

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

Kwaliteit van supervisie: uitkomsten VGCT-enquêtes

Loek Peute¹

SAMENVATTING

Begin 2008 is door de Werkgroep Kwaliteit en Supervisie van de VGCT een tweetal enquêtes uitgevoerd teneinde een indruk te krijgen van de kwaliteit van de uitvoering van supervisie in het kader van de opleiding tot cognitief gedragstherapeut. Samengevat zijn de resultaten: Supervisanten geven aan tevreden te zijn over de supervisie. Er is voldoende tijd voor supervisie, ze voelen zich gestimuleerd in hun professionele ontwikkeling. Onderwijskundige aspecten dienen echter verbeterd te worden. De supervisors geven aan scholing en nascholing nodig te vinden voor goed supervisorschap.

INLEIDING

De laatste jaren neemt het aantal publicaties over supervisie in wetenschappelijke tijdschriften toe. Aanleiding voor de VGCT enquêtes onder supervisanten en hun supervisors waren de bevindingen uit deze literatuur. Daarnaast kozen de Opleidingscommissie en het Bestuur van de VGCT het onderwerp: 'verbeteren kwaliteit van de opleiding tot cognitief gedragstherapeut' als speerpunt. En in dat kader werden werkgroepen georganiseerd om dit uit te werken. De Werkgroep Supervisie en Kwaliteit heeft o.a. deze enquête uitgevoerd. De groep supervisanten is aspirant lid van de VGCT en de supervisors zijn geregistreerd als VGCT supervisor. Na een introductie met de vraagstelling en literatuur betreffende supervisie volgt een beschrijving van de uitvoering van de enquêtes en de resultaten.

1. Opleidingsfunctionaris VGCT

*Supervisor en docent, werkzaam bij Singel 54 Praktijk voor Psychotherapie
Correspondentieadres: loekpeute@gmail.com, Singel 54, 1015 AB Amsterdam*

Met dank aan de Werkgroep Kwaliteit & Supervisie en het bureau van de VGCT: Nikki Egberts en Hubert van der Kleij, directeur van de VGCT. De Werkgroep adviseert de Opleidingscommissie van de VGCT en bestaat uit: Ruud Beunderman, Jan Bernard, Wim Booltink en Loek Peute.

Opvallend is dat er weinig onderzoek is gedaan naar de effectiviteit en werkzame factoren van supervisie, zowel ten aanzien van de wel of niet verbeterde competenties als de resultaten in termen van behandelingsuitkomsten (Veeninga, 2008). Over het belang van wetenschappelijk onderzoek voor de psychotherapeutische praktijk is veel geschreven (zie bijvoorbeeld Norcross & Levant, 2006) Over het belang van wetenschappelijk onderzoek naar de doelmatigheid en werkzame factoren van supervisie bestaat inmiddels wel consensus (o.a. Falender & Shafranske, 2004; 2008). Dit heeft echter nog niet geleid tot veel onderzoek. Freitas (2002) bespreekt twee decennia onderzoek naar supervisie en vond 10 interessante studies. Hij bespreekt de methodologische problemen en constateert dat het onderzoek naar de effectiviteit van supervisie complex is. Een voorbeeld van uitgebreid vragenlijstonderzoek is uitgevoerd door (ingevuld door bijna 5000 psychotherapeuten) Orlinsky en Ronnestad (2005). Zij stellen op basis van uitgebreide statistische analyses van de uitkomsten van deze vragenlijsten dat supervisie kan bijdragen tot een effectieve professionele ontwikkeling van de therapeut in opleiding en het ontbreken van goede supervisie kan schadelijke effecten hebben voor de ontwikkeling van de psychotherapeut en daarmee tot mogelijk schadelijke behandelingen voor de cliënten. Dat supervisanten en supervisors veel invloed toekennen aan supervisie in hun professionele ontwikkeling betekent nog niet dat daarmee aangetoond is of, hoe en wat supervisie in de dagelijkse praktijk bijdraagt aan de kwaliteit en effectiviteit van de behandelingen die worden uitgevoerd door de supervisant. Dit omvangrijke onderzoek onderstreept wel dat professionals en hun opleiders geloven dat supervisie essentieel is voor de opleiding tot therapeut.

