

De opleidingsrelatie bekeken vanuit psychoanalytisch perspectief

R. VAN STAVEREN, T.W.D.P. VAN OS

ACHTERGROND De opleiding tot psychiater wordt volgens moderne onderwijskundige principes herzien. In het concept-opleidingsplan wordt de relatie tussen de arts in opleiding tot psychiater (aios) en het meest betrokken staflid echter onvoldoende geëxpliciteerd, terwijl een goede opleidingsrelatie een van de belangrijkste voorwaarden is voor een doelmatige opleiding.

DOEL Vanuit psychoanalytisch perspectief bespreken van aspecten die de kwaliteit van de opleidingsrelatie mede bepalen.

METHODE Literatuuroverzicht geïllustreerd met praktijkvoorbeelden.

RESULTATEN Indien het onderscheid tussen opleiden en therapie scherp gehandhaafd blijft, dan kunnen psychoanalytische theorieën belangrijk bijdragen aan de kwaliteit van de opleidingsrelatie en daarmee aan effectief opleiden. Weten, begrijpen en zo mogelijk hanteren van wat er in de relatie gebeurt, zijn van belang voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de aios, maar tevens voor de werkvoldoening van de opleider.

CONCLUSIE Het gebruik van psychoanalytische denkkaders is nuttig voor bewustwording en vervolgens begripvolle hantering van de opleidingsrelatie.

[TIJDSCHRIFT VOOR PSYCHIATRIE 51(2009)6, 365-373]

TREFWOORDEN doelmatige opleiding, opleidingsrelatie, psychoanalyse

In het onlangs verschenen concept-opleidingsplan *Herziening Opleiding en Onderwijs Psychiatrie* (HOOP 2007) wordt de nieuwe opleiding tot psychiater gedetailleerd beschreven. Ondanks ruime aandacht voor relevante competenties van én artsen in opleiding tot psychiater (aios) én opleiders, zoals communicatie, samenwerking en professionaliteit, wordt hun onderlinge relatie in het nieuwe opleidingsplan volgens ons onvoldoende geëxpliciteerd (HOOP 2007). Dat is een gemis, aangezien men op grond van de beschikbare literatuur kan veronderstellen dat een goede relatie tussen de aios en het meest betrokken lid van de opleidingsgroep (tegenwoordig veelal de werkbegeleider) één van de belangrijkste voorwaarden is voor doelmatig onderwijs (Williams e.a. 2004).

In dit artikel besteden wij aandacht aan de opleidingsrelatie. Wij doen dit aan de hand van enkele psychodynamische aspecten, zoals overdracht en tegenoverdracht, en illustreren dit telkens met een beknopte opleidings situatie. Daarbij kan soms het een, dan weer het ander psychoanalytisch denkkader de onderlinge interactie inzichtelijker maken. Wij hebben gekozen voor psychoanalytische concepten omdat deze in de opleiding tot psychiater, waarin psychoanalytische kennis veelal reeds aanwezig is, een geschikt begrippenkader bieden, hoewel ook andere denkkaders zinvol kunnen bijdragen.

PSYCHOANALYSE EN OPLEIDING

Een groot aantal vooraanstaande psychoanalytici heeft in het verleden bijgedragen aan algemene onderwijsontwikkeling, alhoewel vaak op indirecte wijze. Enkelen van deze analytici, zoals Anna Freud, Jacques Lacan en John Bowlby, gaven zelf onderwijs. Toch is er opvallend weinig geschreven over onderwijs vanuit psychoanalytisch perspectief. Mogelijk omdat bij het toepassen van psychoanalytische concepten op onderwijssituaties het gevaar ontstaat dat de grens tussen aios en patiënt, tussen opleiding en therapie, vervaagt. Dit geldt zeker voor de opleiding tot psychiater, waarin leden van de opleidingsgroep tevens therapeut zijn, zij het in een andere setting. Problemen zouden dan eerder beschouwd kunnen worden als neurotische conflicten (opmerkelijk genoeg veel vaker die van de aios dan die van de werkbegeleider) dan als echte opleidingsgebonden problemen. Dit dient uiteraard vermeden te worden. Er is immers geen sprake van psychotherapie, maar van een werkgerichte, concrete en doelmatige samenwerking die vooral het werk, of, bij supervisie, de persoon in het werk betreft (Pols 2006).

