

ZELFREFLECTIE EN PERSOONSONTWIKKELING  
EEN HANDBOEK VOOR ONTWIKKELINGSGERICHTE PSYCHOTHERAPIE

*Opgedragen aan Dean† en Doreen Elefihery*

# Zelfreflectie en persoonsontwikkeling

Een handboek voor ontwikkelingsgerichte psychotherapie

Leni Verhofstadt-Denève

*Met medewerking van*

Karen Adriaenssens

Caroline Braet

Greet Robijn

Jan Schrans

Veerle Vander Zwalm

Acco Leuven / Voorburg

BRONNEN VOOR DE INGELASTE AFBEELDINGEN

Raymond Cogniat & Marcel van Jole (1968). *Pinchas Shaar*. Anvers: Editions Erasme, avec le concours de Henri Bénézit, Paris.

Gilbert & George (1976). *Dark Shadow*. London: Nigel Greenwood Inc.

Fee Schlapper (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*. Schaffhausen: Edition Stemmler.

Marcel van Jole & Moshe Lazar (s.d.). *Pinchas Shaar*. Genève, Paris, Antwerpen: Arte & Bibliopress, Arted Paris.

Vladimir Vinski (1989). *Hotel City. Fotografien 1980-1984*. Edition Braus und Sigrun Thiessen.

Helga von Brauchitsch (1987). *Spiegelungen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

*Eerste uitgave*: 1988

*Tweede, herziene en vermeerderde uitgave*: 1994

*Derde, herziene en vermeerderde uitgave*: 2001

*Tweede druk*: 2007

*Gepubliceerd door*

Uitgeverij Acco, Brusselsestraat 153, 3000 Leuven (België)

E-mail: [uitgeverij@acco.be](mailto:uitgeverij@acco.be) – Website: [www.uitgeverij.acco.be](http://www.uitgeverij.acco.be)

*Voor Nederland:*

– *Uitlevering*: Centraal Boekhuis bv, Culemborg

– *Correspondentie*: Kemper Conseil, De Star 17, 2266 NA Leidschendam

*Omslagtekening*: naar Wassily Kandinsky, Schilderwerk met zon, op glasraam (uit: “Der Blaue Reiter”)

*Omslagontwerp*: Danny Juchtmans

© 2001 by Acco (Academische Coöperatieve Vennootschap cvba), Leuven (België)

Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze ook zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

No part of this book may be reproduced in any form, by mimeograph, film or any other means without permission in writing from the publisher.

D/2001/0543/14

NUR 777

ISBN 978-90-334-4636-8



# Inhoud

<b>Woord vooraf</b>	13
<i>Prof. dr. Hubert M.J. Hermans</i>	
<b>Inleiding</b>	15
<i>Prof. dr. Leni Verhofstadt-Denève</i>	
<b>Deel 1.</b>	
<b>Theoretische fundering: existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie</b>	19
<b>1. Dialectiek</b>	21
<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
1.1 Inleidende historische situering	21
1.2 Poging tot een (in deze context toepasbare) omschrijving van dialectiek als proces	23
1.2.1 Basisschema: een triadisch verloop?	24
1.2.2 Contradictie	26
1.2.3 Kenmerken en functie van de dialectische polen	31
1.2.4 De synthese bevat these en antithese maar is anders dan de som van beide	36
1.2.5 Bron en ideale synthese	39
1.3 Samenvatting	40
<b>2. Basisthema's voor een existentiële psychologie</b>	43
<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
2.1 Vertegenwoordigers	43

2.2	Existentiële themata	44
2.2.1	De existentiële confrontatie	44
2.2.2	De mens als subject en object	46
2.2.3	Keuze en verantwoordelijkheid	52
2.2.4	Vrijheid	55
2.2.5	Angst, eenzaamheid en schuld	58
2.2.6	Zelfevaluatie	60
2.2.7	De mens in zijn sociale fenomenologische wereld	62
2.3	Existentieel-psychologische en humanistische benadering	65
2.4	Existentiële benadering en dialectiek: extreem vijandige niet-dialectische polen?	67
3.	<b>Een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie: basisprincipes en onderliggend persoonsmodel</b>	69
	<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
3.1	Basisprincipes	69
3.1.1	Inhoud van de psychische ontwikkeling	69
	(1) Levensloopspsychologie	69
	(2) Inhoudsbepalende factoren	70
3.1.2	Psychische ontwikkeling als proces	75
	(1) Continu en discontinu ontwikkelingsverloop	75
	(2) Dialectische processen in de psychische ontwikkeling	77
3.2	Het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel	80
	Inleiding: PERSOON als dynamische IK-MIJ-relatie	81
3.2.1	Zelf-Beeld	90
	(1) Persoonskenmerken en condities	90
	(2) Extern en intern Zelf-Beeld	93
	(3) Bewustzijnsniveaus	94
	(4) Fenomenologische zelfconstructie en realiteit	95
3.2.2	Ideaal-Zelf	97
3.2.3	Alter-Beeld	100
3.2.4	Ideaal-Alter	103
3.2.5	Meta-Zelf	104
3.2.6	Ideaal-Meta-Zelf	107
3.3	Samenvatting	110
4.	<b>Ontstaan en ontwikkeling van de IK-MIJ-dynamiek: reflectie op zichzelf, anderen en objectwereld</b>	113
	<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
4.1	Vroege kindertijd (0-2 jaar): eerste differentiatie tussen subject (persoon) en object (wereld)	114

4.1.1	Ontwikkeling van het zelfbewustzijn	114
4.1.2	Ontwikkeling van de reflectie op de ander	120
4.2	Kindertijd (2-12 jaar): van externe naar interne IK-MIJ-dynamiek	121
4.2.1	Ontwikkeling van de zelfreflectie	122
4.2.2	Ontwikkeling van de reflectie op de ander	126
4.2.3	Ontwikkeling van het besef van subjectieve realiteitservaring	128
4.3	Adolescentie (12 – ongeveer 20 jaar): van differentiatie naar integratie	130
4.3.1	Ontwikkeling van de zelfreflectie	130
4.3.2	Ontwikkeling van de sociale cognitie	136
4.3.3	Ontwikkeling van de realiteitservaring	136
4.4	Volwassenheid, of de moeizame weg naar een (onbereikbare) synthese van subjectiviteit en objectiviteit	139
4.4.1	Zelfreflectie	139
4.4.2	Sociale perspectiefneming	141
4.4.3	Realiteitservaring	142
4.5	Besluit	143
4.6	Vergelijkende synthese: ontwikkeling van de reflectie op zichzelf, anderen en objectwereld in relatie tot het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel	145
5.	<b>Dynamiek van de persoonsontwikkeling</b>	149
	<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
5.1	Dialectische processen in de persoonsontwikkeling	149
5.2	Voorbeelden van dynamische tegenstellingen	155
5.3	Onderzoek en interpretatie	159
5.4	Stimulering van het ontwikkelingsproces	164
6.	<b>Synthese</b>	167
	<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
6.1	Structuur en inhoud van het persoonsmodel	167
6.1.1	Structuur	167
6.1.2	Inhoud	169
6.2	Ontwikkeling en dynamiek van de persoonsstructuur	170
6.2.1	Ontwikkeling	170
6.2.2	Dynamiek	171
6.3	Stimulering en bijsturing van het ontwikkelingsproces	173
6.4	Epiloog	174

Deel 2.

<b>Ontwikkelingsgerichte psychotherapie: methoden en praktische toepassingen</b>	177
<b>7. Psychodrama</b>	179
<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
7.1 Inleiding: de mens als actief verteller van het eigen levensverhaal	179
7.2 Basiselementen, stadia en technieken	184
7.2.1 Basiselementen in het psychodrama	184
(1) Protagonist	184
(2) Director	186
(3) Co-director	186
(4) Groep	188
(5) Podium	190
7.2.2 Stadia en technieken	190
(1) Warming-upfase	191
(2) Actiefase	195
(3) Sharingfase	202
<b>8. Psychodrama en ontwikkelingsgerichte psychotherapie</b>	207
<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
8.1 Dialectiek in de psychodramastadia	207
8.2 Psychodrama en zelfreflectieve handelingstechnieken in een ontwikkelingsgerichte psychotherapie	211
8.2.1 Stimulering van de IK-MIJ-reflectie	213
8.2.2 Stimulering tot relativeren en verruimen van de fenomenologische constructies	221
8.2.3 Stimulering tot aanvaarding van existentiële angst, eenzaamheid en schuld	223
8.2.4 Stimulering van het zelfvertrouwen	225
<b>9. Een psychodramatische droombenadering binnen een ontwikkelingstherapie voor adolescenten</b>	227
<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
9.1 Het psychodramatische droomwerk in vergelijking met andere modellen	228
9.1.1 Droomwerk in gestalttherapie	228
9.1.2 Droomwerk in een psychoanalytische groepstherapie	231
9.1.3 Droomwerk binnen een jungiaanse benadering	231
9.1.4 Psychodramatisch droomwerk vanuit een existentieel-dialectisch kader	232

9.2 Beschrijving van een droomsessie	232
9.2.1 Warming-upfase	233
9.2.2 Actiefase	234
9.2.3 Sharingfase: de terugkeer naar de groep	240
9.3 Bespreking	240
<b>10. ‘De toverwinkel’: humor en existentiële ernst</b>	<b>247</b>
<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
10.1 Inleiding	247
10.2 De toverwinkel: concreet verloop	248
10.2.1 Warming-upfase	248
10.2.2 Actiefase	250
10.2.3 Sharingfase	252
10.3 Theoretische interpretatie	253
<b>11. Actie- en handelingstechnieken in het onderwijs</b>	<b>255</b>
<i>Leni Verhofstadt-Denève</i>	
11.1 Inleiding	255
11.2 Persoonsmodel en dramatechnieken in de klas	256
<b>12. Zelfwaarderingsversterkende actietechnieken voor obese kinderen</b>	<b>261</b>
<i>Caroline Braet</i>	
12.1 Inleiding	261
12.2 Literatuurgegevens	261
12.2.1 Lichaamsgerelateerde stigmata en negatieve zelfwaardering bij obese kinderen	261
12.2.2 Leven in een westerse cultuur...	264
12.2.3 Besluit	266
12.3 Zelfwaarderingsversterkende technieken in de begeleiding van obese kinderen	267
12.3.1 Doelstelling	267
12.3.2 Praktische toelichting bij zes technieken	267
(1) Teken-jezelf-opdracht	267
(2) Spiegeltje, spiegeltje aan de wand	270
(3) Supersnufjes van de tv: de videofeedbacktechniek	271
(4) Als poppen aan het dansen gaan	273
(5) Toneel, en het ‘Scheld-je-rot’-spel	273
(6) Lichaamsbeweging	276
12.3.3 Synthese	279

<b>13. Zelfreflectieve actietechnieken in de individuele therapie met adolescenten in een residentiële setting</b>	281
<i>Karen Adriaenssens en Jan Schrans</i>	
13.1 Inleiding	281
13.1.1 Setting	281
13.1.2 Populatie	281
13.2 Ontwikkelingskenmerken van de adolescent en zelfreflectieve handelingstechnieken	282
13.2.1 Inleiding	282
13.2.2 De afbouw van het cognitief egocentrisme	282
13.2.3 Ontwikkeling van de psychoseksuele identiteit	283
13.2.4 Opbouw van een identiteit	283
13.2.5 Het opbouwen van autonomie	284
13.3 Procedure	285
13.3.1 Algemene doelstelling	285
13.3.2 Uitgangspunten	285
13.3.3 Indicaties	285
13.4 Groepspsychodrama en individuele actietechnieken: overeenkomsten en verschillen	286
13.4.1 Verloop	287
(1) Warming-upfase	287
(2) Actiefase	287
(3) Sharingfase	288
13.4.2 Betekenis van het individueel toepassen van zelfreflectieve handelingstechnieken voor de adolescent	288
13.5 Overzicht van een aantal bruikbare technieken	289
13.5.1 Sociaal atoom	289
13.5.2 Stamboom	290
13.5.3 Sociogram	290
13.5.4 Chairing	290
13.5.5 Intrapsychisch psychodrama	290
13.5.6 Symbooldrama	291
13.5.7 Magic shop	291
13.5.8 Lege stoel	292
13.6 Toelichting aan de hand van een casus	292
13.7 Besluit	299
<b>14. Toepassing van zelfreflectieve actietechnieken bij drugverslaafde jongeren in een individuele therapie</b>	301
<i>Greet Robijn</i>	
14.1 Situering en doelstellingen van de inrichting	301
14.2 Kenmerken van verslaafde jongeren	302

14.2.1	Het Zelf-Beeld van de verslaafde jongere	303
14.2.2	De zelfreflectie	303
14.3	Bespreking van een casus	305
14.3.1	Anamnese	305
14.3.2	Toepassing van intrapsychische zelfreflectieve actietechnieken	307
14.3.3	Bespreking vanuit het ontwikkelingsgerichte psychotherapeutische model	311
<b>15.</b>	<b>Gebruik van video in een gezinstherapeutische situatie: een zelfreflectieve benadering met behulp van videofeedback</b>	<b>315</b>
	<i>Veerle Vander Zwalmen</i>	
15.1	Het medium video in een therapeutische situatie	315
15.1.1	Video als voorbereiding op psychotherapie	315
15.1.2	Videofeedback tijdens een therapeutische begeleiding	316
15.2	Ouder- en kindbegeleiding met behulp van videofeedback	318
15.2.1	Videohometraining en videofeedback	318
15.2.2	Probleemstelling, eerste diagnose en behandelingsplan	319
15.2.3	Videofeedback: fasering en beschrijving	322
	(1) Voorstelling van het medium	322
	(2) Video-opname in het gezin	322
	(3) Analyse door de therapeut	325
	(4) Videoconfrontatie	325
	(5) Uitgestelde reflectie op de confrontatie	329
15.3	Bespreking vanuit het ontwikkelingsgerichte therapeutische kader	330
	<b>Epiloog</b>	<b>333</b>
	<b>Bibliografie</b>	<b>335</b>
	<b>Personenregister</b>	<b>365</b>
	<b>Zaakregister</b>	<b>375</b>
	<b>Over de auteurs</b>	<b>383</b>





## Woord vooraf

In haar evolutie als wetenschappelijke discipline heeft de psychologie, als een kind in ontwikkeling, zich erom beijverd haar autonomie te bewijzen. De psychologie kon slechts tot een zelfstandige en volwaardige discipline uitgroeien door de banden met de filosofie als moederwetenschap losser te maken of zelfs geheel door te snijden. Zo ontstond een academische psychologie die een sterk positivistische inslag kreeg en zich eenzijdig oriënteerde op de verworvenheden van de Angelsaksische psychologie.

Deze evolutie heeft twee consequenties met zich meegebracht die het gezicht van de huidige academische psychologie nog steeds bepalen. Allereerst werd met de emancipatie ten opzichte van de filosofie het unificerende principe losgelaten, waardoor een explosieve groei ontstond van het aantal subdisciplines en specialismen die met hun eigen leeropdrachten, afstudeerrichtingen, afdelingen en tijdschriften, onderzoeksdomeinen vertegenwoordigden die ook ten opzichte van elkaar min of meer geïsoleerd raakten. In de tweede plaats kon men constateren dat door de Angelsaksische oriëntatie het contact met de eigen Europese, filosofische traditie verloren dreigde te gaan, waarmee ook de wijsbegeerte als voedingsbodem voor het psychologische denken dreigde te verschralen.

In het licht van deze overwegingen kan het doorwrochte werk van professor Leni Verhofstadt-Denève gesitueerd worden op een keerpunt, waar de psychologie gaat zoeken naar een hernieuwde relatie met de filosofie, maar nu zonder vrees daarbij aan autonomie te moeten inboeten. De vrucht van deze exploratie is een omvattend en rijk geschakeerd werk geworden dat gekenmerkt wordt door integrerende kracht en een discipline-overstijgend karakter. In die zin fungeert het tevens als een platform waarop psychologen, pedagogen en psychotherapeuten van verschillende specialismen tot uitwisseling van gedachten en tot praktisch handelen kunnen komen.

Er is evenwel nog een ander aspect van dit boek waaraan ik een bijzonder belang zou willen hechten, namelijk de visie op de persoonlijkheid en de persoonsontwikkeling waarin de figuur van de ander een expliciete plaats krijgt. Door de dialectische methode van Hegel toe te passen op de interactie tussen ik en ander, wordt een vorm van zelfreflectie tot stand gebracht waarin Ego zich door Alter kritisch laat toetsen en een betrokkenheid op deze ontwikkelt die verder gaat dan een vorm van egocentrisch getinte zelfontplooiing.

In dit opzicht is het verhelderend dat de dialectische methode en de existentiële mensvisie geconcretiseerd worden in het therapeutisch handelen. Dit is bijvoorbeeld zeer duidelijk in het psychodrama waarin de protagonist zijn tegenhanger construeert als antagonist met wie een interactie wordt aangegaan die zeer interessante psychotherapeutische perspectieven biedt.

Bovendien vertoont deze benadering een treffende overeenkomst met het begrip 'dialogical self' zoals dat door ons is ontwikkeld. Ook hier wordt het zelf gezien als een spanningsveld van interacterende personages.

In vergelijking met de eerste uitgave van dit boek (zie Verhofstadt-Denève, 1988<sup>c</sup>) kwam er in de tweede herwerkte uitgave nog een zeer waardevolle dimensie bij; met name een nog duidelijker uitgebouwde link met de psychotherapeutische praktijk. Er wordt overtuigend beschreven hoe het existentieel-dialectisch denkkader als richtinggevend voedingsbodem kan fungeren, niet alleen voor het psychodrama, maar ook voor tal van andere zelfreflectieve actietechnieken toegepast in de therapeutische begeleiding van zeer diverse klinische groepen. Deze uitbreiding was mogelijk mede dankzij de samenwerking met afgestudeerden die de verworven theorie en methodieken in een ruim praktijkveld konden gaan toepassen en hun bevindingen hierover rapporteren.

Deze derde herwerkte uitgave werd bibliografisch volledig geactualiseerd. Bovendien wordt in hoofdstuk 9 de psychodramatische droombenadering vergeleken met andere werkmodellen. Hoofdstuk 10 over de concrete toepassing van de 'toverwinkel' in psychodrama is totaal nieuw en voegt aan dit boek een ludiek-ernstig accent toe; wellicht een weerspiegeling van de boeiende contradictie in de menselijke existentie.

Leni Verhofstadt-Denève, die de theoretische en klinische ontwikkelingspsychologie in haar leeropdracht heeft, brengt met dit boek in hechte samenwerking met een aantal van haar postgraduaat- en stafmedewerkers een grondig voorbereid en persoonlijk doorleefd werk dat het resultaat is van een jarenlange interactie tussen geëngageerde praktijkervaring met individu en groepen en gedistantieerde filosofische reflectie. Tegelijk heeft ze collega's en studenten voortdurend om reactie en kritiek gevraagd, zodat dit boek de dynamische inslag heeft gekregen die ze in haar persoonlijkheidsvisie zo beklemtoont.

Prof. dr. Hubert M.J. HERMANS

# Inleiding

Deze tekst is gegroeid uit jarenlange ervaring met het doceren van (klinische) ontwikkelingspsychologie aan toekomstige licentiaten in de klinische psychologie van de Universiteit Gent.

Aanvankelijk ging ik uit van een aantal theoretische, ontwikkelingspsychologische en klinisch-therapeutische krachtlijnen die ik gedurende mijn colleges illustreerde met voorbeelden en toepassingsmogelijkheden. Studenten en collega's hebben mij echter gemotiveerd deze theoretische constructies en praktische toepassingen neer te schrijven in een meer overzichtelijk geïntegreerd geheel. Ondertussen was ik in de mogelijkheid een reeks psychodramasessies mee te maken ingericht door het SEPT (Société d'Etude de Psychodrame Thérapeutique). Deze boeiende veelzijdige actiemethode sprak mij zeer aan en ik volgde toen een volledige psychodramaopleiding aan de International Foundation for Human Relations, onder leiding van Doreen Madden Elefthery en de betreurde Dean Elefthery (beiden leerlingen van Moreno). Dit werd voor mij een bijzonder leerrijke ervaring. De voorheen steriel lijkende theoretische uitgangspunten kwamen nu tot leven; ze werden een menselijke realiteit. Ik leerde hierbij de wederzijdse stimulering van theorie en praktijk ten volle waarderen. De theoretische inzichten werden getoetst aan de praktische ervaring, en de theorie werd een structurele steun bij het werken met psychodrama en psychodramatechnieken, onder meer in de opleiding van studenten in de klinische psychologie. In een tweede editie van dit boek werden naast de psychodramatische methode nog enkele nieuwe methodieken en zelfreflectieve technieken toegevoegd uitgaande van hetzelfde theoretische basiskader. Dit was onder meer mogelijk door de constructieve medewerking van meerdere stafmedewerkers en een paar afgestudeerde studenten op postgraduaatniveau, met name: Caroline Braet (hoofdstuk 12), Karen Adriaenssens en Jan Schrans (hoofdstuk 13), Greet Robijn (hoofdstuk 14) en Veerle Vander Zwalm (hoofdstuk 15). In de huidige editie werd de literatuur geactualiseerd. Tevens werd het praktische deel nog verder uitgewerkt, voornamelijk in hoofdstukken 9 en 10.

Dit handboek is geenszins bedoeld als theoretisch overzicht van bestaande theorieën omtrent persoonsontwikkeling en diverse klinisch-therapeutische invalshoeken. Ik beoog in de eerste plaats een bruikbaar referentiekader te schetsen dat directe steun wil bieden voor de ontwikkelingspsycholoog, de klinisch psycholoog en elke therapeut

begaan met de vraag: “Hoe kan ik de psychische ontwikkeling gedurende de diverse levensloopstadia beschrijven, verklaren, stimuleren en, indien nodig, zo optimaal mogelijk bijsturen?”

De taak van de ontwikkelingspsycholoog is méér dan enkel registreren en beschrijven van normatieve kenmerken, die zich frequent gedurende opeenvolgende levensfasen kunnen voordoen; méér dan een descriptie van de ontwikkeling van de ‘gemiddelde’ mens. De onderliggende processen moeten ook verklaard en gestimuleerd kunnen worden. Daarom zal er in deze tekst niet alleen aandacht worden besteed aan de *inhoud* van de ontwikkeling, maar ook aan de motiverende *dynamieken* van het ontwikkelingsproces.

Het boek bestaat uit twee hoofddelen (een theoretisch en een praktisch deel) die volledig op elkaar inspelen en een hechte eenheid vormen. Het *theoretische kader* is gegroeid uit een levende integratie van ontwikkelingspsychologie en therapeutische praktijk.

Ik heb mijn therapeutische benadering ontwikkelingsgericht genoemd. Deze is in hoofdzaak gesteund op een *existentieel-dialectische* ontwikkelingspsychologie (EDO). Hierin komt een aantal uitgangspunten aan de orde, grotendeels beantwoordend aan de onderscheiden hoofdstukken van het theoretische deel.

Zo poog ik in hoofdstuk 1, na een beknopte historische situering, het centrale concept dialectiek (als dynamische achtergrond van elk kwalitatief ontwikkelingsproces) te operationaliseren. Beslissend in deze visie is de positieve duiding van tegenstellings- en crisiservaring als motivationele kracht of op zijn minst als teken van dynamiek, psychische activiteit en persoonsontwikkeling. Deze visie wordt onder meer ondersteund door eigen follow-uponderzoek en theoretische interpretatie via de principes van de dialectische ontwikkelingspsychologie.

De belangrijkste basisthema’s uit de *existentieel-psychologische* benadering worden besproken in hoofdstuk 2. Volgens mij beantwoorden deze existentiële thema’s (met name de ervaring van angst, schuld, eenzaamheid, eindigheid...) aan een tastbare realiteit, waarmee de mens op alle leeftijden – ook al wordt er slechts zelden expliciet over gesproken – zeer intens begaan is. Deze thema’s, intrinsiek verbonden met de specifieke menselijke conditie, beschouw ik als essentiële inhouden van het ontwikkelingsproces. Dikwijls vormen zij de diepere achtergrond van psychische en relationele problemen.

Zowel het dialectische proces als de existentiële psychische inhouden worden in het *fenomenologisch-dialectische persoonsmodel* uitgewerkt (hoofdstuk 3). Van dit model – gesteund op een gecorrigeerde fenomenologische benadering – worden achtereenvolgens structuur, ontwikkeling en dynamiek besproken. De structuur wordt bepaald door de menselijke mogelijkheden (en beperkingen) tot kritische reflectie op zichzelf, anderen en objectwereld. Vanuit deze visie zal dus de persoonsontwikkeling beschouwd moeten worden in haar verhouding tot de ontwikkeling van de (zelf)reflectieve mogelijkheid (hoofdstuk 4). De dynamiek wordt gedragen door dialectische processen (hoofdstuk 5).

Het theoretische deel wordt afgesloten met een integrerende synthese waarin het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel als uitgangsstructuur wordt gehanteerd voor de integratie van de onderscheiden basisstellingen (hoofdstuk 6).

Het uitgewerkte systeem omvat de premissen voor een existentieel-dialectisch ontwikkelingsgericht kader, bruikbaar voor de therapeutische praktijk.

In het *praktijkgedeelte* wordt de existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie vertaald naar een ontwikkelingsgerichte psychotherapie via de concrete toepassing van een aantal methoden en technieken.

Aan het psychodrama wordt ruim aandacht besteed in hoofdstuk 7. Na een omschrijving en situering van deze actiegerichte methode binnen een ontwikkelingsgericht therapeutisch kader (hoofdstuk 8) volgt een vergelijkende analyse van droombenaderingen in andere therapeutische modellen en een concrete uitwerking van een psychodramatische droomverwerking bij een klinische groep adolescenten (hoofdstuk 9). In hoofdstuk 10 wordt de speels-ernstige ‘toewinkeltechniek’ besproken. Bovendien wordt aangetoond dat bepaalde vormen van psychodrama ook buiten de klinische praktijk kunnen worden toegepast. Als voorbeeld worden toepassingsmogelijkheden uitgewerkt van actie- en dramatechnieken in de onderwijspraktijk (hoofdstuk 11).

Hoofdstuk 12 handelt over een specifieke populatie die actueel zeer opmerkelijk aangroeit, met name obese kinderen en adolescenten. Na een beknopte analyse van de psychosociale kenmerken van deze populatie volgt aan de hand van praktijkvoorbeelden een concrete toelichting van een aantal technieken die de therapeut toelaten op een speels-vriendelijke wijze deze jongeren te behandelen. De ontwikkeling naar positieve zelfwaardering – een basisoptie in een ontwikkelingsgerichte psychotherapie – krijgt hierbij een centrale plaats.

Hoofdstuk 13 behandelt de therapeutische benadering van adolescenten met een neurotische persoonlijkheidsstructuur onder meer gekenmerkt door ernstige psychosociale problemen. Aan de hand van praktijkvoorbeelden worden bruikbare zelfreflectieve actietechnieken toegelicht en individueel toegepast, binnen een residentiële psychiatrische kliniek. Dit hoofdstuk vormt een zinvolle aanvulling op het psychodrama waarin vooral groepsbenaderingen worden uitgewerkt.

Hoofdstuk 14 illustreert hoe intrapsychische zelfreflectieve technieken toegepast kunnen worden bij drugverslaafde jongeren eveneens in een individuele therapie setting.

In het laatste hoofdstuk 15 zijn video-ondersteunende therapie en ervaringsgerichte ouderbegeleiding aan de orde. Aan de hand van een casus wordt aangetoond hoe met videofeedback een gezinsgerichte reflectieve benadering kan worden uitgewerkt.

Al deze methodieken in dit praktische deel worden zeer concreet beschreven via uitgewerkte praktijkvoorbeelden. Ze zijn in overeenstemming met de ontwikkelingspsychologische uitgangstellingen in deel 1. Belangrijk hierbij is het geaccentueerd zijn op de stimulering van de zelfreflectie en inleving in de andere (rekening houdend met de fundamentele dimensies in het beschreven persoonsmodel).

Bovendien zijn deze technieken erop gericht om de positieve zelfwaardering aan te scherpen en dialectische processen te declencheren, in functie van een maximale ontwikkeling of bijsturing van de psychosociale mogelijkheden.

De lezer wordt verder georiënteerd door een uitvoerige (recente) bibliografie en een uitgebreid personen- en zaakregister.

Voor de kennismaking met deze tekst kan men in hoofdzaak twee wegen op: *ofwel* neemt men de hoofdstukken door, in de aangegeven volgorde; in dat geval krijgt men eerst de theoretische omkadering waarbij men dan vanaf hoofdstuk 7 in de praktijk wordt binnengeleid. *Ofwel* vangt men aan met de iets concretere hoofdstukken uit het praktische deel om achteraf de theorie, beschreven in de hoofdstukken 1 tot 6, te verwerken. Als ironisch toemaatje: misschien is de beste benadering de hele tekst tweemaal te doorworstelen, maar ik geef grif toe dat dit (ook voor de geïnteresseerde lezer) wellicht iets te veel gevraagd is.

Tot slot: dit boek zou aan psychologen, psychiaters, gevorderde studenten in opleiding in deze disciplines, en elkeen die betrokken is met de therapeutische praktijk en counseling, een aantal werkbare methodieken willen aanbieden, gesteund op een praktijkgericht ontwikkelingspsychologisch kader.

Voor bezielend medeleven en suggesties vanuit verschillende disciplines en levensvisies dank ik Leo Apostel†, Kathy Bartels, William De Coster, Pierre de Laet, Anne en Nora Denève, George Diamant, Ed Elbers, Dean† en Doreen Elefthery, Hubert Hermans, Joke Meillo, Marcia Karp, Ivan Mervielde, Patsy Van Beek, Koos van der Werff, Carel F. van Parreren†, André Vyt en uiteraard ook de rechtstreeks betrokken postgraduaat- en stafmedewerkers. Hun commentaren en gesprekken stimuleerden de ontwikkeling van deze tekst.

Ik richt mijn dank ook tot de hele schare van studenten die tijdens colleges, examens, psychodramasessies en de talrijke informele gesprekken mij tot kritische zelfreflectie dwongen.

## *Deel 1*

# Theoretische fundering: existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie

Een ontwikkelingsgerichte psychotherapie – zoals ik deze concipieer – wordt op beslissende wijze gedragen door een existentieel-dialectische visie. Daarom heb ik gepoogd om in het eerste deel van dit handboek het existentieel-dialectische kader zo concreet mogelijk te schetsen, als directe voorbereiding voor een ontwikkelingsgericht psychotherapeutisch handelen uitgewerkt in deel 2.

Centraal in de hier beschreven *existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie* (EDO) is de overtuiging dat de psychische ontwikkeling verloopt volgens een dialectisch *proces* en dat de *inhoud* van dit proces in aanzienlijke mate wordt beheerst door existentiële thema's. Vooral ik omschrijf hoe ik een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie concipieer (hoofdstuk 3), bespreek ik kort mijn visie omtrent 'dialectiek' (hoofdstuk 1) en 'existentiële psychologie' (hoofdstuk 2).





# 1. Dialectiek

*Leni Verhofstadt-Denève*

## 1.1 Inleidende historische situering

Het *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (Ritter, 1972) wijdt een bespreking van meer dan zestig pagina's aan het begrip dialectiek. Van oudsher en in verschillende culturen (Indische, Chinese, Oudgriekse, westerse) kreeg deze term de meest diverse betekenissen. Een filosofisch historisch overzicht van de inhoudelijke ontwikkeling van de term dialectiek en zijn politieke, sociaal-economische, religieuze en historische toepassingen is hier zeker niet mogelijk. Ik beperk mij tot een paar krachtlijnen; de geïnteresseerde lezer verwijst ik naar Adler (1927), Bhaskar (1983), Hall (1976), Ritter (1972) en Rychlak (1976<sup>a</sup>).

Schematisch kan men twee hoofdbetekenissen onderscheiden. Dialectiek kan worden gezien als het onderliggende *proces* van alles wat in beweging is en zich ontwikkelt. Het concept verwijst dan naar het 'wereldproces': een dynamisch patroon van existentiële verandering, verlopend volgens een innerlijke wetmatigheid; een inherent proces eigen aan alle dingen die de mogelijkheid tot kwalitatieve groei in zich dragen.

Een andere betekenis omvat eerder dialectiek als *methode* om (eventueel) tot waarheid te komen en om dialectisch verlopende processen te kunnen beschrijven en begrijpen. Meestal wordt dan de klemtoon gelegd op de dialoog. Hier kan dialectiek als een 'denktrant' worden begrepen. Dikwijls staat daarbij de (zelf)kritische functie op de voorgrond. De dialoog verloopt niet noodzakelijk tussen personen, maar is ook mogelijk binnen het denkende subject (zelfdialoog) of tussen verschillende wetenschappen (interdisciplinaire dialoog) zoals bijvoorbeeld de wetenschapstheoretische benadering van Kuhn (1970; vgl. ook Hall, 1976; Rychlak, 1976<sup>b</sup>). Dikwijls wordt voor dialectiek als proces en als methode, respectievelijk verwezen naar *objectieve* en *subjectieve* dialectiek (vgl. Beekman, 1974; Tolman, 1983), een moeilijk te funderen onderscheid.

Algemeen wordt Hegel (1770-1831) beschouwd als de vader van de moderne dialectiek, maar de grondvesten van deze negentiende-eeuwse dialectiek werden reeds gelegd in het Oudgriekse denken.

Bijna alle presocratische filosofen hebben aandacht voor in hoofdzaak het proceskarakter van de dialectiek. Meestal wordt hier in de vakliteratuur verwezen naar Herakleitos (576-480 v.C.) (zie Kirk, 1962; Kirk & Raven, 1957; Klever, 1981; Tolman, 1983). Volgens de 'duistere' filosoof van Efeze wordt de wereld gekenmerkt door voortdurende ontwikkeling en verandering; het bekende 'panta rhei'. Deze verandering impliceert een botsing tussen opposities die in elkaar overgaan; een eenheid in verscheidenheid, beheerst door een interne noodzakelijkheid die hij 'logos' noemt. Tegelijkertijd verwijst

‘logos’ naar de rede, de mogelijkheid waardoor de mens in staat is de dieperliggende – niet zintuiglijk waarneembare – strijd van contrasten en het verband tussen tegengestelden in de natuur te ontdekken.

Het definiëren van de dialectiek als een strategie om via dialoog (argument, tegenargument...) of de kunst van de gespreksvoering en het debat (eventueel) tot waarheid te komen<sup>1</sup> wordt in verschillende vormen uitgewerkt in de geschriften van Zeno (de Eleaat: ongeveer 490 v.C.), Protagoras (481-411 v.C.), Socrates (470-399 v.C.), Plato (427-346 v.C.),<sup>2</sup> Aristoteles (384-322 v.C.) en de aristoteliaanse scholastici uit de Middeleeuwen. Door onder meer Thomas Van Aquino (1225-1274) wordt echter ook gewaarschuwd voor een absoluut geloof in de dialectiek als methode om de waarheid te achterhalen. Analoge scepsis werd reeds bij Aristoteles aangetroffen. Dialectiek is volgens Aristoteles een onderdeel van de logica en vertegenwoordigt wel kritisch redeneren bij uitstek, maar ook observatie en inductie zijn belangrijk om tot de bestaande realiteit te kunnen doordringen. Vanzelfsprekend kunnen ongefundeerde premissen aanleiding geven tot valse besluiten.

De kritische benadering van dialectiek als wetenschappelijke methode blijft groeien tot na de Renaissance en is ook nog duidelijk aanwezig in de transcendentale filosofie van Kant (1724-1804).

Daaropvolgend wordt in een filosofische discussie met Fichte (subjectief idealisme; 1762-1814) en Schelling (objectief idealisme; 1775-1854) door Hegel (dialectisch idealisme, 1770-1831) de dialectiek ten volle gerevalueerd. Voor het eerst wordt nadrukkelijk de *synthese* verwezenlijkt tussen de *subjectieve* en de *objectieve dialectiek* (zie Bhaskar, 1983; Heiss, 1976: 100; Störig, 1959: 188; Tolman, 1983). De zelfbeweging van bewustzijn en denken (vgl. geest) en de zelfbeweging van de werkelijkheid (vgl. natuur) verlopen volgens hetzelfde dialectische proces, waarbij – analoog met de opvattingen van Herakleitos – de ‘eenheid der tegengestelden’ als fundamenteel principe van elke zelfbeweging wordt gezien. In zijn *Critique de la raison dialectique* zal later ook Sartre deze eenheid van handelen en zelfbeweging van de objecten beschrijven:

(...) La dialectique est une méthode *et* un mouvement dans l’objet; elle se fonde, chez le dialecticien, sur une affirmation de base concernant à la fois la structure du réel et celle de notre *praxis*: nous affirmons tout ensemble que le processus de la connaissance est d’ordre dialectique, que le mouvement de l’objet (quel qu’il soit) est *lui-même* dialectique et que ces deux dialectiques n’en font qu’une. (Sartre, 1960: 119)

Hegels uitwerking van dialectiek werd door velen nagevolgd. Zo hanteerden bijvoorbeeld Engels (1820-1895) en Marx (1818-1883) de hegeliaanse denkstijl voor de opbouw van een dialectisch en historisch materialisme. Inhoudelijk liggen de accenten echter totaal omgekeerd. In het dialectisch idealisme van Hegel wordt in de tegenstelling geest/natuur het primaat van de geest beklemtoond. In het dialectisch materialisme

1. Zo is bijvoorbeeld bij Socrates het bereiken van de waarheid niet essentieel. Dit aspect was nog duidelijker bij de sofisten, die de kunst van de gespreksvoering in hoofdzaak beoefenden in functie van retorische successen.

2. Plato beschouwde dialectiek als de uitmuntende filosofische methode, “the coping stone of the sciences” (Bhaskar, 1983: 155a) om tot de ideeën te kunnen doordringen.

(een omschrijving die door Engels niet expliciet gebruikt zou zijn) primeert evenwel het ‘zijn’ (materie) boven het ‘bewustzijn’ (geest), en analoog ontwerpt het historisch materialisme de voorstelling van een materiële onderbouw voor een ideële suprastructuur.<sup>3</sup> Hieruit blijkt dat het begrip dialectiek geenszins aan een bepaalde inhoud is gebonden. Het is veeleer een procesbeschrijving die op zeer verschillende inhouden kan worden toegepast (zie ook Heiss, 1976: 107).

In de grote verscheidenheid van interpretaties en toepassingen van dialectiek is er – zoals Altman (1981), Tolman (1983) en Platteau (1982: 95 e.v.) doen opmerken – toch één opmerkelijke overeenkomst: dialectiek wordt altijd gezien in relatie tot verschijnselen die veranderen, zich ontwikkelen en in beweging zijn.

Binnen het kader van de ontwikkelingspsychologie als *ontwikkelingsleer* waarin wordt gepoogd continue en discontinue aspecten van de psychische groei niet alleen te beschrijven, maar ook te verklaren en te stimuleren, lijkt mij het concept ‘dialectiek als proces’ uitermate boeiend. Ik beschouw het, binnen deze context, niet als mijn taak de theoretische inzichten van Hegel – die tot de moeilijkste van de wijsgerige literatuur behoren – waarheidsgetrouw te gaan expliceren; dit laat ik over aan de vakspecialisten (zie onder meer Kojève, 1947; McTaggart & McTaggart, 1896; Kruithof, 1959; Rychlak, 1976<sup>a</sup>, 1976<sup>b</sup>). Wel zal ik pogen te omschrijven hoe ik dialectiek als bruikbaar concept binnen de ontwikkelingspsychologie aanwend. Hierbij steun ik op inzichten van Hegel en andere auteurs die aspecten van dialectiek in een licht stellen dat voor de ontwikkelingspsychologie belangrijk kan zijn.

## 1.2 Poging tot een (in deze context toepasbare) omschrijving van dialectiek als proces

Rekening houdend met de waarschuwing van Rychlak (1976<sup>b</sup>): “To freeze dialectic into a single, fixed definition would be to destroy it”, vind ik het toch noodzakelijk dit centrale concept via een aantal hoofdkenmerken te omkaderen.

Hoe kan een dialectisch ontwikkelingsproces worden omschreven? Na een schets van het *algemene verloop* en een eerste situering van de *contradictie* zal ik pogen in te gaan op de kenmerken van de onderscheiden procesfasen en de onderlinge relaties tussen deze fasen. Hierbij zal aandacht worden besteed aan:

- enerzijds de *basisvoorwaarden* tot dialectische ontwikkelingen, namelijk de aanwezigheid van contradicties waarvan de elementen tegelijkertijd tegengesteld én complementair zijn,
- en anderzijds het *resultaat* van dialectische processen, met name de dialectische *synthese*.

Afsluitend wordt nog de tweevoudige vraag gesteld naar de *bron* en het concept van de ideale *synthese*.

3. Voor de verhouding tussen Marx en Hegel, zie Kruithof (1959: 77-83).

### 1.2.1 Basisschema: een triadisch verloop?

Als uitgangspunt neem ik een (vrij duister) citaat van Hegel uit de “Vorrede” van zijn *Fenomenologie van de geest* (oorspronkelijk geconcipieerd als eerste band van *System der Wissenschaft*):

Enerzijds bestaat de beweging van het zijnde erin om voor zichzelf een ander te worden en zich zo tot zijn eigen immanente inhoud te maken; anderzijds neemt het zijnde deze ontvouwing of dit bestaan van hem in zichzelf terug, dat wil zeggen, het maakt zichzelf tot een *moment* en keert terug tot de bepaaldheid door zich eenvoudig te maken. In de eerste beweging is de *negativiteit* het onderscheiden en poneren van het *bestaan*; in de tweede beweging, namelijk die van de terugkeer naar zichzelf, is deze negativiteit de wording van de *bepaalde eenvoudigheid*. (Hegel, Nederlandse vertaling Jonkers, 1978: 90)

Met andere woorden: het zijnde ontwikkelt zich en wordt in relatie tot zichzelf een ander (het moment van de negativiteit). Daarna wordt deze negativiteit echter zelf genegeerd en zo keert het zijnde weer terug naar zichzelf. Het is een terugkeer naar de eenvoudigheid van het begin, maar deze is nu bemiddeld, ‘opgeheven’ (zie ook Jonkers, 1978: 133).

Ik poog deze grondidee voorlopig te illustreren aan de hand van een – ik geef toe sterk vereenvoudigd – (ontwikkelingspsychologisch) voorbeeld afkomstig van Hegel.

Het *kind* evolueert tot volwassene. Het wordt fundamenteel iets anders, en negeert aldus zichzelf; de *volwassene* schijnt veel kinderlijke eigenschappen te verliezen (onbezorgdheid, spontaneïteit, speelsheid, verwondering voor het ‘alledaagse’, het ‘onbelangrijke’...), maar wint ook een aantal positieve kenmerken (rationaliteit, bewuste zelfreflectie, verantwoordelijkheidszin, doorzettingsvermogen...) die bij het kind nog niet expliciet aanwezig schenen. Deze volwassene negeert echter zichzelf in de *ouderdomsfase*; hij blijkt veel te verliezen (vgl. fysieke en psychische involutieverschijnselen), maar wint fundamenteel nieuwe eigenschappen, via integratie van kenmerken uit de twee voorafgaande fasen. Hoe dikwijls ziet men niet in de oudere mens een eigen-aardig samenspel van onbezorgde rust (spijs fysieke ellende en naderende dood), speelsheid, interesse voor kleine dingen (waarvoor menig volwassene geen tijd meer had), soms gecombineerd met wijsheid, redelijkheid, integriteit. Het kind is terug tot zichzelf gekeerd; naar de eenvoudigheid van het begin, maar deze is nu *bemiddeld*, *opgeheven* door de ervaring met de volwassenheidsfase (vgl. Hegel: ‘Aufgehoben’; ik kom hier verder nog op terug).

Vereenvoudigd kunnen we inderdaad hierin Fichtes trilogie *these-antithese-synthese* herkennen waarin via een dubbele negatie een hogere synthese wordt bereikt (zie ook Basseches, 1984: 77-107).<sup>4</sup> Dit schema heeft echter enkel nut als ordeningsprincipe, als richtlijn. Het zou overigens onmogelijk zijn alle dialectische processen in deze constructie te willen wringen. Het gehele verloop is niet nauwkeurig te scheiden in afzonderlijke delen. Bovendien kan een proces zeer snel geschieden (bijvoorbeeld in het denken) of

4. Na grondige analyse van Fichtes (en Schellings) werk komt De Waele (1985) evenwel tot de vaststelling dat, in tegenstelling met wat meestal wordt beweerd, Fichte noch Schelling de uitdrukking ‘dubbele negatie’ of ‘negatie van de negatie’ hanteerde. Hegel gebruikte wel deze termen in zijn kritiek op Spinoza, vooral om zich van deze laatste te onderscheiden, maar ook bij Hegel blijft de ‘dubbele negatie’ een moeilijk te vatten concept.

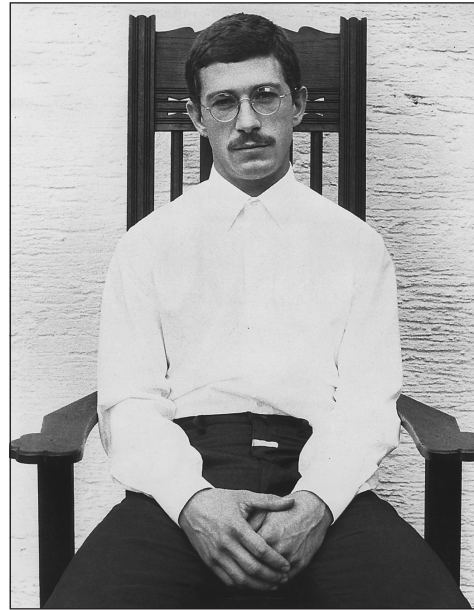
*Dominik Sch.*

geb. 1952

1961



1983



Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 95. Schaffhausen: Edition Stemmlé.

het kan zich over jaren, zelfs over verscheidene generaties en historische tijdperken uitstrekken. Verder wijst Rychlak (1976<sup>b</sup>) erop dat er tegenover één gegeven these meer dan één mogelijke antithese kan bestaan. Indien er slechts één antithese mogelijk was, dan zou deze in zekere mate voorspelbaarheid impliceren en dit is strijdig met dialectische ontwikkelingen: “(...) if the outcome is known beforehand then a truly dialectical encounter would not have taken place” (Rychlak, 1976<sup>b</sup>). Ten slotte beklemtoont Rychlak dat in de these de antithese en synthese reeds in potentie zijn vervat. Het geheel is een proces van zelfverwezenlijking. Wat het kind als volwassene en oudere mens zal worden, is van bij de aanvang als actualiseringsmogelijkheid gegeven. Dit mag echter niet worden verward met star determinisme. Veeleer is het uitgangspunt voor een deel vergelijkbaar met de basisgedachte in het epigenetische ontwikkelingsmodel van Erikson (1963, 1968). Alle ontwikkelingscrises zijn van bij de aanvang in potentie aanwezig. Elke fase wordt gekenmerkt door het actualiseren van één specifieke crisis mede bepaald door biologische en sociale factoren (zie Verhofstadt-Denève et al., 1991).

Het hierboven aangehaalde voorbeeld (kind-volwassene-ouderdom) zou verkeerdelijk kunnen doen vermoeden dat *ieder* proces waarin een subject in een eerste fase enkele

eigenschappen heeft, deze in de tweede fase verliest, om ze in een derde fase gedeeltelijk terug te winnen, dialectisch zou zijn. Uit de hierna beschreven kenmerken van dialectiek moet blijken dat dit een te eenvoudige voorstelling is van een complex proces waarin de contradictie een centrale rol vervult in de transitie naar een nieuwe fase.

### 1.2.2 **Contradictie**

Het zijn de tranen van de aarde,  
die haar glimlach in bloei houden  
(RABINDRANATH TAGORE)

Aansluitend bij de algemene gedachte dat dialectiek steeds refereert aan verandering en ontwikkeling, geldt het basisprincipe dat dialectische processen in essentie ontstaan uit tegengestelde krachten, contradictie en conflict (zie Altman, 1981; Rychlak, 1976<sup>b</sup>).

Ik vernoemde in dit verband reeds de Griekse wijsgeer Herakleitos. Dergelijke uitgangspunten vinden we niet alleen in het klassieke Griekse denken, maar ook in tal van andere (oude en recente) filosofische, religieuze en politieke systemen. Bij wijze van voorbeeld verwijs ik voor de oosterse filosofieën naar het bekende yin/yang-principe, waaraan in het Chinese denken kosmologische betekenis werd toegekend:

The original author(s) of *I ching* (also called the *Book of Changes*, Chou Dynasty, 1122?-256 BC) proposed that all in nature was the result of two opposing forces: *ch'ien* and *K'un*. Lao Tzu (born C. 600 BC) subsequently introduced the terms *Yin* and *Yang* to account for all of the positive and negative natural phenomena which seemed at play in nature, bringing in thereby a clearly dialectical formulation of events. From this time forward, these two principles of explanation – yin as passive and week, albeit creative, and yang as active and bold – are used (...) to account for the developmental unfolding of historical events. (You-Yuh, 1976)

Evenzeer in de kunst, in al haar facetten, speelt de tegenstelling een grote rol. In een opmerkelijke openingstoespraak voor de Salzburger Festspiele in juli 1985 betoogt de filosoof Jeanne Hersch dat de kracht van de muziek schuilt in de contradictie verbonden met het diepste wezen van de menselijke existentie:

The most triumphant as well as the most joyous music is accompanied by shades of despair, (...) It accomplishes and communicates, by means of a paradox embodied in sound, something impossible: a 'compressed expansion' of itself. It reaches the climax of painful pleasure in the human condition: this our prison gaping before the inaccessible.

Uiteraard staat ook in de dialectiek van Hegel de tegenstelling als dynamisch principe centraal; over de "Widerspruch" schrijft Hegel in "Die Lehre vom Wesen":

(...) er aber (...) ist die Wurzel aller Bewegung und Lebendigkeit; nur insofern etwas in sich selbst einen Widerspruch hat, bewegt es sich, hat Trieb und Tätigkeit. (*Wissenschaft der Logik II*, 1966, 1813<sup>1</sup>: 75, geciteerd in Kesselring, 1981: 54)





———— GILBERT & GEORGE (1976). *Dark Shadow*, p. 73. London: Nigel Greenwood Inc.

Kesselring (1981: 33-34) vermeldt verder:

(...) Für Hegel is jede Evolution zwangsläufig mit Krisen verbunden. Die Entwicklung des Bewusstseins führt über den Pfad des 'Zweifels', ja der 'Verzweiflung'.

Hierbij is het nochtans essentieel dat men het *'negatieve als fundamenteel positief'* durft te beschouwen, als noodzakelijke fase in het zelfverwezenlijkingsproces:

De geest verovert zijn waarheid alleen doordat hij zichzelf terugvindt in de absolute verscheurdheid. De geest is niet deze macht op de wijze van het positieve, dat zijn blik van het negatieve afwendt; hij is niet deze macht zoals wij, wanneer wij van iets zeggen dat het niets is of dat het vals is en ons vervolgens, menend dat we ermee klaar zijn, ervan afwenden en tot iets anders overgaan; daarentegen is de geest deze macht alleen, doordat hij het negatieve in het gezicht kijkt en erbij blijft stilstaan. Dit blijven stilstaan is de toverkracht, die het negatieve omkeert en het in zijn verandert. (Hegel, *Fenomenologie van de Geest*, vertaling, 1978: 70)

Het leven van de geest moet het negatieve zelfs in zijn ultieme consequentie, de dood, leren verdragen (zie ook Jonkers, 1978: 127).

De dood, als wie die onwerkelijkheid zo willen noemen, is het meest verschrikkelijke, en het vasthouden van het dode is datgene waar het meeste kracht voor nodig is. De krachteloze schoonheid haat het verstand, omdat het iets van haar verlangt waar ze niet toe in staat is. Maar niet het leven, dat terugschrikt voor de dood en dat zich ongeschonden voor de vernietiging behoedt, maar het leven, dat de dood verdraagt en in de dood standhoudt, is het leven van de geest. (Hegel, 1978: 70)

Deze idee van de noodzaak tot aanvaarding van de dood als dynamische tegenpool van het leven, zal later bij de existentieel gerichte auteurs ruim aandacht krijgen.

Zeker zijn aan de theoretische opvattingen van talrijke (ontwikkelings)psychologische denkers begrippen zoals 'tegenstelling' en 'afwisselende periodes van crises en relatief evenwicht' niet vreemd. Wij geven een paar voorbeelden van contrastdenken, waarvan het al dan niet dialectische karakter in het licht van een verdere operationalisering zal worden getoetst (zie verder, 1.2.3).