Een gerandomiseerd onderzoek naar de effecten van supervisie verschijnt in 2006 (Bambling et al.): supervisie heeft in dit onderzoek effect op de kwaliteit van de therapeutische relatie in de gesuperviseerde behandelingen en de gesuperviseerde behandelingen zijn effectiever in klachtreductie dan de niet-gesuperviseerde behandelingen. Ook al is dit veelbelovend blijven de uitkomsten onzeker. Dit onderzoek is echter nog niet gerepliceerd en de onderzochte groep is klein. In 2009 verschijnen een aantal 'single case studies' over dit onderwerp (Donohue et al., 2009; Friedberg et al., 2009; Lucock et al., 2009 & Schoenwald et al., 2009). Indirect is al langer duidelijk dat supervisie effect lijkt te hebben op de gesuperviseerde behandelingen. Bij RCT's wordt immers vaak supervisie gebruikt om de 'adherence and therapy integrity' te vergroten. Samenvattend: Ondanks meer aandacht en onderzoek zijn er nog geen grotere RCT's waarbij onomstotelijk de specifieke effecten van specifieke supervisiemethodieken aangetoond zijn.

In deze enquête is de waardering van de resultaten van de supervisie voor de uitvoering van cognitieve gedragstherapie onderzocht.

Voor een uitgebreide omschrijving van supervisie verwijs ik naar Milne (2009) en Bernard & Goodyear (2009). Binnen de context van de opleiding tot

cognitief gedragstherapeut VGCT is de volgende definitie praktisch: *Supervisie* is op te vatten als een complexe activiteit uitgevoerd door een ervaren cognitief gedragstherapeut in een formele relatie met een cognitief gedragstherapeut in opleiding waarbij onderwijs en methoden ontleend aan de cognitieve gedragstherapie worden toegepast zodanig dat de minder ervaren collega bekwaamer wordt in de uitvoering van cognitieve gedragstherapie. De route tot cognitief gedragstherapeut leidt op tot een zelfstandig werkende cognitief gedragstherapeut die beschikt over basiscompetenties nodig om succesvol in de dagelijkse praktijk te functioneren volgens actuele inzichten. De supervisor zorgt voor enerzijds een veilige leeromgeving en anderzijds voor haalbare uitdagingen. Tevens heeft de supervisor de rol van het bewaken van de toegang tot de beroepsgroep van cognitief gedragstherapeuten. De functies van supervisie omvatten dus kwaliteitscontrole in het belang van de behandelde cliënten en de professionele ontwikkeling van de supervisant zodat deze competent en effectief werkt als cognitief gedragstherapeut. Deze functies overlappen de functies van werkbegeleiding in de opleidingen tot BIG geregistreerd gezondheidszorgpsycholoog, klinisch psycholoog, of psychiater waarbij de supervisie als onderwijs zich vooral richt op de professionele ontwikkeling van de supervisant en de werkbegeleiding als leidinggeven meer op de uitvoering van de behandelingen en het belang van het welzijn van de cliënt (Pols, 2006). Vanwege uiteenlopende richtlijnen en regels die bepaald worden door de onderwijscontext is het belangrijk om deze bij aanvang van de supervisie te expliciteren in een leerovereenkomst zodat de supervisant op de hoogte is van de verwachtingen van de opleider.

Bij bestudering van literatuur over supervisie valt op dat er inmiddels veel modellen (zie o.a. Milne, Bernard & Goodyear, 2009) zijn ontwikkeld om 'good practices' van klinische supervisie te omschrijven. Het is echter nog niet bekend in hoeverre deze 'practices' nu in de praktijk worden toegepast. 'Good practices' zijn bijvoorbeeld het volgens de leercyclus (Van Kolb, 1984) gebruiken van actieve leermethoden waarbij de supervisant leerervaringen opdoet, afgewisseld met theorie vorming en reflectie op het eigen handelen. Het gebruiken van opnames van supervisant-cliënt gesprekken geeft materiaal om te reflecteren en leerdoelen te formuleren waar de supervisant middels procedures als rollenspel en techniek oefening of andere opdrachten aan kan werken. Voorwaarde voor het effectief laten doorlopen van deze cyclus is een veilige leeromgeving. Uitdagingen organiseren die net binnen het bereik liggen van de supervisant prikkelt de supervisant tot zinvol leren (Vigotsky, 2003). Deze enquête beoogt de waardering van de veiligheid te meten en de mate waarin de genoemde leermiddelen worden gebruikt.