Opleiden en psychoanalyse hebben belangrijke psychodynamische aspecten gemeenschappelijk. Beide worden bepaald door intrapsychische processen van informatieverwerking en verandering. Bij beide wordt, als het goed is, geleerd. Leren, écht leren, vindt voornamelijk plaats in relatie tot de ander (Hodiamont 2000; Williams e.a. 2004). Leren en ontwikkeling hangen, zowel bij opleiden als bij psychotherapie, in belangrijke mate af van de kwaliteit van de relatie, maar bijvoorbeeld ook van het kunnen hanteren van overdracht en tegenoverdracht, afweermechanismen en de omgang met narcistische krenkingen, de veiligheid van de leeromgeving en de hechtingsstijl van aios en werkbegeleider.

Als psychoanalytische concepten ter bewustwording en begripvolle hantering van de opleidingsrelatie gebruikt worden, zonder daarbij in therapie te vervallen, dan kunnen deze belangrijk bijdragen aan de kwaliteit van de opleidingsrelatie

en daarmee aan effectief opleiden (Jacobs e.a. 1995). Weten, begrijpen en indien mogelijk hanteren van wat er in de relatie gebeurt, zijn niet alleen belangrijk voor de persoonlijke en professionele ontwikkeling van de aios, maar evengoed voor de werkvolvoening van de werkbegeleider of supervisor.

OVERDRACHT EN TEGENOVERDRACHT

Een aios heeft moeite met de, in haar beleving, autoritaire houding van haar opleider. Zij bespreekt dit tijdens haar leertherapie. Alhoewel ze het gevoel vervolgens goed kan plaatsen, lukt het haar niet ervan los te komen. Haar omgang met de opleider blijft moeizaam en ongemakkelijk.

Sigmund Freud (1856-1939) heeft, hoewel hij een groot respect had voor scholing en wetenschappelijke kennis, geen rechtstreekse verhandeling geschreven over de toepassing van zijn psychoanalytische theorieën op onderwijs. Hij refereert in zijn werken wel regelmatig aan de rol van onderwijzers (en ouders) als autoriteitsfiguren voor het kind (Jolibert 1993). In 1885 introduceert Freud het begrip overdracht in zijn *Studien über Hysterie*. Alhoewel de term aanvankelijk gereserveerd was voor de psychoanalytische setting, benadrukt hij in 1910 dat: *‘overdracht niet voortkomt uit de analytische setting, maar spontaan in alle menselijke relaties ontstaat’* (Freud 1910; Hanifin & Appel 2000). Enkele jaren later schrijft hij over zijn ervaringen als scholier in Wenen: *‘Het is moeilijk te achterhalen wat ons nou meer beïnvloed heeft en wat nou belangrijker voor ons was: onze belangstelling voor de wetenschap die ons geleerd werd of onze belangstelling voor de persoonlijkheid van onze leraren’* (Freud 1914).

Jane Abercrombie (1909-1984), universitair docente zoölogie, medeoprichtster en later presidente van de Britse Group-Analytic Society, beschrijft het voorkomen van overdrachtsfenomenen in het hoger onderwijs in haar boek *Group analysis and higher education* (1983) als volgt: *‘Het conventionele onderwijsmodel is gebaseerd op de moeder-kindrelatie, een groep van twee, hetgeen de overdrachtsrelatie vereeuwigd. Dit is nog altijd de hoogst*

aangeschreven educatieve relatie... De relatie tussen leraar en pupil is noodzakelijkerwijs asymmetrisch. De leraar is een autoriteit op zijn academisch gebied terwijl de student hier onwetend van is, de leraar wordt omringd door de autoriteit van het instituut, terwijl de student er slechts kortstondig aan verbonden is.... zodat de overdrachtsrelatie als een molensteen om beider nek hangt, voornamelijk onbetwijfeld en onbetwist.'

Overdrachtsfenomenen komen bij uitstek voor in medische opleidingssituaties waarbij sprake is van affectie, hiërarchie en/of afhankelijkheid en de coassistent of aios van oudsher een meester-gezelrelatie heeft met de opleider. De aios reageert met zijn of haar eigen conflicten, behoeften en persoonlijkheid, op de persoonlijkheid en het gedrag van de opleider; en omgekeerd (Van Staveren & Wunderink 2007). Ook in de nieuwe opleiding zal de 'meester-gezel'-relatie blijven gelden, hoewel de taken van de opleider voor een belangrijk deel gedelegeerd worden aan werkbegeleiders en supervisors die nauwer bij de aios en diens werkzaamheden betrokken zijn (HOOP 2007).

