen en ervaringen, zoals die opnieuw beleefd worden in de relatie met de therapeut, een grote rol. De patiënt moet zelf aan het werk, de therapeut volgt en helpt hem bij zijn ontwikkeling.

Psychiaters, die opgeleid zijn om als dokter te diagnostiseren en te genezen, moeten vaak heel wat afleren als ze psychoanalytisch psychotherapeut willen worden.

Voor de psychotherapeut is een eerste vereiste dat hij met zijn patiënt een contact kan leggen waarin deze zich begrepen en gerespecteerd voelt, zodat een werrelatie kan ontstaan waarin niet alleen plaats is voor steun, maar ook voor interventies die het zelfgevoel soms pijnlijk raken.

Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor de supervisie: de therapeut werkt, de supervisor volgt en helpt hem bij zijn professionele ontwikkeling; ook hier staat aandacht voor de werrelatie en voor het zelfgevoel van de supervisor centraal, opdat deze zich vrij voelt om in de supervisie eerlijk tevoorschijn te komen met zijn onvermogen waarmee hij in het werk geconfronteerd wordt.

Maar er zijn ook grote verschillen tussen de therapeutische en de supervisie. Dit klinkt vanzelfsprekend, maar veel van de disputen over supervisie gaan juist over de afbakening van het terrein: is supervisie alleen onderwijs of mag het wat meer zijn, mag er ook een beetje behandeling van de supervisor plaatsvinden, is dat misschien zelfs een belangrijk aspect?

De analytici van het eerste uur na Freud hadden nog geen formele supervisie; zij gebruikten hun eigen analyse om te praten over de moeilijkheden die zij in hun werk tegenkwamen; daarbij konden de tegenoverdrachtsgevoelens mooi aan bod komen. Het schijnt dat supervisie als gewoon onderdeel van de opleiding tot psychoanalyticus begonnen is aan het Berlijnse Psychoanalytisch Instituut, toen Hanns Sachs tegen Eitingon erover klaagde dat zijn analysanten alleen maar over hun eigen patiënten praatten; de oplossing was om ze naar een andere analyticus te sturen voor hulp bij hun patiënten en zo kwam de supervisie in zwang. In Hongarije vond men echter dat de eigen analyticus het beste ook de eerste supervisor kan zijn, juist vanwege die persoonlijke eigenaardigheden, die zo'n grote invloed hebben op de bekwaamheid van de therapeut.

Persoonlijke ontwikkeling van de therapeut

De meeste auteurs die over psychoanalytische supervisie schrijven, stellen dat de therapeut met zijn hele persoonlijkheid aan het therapeutisch proces deelneemt, waarbij hij bewuste en onbewuste aspecten van de interactie met zijn patiënt zowel cognitief als emotioneel moet volgen; hij moet tegelijk observeren en zelf ervaren. Training in deze vakbekwaamheid is vooral een proces van persoonlijke ontwikkeling.

Deze persoonlijke ontwikkeling kan het beste plaats vinden door de eigen leertherapie van de aanstaande psychotherapeut. Zelfs de Nederlandse Vereniging voor Psychiatrie is hiervan overtuigd geraakt, ook al geeft de richtlijn voor het minimaal vereiste aantal zittingen aan dat het belang van de persoonlijkheid van de psychiater-als-psychotherapeut door de beroepsgroep niet erg hoog wordt aangeslagen.

De afschaffing van de verplichte leeraanalyse in de opleiding tot psychotherapeut bij de Nederlandse Vereniging voor Psychoanalytische Psychotherapie doet vermoeden dat aan de centrale plaats van de leertherapie in de ontwikkeling tot psychoanalytisch psychotherapeut getwijfeld en getornd wordt.

Toch is het zo dat de aanstaande therapeut juist in de eigen psychoanalyse leert waar het in de psychoanalytische therapie bij uitstek om gaat; daar kan hij ervaren hoe je als therapeut kunt luisteren en wat begrippen als empathie, weerstand, en overdracht betekenen; en nergens anders kan hij zo vertrouwd raken met de werking van het onbewuste. Door deze ervaringen wordt de basis gelegd voor de vaardigheden die in de supervisie verder ontwikkeld moeten worden.