Busemann (1955, 1965) beschreef de psychische ontwikkeling als golven van opwinding en rust; Piaget (1949) ontwierp het dialectisch geïnspireerde assimilatie-accommodatieparadigma en het equilibratiemodel volgens hetwelk de ontwikkeling van de cognitieve structuren gekenmerkt wordt door afwisseling van evenwichts- onevenwichtsfasen (zie ook Basseches, 1984: 31-54; Bidell, 1988). Ook in het denken van Jung (1931) is het concept tegenstelling fundamenteel:

Men kan het psychisch leven beschouwen als een continu proces van intensivering en harmonisering van tegenstellingen. Jung denkt dualistisch. De antinomie is een denkprincipe dat hij in de psyche verankerd ziet. Denken en leven zijn zonder het tegenstellingsprincipe niet denkbaar. Tegenstellingsparen vindt men in Jungs werk met betrekking tot de structuur van de psyche, de werking van het bewustzijn, de archetypen, de libidobeweging, enz. (Marcoen, 1975)

Een vergelijkbare visie vinden we in het vrij starre epigenetische ontwikkelingsmodel van Erikson (1968): elke levensfase kent een specifieke crisis inhoudelijk gekarakteriseerd door een positieve en een negatieve pool.



Ook de ontwikkelingspsychologische inzichten van Vygotsky (1979; Zender & Zender, 1974) zijn expliciet dialectisch van aard: crises en conflicten worden beschouwd als criteria voor periodisering van een inherent dialectisch ontwikkelingsverloop. Het is belangrijk in de visie van Vygotsky dat de crisisfase (of zogenaamde negatieve fase) in de psychische ontwikkeling van het kind een uitdrukkelijk positieve betekenis krijgt:

(...) the process of involution, reflected so clearly in these periods and subordinated to the processes of positive personality growth, are directly related to them and ever combined with them into a whole (...) It can be shown for all the remaining negative aspects of crises that they have positive counterparts which emerge usually in the transition to a new and higher form. (Zender & Zender, 1974)

Aansluitend verwijs ik hier naar de persoonlijkheidstheorie van Kelly (1955) met de bipolaire constructen als centrale bouwstenen van een actief evoluerend constructensysteem. Ook de opbouw van dynamische tegenstellingen in pulsieleer en persoonlijkheidsstructuur volgens Freud (bijvoorbeeld Eros vs. Thanatos; Es vs. Ueber Ich; lust-principe vs. realiteitsprincipe... Zie Platteau, 1982; Rychlak, 1976<sup>b</sup>) getuigen van dialectische accentuering. Het basisconcept van contradictie en conflict in elk ontwikkelingsproces is verwant aan Kohlbergs notie dat een cognitief conflict de morele ontwikkeling zou stimuleren (1976). Later kreeg deze idee nog ondersteuning door de experimenten van Lawrence Walker (1983). Hij stelde vast dat verscheidene condities die cognitief conflict uitlokken, de stadiatransities in de morele ontwikkeling van kinderen stimuleerden. Inspirerend zijn in dit verband ook de beschouwingen van Carol Gilligan, die in haar boek *In a different voice* een volledig hoofdstuk wijdt aan "Crisis and transition" (1983: 106-127).

Het is duidelijk dat ook de basispremissen van Festingers cognitieve dissonantietheorie (1957) steunen op het dynamische effect van het ervaren van (cognitieve) tegenstellingen in de kenwereld van het subject (zowel tegenover zichzelf als de omgeving). Dissonantie (bijvoorbeeld tussen interpretaties van eigen uiterlijk gedrag en private overtuiging) wordt als onaangenaam ondervonden waardoor men (al dan niet bewust) zal streven naar dissonantiereductie door attitude- (of gedrags)verandering:

The existence of dissonance gives rise to pressures to reduce the dissonance and to avoid increases in dissonance. (Festinger, 1957: 31)

Festinger (1962) vermoedt hier een reële motivatiebron:

Cognitive dissonance is a motivating state of affairs. Just as hunger impels a person to eat, so does dissonance impel a person to change his opinions or his behavior.

De theorie van Festinger is empirisch vrij goed gefundeerd en biedt talrijke praktische toepassingsmogelijkheden voor het verklaren van attitude- of gedragsverandering in variërende omstandigheden. Voor kritische commentaren en replicatieonderzoek (hoofdzakelijk bij Leuvense studenten) kan onder meer verwezen worden naar het onderzoek van Nuttin (1975).

Voor de klinisch-psychologische opvattingen vermeld ik nog (bij wijze van voorbeeld) Dabrowski (1972), Weeks (1977), Løvlie (1982<sup>a</sup>, 1982<sup>b</sup>), Haley (1973), Minuchin (1981) en Kessler (zie Bouwkamp, 1984). Ook de zogenaamde Reversal Theory van Apter en Smith beklemtoont het beslissende belang van de tegenstelling (switching between opposites) voor de zelf-actualisatie en belangrijke leerprocessen (zie Apter, 1982; Smith & Apter, 1975; Van der Molen, 1986). Ik kom verder op sommige van deze auteurs nog terug. Bij allen wordt het positieve effect van crises en contradictie in een of andere vorm beklemtoond.

Ten slotte kan hier nog worden gewezen op de ideeën van een bijzonder creatieve interdisciplinaire figuur die in 1977 de Nobelprijs voor de scheikunde ontving, namelijk Ilya Prigogine. Vertrekkend vanuit de wetten van de thermodynamica maakt hij onderscheid tussen ‘open’ en ‘gesloten’ systemen. De gesloten systemen kenmerken zich door het volgende: ze zijn in evenwicht, geordend, ontwikkelen zich niet, zijn statisch, er is geen uitwisseling met andere systemen, en ze zijn hoofdzakelijk eigen aan niet-levende systemen. Open systemen daarentegen worden gekenmerkt door contradicties, wanorde, complexiteit, auto-organisatie, dynamische interactie met andere systemen en non-lineaire transformatie. Uit deze kenmerken blijkt dat open systemen ver verwijderd zijn van een evenwichtstoestand. Deze eigenschappen komen hoofdzakelijk voor in levende systemen (Prigogine et al., 1977). Prigogine poogt dit onderscheid van eigenschappen ook terug te vinden buiten thermodynamische systemen (Prigogine, 1976; Prigogine & Stengers, 1979, 1984), bijvoorbeeld in de sociale wetenschappen: een grootstad heeft in een bepaald opzicht vele kenmerken van een open systeem, terwijl in sommige primitieve culturen door de strak georganiseerde (maar veilige) traditie de verandering wordt afgeremd. Het is duidelijk dat er connecties bestaan tussen de ideeën van Prigogine en de basisprincipes van de ‘dynamische systeem- en chaostheorie’. Beide visies beklemtonen het fundamentele belang van niet-lineaire kwalitatieve ontwikkelingen binnen zelforganiserende complexe systemen (zie Barton, 1994; Tuffilaro et al., 1992; Van Geert, 1994; Verhofstadt-Denève, 1999<sup>f</sup>; Waldorp, 1992). Door ontwikkelingen binnen de experiëntiële psychotherapie van inhouds- naar procesaccentuering ontstond recentelijk vanuit deze benadering ook interesse voor de mens als dynamisch zelforganiserend systeem (zie Greenberg & Pascual-Leone, 1995). Hierbij aansluitend kan de vraag worden gesteld of in de theorie van Piaget (naast actieve werking van stimulerende contradicties) de noodzakelijke ontwikkeling naar een volkomen evenwicht binnen de cognitieve structuren niet al te nadrukkelijk wordt beklemtoond (vgl. ook Brent, 1978).

Is de interactie van tegenstellingen een noodzakelijke voorwaarde tot dialectische processen, dan is het zeker niet zo dat alle tegenstellingen aan de basis liggen van dialectische ontwikkelingen.

Onder meer steunend op Altman (1981) en Adler (1927, 1952) zie ik als belangrijke kenmerken van dialectische contradicties dat de samenstellende elementen tegelijk tegengesteld én complementair moeten zijn. De *complementariteit* houdt in dat de tegengestelde polen:

- wederzijds van elkaar afhangen;
- behoren tot eenzelfde systeem van hogere orde;
- in vergelijkbare sterkte tegenover elkaar staan, waardoor ze elkaar niet uitsluiten.

De *tegenstelling* anderzijds vertegenwoordigt in elke fase (weliswaar in wisselende vorm) de drijfkracht voor verandering. Deze kenmerken worden in het volgende uitgewerkt.

### 1.2.3 Kenmerken en functie van de dialectische polen

(1) De beide polen uit de tegenstelling zijn *wederzijds van elkaar afhankelijk*. Deze wederzijdse bestaansafhankelijkheid is strenger dan de eis 'de ene bestaat enkel door het feit dat de ander bestaat'. De twee polen moeten namelijk (op zijn minst gedeeltelijk) in elkaar kunnen overgaan. Zo groeit uit het kind de volwassene en in de ouderdom wordt na de volwassenheid het kind herboren. Aan deze eis tot wederzijds produceren en in elkaar overvloeien voldoen zeker niet alle tegenstellingen. Zelfs fundamentele concepten als assimilatie en accommodatie, yin en yang voldoen in wezen niet aan deze voorwaarde. Verder in deze tekst zal blijken dat andere fenomenen in sommige aspecten wél als dialectisch mogen worden beschouwd, bijvoorbeeld de relatie tussen geliefden, de dynamiek van sommige denkinhouden (bijvoorbeeld in een dialoog met zichzelf of anderen), de basiselementen in het verder beschreven persoonsmodel, de relatie groep/protagonist in het psychodrama en sommige psychodramatechnieken zoals inspreking, rolomwisseling...

(2) Deze wederzijdse afhankelijkheid impliceert dat de tegengestelde polen in enge relatie tot elkaar staan en dat ze *behoren tot eenzelfde systeem van hogere orde*.

It is required only that the whole be found which includes the given parts in opposition, and implies them. Until this supraordinate class be established, the entities in opposition have the status of wholes in this relation of opposition and partial exclusion, they become parts which presupposed a whole of higher order. (Adler, 1927: 165; geciteerd in Altman, 1981)

Zo behoren bijvoorbeeld het kind-zijn en volwassen-zijn intrinsiek tot de ontogenese, het ontwikkelingsverloop van elk individu. Ook de afzonderlijke bouwstenen van het persoonsmodel staan in een dynamische relatie tot elkaar en maken deel uit van een groter geheel: de complexe totaliteit van de persoonsstructuur (zie verder, 3.2).

(3) Zelfs indien het bestaan van de polen een wederzijdse afhankelijkheid vertoont en ze behoren tot eenzelfde hogergeordende structuur, is het mogelijk dat het systeem een niet-dialectisch karakter heeft (of krijgt). Dit is het geval indien één van de antagonistische de andere totaal domineert, waardoor er in feite maar één pool overblijft. Een essentiële eis bestaat erin dat *beide elementen van vergelijkbare sterkte* zijn; ze mogen elkaar niet uitsluiten, anders is een voldragen dialectisch ontwikkelingsproces niet mogelijk. De sterkte kan uiteraard wisselen binnen het tijdsverloop.

Bijvoorbeeld: in de ontwikkeling van kind naar volwassene kan het voorkomen dat vroege trekken blijven domineren. Zo kan er een hevige weerstand ontstaan om volwassen te worden. De persoon weigert (uit angst, onzekerheid, gebrek aan zelfvertrouwen...) de verantwoordelijkheden eigen aan de volwassenheidsfase op zich te nemen. Hij vlucht in een kinderlijk egocentrische droomwereld. Vanuit de dialectische visie zou men kunnen zeggen dat de volwassen pool in hem wordt onderdrukt. Bij een overheer-

sing van de ene pool over de andere wordt het dialectische karakter van het ontwikkelingsproces bedreigd.

Analoge ideeën werden door Arnold Toynbee (1880-1975) uitgewerkt vanuit een cultuurfilosofische invalshoek. Volgens deze Britse historicus en cultuurfilosoof ontstaat beschaving indien een volk gedwongen wordt de harde korst van de traditie te doorbreken (bijvoorbeeld door bevolkingsexplosie, natuurramp, vreemde inval...). Het 'challenge'-principe staat hier centraal. Een essentiële voorwaarde blijft echter dat de uitdaging niet dominerend of vernietigend werkt. Vandewalle (1980) synthetiseert deze gedachte van Toynbee als volgt:

Vreemde invallen zijn stimulerend als ze niet leiden tot de volledige vernietiging van de betrokken bevolking of haar absorptie door de cultuur van de invallers. De Keltische volkeren bleken na de bezetting van hun land door de Romeinen niet meer in staat een eigen cultuur te ontwikkelen, tenzij tijdelijk in Ierland. De Germanen daarentegen werden door de Romeinse inval gestimuleerd en brachten uiteindelijk aan het verzwakte Romeinse Rijk de doodsteek toe.

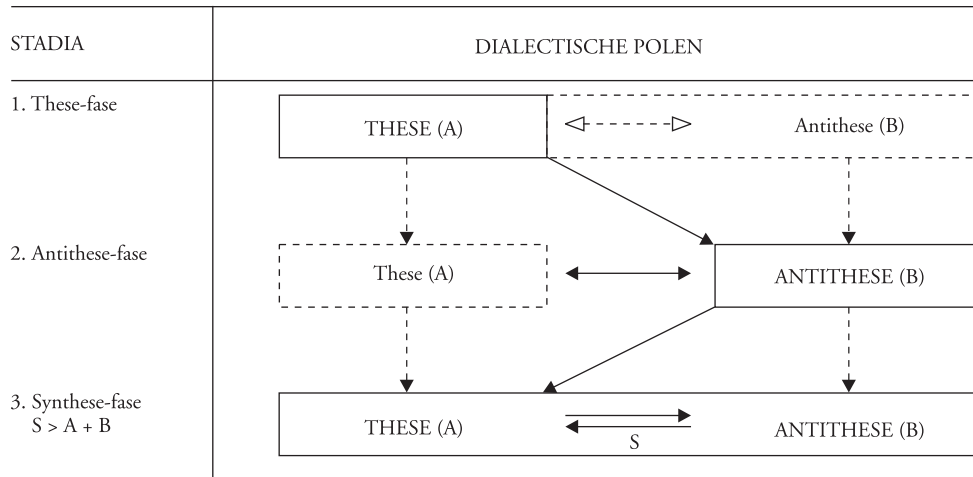
Zo kunnen ook al te langdurige crisis, bijvoorbeeld jarenlang aanslepende economische recessies – zoals beschreven in de schets van Gaus – een verlamme invloed uitoefenen. De tegenstelling mens-maatschappij is dan voor velen niet creatief te verwerken:

De gevolgen van de economische recessie, namelijk het verlies van impact op het milieu en hiermee gepaard het gevoel van verenging van de levensruimte en de tijdsruimte, hebben zoals gezegd een niet-rationeel gevolg: het individu begint te twifelen aan zichzelf, aan zijn vermogens, zijn vaardigheden, zijn kundigheden, zijn betekenis en ten slotte aan zijn nut als mens. (Gaus, 1981: 19)

Er bestaat ook geen dialectisch opgebouwde partnerrelatie indien één van beiden de indruk heeft dat hij door de andere volledig wordt overheerst; dit geldt ook voor conflicten waarin de partners zich isoleren.

(4) Na de complementariteit van de polen wordt nu de vraag gesteld naar de *aard en de functie van de tegenstelling* van de polen in de verschillende fasen van het dialectische proces (zie figuur 1.1). Reeds werd vermeld dat volgens Rychlak de antithese en de synthese potentieel in de these zijn vervat. Hoe kan dit worden begrepen? Hierover bestaan diverse opvattingen.<sup>5</sup> Ik ben ervan overtuigd dat in elke fase van het dialectische proces de tegengestelde polen aanwezig zijn doch in een andere relatie tot elkaar. In elke fase vormen ze evenwel de noodzakelijke stuwkracht tot de overgang naar het volgende stadium.

5. Diverse vormen van dialectiek worden helder van elkaar onderscheiden door de Engelse hegelianen John McTaggart en Ellis McTaggart in hun *Studies in the Hegelian dialectic* (1896).



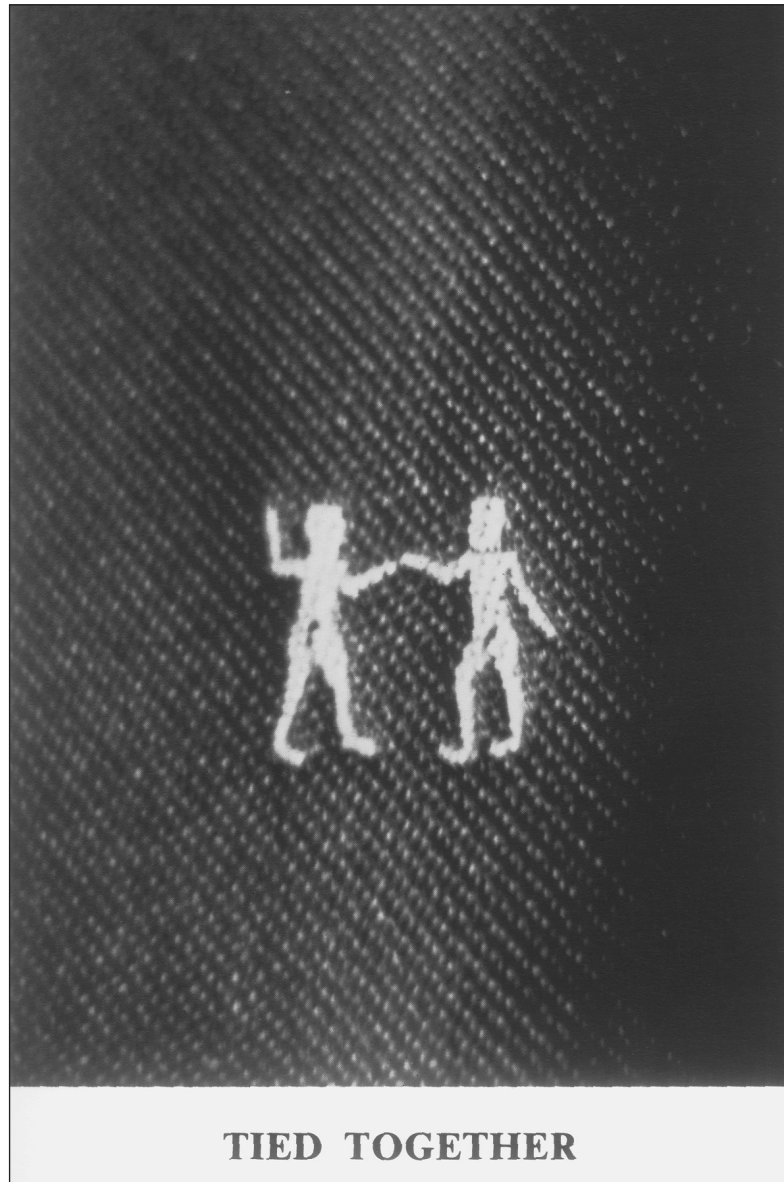
**Figuur 1.1.** De relatie van de dialectische polen door de dialectische stadia heen (schematische voorstelling).

In *fase één* (these-fase) komt slechts één pool (A) expliciet tot uitdrukking (de these). De antithese (B) is op de achtergrond aanwezig. Slechts één van de polen is geactualiseerd (A). De andere pool (B) is impliciet, ongedifferentieerd verbonden met de geactualiseerde pool (A). Deze impliciete pool (B) is echter verholen werkzaam in de tegenstelling die de these noodzakelijkerwijze drijft tot de negatie van zichzelf.

In *fase twee* (antithese-fase) voltrekt zich de eerste negatie. De these verliest zichzelf in de antithese die nu geactualiseerd wordt en op de voorgrond treedt. Deze tweede fase gaat dikwijls samen met crisis en conflict, want de impliciete tegenstelling van fase één wordt nu geactualiseerd. Het is de fase van de expliciete ontvouwing van de contradictie. De zekerheid en (schijn)rust van de these-fase worden doorbroken. Het is eigen aan deze eerste negatie dat de these in de antithese overgaat: de antithese (pool B) treedt op de voorgrond, en (A) – alhoewel historisch nog aanwezig uit fase één – kan nu schijnbaar minder essentieel worden. De fundamenteel positieve accentuering van deze ‘negatieve’ fase werd reeds voldoende beklemtoond. De expliciete contradictie, die door de actualisatie van B ontstond, wordt de noodzakelijke voorwaarde tot de zo belangrijke tweede negatie in fase drie.

In *fase drie* (of synthese-fase) wordt de antithese (pool B) op haar beurt genegeerd en kan nu in de these (pool A) worden geïntegreerd tot een ‘hogere’ synthese, die meer is dan de eenvoudige samenvoeging van A en B (zie verder, 1.2.4).<sup>6</sup>

6. Terloops kan hier worden opgemerkt dat in dialectische processen onderscheid kan worden gemaakt tussen de dynamiek van de fasen en de dynamiek van de polen (Apostel, 1985, persoonlijke commentaar). De *fasen* verlopen diachronisch, historisch. Ze volgen elkaar op en vertonen in elk stadium verschillende kenmerken. De *polen* daarentegen staan synchronisch naast elkaar. Zoals vermeld, vormt hun tegenstelling in elke fase de noodzakelijke voorwaarde tot overgang naar de volgende fase, maar wel in elk van de drie stadia op een verschillende wijze, met name: impliciet, geactualiseerd en geïntegreerd (zie figuur 1.1).



———— GILBERT & GEORGE (1976). *Dark Shadow*, p. 8. London: Nigel Greenwood Inc.

Ik poog dit overzicht op te frissen door een paar voorbeelden. Zo kan men de vraag stellen of de beschreven mechanismen niet kunnen worden aangewend om sommige aspecten in de emotionele ontwikkeling van verliefde partners te interpreteren.



Kiezen we een zeer eenvoudig voorbeeld: Jan wordt verliefd op Liesje. Jan heeft een bepaald beeld van zichzelf (pool A) en een (verschillend, aanvankelijk nog vaag) beeld van Liesje (pool B). Impliciet is de tegenstelling van de twee beelden van Jan (over zichzelf en Liesje) aanwezig, en deze kan de transitie stimuleren naar de volgende fase waarin zich dikwijls een eerste vorm van negatie van het *Zelf-Beeld* voltrekt. Soms gebeurt dit vrij absoluut. Jan kan bijvoorbeeld bepaalde vermoede kenmerken van Liesje tot de zijne maken in de vorm van een bijna fanatieke overname van attitudes, belangstellingen, vrijetijdsactiviteiten, met het gevaar de eigen identiteit te verliezen. Belangrijke inhoud uit het *Zelf-Beeld* van Jan worden prijsgegeven, genegeerd, ten voordele van zijn beeld over Liesje. Hij vervreemdt van zichzelf. Pool A is aldus in fase twee (gedeeltelijk) tot pool B ontwikkeld, die aanvankelijk sterk op de voorgrond treedt. Historisch gezien blijft echter het *Zelf-Beeld* uit de eerste fase bestaan. Hoe sterker Jan poogt Liesje te worden en hoe meer hij probeert zich met haar te vereenzelvigen, hoe scherper de tegenstelling met het genegeerde *Zelf-Beeld* zich zal laten gelden. Hij krijgt nu niet alleen oog voor de overeenkomsten maar ook (en op de duur vooral) voor de tegenstellingen. Dit kan aanleiding geven tot een crisis. Deze tegenstellingen (bijvoorbeeld in de vorm van twijfels over zichzelf, over Liesje...) kunnen de bron worden voor de tweede negatie waarbij pool A terug zichzelf kan worden. Jan keert tot zichzelf terug, maar is toch wezenlijk veranderd door de bron aan ervaringen opgedaan tijdens zijn 'negatieve fase'.

Een analoog proces kan zich vrij gelijktijdig bij Liesje voltrekken. In hun subjectieve beleving gaan de beide verliefden dan in de negatiefase wederzijds gedeeltelijk elkaar worden. E. Brontë (1947) beschrijft zeer tekenend in *Wuthering Heights* hoe Cathy en Heathcliff zich voorstellen over een soort gemeenschappelijk zelf te beschikken. Aanvankelijk lijkt in de negatiefase de volmaakte synthese bereikt, maar stilaan worden ook weer de tegenstellingen scherp en expliciet aanvoeld, waardoor beide partners via een tweede negatie tot zichzelf kunnen terugkeren in de reële synthese-fase. In deze fase kunnen beiden (in het gunstigste geval) hun eigen identiteit herontdekken; beiden kunnen zich ontwikkelen tot een 'hoger' niveau terwijl de identiteit van de andere wordt gerespecteerd. In elke fase is er eenheid én verscheidenheid, maar telkens van een totaal andere orde.

Gelijkaardige processen schijnen ook voor te komen in de vorm van (zelf)dialog. Ik vertrek van een bepaalde zekerheid (A), een inzicht dat ik (via vroegere dialectische processen) verwierf. Impliciet is een aantal tegenpolen (B, C, D...) echter reeds aanwezig, maar laten we er één (bijvoorbeeld de meest pregnante) afzonderlijk beschouwen (B). Deze impliciete tegengestelde pool genereert op een bepaald moment de twijfel aan de waarheid in A. In de negatiefase wordt dan (soms vrij absoluut) B als waarheid beschouwd. Hier ook kan worden gezegd dat B uit A is geactualiseerd of dat A idee B heeft gegenereerd. A verschuift naar de achtergrond, wordt al dan niet radicaal verworpen, maar samen met de verwerping komen de overeenkomsten en tegenstellingen tussen A en B op de voorgrond. Deze tegenstelling geeft de stoot tot de tweede negatie: op haar beurt wordt B genegeerd, waardoor A tot zichzelf kan terugkeren in de synthese-fase. Maar ook B gaat niet verloren. Beide worden verenigd tot een 'nieuwe' gedachte, een nieuw inzicht S, dat meer is dan A + B.

Dit betekent geenszins het eindpunt van een ontwikkelingsproces. De integratie in de synthese is nooit volledig, waardoor nieuwe dynamische tegenstellingen zich kunnen

ontwikkelen. Dit wordt behandeld in 1.2.5, maar vooraf wordt de netelige vraag gesteld naar de aard van de 'hogere' synthese.

#### 1.2.4 De synthese bevat these en antithese maar is anders dan de som van beide

In de synthese grijpt er een transcendentie plaats van tegenstellingen. In Hegels terminologie worden ze 'aufgehoben' en wel in de drievoudige betekenis die in het Duits aan dit woord kan worden gegeven en waarvan men ook wel iets terugvindt in het Nederlandse begrip 'opheffen' (zie Jonkers, 1978: 122; Løvlie, 1982<sup>a</sup>: 22; Störig, 1959: 188). Ook Hyppolite wijst in zijn commentaar bij de Franse vertaling van Hegels *Phänomenologie des Geistes* (1955) op deze meervoudige inhoud:

La traduction des termes hégéliens 'Aufheben, Aufhebung' est particulièrement délicate en français. On sait que ce mot a dans la langue commune des sens divers, même divers et contradictoires: supprimer, conserver, soulever. (1955<sup>a</sup>: 19)<sup>7</sup>

Vooreerst betekent 'Aufheben' afschaffen, *vernietigen*, ter zijde stellen (vgl. een wet die men opheft). In de synthese wordt de absoluutheid van these en antithese genegeerd en wordt hun onderlinge afhankelijkheid en relativiteit beklemtoond (zie Kruithof, 1959: 177). Dit betekent dat de opposities these en antithese nu niet meer in hun oorspronkelijke vorm bestaan; de oudere mens is niet meer kind en is ook anders geworden dan in de volwassenheidsfase.

Tegelijk verwijst de term naar *bewaren*, behouden:

In synthese als eenheid blijft de tegenstelling bewaard, in de verzoening worden de tegengestelde polen nooit geheel aan elkaar gelijk. Mocht dit het geval zijn, dan zou de beweging stilvallen. (Kruithof, 1959: 178)

Kenmerken van het kind-zijn en het volwassen-zijn vindt men in een bepaald opzicht bij de oudere mens terug. Hierin zit het historische aspect van de ontwikkeling. Wat de oudere mens is, resulteert uit ontwikkelingen in de voorgaande fasen, zij het dan in een gewijzigde vorm.

Ten slotte betekent 'Aufheben' nog: *op een hoger niveau brengen*, optillen; figuurlijk: groeien, veranderen, zich ontwikkelen.

De speculatieve verzoening is geen som van elementen maar een levendige structuur, waarin de twee zijden worden wat ze wezenlijk zijn. (Kruithof, 1959: 178)

Via het actief doorlopen van de vorige fasen is de mens in de ouderdom méér dan louter de optelsom kind/volwassene, hij overschrijdt de kenmerken uit de vroegere fasen tot een (kwalitatief) hogere synthese. Hier geldt ongeveer hetzelfde principe dat ook reeds door Koffka (1935) voor de 'Gestalt' werd geformuleerd in de bekende stelling: 'Het geheel is meer dan de som van de delen'.

7. Zie ook Hyppolite (1948: 21).



Zo verwijst de eerste en in zekere zin ook de derde betekenis naar het discontinue aspect van de ontwikkeling; de kenmerken uit de voorgaande fasen worden zowel vernietigd als overschreden. De tweede betekenis heeft daarentegen vooral betrekking op de historische continue aspecten van het ontwikkelingsproces.

Waaruit deze kwalitatief hogere synthese zal bestaan, hangt onder meer af van de inhoud die aan het dialectische proces wordt gegeven. Een strenge operationalisering van 'kwalitatief hogere synthese' zoals dit bijvoorbeeld mogelijk is in natuurkundige en scheikundige processen (zie het hiernavolgende citaat van Wozniak, 1975), is voor psychische ontwikkelingen uitgesloten. Wel zal ik pogen een aantal kenmerken te illustreren aan de hand van (ontwikkelings)psychologische gegevens.

(...) the law of *transformation of quantitative change* asserts that whenever the intensity of a phenomenon's intrinsic properties (e.g. size, volume, temperature, etc.) is altered beyond certain limits, this purely quantitative change passes over into a change in quality. A new phenomenon governed by a new set of laws thereby emerges. Thus dialectical development is much more than simple change; it is also the emergence and destruction of qualitatively different phenomena governed by different systems of laws and not reducible one to the other. The prime and oft-quoted physical example of such change is the conversion of water into ice or steam through sudden leaps at specific points in a purely quantitative continuum, i.e., temperature.

Meestal geldt dat stadiapsychologen de ontwikkeling zien als een opeenvolging van kwantitatieve continue episodes (binnen stadia) en kwalitatieve discontinue sprongen (tussen stadia). Kwantitatieve veranderingen – aldus Altman (1981) – houden in dat gelijkaardige elementen aan de ene of andere zijde van de tegenstelling worden toegevoegd, zonder wezenlijke verandering in de relatie tussen de tegengestelde polen. Kwalitatieve veranderingen daarentegen impliceren een nieuwe configuratie van tegenstellingen of een nieuwe structurele integratie van componenten.

Toegepast op de theorie van Piaget zou men kunnen zeggen dat het kind binnen een bepaald ontwikkelingsstadium in relatie tot zijn omgeving geen fundamentele wijzigingen ondergaat. De veranderingen zijn in se continu en cumulatief. Zo wordt bijvoorbeeld in de concreet-operationele fase via generaliserende en differentiërende assimilatie (en accommodatie) het actieveld respectievelijk uitgebreid en gedifferentieerd, evenwel binnen een gelijkaardig actieniveau (namelijk het symbolische). Bij overgang echter naar een nieuwe periode (zoals bijvoorbeeld van concreet-operationeel naar formeel-operationeel denken) wordt de relatie tot de buitenwereld fundamenteel gewijzigd. De eigenschappen van de voorgaande stadia worden in de volgende geïntegreerd tot een structureel hoger ontwikkelingsniveau. Het kind zal gevoelig worden voor nieuwe eisen uit de buitenwereld en is in staat operaties uit te voeren op een totaal nieuw actieniveau (van het symbolische naar het hypothetische). Er is aldus een nieuwe configuratie ontstaan van de tegenstelling: cognitieve structuur/buitenwereld. Dit komt overeen met de opvatting van Wozniak (1972) die betoogt dat de synthese in een dialectisch proces wordt gekenmerkt door een transformatie van kwantiteit in kwaliteit:

The organism is seen as increasing in some attribute (e.g. in Piaget's theory, in the degree of equilibration existing in a given stage between assimilation and accommodation) in a

relatively linear and continuous fashion until a critical point is reached (e.g. the full equilibration of accommodation and assimilation at a lower level) at which juncture there is reasonably sudden transition to a new, higher, qualitatively distinct stage. This new stage is considered to be described by a new system of laws to which the previous stage did not conform.

In analoge denktrant onderscheidt Watzlawick (1974) vanuit zijn systeembenadering 'first-' en 'second-order-change'. Eerstegraadsveranderingen verwijzen naar ontwikkelingen binnen een systeem dat zelf ongewijzigd blijft. Deze veranderingen zijn mechanistisch (Abrams, 1977) en van kwantitatieve aard. Dit is bijvoorbeeld van toepassing indien binnen een gezinssysteem steeds opnieuw oude oplossingsstrategieën uit vorige stadia worden toegepast (vgl. ook Weeks & Wright, 1979). Tweedegraadsveranderingen daarentegen impliceren grondige wijzigingen in het gehele systeem. Deze reorganisatie resulteert noodzakelijk in een nieuwe werkelijkheid. Het systeem blijkt dan radicaal gewijzigd.<sup>8</sup> Tweedegraadsveranderingen zijn discontinu en kwalitatief. Ze zijn te vergelijken met de aanduidingen 'new systemic qualities' van Leont'ev (1978: 89, 105) en 'synchronizing reinterpretations' die zich volgens Riegel (1975<sup>9</sup>, 1979) in de ontwikkeling zouden voordoen binnen en tussen de vier ontwikkelingsdimensies.<sup>9</sup> Weeks en Wright (1979) passen deze inzichten eveneens toe op de familiecyclus van Duvall:

The family life cycle involves both first- and second-order change. Within each stage the system strives for homeostasis: balance, peace, tranquility, and stability. First-order change is relevant to within-stage changes. However, in the process of shifting from one stage to the next, second-order change is needed.

Dezelfde gedachte wordt vertolkt bij Vygotsky en gerapporteerd door Zender en Zender (1974).

The critical periods alternate with the stable ones. The former are sudden changing and turning points in child development, confirming once more that the development of the child is a dialectic process in which the transition from one stage to another follows not an evolutionary but a revolutionary path.

Tweedegraads- of dialectische veranderingen zijn meestal vrij plots en abrupt. De resultaten (of syntheses) blijken dikwijls moeilijk te voorspellen wegens de onverwachte, soms origineel-creatieve ontwikkelingen.<sup>10</sup> Dit alles impliceert dat dialectische processen verlopen volgens een eigen (niet-formele) logica en niet te vatten zijn via klassieke formeel-logische systemen. Daarom werden reeds verscheidene pogingen ondernomen

8. Vergelijk bijvoorbeeld in de familiecyclus van Duvall (1971) de overgangen van 'the school-age children stage' over 'the teen-age stage' naar 'the launching years' en 'the empty nest years'.

9. Met name de "inner-biological, individual-psychological, cultural-sociological, outer-physical" dimensies (zie verder).

10. Zie ook de grotere vooruitgang in de revolutionaire (tegenover de traditionele) wetenschappen beschreven door Kuhn (1970).

tot formalisering van dialectische processen in ‘dialectische’ logica’s. Een volledig uitgebouwde dialectische logica werd echter nog niet verwezenlijkt.

Een bespreking hiervan ligt evenwel buiten mijn opdracht. Ik verwijs de lezer hiervoor graag naar de waardevolle kritische opmerkingen van Apostel (1979, 1981) en Batens (1980, 1984, 1985).

Aansluitend bij de vraag naar de aard van de ‘hogere’ synthese kan het probleem worden gesteld van de bron en de ideale synthese van dialectische processen.

### 1.2.5 Bron en ideale synthese

Vele religieuze, filosofische en psychologische theorieën worden beheerst door het denkbeeld van een ontwikkeling naar een of andere vorm van ideale synthese. Ik beperk mij tot een paar voorbeelden vanuit een psychologische invalshoek: bij Jung bijvoorbeeld moet via het individuatieproces – een proces van geheelwording of zelfverwezenlijking, van verinnerlijking in confrontatie met de irrationele machten van het onbewuste – de *zelfstandige persoonlijkheid* worden opgebouwd, die door Marcoen (1975) wordt omschreven als volgt:

(...) de hercenterde persoonlijkheid, de mens die zich gedragen weet, de volledige mens, de mens in evenwicht tussen de tegenstellingen, de zedelijke autonome mens, de geïnspireerde mens, de gecultiveerde mens, de onvoorwaardelijk gegevene, de toekomstige persoonlijkheid voor een gemeenschap van de toekomst.

Volgens Erikson zal een gunstige integratie van de polen in de opeenvolgende levenssries steeds meer ruimte maken voor een nieuwe crisis op een hoger niveau van persoonlijkheidsontwikkeling in de richting van een ideale eenheid, identiteit en integriteit (zie Verhofstadt-Denève et al., 1991).

Zo ook (zij het minder utopisch) kan volgens Piaget (1949) een na te streven evenwicht worden bereikt via de actieve werking van assimilatie en accommodatie (het evenwichtmodel); dit evenwicht wordt gekenmerkt door de harmonische adaptatie van de cognitieve structuren aan de eisen van de buitenwereld.

Wat de notie van ultieme synthese van tegenstellingen betreft, wijst Altman (1981) op de uitzonderingspositie, die door Kelly (1955) met de ‘personal construct theory’ wordt ingenomen. Mensen construeren hun wereld op een unieke wijze (vgl. constructief alternativisme) door een hiërarchisch netwerk van bipolaire constructen heen, actief-dynamisch in overeenstemming met hun unieke levenservaringen. En Altman merkt op:

In a sense, flexibility of personality is the ideal and reflects the ability of a person to adapt to ever new situational demands. Thus if there is some ultimate ideal for Kelly, it is individual capability for change and flexibility rather than achievement of some final state.

Hierbij aansluitend wijs ik op het realistische karakter van Kelly’s voorstelling; inderdaad, de optimale integratie of synthese van tegenstellingen wordt nooit volledig verwezenlijkt. Zoals Altman (1981) steunend op Adler (1927) het uitdrukt:

(...) any synthesis of opposites may never be complete since total resolution yields the paradox of no opposition, thereby destroying a dialectic system.

Elke synthese houdt in principe de mogelijkheid in te fungeren als these voor een nieuwe dialectische cyclus.

Wat de bron, de dynamiek van dialectische processen betreft, kan worden gesteld dat het dialectische verloop – begrepen als een spanning van tegenstellingen gestuurd door de zelfregulatie van het organisme – beantwoordt aan de *inherente noodzakelijkheid* van elk kwalitatief verlopend ontwikkelingsproces (vgl. ook Jung en Busemann in Marcoen, 1975). Zo karakteriseerde Piaget (1968: 104), refererend aan dialectische processen, het denkverloop als “une démarche inévitable de la pensée”. Een zodanig proces gekenmerkt door activiteit en zelfbeheersing geldt, volgens Hegel, enkel voor het levende zijn:

Want omdat het dode zichzelf niet beweegt, komt het niet tot een differentiëring van het wezen, niet tot een wezenlijke tegenstelling of ongelijkheid; bijgevolg komt het niet tot de overgang van het tegengestelde naar het tegengestelde daarvan, niet tot de kwalitatieve immanente beweging, niet tot de zelfbeweging. (*Fenomenologie van de Geest*, 1807<sup>1</sup>, vertaling Jonkers, 1978: 82)

De *bron en de structuur* van het verloop is dus een intern gegeven. Verder zal echter blijken dat voor de psychische ontwikkeling, externe fenomenen en persoonsvariabelen wel *inhoud, duur en tempo* van deze dialectisch verlopende processen kunnen beïnvloeden.

### 1.3 Samenvatting

Als aanloop tot de bespreking van een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie (hoofdstuk 3) als basis voor het therapeutisch handelen poogde ik in dit eerste hoofdstuk een bruikbare omschrijving te formuleren voor het concept dialectiek als proces (naast dialectiek als methode). Met dit uitgangspunt voldoet dialectiek operationeel aan de volgende kenmerken:

- Via een *proces van dubbele negatie* wordt een ‘hogere’ synthese verwezenlijkt; ik waarshuwde echter voor een mechanistisch hanteren van deze trilogie bij het beschrijven van dialectische processen.
- Als basis van dialectische processen geldt steeds het bestaan van *tegenstellingen*; in de negatiefase dikwijls ervaren als *conflict*.
- Niet alle tegengestelde polen roepen dialectische processen op: het is essentieel dat de polen *tegengesteld én complementair* zijn. Dit tweevoudige kenmerk betekent dat beide polen in een dialectische tegenstelling:
  - wederzijds van elkaar afhankelijk (beurtelings in elkaar overvloeien);
  - behoren tot eenzelfde systeem van hogere orde;
  - nagenoeg van gelijke sterkte zijn (ze sluiten elkaar niet uit, of domineren elkaar niet volledig).

Met deze kenmerken vormen de tegengestelde polen in elk stadium de noodzakelijke voorwaarden tot transitie naar een volgende fase.

- *In de synthese worden these en antithese getranscendeerd*, dit wil zeggen ‘aufgehoben’: beide polen worden tegelijk (partieel) vernietigd, bewaard en op een kwalitatief hoger niveau gebracht, te vergelijken met de omschrijving ‘second-order-change’ (Watzlawick) en ‘synchronizing reinterpretation’ (Riegel).

Volgens een utopisch of idyllisch verzoeningsdenken, waartegen ik mij verzet, zou een ideale synthese mogelijk zijn. Ik verdedigde het standpunt dat de *ultieme integratie nooit* wordt verwezenlijkt: elke synthese kan als these voor een nieuw dialectisch proces fungeren.

Op de problemen van stagnatie en regressie wordt hier niet ingegaan. Verder zal blijken dat beide perfect binnen dit denkkader te integreren zijn.

Ten slotte moet ook worden beklemtoond dat dialectische processen beantwoorden aan een *inherente noodzakelijkheid*, die eigen is aan het principe van zelfregulatie binnen elk levend organisme.

In het volgende hoofdstuk komt de existentiële inhoudelijke dimensie aan de orde.



## 2. Basisthema's voor een existentiële psychologie

*Leni Verhofstadt-Denève*

Car enfin, qu'est-ce que l'homme dans la nature?  
Un néant à l'égard de l'infini, un tout à l'égard du néant,  
un milieu entre rien et tout.  
(PASCAL, *Pensées*, 1912: 350)

### 2.1 Vertegenwoordigers

De existentiële psychologie is gegroeid uit het existentialisme. Het betreft hier zeker niet één duidelijk afgetekende, filosofische school. Toch wordt met deze strekking vooral verwezen naar het Franse existentialisme van Albert Camus (1913-1960) – alhoewel er over de wijsgerige plaats van Camus enige twijfel heerst – naar Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) en vooral naar Jean-Paul Sartre (1905-1980). De filosofie van Sartre, neergelegd in de vorm van toneelstukken, romans en theoretische werken – waarvan het belangrijkste *L'être et le néant*, verschenen in 1943 – vertolkt duidelijk de pessimistische geest van de toenmalige existentiële, door de oorlog getekende bedreiging. Voor velen ging inderdaad het geloof in harmonie, houvast en zinvolheid van het bestaan verloren. De fundamenteën van deze Franse school vinden echter vroeger hun oorsprong in het Frankrijk van de zeventiende eeuw bij Blaise Pascal (1623-1662) en later bij Søren Kierkegaard (1813-1855), de filosoof en psychiater Karl Jaspers (1883-1969), de schrijvers Dostojewski (1821-1881), Friedrich Nietzsche (1814-1900), Franz Kafka (1883-1924)<sup>1</sup> en vooral bij de filosoof Martin Heidegger (1889-1976),<sup>2</sup> leermeester van Sartre

1. Zie in dit verband de existentiële interpretatie van Kafka's werk door Camus in *Le Mythe de Sisyphe: L'espoir et l'absurde dans l'œuvre de Franz Kafka* (1965: 199-211). "Ces perpétuels balancements entre le naturel et l'extra-ordinaire, l'individu et l'universel, le tragique et le quotidien, l'absurde et le logique, se retrouvent à travers toute son œuvre et lui donnent à la fois sa résonance et sa signification." (p. 202)

2. Husserl ontwikkelde de zogenaamde fenomenologische methode met nadruk op de beschrijving van de naïeve natuurlijke directe ervaringen. Zie Sartre (1965: 15): "De toute façon la phénoménologie est l'étude des phénomènes des faits." Zie ook Lyotard (1956: 7): "Pourquoi 'Phénoménologie' – le terme signifie 'étude' des 'phénomènes', c'est-à-dire de *cela* qui apparaît à la conscience, de *cela* qui est 'donné'. Il s'agit d'explorer ce donné, la chose même à laquelle on pense, de laquelle on parle, en évitant de forger des hypothèses, aussi bien sur le rapport qui lie le phénomène avec l'être de *qui* il est phénomène, que sur le rapport qui l'unit avec le Je *pour qui* il est phénomène." Al hebben Heidegger en Sartre zich dikwijls op Husserl beroepen, toch wordt deze laatste niet gerekend tot de existentiële denkers. Voor het onderscheid tussen psychologie en fenomenologie, zie het overzichtsartikel van Jennings (1986).

en belangrijkste omstreden leerling van Husserl (1859-1938). Heidegger stelde onder meer de vraag naar de zin van het-in-de-wereld-zijn tegen de achtergrond van dood en tijdelijkheid. Analoge decisieve zijnsvragen motiveerden een belangrijke groep navolgers tot vertalingen van existentieel-filosofische ideeën in een psychologisch denkkader, al dan niet met klinisch-pedagogische toepassingen. Voor Europa vermeld ik hier (bij wijze van voorbeeld) Ludwig Binswanger en Medard Boss, Victor Frankl, Otto Friedrich Bollnow en Anne-Lise Løvlie. Voor de Verenigde Staten verwijs ik onder meer naar Ulrich Sonneman, Paul Tillich en vooral naar Rollo May.

Een goed gestructureerde, consistente existentieel-psychologische theorie werd tot op heden niet uitgewerkt. Het hiernavolgende betoog kan geenszins fungeren als een overzicht van de gangbare existentieel-filosofische en psychologische strekkingen. Veel-er geef ik een (persoonlijke) selectie en interpretatie van frequent terugkerende existentiële thema's die mij – door hun existentiële aanspreekbaarheid – rechtstreeks bruikbaar lijken voor het inhoudelijk beter begrijpen van de psychische ontwikkeling van de bewust reflecterende mens.

## 2.2 Existentiële themata

Le silence éternel de ces espaces infinis m'effraie.  
(PASCAL, *Pensées*, éd. 1912: 428)

### 2.2.1 De existentiële confrontatie

De mens is – totaal onafhankelijk van zijn wil – op een bepaalde plaats en tijd in het bestaan 'geworpen'. Het dier ook, maar voor de mens geldt dat hij op deze existentiële gegevenheid kan reflecteren. George Bataille schreef in *L'expérience intérieure* (p. 109):

Si j'envisage ma venue au monde – liée à la naissance puis à la conjonction d'un homme et d'une femme, et jusqu'à l'instant de la conjonction – une chance unique décide de la possibilité de ce moi qui je suis; en dernier ressort l'improbabilité folle du seul être sans lequel, pour moi, rien ne serait. La plus petite différence dans la suite dont je suis le terme: au lieu de moi avide d'être moi, il n'y aurait qu'un autre, il n'y aurait quant à moi que le néant comme si j'étais mort. (Geciteerd in: Kruithof, 1962: 187-188)

Op een bepaald ogenblik in zijn ontwikkeling wordt het individu plots overvallen met een groots (maar dreigend) besef dat hij bestaat. Dat hij als denkend en bewust subject leeft in een materiële wereld naast andere mensen ongeveer zoals hij, in een onmetelijke kosmos. Dit kan hem vervullen met gevoelens van bewondering en vreugde maar ook van onmacht en angst, over zijn eigen bestemming.

Il y a dans la condition humaine, c'est le lieu commun de toutes les littératures, une absurdité fondamentale en même temps qu'une implacable grandeur. (Camus, 1965: 203)



De mens kan ervan doordrongen worden dat – in het licht van de toevallige combinaties van duizenden generaties die hem voorafgingen – hij oneindig veel meer kans had niet te zijn, en hij weet ook met absolute zekerheid dat, nu hij er is, zijn bestaan binnen afzienbare tijd een einde zal kennen. Alhoewel soms heimelijk de wens wordt gekoesterd dat het hier gaat om een werkelijkheid buiten zichzelf, een dreiging die anderen treft, wordt men in een verhevigd moment van het bestaan toch overvallen door het duidelijk onherroepelijke besef van de dood als enige zekerheid in het menselijk leven: “La mort est là comme seule réalité. Après elle, les jeux sont faits” (Camus, 1965: 140). Rollo May (1958: 42) formuleert dit existentieel zelfbewustzijn als volgt:

Man (...) is that particular being who knows that at some future moment he will not be; he is the being who is always in a dialectical relation with non-being, death. And he not only knows he will sometime not be, but he can, in his own choices, slough off and forfeit his being.

Pascal maakt hierbij speels en diepzinnig de overweging of ons gehele bestaan – hoe reëel het ook voorkomt – niet een droom zou kunnen zijn, want als wij dromen, zijn wij bevangen in de waan de werkelijkheid te kennen:

(...) personne n'a d'assurance, (...) s'il veille ou s'il dort, vu que durant le sommeil on croit veiller aussi fermement que nous faisons; on croit voir les espaces, les figures, les mouvements; on sent couler le temps, on le mesure; et enfin on agit de même qu'éveillé (...) qui sait si cette autre moitié de la vie où nous pensons veiller n'est pas un autre sommeil un peu différent du premier, dont nous nous éveillons quand nous pensons dormir. (*Pensées*, éd. 1912: 529)

Meer nog, vermits we dromen dat we dromen, het ene verhaal op het andere fantasierend, kan met Pascal de vraag worden gesteld of het leven zelf geen schijn is, waaruit wij ontwaken bij de dood. Tot deze ontstellende gedachte van absolute vervreemding komt de achttienjarige hoofdfiguur in “L'enfance d'un chef” (één van de verhalen uit *Le mur* van Sartre). Lucien is er plots van overtuigd dat hij – evenals iedereen om hem heen – niet bestaat:

Lucien frissonna et ses mains tremblaient: “Ça y est pensa-t-il, ça y est! J'en étais sûr: *je n'existe pas*”, (...) Il fermait les yeux et se laissait aller: l'existence est une illusion; puisque je sais que je n'existe pas, je n'ai qu'à me boucher les oreilles à ne plus penser à rien, et je vais m'anéantir (...) le monde était une comédie sans acteurs. (1939: 172)

Van dit alles kan iemand zich nuchter afwenden, tot hij plots wordt gevat door de vraag naar de zinvolheid van zijn bestaan. Dit geldt evenzeer in vele fasen van de religieuze bezinning. Ik verwijs nogmaals naar Pascal:

Comme je ne sais d'où je viens, aussi je ne sais où je vais et je sais seulement qu'en sortant de ce monde je tombe pour jamais ou dans le néant, ou dans les mains d'un Dieu irrité, sans savoir à laquelle de ces deux conditions je dois être naturellement en partage. Voilà mon état plein de faiblesse et d'incertitude. (*Pensées*, éd. 1912: 418)

Analoge zijnsvragen vinden we terug bij niet-godsdienstige existentiële auteurs als Sartre en Camus:

Un homme parle au téléphone derrière une cloison vitrée; on ne l'entend pas, mais on voit sa mimique sans portée; on se demande pourquoi il vit. (Camus, 1965: 108)

Het is bekend dat Camus de menselijke existentie als 'absurde' omschrijft. Deze term heeft echter geen integraal afwijzende betekenis:

On ne découvre pas l'absurde sans être tenté d'écrire quelque manuel de bonheur (...) Le bonheur et l'absurde sont deux fils de la même terre. (1965: 197)

Zelfs Sisyphos, door de goden zwaar gestraft met een extreem zinloze taak, kan gelukkig zijn:

La lutte elle-même vers les sommets suffit à remplir un coeur d'homme. Il faut imaginer Sisyphe heureux. (Camus, 1965: 198)

Of men deze overtuiging deelt of niet, de mens ontsnapt niet aan zichzelf; zijn bewust reflectieve mogelijkheden plaatsen hem tegenover de existentiële thema's van leven en dood: "Si ce mythe est tragique c'est que son héros est conscient" (1965: 196). Met andere woorden: de mens ervaart zichzelf simultaan als subject en object.

### 2.2.2 De mens als subject en object

Je ne sais qui m'a mis au monde, ni ce que est le monde, ni que moi-meme, je suis dans une ignorance terrible de toutes choses, je ne sais ce que c'est que mon corps, que mes sens, que mon âme et cette partie même de moi qui pense ce que je dis, qui fait réflexion sur tout et sur elle-même, et ne se connaît non plus que le reste... (...) L'homme n'est qu'un roseau, le plus faible de la nature; mais c'est un roseau pensant... (Pascal, *Pensées*, éd. 1912: 418, 488)

Aansluitend bij de mogelijkheid tot existentiële reflectie stelt May (1967: 8) wat hij noemt "the human dilemma":

The human dilemma is that which arises out of a man's capacity to experience himself as both subject and object at the same time.

Bovendien is de mens zich bewust van dit vermogen tot objectiveren van zichzelf en zijn omgeving:

Consciousness is the distinctly human form of awareness – the particularly human capacity not only to know something but to know that I know it, that is, to experience myself as subject in relation to an object or as I in relation to Thou. (May, 1967: 125)

Ook Sartre (1949: 18) vermeldt met nadruk deze mogelijkheid tot reflectie of 'connaissance de la conscience' bij de mens:

Conscience connaissante soit connaissance *de* son objet, c'est qu'elle soit conscience d'elle-même comme étant cette connaissance.