Overdracht en tegenoverdracht in de opleidingsrelatie zijn niet per se negatieve mechanismen. Ze hoeven niet, om met Abercrombie te spreken, altijd 'als een molensteen om beider nek' aan te voelen. Er is een periode waarin zowel aios als werkbegeleider juist positieve overdrachtsgevoelens ervaart, waardoor er een zeer effectief en doelmatig leerklimaat heerst. In die zin kan positieve (tegen)overdracht een zeer belangrijk fenomeen zijn, een krachtige motor achter het leren. Toch zijn overdrachtsgevoelens naast heftig ook broos. Ze kunnen ineens omslaan, waarna even heftige, maar negatieve gevoelens ontstaan, met voorspelbare gevolgen voor het leerproces van de aios en het werkplezier van de werkbegeleider (Van Staveren & Wunderink 2007).

Freud raadt leraren aan te werken met overdrachtsfenomenen, om de psychische schade die het schoolsysteem volgens hem bij kinderen zou aanbrengen, te beperken (Jolibert 1993). Anna Freud (1895-1982) gaat hierin een stap verder dan haar vader en raadt leraren aan zelf in psychoanalyse te gaan. In haar boek *Introductie tot de psycho-*

analyse voor leraren (1930) schrijft zij dat de leraar na psychoanalyse minder snel ageert of tegenoverdrachtsgevoelens ontwikkelt ten opzichte van zijn of haar leerlingen (Britzman 2003).

Le sujet supposé savoir Net als Sigmund Freud heeft ook Jacques Lacan (1901-1981) in zijn werk veel aandacht voor overdracht en tegenoverdracht. Lacan, de bekende Franse psychoanalyticus, was een aanhanger van de vroege freudiaanse psychoanalyse. Lacan was tevens een bevlogen universitair docent, die opmerkte dat kennis en autoriteit vaak leiden tot het ontstaan van overdrachtsfenomenen. In de lacaniaanse theorie vindt overdracht in elke menselijke situatie plaats doordat het onvervulde verlangen naar liefde in de ander wordt gelegd, onafhankelijk van die ander.

Overdracht ontstaat volgens Lacan niet door de specifieke interactie met de ander, maar komt als het ware onafhankelijk van de ander binnen het individu tot stand (Schalkwijk 2006). Studenten zijn, zoals alle mensen, verdeeld. Aan de ene kant streven zij er bewust naar bepaalde aspecten van het eigen raadselachtige gedrag te begrijpen, aan de andere kant zoeken zij onbewust naar een autoriteitsfiguur die dat gedrag zou moeten kunnen verklaren en die daarin begeleiding zou kunnen geven zodat hun eigen zoektocht overbodig wordt. Alhoewel de student zijn of haar onbewuste behoefte, tekort of verlangen op de docent projecteert, is de belangrijkste verhouding intrapsychisch, namelijk tussen het bewuste zelf en de projectie (Hanifin & Appel 2000). 'De docent fungeert - net als de analyticus - als degene die zou moeten weten (*le sujet supposé savoir*)', aldus Lacan (1977; Baumlin & Weaver 2000).

Om de overdracht zo goed mogelijk te belichten, moet de analyticus volgens Lacan weigeren aardig te zijn of zich in de plaats te stellen van degene voor wie die liefde is bedoeld. Neutraliteit en abstinentie zijn absoluut nodig. Zijn of haar taak is om te blijven vragen en confronteren. De analyticus stelt zich op als de persoon die de wijsheid niet in pacht heeft, in tegenstelling tot de rol die van hem verlangd wordt (Schalkwijk 2006).