Doel van supervisie

Szeecsödy (1997) wijst – evenals veel andere auteurs – op de twee, makkelijk met elkaar in conflict rakende, doelen van supervisie:

1. een leerproces, waarin de supervisant aan de hand van de ervaren leraar kennis en vaardigheid verwerft; hierbij past het beeld van de supervisor als leraar en mentor, met wie je je kunt identificeren.
2. een noodzakelijk onderdeel van de opleiding, nodig om het briefje te halen; hierbij past het beeld van de supervisor als iemand die oordeelt en controleert in het belang van de beroepsgroep; het is een rivaal met wie je strijdt of aan wie je je onderwerpt.

Hoe kunnen deze twee uiteenlopende doelen en belevingen enigszins verzoend worden? Hoe kan de supervisie voor de supervisant een proces worden waarin hij de vrijheid heeft zich te ontwikkelen tot een zelfstandig denkend, voelend en handelend psychotherapeut, en niet tot iemand die alleen doet wat de supervisor wil horen of die zich daar juist tegen verzet?

Wat kan de supervisor hieraan bijdragen?

Opleiding tot supervisor

Van een supervisor worden diverse vaardigheden verwacht; hij moet niet alleen een ervaren therapeut zijn, die begrijpt waarover het gaat bij de patiënt die door de supervisant wordt ingebracht, maar hij moet ook didactische gaven hebben en gevoel voor de ingewikkeldheden van de supervisie relatie en de invloed daarvan op het leerproces, zonder dat hij zijn toevlucht neemt tot een therapeutische houding tegenover de supervisant. Niet iedere ervaren psychoanalyticus of psychoanalytisch psychotherapeut beschikt over deze kwaliteiten. Toch bestaat alleen in de Nederlandse Vereniging voor Psychoanalytische Psychotherapie een opleiding tot supervisor; zowel bij de Nederlandse Vereniging voor Psychoanalyse als bij het Nederlands Psychoanalytisch Genootschap worden de opleiders geacht in staat te zijn om het vak via supervisie over te dragen zonder dat zij hiervoor een speciale opleiding hebben gekregen. In Zweden gaat dat anders; sinds 1987 krijgen jonge opleiders daar een tweejarige cursus in supervisie voordat zij officieel als supervisor erkend worden door de Zweedse Vereniging voor Psychoanalyse (Szecsödy 1994). Szecsödy (1997) beschrijft uitgebreid het doel van deze supervisieopleiding en somt twaalf criteria op aan de hand waarvan de aspirant-supervisor geëvalueerd wordt. Deze betreffen het creëren van een veilige werkerelatie, oog voor de complexiteit van de relatie therapeut-patiënt en supervisor-supervisant, voor parallelle processen, en uiteraard voor de betekenis van het materiaal van de patiënt zoals de supervisant dat brengt.

Hierbij lijken mij twee criteria van zeer groot belang: de mogelijkheid onzekerheden, niet-weten, te verdragen en de mogelijkheid om zelfanalyse en evaluatie te bevorderen. Ik kom daar straks op terug.

De supervisor als identificatiefiguur

De eerste vraag is hoe de werkerelatie in de supervisie wordt bevorderd. Szecsödy spreekt over 'learning alliance' en Frijling-Schreuder (1970) spreekt over 'working alliance' omdat ze niet van het veelgebruikte 'teaching alliance' houdt, dat ze te autoritair en intellectueel vindt. Zij schrijft dat supervisie een onderwijssituatie is, die voor beide partners groeibevorderend kan zijn, als de supervisor zijn supervisant als een collega behandelt. Zij meent dat de onderwijzer of opvoeder altijd een identificatiefiguur is en dat een autoritaire en infantiliserende houding door de supervisant overgenomen zal worden: zoals de supervisor hem behandelt, zal hij zijn patiënten behandelen.

Als identificatie zo'n grote rol speelt in het supervisieproces, is het van groot belang dat de supervisor zich bewust is van het voorbeeld dat hij geeft. Szecsödy (1990, 1997) begon ongeveer zeventien jaar geleden met een onderzoek naar het supervisieproces, om te zien hoe de supervisor onderwijst en hoe de supervisant leert. Hij hoopte inzicht te krijgen in de omstandigheden waaronder een optimaal leerproces in de supervisie tot stand komt.