Maar juist dit menselijke bewustzijn tot de tweede graad is een tweesnijdend zwaard:

Si j'étais arbre parmi les arbres, chat parmi les animaux, cette vie aurait un sens ou plutôt ce problème n'en aurait point car je ferais partie de ce monde. Je *serais* ce monde auquel je m'oppose maintenant par toute ma conscience et par toute mon exigence de familiarité. (Camus, 1965: 136)

Aan de basis van het probleem ligt de *combinatie* van *deze* mens in *deze* wereld:

Sur le plan de l'intelligence, je puis donc dire que l'absurde n'est pas dans l'homme (si une pareille métaphore pouvait avoir un sens), ni dans le monde, mais dans leur présence commune. (Camus, 1965: 120)

In *L'être et le néant* (1949) worden deze basisgedachten door Sartre grondig uitgewerkt. Het ding (de wereld) wordt – in tegenstelling met wat men zou vermoeden – met *L'être* aangeduid. Het *is* alleen. Het is wat het is, volledig identiek aan zichzelf. Bij het object bestaat er geen differentiatiemogelijkheid tussen *existentie* (dat het bestaat) en *essentie* (waaruit het bestaat), tussen 'zijn' en 'kenmerken van dit zijn'. Bij het ding vallen existentie en essentie samen. Het is enkel gedetermineerd object, totaal onderworpen aan de wetten van de natuur. Het heeft geen zelfbewustzijn, het kent noch verleden, noch heden, noch toekomst, het is onvrij (zie ook Barrett, 1967: 254). Het bestaat in de terminologie van Sartre (1949: 33) enkel 'op zich' (en-soi):

L'être-en-soi n'a point de *dedans* qui s'opposerait, à un *dehors* et qui serait analogue à un jugement, à une loi, à une conscience de soi. L'en-soi n'a pas de secret: il est *massif*. En un sens, on peut le désigner comme une synthèse de soi avec soi. Il en résulte évidemment que l'être est isolée dans son être et qu'il n'entretient aucun rapport avec ce qui n'est pas lui. Les passages, les devenirs, tout ce qui permet de dire que l'être n'est pas encore ce qu'il sera et qu'il est déjà ce qu'il n'est pas, tout cela lui est refusé par principe.

De mens daarentegen (le néant)<sup>3</sup> is als bewust subject in staat tot kritische bezinning op de inhoud (essence) van zijn existentie. Als subject kan hij zichzelf, zijn bewustzijn, zijn gehele levenssituatie als object overschouwen. De mens is tegelijk object (en-soi) en bewust subject (pour-soi). Dit zijn 'pour-soi' valt samen met het rijk van het bewustzijn dat voortdurend tot (*zelf*)*transcendentie* in staat is. Volgens Elster (1979: 158) zou de theorie van Sartre geresumeerd kunnen worden in het beeld dat de mens wordt achter-

3. 'Le néant' is datgene wat 'niet-is', dat wil zeggen: geen gedetermineerd object. 'Le néant' is in staat tot negatie van zichzelf als fundamenteel anders dan het zijnde: "le néant n'est pas, il se néantise. Il est soutenu et conditionné par la transcendance" (p. 53).



————— GILBERT & GEORGE (1976). *Dark Shadow*, p. 46. London: Nigel Greenwood Inc.

volgd door het verlangen om zijn eigen lijkrede te aanhoren “so that he can *know* what he *is*, two verbs that are mutually incompatible”. Dan zouden we zowel het eindoordeel vernemen over onze essentie *en* tegelijkertijd het bewustzijn behouden dat noodzakelijk is om daarvan te kunnen genieten (Elster, 1978: 76). De *mogelijkheid* tot bewust kri-

tisch reflecteren op de eigen beperkte existentie in deze wereld impliceert meteen ook de *plicht* tot existentiële reflectie.

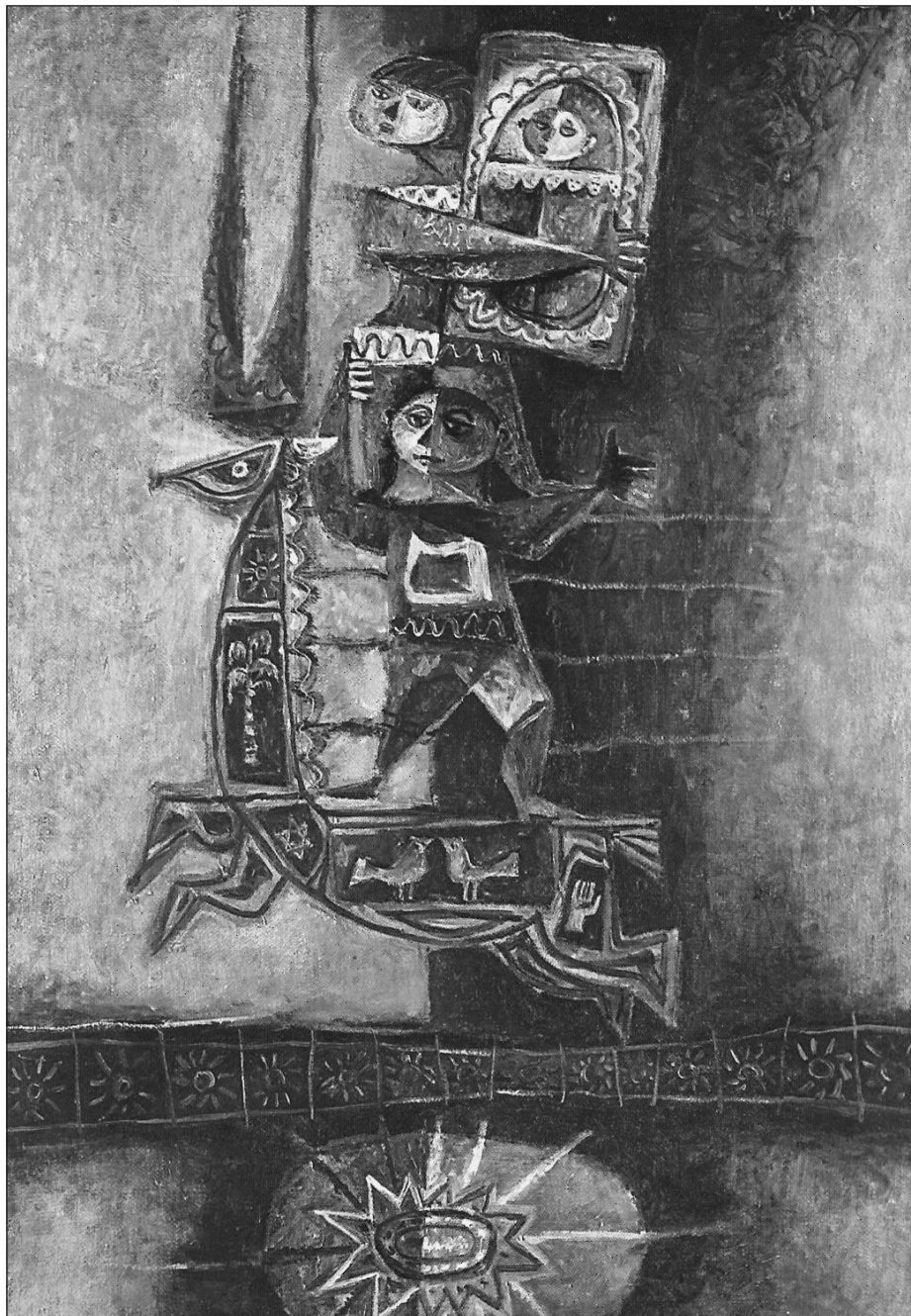
Vooreerst is daar de inspirerende maar soms dreigende confrontatie met de fysische wereld waarin men leeft, een wereld die zeer bevreemdt, tegelijkertijd oneindig mooi en gruwelijk:

(...) s'apercevoir que le monde est 'épais', entrevoir à quel point une pierre est étrangère, nous est irréductible, avec quelle intensité la nature, un paysage peut nous nier. Au fond de toute beauté gît quelque chose d'inhumain et ces collines, la douceur du ciel, ces des- sins d'arbres, voici qu'à la minute même ils perdent le sens illusoire dont nous les revêtons, désormais plus lointains qu'un paradis perdu. L'hostilité primitive du monde, à travers les millénaires, remonte vers nous. (Camus, 1965: 107-108)

Niet alleen de fysische wereld maar ook de maatschappelijk-sociale realiteit moet bewust geanalyseerd worden zoals bijvoorbeeld de beroeps- en gezinssituatie, de conventies en rollen die, binnen een maatschappelijke gegevenheid, op de eigen persoon en de anderen worden toegepast. Uitgaande van de mogelijkheid tot zelfreflectie heeft de mens de plicht zich steeds opnieuw vragen te stellen over zijn essentie: 'wat en wie hij is in zijn wereld'. Zonder zelftranscendentie verlaagt hij zich tot het statische bestaan van de dingen, aldus Sartre; zijn ontwikkeling wordt geremd. Zijn existentie (*dat* hij is) wordt dan identiek met zijn essentie (*wat* hij is): "Une synthèse de soi avec soi" (1949: 33); een object dat *is*, en niet meer *wordt*. Dit gebeurt indien de persoon zich identificeert met zijn maatschappelijke rollen. De kelner, de rechter, de moeder, de student, de arts... zijn er zich van bewust dat zij, in belangrijke mate, de rol spelen die van hen in de gegeven omstandigheden wordt verwacht. Indien zij zich vereenzelvigen met de conventies, de verwachtingen, dan kiezen zij de gemakkelijke, veilige weg; zij verschuilen zich achter de rol, maar hun bestaan is onecht (inauthentique). Zij verkiezen zichzelf wijs te maken dat ze gebonden zijn uit morele noodzaak, maar in feite ontvluchten zij hun vrijheid, hun verantwoordelijkheid, en getuigen ze van 'mauvaise foi'.

Van beslissende betekenis is de stelling 'l'existence précède l'essence'. Dit wil zeggen dat de mens eerst moet bestaan; dan pas kan hij iemand worden, zichzelf actualiseren, rollen gaan spelen, op zijn essentie reflecteren. Indien de inhoud de existentie zou voorafgaan, dan zou ik een soort afgewerkt object zijn – zoals Pinocchio, uit hout gesneden om dit en dat te zijn – en achteraf pas het leven krijgen. Ik zou dan niet kunnen reflecteren op mijn existentie en geen vrijheid van keuze hebben in relatie tot wie ik zou willen zijn en worden. Dit is het vreemde lot van de hoofdfiguur uit het fijnbesnaarde ridderverhaal van Italo Calvino (1962): *Le chevalier inexistant*. De ridder Agilulfe is een schitterend onderhouden, maar leeg harnas. Zeer merkwaardig ageert deze niet-bestaande figuur in alle omstandigheden magistraal: op het slagveld, in het boogschieten, in het raak formuleren van perfect gedocumenteerde argumenten, en zelfs in de beantwoording van de liefde die zijn talrijke bewonderaars hem betuigen! Toch existeert hij niet, hij is en was enkel essentie: de perfectie, de volledige verwezenlijking van zijn mogelijkheden; hij kan niet worden. En op het ogenblik dat Agilulfe (ten onrechte) vermoedt dat zijn volmaaktheid in twijfel wordt getrokken, wat zijn bestaan zou impliceren, acht hij het tot zijn plicht zichzelf (als essentie) te vernietigen.





Pinchas SHAAR, *Jeune Famille Traditionnelle*.

Raymond GOGNIAT & Marcel VAN JOLE (1968). *Pinchas Shaar*, nr. 18. Anvers: Editions Erasme, avec le concours de Henri Bénézit, Paris.

Via de interpretatie van Barnes (1959) ondersteunt May (1967: 139) de vruchtbaarheid van Sartres gedachte:

Man is not an object to be forced into the “role demanded by modern society – to be *only* a waiter or a conductor or a mother, *only* an employer or a worker”, as Miss Hazel Barnes writes in her introduction to her translation of Sartre. She goes on rightly to say, “To my mind this aspect of Sartre’s existentialism is one of his most positive and most important contributions – the attempt to make contemporary man look for himself again and refuse to be absorbed in a role on the stage of a puppet theater”.

Reeds Pascal had erop gewezen dat de mens met alle mogelijke drogredenen de existentiële confrontatie poogt te ontvluchten. Hij poogt niet te zien. Hij probeert door allerhande schijnwaarden het zich bewust worden van zijn erbarmelijke existentiële levenssituatie te vermijden.

Qu’on s’imagine un nombre d’hommes dans les chaînes, et tous condamnés à la mort, dont les uns étant chaque jour égorgés à la vue des autres, ceux qui restent voient leur propre condition dans celle de leurs semblables, et, se regardant les uns et les autres avec douleur et sans espérance, attendent leur tour. C’est l’image de la condition des hommes. (Pascal, *Pensées*, éd. 1912: 126)

Een gruwelijke voorstelling van het mens-zijn. Het kan niet worden ontkend dat de mens dikwijls zoekt naar opwinding, ontspanning, activiteit (divertissements) om de pijnlijke zelfreflectie af te remmen en zijn reële existentiële conditie te negeren. Ook een (zonne)koning wordt er niet van gespaard!

Le roi est environné de gens qui ne pensent qu’à divertir le roi et [*qu’à*] l’empêcher de penser à lui. Car il est malheureux, tout roi qu’il est, s’il y pense. (Pascal, *Pensées*, éd. 1912: 392)

Evenals Camus en Sartre pleit Pascal – maar dan vanuit zijn religieuze levensvisie – voor een moedige bewuste reflectie op het eigen bestaan waarbinnen de ‘divertissements’ tot hun betrekkelijke waarde kunnen worden herleid. Afleidingen hebben zeker hun positieve betekenis voor het bestaan, maar de mens is als ‘roseau pensant’ in staat – en dit impliceert meteen de plicht – tot transcendentie van zijn ‘divertissements’.

In de existentiële visie wordt vooral nadruk gelegd op de *actuele levenservaringen*, de actieve bewuste beleving in het hier en nu: “le présent et la succession des présents devant une âme sans cesse consciente, c’est l’idéal de l’homme absurde” (Camus, 1965: 145). Uiteraard wordt deze actuele beleving gedreven door vroegere ervaringen en toekomstprojecties. Het bewustzijn hanteert hierbij symbolen en taal. In het heden wordt het verleden verwerkt en de toekomst gepland. Maar de bewuste beleving van het actuele moment staat centraal. Ook Pascal had er in zijn *Pensées* reeds op gewezen dat de mens de bewuste beleving van het heden grondig verwaarloost. Wij leven overwegend in de herinnering of in de anticipatie van de toekomst.

(...) comme pour hâter son cours; (...) Le présent n'est jamais notre fin: le passé et le présent sont nos moyens: le seul avenir est notre fin. Ainsi nous ne vivons jamais, mais nous espérons de vivre. (Pascal, *Pensées*, éd. 1912: 408-409)

De tijdservaring is volgens May het bewustzijn van een afstand tussen subject en object, een creatieve leemte die moet worden ingevuld:

We do this by *time* – we say: ‘Today’ I am here; ‘tomorrow’ I will be there. By the same token, it is in the experiencing of this dialectical relation between subject and object that human language, mathematics, and other forms of symbolisation are born and developed (...) Language also gives us power over time – we say ‘today’, ‘tomorrow’; we plan our lives for ‘next’ week and year. And we can even take that amazing ultimate step in the consciousness of a subject who is aware that he is also object, anticipate, in future time our own death – i.e., “I know that at some future moment I shall cease to be.” (May, 1967: 9-10)

Ongeveer dezelfde gedachte formuleert Camus in meer sarcastische toonaard:

De même et pour tous les jours d'une vie sans éclat, le temps nous porte. Mais un moment vient toujours où il faut le porter. Nous vivons sur l'avenir: ‘demain’, ‘plus tard’, ‘quand tu auras une situation’, ‘avec l'âge tu comprendras’. Ces inconséquences sont admirables, car enfin il s'agit de mourir. (Camus, 1965: 107)

Dit besef, samen met een aanhoudend kritisch bewustzijn, verwekt angst en onzekerheid en vergt veel moed en ‘engagement’. Het is nochtans, zoals verder wordt betoogd, de enige weg naar een authentiek bestaan in dienst van zelfverwezenlijking. Een verhoging van zelfbewustzijn stelt scherpere vragen naar het probleem van betekenis en zin. Zelfbewustzijn is dan angstcreërend. Anderzijds, indien men weigert het ‘absurde’ te aanschouwen, leeft men in ‘mauvaise foi’. De keuze is er dus een tussen angst en inauthentiek bestaan. Hogan (1976: 155), steunend op J.S. Mill, vat dit dilemma in een groteske formulering samen: “the choice (...) is whether one wishes to be a satisfied pig or a dissatisfied Socrates”. De mens is in het leven geworpen...

(...) et maintenant il s'agit de vivre. (Camus, 1965: 46)

Sentir sa vie, sa révolte, sa liberté, et le plus possible, c'est vivre et le plus possible. (Camus, 1965: 144)

Dit is leven, niet als verheerlijking van het ongeremde en impulsieve maar veeleer in een voortdurend moedig streven naar luciditeit en verfijnd bewustzijn in het hier en nu: elk fragment van de existentie ten volle beleven. Tijd is relatief; elk moment kan een eeuwigheid zijn.

### 2.2.3 Keuze en verantwoordelijkheid

Vanuit een existentiële visie is de mens vrij (ik kom hier in een volgend punt op terug). Dit houdt in dat hij voortdurend kiest (paradox: moet kiezen) en bovendien – gezien



zijn vrijheid – persoonlijk voor zijn beslissingen verantwoordelijk is. Dit creëert (nogmaals) onzekerheid en angst.

Het leven kan inderdaad worden beschouwd als een aaneenschakeling van (kleine en grote) beslissingen. Ook indien men dit niet onmiddellijk beseft, toch wordt men voortdurend gedwongen tot keuzemomenten: studiekeuze, beroepskeuze, partnerkeuze... suicide of de uitdaging het leven moedig (opstandig) op te nemen (zie Camus):

Il n'y a qu'un problème philosophique vraiment sérieux: c'est le suicide. (1965: 99)

Va-t-on mourir, échapper par le saut, reconstruire une maison d'idées et de formes à sa mesure? Va-t-on au contraire soutenir le pari déchirant et merveilleux de l'absurde? Faisons à cet égard un dernier effort et tirons toutes nos conséquences. Le corps, la tendresse, la création, l'action, la noblesse humaine reprendront alors leur place dans ce monde insensé. L'homme y retrouvera enfin le vin de l'absurde et le pain de l'indifférence dont il nourrit sa grandeur. (1965: 137)

Maar ook de dagelijkse keuzehandelingen zijn niet 'eenvoudig'. Getuigt het van verantwoordelijkheidszin en levensernst, wanneer iemand grondig nadenkt over 'kleine' beslissingen, of creëert hij al deze kleine beslissingen om 'grote' te ontwijken? Of is 'klein' en 'groot' zelf reeds een artificieel uitvindsel, dat getuigt van kwade trouw? Wat neem ik mee op reis? (Hoe) Bespreek ik dat onderwerp met mijn collega, mijn partner, mijn kind? Wat bestel ik in een restaurant? Welke diaprojector schaf ik mij aan...? Keuzen zijn steeds in meer of mindere mate discontinue crisisachtige momenten. Men kiest voor iets en sluit hierdoor een aantal alternatieven uit. Dit brengt mensen er soms toe niet te kiezen of de beslissing uit te stellen; evenwel, geen keuze doen is ook kiezen. Men kan niet, niet kiezen!

Festinger (1957, 1962) kon experimenteel aantonen dat er bij elke keuze (bijvoorbeeld tussen twee aantrekkelijke objecten of situaties A en B) een cognitieve spanning ontstaat, vermits beide alternatieven zowel positieve als negatieve kenmerken bezitten. Na de keuze (bijvoorbeeld van object A) groeit een dissonantie tussen de keuzebeslissing voor A enerzijds (x) en de respectievelijk negatieve en positieve kenmerken van A en B anderzijds (y). Overeenkomstig de dissonantietheorie zou men pogen deze tegenstelling tussen x en y te reduceren door overwaardering van (bijvoorbeeld) de positieve eigenschappen van het gekozen object (A) en de negatieve eigenschappen van het niet-gekozen object (B). Festinger heeft er echter onvoldoende oog voor dat deze reductie misschien bij velen op die wijze zal verlopen, maar dat sommigen (de 'pessimisten', 'masochisten' of gewoon gelijk wie in een pessimistische of masochistische bui is...) juist de neiging zullen vertonen om de dissonantie te *vergroten* door extra beklemtonen van alle fouten en tekorten van het gekozen object en overwaardering van alle voordelen van het (door eigen dwaasheid) gemiste, en nochtans zo begeerde verloren object.

Wat de inhoud van een beslissing ook zij, meestal kan het alternatief worden gesteld zich te richten naar de toekomst, het onvoorspelbare, of naar het verleden, het vertrouwd, het bekende. Het zich wenden naar de *toekomst* is aantrekkelijk door de uitdaging en ontwikkelingsmogelijkheden; de eigen rollen worden kritisch beoordeeld, er worden risico's genomen, men experimenteert met iets nieuws. De mens engageert zich, draagt actief bij tot de actualisering van zijn mogelijkheden maar is ook (alleen) verant-

woordelijk voor zijn beslissingen. Dit genereert eenzaamheid en vooral *angst* die steeds in zekere mate wordt gekoppeld aan de existentiële angst eigen aan de bedreiging van algehele fysieke vernietiging.

Soms richt de mens zich naar het *verleden*, de veilige traditionele gekende weg; de ‘brede weg’, maar hier dreigt de schim van de *schuld*, vermits de zelfontwikkeling kan stagneren. Løvlie spreekt hier van ‘repetitive action’. “The themes are lived repetitively to avoid anxiety” (1982<sup>b</sup>: 65). De mens mist dan kansen om de eigen mogelijkheden te ontplooiën. Angst en schuld zijn ontologisch een noodzakelijk deel van het bestaan, en moeten dus ook als normaal worden aanvaard. De positief existentieel ingestelde mens kiest in vrijheid voor de kritische zelfreflectie, de onzekere toekomst en aldus voor de angst (zie ook Maddi, 1980: 145-146). Ik zal verder in het betoog op dit centrale thema van de angst nog herhaaldelijk terugkeren.

Het is bekend dat in de existentiële visie (met uitzondering van Merleau-Ponty) de invloed van het onbewuste op onze beslissingen (en dus ook op de persoonlijke verantwoordelijkheid) wordt genegeerd. Sartre formuleert deze verwerping op een duidelijk agressieve wijze.

Une conscience inconsciente – ce qui est absurde. (1949: 18)

La psychanalyse existentielle rejette le postulat de l'inconscient: le fait psychique est, pour elle, coextensif à la conscience. (1949: 658)

Anderzijds wijst May erop dat ook Sartre impliciet de invloed van het onbewuste aanvaardt, maar het alleen anders benoemt:

Nor is this choice to be thought of as only on the level of consciousness, or consisting only of reflective, voluntary decisions. Sartre speaks of ‘spontaneous determinations of our being’ and certainly he believes that in every choice the totality of the self – dreams, desires, tastes, powers, past experience, and future hopes – is involved. (1967: 145)

Samen met Løvlie ben ik ervan overtuigd dat in een existentiële visie niet alleen de humanistisch geïnspireerde mogelijkheid tot zelfactualisatie, keuzevrijheid en verantwoordelijkheid moet worden beklemtoond, maar ook het gedreven worden van de mens door onbewuste (irrationele, ook destructieve) dynamische processen:

It is a danger that one could evolve an *overly* optimistic view of man as ‘the self-actualizing success’ that flows from the pages of some of the humanistic psychologists. This ‘optimism’ could be a reaction to the Freudian version of man: helplessly dominated by instinctual impulses and repressive society, with nothing more than the analytic hours standing between some hope of satisfaction in life and total surrender to defenses against id and superego. It is probably time to transmute extremes, and develop models that account for both the deep, dark complex abysses of man *and* his incredible ability to change, transmute, in other words to *move*. (Løvlie, 1982<sup>b</sup>: 37)

In zijn studie over Merleau-Ponty wijst Dillon (1985) erop dat het denken van Sartre wordt gepolariseerd door het claimen van immanente (manifeste) *naast* transcendente (ondoorzichtige) fenomenen. Geen enkel fenomeen is beide samen. Bij Merleau-Ponty

anderzijds zijn alle fenomenen in zekere mate immanent *en* transcendent. Volgens hem zou men:

(...) de verschijnselen van het bewuste leven kunnen opvatten als een continuüm dat zich uitstrekt van fenomenen met grote helderheid, doorzichtigheid en bepaaldheid tot die welke weinig doorzichtig, meer algemeen en anoniem zijn. Aan het ene einde van het spectrum (...) ligt dan de Cartesiaanse denkwereld, aan het andere het onbewuste van Freud. (Dillon, 1985)

Een analoge visie zal tot uitdrukking komen in de beschrijving van het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel (zie verder, hoofdstuk 3).

#### 2.2.4 Vrijheid

Vrijheid is een centraal thema in de existentiële visie. Zowel in zijn filosofische geschriften als in zijn romans en toneelstukken wordt bij Sartre de persoonlijke vrijheid – ook in extreem moeilijke omstandigheden – krachtig verdedigd. Zo roept bijvoorbeeld Orestes – de hoofdpersoon in *Les Mouches* (1947: 111) – tot een machtige en manipulerende Jupiter:

Je ne suis ni le maître ni l'esclave, Jupiter. Je *suis* ma liberté! A peine m'as tu créé que j'ai cessé de t'appartenir.

De mens 'moet' in vrijheid verder gaan op de moeilijke weg van de bewuste kritische (zelf)reflectie. Betekent dit dat hij volledig vrij is, los van elke vorm van biologische of sociaal-maatschappelijke determinatie? Het betreft hier zeker geen ideële of magische vrijheid. De mens moet altijd met een aantal onafwendbare gegevens rekening houden, zoals bijvoorbeeld zijn eindigheid, zijn sekse, bepaalde aspecten van zijn fysieke en sociale realiteit:

Freedom is limited by the fact that the self always exists in a world (a society, culture) and has a dialectical relation to that world... A human being's freedom is limited by his body, by illness, by the fact that he dies, by the limits of his intelligence, by social controls, *ad infinitum*. (May, 1967: 178)

De mens beslist zelf niet hoe hij eruitziet, of hij een man of een vrouw is, waar en wanneer hij geboren wordt, dat hij bestaat en zal sterven... Hoe tegenstrijdig het ook kan lijken, het is door de erkenning van de gegeven beperkingen dat men de authentieke vrijheid verwerft; eerst dan kan men met de nodige distantiëring op deze factoren reflecteren, eigen standpunten innemen en ze op een uniek-persoonlijke manier verwerken: "Je me choisis moi-même, non dans mon être mais dans ma manière d'être" (Sartre, 1949: 633).

Zelfs in de meest beperkende situaties is de mens in staat om zijn vrije reflectieve mogelijkheden te behouden. Zo vermeldt May over Bettelheim die – zoals bekend – geruime tijd in concentratiekampen verbleef:



———— GILBERT & GEORGE (1976). *Dark Shadow*, p. 46. London: Nigel Greenwood Inc.

Bettelheim goes on to say, “What was implied was the necessity, for survival, to carve out, against the greatest of odds, some areas of freedom of actions and thought, however insignificant”. In his book: *The Informed Heart* Bettelheim concludes that in the worst of circumstances, the individual must find and hold on to his right to know and act, preserve his ‘consciousness of freedom’, if he is to survive. (May, 1967: 176)

Dezelfde idee vinden we bij Sartre in *Le Mur* (1939). De hoofdfiguur verkiest te sterven boven het verraden van een kennis, die nochtans niet zijn vriend is. Terwijl hij valse informatie verschaft, is hij bovendien in staat tot bewuste observatie van zijn ondervragers: “Je les regardais avec curiosité, comme des insectes d’une espèce très rare” (1939: 34). De enige hindernis in moeilijke omstandigheden ligt volgens Sartre niet in de geest maar in het lichaam dat soms als een vreemde werkelijkheid wordt ervaren:

Je ne tenais plus à rien, en un sens, j’étais calme. Mais c’était un calme horrible – à cause de mon corps: mon corps, je voyais avec ses yeux, j’entendais avec ses oreilles, mais ça n’était plus moi; il suait et tremblait tout seul et je ne le reconnaissais plus. J’étais obligé de le toucher et de le regarder pour savoir ce qu’il devenait, comme si c’avait été le corps d’un autre. (*Le Mur*, 1939: 29)

In zijn analyse van het werk van Kafka wijst Camus ook op de merkwaardig gedistantieerde houding van de hoofdpersonages tegenover de rampen die hen overvallen: in *Die Verwandlung* is de held die in een afzichtelijk insect is veranderd, geenszins in paniek: “la seule chose qui l’ennuie dans la singulière aventure qui fait de lui une vermine, c’est que son patron sera mécontent de son absence” (1965: 204). Ook Jozef K in *Der Prozess* getuigt van... “cette étonnante liberté d’allure jusqu’à la mort finale” (1965: 205). In het werk van Kafka “L’absurde est reconnu, accepté, l’homme s’y résigne et, dès cet instant, nous savons qu’il n’est plus l’absurde” (1965: 209). Of zoals Maddi (1980: 148) het uitdrukt:

Accepting the limits set upon the possibilities of your existence by certain imposed biological and social forces enables you to be more authentic because you do not have to lie to yourself. The value of accepting givens is the same as accepting ontological anxiety and guilt as inherent aspects of living... Accepting that you cannot influence certain things makes you more aware of what you can influence...

Een dergelijke aanvaardende houding behoedt de mens ook voor ondraaglijk irrationele neurotische angst en schuld (zie verder).

May is er vanuit zijn klinische ervaring vast van overtuigd dat in de behandeling van cliënten een realistische aanvaarding van deterministische gegevens moet worden nagestreefd:

What is exceedingly interesting here is that the patient moves *toward* freedom and responsibility in his living as he becomes more conscious of the deterministic experiences in his life. That is, as he explores and assimilates how he was rejected or overprotected or hated as a child, how his repressed bodily needs drive him, how his personal history as a member of a minority group, let us say, conditions his development, and even as he becomes more conscious of his being a member of Western culture at a particular traumatic moment in the historical evolution of that society, he finds his margin of freedom likewise enlarged. As he becomes more conscious of the infinite deterministic forces in his life, he becomes more free... *Freedom* is thus not the opposite to determinism. (May, 1967: 175)

Volgens May is de mens tegelijk vrij subject en gedetermineerd object. Overbeklemtoning van zowel de subjectieve (zoals bijvoorbeeld bij Rogers) als de objectieve pool van het menselijk dilemma (zoals bijvoorbeeld bij Skinner) is mogelijk. Het leven is echter een voortdurende slingerbeweging van de ene naar de andere pool.

My point is that both are necessary – necessary for psychological science, for effective therapy, and for meaningful living. I am also proposing that *in the dialectical process between these two poles lies the development, and the deepening and widening, of human consciousness.* (May, 1967: 20)

Echte vrijheid ligt niet in de mogelijkheid te leven als ‘puur subject’, maar eerder in de mogelijkheid tot het ervaren van beide zijswijzen; te leven in de dialectische relatie tussen subject en object. Het is binnen deze kloof dat de actief menselijke vorm van angst ontstaat, die de levensschuwe (neuroticus) poogt te ontvluchten:

(...) the anxiety which is the ‘dizziness of freedom’ as Kierkegaard puts it. The neurotic tries to avoid anxiety by abandoning himself to irresponsible freedom or by the opposite way of obsessively controlling every little action. But neither way works. The healthy person is he who chooses within the gap. When he sets out to paint a picture, for example, he frees himself to let his vision, his phantasies, his irrational urges come into play. When he studies for a final examination, on the other hand, he puts himself into the well-controlled, objective, externally directed mode. (May, 1967: 21)

### 2.2.5 Angst, eenzaamheid en schuld

Ik herinner aan vorige beschouwingen: angst is – volgens de existentiële visie – inherent aan de menselijke existentie (zie May, 1950, 1967, 1983). Vrijheid, kritische (existentiële) zelfreflectie, keuze, gerichtheid naar de onbekende toekomst en persoonlijke verantwoordelijkheid tot zelfrealisatie, zijn onvermijdelijk angstcreërend. Op zijn scherpst gesteld: de mens staat in totale eenzaamheid, gegrepen door existentiële angst, voor de dreigende afgrond van de dood. In vrijheid moet hij keuzen doen in functie van zelfrealisatie, en bovendien is hij (en hij alleen) verantwoordelijk voor zijn beslissingen. Poogt hij aan de angst en verantwoordelijkheid te ontsnappen, dan wordt hij er op pathologische wijze door gegrepen.

In een reeks artikelen over eenzaamheid verdedigt Mijuskovic (1977<sup>a</sup>, 1977<sup>b</sup>, 1979<sup>a</sup>, 1979<sup>b</sup>) de visie dat de mens zowel metafysisch als psychisch altijd geïsoleerd is. Ook al zijn wij er ons niet altijd van bewust:

(...) I am not maintaining that we *feel* or *think* we are alone all the time and at every moment. I am convinced that we *really* are but we are not always conscious of it. (1979<sup>a</sup>: 48)

Ik kom verder op dit begrip eenzaamheid nog terug.

In de existentiële benadering zijn angst en eenzaamheid echter als heilzaam te interpreteren: het zijn de eerste tekenen van bewustwording, ontzuivering, groei en zelfverwezenlijking:

Anxiety, despair, disappointment bind *and* liberate (...) despair may be the beginning of authentic life. (Løvlie, 1982<sup>b</sup>: 46)

Still 'in the anxiety' there is the possibility to transcend. There is a possibility for change and new growth. In fact anxiety is part of change (...) In existentialist terms in the confrontation with the essence and the nothingness there is anxiety, but at the same time it is the only road to authenticity and freedom (...) It is only when you confront and relate to your essence that you become free. (Løvlie, 1982<sup>b</sup>: 66)

Een moeilijke onbekende situatie schept onzekerheid en angst maar kan tegelijk zelfreflectie en bewustwording stimuleren. In *La Peste* (1962) beschrijft Camus zeer helder dit proces als reactie op de eerste tekenen van de ramp die de stad plotseling overvalt:

C'est à partir de ce moment que la peur, et la réflexion avec elle commencèrent. (1962: 1233)

Des hommes qui se croyaient légers en amour retrouvaient une constance. Des fils, qui avaient vécu près de leur mère en la regardant à peine, mettaient toute leur inquiétude et leur regret dans un pli de son visage qui hantait leur souvenir. (1962: 1274)

Wel zou hierbij normale van neurotische angst onderscheiden kunnen worden, aldus May. Het zou voor elk van ons ongegrond zijn niet angstig te worden in dit soort van wereld waarin wij leven (zie May, 1967: 49). *Normale angst* is onafscheidelijk verbonden met ontwikkeling en creativiteit; "The self becomes more integrated and stronger as experiences of normal anxiety are successfully confronted" (1967: 81). *Neurotische angst* anderzijds is destructief. Deze ontstaat indien – zoals eerder vermeld – de normale ontologische existentiële angst niet wordt aanvaard, wordt genegeerd of ontvlucht. Neurotische angst blokkeert het bewustzijn en werkt verlamdend. Deze vorm van angst is dikwijls in disproportie tot de bedreiging. Bij dit alles bestaat uiteraard het probleem het wezen van de angst te onderscheiden. May (1967: 40-41) poogt beide te omschrijven aan de hand van het volgende voorbeeld: indien iemand in de kamer "Vuur!" uitroept, spring ik onmiddellijk op, mijn hartslag versnelt, mijn bloeddruk stijgt zodat mijn spieren efficiënter kunnen werken, mijn aandacht wordt scherper zodat ik beter een uitgang kan vinden. Maar indien ik beseft dat de deur in het slot zit en er geen andere uitweg voorhanden is, wordt mijn emotionele toestand totaal anders. Mijn spieren raken verlamd, mijn zintuiglijke waarneming vervaagt. Ik kan mezelf niet meer oriënteren: ik voel mij als in een slechte droom: ik ervaar paniek. Deze toestand is te vergelijken met neurotische angst, aldus May:

It consists of the shrinking of consciousness, the blocking of awareness, and when it is prolonged it leads to a feeling of depersonalization and apathy. (1967: 41)

Volgens May vervaagt bij neurotische angst het onderscheid tussen subject en object.

This unconstructive anxiety is the state to a greater or lesser degree, of those who have lost, or never achieved, the experience of their own identity in the world. (1967: 41)



Analoog differentieert May *normale schuld* van *neurotische schuld*:

(Normal) Guilt is the subjective experience of our not having fulfilled responsibility, that is, not having lived up to our own potentialities or our potentialities (for example, in love and friendship) in relationships with other persons and groups. (1967: 180)

Dergelijke schuldgevoelens zouden normaal zijn, vermits een volledige vervulling van persoonlijke verantwoordelijkheid in relatie tot zelfactualisatie niet bereikt kan worden. Alhoewel de tegenstelling normaal-neurotisch een te schematisch, zo niet vervalsende voorstelling is van een bijzonder complexe werkelijkheid, is het belangrijk dat schuldgevoelens niet te allen prijze worden verworpen. Is dit wel het geval, dan dreigt een vernietigende schuld met gevaar van het *gehele* bestaan te veroordelen, in plaats van afzonderlijke beslissingen af te keuren (zie ook Hogan, 1976: 158). Hieruit volgt een beklemmende negatieve zelfevaluatie, gekenmerkt door grondige teleurstelling in de eigen persoon. Suicide is vanuit deze optiek soms een extreme respons op zwaar geladen neurotische schuld (May, 1958).

### 2.2.6 Zelfevaluatie

Essentieel in een positief existentiële visie is het beklemtonen van eigen groei en zelfverwezenlijking via geëngageerde reflectie, die gericht is naar de toekomst. Men durft risico's te nemen en men laat zich niet terugschrikken door het nieuwe, de uitdaging. Het resultaat is *positieve zelfevaluatie*, volgens Løvlie de noodzakelijke voorwaarde tot angstreductie: "Self-esteem becomes a buffer against anxiety" (1982<sup>b</sup>: 14). Deze positieve 'self-esteem' staat – zoals ik verder zal toelichten – in nauwe betrekking tot de evaluatie die iemand bij anderen over zichzelf vermoedt (zie verder, hoofdstuk 3: *Meta-Zelf*).

The loss of the experience of one's own significance leads to the kind of anxiety that Paul Tillich called the anxiety of meaninglessness, or what Kierkegaard terms anxiety as the fear of nothingness. (May, 1967: 37)

Met andere woorden: het is van de hoogste betekenis dat de mens gelooft in de eigen waarde en bovendien ervan overtuigd is door (belangrijke) anderen positief te worden gewaardeerd.

Bijzonder interessant zijn hierbij aansluitend de studies van Greenberg et al. (1992). Zij ontwierpen de zogenaamde Terror Management Theory, gesteund op de geschriften van Ernest Becker (1971, 1973, 1975), waarin wordt gesteld dat mensen erop gericht zijn een positief *Zelf-Beeld* in stand te houden omdat zelfwaardering hen behoedt tegen angst. Greenberg et al. (1992) accentueren hier ook duidelijk een existentiële verklaring:

(...) people need self-esteem because it is the central psychological mechanism for protecting individuals from the anxiety that awareness of their vulnerability and mortality would otherwise create.



Boeiend hierbij is dat deze filosofisch gekleurde gedachte uitgebreid empirisch wordt ondersteund. Op grond van analyses van correlationeel en experimenteel uitgevoerd onderzoek komen zij tot een eenduidig algemeen besluit, namelijk dat zelfwaardering individuen beschermt tegen angst: bedreiging van de zelfwaardering verwekt angst; ondersteuning van de zelfwaardering reduceert angst. Terecht merken Greenberg et al. op dat om dit nog nauwkeuriger te onderzoeken het nodig is om in een experimentele setting eerst de zelfwaardering te manipuleren, dan de subjecten te confronteren met een bedreigende situatie en vervolgens het angstniveau te meten. De hypothese is dat dit angstniveau lager zal zijn bij de proefpersonen die vooraf uitdrukkelijk positief werden gewaardeerd voor een bepaalde prestatie.

Het experiment verliep als volgt. In een eerste fase legden de proefpersonen een persoonlijkheidstest af. De helft van de groep kreeg hiervoor een *neutrale feedback*, bijvoorbeeld “While you have some personality weaknesses, you are generally able to compensate for them” en “Some of your aspiration may be a bit unrealistic”. De andere helft kreeg een *positieve feedback*, bijvoorbeeld “While you feel that you have some personality weaknesses, your personality is fundamentally strong” en “Most of your aspirations tend to be pretty realistic”. Dan werd een videofilm vertoond (7 min.) waarin vrij gruwelijke scènes van stervende mensen voorkwamen. Na de video werd van alle proefpersonen de State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, Gorsuch & Lushene, 1970) afgenomen om het angstniveau te meten, en de Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965) als controle voor de zelfwaarderingsmanipulatie. De resultaten bevestigden de hypothese:

(...) increased-self-esteem subjects showed less anxiety in response to threat than did neutral-self-esteem subjects. This study provides the first direct evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. (Greenberg et al., 1992)

Deze centrale gedachte van zelfwaardering en gewaardeerd worden door anderen brengt ons bij de vraag naar de sociale dimensie in de existentiële visie, die door Sartre schromelijk wordt miskend: “L'enfer c'est les autres...” Mensen beschouwen elkaar als objecten en zijn zich daarvan pijnlijk bewust: “L'épreuve de mon être-objet pour autrui (et) l'expérience de l'être-objet d'autrui pour moi” (1949: 484). Het is vooral door “le regard de l'autre”, het door de andere bekeken en geobserveerd kunnen worden dat men zelf tot object (en-soi) wordt vernederd, analoog met de verstening door de blik van de Medusa:

L'autre en surgissant confère ou pour-soi un être-en-soi-au-milieu-du-monde comme chose parmi les choses. Cette pétrification de l'en-soi par le regard de l'autre est le sens profond du mythe de Méduse. (1949: 502)

Waarom werkt de blik van de andere objectiverend? Hoe kan de andere mij tot object herleiden?

Autrui me *regarde* et, comme tel, il détient le secret de mon être, il sait ce que je *suis*; ainsi, le sens profond de mon être est hors de moi, emprisonné dans une absence; autrui a barre sur moi. (1949: 430)

Zelfs in de liefdesrelatie betekent de ‘objectivatie’ een voortdurende dreiging:

(...) le réveil de l’autre est toujours possible, il peut d’un moment à l’autre me faire comparaître comme objet: de là la perpétuelle insécurité de l’amant. (1949: 445)

Zeker in een wereld waarin geliefden door derden kunnen worden geobserveerd, is dit proces onvermijdelijk:

(...) il suffit que les amants soient *regardés* ensemble par un tiers pour que chacun éprouve l’objectivation, non seulement de soi-même, mais de l’autre... Il faudrait être seul au monde avec l’aimé pour que l’amour conserve son caractère d’axe de référence absolu. (1949: 445)

Volgens Elster (1979: 168) ziet Sartre in het liefdesstreven van de minnaar een vergeefs pogen “to possess a liberty”. Een groteske uitbeelding daarvan wordt beschreven in *The Collector* van John Fowles. De minnaar wenst de vrije onderwerping van een persoon die, door alle objectivering heen, vrij ‘moet’ blijven.

Ainsi l’amant demande le serment et s’irrite du serment. Il veut être aimé par une liberté et réclame que cette liberté comme liberté ne soit plus libre. (Sartre, 1949: 434)

Dezelfde paradox komt tot uiting in een brief van Rousseau aan Madame d’Houdetot: “Als u de mijne wordt, verlies ik u, die ik vereer, juist doordat ik u dan bezit” (geciteerd in Watzlawick, 1983: 71). Sartre komt noodzakelijk tot het besluit: “L’essence des rapports entre consciences n’est pas le Mitsein, c’est le conflit” (1949: 502).

“L’enfer c’est les autres...” Hoe ver is deze overtuiging verwijderd van het “liebende Miteinandersein von Mir und Dir” (Binswanger, 1942: 7), de erkenning van vriendschap en liefde, het samen aanvaarden en doorwerken van de existentiële angst? Dit komt in het volgende punt aan de orde.

### 2.2.7 De mens in zijn sociale fenomenologische wereld

Een basispremissie van de existentieel-fenomenologische visie is een antidualistische houding tussen mens en wereld. Mens en wereld zijn één. De mens beseft zeer duidelijk dat er een zelf en een buitenwereld bestaat en dat hij met deze wereld rekening dient te houden, maar belangrijk hierbij is de individuele unieke, creatieve interpretatie van de realiteit zoals deze zich rechtstreeks aan ieder voordoet. Niet zozeer het objectieve empirisch gegeven is beslissend, wel de persoonlijke constructie van de werkelijkheid. Elke mens creëert op die manier zijn fenomenologische realiteit en verleent een *persoonlijke betekenis* aan zijn wereld: “We must be objectively aware of our subjectivity” (Løvlie, 1982<sup>b</sup>: 39). Uit deze gedachte – vergelijkbaar met het begrip ‘constructive alternativism’ van George Kelly (1977: 5-6) – volgt dat elke mens uniek is. In het volgende hoofdstuk zal ik deze extreem fenomenologische visie relativeren bij de bespreking van het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel.

De mens is steeds in wording. Evenals zelfbewustwording kan zelfverwezenlijking worden beschouwd als een nooit eindigend proces waarbij de mens zijn mogelijkheden actualiseert in dialoog met zijn fenomenologische wereld. Volgens Binswanger – die evenals Sartre door Heidegger werd beïnvloed maar in tegenstelling tot Sartre de sociale verhouding reeds in haar oorsprong positief definieert – leeft de mens simultaan in drie werelden.

Het betreft drie wijzen die het 'Dasein' als 'In-der-Welt-sein' construeren, namelijk: de 'Umwelt', 'Mitwelt' en 'Eigenwelt' (zie Binswanger, 1942; Hogan, 1976: 148-149; Maddi, 1968: 140-145; May, 1983: 126-132).

□ De 'Umwelt' wordt gekarakteriseerd door de *biologische noden en de fysische omgeving*.

□ De tweede zijswijze is de 'Mitwelt', de wereld van de *interpersoonlijke interacties*. Deze Mitwelt krijgt bij Binswanger een belangrijke betekenis en is ook in zijn werken het meest expliciet uitgewerkt. Typische aanduidingen zijn hier: "das liebende Miteinandersein" en "das freundschaftliche Miteinandersein" (1942: 7, 8). Binswanger onderscheidt binnen de Mitwelt vier existentiële 'Grundformen' of 'Modi'. De *duale Modus* is eigen aan de vertrouwelijke relatie tussen twee personen die leven in "der wirhaften Zweiheit der Liebe" (1942: 382). De duale modus is het existentieel ideaal. De tweede zijswijze karakteriseert hij als *Pluralität*; deze refereert aan formele interacties beheerst door maatschappelijke regels (bijvoorbeeld gedurende een rouwdienst, een lezing...). De *Singularität* is een derde vorm van zijn in de Mitwelt. Hier wordt verwezen naar zelfgeoriënteerd sociaal gedrag. Als voorbeeld geeft Binswanger suïcide. De *anonyme Modus* ten slotte is de minst waardevolle. Hij wordt aangenomen indien men sociale verantwoordelijkheid wenst te vermijden.

Alhoewel deze 'Mitwelt-modi' als vrij herkenbaar overkomen, mis ik binnen de duale modus een fundamentele nuance: naast "der wirhaften Zweiheit der Liebe" ontbreekt in de beschrijving van Binswanger de grote betekenis van de hechte vriendschapsverhouding(en), in hun diverse uitingen en gradaties. Zij behoren volgens mij evenzeer tot het existentieel ideaal en verschillen fundamenteel van de formele maatschappelijk geregelde contacten die wij met zoveel mensen onderhouden.

□ De 'Eigenwelt' ten slotte refereert niet aan biologische of sociale wijzen van in de wereld zijn, maar eerder aan de zelfgerelateerde, zelfbewuste en *zelfactualiserende wijze* van zijn. Het is de vraag naar de betekenis van de dingen en andere mensen voor zichzelf; het zelf in relatie tot zichzelf.

De Mitwelt is volgens Binswanger de belangrijkste, vermits Umwelt en Eigenwelt erin worden gesynthetiseerd. Een centrale gedachte bestaat hierin dat wij simultaan in de drie zijswijzen verkeren. Het te absoluut beklemtonen van één van de drie met uitsluiting van de andere twee wordt negatief geïnterpreteerd.

Het uniek-zijn van elke mens impliceert een zware opgave voor de existentieel-fenomenologisch ingestelde psycholoog. Steeds opnieuw moet hij pogen zich zo volledig mogelijk in te leven in de persoonlijke fenomenologische werelden van de andere. Mischel (1981: 103) synthetiseert:



*Die Existenzen fremder Menschen sind die besten Spiegel,  
worn wir die unsrige erkennen können.*

Johann Wolfgang von Goethe

————— Helga VON BRAUCHITSCH (1987). *Spiegelungen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Their focus is on stimuli as they are interpreted, on events as they are represented cognitively inside the beholder, on persons and events of life as seen by the perceiver. In sum, they are most interested in the person's experience as *he or she* perceives and categorizes it – the person's phenomenology. Ideally, they would like to look at the world through the 'subject's' eyes and to stand in her shoes to *be* her long enough to experience a bit of what she experiences.

Van klinisch oogpunt uit kan een dergelijke houding slechts worden verwezenlijkt binnen een 'encounter'-relatie:

(...) as one existence communicating to another... The patient is not a subject, but an 'existential partner', and the relationship is an encounter or 'being-together' with one another in genuine presence. (Patterson, 1973: 422, steunend op Binswanger en May)

May merkt hierbij op dat de mens al te zelden een encounter durft of wenst aan te gaan. Meestal wordt dan de (vertrouwde) zelf-wereldrelatie abrupt uit evenwicht gebracht. Dit houdt risico's in; nochtans is reële encounter altijd een creatieve ervaring:

Encounter in human beings is always to a greater or lesser extent anxiety-creating as well as joy-creating (...). Encounter is always a potentially creative experience; it normally should ensue in the expanding of consciousness, the enrichment of the self. In genuine encounter both persons are changed (...) in effective therapy change occurs in *both* the therapist and the patient. (May, 1967: 120-122)

### 2.3 Existentieel-psychologische en humanistische benadering

Het is duidelijk dat veel Amerikaanse psychiaters en psychologen raakpunten vertonen met de existentiële visie; ik verwijs bijvoorbeeld naar William James, Adolph Meyer, Harry Stack Sullivan, Gordon Allport, Carl Rogers, Henry Murray, George Kelly en Abraham Maslow. Zo wordt het onderscheid tussen de existentiële en de humanistische psychologie op een aantal punten miniem.

Toch vertrekken beide groepen van psychologen naar mijn oordeel vanuit een duidelijk verschillend mensbeeld. De humanistische psychologie verwijst naar een nog steeds optimistische visie op de mens, die van nature uit goed is en oordeelkundig streeft naar groter zelfbewustzijn en subtiele zelfactualisering in harmonische relatie tot de medemens. De existentiële richting daarentegen reflecteert – vanuit een vooral Europese traditie – een meer pessimistisch mensbeeld (verwezen zij in dit verband naar de grondige analyses en beschouwingen in het handboek van Swildens, de Haas, Lietaer & Van Balen, 1991). Illustratief in deze context is de vrij scherpe polemiek tussen Rogers en May (1982, 1984), twee Amerikanen, zeer verschillend van intellectuele origine, die de oude strijdvraag over het goede en slechte in de mens hebben hervat.

Rogers schreef naar May dat niemand zal ontkennen dat de mens in se idealistisch gemotiveerd en goed is. Eventueel negatieve ontwikkelingen spruiten voort uit nefaste cultureel-maatschappelijke invloeden:

(...) de beperkende, destructieve invloed van ons opvoedingssysteem, de onrechtvaardige verdeling van onze rijkdom, onze gecultiveerde vooroordelen tegen individuen die anders zijn – al deze elementen (...) geven het menselijk organisme een verkeerde anti-sociale richting. Dus zie ik leden van de menselijke soort, (...) als in hun fundamentele aard *wezenlijk* constructief, maar beschadigd door hun ervaring. (1984: 57)

May antwoordt dat hierin ook het slechte van menselijke oorsprong is:

Maar wie is verantwoordelijk voor deze destructieve invloed en onrechtvaardigheid, tenzij jij en ik en mensen zoals wij? De cultuur is niet door het lot bepaald en aan ons opgedrongen. (1984: 5.11)

De mens is volgens May 'daimonisch' en dit begrip wordt gedefinieerd als een (realistisch) dialectisch concept dat een onmiskenbaar positieve betekenis omvat. Geen sterkte en goedheid zonder zwakte en slechtheid:

In mijn ervaring geeft juist deze polariteit, deze dialectische interactie, dit heen en weer slingeren tussen positief en negatief, het menselijk leven zijn dynamiek en diepgang.