De docent, daarentegen, mag wat Lacan betreft kiezen. Deze kan de rol aannemen van ‘degene die zou moeten weten’, hetgeen een belangrijk didactisch mechanisme kan zijn als de student zijn superego eraan modelleert. Of hij kan zogenaamd ‘niet weten’ en de studenten stimuleren zélf antwoorden te vinden door hen vragen te stellen, zoals tegenwoordig bij ‘het nieuwe leren’ veel gebeurt (Baumlin & Weaver 2000). Lacan zelf gaf de voorkeur aan deze laatste manier van lesgeven. Tijdens zijn drukbezochte colleges in het Saint-Anne ziekenhuis in Parijs stelde hij zich niet op als de alleswetende leraar die vanaf de kansel zijn waarheden debiteert, maar daagde hij zijn studenten uit, stelde hen vragen en zaaide verwarring. ‘Mijn studenten nemen aan dat ik de kennis heb die zij willen vergaren. Psychoanalytisch gezien, is dit een misverstand dat zij moeten doorwerken’ (Žižek 1989).

NARCISME

Tijdens een tussentijds beoordelingsgesprek laat een werkbegeleider weten uiterst tevreden te zijn met ‘zijn’ aios. Zij zegt ook tevreden te zijn, maar zou desondanks iets meer ruimte willen voor een eigen visie. De werkbegeleider is verbaasd en ook wel verontwaardigd. Juist van deze veelbelovende aios had hij ‘zoiets’ niet verwacht.

De narcistische overdracht Ook Heinz Kohut (1913-1981) onderkent de potentie van overdrachtsfenomenen in de opleidingsrelatie. Kohut onderscheidt drie verschillende narcistische overdrachtsvormen. Bij de spiegeloverdracht streeft de aios validatie na: ‘ik ben groot en jij moet dat bevestigen’. Bij de tweelingoverdracht voelt de aios zich in de relatie met de werkbegeleider machtiger, ‘samen zijn wij groot’, en bij de idealiserende overdracht ziet de aios in de werkbegeleider een machtige steunfiguur: ‘jij bent groot en omdat ik bij jou hoor, ben ik ook groot’. Wanneer de werkbegeleider deze narcistische overdrachten herkent en zich op een empathische wijze inleeft, idealisering toelaat en de aios spiegelt, wordt het zelfgevoel bij de aios gesterkt. Deze narcistische

behoefte wordt wederkerig als ook de werkbegeleider zijn of haar eigen grandiositeit in de aios weerspiegelt ziet (Kohut 1984). Werkbegeleider en aios zijn dan elkaars zelfobject, wat leidt tot groei en ontwikkeling bij beiden.

De werkbegeleider zal echter onvermijdelijk falen in zijn geïdealiseerde rol. Na de illusie volgt de desillusie. Als dit proces geleidelijk gebeurt, zal de aios mogelijk het tekort van de ander en van zichzelf kunnen aanvaarden en, geleidelijk en gefractioneerd, aspecten van de werkbegeleider overnemen (leren) (Hebbrecht 2004). Bovendien groeit hij vanuit zijn aanvankelijke teleurstelling naar een gelijkwaardiger verhouding met de werkbegeleider en ontwikkelt zich gaandeweg tot een collega-professional.

Leren door het verdragen van narcistische krenking Narcisme speelt volgens Kohut niet alleen een rol in de opleidingsrelatie, maar ook in het leren zelf. Kohut stelt dat leren pas mogelijk is als aios en werkbegeleider in staat zijn zelffragmentatie en narcistische krenking in bepaalde mate te verdragen. In de interactie tussen hen wisselen zij over en weer informatie uit, waarbij beiden zich afwisselend in een psychologische staat van cohesie (de gever van informatie) of fragmentatie (de ontvanger) bevinden. Geïntegreerde informatie leidt dan niet alleen tot een versterking van de psychische structuur (zelfontwikkeling), maar ook tot leren (Pajak 1981)

Grofweg kan de aios (of de werkbegeleider) volgens deze visie op drie niet-adequate manieren op nieuwe kennis reageren: boos, onverschillig of angstig. Als nieuwe kennis niet genoeg aansluit bij het oude, het reeds geëigende, kunnen zij boos reageren en het nieuwe verwerpen. Vaker zullen zij lusteloos en verveeld reageren. Soms zelfs angstig, als zij met nieuwe kennis enige zelffragmentatie ervaren. Weigeren nieuwe kennis te aanvaarden kunnen we dan begrijpen als een poging om de narcistische krenking die samengaat met het moeten verwerpen van de eigen oude kennis te ontlopen (Tingle 1992). Bij reeds afgestudeerde specialisten kan dit proces bijvoorbeeld een rol

spelen in de nascholingskeus, indien zij kiezen voor een onderwerp waar zij reeds veel van afweten.