In Groot Brittannië werd door Townend et al. (2002) een vergelijkbare enquête uitgevoerd onder leden van de BABCP. Leden van deze vereniging dienen voor hun herregistratie regelmatig gedurende hun loopbaan supervisie te ontvangen. Ondanks dit verschil is het interessant om de uitkomsten van

deze enquête te vergelijken met de Nederlandse uitkomsten omdat de supervisie voor de (her)registratie cognitief gedragstherapeutisch is. Townend e.a. ontvingen 170 (61%) van de 280 opgestuurde formulieren retour. De enquête bevatte vragen over de organisatie, inhoud, tevredenheid en technieken. De resultaten geven aan dat de geënquêteerde therapeuten tevreden zijn met de supervisie. Ze besteden meer tijd aan supervisie dan minimaal nodig is voor de herregistratie. De supervisie bleek minder gestructureerd en minder actief dan de auteurs verwachten op basis van richtlijnen voor de uitvoering van cognitieve gedragstherapie. Ook wordt er weinig gebruik gemaakt van audio/video opnames bij de supervisie. De meeste supervisors hebben geen formele training gehad als supervisor. Dubbelrollen (d.w.z. dat de supervisor ook andere soorten formele relaties met de supervisant heeft zoals collega's zijn in een team, leidinggevende versus ondergeschikte, etc.) komen vaak voor.

Recent werd in Nederland een enquête uitgevoerd onder artsen in opleiding tot psychiater en hun opleiders door de Boer, Kool en Schoevers (2007). De enquête van De Boer, Kool en Schoevers bevatte vragen over aspecten van supervisie en werkbegeleiding in de opleiding tot psychiater. De auteurs concluderen dat supervisie en werkbegeleiding niet altijd in tijd gescheiden zijn. Slechts een derde van de arts-assistenten in opleiding (aios) geeft aan dat alle patiënten consequent worden besproken en 13% krijgt nooit 'live supervision'. Ruim de helft van beide groepen meent dat er behalve voor formele beoordeling ook aandacht is voor onderlinge evaluatie. De tevredenheid bij zowel aios als psychiaters is groot, hoewel een aanzienlijk aantal ook negatieve ervaringen met een opleider vermeldt. Volgens een minderheid worden voorwaarden gesteld aan het geven van het praktijkonderwijs. De helft mist een plan voor bijscholing van supervisors en werkbegeleiders. Anonieme evaluatie van hun functioneren door aios komt nog weinig voor. Ze bevelen meer standaardisatie aan van het praktijkonderwijs.

Uit de enquêtes bij de Britse Vereniging en de psychiaters in opleiding wordt de conclusie getrokken dat de methodiekaspecten van supervisie verbeterd dienen te worden. Dat betreft met name aspecten als het vaststellen van leerdoelen, structuur vasthouden en het gebruiken van leermethoden zoals actief oefenen van technieken, procedures, rollenspelen en gebruik van audiovisuele opnames van therapiegesprekken kunnen verbeterd worden.

Deze enquêtes geven dus aanleiding om de supervisie binnen de opleiding tot cognitief gedragstherapeut met behulp van vergelijkbare enquêtes te onderzoeken om een beeld te krijgen hoe methodisch de supervisiepraktijk in het kader van de opleiding tot cognitief gedragstherapeut VGCT verloopt.

VGCT-ENQUÊTE: METHODE

Uit het werk van Shafraanske en Falender (2004) haalde de Werkgroep Kwaliteit & Supervisie veel adviezen voor deze enquête. Zij vatten veel literatuur samen

en komen mede op basis van adviezen van Taskforces van de APA tot een uitgebreid overzicht van competenties die zij essentieel vinden voor supervisors (Shafransky & Falender, 2004; 2008). De APA-werkgroep is van mening dat zowel klinische kennis, ervaring en vaardigheden in combinatie met onderwijskundige kennis en vaardigheden nodig zijn voor effectieve supervisie. De werkgroep Kwaliteit en Supervisie heeft de Working Alliance Inventory, de Competencies of Supervisors, de Role Conflict and Ambiguity Inventory, Evaluation Process within Supervision Inventory en de Supervision Outcome Survey bestudeerd en items geselecteerd die aansloten bij de doelstellingen van onze enquête.