Voor mij eist het leven geenszins dat wij naar een vooraf vastgesteld patroon van goedheid dienen te leven, maar is het een uitdaging die al eeuwen lang op ons afkomt, ontsproten aan het gegeven dat elk van ons de hendel van de wissel kan overhalen in goede of in slechte richting... (1984: 5.2)

In dezelfde toonaard beklemtoonde Pascal drie eeuwen voordien het belang van het besef van de constructieve én destructieve krachten in de mens:

Il ne faut pas que l'homme croie qu'il est égal aux bêtes, ni aux anges, ni qu'il ignore l'un et l'autre, mais qu'il sache l'un et l'autre. (éd. 1912: 515)

William Golding, altijd gekarakteriseerd als 'een overtuigd cultuurpessimist', auteur van *Lord of the flies* (1954), die in 1983 de Nobelprijs voor literatuur ontving, blijft inderdaad "omzichtig en achterdochtig wat de menselijke natuur betreft". In een interview aan Melwijn Bragg voor London Weekend Television vermeldt hij dat zijn pessimistische visie, uitgedrukt in *Lord of the flies*, in wezen nooit veranderd is. Mensen zijn soms wel wat 'verstandiger' geworden. Misschien gebruikt de homo sapiens zijn weten en wetenschap om uit de knoei te raken. Daardoor is hij nog niet beter, hij handelt alleen wat omzichtiger (zie Christiaens, 1984). Wij stellen echter vast dat deze verhoogde intelligentie niet uitsluit dat de mens voor de grote nieuwe gevaren van zelfdestructie blind blijft.

Ook de therapeutische situatie kan volgens May herinneringen oproepen aan de klassieke tegenstelling tussen het goede en het kwade in de mens:

Dat betekent dat aspecten van het kwaad – boosheid, vijandigheid tegenover de therapeut, destructieve neigingen – er in de therapie uit moeten komen. Persoonlijke autonomie komt niet tot stand door het kwaad uit de weg te gaan, maar door er zich rechtstreeks mee te confronteren. (1984: 5.17)

Hierbij nog een tekenende uitspraak van May, gericht aan Rogers, waarin een paar centrale uitgangspunten van de existentieel-psychologische benadering vrij helder worden omschreven:

Jij en ik hebben dikwijls beaamd dat de mens tot op zekere hoogte autonoom kan zijn, *beslissingen* kan treffen, enige *keuzevrijheid* kan uitoefenen in de interrelatie met zijn bestemming en zijn cultuur. Deze capaciteiten leggen ons een extra *verantwoordelijkheid* op om realistisch toe te geven dat hiermee *angst* gepaard gaat, dat dit een beperkte en *hachelijke vrijheid* is en dat ons geloof in de mens slechts dan ten goede werkt, indien het individu de *wereld in zijn ware gedaante kan zien* met al zijn innerlijke en uiterlijke wreedheid, zijn mislukkingen en tragedie. (1984: 5.19)

Zeker, ik geloof in tragedie, zoals geschilderd door Shakespeare in zijn drama's, omdat ik in de tragedie een bewijs zie voor de adeldom van het menselijk bestaan. *Zonder tragedie zou het leven flets, oninteressant en oppervlakkig zijn.* (1984: 5.21)

Het activeren van de zelfrealisatie via stimulering van zelfreflectie en persoonlijk verantwoordelijkheidsgevoel, binnen een fenomenologisch geïnspireerde empathische en-



counterrelatie, kenmerkt zowel de humanistische (vooral rogeriaanse) als existentiële visie, maar in de existentiële benadering wordt het non-directieve niet expliciet nagestreefd. Zo kunnen ook meer actietechnieken worden ingelast, waardoor de cliënt handelend, denkend en voelend zijn sociaal-existentiële situatie persoonlijk ervaart en aangetoet wordt tot kritisch bewuste zelfreflectie.<sup>4</sup> Het ligt in de bedoeling dat de existentiële angst en schuld worden aanvaard; vrijheid, mogelijkheden en beperkingen worden erkend; persoonlijke beslissingen en verantwoordelijkheden worden gedragen. Daar normale angst inherent is aan ontwikkeling en creativiteit, moet hiermee in de therapeutische relatie ook rekening worden gehouden:

The goal of therapy is not the absence of anxiety, but rather the changing of neurotic anxiety into normal anxiety, and the development of capacity to live with and use normal anxiety. (May, 1976: 109)

We should face the fact that in taking away the person's anxiety, we also take away his opportunity to learn; we take away some of his resources. Anxiety is the sign of inner conflict, and so long as there is conflict, some resolution on a higher level of consciousness is possible. "Anxiety is our best teacher", Kierkegaard said. "He therefore who has learned rightly to be anxious has learned the most important thing". (May, 1976: 179)

Steeds blijft het gehele proces gericht op de stimulering van bewustwording, het actualiseren van mogelijkheden en de opbouw van een positieve zelfevaluatie, maar ook wordt rekening gehouden met de noodzakelijk destructieve tendensen in de mens.

In het praktische deel van dit handboek zal blijken dat het psychodrama en een aantal verwante zelfreflectieve methoden volledig beantwoorden aan deze existentiële-psychologische betrachtingen en dit niet alleen vanuit klinisch-therapeutische doeleinden maar ook met het oog op stimulering van elk creatief ontwikkelingsproces.

#### 2.4 Existentiële benadering en dialectiek: extreem vijandige niet-dialectische polen?

Toen ik besloot de existentiële thematiek in mijn beschouwing op te nemen, dacht ik in de eerste plaats aan de subjectieve beleving van de menselijke zijnsconditie als belangrijke *inhouds*bepalende factor doorheen alle levensfasen.

Als onderliggend ontwikkelingsproces beschreef ik de dialectische bewegingen verankerd in de dialectische tegenstelling. De vraag zou echter kunnen worden gesteld of de existentiële-filosofische gedachte te harmoniëren is met dialectische ontwikkelingen naar steeds 'hogere' syntheses. Vertrekkend van de geestelijke vaders van beide filosofische stromingen, namelijk respectievelijk Kierkegaard en Hegel, lijkt dit zeer onwaar-

4. Deze polemiek tussen May en Rogers is nu grotendeels opgevangen door nieuwe ontwikkelingen in de experiëntiële benaderingen waarbij de visie van May veel positiever wordt gewaardeerd. Tevens wordt de strakke toepassing van het non-directieve paradigma genuanceerd. Ook actietechnieken, vooral vanuit de gestalthoek, kunnen binnen dit kader worden toegepast. Wij verwijzen hierbij naar de publicaties van Gendlin (1974, 1996); Greenberg, Rice en Elliot (1993); Greenberg en Paivio (1997); Greenberg, Watson en Lietaer (1998) en Leijssen (1995).

schijnlijk. Kierkegaard beschouwt zichzelf als de grote (uitsluitende) antipode van Hegel: terwijl Hegel, vrij optimistisch, argumenteert dat via dialectische processen een hogere synthese, in de vorm van verwezenlijking van de ‘absolute geest’, kan worden bereikt, blijft Kierkegaard in zijn huiver voor de hachelijke menselijke existentie fundamenteel pessimistisch. Het drama is volgens hem niet te ontwijken. In plaats van een ontwikkeling naar steeds hogere syntheses kan Kierkegaards dialectiek als destructief worden beschouwd (zie Heiss, 1976: 281). Er is een steeds duidelijker verscherping van de tegenspraak in elke volgende fase.

De *religieuze* existentie, die weliswaar uitdrukkelijk de hogere existentiële vorm wordt genoemd, wordt niet als eenheid van de *esthetische en ethische existentie* gekarakteriseerd. (Heiss, 1976: 281, mijn cursivering)

In Kierkegaards filosofie worden de tegenstellingen niet ‘opgeheven’; ze worden dwingender en absoluter: “de absolute existentiële paradox staat onder het pathos van schuld en lijden” (1976: 281). Met andere woorden: Kierkegaard verheft filosofisch de antithesen.

Volgens mij kan men stellen dat in de moderne existentiële psychologie diverse basispremissen van de inderdaad zeer tegenstrijdige, filosofische visies van Hegel en Kierkegaard vruchtbaar werden geïntegreerd. Auteurs zoals May en Løvlie ontkennen het drama van de menselijke existentie geenszins, maar zij achten het gezonde subject in staat er constructief mee te leven. Bewustwording en aanvaarding van de existentiële tegenstellingen in de vorm van angst en schuld zijn de noodzakelijke voorwaarden om via moedige (zelf)reflectie de eigen persoonsontwikkeling zo goed mogelijk te verwezenlijken.

De fundamentele existentiële dimensie van Kierkegaards denken blijft in deze zienswijze behouden maar krijgt een meer vitaal-motivationale accentuering. Tenzij het destructieve ontwikkelingen betreft (waarvan het bestaan niet wordt ontkend), worden de tegenstellingen soms dramatischer maar in wezen niet onoverkomelijk. Integendeel, de angst zelf wordt aangezien als het beslissende teken van bewustwording dat stimuleert tot actie.

Het constructief hegeliaans dialectisch proces naar steeds hogere syntheses vindt ook hier een duidelijke weerklank, maar de mogelijkheid tot het bereiken van de ultieme synthese wordt – evenals in onze omschrijving van dialectiek – gerelativeerd. Begrippen als ‘volledige persoonsontwikkeling’, ‘angst- en schuldreductie’ zijn vreemdende vervalsend utopische voorstellingen. Sommige contradicties dienen realistisch (eventueel opstandig) te worden aanvaard.

Zoals reeds werd beklemtoond, moet men ook oog hebben voor eventuele (tijdelijke, soms noodzakelijke) destructieve processen.

Deze gedachten komen in de volgende hoofdstukken nog aan de orde, waarin zal worden gepoogd dialectische basisprincipes en thema’s uit de existentiële psychologie te integreren in een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie.

In deel 2 zal dan blijken dat dit model als referentiekader kan worden gehanteerd voor een ontwikkelingsgericht psychotherapeutisch handelen.



### 3. Een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie: basisprincipes en onderliggend persoonsmodel

*Leni Verhofstadt-Denève*

Saai samengevat kan worden gesteld dat een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie (EDO) poogt *continue en discontinue* ontwikkelingen te *beschrijven, verklaren en stimuleren*, in *actief (zelf)reflecterende* individuen, gedurende de *gehele levensloop*. Hierbij vervullen (intra- en inter)persoonlijke *contradicties* de noodzakelijke voorwaarden om, via inherente *dialectische processen kwalitatief hogere niveaus van zelfactualisatie en existentiële vrijheid* te kunnen verwezenlijken in *harmonische relatie tot de medemens*.

Hieronder volgt een explicitering van de basisprincipes van EDO en het centrale fenomenologisch-dialectisch persoonsmodel. In deel 2 zal dan worden aangetoond dat EDO als een ondersteunend kader kan worden gehanteerd voor de praktijk van een ontwikkelingsgerichte psychotherapie.

#### 3.1 Basisprincipes

In de psychische ontwikkeling kan onderscheid worden gemaakt tussen enerzijds de *basisdynamieken* en de aard van het ontwikkelingsproces en anderzijds de *inhoud* van dit proces.

Volgens mij kent het psychisch ontwikkelingsproces een continuerend én discontinuerend verloop, beheerst door dialectische dynamieken (zie verder, 3.1.2 en hoofdstuk 5). De inhoud van dit proces wordt bepaald door de existentiële gegevens, normatieve condities en persoonsgebonden factoren, die zich gedurende de gehele levensloop laten gelden (zie verder, 3.1.1). In het hiernavolgende betoog worden deze punten nader toegelicht.

##### 3.1.1 Inhoud van de psychische ontwikkeling

###### (1) *Levenslooppсихologie*

De huidige ontwikkelingspsychologie is volledig afgestapt van het trapeziummodel volgens hetwelk – parallel aan sommige fysiologische processen – de psychische ontwikke-

ling zou groeien tot en met de adolescentie gevolgd door een langdurige stagnatieperiode tot ongeveer zestig jaar, en eindigend met een involutiefase van de psychische mogelijkheden. De ontwikkelingspsychologie bleef vroeger hoofdzakelijk beperkt tot de kinder- en jeugdpsychologie. Omstreeks de jaren zeventig komt hierin verandering vooral onder impuls van P. Baltes, N. Danan, H. Reese en K.W. Schaie (vgl. Verhofstadt-Denève et al., 1995; Verhofstadt-Denève, 1985<sup>a</sup>, 1985<sup>b</sup>). Baltes en anderen verdedigen terecht een ‘life-span developmental psychology’.<sup>1</sup> De uitdrukking ‘life-span’ is heden niet meer weg te denken uit de ontwikkelingspsychologie.<sup>2</sup> Naast kindertijd en adolescentiefase moet ruim zoveel aandacht worden besteed aan specifieke ontwikkelingen binnen de volwassenheids- en ouderdomsfase, die méér zijn dan louter herhaling van de vroege kinderjaren en ook niet door de vroege kinderjaren overwegend worden bepaald. Zo is het bijvoorbeeld niet te ontkennen dat ook gedurende de volwassenheidsfase – die meestal niet minder dan de helft van het gehele leven bestrijkt – fundamentele veranderingen plaatsgrijpen, zowel op intrapsychisch als relationeel niveau. Binnen een existentieel denkkader zal ik aan de aard en de inhoud van de zelfbeleving en vooral aan de zelfreflectieve mogelijkheden gedurende de opeenvolgende levensfasen bijzondere betekenis hechten. Een en ander komt verder nog uitvoerig ter sprake.

## (2) *Inhoudsbepalende factoren*

Voor de inhoud van het ontwikkelingsproces neem ik als uitgangspunt het ‘multi-causaal en interactief ontwikkelingsmodel’ van Baltes et al. (1980, 1984), dat ik hieronder schematisch samenvat. Drie belangrijke interagerende sets van systemen beïnvloeden de inhoud van de life-span-ontwikkeling bij het individu. Deze invloedssystemen gelden bij verschillende subjecten, voor diverse gedragingen in verschillende combinaties (zie figuur 3.1).

□ *Normatieve leeftijdsgebonden invloeden* (age-graded) werden voorheen door kinderpsychologen en gerontologen veelal beschouwd als de voornaamste bron van ontwikkeling. Het betreft biologische en omgevingsdeterminanten in vrij sterke relatie tot de chronologische leeftijd, bijvoorbeeld:

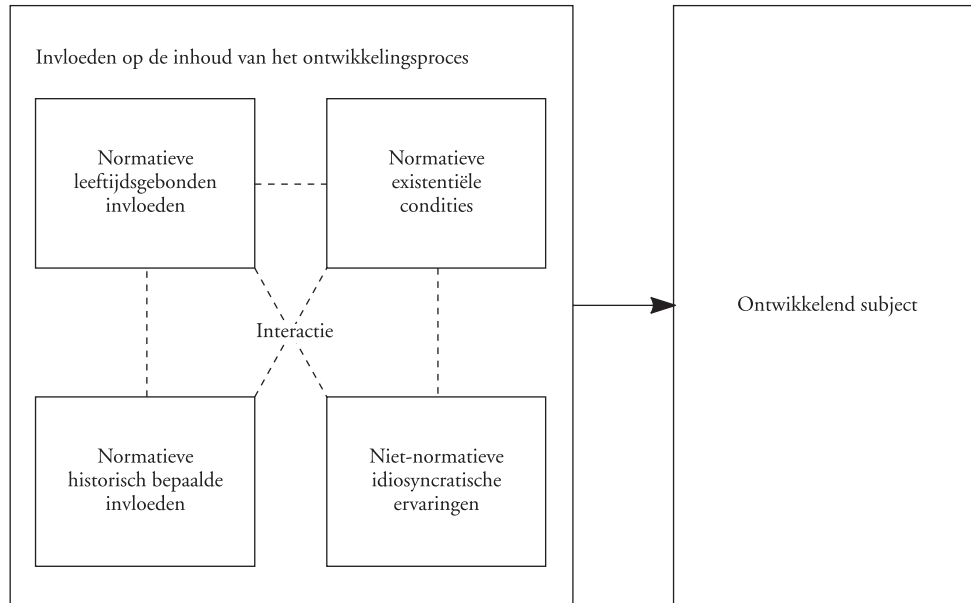
- biologische rijping,
- leeftijdsgebonden socialisatiegebeurtenissen, zoals aspecten van de familiecyclus (Duvall, 1971), opvoeding, beroepsyclus (Kimmel, 1980) ...

Leeftijdsgebonden invloeden zijn normatief, aldus Baltes et al., indien hun voorkomen (tijd, duur) binnen een bepaalde cultuur of subcultuur ongeveer gelijk is voor een groot aantal individuen van een bepaalde leeftijdsgroep. Het is duidelijk dat het concept nor-

1. Zie onder meer Ambron (1982), Baltes (1978), Baltes & Brim (1979, 1980, 1982, 1983, 1984), Baltes, Reese & Lipsitt (1980), Baltes & Reese (1984), Baltes & Schaie (1973), Brim & Kagan (1980), Danan & Ginsberg (1975), Danan & Reese (1977), Goulet & Baltes (1970), Honzik (1984), Lipsitt (1982), Rogers (1982), Turner & Helms (1979), Turner & Reese (1980).

2. Van de reële interesse voor een levensloopspsychologie getuigt de voorjaarsconferentie georganiseerd in Veldhoven (Nederland) in mei 1984, door het Post-Academisch Onderwijs Sociale Wetenschappen (PAOS), in samenwerking met de sectie Kinder- en Jeugdpsychologie van het Nederlands Instituut van Psychologen (NIP) met als thema: “Levensloopspsychologie vanuit het perspectief van de kinder- en jeugdpsycholoog” (zie Verhofstadt-Denève, 1985<sup>b</sup>).

matief hier niet verwijst naar de meer gangbare betekenis, met name geassocieerd met waarden of morele principes.



Figuur 3.1. Inhoud van het ontwikkelingsproces (geïnspireerd op Baltes et al., 1980, 1984).

□ *Normatieve historisch gebonden invloeden* (history-graded) zijn biologische en omgevingsdeterminanten geassocieerd met de historische tijd. Ze zijn niet op elke leeftijd even belangrijk. Ze zijn normatief in zover ze voorkomen bij de meeste leden van een bepaalde generatie (zie Baltes: “Cohorte”). Deze invloeden kunnen dus op een bepaald tijdstip een verschillend effect hebben op de verschillende generaties van een bepaalde (sub)cultuur, bijvoorbeeld:

- economische depressies,
- oorlogen,
- epidemieën,
- veranderingen in demografie en beroepsstructuur van een bepaalde gemeenschap.

□ Zeer belangrijk zijn in de terminologie van Baltes de *niet-normatieve gebeurtenissen*. Het betreft biologische en omgevingsdeterminanten die niet bij de meeste individuen op een bepaalde leeftijd in een bepaalde cultuur voorkomen; zij hebben betrekking op significante, dikwijls onverwachte idiosyncratische levenservaringen die de individuele levensloop inhoudelijk zeer ingrijpend kunnen wijzigen; ik geef enkele voorbeelden:

- beroepsveranderingen,
- ziekte of ongevallen,
- echtscheiding,
- overlijden van een ‘significant other’,
- belangrijke (onverwachte) ontmoetingen,

1972



*Iris K.* geb. 1966    *Annette S.* geb. 1967    *Nicole K.* geb. 1966    *Julia M.* geb. 1967    *Eva M.* geb. 1966



1983

Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 60-61. Schaffhausen: Edition Stemmlé.

- en ik voeg hier nog een, volgens mij essentiële, invloed aan toe: het gevoel van waardering of niet-erkenning door belangrijke anderen (zie verder, onder meer 5.1).

Dergelijke idiografische gebeurtenissen worden niet gekenmerkt door homogeniteit in optreden en voorkomen (in Baltes' schema gelden zij als 'niet-normatief').

Deze drie types van invloeden (gemedieerd door het ontwikkelende individu) zijn in interactie verantwoordelijk zowel voor de nomothetische (vooral 1 en 2) als voor de idiografische eigenschappen (vooral 3) van de *life-span-ontwikkeling*, aldus Baltes et al.

□ Een uitvoerige kritische bespreking van dit multicausale model ligt buiten de planning van deze publicatie. Wel zou ik aan de normatieve leeftijds- en historisch gebonden invloeden en significante idiosyncratische levenservaringen nog een vierde factor willen toevoegen die ik *normatieve existentiële condities of gegevenheden* zou noemen (zie figuur 3.1). Ik bedoel hiermee de biologische en omgevingsdeterminanten verbonden aan het 'mens-zijn', de existentiële condities waarin de mens leeft en waarop hij in staat is te reflecteren (zie eerder, hoofdstuk 2). Volgens mij wordt in de (ontwikkelings)psychologie het belang van deze existentiële dimensie grondig verwaarloosd. Existentiële thema's worden zeer weinig expliciet behandeld (alsof het probleem niet bestond). Nochtans beantwoorden ze aan een realiteit waartegenover men reeds van in de kinderleeftijd frequent en ingrijpend wordt geplaatst. Ik kom hier verder nog uitvoerig op terug (zie onder meer hoofdstuk 4).

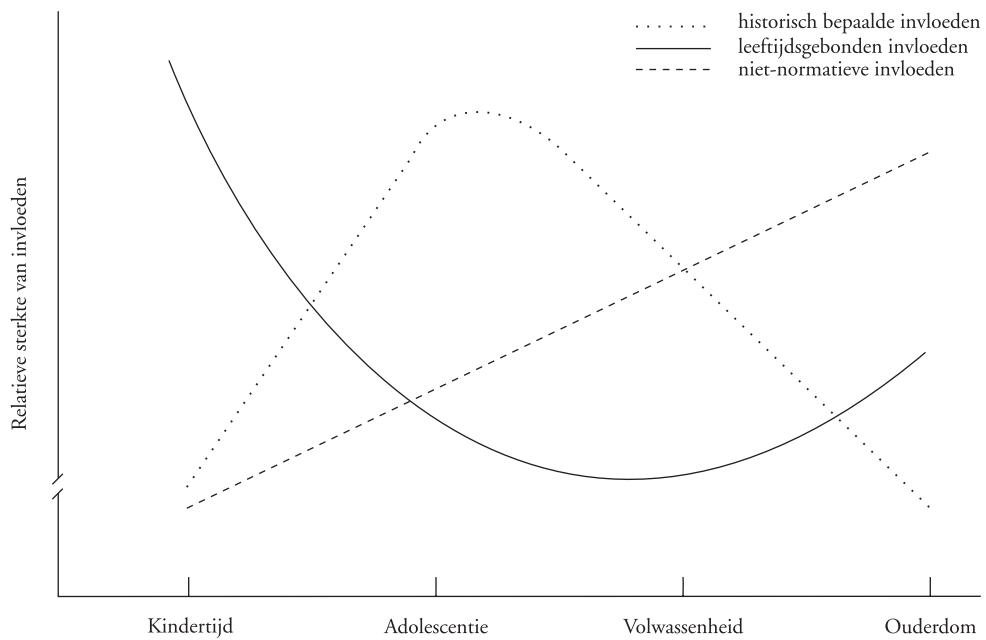
Baltes' overtuiging dat de drie reeksen van invloeden niet in alle levensfasen even belangrijk zijn (zie figuur 3.2), verdient enige aandacht. Het betreft hier een hypothetisch-speculatieve constructie die nog verder door empirisch onderzoek moet worden getoetst.

De leeftijdsgebonden invloeden zouden een eerste piek kennen in de kindertijd en een tweede (minder opvallende) gedurende de ouderdom. De kindertijd kent een vrij nomothetisch verloop. De omgevings- en biologische variaties laten zich iets minder gelden. De diversiteit in de ontwikkeling stijgt duidelijk gedurende de volwassenheid om tijdens de derde leeftijd parallel aan de fysiologische involutie weer iets af te nemen.

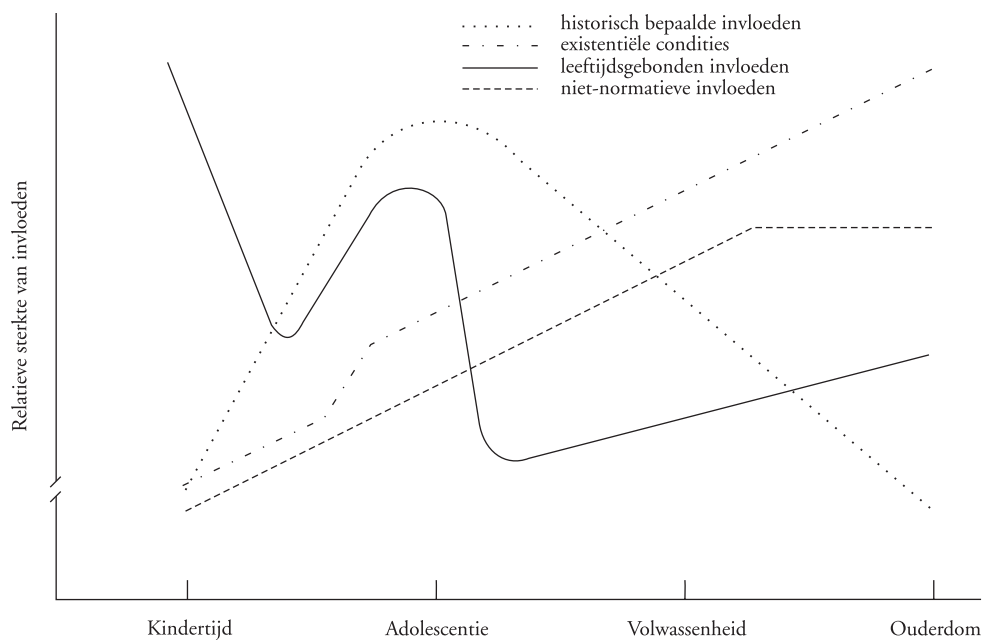
Hier zijn kritische opmerkingen mogelijk. Zo kan bijvoorbeeld de vraag worden gesteld of bij Baltes de leeftijdsgebonden invloeden gedurende de adolescentieperiode (parallel aan rijpingsfactoren en endocrinologische ontwikkelingen) niet worden onderschat.

Alhoewel iedereen overtuigd is van het grote belang van historische invloeden, werden deze tot op heden onvoldoende bestudeerd. Volgens Baltes zouden ze vooral gedurende de adolescentie en de jonge volwassenheid doorslaggevend zijn. Het is inderdaad op die leeftijd dat belangrijke keuzen moeten worden gedaan (familieleven, beroep en levensstijl) waarbij het socioculturele historische klimaat dikwijls van beslissende betekenis blijkt te zijn.

Het belang van de niet-normatieve levensgebeurtenissen zou toenemen met de leeftijd. De ontwikkeling gedurende de volwassenheid en de ouderdom kent een meer multidirectioneel verloop, een grotere interindividuele variabiliteit dan in de kindertijd, aldus deze auteurs. Ook hier is verder onderzoek noodzakelijk, bijvoorbeeld over de



**Figuur 3.2.** Overzicht van invloeden gedurende de levensloop (prototypisch) (volgens Baltes, Reese & Lipsitt, 1980).



**Figuur 3.3.** Overzicht van invloeden gedurende de levensloop (prototypisch) (correctie op Baltes, Reese & Lipsitt, 1980).



betekenis van significante ervaringen gedurende de kindertijd en over eventueel afnemende betekenis van ‘meaningful life events’ tijdens de ouderdom, parallel met het dalende leervermogen en frequent voorkomende fysiologische deterioratieprocessen. Uiteraard worden de grote individuele verschillen in acht genomen.

Wat het belang van de existentiële condities of gegevens betreft, meen ik dat deze toenemen met de leeftijd. Parallel met de zelfreflectieve mogelijkheid zal vooral gedurende de adolescentie het volle bewustzijn van de eigen existentiële conditie doorbreken. Gedurende volwassenheid en ouderdom kan de belangrijkheid van de existentiële dimensie met de leeftijd toenemen door steeds hardere confrontaties met de eindigheid van geliefden en bekenden en het besef dat de tijd ook voor zichzelf onherroepelijk voortschrijdt.

In figuur 3.3 poog ik een bijgewerkte voorstelling te geven van het schema van Baltes et al., wat de relatieve invloed betreft van de onderscheiden factoren op de inhoud van het ontwikkelingsproces gedurende diverse leeftijden. Ik moet doen opmerken dat het hier (zoals bij Baltes) een hypothetische constructie betreft (zie ook Verhofstadt-Denève, 1985<sup>a</sup>).

Na de *inhoud* van de psychische ontwikkeling stel ik in het volgende de vraag naar de aard en dynamiek van de psychische ontwikkeling als *proces*.

### 3.1.2 Psychische ontwikkeling als proces

#### (1) *Continu en discontinu ontwikkelingsverloop*

Een EDO ontkent het feit dat de psychische ontwikkeling enkel een continu verloop zou kennen. Gelijkaardig aan de stadiatheorieën wordt gesteld dat continue episodes (binnen stadia) afwisselen met discontinue sprongen die resulteren in kwalitatieve structurele veranderingen (zie bijvoorbeeld Erikson, 1968; Piaget, 1949; Vygotsky, 1979). Meestal vinden de kwalitatieve overgangen tussen de stadia hun oorsprong in nieuw gestelde eisen en belangrijke keuzemomenten. Een voorlopig evenwicht wordt plots bedreigd (Piaget); er ontstaat een crisis (Erikson, Vygotsky). Ik kom in een volgend punt op dit centrale crisisbegrip nog uitvoerig terug.

In tegenstelling met de geciteerde stadiatheorieën verwerp ik echter de beslissende betekenis van normatieve schema's volgens strakke stadiakenmerken. Dergelijke gestandaardiseerde beschrijvingen, beantwoordend aan (denkbeeldige, soms willekeurige) ontwikkelingstaken die per leeftijdsfase vervuld dienen te worden, vindt men – het is maar al te bekend – bijvoorbeeld in de theorie van Erikson: volgens een vast universeel (epigenetisch) schema moet de mens in elke levensfase met een welbepaalde crisis worden geconfronteerd. Aan elk van deze crises moet dan ook een welbepaalde oplossing worden gegeven: gebeurt dit niet, dan heeft de mens zijn levensvervulling gemist en wordt de oude dag gekenmerkt door wanhoop. Deze uitspraak berust naar mijn gevoel op een onrechtvaardige, pseudo-religieuze voorstelling. Hoe verspreid en herkenbaar Eriksons beschrijvingen ook mogen zijn, toch betwijfel ik het nut van een dergelijk normatief stadiumconcept, zeker vanaf de adolescentiefase en de perioden erna. Deze twijfel relativeert geenszins de overtuiging dat ook na de adolescentie grondige psychische ontwikkelingen mogelijk zijn. Gedurende volwassenheid en ouderdom treden

belangrijke persoonsontwikkelingen op die niet alleen als kwantitatieve, continue of eerstegraadsveranderingen moeten worden gekarakteriseerd, maar ook een afgetekend kwalitatief discontinuerend verloop kennen met structurele sprongen. Of om in de terminologie van Abrams (1977), Weeks et al. (1979) en Watzlawick (1974) te spreken: ontwikkelingen die gekenmerkt worden door grondige tweedegraadsveranderingen. Ook na de adolescentie kunnen reële stadia onderscheiden worden, maar deze zijn overwegend gekarakteriseerd door een idiosyncratisch individueel verloop, afhankelijk van situationele, historische en persoonsvariabelen.

Met andere woorden, ik stel kritisch de vraag naar de zinvolheid van een vooral normatieve beschrijving door leeftijdsstadia heen vanaf de adolescentie. Ik herinner aan het proces van steeds grotere interindividuele variabiliteit tot aan de drempel van de ouderdom. Maar ook in deze beschouwingwijze zijn leeftijdsspecifieke kenmerken niet onbelangrijk. De ontwikkelingspsycholoog en de therapeut moeten oog hebben zowel voor eerder leeftijdsgebonden als idiosyncratische ontwikkelingen, als voor de respectieve invloeden die tot beide veranderingen aanleiding geven (zie eerder, 3.1.1).

De overtuiging dat de ontwikkeling grondige kwalitatieve veranderingen inhoudt, impliceert een indirecte kritiek op sommige traditionele persoonlijkheidstheorieën waarin de these van stabiele trekken wordt verdedigd (zie Eysenck, 1969; Cattell, 1957). Het is sinds lang doorgedrongen dat de onderzoeken van Passini en Norman (1966), Tupes en Christal (1958) het gezag van de trait-theorieën hebben ondergraven. De door factoranalyse bekomen traits steunen al te exclusief op common sense-informatie, die bekomen is aan de hand van subjectieve beoordelingen van mensen vanuit vrij stereotiepe impliciete persoonlijkheidstheorieën. Steunend op Mischel voeg ik er nog de volgende vraag aan toe: reflecteren de 'trekken' niet eerder aan een systeem van *opvattingen of interpretaties* die wij over onszelf en de anderen hebben, dan aan een systematische beschrijving van *reëel bestaande trekken*? Zo komt Mischel er ook terecht toe de vragen te stellen: "Are traits in the rated person or in the rater?" (1976<sup>2</sup>: 148); "trait structures: in the perceiver or in the perceived?" (1981<sup>3</sup>: 156), en Romer en Revelle (1984): "Personality traits: fact or fiction?" Uit deze en de volgende passage van Lamiell (1981: 507-508) blijkt dat deze discussie nog steeds voortduurt:

The rationale just described was, after all precisely the one on which Mischel (1968) based his highly influential discussion of the evidence relevant to the critical presumption inherent *within* the very concept of personality: the "consistency of particular predispositions *within any individual*" (Mischel, 1968: 9, italics added). Similarly and with explicit reference to validity coefficients that Mischel (1968) and many others have brought to bear on the issue, Bem and Allen (1974) comment on the "sharp discrepancy between our intuitions, which tell us that *individuals* do in fact display pervasive cross-situational consistencies in their behavior and the vast empirical literature, which tells us that they do not".

Ik zal hier niet pogen deze nog lang niet uitgevochten discussie *ad absurdum* te voeren. Wel kan worden gesteld dat een EDO de ontwikkeling bestudeert van vrije verantwoordelijke actieve subjecten in relatie tot andere subjecten, de gemeenschap, de historisch-maatschappelijke en culturele evolutie, en de totale existentiële realiteit. Vanuit deze premissen is het poneren van determinerende individuele consistenties en a fortiori van



stabiele universele abstracties uitgesloten. Het hoofdaccent ligt op het begrijpen van het unieke individu in *zijn* fenomenologische wereld.

Consistentie in het gedrag moet niet a priori worden verklaard door determinerende persoonlijkheidstrekken. Samen met Kimmel (1980: 72-74) verdedig ik het standpunt dat belangrijke situationele veranderingen, de aard van de interactiepatronen (bijvoorbeeld role shifts) en dynamieken binnen de persoon (zie verder) de continuïteit en discontinuïteit in de persoonsontwikkelingen in belangrijke mate bepalen: "Once again, the pattern is one of simultaneous change *and* consistency over time" (Kimmel, 1980: 72).

## (2) *Dialectische processen in de psychische ontwikkeling*

Zoals reeds werd vermeld, wordt de ontwikkeling gezien als een opeenvolging van kwantitatieve en kwalitatieve veranderingen. Centraal in deze visie is de overtuiging dat elke kwalitatieve ontwikkeling binnen het individu (en de gemeenschap) het resultaat is van een inherent dialectisch proces. Van beslissende betekenis hierbij is de accentuering van contradicties die als crises kunnen worden aangevoeld. De initiator van deze dialectische ontwikkelingspsychologie is Klaus Riegel (in 1977 overleden), die overtuigd het belang van de dialectische visie voor de ontwikkelingspsychologie propageerde, maar er in zijn te vroeg afgebroken wetenschappelijke carrière niet in slaagde zijn basisgedachten tot een dialectisch gefundeerde ontwikkelingstheorie uit te bouwen.

Als belangrijke kritiek op Riegel (1975<sup>a</sup>, 1979) geldt dat hij het centrale concept dialectiek onvoldoende operationaliseerde. Het blijft hier bij vage intuïtieve omschrijvingen, die – alhoewel zeer suggestief – concrete toepasbaarheid missen. De grootste betekenis van Riegel ligt volgens mij in de these dat de dialectiek als dynamisch verklarend principe in de ontwikkelingspsychologie moet worden geïntegreerd. Tot de uitwerking van een dialectische ontwikkelingspsychologie is hij echter niet gekomen.

Wel heeft Riegel een dynamische groep navolgers geïnspireerd om met dialectische processen rekening te houden: dit geldt niet alleen voor de ontwikkelingspsychologie (bijvoorbeeld Baltes, Reese & Lipsitt, 1980; Datan & Reese, 1977; Clayton, 1975) maar ook voor de klinische (bijvoorbeeld Abrams, 1977; Weeks, 1977; Weeks & Wright, 1979) en de sociale psychologie (bijvoorbeeld Adams, 1977; Altman, 1981; Heffner, Rebecca & Obshansky, 1975) en tevens voor diverse andere richtingen in het psychologische veld (bijvoorbeeld Buss, 1976, 1979: algemene en theoretische psychologie; Kvale, 1977: geheugenonderzoek). Meestal publiceerden deze auteurs in het in Zwitserland uitgegeven, internationaal georiënteerde tijdschrift *Human Development*.

Ook de follow-uponderzoekingen die ik doorvoerde bij sociaal-onaangepaste jongeren en later bij 'niet-delinquente' jeugd, vertrokken in hun ontwikkelingspsychologische en klinische interpretaties van Riegels uitgangspunten (Verhofstadt-Denève, 1980<sup>a</sup>, 1980<sup>b</sup>, 1981<sup>a</sup>, 1983, 1985<sup>b</sup>, 1992, 1993). Over de implicaties van dit dialectische onderzoek wordt verder nog behandeld. In wezen onafhankelijk van Riegel verdedigden nog andere auteurs dialectisch gefundeerde ontwikkelingspsychologische begrippen, zoals bijvoorbeeld Kesselring (1981) vanuit een filosofische en cognitief-psychologische invalshoek en vooral Løvlie (1982<sup>a</sup>, 1982<sup>b</sup>) met klinisch-therapeutische doelstellingen en toepassingsmogelijkheden. Løvlies denkstrategie is bijzonder boeiend door de exis-

tentieel-psychologische uitgangspunten en de klinische bruikbaarheid van het systeem; iets wat ik bij Riegel miste. Ik zal verder regelmatig naar Løvlie verwijzen. Als een eventueel tekort bij Løvlie mag aangestipt worden dat zij er – zoals Riegel – niet toe komt het concept dialectiek nauwkeurig te omkaderen.

In een eerste hoofdstuk ondernam ik een poging om een meer bruikbare omschrijving te geven van dialectiek als proces. In een voorlopige synthese herhaal ik hier de hoofdkenmerken en poog ik ze te illustreren met een ontwikkelingspsychologisch voorbeeld.

- 1) Het basisverloop van dialectische processen kenmerkt zich (schematisch gezien) door het bereiken van een hogere synthese via een proces van dubbele negatie. Het is hierbij belangrijk dat de negatiefase (als noodzakelijke tussenstap) in se positief kan worden geïnterpreteerd. Kent het basisproces dikwijls een triadisch verloop, dan waarschuw ik nogmaals voor een artificiële en rigide toepassing van dit schema (zie eerder, 1.2.1).
- 2) Als voorwaarde tot dialectische processen geldt in elke fase het bestaan van tegenstellingen in de vorm van contradicties die soms als conflict worden gevoeld.
- 3) Niet alle tegenstellingen genereren dialectische processen. Essentieel is dat de polen partieel tegengesteld zijn én complementair en hierbij aansluitend voor elk stadium de overgang naar het volgende stadium mogelijk maken. Dit houdt in dat de beide polen in de tegenstelling voldoen aan de volgende voorwaarden:
  - a) De polen moeten wederzijds van elkaar afhankelijk zijn en in elkaar overvloeien. Misschien kan de overgang van de kinderlijke moraal naar een geïntegreerde waardeschaal op het einde van de adolescentie hier als (sterk geïdealiseerd en geschematiseerd) voorbeeld dienen: aanvankelijk volgt het kind de oudermoraal. De eigen normen worden hierop bijna volledig gemodelleerd. Het kind ervaart weinig tegenstellingen tussen persoonlijke normen en die van zijn ouders. Deze persoonlijke normen zijn nochtans in potentie aanwezig en worden door onder meer de cognitieve ontwikkeling en de ruimere sociale contacten steeds meer geactualiseerd. De groeiende tegenstelling leidt tot een culminatiemoment in het begin van de adolescentie. De oudernormen worden (vrij absoluut) verworpen en de eigen attitudes en overtuigingen treden in deze 'negatieve' fase dominerend op de voorgrond. De ervaring van scherpe tegenstellingen tussen beide waardesystemen kan aanleiding geven tot twijfels, onzekerheden, identiteitsconflicten. Deze expliciete contradicties stuwden de adolescent tot de tweede grote negatie, ditmaal van de eigen zekerheden en waarden door een kritisch afwegen van de eigen opvattingen, en door (gedeeltelijke) integratie van de voorheen gedesidealiseerde oudermoraal. Samengevat: in dit schema dat in de werkelijkheid oneindig wordt gevarieerd, ontwikkelde zich uit de oudermoraal via de fase van de adolescentie negatie een moraal die door een daaropvolgende negatie de ouderethiek herwaardeert en integreert met de eigen normen tot een 'nieuw' persoonlijk waardesysteem.
  - b) De polen moeten behoren tot eenzelfde systeem van hogere orde: deze voorwaarde wordt in het geciteerde voorbeeld gedefinieerd als het in een bepaalde tijd en ruimte gangbare hiërarchische systeem van gezins- en cultuurnormen.
  - c) De twee op elkaar inwerkende krachten mogen in het dialectische proces elkaar niet uitsluiten door volledige contradictie of dominantie; dit gebeurt bijvoor-

beeld indien volgens de jongere de normen en opvattingen van ouders en kinderen totaal tegengesteld zijn, waardoor de dialoog onmogelijk wordt, of indien de adolescent geen verweer tot stand brengt tegenover de als dominant ervaren normen en zich hierbij neerlegt. Het eerste leidt tot isolatie, het tweede tot eenzijdige opslorping van de polen. In beide gevallen dreigt stagnatie van het ontwikkelingsproces.

- 4) Eigen aan een dialectische synthese is de transcendentie van these en antithese. Deze bijzondere vorm van transcendentie wordt met het Duitse kernbegrip 'Aufhebung' uitgedrukt. Dit houdt in dat beide polen simultaan worden *vernietigd* (ze bestaan niet meer in hun oorspronkelijke vorm), *bewaard* (er bestaat een bepaalde vorm van continuïteit van de polen) en op een *hoger niveau* gebracht (door integratie van bepaalde aspecten uit de tegengestelde polen).

Zo kunnen op het einde van de adolescentiefase zowel de normen van de ouders als van de adolescent in zekere mate herkenbaar blijven maar zij worden door wederzijdse confrontatie en integratie verrijkt, op een hoger niveau gebracht. Het bereikte evenwicht is slechts voorlopig en kan de these worden van een nieuw dialectisch proces:

Stable plateaus of balance or tranquility are the exception. As soon as a developmental task or problem is completed and a state of equilibrium is attained new questions and doubts arise within the individual or within society. (Riegel, 1975<sup>a</sup>)

Het steeds opnieuw regenereren van een antithese is eigen aan het bestaan van inherente dialectische processen en voldoet aan de zelfbeweging van alle psychische en fysieke systemen in de ontwikkeling.

Aansluitend bij deze visie verdedig ik de stelling dat reële psychische ontwikkeling op alle persoonsgebieden (cognitief, emotioneel, moreel, sociaal, karakterieel) in essentie een dialectisch verloop kent, gegrond op het bestaan van tegenstellingen (zie ook Brown et al., 1998; Conville, 1998). Deze dialectische bewegingen zijn niet alleen werkzaam in het totale ontwikkelingspatroon, over brede levensfasen heen, maar laten zich ook gelden in alle subprocessen via momentane (bijvoorbeeld sociale en cognitieve) ervaringen. Zo kan de tegenstelling tussen de generaties, na verloop van tijd, een corrigerende werking hebben op het waardesysteem dat zich door wisselwerking hernieuwt. In beperkte tijd echter kunnen ook kortstondige confrontaties met individuen en groepen fundamentele inzichten bijbrengen die van betekenis blijken voor meer omvattende structurele ontwikkelingen. Deze gedachtegang is enigszins te vergelijken met een these van Piaget: hij argumenteert dat dezelfde mechanismen van relatief equilibrium en disequilibrium die werkzaam zijn voor de overgang van het ene grote stadium naar het andere, zich ook laten gelden in alle subverwervingen zoals de conservatienoties en de opbouw van de begrippen tijd, snelheid en causaliteit.

De hamvraag is uiteraard: *welke tegenstellingen zijn in dit proces betrokken?* Riegel poogde schematisch een aantal grote 'ontwikkelingsdimensies' tegenover elkaar in kaart te brengen (zie tabel 3.1). Hij onderscheidt twee dimensies die aanleiding zullen geven tot innerlijke dialectische processen, met name de 'inner-biological' en de 'individual psychological', en twee andere die beantwoorden aan externe dialectische actie, namelijk de 'cultural-sociological' en de 'outer-physical'.

**Tabel 3.1.** Crises met negatieve (bovenste aanduidingen) en positieve uitkomst (onderste aanduidingen) ontstaan door asynchronieën behorend tot de vier dimensies van ontwikkelingsprogressies (naar Riegel, 1975<sup>3</sup>).

	<i>Intern-biologisch</i>	<i>Individueel-psychisch</i>	<i>Cultureel-sociologisch</i>	<i>Extern-fysisch</i>
<i>Intern-biologisch</i>	infectie vruchtbaarheid	ziekte maturatie	epidemisch cultivatie	deteriorisatie vitalisatie
<i>Individueel-psychisch</i>	wanorde controle	disharmonie overeenstemming	onenigheid organisatie	destructie creatie
<i>Cultureel-sociologisch</i>	vervorming (distortion) adaptie	uitbuiting acculturatie	conflict coöperatie	vernietiging conservatie
<i>Extern-fysisch</i>	annihilatie nutritie	catastrofe welzijn	onheil verrijking	chaos harmonie

Deze vier dimensies worden onderling gecombineerd tot zestien mogelijke positieve en negatieve uitkomsten. Asynchronieën tussen deze dimensies moeten in se positief worden geïnterpreteerd op voorwaarde dat men komt tot een ‘synchronizing reïnterpretation’.

Het gehele frame blijft echter zeer algemeen en speculatief met relatief weinig praktische toepassingsmogelijkheden. Een kritische analyse van het werk van Riegel kan men vinden bij Van IJzendoorn, Van der Veer en Goossens (1981: 143-178). Ook voor kritische bedenkingen en een interessante poging tot integratie van bepaalde riege-lianese uitgangspunten met de systeemtheorie verwijs ik naar Pot (1981: 10-62).

In de volgende pagina’s zal ik uitgaande van het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel de concrete toepasbaarheid van het existentieel-dialectische denkkader voor de ontwikkelingspsychologie en de psychotherapie pogen te belichten. Ik zal hierbij vooral aandacht besteden aan de fundamentele tegenstellingen die volgens mij aan de persoonsontwikkeling ten grondslag liggen.

### 3.2 Het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel

Het hier geschetste persoonsmodel omvat een integratie van inzichten uit de existentiële benadering (zie hoofdstuk 2) en van klassieke auteurs uit de ‘personologische traditie’ zoals William James, George Herbert Mead, Charles Horton Cooley, Gordon Allport, Erving Goffman, George Kelly, Erik Erikson... Ook de stroming die door sommigen het ‘Genetic-Dramatism’ wordt genoemd, kan tot deze personologische mensbenadering worden gerekend (zie Wapner & Kaplan, 1983).<sup>3</sup> Daarnaast steunde ik op publicaties van talrijke onderzoekers en klinisch gerichte psychologen, die op een of andere

3. Zeer boeiend zijn, tevens binnen deze traditie, de ideeën van H. Hermans over de zelf-narratieve aspecten van de persoon en het dialogische zelf; concepten die duidelijk aansluiting vinden met het verder beschreven persoonsmodel en de concrete toepassing in het psychodrama (Hermans, 1993).

wijze begaan zijn met de structuur en dynamiek van de persoon in relatie tot zijn wereld.<sup>4</sup> Maar naast de inzichten die mij door deze auteurs werden bijgebracht, is het model rechtstreeks gegroeid uit mijn persoonlijke ervaringen met de psychodrama-praktijk. Via psychodrama werd ik op een intense wijze geconfronteerd met de mogelijkheid van de protagonist tot kritische analyse en interpretatie van zichzelf in relatie tot zijn materiële en sociale wereld.

Ik werd verrast en aangegrepen door een soms chaotische rijkdom van sterk tegenstrijdige zelfconstructies. Het onderhavige model is een poging om enig zicht te krijgen op dit uiterst complexe en niet zelden contradictorische geheel van de totale persoon in zijn wereld.

Het ligt in mijn bedoeling een bruikbaar referentiekader te schetsen voor de ontwikkelingspsycholoog, de klinisch psycholoog en de psychotherapeut. Ik beoog hier dus een op de praktijk gerichte constructie die kan fungeren als werkinstrument gericht op onder meer de volgende vragen:

Hoe is de mens als persoon tot zelfreflectie in staat? Welke grote zelfdimensies kunnen worden onderscheiden als product van zelfreflectie? Op welke bewustzijnsniveaus ageert de zelfreflectie? Hoe verhouden de subjectieve zelfconstructies zich tot de realiteit? Welke tegenstellingen bestaan er binnen en tussen de diverse zelfconstructies enerzijds en de 'realiteit' anderzijds, en wat is de betekenis van deze tegenstellingen? Wanneer ontstaat en hoe ontwikkelt zich de reflectie op zichzelf, anderen en objectwereld? Hoe kan uitgaande van dit model de persoonsontwikkeling worden gestimuleerd of zo nodig door de persoon worden bijgestuurd?

Vooreerst zal ik in dit hoofdstuk het model *structureel* bespreken. Daarop volgt, vanuit een ontwikkelingspsychologische invalshoek, in hoofdstuk 4 de vraag naar *ontstaan en ontwikkeling* van de zelfreflectieve mogelijkheid met hierbij aansluitend de creatie van diverse zelfconstructies. Ten slotte wordt gepoogd de *dynamiek* van het persoonsmodel te belichten vanuit een dialectisch perspectief (hoofdstuk 5).

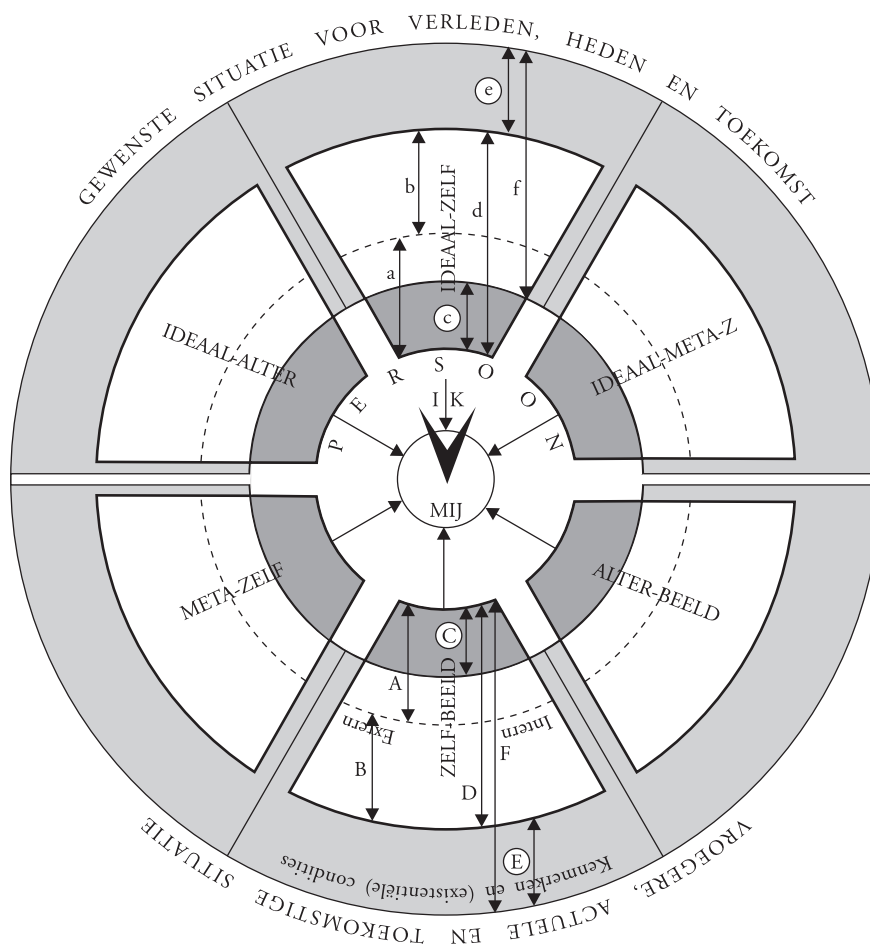
### **Inleiding: PERSOON als dynamische IK-MIJ-relatie**

Als uitgangspunt neem ik de 'human dilemma' van de existentiële visie: de mens is in staat zich simultaan als subject en object te ervaren. Hij kan als reflecterend subject zichzelf in zijn wereld als object overschouwen en hij is zich bovendien van deze mogelijkheid bewust. Analooq vat ik de persoon op als een dynamisch evoluerende relatie tussen het IK en het MIJ (zie figuur 3.4). De PERSOON is in hoofdzaak een proces tussen twee wederzijds afhankelijke polen:

- Het IK is de subjectpool, of de persoon als kenner.
- Het MIJ is de objectpool, of de persoon als gekende. (Zoals verder zal blijken, drukt het participium 'gekend' hier enkel de objectbetrekking uit en verwijst het geenszins naar een succesrijk en volledig kennen door het subject.)