Hij onderzocht zesenvijftig op de band opgenomen supervisiesessies en had interviews met supervisors en supervisanten. Hij verwachtte enige systematiek te vinden in het onderkennen van leerproblemen bij de supervisanten en daarop gerichte acties van de supervisors. Leerproblemen ontstaan door onvoldoende kennis ('dumb spots') of door op neurotische conflicten berustende 'blind spots' (Wallerstein 1981). Je zou dus verwachten dat ze in de supervisie niet op dezelfde manier aangepakt worden.

Uit het materiaal van de sessies bleek echter dat de supervisors vooral intuïtief te werk gingen en dan dit, dan dat probeerden, ook als ze zich in de interviews een voorstander betoonden van een systematische aanpak. Deze intuïtieve werkwijze werd ook in de studie van Wallerstein en medewerkers (1981) gevonden.

Een belangrijke conclusie uit het onderzoek van Szecsödy lijkt me dat het leerproces het beste tot stand kwam als de supervisor een 'equidistant position' innam, waarmee hij bedoelt: een open, niet veroordelende, niet rivaliserende houding waarbij de interactie tussen supervisant en patiënt, zoals deze in de supervisie gereconstrueerd wordt, de focus is.

Ik denk dat iedereen het wel eens kan zijn met dit uitgangspunt, maar ook als we ons richten op het materiaal van de patiënt zijn er heel wat voetangels en klemmen, omdat de manier waarop het materiaal gehanteerd wordt afhankelijk is van de persoonlijkheden van de psychotherapeut en de supervisor.

Persoonlijke inbreng van de psychoanalyticus

Het belang van de persoonlijke inbreng van de psychoanalyticus in het therapeutische proces is de laatste jaren onderwerp van een groot aantal publicaties. Daarbij gaat het niet alleen over het belang van neutraliteit en abstinentie of de onmogelijkheid daarvan, maar ook over de invloed van matching.

Judy Kantrowitz en medewerkers (1989) deden onderzoek naar de effecten van matching op het beloop van de analyse. Aanleiding tot hun onderzoek was het probleem van de indicatiestelling: alleen afgaan op de kwaliteiten van de analysant bleek onvoldoende voorspellende waarde te hebben. Zij toonden aan dat en hoe overeenkomsten in afweerstructuur bij analyticus en patiënt kunnen leiden tot problemen in het analytische proces. In de supervisie kunnen deze moeilijkheden opgehelderd worden, maar als de therapeut geen supervisie meer heeft, zal hij in staat moeten zijn middels zelfanalyse meer inzicht te verkrijgen.

In een recent artikel (1997) beschrijft Kantrowitz de resultaten van interviews met analytici over hun werk; daarin komt mooi naar voren hoe noodzakelijk het is dat de analyticus die gegrepen wordt door de overdrachtsprojecties van zijn patiënt, via zelfanalyse zijn evenwicht weer terugvindt. Fleming en Benedek (1983) schrijven dat de ontwikkeling van de zelfanalytische functie van de supervisant waarschijnlijk het belangrijkste leerdoel

is. Zij betogen dat de taak van de supervisor is het observerend ego van de supervisant te trainen zodat hij dit steeds beter kan gebruiken om zijn patiënt en de patiënt-therapeutinteractie onder de loep te nemen; zij bevelen aan daartoe de associatieve en introspectieve vaardigheden te bevorderen. Voor hen bestaat de essentie van het leerproces dus uit het cultiveren van zeer persoonlijke eigenschappen.

Maar welke middelen heeft de supervisor daarvoor als hij zich niet wil mengen in de taak van de leertherapeut?

Ook als we het leerproces van de supervisant willen evalueren, zullen we wat concreter moeten zijn over de inzichten en attitudes die we willen overbrengen en de manier waarop we dat proberen te doen.