De enquête is digitaal verstuurd in het voorjaar van 2008 naar 894 aspirant leden van de VGCT. Deze groep bestaat uit therapeuten met of zonder BIG-registratie en wel-of-niet in een opleidingstraject tot een BIG geregistreerde hulpverlener 422 (47%) aspirant leden stuurden de enquête terug. De supervisors-enquête werd verstuurd naar 540 VGCT-supervisors en 253 (47%) stuurden deze ingevuld terug. De redenen van niet responderen zijn niet nagevraagd. De responspercentages liggen lager dan bij de Britse enquête en hoger dan de Nederlandse enquête bij aio's psychiatrie.

De belangrijkste doelen van de enquêtes waren: het in beeld brengen van de praktijk van supervisie gezien door supervisanten en supervisors en de waardering van diverse aspecten van supervisie. De enquêtes bevatten deels items waarbij de respondenten op een 5-puntsschaal aan kunnen geven in hoeverre ze zich herkennen in bepaalde uitspraken. Een deel van de items had de vorm van meerkeuzevragen.

Hieronder worden de belangrijkste resultaten van de enquête onder supervisanten besproken.

Demografische variabelen

Iets meer dan de helft van de supervisanten uit de enquête heeft een BIG-registratie en bijna een kwart volgt nog een BIG-traject.

Supervisievariabelen

64% van de respondenten heeft meer dan 25 sessies supervisie achter de rug. Een kwart van de respondenten betaalt de supervisie helemaal zelf. De overigen krijgen vergoeding van hun werkgever of ontvangen supervisie op de werkplek.

Het stellen van doelen vormt een essentieel onderdeel van effectieve supervisie. In ongeveer 61% van de supervisies ervaart de supervisant voldoende stimulans en ondersteuning om heldere doelen te formuleren en in 36% twijfelachtig of niet.

Structuur in de supervisie bevordert de effectiviteit. Uit de antwoorden valt op dat 63% van de supervisanten de beleving had dat de supervisor hielp om de supervisie te structureren en bij 35% was dit minder het geval.

Beschikbare supervisie en voldoende tijd om supervisie te krijgen wordt in de literatuur ook een kenmerk van effectieve supervisie genoemd. 84% van de respondenten vindt dat dit het geval is. In de praktijk is er voldoende tijd en aandacht voor de supervisie.

Als de supervisor de supervisant in actie kan observeren en met de supervisant hierover reflecteert dan draagt dit bij tot effectiviteit (Lambert & Ogly, 1997). In supervisieliteratuur (zie o.a. Milne, 2009) wordt benadrukt dat het gebruik maken van video of audio-opnames van sessies essentieel is voor effectieve supervisie. In de praktijk maakt een minderheid gebruik van opnames: 41%. 29% van de supervisoren geeft aan supervisanten altijd te verzoeken om audio-opnames. Slechts een minderheid rapporteert het gebruik van experimenteren door rollenspelen (37%). 89% van de supervisanten ervaart de feedback van de supervisor als opbouwend en bruikbaar. Enkele supervisanten geven aan de woorden van de supervisor niet als opbouwend en bruikbaar te ervaren maar als destructief (8 respondenten van de 409 die antwoord gaven op deze vraag). In vergelijking met de uitkomsten van enquête onder psychiaters in opleiding lijken de aspirant leden van de VGCT dus gunstige ervaringen op dit punt te hebben.

Haalbare eisen stellen draagt bij tot de veiligheid. Als de supervisor de supervisant stimuleert en daarbij aansluit bij het actuele competentieniveau dan ontwikkelt de supervisant zich voorspoediger dan wanneer de supervisor te hoge of te lage eisen stelt. 88% van de supervisanten geeft aan dat aan hen haalbare eisen worden gesteld. Een klein percentage vindt evenwel dat dit niet het geval is. Dit is wel belangrijk gegeven omdat in het geval dat de supervisor te hoge eisen stelt de supervisant te veel stress kan ervaren waardoor de professionele ontwikkeling afgeremd wordt in plaats van bevorderd. In een klein percentage leidt dit tot verstoring van de werkrelatie in de supervisie.