4. Bijvoorbeeld: D.J. Bem, S. Coopersmith, S. Duval, H. Hermans, H. Kohut, A.L. Løvlie, H. Markus, M. Snyder, J.J. Van der Werff, R.A. Wicklund en vele anderen.

- a Bewuste aspiraties
- b Onbewuste aspiraties
- c 'Onrealistische' aspiraties
- d *Totaal van persoonlijke aspiraties*
- e Ongekende aspecten van ideale situatie
- f *Hypothetisch 'ideale' situatie*



**Hoofdvraag**

1. Wie ben ik?
2. Wie zou ik willen zijn?
3. Hoe zijn de anderen?
4. Hoe zouden de anderen moeten zijn?
5. Welk beeld hebben de anderen van mij?
6. Welk beeld zouden de anderen van mij moeten hebben?

**Zelfconstructie**

- Zelf-Beeld
- Ideaal-Zelf
- Alter-Beeld
- Ideaal-Alter
- Meta-Zelf
- Ideaal-Meta-Zelf

- A Bewuste zone
- B Onbewuste zone
- C Hypothetisch 'onjuiste' zone
- D *Fenomenologische zone*
- E Ongekende zone
- F *Hypothetisch 'reële' zone*

**Figuur 3.4.** Fenomenologisch-dialectisch persoonsmodel.

Deze indeling is op een aantal punten te vergelijken met het schema van William James (1950, 1961) die het ZELF (zie in mijn model PERSOON) opsplitst in I (the experiencing aspect of self as knower) en *me* (the empirical aspect of personal experience, the knowledge of self as object or self as known) en herinnert aan de these van Sartre waarbij de mens simultaan bewustzijn (*pour-soi*) en object (*en-soi*) is. Lewis en Brooks (1978: 211-212) spreken respectievelijk van het 'existential Self' en het 'categorical Self'. Vergelijkbare aanduidingen kan men terugvinden bij George Herbert Mead (1964) en werden overgenomen door Anne-Lise Løvlie (1982<sup>a</sup>, 1982<sup>b</sup>) in haar 'relational self model'. Ook bij Hubert Hermans (1974, 1981, 1987, 1992<sup>a</sup>, 1992<sup>b</sup>, 1992<sup>c</sup>, 1996) en Hermans et al. (1991, 1992, 1993<sup>a</sup>, 1993<sup>b</sup>) in de narratief-dialogische benadering, vinden we een aansluiting bij de visie van James en Mead (zie ook verder, 7.1 en 7.2.2).<sup>5</sup> Vrij duidelijk is de omschrijving van Løvlie (1982<sup>b</sup>: 20). Zij karakteriseert het I en het *me* als volgt:

The 'I' can reflect upon the 'me'. This is illustrated when clients observe about themselves: "I am too timid with girls" or "I don't know what to do with myself with authority figures: I hate my passivity" etc. The 'I' is the reflective aspect, and the 'me' is the funded reservoir of meanings. Again it is necessary to warn that the 'I' and the 'me' are not *in fact* separate, *they are dialectic*. The 'I' presupposes a 'me' and a 'me' presupposes an 'I'. As the 'I' relates to the 'me', both sides combine, are reconciled and change.

Het I en het *me* interageren als een totaliteit in de PERSOON. Ook bij Mead wordt deze complementariteit beklemtoond:

The two are separated in the process, but they belong together in the sense of being parts of a whole. They are separated and yet they belong together. (Mead, 1964: 223)

In het model dat ik heb voorgesteld, kan het IK worden beschouwd als de denkende, voelende, willende, handelende, observerende en evaluerende instantie in de PERSOON. Het ervaart, reflecteert, organiseert, selecteert, integreert in functie van zelfwaardering en erkenning door (belangrijke) anderen (zie verder). Het IK is dus meer proces dan inhoud. Mead gebruikt de aanduiding: 'the experiencing self'. In zijn organiserende functie is het IK in sommige opzichten te vergelijken met het ICH bij Freud en het EGO (organiserend) + IK (reflecterend) bij Erikson (1968; zie ook Verhofstadt-Denève et al., 1991). Er zijn ook overeenkomsten met sommige cognitief-behavioristische opvattingen van Bandura (1978), vooral in zijn uitwerking van het 'self-system' *dat actief werkzaam is in de persoon (observerend evaluerend en regulerend) in interactie met de omgeving*.

In social learning theory, a self system is not a psychic agent that controls behavior. Rather, it refers to cognitive structures that provide reference mechanisms and to a set of subfunctions for the perception, evaluation, and regulation of behavior.

5. Voor een deskundig overzicht van auteurs die het 'zelfconcept' vanuit diverse invalshoeken en betekenissen beschreven (al dan niet empirisch onderbouwd), alsmede voor zeer nauwkeurige begripsomschrijvingen in dit verwarrende terrein, verwijs ik graag naar Van der Werff (1985); Veerman, Van der Meulen, Kunnen en Wesdorp-Uytendogaert (1993).



Parallel aan het I en het *me* onderscheidt Hermans (1974, 1981) een ‘actueel IK’ (AI) en een ‘symbolisch IK’ (SI).<sup>6</sup>

Volgens Mead kan het I nooit autonoom worden geobjectiveerd, vermits het enkel van het ene op het andere moment in het bewustzijn opduikt. Het bestaat enkel in het huidige moment. Het is voortdurend momentaan willen, ervaren, voelen, reageren, interpreteren. Vermits het I steeds antwoordt op een situatie in de onmiddellijke actuele ervaring, is het altijd onzeker en onvoorspelbaar, waarbij het dus de mogelijkheid tot creativiteit en verandering introduceert:

The possibilities of the ‘I’ belong to that which is actually going on, taking place and it is in some sense the most fascinating part of our experience. It is there that novelty arises... (Mead, 1934: 237)

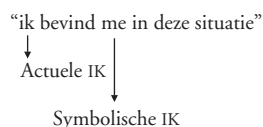
Alhoewel de activiteit van het I alleen ‘moment-to-moment’ verschijnt, draagt deze I-beweging bij tot de continuïteit in de zelfbeleving. Indien wij op activiteiten van het I willen reflecteren, pogen wij het I uit het vorige moment te vatten (via het geheugen). Op dat ogenblik is dit deel van het I geen subject meer: “... the ‘I’ of this moment is present in the ‘me’ of the next moment”. (Mead, 1964: 229)

Ik steun in grote trekken op de kenmerken van het I bij Mead en het AI bij Hermans voor mijn ‘IK-concept’. Het MIJ krijgt in mijn omschrijving echter een bredere en meer gedifferentieerde inhoud dan het overeenkomstige begrip bij Mead, dat hoofdzakelijk verwijst naar de *eigen* psychische, fysieke en maatschappelijke componenten die wij bij onszelf kunnen observeren, samen met het beeld dat wij bij de ander over onszelf vermoeden. Ik kom hierop terug en poog nu te verduidelijken wat ik bedoel met het ‘MIJ’ als component van het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel.

Het MIJ kan geobserveerd worden. Het is een betekenisstelsel als resultaat van reflectie door het IK. In existentieel-psychologische termen zou men kunnen stellen dat het IK staat tegenover het MIJ zoals de ‘existentie’ zich verhoudt tot de ‘essentie’. Ook hier primeert de existentie boven de essentie: zonder de ingrijpende werking van het IK geen bewustzijn, kritische evaluatie of organisatie van zichzelf en de wereld.

Wat is het resultaat van het reflectieproces van het IK op het MIJ? De relatie IK-MIJ creëert een aantal *fenomenologische zelfconstructies*. De term *fenomenologisch* wordt hier gebruikt omdat het steeds gaat over iemands directe, creatieve interpretaties van zichzelf en de buitenwereld. Ook de interpretaties van de sociale en materiële wereld behoren tot het MIJ vermits het hier telkens persoonlijke herscheppingen betreft. Elk van ons creëert

6. Hermans (1974: 110) wijst erop dat dit onderscheid tussen ‘AI’ en ‘SI’ ook in de taal tot uitdrukking komt:



“Deze situatie” verwijst volgens Hermans naar het zogenaamde waardegebied waarin het symbolische IK is gelokaliseerd. Een waardegebied omschrijft hij als “een aspect van de werkelijkheid waarop de persoon vanuit zijn situatie affectief is betrokken” (1974: 52).



op een unieke wijze zichzelf in zijn eigen wereld en verleent hieraan een eigen betekenis. De betekenis en interpretaties die ik aan de buitenwereld verleen, behoren *ook* tot mijn **PERSOON**. Fysiek behoren de anderen uiteraard niet tot mezelf maar mijn constructie van de anderen is een deel van mijn **PERSOON**. De eigenschappen die ik aan mijn vriend toeschrijf, worden een deel van mijzelf. Indien de vriend verdwijnt, treur ik mede om het deel van mezelf dat ik door zijn heengaan verloor.

Het is duidelijk dat eenzelfde conditie, creatief her-scheppend ervaren door verschillende subjecten, een totaal verschillende realiteit wordt. Vanuit een extreem doorgedreven fenomenologische visie bestaat er dus geen onderscheid tussen de persoon en zijn omgeving, vermits elk subject zijn persoonlijke (sociale en materiële) betekeniswereld en analoog zichzelf creëert. Indien het subject actief zijn buitenwereld verandert (door verandering van condities en/of nieuwe interpretaties), verandert hij ook zichzelf. Løvlie spreekt hier van een dialectische relatie:

In a dialectic model, (...) the double reflection is emphasized – *When I do something to you – I do it to me as well – and I get another me back from you...* (1982a: 18) The subject cannot be understood independently of the objects and vice versa. It is a circle in which the action of the organisms return to itself: reflection. (1982a: 19-20)

Løvlie, steunend op Heidegger, is een overtuigend voorvechtster van deze ‘one-world view’:

As man understands himself he understands his world. And as he understands the world he understands himself. Man and his world constitute a unity (man-in-the-world). (1982a: 21)

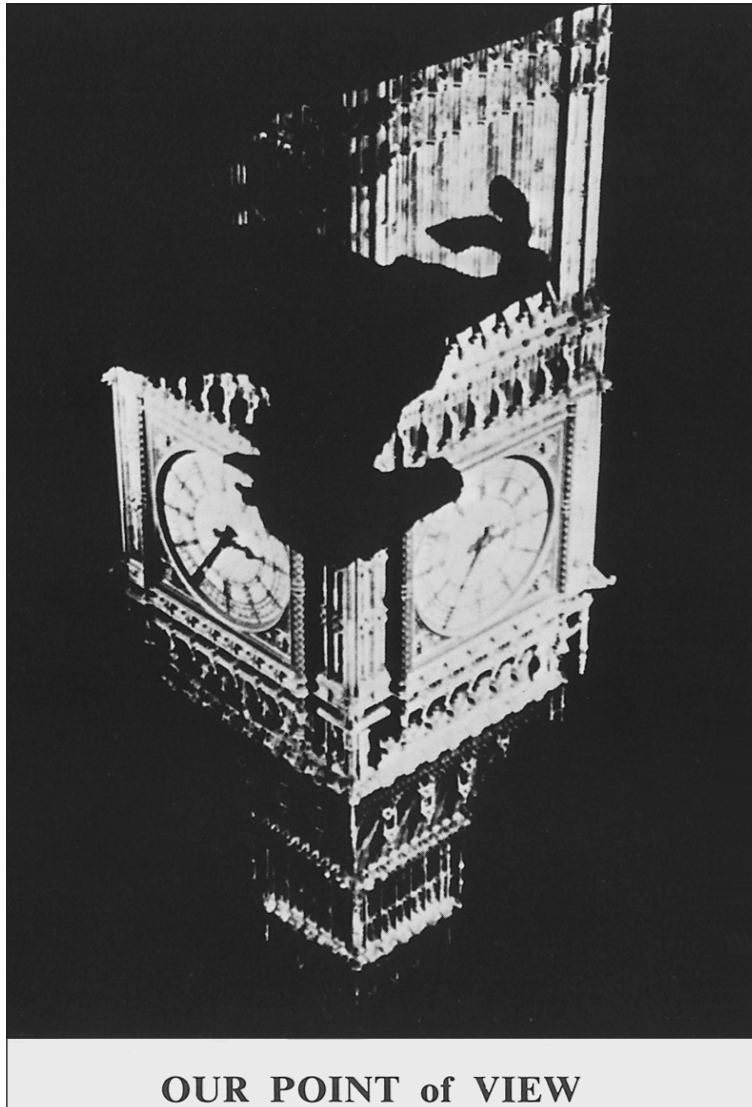
De fenomenologische psychologie wil de mens in *zijn* wereld begrijpen. Hieruit volgt dat als we iemand willen leren kennen, wij ook zijn netwerk van relaties tot zichzelf als object en tot alle andere constituenten van zijn objectwereld moeten pogen te achterhalen (zie ook Valle & Halling, 1989).

Het menselijk zijn wordt dus beschouwd als een in-situatie-zijn, en men wil het psychologisch gedrag van de mens beschrijven in zijn betrokkenheid op de situatie. (Palland, 1963: 541)

Het concept ‘situatie’ is dus een centraal begrip in de fenomenologische psychologie. Ter illustratie citeer ik hier Palland (1963: 542), die in deze context naar Buytendijk verwijst:

*Situatie is het geheel van betrekkingen, waarin de persoon is geplaatst en die hij tevens zelf sticht.* Hij *sticht* de situatie tevens, omdat hij een bepaalde betekenis aan de dingen geeft. Als we dus iemand willen leren kennen, bestuderen we zijn gedrag in relatie tot de dingen en de mensen uit zijn ‘wereld’. Buytendijk<sup>7</sup> zegt: “Wij willen de mens uit zijn ‘wereld’ begrijpen, d.w.z. uit de zinvolle grondstructuur van dat geheel van situaties, gebeurtenis-

7. Buytendijk, F.J.J. in R.K. *Artsenblad*, december, 1951 (geen verdere bibliografische informatie bij Palland).



GILBERT & GEORGE (1976). *Dark Shadow*, p. 84. London: Nigel Greenwood Inc.

sen, culturele waarden, waar hij zich toe richt, waarvan hij bewustzijn heeft, waarop zijn gedragingen, gedachten en gevoelens betrokken zijn – de wereld, waarin de mens *bestaat*, die hij in de loop van zijn persoonlijke geschiedenis aantreft en *vormt* door de betekenissen, die hij aan alles geeft. De mens is niet 'iets' met eigenschappen, maar een *initiatief* van verhoudingen tot een wereld, die hij kiest en waardoor hij gekozen wordt." Met situatie wordt bedoeld: de *psychologisch* bepaalde situatie en niet de objectieve situatie. Het gaat niet om de objectieve ruimte en de objectieve tijd, doch om de psychologische betekenis, om de wijze waarop dit alles wordt doorleefd.

Aansluitend bij deze basisgedachte citeert Palland het volgende voorbeeld dat hij ontleende aan Kouwer en Van Lindschoten<sup>8</sup>:

Wanneer een kind uit de kast wil snoepen en net niet bij de plank met de jam kan komen, is deze situatie niet beschreven met het opgeven van lichaams- en armlengte van het kind en hoogte van de plank; deze situatie kan alleen beschreven worden vanuit het 'juist onbereikbare' karakter van de jam. Niet de objectieve afstand is hier psychologisch van belang, maar de functionele.

Alhoewel ik de meeste van deze fenomenologische uitgangspunten met overtuiging aanvaard, denk ik dat dit strikt doorgedreven wereldbeeld, dat soms herinnert aan vroeg-negentiende-eeuwse concepten van een extatisch idealistische filosofie, een belangrijk deel van de realiteit verwaarloost. Een dergelijke visie dreigt, in haar extreme vorm, al te nadrukkelijk uit te gaan van een sterk doorgedreven antropocentrisme, dat de aanwezigheid van een op zich bestaande werkelijkheid – onafhankelijk van de menselijke reflectie – miskent. Vanuit een geaccentueerd subjectivistisch uitgangspunt wordt dan gesteld dat de realiteit uitsluitend wordt opgebouwd door de zeer diverse individuele interpretaties.

Dit lijkt mij een moeilijk vol te houden stellingname. In een gecorrigeerde fenomenologische benadering wordt, naast het beklemtonen van de subjectieve menselijke constructies, het onafhankelijke bestaan van een objectieve werkelijkheid verdedigd. Deze werkelijkheid kan door elke mens in principe op een unieke wijze worden geïnterpreteerd, geconstrueerd en eventueel gewijzigd.

Aansluitend kan hierbij worden gewezen op de heldere argumentatie van Kruitthof in zijn boek *De mens aan de grens* (1986). Hij stelt de vraag naar wat de waarde van iets zal bepalen, en onderscheidt hierbij in de dingen een subjectieve en een objectieve waarde. De subjectzijde van de waarde wordt bepaald door mijn persoonlijke waarderingsact (iets is waardevol omdat *ik* het waardevol vind). De objectieve waarde zit besloten in de kenmerken van de dingen zelf (iets is waardevol omdat het waardevol *is*). Dus onafhankelijk van de subjectieve menselijke interpretatie kan iets waardevol zijn. Kruitthof brengt hiervoor de volgende argumentatie aan: vóór de mens op aarde verscheen, was er ook reeds een wereld die waardevol was door zijn kenmerken. Op dat ogenblik was er nochtans geen zingever, geen waarderend wezen; toch bestond die wereld, en was hij waardevol, want uit deze wereld zijn hogere wezens ontstaan – zoals de mens – die kunnen waarden. Er bestaat een waarde die dieper ligt dan de act van de mens om te waarden.

Vertrekkend vanuit deze basisgedachte kan voor de strikt fenomenologisch-psychologische visie de vraag worden gesteld of de subjectieve beleving hier niet al te exclusief wordt beschouwd. De kans bestaat dat hier onvoldoende rekening wordt gehouden enerzijds met bepaalde persoonskenmerken en condities, die onbetwistbaar aanwezig zijn, maar die onbewust ageren, anderzijds met inhouden die de persoon (eventueel voorlopig) niet (als reflectie-oproepend object) kent maar die hem toch mede-bepalen.

8. Kouwer, B.J., & Van Lindschoten, J.: *Inleiding tot de psychologie* (geen verdere bibliografische informatie bij Palland).



Pinchas SHAAR, *Trois aspects du même*. Collection H. Bénézit, Paris.

Raymond GOGNIAT & Marcel VAN JOLE (1968). *Pinchas Shaar*, nr. 36. Anvers: Editions Erasme, avec le concours de Henri Bénézit, Paris.



Bij het zo-even geciteerde voorbeeld van het kind dat de jampot net niet kan grijpen, is niet alleen de subjectieve beleving van belang: behalve de lengte van de arm en de hoogte van de kast hebben nog andere 'objectieve factoren' betekenis. Het kind kan moe zijn, koorts hebben... waardoor het net niet de gewenste inspanning kan leveren. Met de door het subject (voorlopig) niet-reflecterend gekende, maar toch aanwezige condities en mogelijke 'foutieve' interpretaties moet volgens mij in een volledig persoonsmodel rekening worden gehouden. Deze opvatting wordt verder uitgewerkt en verdedigd.

Welke fenomenologische zelfbeelden kunnen uit de veelheid van subjectieve ervaringen worden geconstrueerd door de IK-MIJ-reflectie? In de soms chaotische veelheid van zelf- en wereldinterpretaties onderscheid ik schematisch zes *zelfconstructies*<sup>9</sup> of dimensies, elk beantwoordend aan een hoofdvraag (zie figuur 3.4):

HOOFDVRAAG	ZELFCONSTRUCTIE
1. Wie ben ik?	<i>Zelf-Beeld</i>
2. Wie zou ik willen zijn?	<i>Ideaal-Zelf</i>
3. Hoe zijn de anderen?	<i>Alter-Beeld</i>
4. Hoe zouden de anderen moeten zijn?	<i>Ideaal-Alter</i>
5. Welk beeld hebben de anderen van mij?	<i>Meta-Zelf</i>
6. Welk beeld zouden de anderen van mij moeten hebben?	<i>Ideaal-Meta-Zelf</i>

De eerste twee vragen hebben betrekking op *mezelf*

1. zoals ik ben in de wereld waarin ik leef (*Zelf-Beeld*),
2. zoals ik zou willen zijn in een wereld waarin ik zou willen leven (*Ideaal-Zelf*).

De derde en vierde vraag zijn constructies van mezelf over de *andere(n)*

3. zoals ze bestaan in hun wereld (*Alter-Beeld*),
4. zoals ze volgens mij zouden moeten zijn in een ideale wereld (*Ideaal-Alter*).

Alhoewel het hier interpretaties over de anderen betreft, behoren de betekenisinhouden van vraag drie en vier ook tot de ZELF-constructies, daar het gaat over in wezen persoonlijke creaties. Dit is de reden waarom ik elders hiervoor de aanduiding '*Alter-Zelf*' hanteerde (zie Verhofstadt-Denève, 1986<sup>b</sup>). Om verwarring te vermijden zal ik echter in het vervolg de iets suggestievere naamgeving '*Alter-Beeld*' gebruiken, waarmee ik het relatief georganiseerde geheel van subjectieve interpretaties van onszelf over de anderen poog aan te duiden.

De laatste twee vragen hebben betrekking op *de anderen in relatie tot mezelf*, meer bepaald:

5. mijn constructie van het beeld dat de anderen van mij en mijn wereld opbouwden en/of het beeld dat ze van mij en mijn wereld verwachten (*Meta-Zelf*),
6. mijn constructie van het beeld dat de anderen over mijzelf en mijn wereld zouden moeten hebben (*Ideaal-Meta-Zelf*).

9. Ik had deze zelfdimensies of zelfvelden ook als MIJ-constructies kunnen aanduiden vermits ze inhoudelijk tot het MIJ behoren, maar opteerde ten slotte toch voor de wellicht iets suggestievere term zelfconstructies.

Ik zal pogen een en ander te verduidelijken uitgaande van de bespreking van de afzonderlijke zelfconstructies.

### 3.2.1 Zelf-Beeld

De vraag ‘wie ben ik?’ heeft in hoofdzaak betrekking op twee domeinen, namelijk:

- persoonskenmerken die ik aan mezelf toeschrijf: welke persoon ben ik?
- condities of gegevens waarin ik leef: in welke materiële, sociale en existentiële situaties leef(de) ik, en zal ik later leven?

Het betreft hier een reeks *persoonskenmerken* en *condities* (of externe gegevens) waaraan ik een zekere (positieve of negatieve) betekenis of waarde kan hechten.

Naar mijn oordeel is het onderscheid in kenmerken en condities enigszins te vergelijken met respectievelijk het Symbolisch Ik en de waardegebieden van Hermans.<sup>10</sup>

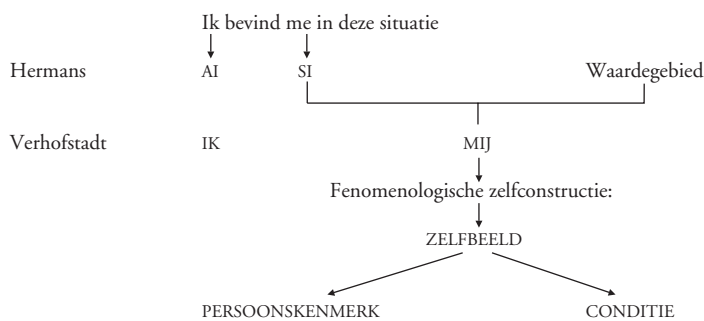
#### (1) *Persoonskenmerken en condities*

De vraag ‘welke persoon ben ik?’ refereert vooreerst aan de *vroegere* en de *actuele situatie*. Deelvragen worden dan: ‘Wie was ik?’, en ‘Wie ben ik nu als persoon?’ Hierbij kunnen psychische en fysieke *persoonskenmerken* van vroeger en nu onderscheiden, en met elkaar vergeleken worden.

Enkele eenvoudige vragen voor verleden en heden zijn hier bijvoorbeeld:

- Hoe denk ik?
- Wat houdt mij bezig, wat interesseert mij?
- Wat zijn mijn gevoelens?
- Wat zijn mijn vitaal-seksuele mogelijkheden en belevingen?

10. Ik verwijs terug naar het voorbeeld van Hermans (1974: 110).



In termen van grondmotieven zoals door Hermans beschreven (1985, 1986) zou ik durven stellen dat het *Z-motief* (gerichtheid op zelfbevestiging, streven naar zelfexpansie, zelfhandhaving en zelfverdediging) vooral betrekking heeft op de tendens tot bevestiging en actualisatie van *persoonskenmerken*, terwijl het *A-motief* (betrokkenheid en beweging ten opzichte van de persoon van de ander of ten opzichte van iets in de omgeving) eerder slaat op de sociale en fysieke condities waarin men leeft. De lijn doortrekkend vermoed ik dat men het *Alter-Beeld* (hoe zijn de anderen?) hoofdzakelijk verbonden kan zien met het A-motief, terwijl het *Meta-Zelf* (hoe zien de anderen mij?) dan veeleer verbonden zal zijn met het Z-motief (zie verder).

- Hoe gedraag ik mij, tegenover mezelf, en de anderen?
- Welke karaktertrekken heb ik?
- Wat zijn mijn mogelijkheden en tekorten?
- ...

En in relatie tot het lichaamsbeeld:

- Hoe ben ik fysiek?
- Hoe is mijn gezondheidstoestand?
- Hoe oud ben ik fysiek?
- ...

Aansluitend bij de vraag naar de karakteristieken van de eigen persoon wordt de vraag gesteld naar de *condities* waarin ik leef. Belangrijk hierbij zijn de diverse (sociale) rollen die men simultaan vervult (dit betekent ook ‘op zich neemt’ en ‘aanvaardt’): men handelt binnen een beroepsrol, een sekserol, men is vader of moeder, zoon of dochter en misschien al grootouder; men is partner; dikwijls beweegt men zich ook binnen een maatschappelijke rol... Aan elk van deze opgaven zijn voorschriften, rechten en plichten verbonden. Het is een hele kunst om aan de eisen van deze diverse rollen tegemoet te komen en bovendien zichzelf te blijven. Ik wees er reeds op dat dit een centraal thema is bij Sartre: vaak bestaat de verleiding zich te vereenzelvigen met een bepaalde rol, er zich veilig in te verschuilen. In dat geval leeft men echter onecht; men is laf en getuigt van ‘mauvaise foi’. Een mens is méér dan de totaliteit van de rollen die hij vervult. Hij moet verantwoordelijkheden op zich durven nemen en (in vrijheid) de moed hebben beslissingen te nemen, ook als deze niet volledig voldoen aan de verwachtingen die met stereotiepe rollen verbonden zijn.

De vraag naar de eigen persoonskenmerken en diverse rollen omvat een breder onderzoeksveld dan de analyse van de vroegere en actuele situatie. Volgens mij zijn in dit *Zelf-Beeld* ook *toekomstige ontwikkelingen* vervat. Aldus kan de vraag ‘Wie ben ik?’ verruimd worden met de vraag ‘Wie zal ik worden?’ Dit beeld, gericht op de toekomst, kan in zekere mate goed- of afgekeurd worden: ‘Wie vrees ik te zullen worden?’ Dit toekomstperspectief in relatie tot de eigen persoon moet naar mijn oordeel duidelijk worden onderscheiden van het *Ideaal-Zelf*, dat veeleer verwijst naar de persoon die men zou willen worden (zie verder). Het is duidelijk dat beide toekomstperspectieven, namelijk:

- de persoon die men denkt te zullen worden,
  - de persoon die men zou willen worden,
- zowel kunnen divergeren als convergeren. Dezelfde overweging geldt voor de fenomenologische constructies, gericht op de existentiële conditie: de situatie waarin men vermoedt, en eventueel vreest te zullen leven (= *Zelf-Beeld*) of waarin men zou willen leven (= *Ideaal-Zelf*).

Hoe ben ik geworden tot wat ik nu ben: erfelijk existentieel, materieel, sociaal, situationeel? Bij deze vraag dient te worden opgemerkt dat de condities inherent behoren tot het *Zelf-Beeld*. Zij zijn een deel van mezelf en van de materiële en sociale wereld waarin ik leef. Ik weet dat ik als mens besta, hier en nu, geboren uit deze (over-groot)ouders, in deze gezinsconstellatie, binnen deze maatschappelijke context; ik kreeg die bepaalde opvoeding en opleiding, had die persoonlijke (gelukkige en ongelukkige) ervaringen,

had en heb die relaties. Het had wellicht allemaal anders kunnen zijn; ik had misschien mijzelf een ander (levens)verhaal kunnen vertellen.

De vraag naar sociale condities, het geheel van mensen en groepen met wie ik een bepaalde relatie heb (de 'Mitwelt' bij Binswanger) verdient bijzondere aandacht. Zij allen behoren ook duidelijk tot mijn *Zelf-Beeld*. "Ik ben X met die en die relaties op die en die terreinen." Toch heeft niet iedereen voor mij dezelfde betekenis. Vooreerst zijn er de 'significant others', de personen die ik als belangrijk construeer(de), zij dienen voor mij dikwijls als voorbeeld of identificatiefiguur. Zij zijn een aspect van mijn *Zelf-Beeld* geworden en behoren tot mijn sociale conditie; zij droegen en dragen bij tot de persoon die ik nu ben en zal worden: ik heb ze nodig om de existentiële angst en eenzaamheid te kunnen aanvaarden. Toch zal een innige relatie de kosmische eenzaamheid nooit oplossen; ik zal in mijn existentie als persoon altijd grenzeloos alleen zijn en uiteindelijk persoonlijk verantwoordelijk blijven voor het actualiseren van mijn mogelijkheden. Maar het besef door liefhebbende anderen omringd te zijn en ook voor hen iets te betekenen, verruimt en verdiept de existentiële beleving, staat in relatie tot een hogere zelfwaardering en geeft zin aan het bestaan (Peplau et al., 1980; Peplau & Perlman, 1982). Ook de existentiële eenzaamheid en angst kunnen die beleving intensifiëren.

Ik herinner hier aan enkele ideeën van Kelly (1955). 'Belangrijke anderen' beantwoorden volgens Kelly aan persoonlijke rolconstructen. Wie uit mijn omgeving verbind ik met de moeder-, de vader-, de zuster-, de partnerrol...? En hoe construeer ik deze 'rollen' in relatie tot mijzelf en tot anderen tegenover elkaar? Dit hoeven niet noodzakelijk de reële moeder, vader, zuster of partner te zijn. Kelly poogt deze *role constructs* te vatten via zijn *Role Construct Repertory Test* (Rep-Test). Het begrip rol verwijst hier dus niet naar de eigenschappen van de roldrager (zoals in de sociale psychologie), maar wel naar de wijze waarop het subject andere mensen in zijn omgeving construeert in relatie tot zichzelf. Zij krijgen een sociale rol toegeschreven. Daarnaast zijn er de vele minder belangrijke personen en groepen, en ten slotte de maatschappij in de ruimste ideologische betekenis; de 'generalized other':

The organized community or social group which gives to the individual his unity of self can be called 'the generalized other'. (Mead, 1964: 218)

Bij de constructie van het *Zelf-Beeld* gaat het niet in de eerste plaats om de vraag: "Hoe zijn de anderen?", maar veeleer: "Wie ben *ik* in relatie tot de anderen? Wat betekenen de anderen *voor mij*?" We zouden dit een zelfreflectieve benadering van de anderen kunnen noemen. Ik kom hier verder nog op terug in vergelijking met het *Alter-Beeld*: het beeld dat ik heb over de anderen.

Belangrijk in de beschouwingen omtrent de condities is het besef voor welke toestanden of ontwikkelingen men al dan niet persoonlijke verantwoordelijkheid draagt. Zo acht ik mij niet in het minst verantwoordelijk voor mijn bestaan, voor mijn leven in deze materiële wereld met mensen ongeveer zoals ik, noch voor de werkelijkheid, dat ik binnen afzienbare tijd (tien, dertig, zestig... honderd jaar zeker) er (fysiek) niet meer zal zijn. Evenmin kan ik mijzelf iets aanrekenen of verwijten over mijn erfelijk patrimonium (bijvoorbeeld over muzikale, wiskundige... aanleg) noch over het feit dat die bepaalde mensen *mijn* ouders, broers of zussen zijn. Ook van soms vrij ingrijpende



gebeurtenissen als sterfgevallen in mijn onmiddellijke omgeving, zware ongevallen, ziekte bij mijzelf of anderen, belangrijke onverwachte ontmoetingen heb ik in vele omstandigheden de indruk dat zij oorzakelijk geheel buiten mij om gebeuren. Dit zijn onafwendbare existentiële gegevens, waarmee ik, of ik dit wil of niet, voortdurend heb af te rekenen. Analooq is in een aantal gevallen de mogelijkheid tot persoonlijk ingrijpen in mijn fysiek voorkomen bijzonder beperkt (een bittere ervaring waartegen wij ons met zelfironie kunnen wapenen). Zo ook vallen belangrijke historische, ecologische en maatschappelijke gebeurtenissen en ontwikkelingen (oorlog, economische crises, milieurampen...) in grote mate buiten de persoonlijke invloedssfeer.

Bij negatieve situationele, existentiële condities treft mij geen rechtstreekse persoonlijke schuld. Soms stimuleren die ervaringen zelfs tot intenser leven: zij zijn een uitdaging tot persoonlijke stellingname en verscherpte bewustwording van het bestaan.

Een andere plaats in ons leven hebben de ontwikkelingen waarvoor wij ons in zekere mate verantwoordelijk voelen. Zo kan ik er spijt over voelen dat ik, door gebrek aan moed of inzet, bepaalde eigenschappen niet op het 'goede' moment actualiseerde, en esthetische, intellectuele, sociale 'talenten' al te weinig ontwikkelde. Alhoewel ik er niet volledig over kan beslissen met welke mensen ik in contact kom, bepaal ik zelf voor een deel wie mijn 'significant others' zijn, mensen die voor mij belangrijk zijn, van wie ik iets kan leren, die mijn leven rijker, intenser en bewuster maken. Hier ook kan ik het gevoel hebben dat ik de geboden kansen niet aangreep. Misschien experimenteerde ik onvoldoende, koos ik de veilige, gekende, gemakkelijke, 'brede' weg, wat vanuit de existentiële visie als een inauthentieke levenshouding wordt aangeduid, waardoor onvermijdelijk schuldgevoelens ontstaan (zie eerder, hoofdstuk 2). Schuldgevoelens omtrent persoonlijk gemiste kansen tot zelfrealisatie zijn echter de signatuur voor een verfinjd en verheugd zelfbewustzijn: zij zijn nooit volledig te vermijden. Het aanvaarden van een ontologische schuld is een belangrijke opgave voor de existentieel-bewuste mens.

## (2) *Extern en intern Zelf-Beeld*

In menig opzicht zijn wij voortdurend acteurs (zie Laing, 1972). In de hoop op een positieve evaluatie door diverse anderen komen wij ertoe, interne aspecten van het *Zelf-Beeld* (waarvan wij vrezen dat ze in een bepaalde situatie minder geapprecieerd zullen worden) te verbergen. Wij zullen ons anders voordoen dan wij (reëel) vermoeden te zijn. In dat geval ervaren wij een tegenstelling tussen het extern 'gespeelde' en intern ervaren *Zelf-Beeld*. Sommige mensen zijn zeer bedreven in het hanteren van technieken om hun innerlijke zelf te verbergen en vinden deze tegenstelling niet hinderlijk. Anderen daarentegen ervaren de discrepantie tussen intern en extern *Zelf-Beeld* als een ethische belasting.

Snyder (1979, 1983) spreekt hier van personen van het 'high-' en 'low-self-monitoring'-type. Bij de bespreking van het *Ideaal-Meta-Zelf* (het beeld dat wij bij de anderen voor onszelf zouden wensen) kom ik nog op deze verschillen in de technieken van het 'impression management' terug.

Zulke strategieën zullen wij niet alleen ontwikkelen in relatie tot persoonskenmerken, gevoelens, gedachten of attitudes, maar ook tot condities waarin wij leven. Aan de buitenwereld wil men bijvoorbeeld doen geloven hoeveel belangrijke relaties men heeft,

hoe goed men het met zijn partner kan stellen, hoe ruim men er financieel voor staat, terwijl men de realiteit als grondig verschillend ervaart.

Zijn wij ons meestal wel bewust van onze manipulaties, toch zijn er tussenvormen: wij kunnen zo opgaan in onze verzinsels dat wij ze zelf voor waar gaan aannemen. Vergelijkbaar is wat er gebeurt met de verliefde jongen die aan zijn vrienden zoveel mooie dingen over zijn meisje gaat vertellen dat hij op den duur ook zichzelf schijnt te overtuigen. Meestal echter blijft op de achtergrond de twijfel, de tegenstelling tussen wat hij zegt en weet, bestaan. De hier aangehaalde problematiek brengt ons stilaan op het terrein van de onbewuste inhouden van het *Zelf-Beeld*.

### (3) *Bewustzijnsniveaus*

Totnogtoe beschouwde ik enkel die aspecten van het *Zelf-Beeld* waarvan ik mij op een bepaald moment bewust ben (zie zone A in figuur 3.4). Onafhankelijk van psychoanalytische verklaringen, waarvan de betekenis in een andere context moeilijk kan worden overschat, zien wij hier de beslissende betekenis van *onbewuste* componenten van het *Zelf-Beeld*. Ik definieer ‘onbewust’ hier uiteraard anders dan ‘niet-bewust’. Het bedoelde concept is essentieel verschillend van een cognitief niet vatten op een bepaald bewustzijnsniveau. Het is overduidelijk dat wij bepaalde kenmerken van onszelf liever niet kennen en ze dan ook ignoreren. We doen alsof ze er niet zijn. Bepaalde rollen waaraan wij sociaal gebonden zijn, worden soms naar het onbewuste verwezen. We doen alsof ze niet voor ons gelden. Analoog kunnen ongewenste situationele of existentiële condities, bijvoorbeeld geleden onrecht gedurende de kinderjaren, ongewenste belangrijke relaties, verdrongen worden (zie zone B in figuur 3.4). Wij worden aan deze werkelijkheden niet graag herinnerd. Ze schijnen onze waarde als persoon tegenover onszelf en tegenover de omgeving te bedreigen. Daarom hanteren wij (zonder dat wij dit zeer goed beseffen) via het IK allerlei technieken om deze pijnlijke confrontaties te vermijden (zie ook Fisher, 1984). Een van deze technieken is bijvoorbeeld het projectief toekennen van eigen onbewuste negatieve inhouden aan anderen. Ik kom hier later bij de bespreking van het *Alter-Beeld* nog expliciet op terug.

In deze context verwijst ik naar enkele beschouwingen van Fisher (1984). Vanuit een existentieel-psychologisch standpunt beschouwt hij de werking van de verdedigingsmechanismen voor de bescherming en opbouw van de zelfwaardering. In een zekere analogie met psychoanalytische begrippen spreekt hij van ‘defenses’ zoals verdringing, projectie... Ze worden in beweging gezet indien het zelf wordt bedreigd in zijn levenscontinuïteit (angst voor totale vernietiging, herleiding tot het niets) of in zijn competentie of waardering. De dreiging kan extern zijn (door anderen) of intern (door zichzelf). Het is eigen aan deze verdedigingstechnieken dat in het streven naar zelfbevestiging, ervaringen worden genegeerd, zodat de ervaring en het bewustzijn in hun relatie tot het zelf steeds maar afnemen. De persoon blijft ten slotte over met een kluwen van verweer, een kluwen dat als een ‘gesubstitueerd zelf’ vergelijkbaar is met het ‘valse zelf’ beschreven door Laing. Ik laat Fisher (1984: 17) aan het woord:

(...) defenses are mechanisms set into motion in order to protect the self (...) In terms of the language dimension, a defense is set into motion when some order of signals is inter-

preted as dangerous to some aspect of self. The self would have to be threatened or perceive itself to be threatened *either* in relation to its survival of being *or* in relation to a survival of its definition.

In zo'n ontwikkeling is het van beslissend belang de kringloop te doorbreken. Binnen een beveiligend kader moet het zelfbewustwordingsproces gestimuleerd worden, zonder echter de zo noodzakelijke zelfwaardering te vernietigen. Ik kom later nog op dit thema terug als ik de relatie bespreek tussen het hier beschreven persoonsmodel en de toepassing van bijvoorbeeld het psychodrama als methode om de persoonsontwikkeling te stimuleren.

#### (4) *Fenomenologische zelfconstructie en realiteit*

Het geheel van bewuste en onbewuste persoonskenmerken en condities die het IK aan mezelf toekent, noem ik het *fenomenologisch Zelf-Beeld* (zie figuur 3.4, de fenomenologische zone D). Deze subjectieve zelfconstructie kan echter 'foutieve' interpretaties bevatten en ook belangrijke leemten vertonen.

Zo kan iemand voor zichzelf ervan overtuigd zijn dat hij veel te afhankelijk is van zijn omgeving en zich te weinig doorzet, waardoor hij voortdurend minder kansen zou krijgen... De beoordeling van vele anderen die hem observeren (een sociale realiteit waarmee hij misschien eens zal moeten afrekenen), kan daarvan sterk afwijken. Als men zijn gedrag vergelijkt met dat van bijvoorbeeld vrienden en collega's, wordt zijn optreden misschien aanvoeld als gedeceerd of zelfs agressief.

Zo zijn er tal van kenmerken waarover wij menen te beschikken, maar die niet beantwoorden aan de zo-even vernoemde sociale realiteit. Deze 'verkeerd' geïnterpreteerde inhouden behoren tot de 'onjuiste' zone van de fenomenologische zelfconstructie (zie C in figuur 3.4). De karakterisering 'onjuist' kan pragmatisch gebruikt worden, indien er een frappante tegenstelling bestaat tussen het beeld dat iemand construeert en het gedrag dat hij in de hierboven aangeduide context manifesteert. Er heerst dan een breuk tussen wat men is en wat men denkt en pretendeert te zijn, een zelfvervreemding, een vervreemding tussen mens en mens, en (in een bredere context) tussen mens en Natuur (zie ook Moustakas, 1961).

Uiteraard bestaan er geen absolute normen voor het beoordelen van juistheid of onjuistheid van interpretaties. 'Onjuist' heeft hier een relatieve (situationele) betekenis. Dit is zeker het geval waar het gaat om 'niet-fysische', niet-wetenschappelijk controleerbare inhouden. Het enige vergelijkingspunt is dan wellicht de opvatting van de 'meeste anderen', een 'sociale consensus', en ook dit is een zeer subjectieve werkelijkheid, in hoge mate bepaald door historische socioculturele en maatschappelijke tradities. Een vrouw die zich laat gelden, kan binnen haar cultuurgroep (bijvoorbeeld de mohammedaanse) misschien als arrogant en schaamteloos worden aangeduid, terwijl in andere beschavingsvormen haar gedrag juist als moedig zal worden geïnterpreteerd. Zijzelf ervaart haar houding misschien noch als moedig, noch als arrogant, maar veeleer als de enig mogelijke attitude om haar leven voor zichzelf draaglijk te maken.

Er bestaat vanzelfsprekend geen absolute werkelijkheidsmaat, maar deze vaststelling hoeft geen aanleiding te zijn tot idealistisch subjectiveren: de pragmatische 'realiteit'

is ook geheel anders dan de interpretatie die door sommige fenomenologische visies wordt vooropgesteld. Elke interpretatie houdt noodzakelijkerwijze alternatieven in.

Het onderscheiden van een ‘onjuiste zone’ is een dynamisch concept dat ons helpt te verwijzen naar de flexibiliteit van de interpretaties, naar het besef dat naast mijn subjectieve constructie van een realiteit alternatieve constructies mogelijk zijn. Elke interpretatie geldt voor een bepaald moment: zo is het ook mogelijk dat men niet eeuwig doof blijft voor de signalen van anderen, zodat na een zekere tijd storende discrepanties (bewust) worden opgeheven.

Naast de ‘onjuiste’ interpretaties over mezelf en mijn materiële en sociale wereld zijn er nog de hypothetische kenmerken en condities waarop ik niet kan reflecteren, omdat ik ze (nog) niet voldoende ken (zie zone E in figuur 3.4). Niet-gekende inhouden zijn fundamenteel verschillend van onbewuste inhouden. Laten wij het zo letterlijk mogelijk opvatten: ongekende inhouden ‘*ken*’ ik niet, ik werd er (nog) nooit op om het even welk bewustzijnsniveau mee geconfronteerd. Onbewuste inhouden *wil ik* in mijn overgangsterritorium tussen waarachtigheid en inauthenticiteit misschien liever *niet kennen*, maar ze zijn in ieder geval in diepere bewustzijnslagen van mijn persoon aanwezig en werkzaam. Onbewuste inhouden zijn dynamische krachten die intrinsiek ons gedrag in belangrijke mate bepalen. De invloed van niet-gekende inhouden kan ook beslissend zijn, maar ze behoren in wezen niet tot mezelf. Ik verwijs naar de betekenis van bepaalde niet-geactualiseerde begaafdheden of tekorten die ik bij mezelf niet vermoed, sociale krachten waar ik (nog) geen weet van heb, toestanden van mijn historisch-maatschappelijke of ecologische leefwereld die ik nog niet besef, maar waarmee ik later wellicht zal moeten afrekenen.

Wellicht kan hier vanuit een filosofische invalshoek de parallel worden getrokken met het onderscheid dat Kant maakte tussen de *fenomenen* (dingen zoals zij – met de beperking van onze zintuigen, denkvormen en categorieën in een bepaalde ruimte en tijd – aan ons verschijnen) en de *noumenen* (dingen in zichzelf). Wij staan niet rechtstreeks in contact met de wereld in zichzelf, maar met onze wereld (zie ook Kruithof, 1962: 169). Wij ervaren onszelf en de wereld slechts onrechtstreeks, ... gereflecteerd, als in een duistere spiegel. Dezelfde gedachtegang komt zeer dwingend tot uitdrukking in *Le Horla*, een verhaal met de huivering van het fantastische, geschreven door Guy de Maupassant, waarbij de hoofdfiguur zich voortdurend (angstige) vragen stelt omtrent de waarheid en interpretatie van zijn beperkte subjectieve percepties:

Comme il est profond, ce mystère de l’Invisible! Nous ne le pouvons sonder avec nos sens misérables, avec nos yeux qui ne savent apercevoir ni le trop petit, ni le trop grand, ni le trop près, ni les habitants d’une étoile, ni les habitants d’une goutte d’eau (...) avec nos oreilles qui nous trompent, car elles nous transmettent les vibrations de l’air en notes sonores (p. 9) (...) Est-ce que nous voyons la centmillième partie de ce qui existe? (p. 15) (...) Depuis que l’homme pense, depuis qu’il sait dire et écrire sa pensée, il se sent frôlé par un mystère impénétrable pour ses sens grossiers et imparfaits, et il tâche de suppléer, par l’effort de son intelligence, à l’impuissance de ses organes. (Citaten uit *Le Horla*, uitgave van 1972: 22)

Ik vestigde er reeds de aandacht op dat het belang van onjuiste en ongekende condities en persoonskenmerken in een extreem-fenomenologische filosofische (en psychologi-



Helga VON BRAUCHITSCH (1987). *Spiegelungen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

sche) visie verwaarloosd dreigt te worden. Men kan niet ontkennen dat er buiten de geïnterpreteerde materiële en sociale werkelijkheid nog een vrij omvangrijke ‘vreemde’ werkelijkheid blijft bestaan die leven, denken en aanvoelen in belangrijke mate regelt.

Ik maak dus onderscheid tussen de subjectieve ‘fenomenologische zelfconstructie’ (zone D) en het ‘hypothetisch reële zelf’ (zone F). Het reële zelf bevat in principe geen hypothetisch ‘onjuiste’ inhouden en omsluit daarentegen wel de persoonlijk ongekende kenmerken en condities (dit in tegenstelling tot de subjectieve zelfconstructie).

Verder in deze tekst zal ik ingaan op de beslissende betekenis van overeenkomst en discrepantie tussen deze beide persoonsaspecten. Nu ga ik over naar de tegenpool van het fenomenologische *Zelf-Beeld*: het *Ideaal-Zelf*.

### 3.2.2 Ideaal-Zelf

De meest voor de hand liggende tegenvraag voor “Wie ben ik?” schijnt geformuleerd te kunnen worden als: “Wie zou ik willen zijn?” Maar zo eenvoudig is het niet.

Vooreerst kan het *Ideaal-Zelf* rechtstreeks in relatie worden gezien tot de *positieve of negatieve evaluatie van het vroegere en actuele Zelf-Beeld*: ik ben persoon X met de ken-



merken A, B, C en zal later waarschijnlijk over kenmerken B, C, D beschikken, maar (ideaal) had ik persoon Y willen zijn met kenmerken C, D, F om later de kenmerken D, F, G te verkrijgen. Met andere woorden: ik aanvaard bepaalde fysieke en psychische persoonskenmerken niet of nauwelijks. En ik verwerp een aantal materiële, sociale en existentiële condities waarin ik leef(de) en later vermoedelijk zal leven.

Een voorbeeld: ik vind het vreselijk een jongen te zijn. Ik ben bovendien veel te klein van gestalte, haat mijn lakse onstandvastige karakter, mijn egoïstische emotionele manier van optreden. Ook aanvaard ik niet dat ik in sommige rollen vastzit (als oudste altijd het voorbeeld moeten geven; als scholier zinloze lessen moeten studeren; als jongen de krachtdadige moeten spelen...). Ik haat het druilerige klimaat (ook figuurlijk) van het land waarin ik leef..

Deze overtuigingen hebben betrekking op de vraag: “Wie had ik willen zijn?” en kunnen dus in verband worden gezien met het *Ideaal-Zelf*. Maar het blijft hier bij een (eerder passieve) evaluatie van een bestaande toestand, namelijk mijzelf in mijn situatie (dit is een evaluatie van het *Zelf-Beeld*).

Een tweede meer dynamische inhoud van het *Ideaal-Zelf* is *actief*, strevend naar *verandering van sommige actuele persoonskenmerken en condities*. “Wie wil ik worden?”

Het betreft hier, in tegenstelling tot de eerste betekenis, geen utopische fantasieën, wensdromen of opstandige afwijzing van mijzelf, maar min of meer concrete doelstellingen waarvan een zekere vorm van realiseerbaarheid mogelijk wordt geacht.

Sommige punten staan vast; van andere heb ik de indruk dat ik eraan kan werken. Ik ben er in mijn streven naar zelfactualisering in zekere mate persoonlijk verantwoordelijk voor. Zo kunnen de algemene vragen: “Wie had ik willen zijn?” en “Wie wil ik worden?” realistisch omgesmeed worden tot: “Wie zou ik willen en kunnen worden, rekening houdend met mijn tekorten en mogelijkheden, en de moeilijk of niet-beïnvloedbare materiële, sociale en existentiële omstandigheden waarin ik leef?”

Dat hierbij het gehele waardesysteem zowel voor de evaluatie van het *Zelf-Beeld* als voor de rechtstreekse opbouw van het *Ideaal-Zelf* van fundamentele betekenis is, hoeft geen betoog. Vele van de gestelde vragen betreffen een persoonlijk geconstrueerd ideaalbeeld op een bepaald moment van het ontwikkelingsproces (zone d). Dit ideaalbeeld kan voortdurend worden aangepast op grond van ervaringsgegevens. Zo kan blijken (bijvoorbeeld uit sociale feedback) dat men zichzelf heeft over- of onderschat (zone c), dat men zijn standaarden te hoog of te laag stelde. Dit kan invloed hebben op de competentiebeleving en het toekomstige gedrag (vgl. de werking van het ‘Self-System’ bij Bandura, 1978). Een volledige verwezenlijking van opeenvolgende ideaalbeelden is uitgesloten, vandaar ontstaat noodzakelijk existentiële schuld. Het aanvaarden van deze schuld samen met een realistische correctie van idealen zie ik als een belangrijk kenmerk van existentiële volwassenheid.

Hypothetisch zouden wij ook in het *Ideaal-Zelf* interne en externe aspecten kunnen onderscheiden. Het *externe Ideaal-Zelf* zou dan verwijzen naar het beeld dat ik aan anderen zou willen tonen. Het *interne Ideaal-Zelf* – dat men zich wel gemakkelijker kan voorstellen – verwijst dan eerder naar een inhoud die in deze tekst totnogtoe aan het *Ideaal-Zelf* werd gegeven. Het gaat hier echter om een wellicht eerder fictief onderscheid, waarover men in concreto relatief weinig vragen zal stellen.

Analoog aan het fenomenologische *Zelf-Beeld* kunnen voor het *Ideaal-Zelf* bewuste en *onbewuste* inhouden worden onderscheiden (zie figuur 3.4, respectievelijk zone a en b). Een streving, een ideaal, hoeft niet noodzakelijk bewust te zijn. Wij kunnen onszelf bijvoorbeeld wijsmaken dat wij naar een ontwikkelingsland trekken om behoeftige mensen belangeloos te helpen en bij te staan; dit ideaal is dan ook wel reëel aanwezig, maar dieper wortelt de eigenlijke drijfveer: de persoonlijke zucht naar exploratie, avontuur, de drang naar macht, het nieuwe, het onbekende. Zo zijn er tal van objecten die wij nastreven zonder dat wij dit duidelijk voor onszelf willen toegeven.