De onveilige narcistische leeromgeving Indien de docent er heimelijk narcistische verlangens op nahoudt om door zijn of haar studenten bewonderd te worden, dan kunnen zij gemakkelijk als narcistisch verlengstuk gebruikt worden. Otto Kernberg (1928) beschrijft hoe dat gevaar vooral ontstaat vanuit de krachtige psychodynamiek die inherent is aan ongelijkwaardige educatieve relaties. De studenten leren zich te confirmeren en te voldoen aan de behoefte aan bewondering en loyaliteit van hun docent. De prijs die studenten daarvoor betalen, is het onderdrukken van hun eigen intellectuele behoeften en creatieve ideeën. Een docent dient de emotionele behoeften en intellectuele zienswijzen van zijn studenten in overweging te nemen, te respecteren en te begrijpen. Een docent met narcistische trekken kan men niet vertrouwen, aangezien hij na aanvankelijk idealiseren van 'de veelbelovende student', deze vervolgens keihard zal afwijzen en devalueren als hij of zij niet meer aan de narcistische behoeften van de docent voldoet. Een narcistische leeromgeving is derhalve nooit veilig, aldus Kernberg (Hess 2003).

ANGST EN AFWEER

Een supervisor merkt dat het vaste uurtje met haar aios steeds vaker niet doorgaat. Het komt haar in verband met de hoge werkdruk eigenlijk wel goed uit. Toch vraagt zij zich af of de aios soms moeite heeft met haar eerder gemaakte op- en aanmerkingen over zijn professionele houding. Zij besluit dit tijdens het eerstvolgende gesprek ter sprake te brengen.

Bij zowel opleiden als psychoanalyse hebben we te maken met intrapsychische processen van informatieverwerking en verandering. Mensen streven naar een evenwicht waarin zij toekomen aan het bevredigen van wensen en het verdragen van frustraties en waarin zij verder kunnen bou-

wen aan de eigen identiteit (De Wolf 2002). Dit gebeurt ook tijdens de opleiding tot psychiater. De aios moet tijdens de opleiding leren problematiseren en de bestaande situatie van innerlijke relatieve stabiliteit durven opgeven. Pas dan kan hij of zij leren en een professionele identiteit ontwikkelen. Het loslaten van het bestaande evenwicht leidt tot nieuwe mogelijkheden, maar ook tot een zekere mate van onzekerheid en angst en dus tot weerstand.

Onderwijzen betekent weerstanden overwinnen Anna Freud, zelf onderwijzeres voordat zij kinderpsychoanalytica werd, ondervond bij haar leerlingen inderdaad veel weerstand tot leren: 'niet alleen zullen de leerlingen weigeren te leren, maar ze zullen zich ten opzichte van hun leraren zelfs tegen nieuwe kennis verdedigen'. Zij omschreef de klas ooit als 'een ruimte van inwendig drama waarbij het oedipuscomplex en onopgeloste psychische weerstanden zij aan zij razen'. Mogelijk inspireerde haar werk in het onderwijs haar tot het schrijven van *Das Ich und die Abwehrmechanismen* (1936). Afweermechanismen vormen volgens haar theorie de voornaamste reden van niet-leren, van stagnatie in groei en ontwikkeling, zowel in het onderwijs als in de psychoanalyse. Het nieuwe botst met het Ik en bedreigt de psychische status quo, waardoor het als beangstigend ervaren kan worden. Onderwijzen betekent weerstanden overwinnen, aldus Anna Freud (Britzman 2003).

De 'goed genoeg'-werkbegeleider De concepten die Donald Winnicott (1896-1971) over de moeder-kindrelatie formuleerde, zoals de 'good enough mother', 'holding environment' en 'transitional space' zijn ook bijzonder toepasbaar op opleidingsituaties. Zowel het opleidingsinstituut, met een eigen opleidingsklimaat, als de opleidingsrelatie zelf kan als holding environment dienen. Binnen de geldende werk- en opleidingsgrenzen laveert de werkbegeleider tussen faciliteren en frustreren. Als het goed is, voelt de aios zich in zo'n holding environment veilig genoeg om zichzelf, de ander en het eigen leerproces ter

discussie te stellen, zonder in weerstand te blijven steken. Daarnaast voelt hij of zij zich ook gefrustreerd genoeg om creatief en innovatief te werk te gaan. De intermediaire ervaringsruimte tussen aios en werkbegeleider, de ruimte tussen fantasie en realiteit, is dan de faciliterende omgeving waarin gespeeld kan worden in de 'alsof'-modus, waarin creativiteit en kritiek een kans krijgen en de aios zich kan ontwikkelen en een professionele identiteit kan vormen (French 1997).