Hoe effectief vinden supervisanten de supervisie?

De volgende vragen met betrekking tot het leerresultaat van supervisie zijn opgenomen: door de supervisie kon ik betere functieanalyses maken (69% positief = mee eens en helemaal mee eens), holistische theorieën opstellen (64% positief), behandelplannen maken (74% positief), procedures uitvoeren (71% positief) de therapeutische relatie hanteren (78% positief) en de supervisor hielp mij om me bewust te worden van sterke en zwakke kanten (76% positief) en me te ontwikkelen als cognitief gedragstherapeut (86% positief). De waardering van de resultaten lijkt dus positief te zijn zoals deze ervaren wordt door de supervisanten.

Dubbelrollen: er zijn nog andere formele rollen behalve die van supervisor-supervisant. 14 % van de supervisanten ervaren dubbelrollen als belemmerend indien er sprake is van feitelijke dubbelrollen met de supervisor (in 29% van de supervisies). Dit komt overeen met de resultaten uit de Britse enquête, er is dus regelmatig sprake van dubbelrollen. Een minderheid geeft aan dit belemme-

rend werkt maar wel vaak genoeg om nader te onderzoeken hoe welke factoren hierbij een rol spelen.

Het stimuleren van *wetenschappelijk denken* en bestuderen van wetenschappelijke literatuur wordt in de supervisie-literatuur ook als een belangrijke supervisortaak gezien. De cognitieve gedragstherapie is groot geworden door de stroom van onderzoeken en de uitkomsten daarvan. Toch vinden we dit niet zo terug in de percentages ten aanzien van de vragen hierover. 58% ervaart dat de supervisor wetenschappelijk denken stimuleert en 71% krijgt zinvolle literatuur aangeraden. Welke scientist practioner competenties nu essentieel zijn voor de uitvoering van effectieve cognitief gedragstherapeutische behandelingen is nog geen uitgemaakte zaak maar wel een nuttig ontwikkelpunt voor de opleiders.

Resultaten Enquête onder supervisoren. Ervaring, motivatie, tijd, deskundigheid

64% van de supervisoren geeft minder dan 1 sessie supervisie per week. Vergeleken met de voor het lidmaatschap van de VGCT vereiste klinische ervaring van minstens 4 sessies cognitieve gedragstherapie per week lijken de supervisoren dus weinig ervaring op te doen met het geven van supervisie.

Supervisoren geven aan meer gedreven te zijn door de drang zich te ontwikkelen dan geld te verdienen met het geven van supervisie.

De supervisoren geven aan geen tijdgebrek ervaren voor het geven van supervisie. Dit komt overeen met de beleving van hun supervisanten met betrekking tot de beschikbaarheid.

Van supervisoren verwacht men dat deze expert zijn in hun vak en uit deze antwoorden trekken we de conclusie dat supervisoren zichzelf als inhoudelijk competent ervaren. Een kleine groep durft aan te geven minder zeker van hun zaak te zijn. Supervisoren komen ook deskundig over op hun supervisanten. Dat is belangrijk omdat deskundig overkomen volgens de literatuur bijdraagt tot effectiviteit.

Supervisiecontract, leerklimaat

Het opstellen van een schriftelijke supervisie-overeenkomst wordt gezien als een essentiële voorwaarde voor een succesvolle start van de supervisie. Het vastleggen van praktische zaken en leerdoelen vormen onderdelen van zo'n contract. Uit de cijfers blijkt dat het nog geen dagelijkse praktijk is om deze overeenkomsten op papier te zetten.

Een veilig leerklimaat voor de supervisant is nodig om effectief te kunnen leren. De supervisor vormt een belangrijk model voor de supervisant in het hanteren van de professionele relatie. Supervisoren lijken zich bewust te zijn van hun mogelijke invloed en maken zich soms zorgen over het maken van kwetsende opmerkingen of het over grenzen gaan. Ze voelen zich wel goed in staat om om te gaan met frustraties van hun supervisanten. Uit de incidenten-

le klachten bij de Opleidingscommissie van de VGCT blijkt dat dit in sommige gevallen toch wel lastig is.