Onbewuste idealen en motivaties zijn in se niet steeds negatief te beoordelen, maar zij vertroebelen, juist door hun onbewuste karakter, het zelf- en wereldbeeld. Een zo groot mogelijke bewustwording is vanuit een existentiële visie belangrijk; hoe meer bewustwording, hoe intenser de existentiële beleving "(...) et maintenant il s'agit de vivre (...) Sentir sa vie (...) et le plus possible, c'est vivre et le plus possible" (Camus, 1965: 46, 144).

In het *Zelf-Beeld* werd binnen de fenomenologische zelfconstructie nog een 'onjuiste' zone (C) afgelijnd, namelijk kenmerken waarover ik denk te beschikken of niet te beschikken en condities waarvan ik denk dat ze op mij al dan niet toepasbaar zijn, wat echter niet strookt met de realiteit. Analoog aan deze 'onjuiste zone' in het *Zelf-Beeld* kan in het *Ideaal-Zelf* een 'onrealistische zone' worden onderscheiden (zone c). Met onrealistisch bedoel ik hier onverwezenlijke aspiraties.

Ook de zogenaamde 'ongekende zone' (E) uit het fenomenologische *Zelf-Beeld* vindt haar correlaat in het *Ideaal-Zelf* (zone e). Deze bevat analoog de kenmerken en condities die ik in ideale omstandigheden zou kunnen verwezenlijken, maar waarvan ik (nog) geen besef heb. Het is niet uitgesloten dat in toekomstige situaties een leraar, een fijngevoelige partner, een vriend of ter gelegenheid van een therapeutische sessie deze mogelijkheden worden ontdekt en tot de bewuste (of onbewuste) streefdoelen gaan behoren. Ik zal verder pogen aan te tonen dat de verruiming van de fenomenologische zelfconstructies, door opname van voorheen ongekende condities en kenmerken, een van de processen is die onder meer via psychodrama en parallelle zelfreflectieve handelingstechnieken kunnen worden gestimuleerd.

Zoals in het *Zelf-Beeld* kan ook in het *Ideaal-Zelf* een 'fenomenologische constructie' en een 'reële zone' worden onderscheiden, die we hier met 'totaliteit van de persoonlijke aspiraties' (d) en 'hypothetisch ideale situatie' (f) hebben aangeduid. Hierbij dient wel te worden opgemerkt dat de inhoud van deze f-zone een hypothetisch construct vormt dat nooit volledig kan worden verwezenlijkt. Het zou voor een bepaalde persoon de volledige actualisering van al zijn mogelijkheden in ideale condities impliceren. In dat geval zouden het fenomenologische *Ideaal-Zelf* en de hypothetisch ideale situatie volledig samenvallen. Met betrekking tot de interdimensionale dynamische tegenstelling tussen *Zelf-Beeld* en *Ideaal-Zelf* kan men de these verdedigen, dat het nastreven van een onverwezenlijkbaar (onrealistisch) ideaalbeeld (c) te verkiezen valt boven comfortabele berusting in een actuele situatie: zonder contradictie, geen dynamiek, geen ontwikkeling, maar veeleer stagnatie en involutie. Ik kom hier verder nog herhaaldelijk op terug.

### 3.2.3 Alter-Beeld

Zoals ik een beeld van mezelf construeer, bouw ik een (min of meer duidelijk) concept over de anderen: het *Alter-Beeld*, dit zijn uiteindelijk ‘de anderen in mij’ of ‘de anderen vanuit mij’. Verder (in hoofdstuk 4) zal blijken dat beide constructies, met name het *Zelf-Beeld* en het *Alter-Beeld*, ontologisch een vrij overeenkomstig ontwikkelingspatroon kennen.

In het *Zelf-Beeld* was er ook reeds sprake over ‘de anderen’ maar dan veeleer vanuit de *zelfreflectieve* (de naar mij reflecterende) visie: wie ben *ik* in relatie tot de anderen? En wat betekenen de anderen voor *mij*? Welke relaties heb *ik* opgebouwd door de verschillende rollen heen die ik op mij neem?

Het *Alter-Beeld* daarentegen heeft eerder betrekking op een *irreflectieve* (een niet naar mijzelf reflecterende) benadering van de sociale omgeving. Parallel aan de vragen: “Wie ben ik? Wie zal ik in de toekomst zijn?”, wordt hier gesteld: “Hoe zijn de anderen? Wie zullen ze worden? Welke rollen spelen zij? Welke normen hanteren zij? Aan welke normen en verwachtingen zijn zij onderworpen? Wat hebben zij verwezenlijkt? Welke psychische trekken hebben zij? In welke sociale, materiële en existentiële condities leven zij? Welke relaties hebben zij opgebouwd? Hoe denken en voelen zij in hun wereld?” Al deze vragen cirkelen rond het *Alter-Beeld*; gepoogd wordt het interne *Alter-Beeld* te kennen en te begrijpen. Daarnaast wordt ook gezocht naar het verband tussen het *interne* en *externe Alter-Beeld*: “Toont hij zich zoals hij werkelijk is, zoals hij denkt en voelt?”

Elk van deze probleemstellingen heeft nog een analogon in de toekomst en in het verleden: “Welke rollen zullen zij later vervullen? In welke condities zullen zij in de toekomst leven? Wat waren vroeger hun rollen? In welke condities leefden zij? ...”

Het antwoord is niet eenvoudig; dikwijls gissen wij ernaar. Bij voorkeur schrijven wij aan anderen statische trekken toe, ook als wij uit ervaring weten dat wij zelf gedurende onze levensloop ingrijpend veranderden. Stabiele trekken bij anderen geven ons een (vals) veilig gevoel van voorspelbaarheid. Ieder van ons steunt graag op een impliciete persoonlijkheidstheorie, een referentiekader, dat men op grond van eigen ervaringen heeft opgebouwd (Bruner & Tagiuri, 1954; Cronbach, 1955; Passini & Norman, 1966). Achteraf beseffen wij soms dat wij onze mening moeten herzien en dan sturen wij eventueel bij, maar in de regel putten wij al te bereidwillig uit een voorraad van vrij stabiele trekken om de anderen te ‘construeren’.

Het symbolisch interactionisme (Mead, 1964) heeft de aandacht gevestigd op sociale interacties waarbij significante betekenisvolle verbale en niet-verbale symbolen worden uitgewisseld. Deze significante symbolen (via taal, gezichtsuitdrukking, lichaamshouding...) hebben een analoge betekenis bij de personen die in de interactie betrokken zijn. Uiteraard zal deze mogelijkheid tot symbolische interactie afhankelijk zijn van de ontwikkeling van taal en cognitie. In hoofdstuk 4 kom ik op dit ontwikkelingspsychologische aspect terug (zie ook Kimmel, 1980: 47-48).

Volgens George Herbert Mead (1964) is de mogelijkheid tot ‘taking the role (or attitude) of the other’ van beslissende betekenis voor de opbouw van het *Zelf-Beeld*. Mijn persoonlijk *I* reflecteert op mijn *me* en op het *me* van de anderen. Zo zal ik ook het beeld van de anderen betreffende mijzelf (zie verder, *Meta-Zelf*) pogen te vatten, wat mijn *Zelf-Beeld* beslissend zal beïnvloeden (Mead, 1964). In de bespreking van het



*Meta-Zelf* (het beeld dat wij bij de anderen over onszelf vermoeden) zal deze fundamentele gedachte worden uitgewerkt.

De opbouw van het *Alter-Beeld* is een vrij moeizame onderneming, die ten dele afhankelijk is van ervaringen met significante anderen. Men kan zich indenken dat een adolescent die als baby en kleuter de beveiligende relatie met de moeder miste, geneigd zal zijn tot wantrouwen. Elk van ons construeert de mensen uit zijn omgeving en herorganiseert hierdoor ook zichzelf. Zo kan éénzelfde persoon door twee verschillende mensen totaal anders worden gecreëerd. Ter illustratie verwijs ik naar een beschrijving in het boek van Becker, *The birth and death of meaning* (1971, geciteerd in Løvlie, 1982<sup>b</sup>: 20).

A high school boy wants to develop a relationship to a girl in his class-room. He acts toward her – asks her for a date, sits next to her at a football game, etc. His actions – the ones that are available to him are determined by his previous relationship (...), and the *meaning* girls have for him... Now, as the boy acts – he *creates* her. If he is extremely timid, he may create *her* as brazen. If he is demanding he may create her as ‘not worth it’, ‘hard to get’, ‘stingy’ or what have you. More often than not he will fail to see that *her qualities as a person are in part determined by his actions*. In that way another boy may end up with a totally different picture of the same girl. We appear different to different people in accordance with the predispositions we create for how we make it possible to act together. A very important contribution of the dialectic view is that as *he creates her, he creates himself*. He creates himself as a heterosexual self – as a ‘man-in-relation-to-women’. She creates herself in a corresponding way. They create each other in the encounter.

In onze constructie van anderen zijn wij soms onzeker; dikwijls twijfelen wij, hoezeer wij er ook van overtuigd kunnen zijn dat het mensen betreft ‘zoals wij’. Mensen leven in een analoge existentiële situatie: ook de anderen werden geboren in een bepaalde constellatie van tijd en ruimte; zij dragen hiervoor niet de minste persoonlijke verantwoordelijkheid; hun leven zal, net als het onze, een einde kennen; ook zij zullen afscheid moeten nemen van hun (geliefde) materiële en sociale bindingen. In dit opzicht zijn alle mensen gelijk. We zitten (zoals zo dikwijls allegorisch werd afgebeeld) samen in dezelfde blauwe schuit. Deze zekerheid is op de achtergrond beslissend aanwezig, in onze relaties tot ouders, partner(s), kinderen... Zij ook ontsnappen niet aan de dreigende existentiële conditie. De eindigheid van anderen is soms nog moeilijker te aanvaarden dan de eigen dood. Toch rijst ook hier de mogelijkheid tot bewustwording van de situatie en aanvaarding van de existentiële angst. Dit proces intensifieert en verdiept de contacten, en stimuleert de empathische instelling: hoe denken zij? Hoe voelen zij? Wat kan ik voor hen doen? Laten wij samen elk moment ten volle benutten en intens beleven.

Deze sociaal-cognitieve instelling die zich uit in bepaalde vormen van ‘role taking’ bevordert de opbouw van sociale relaties. Niet alleen in relatie tot ‘significant others’ maar ook voor de dagelijkse (onpersoonlijke) contacten (met individuen en groepen) is de mogelijkheid tot rolnemen van essentieel belang.

Zoals voor het *Zelf-Beeld* schuilen er ook in onze fenomenologische constructie van de anderen *onbewuste inhouden*. Deze inhouden behoren fundamenteel tot ons beeld van de anderen. Niet zelden betreft het hier gunstige kenmerken of condities die wij niet

graag aan anderen toekennen omdat wij er zelf niet over menen te beschikken. Het kunnen ook negatieve inhouden zijn, die niet passen in het positieve beeld dat wij van de anderen opbouwden, en die we voor de positieve waardering van onszelf nodig hebben. Ook de literatuur heeft veel interesse voor zulke processen; wij denken hierbij aan de beschrijvingen van verliefdheidssituaties. Zo kan men verliefd worden op een eigen (onbewust) gecreëerd beeld in plaats van op een 'reële' persoon. Achteraf kan dan de ontzuivering soms zeer teleurstellend zijn. Dit hangt ook samen met het volgende punt.

Wij bouwen de analogie met vorige karakteriseringingen verder uit: naast onbewuste inhouden zijn er ook *'onjuiste'* concepten betreffende de anderen (C). Dit zijn kenmerken en condities die wij aan de anderen toeschrijven, maar die niet overeenkomen met de sociale pragmatische werkelijkheid. Wij zien dan de sociale werkelijkheid als door een sluier of gereflecteerd in troebel water. Deze inhouden die mijn IK ten onrechte aan de andere toeschrijft, kunnen hun oorsprong vinden in onbewuste, niet-gewenste kenmerken of condities eigen aan mijn persoonlijk *Zelf-Beeld*. In de publicaties van Løvlie (1982<sup>a</sup>, 1982<sup>b</sup>) wordt in dit verband geen onderscheid gemaakt tussen onjuiste en onbewuste inhouden. Indien ik deze differentiëring wel maak, impliceert dit geenszins dat beide elkaar altijd zouden uitsluiten: zoals in de vorige paragraaf reeds werd vermeld, kunnen ook op onbewust niveau 'onjuiste' kernen zich laten gelden (zie ook verder, commentaar bij figuur 3.5). Het volgende voorbeeld is geïnspireerd op Løvlie (1982<sup>b</sup>: 21-24):

Een vrouw die in relatie tot haar moeder niet leerde haar eigen (onbewuste) woede te aanvaarden en erop te reflecteren omdat haar moeder dergelijke gevoelens niet accepteerde, werd gedwongen woede te onderdrukken en ontwikkelde onbewuste woedegevoelens die haar latere relaties beïnvloeden; bijvoorbeeld in de relatie tot haar kind. Zij gaat haar woede niet herkennen als behorend tot haar 'me'. Maar indien zij niet rechtstreeks op deze woede kan reflecteren moet het elders gebeuren in een relatie die tot haar eigen persoon behoort, en vermits het kind – als significante ander – hier deel van uitmaakt en woede normaal in elke hechte relatie voorkomt, wordt haar woede in haar kind gelokaliseerd. Via haar kind is zij dan in staat haar eigen (onbewuste) woede te controleren. (Voor interpretatie, zie ook Løvlie, 1982<sup>a</sup>: 119-120)

Het is één van de stellingen van Løvlie dat zulke mechanismen in alle significante relaties doorspelen, ook – en niet in het minst – in de wederzijdse relatie cliënt-therapeut. Men herkent hier zekere analogieën met psychoanalytische concepten zoals projectie, transfer en tegentransfer.

Zoals voor het *Zelf-Beeld* zijn er ten slotte ook nog de reële kenmerken en condities van de anderen (bijvoorbeeld rollen die zij spelen) *waarvan wij helemaal geen besef hebben*, namelijk op geen enkel niveau van bewustzijn.

Pascal reeds wijst in zijn *Pensées* op het masker dat elk van ons opzet, ook in de meest hechte vriendschapsrelaties. Iedereen ontwerpt strategieën om te vermijden dat sommige verborgenheden worden onthuld:

Ainsi la vie humaine n'est qu'une illusion perpétuelle; on ne fait que s'entretromper et s'entre-flatter. Personne ne parle de nous en notre présence comme il en parle en notre

absence. L'union qui est entre les hommes n'est fondée que sur cette mutuelle tromperie; et peu d'amitiés subsisteraient, si chacun savait ce que son ami dit de lui lorsqu'il n'y est pas, quoi-qu'il en parle alors sincèrement et sans passion. (éd. 1912: 375)

Toch wens ik er niet voor te pleiten dat iedereen alles zou moeten weten wat anderen over hem zeggen. Dit zou meestal een vals beeld geven van de reële houding van anderen tegenover onszelf. Hoe dikwijls wordt er niet in gezelschap, in een luchthartige sfeer, iets minder positiefs gezegd waaraan de meeste toehoorders relatief weinig belang hechten en dat soms geen verband houdt met de reële attitude van de verteller tegenover de persoon over wie hij iets vertelt. Moeilijkheden ontstaan dikwijls indien één van de aanwezigen het tot zijn plicht acht de persoon in kwestie te moeten gaan inlichten. Meestal komen dan dergelijke mededelingen onnodig zwaar over.

Het beeld dat wij hebben over de anderen, hoe zij zijn, waren en, naar ons gevoel, vermoedelijk zullen worden, staat in een dialectische relatie tot het *Ideaal-Alter*. Het is onze fenomenologische constructie over hoe de anderen zouden moeten zijn en worden.

### 3.2.4 *Ideaal-Alter*

Sommige kenmerken en condities van anderen vinden wij bewonderenswaardig, andere worden door ons totaal afgekeurd. Dikwijls heeft elk van ons ook een subjectief beeld van een intern *Ideaal-Alter* (namelijk hoe de anderen zouden moeten en kunnen zijn en in welke situaties de anderen zouden moeten en kunnen leven – d). Ook hebben wij er bepaalde voorstellingen van hoe de anderen zich zouden moeten gedragen in relatie tot hun kenmerken en condities (extern *Ideaal-Alter*). Zoals voor het *Ideaal-Zelf* gelden hier ook onbewuste (b) en onrealistische overwezenlijke wensen (c).

Onze voorstelling van hoe de anderen idealiter zouden moeten en kunnen zijn, is echter – zoals ons *Ideaal-Zelf* – onvolledig (e). Wij kennen niet alle mogelijkheden en beperkingen van de anderen en kunnen dus hun hypothetisch ideale ontwikkeling onmogelijk vatten (f).

Het ideaalbeeld dat ik over de anderen opbouw, staat niet alleen in relatie tot mijn *Alter-Beeld* maar ook tot mijn subjectief *Zelf-Beeld* en mijn *Ideaal-Zelf*. Zo construeren wij soms anderen zoals wijzelf hadden willen zijn. Ouders bijvoorbeeld kunnen pogen gemiste kansen in hun kinderen verwezenlijkt te zien. Gelijkaardige wensen kwamen tot uiting in een onderzoek bij jongeren die in een rijksopvoedingsgesticht waren geplaatst en hun eigen leven in menig opzicht als een mislukking beschouwden. In hun toekomstspaties betreffende huwelijk en gezin kwam frequent het verlangen tot uitdrukking: “Ik wil dat mijn kinderen opgroeien in een veilig gezinsmilieu, en zeker nooit in inrichtingen terechtkomen (...) ik wil hun geven wat ik heb gemist ...” (Verhofstadt-Denève, 1971).

Een meer ‘egocentrische’ benadering komt uiteraard ook dikwijls voor: wie hoopt niet dat anderen (ouders, partner, vriend, werkgever, collega...) kenmerken zouden vertonen of ontwikkelen waarvan hij vermoedt dat ze zijn ontplooiing niet zouden belemmeren, bij voorkeur stimuleren? Zo hoorden wij een adolescent het volgende formuleren over zijn vader: “Hij denkt te veel aan geld en succes in het leven. Bij hem telt alleen

het hoger opklimmen... maar zijn en mijn leven glijden voorbij... hij zou zorgeloos van het leven moeten kunnen genieten...”

Buiten de strikt persoonlijke sfeer zijn er bij onze medemensen nog tal van kenmerken en condities die wij grondig anders zouden wensen. Bijvoorbeeld: minder lijden in de wereld door meer rechtvaardigheid, het verdwijnen van oorlog, geweld en armoede, gelukkiger existentiële condities... De mensheid vertoont dikwijls een ‘onmenselijk’ beeld...

### 3.2.5 *Meta-Zelf*

Terwijl ik mij een beeld vorm van hoe de anderen vermoedelijk zijn (*Alter-Beeld*), formuleer ik ook hypothesen omtrent het beeld dat de anderen van mij zouden kunnen hebben. De opbouw van het *Meta-Zelf* is dus sterk afhankelijk van mijn mogelijkheden tot inleving in de wereld van de andere.

Zoals bij de vorige punten vermeld ik hier enkele karakteristieke vragen:

- Welke psychische trekken schrijven de anderen aan mij toe?
- Welke rollen, denken zij, speel ik en zal ik in de toekomst spelen?
- Hoe zien zij mijn (actuele en toekomstige) machtspositie?
- Welke normen, denken zij, hanteer ik?
- Wat denken zij dat ik heb verwezenlijkt en nog zal verwezenlijken?
- Wat denken de anderen over mijn gevoelens, gedachten?
- Hoe ervaren zij mij als man, als vrouw?
- Wat vermoeden zij over mijn levensduur, gezondheidstoestand, vitaliteit?
- Vinden zij mij fysiek aantrekkelijk of niet? En wat voor de toekomst?
- Welke beelden hebben zij over mijn huidige, eventueel toekomstige materiële, sociale en existentiële condities?
- Welke relaties, denken zij, heb ik opgebouwd en zal ik opbouwen?
- In hoeverre vermoeden de anderen dat ik mij gedraag zoals ik reëel ben en dat ik eerlijk voor mijn situatie durf uitkomen (extern *Meta-Zelf*/intern *Meta-Zelf*)?

Ik wees er reeds op dat volgens George Herbert Mead (1934, 1964) ons *Zelf-Beeld* zich ontwikkelt via verbale en non-verbale signalen (vgl. de ‘sign-vehicles’ bij Goffman, 1978) die wij van de anderen over onszelf opvangen. Volgens deze visie zou uiteindelijk het *Zelf-Beeld* als totaliteit een reflectie (etymologisch: een weerspiegeling) zijn van het *Meta-Zelf* (zie ook het overzicht van Bonnarens, 1980: 78-274). Het *Zelf-Beeld* zou ontstaan indien wij simultaan de rol van de verschillende anderen en ten slotte de verwachtingen van de gehele maatschappij kunnen overnemen. Aldus wordt de houding van de andere tegenover onszelf opgebouwd en geïnterioriseerd. Charles Horton Cooley (1902, 1978) had het hier tekenend over het ‘Looking-Glass Self’:

(...) in imagination we perceive in another’s mind some thought of our appearance, manners, aims, deeds, character, friends, and so on, and are variously affected by it. A self-idea of this sort seems to have three principal elements: the imagination of our appearance to the other person; the imagination of his judgement of that appearance, and some sort of self-feeling, such as pride or mortification. (1978: 169)

Volgens deze visie is het *Zelf-Beeld* een dynamisch geheel. Het is in voortdurende ontwikkeling, naar gelang van de anderen met wie wij in contact komen. Hier kan weer onderscheid worden gemaakt tussen diverse anderen. Volgens Mead en Cooley is de nood tot positieve evaluatie essentieel voor het continuïteitsbeleven en het aanvaardend beleven van het *Zelf-Beeld*. In zijn overzicht van auteurs die het Zelf als psychologisch concept hanteren, komt Shephard (1983) tot het besluit:

Irrespective of age or socio-economic status, self-esteem emerges as a function of a secure, accepting environment, in which initiative is encouraged within clearly defined bounds of behavior.

Verder zal blijken dat ook in de toepassing van het psychodrama deze positieve zelfevaluatie met vertrouwen in de eigen mogelijkheden via een beveiligend kader wordt nagestreefd en bevorderd. Is het beeld van de anderen over onszelf zeer belangrijk voor de opbouw van het *Zelf-Beeld*, dan denk ik toch dat Mead en Cooley te ver gaan, indien zij het *Meta-Zelf* als allesbepalende factor voor het *Zelf-Beeld* beschouwen. Een gelijkaardige kritiek vindt men bij Ainlay en Redford (1982): “The weakness of Mead’s position lies in his insistence that the self is only a social object.”

Ik poog dit te illustreren met een voorbeeld. Een leerling kan zich indenken: “Mijn leraar vermoedt dat ik het vraagstuk niet kan oplossen, maar ik kan de opgave wel aan.” Hier wordt een tegenstelling ervaren tussen het *Zelf-Beeld* en het *Meta-Zelf*. Schematisch gezien kan de leerling twee wegen op:

- ofwel stuurt hij het *Zelf-Beeld* bij in de richting van het beeld dat hij bij de leraar vermoedt: “Hij denkt dat ik dom ben, dus hoeft ik mij niet in te spannen om die taak op te lossen”;
- ofwel stelt hij zich actiever op en poogt hij het *Meta-Zelf* te corrigeren in de richting van het *Zelf-Beeld*: “Hij denkt dat ik die taak niet aankan, maar ik zal hem bewijzen dat ik helemaal niet dom ben.”

De tweede houding – als reactie op een uitdaging of challenge – komt ook frequent voor. Uiteraard hebben de gunstige verwachtingen van anderen een grote betekenis in de opbouw van ons *Zelf-Beeld*, maar ook een negatieve verwachting kan (in tegenstelling met de opvattingen van Mead en Cooley) een uitdaging betekenen om onszelf te overtreffen op voorwaarde dat het *Meta-Zelf*, vooral met behulp van sommige belangrijke anderen, een positieve inhoud kreeg.

Van der Werff (1986) wijst erop dat in de zelfconceptpsychologie twee contrasterende modellen kunnen worden onderscheiden, steunend op de polariteit distantiëring-identificatie. In het ‘distance-model’ wordt de tendens beklemtoond om ‘feedback’ vanwege anderen te vermijden die niet in overeenstemming is met het beeld dat men over zichzelf heeft (zie Schrauger & Schoeneman, 1979, geciteerd in Van der Werff, 1986). Een gelijkaardige visie wordt empirisch ondersteund door het onderzoek van Kenny en DePaulo (1993). Volgens deze auteurs zou het beeld dat wij bij anderen over onszelf vermoeden, niet worden bepaald door feedback die wij van anderen krijgen maar door onze eigen zelfpercepties. Het ‘identification-model’ komt veel meer voor in de zelfconceptpsychologie: het *Zelf-Beeld* wordt bijna noodgedwongen opgebouwd door de evaluaties van de anderen. Mead en Cooley zijn hier de klassieke vertegenwoordigers. Beide

modellen zijn eenzijdig. Van der Werff verdedigt de stelling dat voor het individu de twee polen van de dimensie simultaan aanwezig zijn en in conflict kunnen komen. Soms zal men in relatie tot zelfperceptie kiezen voor de ene, soms voor de andere pool. Het wordt dikwijls een “existential choice between identification and rejection”. Een vergelijkbaar standpunt wordt verdedigd door Rhodewalt en Agustsdottir (1986). Bij de bespreking van het belang van de ervaring van intra- en interdimensionale contradicties voor de persoonsontwikkeling zal dit aspect nog ter sprake komen.

Dat in het *Meta-Zelf* ook onbewuste inhouden (zie boven), onjuiste inhouden (kenmerken waarvan wij ten onrechte vermoeden dat de anderen ze aan ons toeschrijven) en ongekende inhouden (kenmerken die de anderen bij ons vermoeden, maar waarvan wij helemaal geen kennis hebben) werkzaam kunnen zijn, is zeer aannemelijk.

Het *Meta-Zelf* is – evenals de andere zelfdimensies – geen statisch gegeven; het evolueert; het houdt verband met de leeftijd, de wisselende (status)rollen die wij vervullen en de wisselende relaties die wij aangaan. Wij herhalen het hier: vooral het oordeel van de mensen van wie wij vermoeden dat ze ons zeer goed kennen, achten wij uitermate belangrijk. Een vriendschapsrelatie wordt (zonder dat wij dit zo duidelijk beseffen) dikwijls vanuit het *Meta-Zelf* geëvalueerd. Het subjectieve gevoel ‘mijn relatie wordt meer omvattend, eerlijker, dynamischer’ is dikwijls te vertalen als ‘wij hebben ons wederzijds echt leren kennen, hij vindt mij waardevol zoals ik ben’. Het zelfvertrouwen en het geloof in de eigen mogelijkheden krijgen hierdoor de noodzakelijke steun. Wij kunnen ons dan ook actiever en dynamischer opstellen tegenover negatieve ervaringen en beoordelingen op andere fronten.

It has been suggested that *the need to be viewed positively* is a universal need, which becomes even more compelling than *self-actualization*, the need to assert or realize fully one's identity. (Shephard, 1983, onze cursivering)

Met deze fundamentele nood tot positieve evaluatie door de anderen moet vooral rekening worden gehouden in situaties waarin mensen de indruk krijgen dat ze hun innerlijk te veel prijsgeven of kenbaar maken. Dit is het geval in individuele en a fortiori in groepstherapie sessies. Zo zal bijvoorbeeld in het psychodrama de protagonist, die sommige aspecten van zijn persoonlijke gedachten, gevoelens en wensen uitbeeldt, zich zeer kwetsbaar voelen. Een aanvaardende groeps sfeer kan helpen om de uitdaging creatief te beantwoorden; het is een van de belangrijkste taken van de groepsleider deze sfeer te creëren en te ondersteunen. Maar voor sommige personen zal dan toch nog de sociale dreiging te groot zijn. Voor hen is een individuele therapie aangewezen (zie verder, hoofdstukken 13 en 14).

Het beeld dat ik bij de anderen over mezelf vermoed, zal ik voortdurend in positieve of negatieve zin evalueren. Zoals reeds gezegd, zal ik dit *Meta-Zelf* (soms angstvallig) vergelijken met mijn *Zelf-Beeld*. Hierbij kan het voorkomen dat ik het *Meta-Zelf* als onbereikbaar ervaar: sommige mensen uit mijn omgeving verwachten te veel van mij; ik kan onmogelijk aan hun verwachtingen voldoen. In plaats van stimulering kan een al te veeleisend *Meta-Zelf* onzekerheid en angst induceren. Wel moet duidelijk onderscheid worden gemaakt tussen enerzijds het emotioneel beleven van de tegenstelling op een bepaald moment (een beleving die als onaangenaam of zelfs als een crisis kan worden



aangevoeld) en anderzijds het positieve effect van deze crisiservaring op het ontwikkelingsproces. Als de crisis geluwd is, kan voor mijzelf de gunstige werking duidelijk worden. Dan kan ook blijken dat de hoge eisen van de anderen mij ertoe brachten niet-vermoede mogelijkheden te actualiseren.

Soms heb ik echter de indruk dat de anderen mij onderschatten: het *Meta-Zelf* (iedereen moet het eens ondervinden) heeft een januskop. Nog moeilijker wordt de constellatie als ik bovendien mijzelf als onbeduidend, banaal, lafhartig... beschouw en een afwijzend *Meta-Zelf* een vrij hoge consistentie vertoont door mijn sociale relaties heen. Deze tweevoudige afwijzing kan leiden tot uiterst kritieke toestanden die zelfs suïcide kunnen uitlokken (vgl. Shneidman, 1985, 1987).

Aansluitend bij de evaluatie van het *Meta-Zelf* kan ik mij ook een beeld vormen over hoe de anderen mij zouden moeten zien. Dit brengt ons bij het *Ideaal-Meta-Zelf*.

### 3.2.6 Ideaal-Meta-Zelf

Vragen naar: “Het beeld dat anderen van mij vormen: hoe zou ik het mij wensen, nu en in de toekomst? Hoe hadden die anderen mij vroeger moeten zien?” refereren aan het *Ideaal-Meta-Zelf*.

Volgens Goffman (1978) zijn wij er voortdurend op uit via een vorm van ‘Self-presentation’ zoals acteurs een ‘goede’ (door ons gewenste) indruk te maken op de diverse personen met wie wij in contact komen. In de bespreking van het *Zelf-Beeld* werd er reeds op gewezen dat wij ons van dit voortdurend acteren meestal min of meer bewust zijn en de tegenstelling extern en intern *Zelf-Beeld* ook vrij duidelijk aanvoelen. Wij proberen onafgebroken het *Ideaal-Meta-Zelf* zoveel mogelijk te verwezenlijken. Goffman wijst erop dat de belangrijkste bedoeling in deze zelfpresentatie er uiteindelijk in bestaat een zekere controle te krijgen op het gedrag van anderen tegenover onszelf:

Regardless of the particular objective which the individual has in mind and of his motive for having this objective, it will be in his interests to control the conduct of the others, especially their responsive treatment of him. (Goffman, 1978)

Ter illustratie geeft Goffman een sprekend voorbeeld uit een novelle van Sansom (1956: 230) waarin wordt beschreven hoe Preedy, een jonge Engelsman met vakantie in Spanje, zijn ‘optreden’ op het strand van zijn zomerhotel ensceneert:

But in any case he took care to avoid catching any one’s eye. First of all, he had to make it clear to those potential companions of his holiday that they were of no concern to him whatsoever. He stared through them, round them, over them – eyes lost in space. The beach might have been empty. If by chance a ball was thrown his way, he looked surprised; then let a smile of amusement lighten his face (Kindly Preedy), looked round, dared to see that there *were* people on the beach, tossed it back with a smile to himself and not a smile at the people, and then resumed carelessly his nonchalant survey of space.

But it was time to institute a little parade, the parade of the Ideal Preedy. By devious handlings he gave any who wanted to look a chance to see the title of his book – a Spanish translation of Homer, classic thus, but not daring, cosmopolitan too – and then gathered



together his beach-wrap and bag into a neat sandresistant pile (Methodical and Sensible Preedy), rose slowly to stretch at ease his huge frame (Big Cat Preedy) and tossed aside his sandals (Carefree Preedy, after all).

Analoog gebruikt ieder van ons (niet steeds zo virtuoos) verbale en non-verbale strategieën en technieken (impression management) om de indruk te reguleren die men op anderen hoopt te maken. Zoals Snyder (1979, 1983) verduidelijkt, beschikken wij niet allen over dezelfde mogelijkheden tot 'impression management'. Aan de hand van 'The Self Monitoring Scale' (1972, 1974) kon hij twee hoofdtypen onderscheiden, namelijk de 'high-self-monitoring individual' en de 'low-self-monitoring individual'.

Personen van het eerste type worden gekenmerkt door behoorlijke zelfkennis, verfijnde registratiemogelijkheid van andermans verwachtingen en grote vaardigheid in 'impression management'; ze zijn 'skilled in self-presentation'. Bovendien zijn zij in staat divergenties te aanvaarden tussen eigen attitudes, gevoelens enerzijds en uiterlijk gedrag anderzijds (vgl. eerder, intern en extern *Zelf-Beeld*). Ze tonen niet wie ze vermoeden te zijn en accommoderen hun gedrag voortdurend aan de sociale situaties.

Personen van het 'low-self-monitoring'-type beschikken zelden over een zo degelijke registratiemogelijkheid van eigen en andermans gedrag. Zij kunnen niet steunen op een goed ontwikkeld repertoire van zelfpresentatievaardigheden. De zelfpresentatie en het expressieve gedrag van deze personen schijnen van binnenuit gecontroleerd te worden door persoonlijke gemoedstoestanden en attitudes. Ze streven meer naar overeenkomst tussen 'wie ze menen te zijn' en 'wat ze doen'.

Het is duidelijk dat Snyders ideeën verwant zijn met bepaalde uitgangspunten van:

- de *attribuuttheorie*: bij 'high-self-monitoring' kan de oorzaak van het gedrag worden toegeschreven aan de externe situatie; bij 'low-self-monitoring' aan de eigen disposities;
- de *cognitieve dissonantiethorie*: de tegenstelling tussen attitude en gedrag zal vooral worden gevoeld door personen van het type 'low-self-monitoring'. De tendens tot dissonantiereductie is dan ook vooral bij deze groep te verwachten, in tegenstelling tot de 'high-self-monitoring'-subjecten bij wie dissonantie tussen attitude en gedrag juist wordt nagestreefd;
- de *gedragstheorie*: in het onderscheid tussen externe en interne 'locus of control' voor respectievelijk personen van het 'high-' en 'low-self-monitoring'-type;
- de *'divided self'* van Laing (1972): de tegenstelling reëel (innerlijk) zelf en vals (uiterlijk) zelf zal vooral effect hebben op de 'low-self-monitoring'-groep.

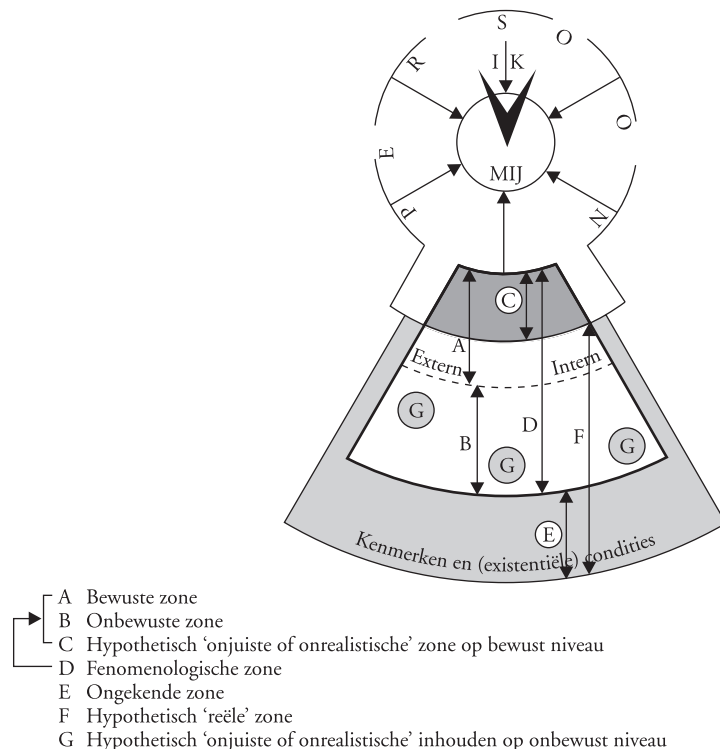
Het is belangrijk in de theorie van Snyder dat het *Ideaal-Meta-Zelf* of het beeld dat wij bij de anderen over onszelf zouden wensen en pogen te verwezenlijken, niet altijd overeenkomt met het *Zelf-Beeld*, zeker niet wat de 'high-self-monitoring'-persoonlijkheid betreft. Dit kan het uitgangspunt van ernstige kritiek zijn op Mead en Cooley die het *Zelf-Beeld* volledig gedetermineerd zien door het *Meta-Zelf*. Bij de 'low-self-monitors' is de overeenkomst tussen *Zelf-Beeld* en zelfpresentatie vrij hoog: zij laten zich echter niet leiden door de visie en verwachtingen van de anderen maar door eigen attitudes en gedrag, dus door het persoonlijke *Zelf-Beeld*.

Ook in het *Ideaal-Meta-Zelf* kunnen onbewuste, onrealistische en niet-gekende inhouden een beslissende werking uitoefenen; het betreft hier eigenschappen waarvan

wij op onbewust niveau verlangen dat anderen ze aan ons zouden toeschrijven; eigenschappen die wij opnamen in ons *Ideaal-Meta-Zelf* maar die totaal onverwezenlijkbaar zijn; eigenschappen die anderen in ideale omstandigheden aan ons zouden kunnen toeschrijven, maar die wij niet kennen.

Figuur 3.4 zou ten onrechte kunnen doen vermoeden dat ‘onjuiste of onrealistische’ betekenisverlening enkel in de ‘bewuste zone’ mogelijk zou zijn. Wie zal echter ontkennen dat ook op onbewust niveau ‘onjuiste’ dynamische kernen van beslissend belang zijn voor denken, voelen en handelen? Geschematiseerd zou het persoonsmodel dan per segment vervolledigd kunnen worden, zoals voorgesteld in figuur 3.5. Lang ‘vergeten’ of nooit bewuste ‘onjuiste’ inhouden laten onvermijdelijk hun invloed gelden. Hun kracht kan zelfs bijzonder groot zijn door de tweevoudige constellatie ‘foutief-onbewust’. Hier zijn de meest complexe en moeilijkst interpreteerbare persoonsinhouden gesitueerd. De kans is groot dat ze vanuit hun intrinsiek ‘onrealistische’ aard sociaal aliënerend werken.

Zo zou de volwassene die als kind ten onrechte heeft vermoed dat hij door zijn vader werd gehaat (*Alter-Beeld, Meta-Zelf*), deze lang ‘vergeten’ gevoelens onbewust kunnen uitwerken, niet alleen op zijn vader maar ook op figuren aan wie hij – eventueel ten



**Figuur 3.5.** Schematische voorstelling van een persoonsdimensie rekening houdend met het bestaan van ‘onrealistische of onjuiste’ kernen op onbewust niveau.

onrechte – autoriteitsdrang toeschrijft. Klinisch gezien is hier het (op zichzelf reeds zo moeilijke) proces van bewustwording onvoldoende. In dit proces verschuiven de inhoud en vooreerst naar de ‘onjuiste’ zone C. In een tweede fase zal gewerkt moeten worden in de richting van realistische fenomenologische correctie, waarbij men het vaderbeeld dat men in zich draagt, zoveel mogelijk ombuigt naar de ‘realiteit’, dit is de ‘reële’ houding van de vader (zone F).

Verder in deze tekst zal worden verduidelijkt hoe via zelfreflectieve technieken ernaar gestreefd wordt zowel bewustwordingsprocessen te stimuleren als onjuiste fenomenologische constructies bij te sturen.

Tot besluit poog ik de basisstructuur van het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel in enkele hoofdlijnen te synthetiseren.

### 3.3 Samenvatting

Uitgaande van de menselijke mogelijkheid tot zelfreflectie, namelijk het zich zowel als subject (dat reflecteert) dan als object (waarop gereflecteerd wordt) te ervaren, zie ik in de PERSOON de ‘kenner’: het IK, en de ‘gekende’: het MIJ (zie figuur 3.4).

In het rijk-chaotische geheel van dialectisch tegengestelde en analoge zelfbeelden die in deze IK-MIJ-activiteit tot uitdrukking komen, heb ik zes fenomenologische Zelf-constructies onderscheiden. Dit model blijft een hypothetisch construct maar is bruikbaar gebleken als werkkader in bijvoorbeeld de psychodramapraktijk en andere therapeutische interventies waarin actiegerichte zelfreflectieve technieken worden toegepast. Het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel is trouwens ook in grote trekken uit deze praktijk gegroeid.

Het *Zelf-Beeld*, het *Alter-Beeld* en het *Meta-Zelf* verwijzen naar de *vroegere, actuele en (vermoede) toekomstige situatie*. Het *Ideaal-Zelf*, het *Ideaal-Alter-Beeld* en het *Ideaal-Meta-Zelf* hebben betrekking op de kenmerken en condities die men voor zichzelf en de anderen verhoopt of verhoopte. Met andere woorden, zij verwijzen naar de gewenste situatie (zie respectievelijk onderste en bovenste helft van figuur 3.4).

Hoe de *verleden, actuele en toekomstige situatie* wordt geëvalueerd, zal van beslissende betekenis zijn voor de constructie van de *gewenste zelfdimensies*. Men zou kunnen stellen dat de ideale zelfconstructies dialectisch gegroeid zijn uit het *Zelf-Beeld*, het *Alter-Beeld* en het *Meta-Zelf*. In die zin kunnen deze laatste drie zelfbeelden worden beschouwd als een vorm van *infrastructuur* die continu als voedingsbodem fungeert voor de respectieve ideaalconstructies, of *suprastructuur*.

Elk van de zes zelfconstructies kan inhoudelijk betrekking hebben op twee min of meer duidelijk afgebakende terreinen: enerzijds *persoonseigenschappen* (karaktertrekken, fysieke kenmerken...), anderzijds de existentiële *condities* of levensomstandigheden (afstamming, sociale situatie...). Bovendien kunnen wij in deze zelfdimensies *interne* (vgl. fenomenologische realiteit) en *externe* (vgl. uiterlijke verschijningsvorm) aspecten van de persoonskenmerken en levensomstandigheden onderscheiden met een soms sterk divergerende inhoud. Wij zijn ons niet van alle kenmerken en omstandigheden

even duidelijk *bewust*. Zo kunnen sommige inhouden volledig op *onbewust* niveau ageren.

In de constructie van onszelf in relatie tot de omringende sociale en materiële wereld kunnen *fouten en leemten* schuilen. Zo kunnen wij bijvoorbeeld aan onszelf of aan anderen (ook onbewust) eigenschappen toeschrijven waarover wij of de anderen niet beschikken. Bovendien zijn er eigenschappen die wij en de anderen wel bezitten maar die wij op geen enkel bewustzijnsniveau kennen (ook niet op onbewust niveau). Daarom onderscheid ik parallel aan de subjectief geconstrueerde fenomenologische zelfconstructies zes ‘reële’ persoonsgebieden die de onjuiste (of onrealistische) inhouden *niet* en de ongekende inhouden *wel* bevatten. De afbakening van wat tot de ‘onjuiste’ of ‘ongekende’ zone behoort, is – zoals hierboven toegelicht – een hypothetisch construct. Het construct verduidelijkt dat een *fenomenologische creatie een dynamische structuur onderstelt, waarin voortdurend, in actieve relatie met de materiële en sociale wereld alternatieve interpretaties en nieuwe elementen geïntegreerd kunnen worden in relatie tot een dynamisch evoluerende buitenwereld*.

Het is duidelijk dat er grote overeenkomsten bestaan tussen de fenomenologische en ‘reële’ zelfdimensies; de verhouding tussen beide zal ook grote intra- en interindividuele verschillen vertonen en in de loop van het ontwikkelingsproces heel wat veranderingen ondergaan (zie verder, hoofdstuk 4). Door naast deze fenomenologische zelfconstructies ook ‘reële’ zelfdimensies te onderscheiden (de specifieke betekenis van ‘reëel’ wordt in de beschouwingen *ad hoc* toegelicht) distantieer ik mij van het extreem fenomenologisch idealistisch standpunt, dat – uitgaande van de ondeelbare identiteit tussen subject (persoon) en object (buitenwereld) – de interpretatie van het subject (in relatie tot zichzelf en de materiële en sociale objecten) als enige realiteit beschouwt. Volgens mij is dit extreem subjectiveren een wereldvreemd uitgangspunt. Mijn gehele uiteenzetting bewijst echter dat ik het belang van de fenomenologische visie geenszins onderschat. Ik ben ervan overtuigd dat wij de subjectieve percepties van het individu als uitgangspunt moeten nemen om in een tweede fase (door het activeren van de IK-MIJ-dynamiek) het subject zelf vernieuwde interpretaties te laten ontdekken. Hierdoor kunnen versterkte interpretaties over zichzelf en de anderen worden doorbroken, waardoor nieuwe ontwikkelingen in de zelfwaardering en de sociale dynamiek mogelijk worden. Dit proces draagt ook bij tot de integratie van niet-gekende realiteitsinhouden in de fenomenologische zelfconstructies. Zoals verder zal blijken, zijn dit fundamentele uitgangspunten voor onze therapeutische interventies.

Het hier ontworpen persoonsmodel maakt vanuit een dialectische ontwikkelingspsychologische beschouwingswijze concrete toepassingen mogelijk. Uitgaande van het model kunnen wij scherper dan voorheen omschrijven over welke polen het gaat als we spreken over tegenstellingen of contradicties als basis voor persoonsontwikkeling.

Vooraleer ik de hier aangehaalde problemen verder kan uitwerken, wordt vanuit de ontwikkelingspsychologische visie nog de vraag gesteld naar het ontstaan van de zelfreflectieve mogelijkheid en de groei van de afzonderlijke persoonsdimensies. De hier geschetste persoonsstructuur is niet van bij de aanvang in haar volledige complexiteit bij het kind aanwezig. Kunnen er bepaalde leeftijden of perioden worden onderscheiden waarin specifieke dimensies belangrijker worden? Dit wordt uiteengezet in het volgende hoofdstuk.



## 4. Ontstaan en ontwikkeling van de IK-MIJ-dynamiek: reflectie op zichzelf, anderen en objectwereld

*Leni Verhofstadt-Denève*

De vogel denkt, dat het een vriendelijke daad is  
om de vis een uitstapje in de lucht te bezorgen  
(RABINDRANATH TAGORE)

Het persoonsmodel dat ik in de vorige pagina's beschreef, verwijst uiteraard niet naar de vroege kindertijd. De opbouw van de onderscheiden zelfconstructies vereist een actieve mogelijkheid tot reflectie op en analyse van eigen persoon en wereld, waartoe het kleine kind, vanuit zijn cognitieve en sociaal-emotionele mogelijkheden, nog lang niet gekomen is.

Vooraf moet ik nog doen opmerken dat in dit deel van de bespreking niet in de eerste plaats de vraag wordt gesteld naar het *proces als proces* – de dialectische achtergrond van de persoonsontwikkeling – maar wel naar het *resultaat* van deze zich in vele fasen voltrekkende ontwikkeling tot en met de volwassenheid. Ik kom hier verder nog op terug. Ik zal in de volgende analyse mij tot vier levensfasen beperken, elk met twee subperiodes. De opgegeven leeftijden dienen ter oriëntering. *Ze mogen in geen geval als strakke stadia-afgrenzingen worden beschouwd.* Individuele variaties zijn de regel, zeer in het bijzonder wat de laatste twee opgegeven hoofdperiodes betreft.

HOOFDPERIODEN	SUBPERIODEN
1. Vroege kindertijd (0-2 jaar)	– 0-8 maanden – 8-24 maanden
2. Kindertijd (2-12 jaar)	– 2-8 jaar – 8-12 jaar
3. Adolescentie (12-20 jaar)	– van ongeveer 12 jaar af – van ongeveer 18 jaar af
4. Volwassenheid (vanaf 20 jaar)	– van ongeveer 20 jaar af – van ongeveer 25 jaar af

Voor elke hoofdperiode zal naast de ontwikkeling van de *zelfreflectieve mogelijkheid en de zelfkennis*, ook de vraag worden gesteld naar de mogelijkheid tot *reflectie op en inleving*

*in de andere*. Dit vermogen houdt sterk verband met de ontwikkeling van de perspectiefnemingsvaardigheid, een component van de sociale cognitie. Van welke leeftijd af zal het kind zich kunnen inleven in de gedachten en gevoelens van de andere(n)?

Het zal blijken dat deze inlevingsmogelijkheid in verband staat met de opbouw van de fenomenologische *Alter-Beeld-* en *Meta-Zelf-*constructies: met name ons beeld over de andere en het beeld dat wij bij de andere over onszelf vermoeden.

Ook zal systematisch (van ongeveer het vierde jaar af) de vraag worden gesteld naar de *reflectieve mogelijkheid op de werkelijkheid*. Vermoedt het kind divergenties tussen realiteit en verschijningsvorm van deze realiteit? Zo ja, wanneer ontstaat dit besef en hoe ontwikkelt zich de relatie tussen waarneming en werkelijkheid? Het vatten van dit epistemologische probleem houdt verband met het bewustzijn dat de perceptie van onszelf en ander(en) slechts een subjectief fenomenologische constructie is die fouten en tekorten kan inhouden (zie in figuur 3.4 van het persoonsmodel het verschil tussen fenomenologische en 'reële' zone).

Om de verwerking van dit vrij complexe hoofdstuk te vergemakkelijken, werd aan het einde een vergelijkende synthese toegevoegd, waarin de belangrijkste kenmerken van de verschillende (sub)perioden overzichtelijk worden samengevat.

#### 4.1 Vroege kindertijd (0-2 jaar): eerste differentiatie tussen subject (persoon) en object (wereld)

##### 4.1.1 Ontwikkeling van het zelfbewustzijn

In recent onderzoek komen steeds meer overtuigende gegevens tevoorschijn met de boodschap dat de jonge baby de wereld reeds vrij gedifferentieerd en accuraat kan waarnemen. Zijn perceptie is niet zo globaal en diffuus als gedurende lange tijd werd vermoed (zie onder meer Bornstein, 1988; Bower, 1977, 1979; Fantz, 1961; Lamb, 1988; Meltzoff & Moore, 1977; Vurpillot, 1972). Maar zelfreflectie – binnen het kader van het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel – vereist meer dan de mogelijkheid tot gedifferentieerde perceptie. Een eerste voorwaarde bestaat erin dat iemand zichzelf op een of andere wijze differentieert van de mensen, de dieren, de objecten waarmee contact ontstaat. Van daaruit kunnen dan stilaan het zelfbewustzijn en later de zelfreflectie en zelfkennis groeien (vgl. ook het overzicht van Van der Meulen, 1993).

Het is voldoende bekend dat verscheidene ontwikkelingspsychologische auteurs de stelling verdedigen dat de baby deze subject/object-differentiatie aanvankelijk niet bezit. Zo gewaagt Mahler (1975) bijvoorbeeld van een ongedifferentieerde symbiotische moeder-kindrelatie. In een 'symbiotische relatie' zijn beide partners wederzijds van vitale betekenis voor elkaar (zie ook Masterson, 1982). Voor de baby is deze symbiotische relatie bovendien een diffuse totaliteit, aldus Mahler.

Het essentiële kenmerk is (...) een *almachtige* fusie van hallucinerende of somatisch-psychische aard met de representatie van de moeder en in het bijzonder de misleiding omtrent een gemeenschappelijke grensafbakening tussen twee fysiek separate individuen. (Mahler et al., 1975: 45, geciteerd in Brody, 1984: 1.72)



Løvlie (1982<sup>b</sup>: 10) omschrijft de situatie van de baby als volgt:

In the symbiotic state the infant is unable to differentiate any aspect of itself from the environment and from the mother. The infant has no locus, no past, no present, no self. He is his body – he lives experiences directly, without distance and reflection. He is totally dependent on his mother for survival. (1982<sup>b</sup>: 10)

As he has no awareness of self he does not experience emotions, rather he is his emotions. The world is the infant and the infant is the world. (1982<sup>a</sup>: 28)

Vanuit een existentieel denkkader zou men kunnen zeggen dat bij de baby existentie en essentie nog samenvallen; het kind is bij wijze van spreken identiek aan zichzelf, aan zijn inhoud. Het IK en het MIJ zijn nog niet gedifferentieerd. De baby beleeft een stroom van momentane ervaringen en gevoelens, hoofdzakelijk bepaald door de onmiddellijke lichaamsbehoeften. Het kind reflecteert of interpreteert niet. De moeder wordt ervaren als een extensie van zichzelf in relatie tot zijn behoeften.