Leerdoelen en het voorbeeld van de supervisor

Respect voor het materiaal van de patiënt is volgens Frijling-Schreuder (1970) het eerste dat we aan de supervisant willen overbrengen. Luisteren zonder onmiddellijke conclusies of interventies is voor veel actieve mensen, die meteen willen helpen, vaak nogal moeilijk. De supervisor kan hierover uitleg geven, die hopelijk aansluit bij wat de supervisant in zijn eigen therapie ervaren heeft. Ook hier is het voorbeeld dat de supervisor geeft van grote invloed: wanneer de supervisant op zijn eigen manier over zijn werk mag vertellen, zal hij deze 'vrijheid' van communiceren makkelijker aan zijn patiënt gunnen dan wanneer de supervisor voorschrijft hoe de communicatie moet zijn. Als de informatie van de supervisant onvoldoende materiaal over de patiënt oplevert, kan alsnog gezamenlijk naar andere vormen van communicatie gezocht worden.

Een tweede leerdoel is het bevorderen van de empathie. Ik bedoel niet empathie in het algemeen, maar het inleven in deze patiënt met zijn specifieke problemen en gedrag. Ook hierbij speelt het voorbeeld een grote rol: het respect en begrip waarmee de supervisor praat over de patiënt, en de manier waarop hij meeleeft met de ups en downs die de supervisant in de relatie met zijn patiënt meemaakt, worden geïnternaliseerd.

Belangrijk is ook dat de supervisant nieuwsgierig is, zich kan laten verrassen door het materiaal, er vrij over kan associëren en onzekerheid over de betekenis kan verdragen. Deze attitude lijkt me bij uitstek afhankelijk van het voorbeeld van de supervisor; als hij hardop kan denken en associëren over het materiaal en zich niet laat verleiden tot snelle interpretaties, zonder zijn gedachtegang te expliciteren, zal hij de supervisant stimuleren om zelf na te denken en zal hij hem laten zien dat er altijd verschillende mogelijkheden zijn en niet één 'waarheid'.

In een psychoanalytische therapie staat het onbewuste conflict centraal; gevoel voor de uitingen van het onbewuste conflict, zoals dit ook in de overdracht tevoorschijn komt, is een belangrijk leerdoel. Ook aan de timing en verwoording van de duiding en aan het herkennen en gebruik

van tegenoverdrachtsgevoelens moet in de supervisie ruime aandacht besteed worden.

Andere leermiddelen

In *The Supervisory Encounter* van Jacobs e.a. (1995), wordt een interessante uiteenzetting gegeven over de verschillende manieren van denken die voor een psychoanalytisch psychotherapeut van belang zijn en de wijze waarop deze bevorderd kunnen worden.

Ook zij gaan daarbij uit van de voorbeeldfunctie van de supervisor, maar zij geven tevens aan wat de aard is van de interventies die de supervisor kan gebruiken.

Zij vinden vier manieren van denken van belang:

1. Inductief denken: hierbij worden op grond van feiten en analogieën conclusies getrokken en hypothesen gevormd.
2. Associatief denken: dit is een meer speelse vorm die vooral kan helpen om gedrag en ander nonverbaal materiaal van de patiënt beter te begrijpen.
3. Creatief denken: hierbij wordt geprobeerd het materiaal van allerlei kanten te bekijken, zonder vast te zitten aan bepaalde theorieën of vooringenomen ideeën over de patiënt.
4. Zelfreflectief denken: de therapeut richt zich op zijn eigen gevoelens, fantasieën en handelen, zoals deze door de patiënt in gang gezet worden. Afhankelijk van het materiaal van de patiënt en van de leerbehoefte van de supervisant kan de supervisor een bepaalde manier van denken bevorderen; bij de keuze speelt natuurlijk de voorkeur van de supervisor ook een grote rol.

Er zijn een aantal mogelijkheden om deze denkvormen te stimuleren; één daarvan is de Socratische methode ofwel het vragen.

Vragen, die passen bij de verschillende manieren van denken zijn:

‘Hoe kom je tot deze hypothese, op welke observaties en feiten baseer je je conclusie’ (inductief denken);

‘Waar doet dit materiaal je aan denken’; dit kan leiden tot eerder materiaal van de patiënt maar ook tot films, romans en dergelijke (associatief denken);

‘Van welke kanten of theoretische gezichtspunten kun je dit nog meer bekijken’ (creatief denken);

‘Wat roept de patiënt in je op’, of: ‘Ben je tegen deze patiënt anders dan gewoonlijk’ (zelfreflectief denken).