Scholing voor supervisors?

Tot nu toe kunnen gewone leden met 5 jaar lidmaatschap van de Vereniging supervisor worden. Inmiddels vinden veel auteurs van supervisie-literatuur specifieke training nodig om een effectieve supervisor te worden. De geënquêteerde supervisors vinden dit ook nodig en geven in meerderheid aan voor een verplichte meerdaagse cursus te zijn.

Een minderheid van de supervisors geven aan verplichte nascholing nodig te vinden voor de herregistratie. Een meerderheid lijkt huiverig te zijn en is voor nascholing maar dan vrijwillige nascholing.

N=1 begeleiding

Slechts 21% van de supervisors begeleidt regelmatig of vaak n=1 studies. Ruim een derde van de geënquêteerde supervisors heeft nog nauwelijks tot geen ervaring met het begeleiden van n=1's. Nauwkeuriger onderzoek is nodig om de precieze betekenis van deze gegevens te begrijpen. Het kan zijn dat supervisors de tijd die het vraagt om de n=1 verslagen te lezen buiten de supervisietijd om als belastend ervaren. Ook geven sommige supervisors mondeling aan bij de VGCT workshops n=1 begeleiding zich onzeker te voelen over hun competenties ten aanzien van begeleiden van n=1 verslagen.

Leergedragstherapie

Minder dan de helft van de supervisors heeft de afgelopen jaren leergedragstherapie gegeven. Ruim een derde vindt specifieke scholing nodig. De meerderheid heeft vertrouwen in de eigen mogelijkheden om leergedragstherapie te geven.

Docentschap

Iets meer dan de helft van de respondenten geeft geen cursorisch onderwijs. 75 (29%) respondenten geven les in een Basis cursus, 46 (18%) in een Vervolg cursus (van de 251 totaal).

CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Omdat ongeveer 47% van de vragenlijsten ingevuld teruggestuurd is moeten de uitkomsten met voorzichtigheid worden bekeken. Dat de respons lager is dan bij de Britse Vereniging kan wellicht te maken hebben met een zekere enquêtemoeheid. Leden van de Vereniging krijgen namelijk regelmatig verzoeken om digitale enquêtes in te vullen na onderwijsactiviteiten. Aannemend dat de antwoorden van de respondenten representatief zijn voor de gehele groep kan het volgende worden geconcludeerd. Uit de enquête komt

een positief beeld naar voren als het gaat om de subjectieve beleving van de kwaliteit van de supervisie, de veiligheid, deskundigheid van de supervisor en de resultaten van de supervisie. Minder positief zijn de uitkomsten ten aanzien het bespreken van concrete leerdoelen voor de supervisie, het gebruik maken van opnames van therapie sessies, het gebruik maken van rollenspel. Ook voor de incidentele problemen die ontstaan in de supervisie-relatie is aandacht nodig. Ongeveer 1% van de respondenten geeft conflicten aan met de supervisor, die bijdragen tot onvrede over het resultaat. Het lijkt erop dat deze conflicten onvoldoende worden opgelost. Dubbelrollen tussen supervisor en supervisant belemmeren de supervisie meestal niet maar wel vaak genoeg om deze nader te onderzoeken.

Deze uitkomsten lijken op de resultaten uit de eerder besproken enquêtes (Townend et al., 2002; Den Boer et al., 2007). Het beeld wordt bevestigd dat de supervisie positief wordt beleefd en dat aandacht voor het toepassen van reeds bestaande methodieken voor het uitvoeren van supervisie nodig is. Supervisanten rapporteren groei in hun professionele ontwikkeling. Op basis van de resultaten kunnen een aantal aanbevelingen gedaan worden. *Ten eerste*: training van supervisoren kan bijdragen aan effectiever onderwijs. De sterke competenties van supervisoren bevinden zich vooral op klinisch gebied (diagnostiek en behandeling). Kijkend naar de uitkomsten van de BABCP, de enquête onder de aio's psychiatrie en de VGCT enquête lijken supervisoren minder voorbereid op de onderwijskundige vereisten nodig voor de uitvoering van supervisie. Ze hanteren vaak impliciete en vage onderwijsdoelen en gebruiken niet bewust en te weinig methodisch relevante onderwijsmethodieken. Voorbereidende training voor startende supervisoren is nodig om de klinische kennis en vaardigheden beter in te zetten bij de onderwijstaken.