There is no (given) division: inner/outer, thoughts/feelings, you/me – these divisions are created not given. (Løvlie, 1982<sup>b</sup>: 11)

Ook Piaget (Piaget & Inhelder, 1972: 26) beschrijft vanuit een cognitief uitgangspunt wat hij (in overeenstemming met J.M. Baldwin) de a-dualistische ingesteldheid noemt van de baby tegenover de buitenwereld. Kind en buitenwereld worden vanuit een fundamenteel egocentrische instelling als één geheel aan gevoeld, aldus Piaget. De objecten worden ervaren in relatie tot de eigen activiteiten (bekijken, betasten...) en de eigen gevoelens (animisme) en kennen derhalve (evenals het kind als subject) geen afzonderlijk bestaan. Een voorwerp dat uit het gezichtsveld verdwijnt, is niet alleen weg, maar bestaat niet meer. Het bestaan van het object (als verlengstuk van het kind) is rechtstreeks verbonden met de acties van het kind in relatie tot het object. Volgens Piaget ontstaat objectpermanentie omstreeks de achtste maand, nadat het kind in staat is tot loskoppeling van de eigen activiteit en het bestaan van de objecten; de zogenaamde 'actie-objectsplitsing', een proces dat samengaat met de ontwikkeling van het geheugen en de voorstelling. Dit betekent de beslissende stap die wegleidt van de egocentrische en a-dualistische realiteitsinstelling; voor het eerst – aldus Piaget – ontdekt het kind dan een relatief stabiele buitenwereld.

Bij het kind van acht maanden zijn we echter nog ver af van reëel zelfbewustzijn en zeker van zelfreflectie. Ook meer nativistisch gerichte auteurs – zoals bijvoorbeeld Bower (1979) – die in hun kritiek op Piaget vooral de organiserende cognitieve en perceptuele mogelijkheden van de baby beklemtonen, zijn ervan overtuigd dat reëel zelfbewustzijn en zeker de mogelijkheid tot zelfreflectie heel wat later komen (zie ook Verhofstadt-Denève et al., 1991).

Zeer interessante gegevens over de ontwikkeling van het zelfbewustzijn, de mogelijkheid tot zelfreflectie, en aansluitend de groeiende zelfkennis, biedt ons het artikel van Damon en Hart (1982): *The development of self-understanding from infancy through adolescence*, evenals het schitterende overzicht van Harter (1983): *Developmental perspectives on the selfsystem*, en de reader van Leahy (1985): *The development of the self*. Ik zal

dan ook, naast andere verwijzingen, in de volgende synthese meermaals op deze artikelen een beroep doen.

De meest gebruikte methode om het zelfbewustzijn bij baby's en peuters te onderzoeken (tot ongeveer 2 jaar) bestaat in het testen van de zelfherkenning door het tonen van beelden van het kind: via foto's, spiegels of andere visuele media. De noodzakelijkheid van het gebruik van deze niet-verbale methoden heeft onze informatie over de zelfkennis van het kind beperkt tot het domein van de visuele herkenning. Een frequent toegepaste techniek bestaat in het observeren van reacties op het eigen spiegelbeeld. De methode werd reeds gebruikt door Darwin (1877) en Preyer (1893) op hun eigen kinderen en recenter onder andere door Dixon (1957), Amsterdam (1972), Zazzo (1977), Lewis en Brooks-Gunn (1979), Vyt (1994). Op grond van de onderzoeksgegevens van deze auteurs kunnen schematisch vier stadia worden onderscheiden met betrekking tot de zelfherkenning en zelfkennis van het kind gedurende de eerste twee levensjaren.

□ Gedurende de *eerste drie levensmaanden* blijken kinderen een niet-aangeleerde interesse te vertonen voor het beeld van andere mensen en zeer bijzonder voor jonge kinderen. In hun belangstelling schijnt geen verschil te bestaan tussen het eigen beeld en het beeld van andere baby's. Deze observatie suggereert dat baby's vóór hun derde maand kinderen kunnen onderscheiden van volwassenen, maar nog niet in staat zijn te differentiëren tussen zichzelf en andere kinderen.

□ Tussen *drie en acht maanden* blijkt het kind het eigen spiegelbeeld te herkennen op grond van contingente cues tussen de eigen lichaamsbewegingen en de bewegingen van het spiegelbeeld. Dit is bijzonder belangrijk: het kind ziet zichzelf als oorsprong en oorzaak van het bewegende visuele beeld dat het waarneemt in de spiegel of op het televisiescherm. Dit betekent echter nog niet dat het kind de eigen persoon kent of herkent als een subject met welbepaalde eigenschappen die kunnen verschillen van andere subjecten.

□ Dit inzicht schijnt beginnend door te breken tussen de *achtste en twaalfde maand*. Contingentie blijft wel belangrijk. Bovendien ontstaat er nu een eerste constructie van zichzelf als drager van bepaalde categorische eigenschappen. Lewis (1979: 226) vermeldt voor deze periode: "early features of a categorical self begin to emerge and self-recognition, independent of contingency, appears in its first form". De geestelijke activiteit beperkt zich niet meer tot de loutere herkenning van zichzelf als oorzaak van gelijkaardige bewegingen in het spiegelbeeld. Het kind ontwerpt een eerste aarzelende constructie van de eigen persoon als een permanent object met duurzame eigenschappen.

Het is niet toevallig dat Piaget ook omstreeks die leeftijd het ontstaan van de object-permanentie en intentionaliteit situeert. Het is de eerste stap in de richting van het doorbreken van de a-dualistische instelling en het ontstaan van de subject(zelf)-object(wereld)-splitsing; een eerste besef dat beide onafhankelijk van elkaar bestaan. Ook de typische 'achtmaandenangst' voor vreemden wijst op de mogelijkheid tot differentiatie van personen gesteund op het herkennen van stabiele eigenschappen. Hetzelfde geldt voor het fenomeen 'attachment', het zich hechten aan de (ver)zorgende figuur. Deze emotionele binding schijnt zich omstreeks dezelfde leeftijd te vestigen (zie

Schaffer, 1976). Toch suggereert de proef met de ‘rode stip op de neus’, een ingenieuze techniek voor het eerst toegepast door Gallup (1970) bij chimpansees, dat de volledige identificatie van zichzelf met het spiegelbeeld slechts in de loop van het tweede levensjaar zou ontstaan.

□ In de experimenten van Amsterdam (1972) en Zazzo (1977) kregen de kinderen heimelijk een rode stip op de neus geschilderd; ze werden nadien voor een spiegel geplaatst. Volledige zelfherkenning werd gedefinieerd als zelfgericht gedrag, resulterend in het bewustzijn van de rode stip op de eigen neus. Verondersteld werd dat indien het kind de rode stip op zijn neus kon lokaliseren, dit een indicatie was voor het herkennen van het eigen gezicht in de spiegel. Damon en Hart wezen erop dat “special attention to the red spot indicates an awareness that the self has stable facial features that do *not* include a reddened nose”.

Zowel Amsterdam als Zazzo situeert de zelfherkenning gemiddeld op de leeftijd van twintig maanden.

La première réussite à l'épreuve de la tache est la réussite à l'âge de 20 mois, quelques jours ou quelques semaines avant l'auto-désignation par le prénom. Mais cette réussite coexiste avec les réactions d'évitement ou la tentative d'aller regarder derrière le miroir comme si le réalisme de l'image subsistait encore. (1977: 12)

D'après les performances de 130 enfants, examinés dans des crèches, la réussite la plus précoce a été obtenue à l'âge de 17 mois. A l'âge de deux ans l'épreuve est réussie pour la grande majorité des enfants. (Zazzo, 1977: 14)

Observaties en experimenten wijzen erop dat het kind omstreeks het tweede jaar slaagt in het vestigen van een zekere vorm van Ik/wereld-differentiatie. Het is niet toevallig dat Freud (1923) en Erikson (1963, 1968) omstreeks die leeftijd het ontstaan van het ICH of EGO situeren in respectievelijk de ‘anale fase’ (Freud) of de ‘vroege kinderjaren’ (Erikson). Het is bekend dat volgens Freud het ICH uit het ES zou ontstaan door direct contact met de externe realiteit. Dit betekent dat een gedeelte van het kinderlijke irrationele ES (beheerst door irrationele, driftmatige, primaire processen) wordt omgevormd in een rationele structuur: het ICH, functionerend volgens secundaire processen. Een gedeelte van het lustprincipe ontwikkelt zich tot realiteitsprincipe, dat zich via het ICH laat gelden.

Ook Piaget heeft voor de cognitieve ontwikkeling gewezen op de grote verandering die zich omstreeks het tweede jaar voltrekt. Er is een overgang van actie op extern gedragsniveau (kenmerkend voor de sensori-motorische fase) naar cognitieve actie op symbolisch niveau, eigen aan het pre-operationele denken. Het kunnen werken met (taal)symbolen is een belangrijke stap in de richting van een meer objectieve, beschouwend organiserende attitude tot de realiteit; en dit proces verstevigt de subject(kind)-object(wereld)-differentiatie die van ongeveer de achtste maand af in rudimentaire vorm aanwezig was (zie Verhofstadt-Denève et al., 1991). Løvlie (1982<sup>a</sup>: 27) spreekt zeer tekenend van een transitie van het ‘organismic’ naar het ‘symbolic’ zelf:

*Organismic* in this context refers to immediate perceptual bodily experience. The infant exists in bodily states, and does not reflect on these states. Lewis & Brooks (1978) make

the point that the infant does not initially ‘experience’ emotions. The experience of emotions implies self-awareness. The infant lives his emotional status, he does not experience them in the sense of registering them as his and therefore distinct from the environment (...)

*Symbolic* refers to a state in which the infant has developed self-awareness. He is able to differentiate himself and the environment. If he is hurt, he identifies the pain as his own – not as belonging to the world. With the acquisition of a symbolic self, feelings of worth become attached to linguistic symbols – for example, the expression ‘what a good boy’ from the mother produces a warm feeling of self-esteem that corresponds to, for example, oral satisfaction in the organismic mode.

De veronderstelling dat omstreeks het tweede jaar een vorm van zelfbewustzijn zou ontstaan, wordt ondersteund door de bevindingen van Kagan (1981). Kinderen gaan op die leeftijd steeds meer zelfbeschrijvingen in de Ik-vorm formuleren: “Ik speel”, “Ik kan dat alleen”... Dergelijke betekenisvolle uitspraken over het MIJ impliceren dat het kind zich bewust is van bepaalde activiteiten en mogelijkheden. Aansluitend kan eraan worden herinnerd dat Allport (1961) reeds eerder had gewezen op het belang van het zichzelf associëren met de eigen naam. Al zeer vroeg in het tweede levensjaar zou het voortdurend herhalen van de naam het zelfbewustzijn stimuleren.

By hearing his name repeatedly the child gradually sees himself as a distinct and recurrent point of reference. The name acquires significance for him in the second year of life. With it comes awareness of independent status in the social group. (Allport, 1961: 15)

Hoe ontstaat de differentiatie kind-buitenwereld? Het kind is van nature uit gericht op activiteit en exploratie (dit werd door Jean-Jacques Rousseau zo welsprekend aangehouden, en twee eeuwen later door zijn geestelijke bondgenoot Piaget), het ageert op de objecten: het kijkt en grijpt naar de fles, het zuigt eraan en gooit ermee. Op die manier assimileert het informatie uit de buitenwereld en leert het zijn cognitieve structuren afstemmen op de eisen van het object. In deze interactie met de buitenwereld creëert het kind:

- de *fles* als iets waaraan men kan zuigen, iets dat gooibaar is, betastbaar, breekbaar...;
- *zichzelf* als iemand die kan zuigen, gooien, betasten, breken...

Of zoals door Løvlie (1982<sup>b</sup>: 12) zeer duidelijk wordt omschreven:

What the bottle will be for him depends on his actions toward it. If he only drinks out of it, it will not be *known* as anything but a tool for drink. If he throws, kicks, bounces it, etc., the bottle will reveal more and more characteristics. The infant has created a ‘richer’ bottle for himself. And at the same time he has created a self – a richer, more resourceful self.

Ook Lewis, die vooral bekend is voor minutieus uitgevoerde experimenten waarmee hij het verwerven van sociale cognitie en de opbouw van het zelf bij kinderen in de eerste twee levensjaren bestudeerde (zie Lewis & Brooks-Gunn, 1979), beklemtoont het meervoudige effect van actieve interrelaties met de buitenwereld voor de constructie van zichzelf en de anderen:

We believe in the duality of knowledge in which interaction creates both knowledge of the others (either object or person) and, at the same time and in the same way, knowledge about the self. (Lewis, 1979)

De differentiatie kind-buitenwereld ontstaat dus vooreerst via actieve waarneming en manipulatie van de buitenwereld. Maar deze kind-buitenwereld-interactie is niet altijd lustvol. Het kind ondervindt dat niet steeds aan zijn wensen wordt voldaan: moeder komt niet onmiddellijk als hij honger, dorst of pijn voelt. Dergelijke (milde of mild bedoelde) frustraties brengen het kind steeds dwingend tot het besef van het bestaan van iets anders dan zichzelf. Løvlie (1982<sup>b</sup>: 17) spreekt hier terecht van een dialectisch verlopend proces:

The differentiation between the child and the environment occurs very gradually, and I believe it occurs in terms of successive *oppositions* between sensations that have to be assimilated – forcing differentiation. In other words it is a dialectic process. The environment contributes, often painfully, to oppositions me-world that are compelled to be reconciled.

Niemand minder dan Freud heeft reeds gewezen op het fundamentele belang van frustratie voor de overgang van primaire naar secundaire processen. Frustratie zou dus gunstig zijn voor de psychische groei, maar dat kan niet van elke vorm van frustratie worden gezegd. Wolf (1976) verdedigt de notie ‘een optimale dosis’ aan frustratie; te veel frustratie remt de activiteit en het groeiproces.

Schachtel (1963) heeft erop gewezen dat het kind naast sterke gerichtheid tot exploratie en activiteit ook intense nood heeft aan veiligheid en geborgenheid. Indien het kind vanwege zijn moeder geen zorgende liefdevolle behandeling ontvangt, indien het zich niet door de moeder aanvaard voelt en geen fundamenteel vertrouwen ervaart (zie Erikson, 1963, 1968), zal het ook niet tot exploratie durven overgaan. Het kind wordt overweldigd door een verlammende angst waarin wij met Løvlie existentieel de tweelingzuster van de doodsangst of de vrees voor zelfvernietiging kunnen herkennen.<sup>1</sup> Het gevoel van competentie, van aanvaarding en positieve evaluatie vanwege de buitenwereld (de verzorger of verzorgster) heft daarentegen de existentiële angst tot annihilatie op. Ook later in de kinderjaren en in geheel het verdere leven zal de positieve beoordeling van het MIJ door een evaluerend IK, en door sommigen die voor ons een bijzondere betekenis hebben, noodzakelijk zijn om de existentiële angst te kunnen aanvaarden en creatief te verwerken (zie ook Harter, 1985; Greenberg et al., 1992). Ook de existentiële schuld en eenzaamheid, het besef dat men (zelfs omringd door liefhebbende en helpende anderen) voor het voltrekken van het eigen bestaan en het ervaren van de ‘eigen dood’ (vgl. de figuur van Malte Laurids Brigge in het geschrift van Rainer Maria Rilke, 1910) ten slotte toch als door de beschikking van een fatum alleen staat, kan door

1. Het streven van de mens naar expansie, zelfbevestiging, zelfstandigheid enerzijds en naar geborgenheid, liefde, verbondenheid met de medemens anderzijds, vinden we bij diverse auteurs terug. Ik verwijs hier bijvoorbeeld naar de begrippen *Autonomy* en *Homonomy* bij Andras Angyal (1965), *Paratelic state* en *Telic state* in de ‘Reversal Theory’ van Apter en Smith (1979) en het *Z-motief* en *A-motief* bij Hubert Hermans (1985, 1986) in zijn waarderingstheorie.

erkenning en waardering opgeheven worden tot de sfeer van het zinvolle. Ik kom hier later nog herhaaldelijk op terug.

Interessante vergelijkingspunten bieden ons hier de observaties van Spitz (1965) en Bowlby (1969, 1973) bij (gestichts)kinderen, en de proeven van Harlow en Zimmerman (1959), Harlow en Mears (1979) bij resusaapjes. Hier ook bleek de ervaring van veilige geborgenheid afgewisseld met milde frustratie de gunstige voorwaarde te zijn tot activiteit en tot de bereidheid de buitenwereld te exploreren. Ik herinner aansluitend aan de notie subject-objectdifferentiatie, en in de terminologie van Mahler (1975: 69) aan de separatie-individuatie. Uit deze processen zal dan stilaan de reflectieve mogelijkheid gericht op de eigen persoon en de omringende (sociale) wereld groeien.

#### 4.1.2 Ontwikkeling van de reflectie op de ander

Enkele auteurs hebben de vraag gesteld naar het verband tussen de mogelijkheid tot zelfreflectie en zelfkennis enerzijds en de mogelijkheid tot reflectie op en kennis van de anderen anderzijds. In deze context wordt ook dikwijls gesproken van empathisch vermogen, role taking of perspectiefneming in relatie tot de sociale cognitie.<sup>2</sup>

Damon en Hart (1982) wijzen vooral op de verschillen tussen kennis van zichzelf en anderen:

It is difficult to imagine that the entire range of affect and cognition to which one has access in the 'immediate' experience of self can be wholly and adequately represented through ejection or any other means for the sake of knowledge about others.

'Objectieve' observatie en kennis van zichzelf zouden moeilijker zijn dan het zoeken van objectieve informatie over anderen (zie Taylor & Fiske, 1975; Hart & Damon, 1985). Damon en Hart (1982) verwijzen ook naar attributieonderzoek waaruit blijkt dat men naar gelang van de omstandigheden (bijvoorbeeld na positief of negatief beoordeelde prestaties) het gedrag van zichzelf en anderen aan verschillende oorzaken toeschrijft (bijvoorbeeld aan toevallige situaties of aan eigen mogelijkheden en stabiele trekken). Een negatieve prestatie wordt voor zichzelf makkelijker toegeschreven aan toevallige begeleidende omstandigheden ("Ik was moe", "ziek") en voor anderen eerder aan gebrek aan mogelijkheden.

Het is duidelijk dat reflectie op zichzelf en reflectie op anderen niet identiek verlopen, maar toch beklemtonen de meeste (ontwikkelingspsychologische) auteurs het parallellisme in de ontwikkeling van beide vaardigheden (zie het onderzoek van Baldwin, 1902; Kohlberg, 1969; Lewis & Brooks-Gunn, 1979; Mead, 1934 en Piaget, 1947, 1957).

Lewis en Brooks-Gunn (1979: 230-231) vertrekken voor hun onderzoek betreffende sociale cognitie van een aantal uitgangspunten waarvan ik enkel de volgende stel-

2. Oléron (1981: 89) wijst erop dat 'prise de role' (zie role taking) en 'empathie' meestal door elkaar worden gebruikt. Hij suggereert beide te onderscheiden. Het laatste (empathie) zou dan gebruikt kunnen worden voor meer affectief-emotionele inleving terwijl 'prise de role' eerder zou kunnen verwijzen naar strikt intellectuele inhoud. Een dergelijk onderscheid lijkt mij echter moeilijk consequent vol te houden.

ling in herinnering breng: elke kennis verkregen over de andere moet ook verkregen worden over het zelf. In dit verband citeert Lewis een tekenend citaat van Baldwin:

*My sense of myself grows by imitation of you, and my sense of yourself grows in terms of my sense of myself. Both ego and alter are thus essentially social; each is socius, and each is an imitative creation. (Lewis, 1979: 230)*

Bij Lewis wordt deze voorstellingswijze vooral uitgewerkt voor de eerste twee levensjaren. Naarmate het kind zichzelf ontdekt (of aanvankelijk herkent) op grond van contingente cues (beginnend omstreeks de achtste maand), gaat het ook de andere ontdekken. Deze tendens wordt duidelijker bij de twaalfde maand (met een eerste herkenning van categorische eigenschappen) en volledig geconsolideerd bij de twintigste maand. Het kind herkent zichzelf in spiegels, in afbeeldingen en differentieert deze visuele beelden met de beelden van andere kinderen (zie eerder, 4.1.1).

Selman (1971) definieert 'role taking' als volgt:

*Role taking – the ability to view the world (including the self from another's perspective – is explicitly social-interpersonal in requiring the ability to infer another's capabilities attributes, expectations, feelings, and potential reactions.*

Het is duidelijk dat vanuit deze omschrijving het tweejarige kind nog niet tot echte perspectiefneming in staat is. Eerste vormen van role taking worden slechts van ongeveer vier jaar af geregistreerd, aldus Selman. Over deze en andere ontwikkelingen handelt het volgende punt.

#### 4.2 Kindertijd (2-12 jaar): van externe naar interne IK-MIJ-dynamiek

Van het tweede tot derde jaar af krijgen we heel wat meer informatie over de wijze waarop het kind zichzelf, de andere en de buitenwereld concipieert. Het kind beschikt nu over een zekere vorm van taalbeheersing, waardoor in onderzoeken het voorheen beperkte terrein van visuele zelfherkenning ruim kan worden overschreden. Broughton (1978) bijvoorbeeld stelde aan kinderen van hun vierde jaar af zeer directe vragen als: "Wat is het zelf?", "Wat is de geest? (mind)", waarbij een onbekend woord niet verlamend werkt, maar integendeel soms merkwaardige gedachtebewegingen uitlokt (een voorbeeld volgt later). Selman (1980) presenteert aan kinderen verhaaltjes waarin een dilemma besloten zit dat verband houdt met de tegenstelling (uiterlijk) gedrag en (innerlijke) gedachten. Aan de hand van vragen wordt achteraf het perspectief van kinderen nagegaan omtrent externe en interne zelfbeleving bij zichzelf en anderen. Keller et al. (1978) lieten kinderen van drie jaar af spontaan tien dingen over zichzelf opsommen en pasten ook een zinsvoltooiingsproef toe met uitspraken als: "Ik ben een...", "Ik ben een jongen die...". Damon en Hart (1988) ontwierpen in dit verband een klinisch interview, bruikbaar voor kinderen vanaf vier à vijf jaar.



#### 4.2.1 Ontwikkeling van de zelfreflectie

In verband met de mogelijkheid tot zelfreflectie en zelfkennis kunnen, wat de eerste subperiode (tot ongeveer zeven jaar) betreft, de volgende resultaten worden samengevat.

□ Kinderen zouden tot zes à zeven jaar *geen verschil ervaren tussen 'lichaam' en 'geest'*. Het zelf (zo wordt door vragen opgespoord) schijnt vooral tot het lichaam, meer bepaald tot het hoofd, te behoren. Vermits het zelf verwijst naar fysieke kenmerken, beschikken ook dieren, planten, dode lichamen erover.

Ik citeer aansluitend enkele vragen en antwoorden uit een leerrijke confrontatie van Broughton (1978: 82) met een vijfjarige jongen:

What is your mind? The mind is your head, isn't it? What does it do? What's it for? *I don't know... because I don't know what minds are.* Do people have minds? *Yes.* Anything besides people have minds? *No.* Your dog? *He has a mind.* How do you know? *Everything that moves, or walks.* Do trees have minds? *Yeah, they can move.* How? *When they saw it down.*

Wat wij lichaam en geest noemen, zijn gekoppeld. Dit houdt in dat aan de meeste substanties (ook buiten de eigen persoon) een 'geest' verbonden is. Vergelijkbaar is hier de opvatting van Piaget over het animisme (1927) dat die leeftijd kenmerkt. Vanuit een fundamenteel egocentrische instelling – door transitie van extern naar symbolisch actieniveau – is het kind nog niet volledig in staat tot differentiatie tussen zichzelf en de wereld, aldus Piaget: objecten en fenomenen worden ervaren met leven, wil, gevoelens... Zie boven: "ook de bomen hebben een geest..."

Maar ook aan psychische fenomenen (gedachten, dromen) is een substantie verbonden: "Als je droomt, waar is de droom?" "In de kamer" (kind van ongeveer vijf jaar en zes maanden). Piaget spreekt hier over 'realisme'.

□ Deze egocentrische houding impliceert geenszins dat het kind zichzelf enerzijds en de sociale objectwereld anderzijds niet als onderscheiden entiteiten zou opvatten. Wel suggereren de resultaten van Broughton dat de *discriminatie* tussen zichzelf en wereld, en tussen de objecten (ook de sociale) onderling, vooral gebeurt *op grond van uiterlijke karakteristieken* als grootte, vorm of kleur. Damon en Hart (1982) vatten aldus samen:

Thus children at this level distinguish themselves from others on the basis of their physical appearances and other material attributes: I am different from Johnny because I have blond hair, different from that tree because I am smaller, different from my sister because I have a bike.

Aansluitend kwamen Keller, Ford en Meacham (1978) tot de bevinding dat kinderen (tussen drie en vijf jaar) ook in belangrijke mate discrimineren op basis van *activiteiten of vaardigheden* zoals "ik poets mijn tanden", "ik speel voetbal". Ook lichaamsbeschrijvingen als "ik ben groot", "ik heb blauwe ogen" kwamen voor, maar dan minder frequent.

Veel schijnt er dus op te wijzen dat het kind tot ongeveer zes, zeven jaar zichzelf en anderen onderscheidt op grond van *uiterlijk waarneembare* activiteiten en eigenschappen. Reële IK-MIJ-reflectie zou hier nog niet mogelijk zijn. Wel zou men kunnen zeggen

dat het kind in staat is tot reflectie op externe kenmerken van de eigen persoon en de anderen. Een eerste externe vorm van fenomenologische constructie van het *Zelf-Beeld* en het *Alter-Beeld* komt hier tot stand.

Hieraan dient nog te worden toegevoegd dat sommige auteurs (onder meer Kagan, 1981; Lewis et al., 1979: 227-228) de stelling verdedigen dat reeds van het tweede jaar af het kind niet alleen fysieke kenmerken maar ook eigen mogelijkheden zou kunnen onderscheiden en daarop psychisch reageren. Zo vond Kagan dat kinderen die er niet in slaagden een activiteit (die de experimentator met een bepaald speelgoed had voorgedaan) te imiteren, vanaf drieëntwintig maanden reageerden met schreien. Volgens Kagan is dit een aanwijzing dat kinderen zich bewust zijn van sommige beperkingen op het uitvoeren van een activiteit. Dat het huilen zowat een half jaar later niet meer voorkwam, schrijft Kagan daaraan toe, dat het kind nu enigszins geleerd heeft de eigen beperkingen te verwerken. Hoe waardevol deze verklaring ook moge zijn, het blijft hier echter bij nog niet getoetste interpretaties van de onderzoeksresultaten.

In dezelfde gedachtlijn komt Van der Meulen (1993), steunend op recente publicaties – onder meer van Damon en Hart (1988); Eder (Eder, Gerlach & Perlmutter, 1987; Eder, 1989, 1990) en Harter (1983, 1990) – tot de conclusie dat er tussen verscheidene onderzoekers controversen bestaan omtrent de vraag of kinderen jonger dan zes jaar ook kunnen komen tot psychologische kenmerken in de zelfbeschrijving. Van der Meulen besluit dat onder optimale interviewcondities kinderen van drie of vier jaar tot een vrij behoorlijke zelfbeschrijving in staat zijn. Dergelijke ‘Wie-ben-jij?’-interviews leiden meestal tot de conclusie dat de bouwstenen van het zelfconcept bij deze jonge kinderen concrete, observeerbare elementen zijn zoals bezittingen, activiteiten en uiterlijke kenmerken. Sommige onderzoekers verdedigen evenwel dat jonge kinderen ook reeds een zekere vorm van psychologisch zelfconcept zouden hebben. Kinderen van vier tot zes zouden in de mogelijkheid zijn *afzonderlijke* eigenschappen van zichzelf te evalueren, maar het is twijfelachtig of zij reeds in staat zijn tot een globale zelfevaluatie. Verder onderzoek en ontwikkeling van aangepaste onderzoeksmethoden lijken hier aangewezen.

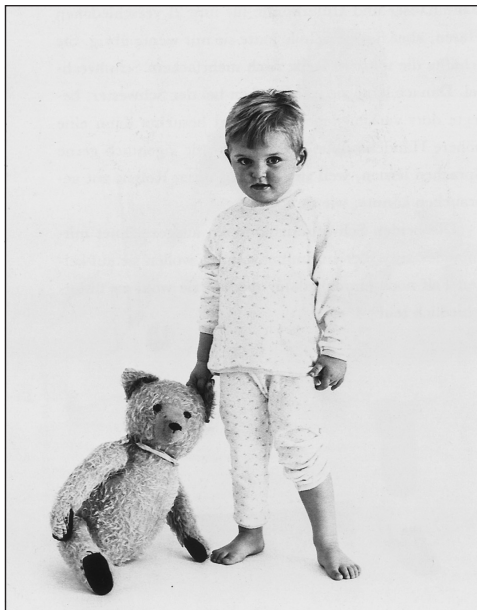
□ Volledig in overeenkomst met de onderzoekingen van Broughton (1978) stelde Selman (1980) vast dat kinderen tot ongeveer vijf jaar *geen verschil* kennen *tussen gedachten en gevoelens* (zie intern *Zelf-Beeld*) enerzijds en *uiterlijk gedrag* (ook verbaal) anderzijds (zie extern *Zelf-Beeld*). Zowel externe als interne inhouden van het *Zelf-Beeld* worden tot externe zichtbare inhouden herleid.

Wat het zelfbewustzijn betreft, duidt Selman deze fase aan als ‘physicalistic conceptions of self’: vermits het kind zich niet bewust is van psychische ervaringen, los van externe fysieke attributen en gedragingen, ziet het zichzelf enkel in fysieke termen, aldus Selman. Vandaar dat kinderen op die leeftijd, in zekere zin, niet kunnen liegen. Ze vertolken de gevoelens (en wensen) van het moment, zonder veel besef van vroegere gebeurtenissen. Later (omstreeks zes jaar) gaan ze wel enig verschil herkennen tussen ‘inside’ (intern *Zelf-Beeld*) en ‘outside’ (extern *Zelf-Beeld*). Van dan af wordt voor het ‘echte zelf’ eerder verwezen naar subjectieve innerlijke toestanden dan naar uiterlijk gedrag, maar toch wordt nog geloof gehecht aan een noodzakelijk samengaan van psychische beleving en fysieke uiting.

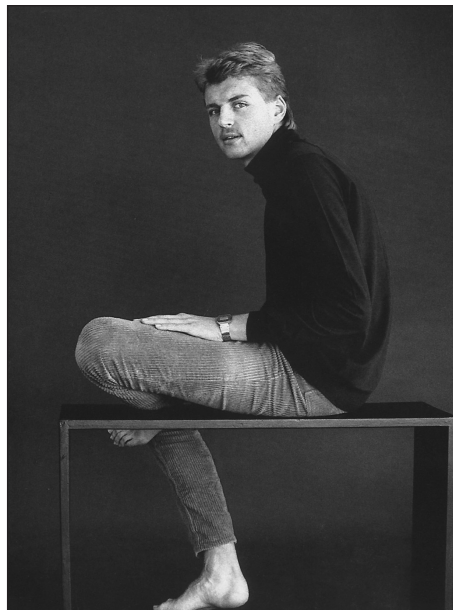
*Ralf Sch.*

geb. 1964

1967



1983



Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 65. Schaffhausen: Edition Stemmlé.

□ Ook hoort men op die leeftijd slechts zelden vragen omtrent de eigen (existentiële) condities of die van anderen. Het kind stelt enkel vast dat de eigen (uiterlijke) situatie verschilt van die van anderen. “Ik heb een grote mama en Jantje heeft een kleine mama die altijd lacht.” De condities zijn gegeven zoals ze zijn en veranderen ook niet. Er is ook nog geen besef van de eindigheid van het bestaan. Doodgaan is (lang) slapen, men wordt achteraf wel weer wakker.

Van vijf tot zes jaar af wordt het onomkeerbare van de dood reeds gevoeld maar er is nog geen bewustzijn van de eigen eindigheid (zie Luyten, 1978, en ook Anthony, 1971). Hierbij moet worden opgemerkt dat onderzoeksgegevens met de grootste omzichtigheid moeten worden benaderd. Veel zal afhangen van de wijze waarop de informatie werd bekomen. Zo verzamelde Van der Meulen (1986) uitspraken van kinderen tussen 1;10 jaar en 6;4 jaar via medewerking van de ouders, die hun kind gedurende een bepaalde periode (variërend van één maand tot ongeveer één jaar) thuis observeerden. Naast een overwegend aantal externe karakterisering en vragen over het eigen uiterlijk, bezittingen, activiteiten, lichamelijke processen..., werd ook reeds een

aantal uitspraken omtrent eigen psychische kenmerken genoteerd en zelfs werd een paar voorbeelden met een filosofische strekking geregistreerd:

- “Ik weet niet zeker of ik wel besta” (meisje, 5;9).
- “Misschien droom ik dit wel” (jongen, 5;5).
- “De mensen kennen me niet, ik ken mezelf wel” (meisje, 4;4).

Bovendien stelden 7 van de 74 kinderen zich vrij angstige vragen over de eigen dood:

- “Mama, als ik oud word, ga ik dan dood?” (meisje, 4;2)

Zeker biedt het inschakelen van de ouders heel wat mogelijkheden, maar welke vragen en antwoorden formuleerden de ouders aan hun kind? Zoals de auteur zelfkritisch opmerkt, is het bovendien zo “dat de uitspraken hoogstwaarschijnlijk niet exact in de formuleringen van de kinderen zijn weergegeven. Volwassenen hebben onbedoeld de neiging onvolledige of onjuiste zinnen te corrigeren wanneer ze uitingen van kinderen reproduceren”. Onderzoek op dit terrein blijft in ieder geval een boeiende opdracht (zie ook Yalom, 1980: 78-109).

□ Acht jaar (het begin van de tweede subperiode) schijnt – volgens de meeste onderzoekers – een belangrijk vergelijkingspunt te zijn in de ontwikkeling van het zelfbewustzijn en de zelfkennis.

Zo stelde Selman (1980) vast dat kinderen zich voor het eerst ervan bewust worden dat men in staat is anderen om de tuin te leiden door discrepanties tussen innerlijke ervaringen (wat ik denk en voel) en uiterlijk voorkomen (hoe ik mij aan de anderen toon). Door het ervaren van deze tegenstelling wordt nu een eerste vorm van psychische zelfobjectivering of IK-MIJ-reflectie mogelijk. Gelijktijdig wordt de evaluatie van dit innerlijke mogelijk, of zoals Løvlie (1982<sup>b</sup>: 13) het uitdrukt:

Self-esteem refers to feeling warmly and positively about oneself. It's a feeling of well-being and confidence. The concept implies the reflective ability of the self. If I have not as yet developed a self – I cannot esteem it! I cannot esteem what I do not have.

Het kind wordt nu ook in staat tot bewust manipuleren van de relatie tussen interne en externe realiteit. Dit is van toepassing op de eigen gedachten en gevoelens enerzijds en de uiterlijke gedragingen anderzijds. Aanvankelijke vormen van ‘impression management’-strategieën en self-monitoringtechnieken kunnen nu worden gehanteerd om bij de anderen een beeld over zichzelf op te roepen dat niet noodzakelijk beantwoordt aan het persoonlijke interne *Zelf-Beeld*.

De bevindingen van Broughton (1978) bij achtjarigen sluiten volledig hierbij aan. Kinderen beginnen geestelijke (mind) en lichamelijke (body) kenmerken van elkaar te onderscheiden. Beginnen, want de volledige doorbraak komt maar – zoals ook voor de reflectieve mogelijkheid – ten volle tot ontplooiing gedurende de adolescentiefase. De unieke aard van de eigen persoon kan nu ook meer worden geapprecieerd. Iemand is verschillend van mij door verschil in gedachten, gevoelens... niet enkel omdat hij er anders uitziet. Het *Zelf-Beeld* kenmerkt zich dus niet meer zozeer door externe eigenschappen, maar in hoofdzaak door psychische attributen.

Broughton geeft hier als illustratie de uitspraken van een tienjarige jongen (Clem), waarin, naast een vorm van existentieel bewustzijn, een erkenning van het unieke van zijn persoon wordt beklemtoond. Het is niet in de eerste plaats de filosoferende toonaard van Clems antwoorden die belangrijk is (alhoewel zijn mogelijkheid tot formuleren – uitgelokt door de vraagsteller maar ook afhankelijk van Clems individuele be-gaafdheid – ten zeerste onze aandacht verdient). Beslissend is de doorbraak van het inzicht in de persoonlijke uniciteit:

What about yourself, what is it? *My self is Clem, a person who was born on the planet Earth.* However, he continues, showing how this individual achieves a degree of free will, self-awareness, and subjective uniqueness:

*I am one of a kind. What does that mean? There could be a person who looks like me or talks like me, but no one who has every single detail I have. Never a person who thinks exactly like me.* (Broughton, 1987: 86)

□ Uiterlijke activiteiten die volgens Keller et al. (1978) zo belangrijk schenen, behou-den ook na het achtste jaar grote betekenis voor het zelfbewustwordingsproces en zelf-kennis (zie het onderzoek van Secord en Peevers, 1974), maar er komt een sociale dimensie bij. Kinderen gaan nu veel duidelijker de eigen gedragingen evalueren in vergelijking tot de activiteit van andere kinderen. Damon en Hart (1982) synthetise-ren:

(...) unlike preschoolers who describe self in terms of its typical activities (“I ride a bike”), older children describe themselves in terms of their active abilities relative to others (“I can ride a bike better than my brother”).

#### 4.2.2 Ontwikkeling van de reflectie op de ander

Volledig parallel aan de zelfkennis ontwikkelt zich de mogelijkheid tot perspectiefne-ming en kennis van de anderen.

In dit verband zijn de onderzoekingen van Selman (1971, 1976, 1977, 1980), Sel-man en Byrne (1974), Selman en Jacqueline (1978), het overzicht van studies betref-fende de sociale cognitie van Shantz (1983) en de kritische commentaren van Raver en Leadbeater (1993) op dergelijk onderzoek zeer informatief. Selman werkt hoofdzakelijk via presentatie van een filmstrip, waarin een dilemma schuilt dat het kind verplicht een eigen standpunt in te nemen en zich ook actief in te leven in de gevoels- en gedachtewe-reld van de protagonist uit het verhaal. Ook Piaget verrichtte over dit onderwerp be-langrijk onderzoekswerk, onder meer op het terrein van de visuele perspectiefneming. Bekend in dit verband is zijn ‘drie bergen-taak’ (1947): aan honderd kinderen werd een maquette van drie bergen getoond. Aan de kinderen werd gevraagd hoe de bergen er voor een andere persoon (vanuit een verschillende ruimtelijke positie) uitzien. Een pop stelde de andere voor. Zowel Piaget (1947) als Selman en Byrne (1974) omschreven in verband met sociaal cognitief gedrag een aantal leeftijdskenmerken die een vrij hoge

overeenkomst vertonen met de ontwikkeling van zelfkennis en zelfreflectieve mogelijkheden<sup>3</sup>:

□ De leeftijd van vier tot zes jaar (niveau 0) wordt door Selman met *egocentrische role-taking* samengevat: “egocentric or undifferentiated perspectives”. De differentiatie ik/ander gebeurt hier via uiterlijke kenmerken en activiteiten (zie zelfperceptie). Er bestaat nog geen differentiatie van standpunten. Het kind vermoedt dat anderen hetzelfde denken en voelen als zichzelf: “(...) the child naively assumes other’s thoughts to be the same as his own would be if he were in the other’s situation” (Selman, 1971).

Aansluitend bleken in de proef van Piaget kinderen op die leeftijd nog niet in staat zich los te maken van het egocentrische perspectief (zie de synthese bij Boutsen, 1983). Kinderen konden zich het perspectief dat de anderen over de bergen hadden, niet voorstellen; ze gaven systematisch het eigen perspectief weer.

□ Voor de leeftijd van zes tot acht jaar (niveau 1) spreekt Selman van *subjectieve role-taking*: “subjective or differentiated perspectives”. Anderen – zo wordt ingezien – kunnen andere standpunten hebben, afhankelijk van de situatie waarin ze zich bevinden en de informatie waarover ze beschikken. Reële perspectiefneming is echter nog niet mogelijk. Ook kan het kind de eigen handelingen nog niet beoordelen vanuit de ogen van de anderen.

Piaget vond tussen zes en zeven jaar een beginnende doch minimale evolutie van egocentriciteit naar perspectiefneming toe. Er ontstaat een besef dat gezichtspunten relatief zijn. Het kind is zich ervan bewust dat de andere een ander deel van de werkelijkheid ziet. Aanpassingen aan het gezichtspunt van de ander zijn echter nog globaal en ongedifferentieerd.

□ Van acht tot tien jaar (niveau 2) is er volgens Selman sprake van *zelfreflectieve role-taking*: “self reflective or reciprocal perspectives”. Het kind komt tot het inzicht dat mensen verschillend denken en voelen, afhankelijk van een uniek geordende set van waarden en doelen. Reflectie op eigen gedrag en motivering wordt mogelijk vanuit het perspectief van de andere. Bovendien weet het kind dat de anderen hetzelfde met hem doen. Zo ontstaat de mogelijkheid tot anticipatie van sommige reacties uit de omgeving. Deze processen in het kind gebeuren echter niet simultaan. Het kind is nog niet in staat de twee persoonssituaties te transcenderen en, zoals een derde persoon zou doen, gelijktijdig de eigen gedachten en gevoelens en die van de anderen te overschouwen.

Piaget registreerde dat kinderen tussen zeven en negen jaar zich ervan bewust zijn dat spatiale relaties tussen de bergen variëren naar gelang van de standplaats van de toe-

3. Shantz (1983: 510-511) brengt in haar overzicht van Selman (1981) leeftijden met ruimere verspreiding en overlapping:

- niveau 0 (4-6 jaar) wordt: 3-7 jaar;
- niveau 1 (6-8 jaar) wordt: 4-9 jaar;
- niveau 2 (8-10 jaar) wordt: 6-12 jaar;
- niveau 3 (vanaf 12 jaar) wordt: 9-15 jaar;
- niveau 4 (verder in adolescentie) wordt: 12 jaar-volwassenheid.

De twee laatste niveaus worden hier in deze tekst onder de adolescentie besproken (zie 4.3).



schouwer. Inspanningen om deze relaties te coördineren leiden echter tot een gedeeltelijk succes (er is bijvoorbeeld wel een aanpassing voor-achter, doch geen links-rechts).

Van het negende tot tiende jaar af kunnen alle relaties met betrekking tot een gegeven perspectief worden gecoördineerd.

Volgens Selman ontwikkelt zich de mogelijkheid tot perspectiefneming nog verder na tien jaar. Deze kenmerken zal ik bij de bespreking van adolescentie en volwassenheid nader toelichten, waardoor het verband tussen diverse vormen van zelfreflectie en perspectiefneming duidelijker tot uitdrukking kan komen.

#### 4.2.3 Ontwikkeling van het besef van subjectieve realiteitservaring

Aansluitend bij zijn opvattingen over de ontwikkeling van zelfreflectie en zelfkennis poogde Broughton (1978) een ontwikkelingstrend vast te stellen in de houding tot de 'objectieve' realiteit en de subjectief geïnterpreteerde verschijningsvorm van deze realiteit.

Tot ongeveer zeven jaar stelt het kind zich hierover weinig vragen. De *externe objecten hebben dan, evenals de eigen persoon, een eenvoudige en onmiddellijk waarneembare existentie*. Op interviewvragen als "Hoe weet je dat die boom daar werkelijk staat?" wordt met (begrijpelijke) verwondering gereageerd, het kind ziet niet goed in hoe zulke vragen over een hier-en-nu-realiteit kunnen worden gesteld, in het bijzonder door een volwassene. Het kind beseft niet dat wat wij waarnemen, niet noodzakelijk beantwoordt aan de objectieve werkelijkheid (zie Piaget, 1949: pre-operationeel denken). Een voorbeeld bij Broughton van een vijfjarige jongen:

How do you know that chest is really over there? *They put it there*. How do you know that house is over there? *That's where they built it*. (1949: 79)

Van acht jaar af leert het kind bestaande van onbestaande objecten empirisch differentiëren. Op de vraag hoe het weet dat de huizen die daar staan, reëel zijn, antwoordt het kind:

*Because the houses look real*. What makes them look real? *They are real. They feel real. I feel them. It feels kind of cement and woodish*. (1949: 83)

Er zijn in deze ontwikkelingsfase objectieve duurzame eigenschappen die toebehoren aan *reëel observeerbare gebieden*. Ze zien er reëel uit omdat ze reëel zijn, en ze zijn reëel omdat ze voor het kind reëel aanvoelen. Van de dingen wordt in het algemeen niet verwacht dat ze er anders voorkomen dan ze reëel zijn. Indien de dingen er anders uitzien, dan is dit volgens het kind het gevolg van 'fouten': de persoon die de huizen anders zag, heeft slecht toegekeken; maar hij (de persoon die slecht toekeek) kan dat corrigeren, dan ziet hij de huizen zoals ze zijn, dit betekent in overeenstemming met de 'werkelijkheid' van de eigen ervaring. Deze gegevens van Broughton sluiten aan bij Piagets karakterisering van het kind in de concreet-operationele periode (ongeveer zeven tot twaalf jaar): het 'concrete' primeert hier op het 'mogelijke' (zie Inhelder & Piaget, 1970). Wat men waarneemt (of waarnam), is reëel, daaraan wordt niet getwijfeld. Op basis van deze gegevens kan worden geëxperimenteerd door middel van concrete operaties.



Gezien binnen het geschetste persoonsmodel (zie figuur 3.4) ontwikkelt het kind van ongeveer het achtste jaar af een aantal intergerelateerde mogelijkheden die omstreeks het twaalfde jaar, op de drempel van de adolescentie, ten volle verwezenlijkt zijn. Ik resumeer deze verworvenheden:

- 1) In tegenstelling met de vorige subperiode (tussen twee en acht jaar) begint het IK (als subject) niet alleen uiterlijke trekken, maar ook psychische eigenschappen van het MIJ (als object) waar te nemen.
- 2) Deze overgang van een fysicistische naar een psychologische conceptie van zichzelf is ook merkbaar in de differentiëring *Zelf-Beeld/Alter-Beeld* waarbij interne psychische verschillen belangrijker beginnen te worden dan de externe kenmerken.
- 3) Deze psychische verschillen tussen *Zelf-Beeld* en *Alter-Beeld* worden mede ontdekt door de groeiende mogelijkheid in perspectiefneming, die echter nog niet simultaan (en dus niet objectief) kan voorkomen.
- 4) Een beginnende differentiëring tussen uiterlijk *Zelf-Beeld* en innerlijk *Zelf-Beeld* tekent zich af. Van het zesde jaar af werd enkel een contingent onderscheid aangevoeld tussen uiterlijk gedrag en interne gevoelens en gedachten. Tussen het achtste en twaalfde jaar groeit het besef van tegenstelling tussen wat ik denk en voel, en hoe ik mij gedraag.
- 5) Een analoge constructie wordt mogelijk voor het *Alter-Beeld*. Ook anderen tonen zich niet altijd zoals ze zijn.
- 6) Samen met de constructie van het (interne) *Alter-Beeld* leert het IK beseffen dat de anderen zich eveneens een beeld vormen over zijn extern en intern *Zelf-Beeld*. Het IK kan aldus een eerste vorm van extern en intern *Meta-Zelf* opbouwen. Parallel zal het IK, onder andere via self-monitoringtechnieken, het externe *Zelf-Beeld* manipuleren met het oog op controle op het gedrag van anderen, en bijsturing in de richting van een (nog niet zo duidelijk omljnd) *Ideaal-Meta-Zelf*.
- 7) Samen met de constructie van het interne *Zelf-Beeld*, *Alter-Beeld* en *Meta-Zelf* ontstaat ook de beginnende mogelijkheid tot vergelijking en evaluatie van deze fenomenologische constructies. Evalueren veronderstelt de vergelijking met een als ideaal geconcipieerde situatie, zowel voor het *Zelf-Beeld* als het *Alter-Beeld* en *Meta-Zelf*. Dit geldt niet alleen voor de externe en interne kenmerken van zichzelf en anderen, maar ook voor de condities waarin ik en de anderen leven. Wel dient hier te worden opgemerkt dat omstreeks het twaalfde jaar de constructie van deze 'hypothetische' ideaalbeelden nog problemen stelt, vermits het formeel denken slechts ten volle in de vroeg-adolescentie doorbreekt.
- 8) Krijgt het IK op die leeftijd dus wel enig besef van de tegenstellingen tussen schijn (uiterlijke strategie) en werkelijkheid wanneer het zichzelf en anderen observeert, dan blijft de benadering van de niet-sociale realiteit bijzonder moeilijk. Niet dat deze benadering door het kind zelf als problematisch wordt aangevoeld, integendeel. Het kind heeft nog een ongeschokt vertrouwen in de informatie die het via de zintuigen over de werkelijkheid bekommt. Hier is de tegenstelling realiteit/verschijningsvorm onbestaand. Reëel is wat effectief, via de zintuigen kan (of kon) worden waargenomen (zie ook concreet-operationeel denken).
- 9) Dus enkel aan wat waarneembaar is, wordt realiteit toegekend. Uit harde confrontaties met die werkelijkheid volgen dan voor het eerst bewuste existentiële vragen naar

de zin van het bestaan, het leven en de dood. De geliefde overleden grootouder is niet meer tastbaar aanwezig. De existentiële angst verbonden aan het eigen bestaan en dat van anderen breekt in alle hevigheid door. Het definitieve en onherroepelijke van de dood (ook van de eigen dood) wordt in al zijn dreiging aangevoeld.

### 4.3 Adolescentie (12 – ongeveer 20 jaar): van differentiatie naar integratie

Uit dit overzicht zou de indruk kunnen ontstaan dat omstreeks het elfde, twaalfde jaar het geschetste persoonsmodel volledig zou zijn opgebouwd. Ik wijs echter op de volgende beperking: de nodige bouwstenen zijn aanwezig, maar het bouwwerk als georganiseerde structuur (de interne constructie als functionerend geheel) is nog lang niet tot stand gekomen. We zijn hier enkel getuige van een samenvoeging van opeenvolgende zelfdefinities met weinig besef voor de interne contradicties. De integratie van de fenomenologische zelfconstructies zal maar in de tweede helft van de adolescentiefase (van ongeveer het achttiende jaar af) ten volle verwezenlijkt kunnen worden. Vooraf moeten in de vroeg-adolescentie de tegenstellingen binnen het MIJ scherper worden aangevoeld; pas dan zal de persoonsintegratie kunnen aanvangen. We beschouwen achtereenvolgens de ontwikkeling van de zelfreflectieve mogelijkheid, de sociale cognitie, en het besef van discrepantie tussen realiteit en subjectieve realiteitservaring doorheen de adolescentie.

#### 4.3.1 Ontwikkeling van de zelfreflectie

- De zelfreflectieve mogelijkheid die zich tussen het achtste en twaalfde jaar reeds aankondigde, laat zich nu ten volle gelden. Aanvankelijk is er een subjectieve ervaring van onmiddellijke en integrale zelfkennis. De erkenning van onbewuste inhouden van het *Zelf-Beeld* blijft moeilijk, zo niet onmogelijk. De analyse van eigen gedachten en gevoelens wordt een vorm van functiespel.
- Nieuw is de actieve bewustwording van de eigen mogelijkheid tot reflectie op zichzelf, de anderen, de wereld. Existentieel gezien is de jonge mens nu ten volle tot zelfreflectie in staat, met voor het eerst een zo duidelijk aanvoelen van de ‘human dilemma’: de bewustwording van zichzelf als PERSOON, in staat zowel als subject (IK) en object (MIJ) te fungeren. Als we de PERSOON beschouwen vanuit de IK-MIJ-dynamiek, zou men kunnen stellen dat het IK naast de MIJ-observatie nu ook reflectief tot zichzelf kan terugkeren. Het IK wordt dan object en een deel van het MIJ (zie Mead, 1964: 229; The ‘I’ of this moment is present in the ‘me’ of the next moment). Selman (1980) bijvoorbeeld karakteriseert de vroege adolescentie als “the self’s awareness of its own self-awareness”. Met andere woorden, *de adolescent geeft zich rekenschap van een actief werkend IK*, reflecterend op het MIJ. Men kan hier in Piagets termen spreken over een vorm van tweedegraadsreflectie, “een zich kunnen bezinnen over het eigen denken” als een hoofdkenmerk van de formeel-operationele cognitie (Inhelder & Piaget, 1970; vgl. ook Verhofstadt-Denève et al., 1991).

□ Niet alleen wordt het IK beschouwd als reflectief ('bespiegeld', 'zichzelf spiegelend'), maar ook als evaluerend en actief organiserend. Er ontstaat een duidelijker inzicht in de werking en het wilsvermogen van het IK. Men ervaart dat het IK een zekere (zelf)controle kan uitoefenen. Als toelichting citeer ik een voorbeeld van Broughton (1978: 87). Het betreft hier een uitspraak van een veertienjarig meisje:

*With minds we can make our own judgements. Mind is conscious ideas, feelings, and opinions, ... deciding the right and wrong things to do.*

Samen met het geloof in de persoonlijke kracht van het IK groeit ook het besef dat deze controle in menig opzicht beperkt is: "Ik besloot om niet agressief te reageren maar ja..." Volgens Selman (1980) betekent het tweevoudige besef, enerzijds dat wij de kracht hebben in te grijpen en anderzijds dat deze kracht soms ontoereikend is, een voorlopige verscheurdheid die slechts in de late adolescentie (vanaf ongeveer 18 jaar) enigszins geïntegreerd zal kunnen worden via de ontdekking van de eigen onbewuste inhouden en processen.