Pols beschrijft hoe deze vertrouwensrelatie bijna voortdurend bedreigd wordt door de beoordelingsfunctie van de werkbegeleider en het verschil in gezag. Voor het bestaan van een vertrouwensrelatie is het noodzakelijk dat de werkbegeleider zorgt voor een transparante houding, betrouwbaarheid en consistentie (Pols 2006).

HECHTINGSSTIJL

Een werkbegeleider meent eindelijk een 'goede' aios getroffen te hebben. De aios werkt hard en zelfstandig. Waar eerdere assistenten veel toezicht en begeleiding nodig hadden, 'zeurt' deze aios tenminste niet. Vroeger kreeg je tijdens de opleiding toch ook niet én een uur werkbegeleiding én een uur supervisie per week?

Hechtingsstijlen en de kwaliteit van de opleidingsrelatie Alhoewel John Bowlby en Peter Fonagy weinig hebben geschreven over de toepassing van hun gehechtheidstheorie op onderwijs, hebben hechtingsstijlen volgens ons grote invloed op het leervermogen en de kwaliteit van de opleidingsrelatie. De eigen hechtingsstijl bepaalt immers de manier waarop volwassenen hun emoties reguleren, relationele ervaringen interpreteren en de wijze waarop zij met afstand en nabijheid omgaan. De hechtingsstijl bepaalt tevens of mensen in staat zijn over de eigen ervaringen te reflecteren, te mentaliseren en in hoeverre zij nieuwsgierig en geïnteresseerd te werk gaan (Fonagy 2003). Volgens de gehechtheidstheorie bepalen hechtingsstijlen in hoeverre een kind, en later de volwassene, zich veilig voelt om de wereld te verkennen. In die zin zal de hech-

tingsstijl van de volwassene het vermogen tot leren, maar ook de kunst van het opleiden, mede bepalen.

John Bowlby (1907-1990) was vrijwilliger in het onderwijs voor hij aan zijn psychoanalytische training begon. Hij werkte onder andere op een school voor kinderen met gedragsproblemen waar sommige kinderen afwijkend gedrag lieten zien doordat zij door hun primaire opvoeders verlaten waren. Deze ervaring heeft Bowlby mede geïnspireerd tot het formuleren van zijn gehechtheidstheorie. Volgens Bowlby ontstaat er bij het kind, afhankelijk van de sensitiviteit van de ouder, een bepaalde hechtingsstijl: veilig, onveilig-vermijndend, onveilig-ambivalent of gedesorgeriseerd (Van der Horst 2007).

Hierop voortbouwend, beschrijft Peter Fonagy de relatie tussen hechting, denken en emoties in de kinderonwikkeling. Hij liet door middel van empirisch onderzoek zien dat deze hechtingsstijlen opmerkelijk stabiel zijn en tot in de volwassenheid blijven bestaan (Fonagy 2001; 2003). In een meta-analyse uit 1993 naar de distributie van volwassen hechtingsstijlen had ongeveer 58% een autonome, 24% een vermijndende, 18% een gepreoccupeerde en 19% een gedesorgeriseerde hechtingsstijl (bij elkaar meer dan 100% daar het gebruikelijk is om naast de classificatie *gedesorgeriseerd* een tweede classificatie te kiezen die het beste lijkt te passen) (Van IJzendoorn & Bakermans-Kranenburg 1993).

Autonomie is een teken van het vermogen tot wederkerigheid, verbondenheid en inleving. Een werkbegeleider met een veilig-autonome hechting bezit het vermogen de aios op een verantwoordelijke, ondersteunende, empathische en consistente wijze te begeleiden. De autonome aios is daarvoor ontvankelijk en daarmee leerbaar, aangezien hij of zij in staat is tot zelfreflectie en hulp en begeleiding zal vragen waar dat nodig is.