Het expliciteren en ordenen van onderwijsdoelen door de supervisor is een *tweede* aandachtspunt. In workshops en bijeenkomsten met supervisoren blijken deze regelmatig behoefte te hebben aan een omschrijving van leerdoelen voor supervisie en ook cursorisch onderwijs. In de praktijk worden vaak impliciete en vage eindtermen voor het onderwijs gehanteerd. Het Opleidingsreglement van de VGCT voorziet hier evenmin in. De omschrijvingen die BIG-opleidingen hanteren geven vaak doelen aan die te globaal zijn om als evaluatie-instrument in de supervisiepraktijk te gebruiken. Afhankelijk van de context van de opleiding verdient het aanbeveling dat supervisoren de eindtermen voor hun supervisietrajecten expliciteren in termen van toetsbare en concrete competenties.

Door methodiekontwikkeling en training kan de supervisor leren om de structuur beter bewaken: concrete leerdoelen die opgeknipt kunnen worden in subdoelen, onderwijskundige methodieken kiezen waarmee deze doelen efficiënt bereikt kunnen worden. Uit psychotherapie-effect onderzoek blijkt dat gestructureerd werken bijdraagt tot een behandel-effect. Het oproepen van leerervaringen bij de cliënt is vaak nodig voor verandering en blijvende leer-

effecten. Opvallend is het dus dat supervisors minder vaak gestructureerd werken en minder methodes gebruiken waarbij de supervisor leerervaringen meemaakt in de supervisie zoals rollenspel of techniek oefeningen. Als *derde* punt wordt genoemd het oprichten van een VGCT-sectie voor supervisors. Deze sectie kan inspelen op vragen en ontwikkelingen specifieke nascholing organiseren, intervisieverbanden stimuleren en methodische supervisie meer verspreiden onder de supervisors. Als *vierde* aandachtspunt: aanbevelingen voor onderzoek naar de samenhang tussen de kwaliteit van supervisie en de uitkomst van de behandeling is weliswaar methodologisch lastig maar wel nodig om training aan supervisors te verbeteren. Rapportage middels vragenlijsten heeft uiteraard beperkingen. Bijvoorbeeld Brosan et al. (2007) stelden discrepanties vast bij therapeuten die rapporteerden cognitieve gedragstherapie te doen maar observaties van hun handelen middels gevalideerde observatie-instrumenten (Cognitive Therapy Scale, Gordon, 2007) toonden aan dat de behandelingen een laag cognitief gedragstherapeutisch gehalte hadden. Dat gerichte supervisie invloed kan hebben op therapeutgedrag van de supervisor is aangetoond door onderzoek van Milne et al. (2003) die nauwkeurig supervisiesessies observeerde en de daarop volgende therapie sessies van de supervisor. De samenhang tussen observaties middels betrouwbare en valide instrumenten die de werkzame ingrediënten van supervisie meten, metingen van therapeutgedragingen van de supervisor gekoppeld aan de uitkomsten van de behandelingen dient nader onderzocht te worden.

SUMMARY

A questionnaire survey is reported among a sample of supervisors VGCT (Dutch association of behavioral and cognitive therapy) and cognitive behavioral therapists in training, receiving supervision. They were asked to describe and evaluate supervision practices. Summary of the results: Supervisees reported high satisfaction level about the impact of supervision and organization of supervision. Methodological supervision (for example direct observation and contingent feedback) is performed less frequently as expected. Supervisors report the need for specific training for new supervisors. Recommendations for further practice and research are made.