Er kleven natuurlijk bezwaren aan het vragen; het kan snel schoolmeesterachtig worden en beleefd worden als kritiek, maar het kan ook leiden tot meer dialoog en grotere autonomie doordat de supervisant zich bewuster wordt van wat hij doet.

Jacobs e.a. bespreken nog een aantal andere interventiemogelijkheden. Voordoen, zelf vrij associëren en aanmoedigen tot nieuwsgierigheid zijn typische voorbeeldfuncties; vragen en uitleggen zijn meer didactisch

gericht. Met opmerkingen over gedrag van de supervisant en over parallelle processen begeeft de supervisor zich op riskanter, want 'gevoeliger', terrein. Het bespreken van de tegenoverdrachtsgevoelens is alleen nuttig als het leidt tot beter begrip van de patiënt en niet tot verkapte therapie van de supervisant door de supervisor.

Evaluatie van het supervisieproces

De supervisor zal van meet af aan duidelijk moeten maken dat de supervisie een gezamenlijk karwei is, waarin hij probeert zijn attitude en inzichten over te dragen, maar zich ook wil aanpassen aan de leerbehoeften van de supervisant. Belangrijk is dat de supervisor aangeeft dat hij graag wil horen wat de supervisant vindt van zijn werkwijze. Wanneer de supervisor voor ogen heeft wat hij wil overbrengen, en dit in de supervisie duidelijk kan maken, zal hij in een vroeg stadium kunnen evalueren of het lukt. Als het niet lukt, rijst de vraag aan wie het ligt: aan hemzelf, aan de supervisant, aan hun relatie, aan de patiënt, aan de supervisant-patiëntrelatie. Er zijn veel combinaties mogelijk, waarover samen gepraat moet worden. Ook de supervisor zal zijn mogelijkheid tot zelfanalyse moeten gebruiken.

Haesler (1993) wijst op het belang van evaluatie als 'joint venture'; een noodzakelijke voorwaarde hiervoor is dat de supervisor de 'fouten' van de supervisant niet veroordeelt, maar behandelt als materiaal dat deel uitmaakt van het therapeutische proces; hierdoor wordt een sfeer gecreëerd, waarin de supervisant zich veilig genoeg voelt om zijn gevoelens en fantasieën over zijn patiënt in de supervisie te bespreken.

Idealiter is de supervisie een 'transitional space' of 'intermediaire ruimte', waar door beide partners in vrijheid met ideeën en invallen over het materiaal gespeeld kan worden en waar beiden zich kunnen laten verrassen en niet vastzitten aan vooringenomen meningen over goed en fout.

Dat dit heel vaak niet het geval is, blijkt uit de enquête die door Vlietstra (1995) in zijn functie van voorzitter van de Internationale Psychoanalytische Vereniging van Opleidingskandidaten gehouden werd; hieruit bleek dat de kandidaten de supervisie heel belangrijk vonden voor hun opleiding, maar ook dat zij door hun afhankelijkheid in hun leerproces geremd werden. In zijn commentaar zegt Vlietstra dat hijzelf en vele collega's met hem uit angst en schaamte soms of vaak materiaal niet vertelden en ook niet een discussie over theoretische standpunten met hun supervisor aangingen.

Frijling-Schreuder (1970) schrijft dat we de supervisant moeten helpen zichzelf te evalueren. De mogelijkheid daartoe moet ook groeien binnen de supervisie. De mogelijkheid tot zelfanalyse speelt daarbij een cruciale rol. Het lijkt me van belang dat de supervisor niet alleen de zwakke, maar ook de sterke kanten evalueert en vooral ook dat hij laat zien hoe moeilijk het vak is. Hij zal dan in het belang van het werk de supervisant kunnen wijzen op pro-

blemen die in zijn interactie met de patiënt en in de supervisie relatie optreden. Het is nooit leuk om kritiek te krijgen, maar het uiten van gegronde kritiek valt ook niet mee, zeker niet als je graag aardig gevonden wilt worden. Toch is het nodig om de supervisor te laten ervaren dat je van mening kunt verschillen en pijnlijke dingen kunt zeggen en te horen krijgen, zonder dat de relatie voor altijd verstoord wordt. De therapeut zal dat met zijn patiënt ook moeten doen als hij de negatieve overdracht goed wil behandelen. Er zullen altijd supervisanten zijn, die we, ondanks al onze pogingen, niet zover kunnen helpen dat we ze geschikt vinden voor het psychoanalytische werk.