Echter, achter veel van wat op autonomie lijkt, schuilt in feite een vermijndende, gereserveerde hechtingsstijl (Nicolai 1998). De aios kan uiterst zelfstandig en zelfredzaam lijken, maar ondertussen zijn onzekerheid maskeren en bege-

leiding zoveel mogelijk ontlopen uit angst voor hechting en vanuit de gedachte dat de ander, bijvoorbeeld zijn werkbegeleider, onbetrouwbaar is. Als de vermijdende aios aan een gepreoccupeerde werkbegeleider gekoppeld is, dan kan deze werkbegeleider moeite krijgen met de schijnbare autonomie van de aios en de geuite kritiek als afwijzing ervaren.

De gehechtheidstheorie van Bowlby en Fonagy kan inzicht geven in de dynamiek achter meer of juist minder succesvolle opleidingsdya-des. Uiteindelijk bepaalt de dyade mede in hoeverre een stage succesvol verloopt, waarbij een autonome aios en een autonome werkbegeleider vanzelfsprekend de ideale combinatie vormen (Bennet & Saks 2006).

CONCLUSIE

In het nieuwe opleidingsplan is weinig aandacht besteed aan het bereiken en het behouden van een goede opleidingsrelatie, terwijl een goede relatie tussen de aios en zijn of haar opleider een van de belangrijkste voorwaarden is voor een doelmatige opleiding. Voor een betere bewustwording van wat zich in de onderlinge relatie kan afspelen (en misgaan), bieden psychoanalytische concepten een geschikt begrippenkader.

Daarbij dient te allen tijde het onderscheid tussen aios en patiënt en tussen opleiden en therapie scherp gehandhaafd te blijven. Er is immers geen sprake van psychotherapie, maar van een werkgerichte, concrete en doelmatige samenwerking die vooral het werk, of, bij supervisie, de persoon in het werk betreft. Desondanks zou juist het niet gebruikmaken van reeds aanwezige psychoanalytische kennis (dan wel andere denkkaders) om de kwaliteit van de opleidingsrelatie en daarmee van de opleiding te verbeteren volgens ons een gemiste kans zijn. Een psychiater in opleiding wordt immers, veel meer dan collega's uit andere specialisaties, opgeleid om zijn of haar 'eigen instrument' te zijn. De persoonlijkheid van de aios doet er in de psychiatrie wel degelijk toe. De opleider, die vaak zelf psychoanalytisch opgeleid is, kan

vanuit dat denkkader knelpunten bij de opleiding signaleren (of bij zichzelf) en worstelt vervolgens met het dilemma dat hij of zij niet wil 'duiden', maar wel goed wil opleiden.

De kern van ons essay is dan ook: maak gebruik van die psychoanalytische denkkaders ter bewustwording en vervolgens begripvolle hantering van de opleidingsrelatie. In de praktijk betekent dat signaleren, respectvol ter sprake brengen en zo nodig verwijzen naar de leertherapie.

LITERATUUR

- Abercrombie, M.L.J. (1983). Group analysis and higher education. In T.E. Lear (Red.), *Spheres of group analysis*. London: Group-Analytic Society.
- Baumlin, J.S., & Weaver, M.E. (2000). Teaching, classroom authority, and the psychology of transference. *The Journal of General Education*, 49, 75-87.
- Bennet, S., & Saks, L.V. (2006). A conceptual application of attachment theory and research to the social work student-field instructor supervisory relationship. *Journal of social work education*, 42, 669-682.
- Britzman, D. (2003). *After-education: Anna Freud, Melanie Klein, and psychoanalytic histories of learning*. New York: SUNY.
- Fonagy, P. (2001). *Attachment theory and psychoanalysis*. New York: Other Press.
- Fonagy, P. (2003). The development of psychopathology from infancy to adulthood: the mysterious unfolding of disturbance in time. *Infant Mental Health Journal*, 24, 212-239.
- French, R.B. (1997). The teacher as container of anxiety: psychoanalysis and the role of the teacher. *Journal of Management Education*, 4, 483-495.
- Freud, S. (1910). Five lectures on psycho-analysis. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XI. (p.p. 1-56). New York: Norton & Co.
- Freud, S. (1914). Some reflections on schoolboy psychology. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIII. (p.p. 239-244). New York: Norton & Co.
- Hanifin, E., & Appel, S. (2000). Transference and psychological-mindedness in teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30, 1-12.
- Hebbrecht, M. (2004). De psychiater als steunfiguur. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 46, 157-166.
- Herziening Opleiding en Onderwijs Psychiatrie. (2007). Utrecht: Neder-