Key words: cognitive; behavioral; clinical supervision; training; survey

LITERATUUR

- Matthew, B., King, R., Raue, P., Scheitzer, R., & Lambert, W. (2006). Clinical supervision: Its influence on client-rated working alliance and client symptom reduction in the brief treatment of major depression *Psychotherapy Research*, 16(3), 317-331.
- Boer I.A. de, J.A. Kool., & R.A. Schoevers (2007). Supervisie en werkbegeleiding in de opleiding tot psychiater vanuit het perspectief van de arts in opleiding en de supervisor *Tijdschrift voor Psychiatrie* 49(10), 693-703.
- Brosan, L., Reynolds, S., et al. (2007). Factors associated with competence in cognitive therapists. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 35(2), 179-190.
- Bernard J.M., & Goodyear, R.K. (2009). *Fundamentals of Clinical Supervision*. 4th Edition. New Jersey Columbus Ohio.
- Donohue, B., Allen, D.N., et al. (2009). Description of a Standardized Treatment Center That Utilizes Evidence-Based Clinic Operations to Facilitate Implementation of an Evidence-Based Treatment. *Behavior Modification* 33(4), 411-436.
- Falender, C.A., & Shafranske, E.P. (2004). *Clinical Supervision A Competency-Based Approach*. Washington American Psychological Association.
- Falender, C.A., & Shafranske, E.P. (2008). *Casebook for Clinical Supervision a competency-based approach*. Washington, American Psychological Association.
- Freitas (2002). The impact of psychotherapy supervision on client outcome: a critical examination of 2 decades of research. *PSYCHOTHERAPY: Theory, Research, Practice and Training* 39, 232-240.
- Friedberg, R.D., Gorman, A.A., et al. (2009). Training Psychologists for Cognitive-Behavioral Therapy in the Real World A Rubric for Supervisors. *Behavior Modification* 33(1), 104-123.
- Gordon, P.K. (2007). A comparison of two versions of the cognitive therapy scale. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 35(3), 343-353.
- Lambert, M.J., & Ogles, B.M. (1997) The effectiveness of psychotherapy supervision. In C.E. Watkins (Ed), *Handbook of psychotherapy supervision* (pp. 421-446) New York: Wiley.
- Lucock, M.P., Hall, P., et al. (2006). A survey of influences on the practice of psychotherapists and clinical psychologists in training in the UK. *Clinical Psychology & Psychotherapy* 13(2), 123-130.
- Kolb, D.A. (1984) *Experiential Learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Kuyken, W., Padesky, C.A., et al. (2008). The Science and Practice of Case Conceptualization. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy* 36(6), 757-768.
- Milne, D., (2009) *Evidence-based Clinical Supervision: Principles and Practice*. BPS Blackwell.
- Milne, D., Pilkington, J., Gracie, J., & James, I. (2003) transferring skills from supervision to therapy: a qualitative and quantitative n=1 analysis. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 2003, 31, 193-202.
- Mitcheson, L., Bhavsar, K., et al. (2009). Randomized trial of training and supervision in motivational interviewing with adolescent drug treatment practitioners. *Journal of Substance Abuse Treatment*, 37(1), 73-78.
- Norcross J.C., & Levant, R.F., Ed. (2006). *Evidence-Based Practices in Mental Health Debate and Dialogue on the Fundamental Questions*. Washington, American Psychological Association.
- Orlinsky, D.E., & Rønnestad, M.H. (2005). *How Psychotherapists develop A Study of Therapeutic Work and Professional Growth*. Washington, American Psychological Association.
- Pols, J. (2006). *De psychiater als coach*. De Tijdstroom, Utrecht
- Schoenwald, S. K., Sheidow, A.J., et al. (2009). Clinical Supervision in Treatment Transport: Effects on Adherence and Outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 410-421.

- Townend, M.L., & Ianetta, M.H.F. (2002). Clinical supervision in practice; a survey of UK cognitive behavioural psychotherapists accredited by the BABCP. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 30, 485-500.
- Veeninga, A. (2008). Supervisie in de opleiding tot cognitief gedragstherapeut: omvangrijk in uren maar inhoudelijk onduidelijk. *Gedragstherapie*, 41, 367-371.
- Vygotsky o.a. in Chaiklin, S. (2003) The Zone of Proximal Development in Vygotskys Analysis of Learning and Instruction. In Kozulin, A., Gindis, B., Agueyev, V. & Miller, S. (Eds.) *Vygotskys Educational Theory and Practice in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University