Wanneer een moeilijkheid in het karakter van de supervisor daarvan de oorzaak is, kan de supervisor aanraden om daaraan in een therapie verder te werken. Ik vind echter niet dat we daarvan alles moeten verwachten; door een 'geslaagde' therapie wordt de supervisor niet altijd iemand die ook geschikt is voor het beroep van psychoanalyticus of psychoanalytisch psychotherapeut.

Een advies tot re-therapie kan daarom niet in de plaats komen van een evaluatie, waarin een oordeel gegeven wordt over de geschiktheid voor het vak. Daarmee zou de verantwoordelijkheid van de supervisor afgeschoven worden op de leertherapeut.

Het zal uit mijn betoog duidelijk geworden zijn dat ik aan de leertherapie een centrale plaats toeken in de opleiding tot psychoanalytisch psychotherapeut, omdat daarin de basis gelegd wordt voor de psychoanalytische attitude en vaardigheden, met name de mogelijkheid tot zelfanalyse. Naar mijn mening moet maximaal geïnvesteerd worden in de ontwikkeling van de persoonlijkheid, omdat deze het belangrijkste instrument is waarmee de therapeut werkt. Ook voor de opleiding tot psychoanalytisch psychotherapeut is daarom een psychoanalyse als leertherapie noodzakelijk; als we tenminste het specifiek psychoanalytische willen behoeden.

Noot

1. Hoewel er veel vrouwelijke supervisanten en supervisors zijn, wordt gemakshalve alleen over 'hij' gesproken.

Literatuur

Jacobs, D., P. David, D.J. Meyer (1995), *The Supervisory Encounter*. Yale University Press, New Haven/Londen.

Fleming, J., T.F. Benedek (1983), *Psychoanalytic Supervision*, International Universities Press, Madison.

Frijling-Schreuder, E.C.M. (1970), On Individual Supervision, *International Journal of Psychoanalysis* 51, p. 363-370.

Haesler, L. (1993), Adequate distance in the relationship between supervisor and supervisee. *International Journal of Psycho-Analysis* 74, p. 547-555.

Kantrowitz, J.L., N.L. Katz, D.A. Greenman, H. Morris, F. Paolitto, J. Sashin and L. Solomon (1989), The patient-analyst match and the outcome of psychoanalysis: a pilot study. *Journal of the American Psychoanalytical Association* 37, p. 893-919.

Kantrowitz, J.L. (1997), A different perspective on the therapeutic process: the impact of the patient on the analyst. *Journal of the American Psychoanalytical Association* 45, p. 127-153.

Szecsödy, I. (1990), Supervision: A Didactic Or Mutative Situation. *Psychoanalytic Psychotherapy* 4 (3), p. 245-261.

Szecsödy, I. (1994), Supervision – a complex tool for psychoanalytic training. *Scandinavian Psychoanalytical Review* 17, p. 119-129.

Szecsödy, I. (1997), (How) is learning possible in supervision? In: B. Martindale (Ed.), *Supervision and its vicissitudes*. Karnac Books, Londen, p. 101-117.

Vlietstra, D. (1995), Report on Supervision, opinions of candidates. Niet gepubliceerd verslag.

Wallerstein, R.S. (1981), *Becoming a Psychoanalyst, a study of Psychoanalytic Supervision*. International Universities Press, New York.

Summary

The author discusses some aspects of the supervisory process in teaching psychoanalysis and psychoanalytic psychotherapy. Common problems in this process arise from unconscious transference-countertransference interactions between the patient and his therapist and between the therapist/supervisee and his supervisor. The supervisor-supervisee relationship is complicated by the need to evaluate the supervisee's work.

Clear learning goals and continual, reciprocal evaluation enhance the working alliance and the learning process.

Because psychotherapists use their own personality as the main instrument in the psychotherapeutic process, maximal investment in the personal development of the trainee, preferably by psychoanalysis, is essential.

Manuscript ontvangen: 3 juli 1997

Definitieve versie: 7 januari 1998