- landse Vereniging voor Psychiatrie.
- Hess, C.L. (2003). Echo's lament: teaching, mentoring, and the danger of narcissistic pedagogy. *Teaching Theology and Religion*, 6, 127-137.
- Hodiamont, P.P.G. (2000). De meester-gezelrelatie in perspectief. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 42, 219-223.
- Horst, F. van der (2007). John Bowlby, onderzoeker van gehechtheid en verlies. *Pedagogiek in Praktijk*, 38, 38-41.
- Jacobs, D., David, P., & Meyer, D.J. (1995). *The supervisory encounter*. New Haven/London: Yale University Press.
- Jolibert, B. (1993). Sigmund Freud. *Prospects: The Quarterly Review of Comparative Education*, 23, 459-472.
- Kohut, H. (1984). *How does analysis cure?* Chicago/London: University of Chicago Press.
- Lacan, J. (1977). *Ecrits: a selection*. New York: Norton.
- Nicolai, N.J. (1998). Scheiden doet lijden, afscheid doet pijn. In *De wereld in therapie. Intieme processen en politieke structuren*. Amsterdam: Van Gennep.
- Pajak, E.F. (1981). Teaching and the psychology of self. *American Journal of Education*, 90, 1-13.
- Pols, J. (2006). *De psychiater als coach*. Utrecht: de Tijdstroom.
- Schalkwijk, F. (2006). *Dit is psychoanalyse*. Amsterdam: Boom.
- Staveren, R. van, & Wunderink, A. (2007). Overdracht en tegenoverdracht in de opleidingsrelatie. *Tijdschrift voor Medisch Onderwijs*, 26, 167-173.
- Tingle, N. (1992). Self and liberatory pedagogy: transforming narcissism. *Journal of Advanced Composition*, 12, 75-90.
- Ijzendoorn, M.H. van, & Bakermans-Kranenburg, M.J. (1993). A psychometric study of the adult attachment interview: reliability and discriminant validity. *Development Psychology*, 29, 870-879.
- Williams, L.L., Levine, J.B., Malhotra, S., e.a. (2004). The good-enough mentoring relationship. *Academic Psychiatry*, 28, 111-115.
- Wolf, M.H.M. de (2002). *Inleiding in de psychoanalytische psychotherapie*. Bussum: Coutinho.
- Žižek, S. (1989). *The sublime object of ideology*. New York: Verso.

AUTEURS

R. VAN STAVEREN is arts in opleiding tot psychiater bij GGZ Friesland (thans: GGZ inGeest in Amsterdam).

T.W.D.P. VAN OS is psychiater, psychoanalyticus en als plaatsvervangend opleider werkzaam bij GGZ Friesland in Leeuwarden.

Correspondentieadres: drs. R van Staveren, GGZ inGeest, Walborg 2A, 1082 AM Amsterdam.

E-mail: remke@quicknet.nl.

Geen strijdige belangen meegedeeld.

Het artikel werd voor publicatie geaccepteerd op 23-10-2008.

SUMMARY

The supervisory relationship from a psychoanalytic perspective – R. van Staveren, T.W.D.P. van Os –

BACKGROUND The Dutch psychiatric training programme is being revised according to modern educational principles. In our view, however, the proposed training scheme does not adequately clarify the relationship between the trainee and the staff member most involved, while literature implicates that a good supervisory relationship is one of the most important conditions for an effective training.

AIM To discuss, from a psychoanalytic perspective, those aspects that help to define the quality of the supervisory relationship.

METHOD Literature research.

RESULTS If the distinction between training and therapy is strictly adhered to, psychoanalytic theories add importantly to the quality of the supervisory relationship and lead to an effective training. Recognising, understanding and, wherever possible, steering en directing what happens in the relationship is important not only for the personal and professional development of the trainee, but also for the job satisfaction of the trainer.

CONCLUSION Psychoanalytic theories can make an important contribution to the sensitivity for and understanding of the supervisory relationship.

[TIJDSCHRIFT VOOR PSYCHIATRIE 51(2009)6, 365-373]

KEY WORDS effective training, psychoanalysis, supervisory relationship