□ Het bewustzijn van deze organiserende en evaluerende mogelijkheid van het IK wordt door Broughton (1978) in rechtstreekse relatie gebracht met een groeiend besef van het onderscheid *tussen de mentale en de fysieke realiteit* of tussen realiteit en verschijningsvorm van de persoon. De tegenstelling tussen intern *Zelf-Beeld* en extern *Zelf-Beeld* (zichzelf als acteur) wordt nog scherper dan voorheen aangevoeld door de verfijnde mogelijkheid tot zelfreflectie en door de doelgerichte beheersing van self-monitoring-technieken. De adolescent is er zich nu ten volle van bewust dat iedereen een acteur is met een 'echt' en daarnaast een (gedeeltelijk) 'vals' aspect van de eigen persoon dat men aan de buitenwereld vertoont (zie ook Smollar & Youniss, 1985). Broughton (1981) illustreert dit met de volgende uitspraak van een veertienjarig meisje dat in haar persoonlijke terminologie deze inwendige (mind) en uitwendige realiteit (personality) tot uitdrukking brengt.

*(...) well your mind is something inside. Your personality is inside but, yet it's what you show to the outside (...) There are certain things we can't show to the outside, whether we're aware of it or not (...) because they don't want other people to find out certain things about them (...) It just happens that certain things you keep inside and certain things you don't (...) We have no way of judging on the inside (...) So the only thing we have to go by is what's on the outside, which is the personality.*

Broughton legt hier het verband met de opvatting van Laing omtrent het 'divided self' bij psychotici. Laing (1972: 73) beschrijft bij David, een achttienjarige jongen met 'schizoid organization', een vergelijkbare splitsing tussen "true, inner self and false, outer appearance":

The central split is between what David called his 'own' self and what he called his 'personality'. This dichotomy is encountered again and again. What the individual variously terms his 'own', 'inner', 'true', 'real', self is experienced as divorced from all activity that is observable by another, what David called his 'personality'. One may conveniently call this 'personality', the individual's 'false self' or a 'false-self' system.

1972



*Christopher K.*     *Andrew K.*     *Stephen K.*  
geb. 1967            geb. 1964            geb. 1962



1983

---

Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 90-91. Schaffhausen: Edition Stemmlé.

Broughton verdedigt verder de stelling dat dit ‘divided self’ een psychische ervaring is die in zekere mate ook bij niet-psychotische adolescenten vrij algemeen voorkomt. Volgens Broughton moet dit worden verklaard door het streven van de adolescent om het ‘inner sanctum’ tot elke prijs te beschermen. Self-disclosure van het innerlijke zelf aan anderen zou in een bepaald opzicht het verlangen naar uniciteit vernietigen. De adolescent verzet zich met alle kracht tegen reïficatie, ontpersoonlijking of ontmenselijking, dit is: tot een object herleid te worden. Bovendien: “When the inner self becomes public, it is no longer your own.” Deze visie is – in minder extreme vorm – vergelijkbaar met de wrang en angstwekkend geformuleerde opvatting van Sartre die in “le regard de l’autre” reeds een dreiging ziet, gericht op vernietiging door de andere (zie eerder, 2.2.6).

Broughton (1981) citeert in dit verband de volgende zinnen uit een gesprek met een veertienjarige jongen.

Is the way you know about people the same as the way you know about things? *Well, people and animals, when you think about people and animals, you can't tell, because you don't know their self. They are things not living, they don't have a self. If you were a thing I could take you apart and tell you everything about you. Is that part of the self, that you cannot tell everything about it? Yeah, I think so. Because then it is not just yourself, but it is partly somebody else's too.*

Broughton besluit: “There is a metaphysical rationale making secrecy and privacy preferable to self-disclosure. It is a matter of existential survival.” De hier uitgedrukte vrees herinnert ons aan de angst voor annihilatie, die in sommige existentialistische teksten zo sterk tot uiting komt. Ook het fundamentele verlangen naar positieve evaluatie schijnt door self-disclosure bedreigd te zullen worden. “Hij zal mij banaal, oneerlijk, slecht... vinden als hij weet wie ik in feite ben.” Met deze bijzondere gevoeligheid moet (a fortiori gedurende de adolescentiefase) niet alleen in klinische interventies, maar bij iedere poging om het bewustwordings- en ontwikkelingsproces te stimuleren zorgzaam rekening worden gehouden. Dit is het recht op privacy, op een persoonlijk intern *Zelf-Beeld*.

□ Aansluitend bij het hypothetisch deductief denken (Inhelder & Piaget, 1970) is de jonge adolescent nu in staat zichzelf te overschouwen in termen van *abstracties en algemene evaluaties*. Gedurende de kindertijd beschreef men zichzelf vooral met verwijzingen naar concrete acties en eigenschappen, aldus het onderzoek van Secord en Peeters (1974). Diezelfde auteurs constateerden nu ook zelfbeschrijvingen in termen van *verleden en toekomst*, van zelfcontinuïteit, terwijl jongere kinderen veel spraken over zichzelf in relatie tot actueel aanwezige situaties. Het is duidelijk dat in de adolescentie existentieel-filosofische vragen naar de relatie tussen de unieke persoon in zijn sociale en objectwereld uitermate belangrijk worden. Damon en Hart (1982) wijzen op de studie van Rosenberg (1979) waaruit blijkt dat de *ontwikkeling van de zelfevaluatie* (self-esteem) hetzelfde patroon kent als de zelfreflectieve mogelijkheid en de zelfkennis. Rosenberg stelde aan kinderen en adolescenten vragen over de volgende punten:

- trots en ontevredenheid met betrekking tot de eigen persoon: “Could you tell me what things are really best about you? Do you have any weak points, that is, any things not as good about you?”
- zin voor onderscheid en overeenkomst: “In what ways are you different from most other kids you know? In what ways are you the same?”
- *Ideaal-Zelf*: “What kind of person would you like to be when you grow up?”

Rosenberg stelde vast dat kinderen de samenstellende aspecten van het MIJ meestal met fysieke en actieve kwaliteiten aanduiden, terwijl adolescenten veelal verwijzen naar psychische MIJ-eigenschappen.

Dezelfde onderzoekers vroegen zich af wie kinderen en adolescenten als beste kenner van hun innigste zelf vermoeden: “Wie kent mij het best? Mijn ouders, leraars of ik-zelf?” Rosenberg vond dat jongere kinderen aan hun ouders een juister inzicht toeschrijven, terwijl adolescenten veel meer overtuigd zijn dat zij zelf, beter dan wie ook, tot de grond van de eigen psyche kunnen doordringen.

Damon en Hart wijzen hier op de overeenstemming met Broughtons interpretatie van het onderscheid tussen mentale en fysieke werkelijkheid. Zodra het mentale als uniek wordt gezien, geldt ook het innerlijke zelf als de geprivilegieerde, alleswetende actor van eigen ervaringen.

### Samenvatting

In de vroeg- en midden-adolescentie stellen de meeste onderzoekers de volgende ontwikkelingen van de zelfreflectie en zelfkennis vast:

- 1) De mogelijkheid tot zelfreflectie neemt toe. Parallel met de ontwikkeling van het formeel-logisch denken wordt het IK zich bewust van de IK-MIJ-activiteit.
- 2) Het vertrouwen in de organiserende werking en de wilskracht van het IK wordt sterker.
- 3) Er ontstaat een scherpere evaluatiemogelijkheid van de zelfconstructies, en aansluitend de constructie van ideaalbeelden.
- 4) Er is een duidelijke ontwikkeling in het hanteren van psychische en sociaal-relatieve concepten voor de beschrijving van het MIJ: zo wordt expliciet onderscheid gemaakt tussen het ‘reële’ innerlijke en het (voor de ogen van anderen) ‘vals’ acterende zelf. Alleen het IK is in staat het reële innerlijke zelf te observeren, te kennen en te evalueren.
- 5) Het *Zelf-Beeld* kan nu ook beschreven worden in abstracte en algemene termen (bijvoorbeeld psychische trekken); dit geldt ook voor verleden en toekomst: de descriptie beperkt zich geenszins tot concrete fysieke kenmerken en activiteiten in actuele situaties. Deze houding impliceert sterkere betrokkenheid bij vragen die zich richten op existentiële dimensies, individuele eindigheid en de relatie zelf-wereld: naast de existentiële angst komen andere, meer genuanceerde thema’s in de belangstelling zoals de noodzaak tot voortdurende keuze, de persoonlijke verantwoordelijkheid tot zelfactualisering, het ervaren van existentiële schuld en het gevoel van eenzaamheid: “Ook met een zeer goede vriend staat men ten slotte toch alleen.”



Door zelfreflectie kunnen nu in een nieuwe constellatie van psychische mogelijkheden de zes beschreven fenomenologische zelfconstructies met hun intra- en interdimensionale tegenstellingen worden gerealiseerd. De *integratie* van deze soms scherp contradictorische zelfpercepties kan in vele gevallen niet voor de laat-adolescentie gebeuren. Vooral het onderzoek van Bernstein (1980) is in dit opzicht interessant. Hij bestudeerde de mogelijkheid tot zelfintegratie bij 10-, 15- en 20-jarigen.

- Bij tienjarigen registreerde hij een eenvoudige opeenvolging van zelfdefinities, waar- bij de kinderen zich weinig bewust waren van eventuele tegenstellingen.
- Vijftienjarigen schenen wél duidelijke divergenties binnen zichzelf te herkennen, maar slechts zelden kwamen zij ertoe coördinerende principes tussen discrepante zelfelementen te construeren (zie de tegenstellingen tussen “wie ik ben” en “wie ik zou willen zijn”, “hoe de anderen mij zien” en “hoe ik mijzelf zie”). Intradimensionale contradicties binnen de fenomenologische zelfconstructies kunnen nu vrij scherp worden aangevoeld en zijn soms moeilijk te verwerken. Enkele voorbeelden: ik gedraag mij anders dan ik ben (extern vs. intern *Zelf-Beeld*); de anderen doen hetzelfde (extern vs. intern *Alter-Beeld*); mijn gevoelens overspoelen mijn gedachten (gevoels- vs. rationeel *Zelf-Beeld*); de anderen vermoeden tegenstellingen tussen mijn gedrag en mijn innerlijke zelf (extern vs. intern *Meta-Zelf*).

Bernstein illustreert met de volgende uitspraak een vorm van gespleten zelf-aanvoelen:

*When I am around my friends, I am really talkative and animated, but just around my family I sort of keep to myself: It's sort of like I am two different people; I don't know why.*

- Twintigjarigen ervaren ook sterk de diversiteit in de eigen psyche; maar bovendien blijken zij in staat integrerende principes aan te wenden om contradictorische zelfconstructies op elkaar af te stemmen (Bernstein, 1980).

Het reeds vermelde onverklaarbare gevoel dat zelfcontrole onmogelijk of beperkt is (een ervaring die karakteristiek is voor de vroeg-adolescentie), kan nu geïntellectualiseerd en gemakkelijker aanvaard worden. De betekenis van onbewuste ervaringsniveaus (zie Selman, 1980) wordt ingezien. Ik verwijs hier ook naar Broughton, die de woorden van een tweëntwintigjarig meisje citeert:

*There are so many other parts of the way one is, and unconscious things that people do. The self is not always conscious of itself, or of its being, so that you can't have that control. (1978: 92)*

Relevant is hier niet de (vage, eventueel literaire, door lectuur verworven) notie van de ‘onbewuste’ handelingen, maar de strategische werking ervan.

De ontdekking van het onbewuste en de tendens tot integratie van disparate aspecten van de eigen persoon in een intern consistente constructie is vergelijkbaar met wat door Erikson psychosociale identiteitsvorming wordt genoemd. Het is bekend dat volgens Erikson deze identiteit hoofdzakelijk wordt verwezenlijkt op het einde van de adolescentiefase door een in zijn terminologie selectief integrerende werking van het EGO.



#### 4.3.2 Ontwikkeling van de sociale cognitie

Wat de ontwikkeling van de sociale cognitie betreft gedurende de adolescentie, doe ik een beroep op de onderzoeksresultaten van Selman en Byrne (1974), Selman en Jacqueline (1978) en de synthese van Shantz (1983).

□ Van ongeveer het twaalfde jaar af (niveau 3; ergens tussen negen en vijftien jaar volgens Shantz, die steunt op Selman, 1981) zou reële *mutuele role-taking* belangrijk zijn: “third-person or mutual perspectives”. Het kind is nu in staat tot differentiatie van eigen perspectief en dat van verschillende anderen. In een diadische situatie onderscheidt hij de standpunten van beide partijen (van zelf en ander) vanuit het perspectief van een derde persoon. Hij kan zich, bij wijze van spreken, nu verplaatsen in de rol van de ‘objectieve observator’ en beide standpunten met hun cognitieve en emotionele componenten simultaan overschouwen. Het kind beseft nu ook dat beide (zelf en ander) in staat zijn om simultaan en mutueel elkaars standpunt in te nemen: “zij denkt dat ik denk dat zij wil...” Dat dit inzicht verband houdt met de mogelijkheid tot formeel denken op een hypothetisch niveau, hoeft geen betoog (zie Inhelder & Piaget, 1970). Parallel met de verfijnde zelfreflectieve mogelijkheid ontwikkelt zich de bezinning over de andere als medemens; het kind weet echter dat die ‘andere’ over dezelfde mogelijkheden beschikt! Het reëel innerlijk zelf zal dus slechts door verfijnde acteurstechnieken kunnen worden beschermd tegen de dreigende objectivering (in de stijl van het existencialisme: vernietiging) door een ‘vreemde’ persoon.

□ Later in de adolescentie (niveau 4) is de jonge mens niet alleen meer in staat zich in te leven in individuele subjecten, maar ook in diverse groepen en ten slotte in de gehele maatschappij: “society or in-depth perspective”. De adolescent beseft nu wat men in diverse situaties en binnen deze maatschappelijke structuur van hem verwacht, hoe men hem als man of vrouw, student of arbeider, gehuwde of ongehuwde... concipieert en beoordeelt (zie Mead, 1934, 1956: the ‘generalized other’). Perspectieven van afzonderlijke individuen kunnen nu verenigd worden tot een georganiseerd systeem of netwerk; gegeneraliseerde concepten van maatschappelijke visies (legale, morele, ...) fungeren als bouwstenen van het sociale wereldbeeld. Gedurende de adolescentie kunnen wij aldus parallel met een meer genuanceerde zelfconstructie, een verfijnde uitbouw van het *Alter-Beeld* en van het *Meta-Zelf* vaststellen; dit is vooral mogelijk door de grotere vaardigheid in perspectiefneming, het zich kunnen inleven in de persoon van de anderen en uiteindelijk in de gehele maatschappij.

#### 4.3.3 Ontwikkeling van de realiteitservaring

In zijn analyse van diverse ontwikkelingsstadia bestudeerde Broughton (1978) ook voor de adolescentie de verhouding tussen ‘realiteit’ en ‘uiterlijk waarneembare kenmerken’ van die realiteit.

□ Samen met het groeiende onderscheid tussen ‘innerlijk’ en ‘uiterlijk’ bij zichzelf, ontstaat in de vroeg-adolescentie een *eerste duidelijk reflectief onderscheid tussen werkelijkheid en verschijningsvorm*. Interessant zijn in dit kader de resultaten van een gehele reeks

experimenten van Flavell (1986, 1993) met illusie-verwekkende elementen (melk in gekleurd glas, granietlijkende sponzen...) bij kinderen en adolescenten:

Although 6- to 7-year-olds can easily manage the single appearance-reality tasks that 3-year-olds fail, their ability to reflect on and talk about appearances, realities and appearance-reality relations remains very limited. In contrast, the appearance-reality and related knowledge of 11- to 12-year-olds and especially college students is both richly structured and highly accessible. (Flavell, 1986)

De ‘vaststaande waarheid’ wordt in de vroeg-adolescentie voor het eerst in twijfel getrokken, aldus Broughton. Zoals we de anderen niet steeds kennen, omdat ze hun reëel innerlijk door verfijnde technieken kunnen verbergen, zo ook is de reële wereld verhuld in een verschijningsvorm die ik subjectief verkeerd kan interpreteren. Wij zien de wereld als door een sluier, de maya als voorstelling van de bedrieglijke illusie, aldus boeddhistische filosofische visies uit het begin van onze jaartelling. Voor het eerst in de ontwikkeling wordt de informatie, bekomen door sensorische observatie en reflectie, niet meer als waarheid aangenomen. De jonge adolescent ziet in dat er een realiteit bestaat die zich niet onmiddellijk laat vatten. Van nu af zal het ‘mogelijke’ de voorrang hebben op het ‘zintuiglijk waarneembare’ (zie Inhelder & Piaget, 1970). Dit houdt niet in dat de betekenis van perceptieve gegevens wordt onderschat; ze worden echter wel beschouwd als een hypothese, als één van de vele mogelijkheden die *kunnen* voorkomen. Niet langer worden op grond van zintuiglijke informatie onmiddellijk conclusies getrokken, zoals dit in de vorige fase het geval was.

Avec la pensée formelle (...) une inversion de sens s’opère entre le réel et le possible. Au lieu que le possible se manifeste simplement sous la forme d’un prolongement du réel ou des actions exécutées sur la réalité, c’est au contraire le réel qui se subordonne au possible (...) C’est cette inversion de sens entre le possible et le réel qui, plus que toute autre propriété subséquente, caractérise la pensée formelle. (Inhelder & Piaget, 1970: 220)

Dit besef zal ook gelden voor de reeds opgebouwde zelfconstructies. Sommige kenmerken en omstandigheden met betrekking tot mezelf en anderen ken ik niet of zie ik verkeerd. Hierdoor zullen ook in de ideale zelfconstructies onrealiseerbare aspiraties schuilen. Van de adolescentiefase af wordt men zich meer en meer bewust van de mogelijke tegenstellingen tussen de fenomenologische zelfconstructies en een andere, daarbuiten bestaande realiteit of in ieder geval een andere ons vreemde interpretatie van de realiteit.

De ander kan ik maar kennen door communicatie; ook de opvatting van de ander over mezelf eist een “interpersonal self rather than a strictly individual one, which vitiates the possibility of truly knowing the other” (Broughton, 1981: 88).

Analoog wordt ‘waarheid’ interpersoonlijk, niet ‘objectief’ in de strenge zin van het woord. Waarheid is een zaak van aanvaarding, plausibiliteit, geloofwaardigheid, aldus Broughton (1978).

□ In de laat-adolescentie wordt de realiteit – evenals zichzelf – overwegend beschouwd als een wetmatig systeem onafhankelijk van de kenner. De wereld bestaat als een te exploreren werkelijkheid en vertoont zich in een bepaalde verschijningsvorm. De waar-

heid kan worden bereikt via integratie van informatie uit verschillende invalshoeken. Een tweëntwintigjarige jongen synthetiseert:

*Everyone perceives things through different filters. You need to integrate all the filters... Take all the different points, and find some picture of the whole... Because you see more and more aspects of a different thing. But then you're talking about a human reality if you integrate over all people. (Broughton, 1978: 91)*

Broughton (1978: 91) besluit:

The objective mind is a 'pattern recognizer' that, like a police artist, forms a composite picture by superimposing the partial identifications of different witness. Note that this makes knowledge exclusively experiential and essential sensory.

Zoals de laat-adolescent in staat is tot integratie van diverse zelfconstructies en op die manier zichzelf als systeem beter kan vatten, zal hij ook kunnen doordringen tot kennis van de objectieve werkelijkheid via integratie en synthese van soms zeer contradictorische ervaringen en standpunten. De jongere adolescent daarentegen zal zich eerder laten leiden door interpersoonlijke geloofwaardigheid als maatstaf voor waarheid. Wat de diverse zelfconstructies betreft, was hij nog niet tot reëel geïntegreerde systeemvorming in staat.

Tot slot van dit hoofdstuk over de adolescentie moet wel worden opgemerkt dat de geschetste mogelijkheid tot integratie van tegenstellingen en tot opbouw van een georganiseerde persoonstructuur de indruk zou kunnen wekken dat op de drempel van de volwassenheid het volmaakte evenwicht zou zijn bereikt. Dit is een illusie, die paradoxaal ook een element van hoop inhoudt. De persoon is een continu evoluerend dynamisch systeem. Integratie van tegenstellingen en de ervaring van evenwicht op een bepaald domein van zichzelf, en van zichzelf in relatie tot de wereld, roept voortdurend nieuwe contradicties op, die medebepaald worden door de veranderende levensomstandigheden (zie Duvall, 1971 en, eerder, 3.1.1: Inhoudsbepalende factoren van de psychische ontwikkeling). De gehele volwassenheid door, en ook als oudere mens, ervaart men nog divergenties op inhoudelijk nieuwe domeinen van de eigen persoon in relatie tot de buitenwereld. Volledige integratie wordt nooit bereikt. Wellicht komt het er ook op aan met bepaalde contradicties te leren leven (Clayton, 1975).

Het zou interessant zijn deze ontwikkeling empirisch te kunnen volgen via resultaten van longitudinaal onderzoek, maar zoals Van der Werff (1985) terecht opmerkt, bestaat er weinig ontwikkelingspsychologisch materiaal over de beleving van tegenstellingen binnen het zelf. Van der Werff (1985: 113) verwijst wel naar een onderzoek van Buis (1968) die via Gronings opstellenmateriaal grote leeftijdsverschillen vond. Bij negenjarigen was er in de opstellen geen sprake van contradicties, terwijl bij twintigjarigen zeer scherpe tegenstellingen (bijvoorbeeld van het type 'de anderen zien mij anders dan ik in wezen ben') tot uitdrukking kwamen.

Nog boeiender is het life-spanonderzoek van Van der Werff en Mulder (geciteerd in Van der Werff, 1985: 132-133 en 1986), waaruit bleek dat adolescenten en volwassenen (tot ongeveer vijftig jaar) contrastparen van eigenschappen (bijvoorbeeld zich anders

voelen dan men zou willen zijn) veel frequenter op zichzelf van toepassing achtten dan ouderen (boven 60 jaar). De verhouding was respectievelijk 86 (voor de adolescenten en volwassenen) tegenover 57 bij de oudere proefpersonen.

Belangrijk hierbij is de bevinding dat oudere mensen niet alleen een kleiner aantal contradicties bij zichzelf blijken te ervaren, maar bovendien bestaande tegenstellingen als minder storend schijnen aan te voelen. Deze resultaten pleiten in de richting van een groei naar persoonsintegratie en – in overeenstemming met Clayton (1975) – naar een realistische aanvaarding van tegenstellingen in de zelfbeleving. Gelijkaardige resultaten werden bekomen in een onderzoek van Kramer en Woodruff (1986) naar de mogelijkheid van relativistisch en dialectisch denken bij volwassenen van drie verschillende leeftijdsgroepen. Zij komen tot het volgende besluit:

(...) older adults showed significantly (...) higher awareness of relativity than young adults, and significantly higher acceptance of contradiction and dialectical synthesis than either young or middle-aged adults.

Ik kom hier in hoofdstuk 5 nog op terug.

#### 4.4 Volwassenheid, of de moeizame weg naar een (onbereikbare) synthese van subjectiviteit en objectiviteit

##### 4.4.1 Zelfreflectie

Slechts weinig auteurs stellen de vraag of er zich na de adolescentie nog belangrijke ontwikkelingen voordoen in de zelfreflectieve mogelijkheid en zelfkennis. Broughton (1978) is (naast L'Ecuyer, 1978, 1981) een van de weinige onderzoekers die een aantal interessante suggesties formuleert betreffende de zelfbeleving gedurende de volwassenheid.

Na de soms dwepende opvatting – op het einde van de adolescentiefase – over de eigen persoon als een heilig, uniek, geïntegreerd, continu systeem met grote mogelijkheden (mentaal, fysiek, organiserend, evaluerend), volgt in de jonge volwassenheid (van ongeveer het twintigste jaar af) (frequent) een *ernstige vorm van zelfrelativering*, aldus Broughton. Sommigen gaan daarin zeer ver: *er bestaat geen objectiviteit*. Niets is een gegeven op zichzelf (“all text has context”). Hogere menselijke aspiraties worden soms cynisch herleid tot hun gemeenschappelijke biologische basis: “The mind is the brain, the actual physical brain” (tweeëntwintigjarig meisje). Ook de eigen persoon wordt gezien als in hoge mate gedetermineerd door het lichaam:

*I think it is wrong to say you have a self: You are what you see, what the body can do... So I don't really believe in the self. It's a philosophical invention...* (Broughton, 1978: 94)

Deze extreme houding is niet algemeen, maar ook anderen die minder scherp formuleren, beklemtonen graag de subjectieve, relatieve, soms ook materiële wezenaard van de mens. Door de afbraak van de eigen persoon als innerlijk uniek principe gaat ook de

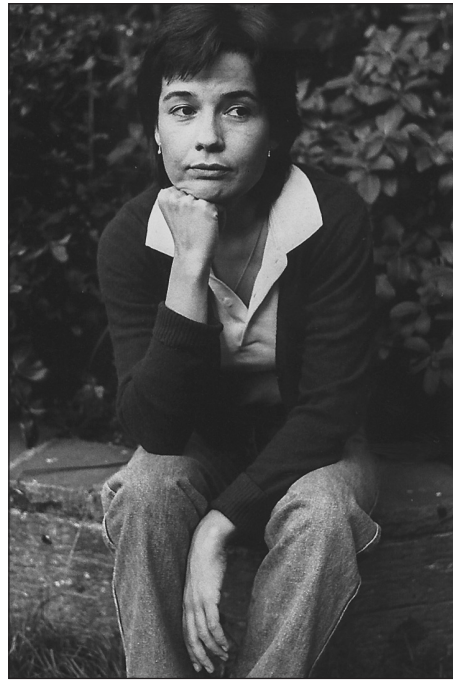
*Renate W.*

geb. 1953

1957



1983



Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 21. Schaffhausen: Edition Stemmler.

voorstelling van haar permanente existentie verloren: de vloed van wisselende relatieve percepties, de percepties van percepties, bepalen voortaan wat mensen zijn, in verhouding tot 'andere dingen'. Het reeds geciteerde meisje beschrijft de persoonlijkheid als "a tangled web", en geheel in haar stijl 'filosofeert' ze verder:

*A person's nature exists mostly in the minds of the people who he interacts with. And a person's concept of his own nature exists in what he thinks others think of him.* (Broughton, 1978: 94-95)

Hier wordt – zoals in de visie van Mead en Cooley – het beslissende belang beklemtoond van het beeld dat wij bij de anderen over onszelf vermoeden (*Meta-Zelf*) voor de opbouw van het *Zelf-Beeld*.

Na het (onrealistische) geloof in uniciteit en zelfbepaling van de adolescent ontwikkelt zich nu de (even onrealistische) tegenpool waarin men zich voorstelt volledig

bepaald te worden door fysieke processen en uiterlijke toevalligheden. Zoals Broughton het ziet, kan echter in een volgende fase een synthese volgen: in deze fase blijft de overtuiging bestaan dat dingen slechts in relatie tot elkaar kunnen worden begrepen, maar de mogelijkheid van objectieve benadering wordt niet afgewezen. Ik ben in staat tot kritische reflectie op mezelf. *In deze reflectie kan ik fouten begaan maar toch kan ik de mogelijkheid niet uitsluiten stapsgewijze dichter bij de objectieve realiteit te komen.* Voor het eerst, aldus Broughton, is er echt sprake van een epistemologische instelling waarbij men zichzelf beschouwt als kenner; een transcendent IK of subject-zelf dat poogt een empirisch object-zelf of MIJ kritisch te beschouwen met het besef dat deze reflectieve mogelijkheid grenzen kent (dit in tegenstelling – het weze hier herhaald – met het vertrouwen in een alomvattende zelfreflectie, kenmerkend voor de adolescentiefase). Een zesentwintigjarige drukt deze gedachte als volgt uit:

*Whole ways I see myself. Although I am reacting to objective conditions (the existence of other things and people in the outside world), the perception of it is my own. There's some kind of filtering process that's filtering those and bringing them through to me in terms of my own feelings. Some mechanism that process the interaction between what I am at the moment, and what is going on outside me... The part of me that sees myself is closer to the core of what myself is.*

Vanuit deze visie is er gedurende de volwassenheid een ontwikkeling van overwegend subjectieve instelling tegenover de eigen persoon naar een erkenning van subjectiviteit naast objectiviteit.

#### 4.4.2 Sociale perspectiefneming

In verband met de verdere ontwikkeling van de mogelijkheid tot perspectiefneming en empathisch vermogen kan aan Selmans visie worden herinnerd. Ook hier zou na de adolescentie een belangrijke vorm van relativering optreden (zie Selman, in Koops, 1979: 318). De analogie is duidelijk: men begint ernstig te twijfelen aan de realiteitswaarde van 'perspectieven' over anderen en door anderen. Deze perspectieven zijn onder meer afhankelijk van socioculturele conventies en stereotiepe verwachtingspatronen. Selman poogt echter niet, zoals Broughton, de volwassenheid als stadium van synthese aan zijn overzicht toe te voegen. Dit zou volgens mij bij wijze van hypothese wel kunnen: na de overmoed van de adolescent en de scepsis van de jonge volwassene kan er een visie totstandkomen waarin de beide componenten geïntegreerd zijn, namelijk een (realistisch) besef van wederzijds juiste en foutieve interpretaties van elkaar. Dat deze ontwikkeling eigen zou zijn aan specifieke leeftijdsfasen en steeds in dezelfde volgorde zou voorkomen, lijkt mij echter zeer onwaarschijnlijk. Ik denk veeleer aan een oscillatie tussen subjectiverende en objectiverende standpunten naar gelang van situationele omstandigheden. Die slingerbeweging zou uiteindelijk tot steeds nieuwe vormen van voorlopige integratie kunnen leiden, met bovendien de dwingende noodzakelijkheid tot differentiëring in iedere nieuwe existentiële context. Deze hypothese heeft evenzeer betrekking op de zelfreflectieve als op de epistemologische houding tegenover de realiteit en haar subjectief ervaren verschijningsvormen.



#### 4.4.3 Realiteitservaring

Een analoge ontwikkeling kan men onderscheiden in de relatie tot de ‘werkelijkheid’. Met Broughton blikken we even terug: aanvankelijk wordt gedurende de volwassenheid het bestaan van de eigen persoon als te kennen werkelijkheid en een objectieve materiële wereld sterk gerelativeerd. Er bestaan enkel subjectieve interpretaties van afzonderlijke individuen. Van een werkelijkheid die men via de reflectieve mogelijkheid en de zintuigen zou kunnen benaderen, is voorlopig geen sprake. En zelfs indien er een objectieve werkelijkheid zou bestaan, welke zin zou het hebben ze te leren kennen, vermits elkeen zijn eigen subjectieve interpretatie heeft? Enkel de individuele interpretaties hebben waarde. Ik laat een van Broughtons proefpersonen (Kathy, een tweeëntwintigjarig meisje) aan het woord:

*There could be an unsubjective reality, and that could be what the mind reflects. But that unsubjective reality would just be arbitrary. It would not matter to anyone because no one would be able to see it. So in that sense it would be unreal... (1978: 95)*

In feite komt deze houding neer op een niet-gesystematiseerde subjectief-fenomenologische visie. De realiteit moet voor zichzelf niet worden achterhaald. Alleen de subjectieve interpretatie van hen die als subject zichzelf en de buitenwereld waarnemen en zingend beoordelen, heeft betekenis.

Broughton ziet contrasterend volgende ontwikkeling: in de laat-adolescentie was de waarheid objectief en kon ze door (wetenschappelijke) reflectie gedistilleerd worden; in de jonge volwassenheid werd daarentegen de waarheid volledig gesubjectieerd; de volgende stap in de volwassenheid is de synthese van beide.

*The only resolution is to set up criteria distinguishing subjective and objective within experience and thus defining what is objective knowing and what is subjective. (1978: 95)*

Het doordringen tot de realiteit gebeurt niet alleen door individuele reflectie en empirische verificatie, maar ook door collectieve wetenschappelijke activiteit waarvan de informatie via (taal)symbolen door tijd en ruimte heen wordt overgeleverd.

In Broughtons voorstellingswijze ontbreken echter enkele elementen. Volgens mij moet naast het doordringen tot de objectief bestaande realiteitswetten (via individuele en collectieve interdisciplinaire empirische benadering), ook de waarde van de individuele fenomenologische (inbegrepen de emotionele en artistieke) interpretatie en zinging van de werkelijkheid worden erkend. Elke constructie, ook de meest persoonlijke, verdient ten volle een objectiverende waardering. Deze houding kan ook als oriënteringspunt fungeren voor klinische toepassingen van welke strekking ook.

De visie van Broughton, hoe schematisch ook, is zeker niet oninteressant. Intuïtief schijnt deze constructie wel te voldoen aan ontwikkelingen die men gedurende de volwassenheid zou kunnen verwachten. Wel dient te moeten opgemerkt dat de voorstelling van een successievelijk verloop van een *objectieve* instelling naar een *subjectieve* benadering uitmondend in een *combinatie* van beide, niet noodzakelijk voorkomt en inherent zou zijn aan respectievelijk de adolescentie en de opeenvolgende volwassenheidsfasen.





Helga VON BRAUCHITSCH (1987). *Spiegelungen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.

Sterk individuele verschillen zijn hier van doorslaggevend belang. Wel lijkt het mij mogelijk om de drie realiteitsvisies te onderscheiden als hypothetische ontwikkeling van basisinhouden tegenover zichzelf en de wereld of in de terminologie van het persoonsmodel: fundamentele houdingen waarmee het IK het MIJ *kan* benaderen.

#### 4.5 Besluit

Wellicht is er bij het lezen van dit hoofdstuk enige verwondering over ontstaan dat in de ontwikkeling van de onderscheiden zelfconstructies enkel terloops gewaagd wordt van *dialectische processen*, terwijl voordien met klem werd betoogd dat elk kwalitatief ontwikkelingsproces een dialectisch verloop kent. Ik heb hier echter in de eerste plaats inhouden beschreven en minder het verloop: eerder het resultaat dan de aard van een proces. Hoofdzakelijk werd daarbij de volgende vraag gesteld: indien rekening wordt gehouden met de cognitieve, sociaal-cognitieve, zelfreflectieve... mogelijkheden, wanneer zullen zich dan de onderscheiden 'zelf'-constructies – beschreven in het persoons-

model – kunnen ontwikkelen? Analoog: wanneer zal met deze inhouden (eventueel in het psychodrama, zie hoofdstuk 7) kunnen worden gewerkt? Hierbij blijf ik ervan overtuigd dat het opbouwen zelf, het ontwikkelingsproces van de zelfdimensies, dialectisch verloopt (zie volgend hoofdstuk).

Ik hoop dat sommige van mijn formuleringen waarin ik het begrip evenwicht beschrijf, niet de indruk wekken alsof ik argeloos zou vertrouwen in de definitieve verwezenlijking van een harmonische menselijkheid die de rijpere volwassene ooit zou bereiken. Waar van synthese gesproken werd, ging het telkens om voorlopige, evenwel zinvolle groeperingen van op elkaar afgestemde eigenschappen. De dialectische denkstijl wantrouwt het ‘definitieve’ of sluit het zelfs principieel uit. De ontwikkeling door een bewust doorleefde dialectiek heen in een bewust doorleefd existentieel spanningsveld (beide in contradictorische symbiose tot elkaar) laat niet vermoeden dat de mens zich zou kunnen opwerken tot een probleemloos realistisch, evenwichtig, empathisch wezen, dat ter vrijwaring van zijn eindelijk bereikte ideaal, een aantal eigenschappen blijvend zou ‘hebben’ of ‘bezitten’. Hier kan ik herinneren aan de gevleugelde uitspraak van Ernst Bloch: “Ik ben mijzelf, maar ik heb niet mijzelf.”

Aansluitend bij deze overwegingen ten slotte nog het volgende:

- Zelfreflectie, rolneming en empathie, voorzichtige realiteitsbenadering... beschouw ik als *mogelijkheden* die zich via ervaring van (inter- en intrapsychische) tegenstellingen door kindertijd, adolescentie, jonge volwassenheid heen (en ook later) kunnen ontwikkelen. Ik aanvaard dat het *resultaat* van een crisisachtig verlopend proces, een ‘vrij evenwichtig’ geheel kan zijn, zoals bijvoorbeeld de vorming van (logische) structuren via een dialectisch tegengestelde en complementaire actie van assimilatie-accommodatieprocessen (Piaget).
- Het valt bovendien op te merken dat het bestaan van een mogelijkheid niet noodzakelijk het optimale *gebruik* ervan impliceert. Bijvoorbeeld: de meeste volwassenen zijn *in staat* tot empathisch rolnemingsgedrag maar gaan dit veel te weinig effectief toepassen in hun dagelijkse relaties. Bovendien kan deze houding steeds verder worden uitgebouwd en verfijnd.

Zowel voor de ontwikkeling van de mogelijkheden, als voor de latere uitbouw, op diverse en meer gedifferentieerde terreinen, staat de ervaring van tegenstellingen (soms als conflict of zelfs als crisis aangevoeld) centraal. Binnen het beschreven persoonsmodel is het “juist de veelheid van spanningen in en tussen de zes dimensies die het geheel vooruit drijven van geboorte tot dood, nu eens progressief, dan eens regressief zonder dat ooit de volmaakte synthese wordt bereikt” (Leo Apostel, persoonlijke commentaar, 1985). Deze basisgedachte wordt in het volgende stuk uitgewerkt, maar vooraf poog ik nog de gehele ontwikkeling van de mogelijkheid tot reflectie op de eigen persoon, de sociale en fysische wereld in een schematisch vergelijkend overzicht te synthetiseren. Tevens wordt in dit schema het verband aangeduid met het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel.

#### 4.6 Vergelijkende synthese: ontwikkeling van de reflectie op zichzelf, anderen en objectwereld in relatie tot het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel

Leeftijd	Zelfreflectieve mogelijkheid en zelfkennis (Basisinfo: D. & H.; Br. '78, '81; L. & B.)	Reflectie op de anderen ('role-taking') (Basisinfo: S. & B. '74)	Reflectie op realiteit/verschijningsvorm (Basisinfo: Br. '78; F. '86, '93; V.d.M. '93)	Betekenis in het persoonsmodel
<b>Vroege kindertijd</b>				
0-8 mnd.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 0-3 mnd.: geen differentiatie zelf/buitenwereld (L. &amp; B.)</li> <li>– 3-8 mnd.: eerste visuele zelfherkenning via contingente cues (L. &amp; B.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen differentiatie zelf/anderen, wel interesse voor sociale stimuli (vooral kinderen)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen differentiatie zelf/buitenwereld, wel differentiatie van stimuli: differentiatie veilige/onveilige behandeling</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– geen differentiatie persoon/wereld, dus ook geen IK-MIJ-differentiatie (essentie = existentie); behoeften primeren in beleving van zelf en wereld</li> </ul>
8-24mnd.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– eerste differentiatie zelf/buitenwereld via categorische eigenschappen</li> <li>– beginnend op 8 mnd. (L. &amp; B.)</li> <li>– duidelijk op 20 mnd. (A.; L. &amp; B.; Z.) door eigen actieve instelling in beveiligend milieu met 'milde' frustraties</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 8 mnd.: beginnende persoonspermanentie (P), 'angst voor vreemden', 'attachment' (Schaf.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 8 mnd.: beginnende objectpermanentie (P), objectificatie (Sch.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– eerste visuele herkenning (differentiatie) eigen persoon/anderen, en sommige anderen onderling, op grond van categorische eigenschappen</li> </ul> <p>N.B.: overwegend beveiligend positief evaluerend milieu noodzakelijk voor</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– persoon/wereld-differentiatie → exploratie</li> <li>– reductie van onbewuste (existentiële) angst voor annihilatie</li> </ul>
<b>Kindertijd</b>				
2-8 j.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– differentiatie ik/buitenwereld via uiterlijke kenmerken (Br. '78) en activiteiten (K.); controverse: (V.d.M. '93)</li> <li>– geen differentiatie lichaam/geest: zelf = geassocieerd met fysieke kenmerken (Br. '78); zie animisme, realisme (P); controverse: (V.d.M. '93)</li> <li>– geen differentiatie innerlijk (gevoelens ...)/uiterlijk (voorkomen): 6 j.: beginnend (contingent) onderscheid (S.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2-3 j.: differentiatie ik/anderen via uiterlijke kenmerken (Br. '78) en activiteiten (K.)</li> <li>– 4-6 j.: <i>egocentrische role-taking</i>: differentiatie ik/ander via uiterlijke kenmerken (en activiteiten), geen differentiatie van standpunten (S. '74) Id. visuele perspectiefneming (P. '47)</li> <li>– 6-8 j.: <i>subjectieve role-taking</i>: anderen verschillende standpunten naar gelang van situatie. Nog geen reële perspectiefneming (P. '47). Geen role-taking mogelijk van visie van anderen op eigen acties.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2-3 j.: differentiatie ik/buitenwereld via uiterlijke kenmerken: buitenwereld interessant voor exploratie</li> <li>– (Br. '78: onderzoek vanaf 4 j.): realiteit is verondersteld; eenvoudige en onmiddellijke existentie van zelf en externe wereld; zie ± pre-operationeel denken (P. '49)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– 2-8 j.: <i>externe IK-MIJ-dynamiek</i></li> <li>– reflectie op en differentiatie van externe kenmerken van zelf (Zelf-Beeld) en anderen (Alter-Beeld); zeer gevoelig voor positieve waardering</li> <li>– vóór 6 j. geen differentiatie extern en intern Zelf-Beeld; vanaf 6 j. beginnend (contingent) onderscheid; en beginnende interne differentiatie Zelf-Beeld/Alter-Beeld; maar:</li> <li>– egocentrische Alter-Beeldconstructie – geen inleving; geen Meta-Zelf-constructie</li> <li>– (existentiële) condities van zelf en anderen zijn een gegeven; nog geen bewust existentiële angst; dood is irreversibel maar nog geen besef van eigen eindigheid</li> </ul>

Leeftijd	Zelfreflectieve mogelijkheid en zelfkennis (Basisinfo: D. & H.; Br. '78, '81; L. & B.)	Reflectie op de anderen ('role-taking') (Basisinfo: S. & B. '74)	Reflectie op realiteit/verschijningsvorm (Basisinfo: Br. '78; F. '86, '93; V.d.M. '93)	Betekenis in het persoonsmodel
8-12 j.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- differentiatie ik/buitenwereld (en anderen) via psychische kenm. (Br. '78) en vaardigheden (K.; S. &amp; P.)</li> <li>- beginnende differentiatie innerlijk (reëel zelf)/uiterlijk (S.) en geest/lichaam (Br. '78); eerste vorm van zelfreflectie, zelfevaluatie, zelfmonitoring, vooral in actuele situaties (S. &amp; P.)</li> <li>- anderen kennen mezelf beter dan ik mezelf ken (R.)</li> <li>- eenvoudige samenvoeging van opeenvolgende zelfdefiniëringen, weinig besef van contradicties (Be.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 8-10 j.: <i>zelfreflectieve role-taking</i></li> <li>- bewustzijn dat mensen verschillend denken en voelen, afhankelijk van uniek geordende set van waarden en doelen</li> <li>- perspectiefneming mogelijk van eigen gedrag vanuit ogen van anderen. Nog niet in staat tot simultaan overschouwen van beide standpunten</li> <li>- visuele perspectiefneming</li> <li>7-9 j.: partiel succes (moeilijke coördinatie)</li> <li>9-10 j.: succesvolle coördinatie van perspectieven (P. '47)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- differentiatie van bestaande en onbestaande objecten; realiteit is wat men kan waarnemen (Br. '78); zie concreet-operationeel denken; 'reële primeert op mogelijke' (I. &amp; P.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>interne IK-MIJ-dynamiek</i></li> <li>- beginnende reflectie op en differentiatie van interne kenmerken van zelf (Zelf-Beeld) en anderen (Alter-Beeld) o.m. via groeiende (maar nog beperkte) perspectiefneming</li> <li>- beginnende differentiatie extern/intern Zelf-Beeld en extern/intern Alter-Beeld</li> <li>- beginnende constructie van extern/intern Meta-Zelf: self-monitoring</li> <li>- vergelijking van Zelf-Beeld, Alter-Beeld en Meta-Zelf en vorming van respectieve ideaalbeelden (nog vaag)</li> <li>- weinig besef van contradicties, eenvoudige samenvoeging van actuele opeenvolgende zelfconstructies (ook door gebrek aan objectieve simultane perspectiefneming)</li> <li>- werkelijkheid (waaronder condities van zelf en anderen) is reëel voorzover waarneembaar; ontstaan van bewuste existentiële angst, besef van eigen eendigheid</li> </ul>
<b>Adolescentie</b> Vanaf ± 12 j.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- parallel met formeel denken (I. &amp; P.), gedifferentieerde zelfreflectie, -organisatie, -evaluatie (S.) ook voor verleden en toekomst (S. &amp; P.); geen besef van onbewuste (S.)</li> <li>- bewustwording van eigen bewustzijn (S.)</li> <li>- duidelijke differentiatie geest/lichaam, innerlijk/uiterlijk (Br. '78, '81). Zie 'divided self' (L.); scrupuleuze bescherming van (reëel) innerlijk zelf (Br. '81)</li> <li>- ik ken mezelf beter dan de anderen mij kennen (R.)</li> <li>- onderscheiding van discrepanties in het zelf, nog geen integratie (Be.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>mutuele role-taking</i>: bewustwording dat zelf en anderen simultaan en mutueel elkaars standpunt kunnen innemen. Mogelijkheid tot verplaatsing in de 'objectieve observator' in de diadische relatie zelf-ander</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eerste duidelijk reflectief onderscheid tussen realiteit en verschijningsvorm (F); waarheid steunt op interpersoonlijke geloofwaardigheid, geen integratie van standpunten (Br. '78). Zie formeel-operationeel denken: 'mogelijke primeert op reëel waarneembare' (I. &amp; P.)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>± 12 j.: groeiende IK-MIJ-reflectie; opbouw, (abstracte) evaluatie, organisatie (ook in verleden en toekomst) van de 6 zelfdimensies; o.m. door formeel denken en mutuele 'objectieve' role-taking; geen besef van onbewuste</li> <li>- scherpere bewustwording van zijnscondities; naast angst, ook ervaring van keuze, verantwoordelijkheid, existentiële schuld en eenzaamheid</li> <li>- bewustwording van reflectieve, evaluatie- en organisatie mogelijkheden van het IK op het MIJ</li> <li>- duidelijke differentiatie van interne en externe aspecten in de zelfdimensies; scrupuleuze bescherming van intern Zelf-Beeld (verfijnde self-monitoring)</li> </ul>

Leeftijd	Zelfreflectieve mogelijkheid en zelfkennis (Basisinfo: D. & H.; Br. '78, '81; L. & B.)	Reflectie op de anderen ('role-taking') (Basisinfo: S. & B. '74)	Reflectie op realiteit/verschijningsvorm (Basisinfo: Br. '78; F. '86, '93; V.d.M. '93)	Betekenis in het persoonsmodel
				<ul style="list-style-type: none"> <li>– besef van intra- en interdimensionale contradicties, maar nog geen geïntegreerde systeemvorming van het MIJ</li> <li>– door twijfel aan waarheidsgetrouwheid van zichtbare realiteit: bewustwording van mogelijke tegenstelling tussen de eigen zelfconstructies (kenmerken + condities) en een 'objectief' bestaande realiteit; kan door 'consensus' benaderd worden</li> </ul>
Vanaf ± 18 j.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– ervaring met georganiseerd, relatief stabiel, uniek zelfstelsel (Br. '78); integratie van contradictorische zelfconstructies (Be.)</li> <li>– ontdekking van onbewuste, verklaring van soms beperkte zelfkennis en -controle (S.; Br. '78)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– role-taking van diverse groepen (<i>men</i>) is nu mogelijk (S. in K.; Sh.) en ten slotte van de gehele maatschappij</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– realiteit is systeem beheerst door eigen wetmatigheid, regeneert een verschijningsvorm; realiteit kan gekend worden door integratie van diverse empirische standpunten (Br. '78)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>± 18 j.: verwervingen van vorige periode +</li> <li>– vorming van geïntegreerde fenomenologische zelfconstructie (MIJ) als (relatief continu) systeem</li> <li>– ontdekking van onbewuste als verklaring van beperking in IK-MIJ-controle en reflectie</li> <li>– verruiming van Meta-Zelf tot groepen en de gehele maatschappij; eisen t.o.v. diverse rollen worden duidelijker; evaluatie en distantiëring mogelijk</li> <li>– realiteit (en persoon) te kennen door integratie van tegengestelde standpunten (en dimensies)</li> <li>– existentiële vragen blijven; noodzaak tot aanvaarding van existentiële angst, eenzaamheid en schuld</li> </ul>
<b>Volwassenheid</b>				
Vanaf ± 20 j.	<ul style="list-style-type: none"> <li>– zelfrelativering: zelf verliest onafhankelijke permanente existentie; zelf is subjectief product bepaald door fysieke materie (brain) en sociale realiteit (bv. beeld dat men bij anderen over zichzelf vermoedt). Objectief zelf is fictie of niet te kennen (Br. '78)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– relativering van (eigen) cognitieve perspectieven over anderen en door anderen; deze zijn onder meer afhankelijk van socioculturele conventies (S. in K.) en stereotiepe verwachtingspatronen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– elke realiteit is fenomenologisch; objectieve realiteit is onbestaand (of nuteloos) (Br. '78)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>± 20 j.:</li> <li>– overtuiging van subjectiviteit van IK-MIJ-reflectie: wereld, noch eigen persoon, noch anderen kunnen objectief gekend worden; enkel persoonlijke fenomenologische MIJ-constructies hebben enig belang</li> <li>– existentiële vragen en eisen blijven</li> </ul>

Leeftijd	Zelfreflectieve mogelijkheid en zelfkennis (Basisinfo: D. & H.; Br. '78, '81; L. & B.)	Reflectie op de anderen ('role-taking') (Basisinfo: S. & B. '74)	Reflectie op realiteit/verschijningsvorm (Basisinfo: Br. '78; F. '86, '93; V.d.M. '93)	Betekenis in het persoonsmodel
Vanaf ± 25 j.	– besef van subjectieve naast objectieve aspecten in pogingen om tot objectief bestaand zelf door te dringen. Voor het eerst reëel zelf als 'knower' of subject zelf, en zelf als 'known' of empirisch object zelf (Br. '78)	– synthese: besef van wederzijdse juiste <i>en</i> foutieve interpretatie van elkaar	– synthese van objectieve en subjectieve benadering van een objectief bestaande, moeilijk te kennen, realiteit (Br. '78)	± 25 j.: – subjectieve <i>en</i> objectieve aspecten in IK-MIJ-reflectie erkend en aanvaard – objectief bestaan van zelf, anderen en wereld = reëel gegeven; naast poging tot empirisch vatten van objectief bestaande realiteitswetten, erkenning van individuele fenomenologische constructies en zingeving (creativiteit)

N.B.: Vooral vanaf de tweede helft van de adolescentie zijn de kenmerken oscillerend en verwisselbaar naar gelang van persoon en actiedomein.

\* Verklaring van afkortingen voor verwijzingen naar auteurs:

A. = Amsterdam, 1972	I. & P. = Inhelder en Piaget, 1970	P. '47 = Piaget, 1947	S. = Selman, 1980
Be. = Bernstein, 1980	K. = Keller et al., 1978	P. '49 = Piaget, 1949	S. & B. = Selman & Byrne, 1974
Br. '78 = Broughton, 1978	L. = Laing, 1972	R. = Rosenberg, 1979	S. in K. = Selman in Koops, 1979
Br. '81 = Broughton, 1981	L. & B. = Lewis & Brooks-Gunn, 1979	Sch. = Schachtel, 1963	Sh. = Shantz, 1983
D. & H. = Damon & Hart, 1982	P. = Piaget, 1927	Schaf. = Schaffer, 1976	V.d.M. = Van der Meulen, 1993
F. = Flavell, 1986, 1993		S. & P. = Secord & Peevers, 1974	Z. = Zazzo, 1977

## 5. Dynamiek van de persoonsontwikkeling

*Leni Verhofstadt-Denève*

### 5.1 Dialectische processen in de persoonsontwikkeling

Na de structuur en ontogenese wordt nu de vraag gesteld naar de dynamische achtergrond van de persoonsontwikkeling. Ik heb het eerder beschreven persoonsmodel als ‘fenomenologisch-dialectisch’ gekarakteriseerd. Het ‘fenomenologische’ verwijst hoofdzakelijk naar de inhoud: de subjectieve constructie van de ‘zelf’-dimensies (zie eerder, 3.2.1). ‘Dialectiek’ heeft betrekking op het onderliggende dynamische proces waardoor de PERSOON – ook na de adolescentiefase – zich kwalitatief ontwikkelt. Onder persoonsontwikkeling versta ik verandering in de richting van actualisering van eigen mogelijkheden, samen met een meer verfijnd (zelf)bewustzijn, verhoogde handelingsvaardigheid, persoonlijke vrijheid, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid, in actieve relatie tot medemens en objectwereld.

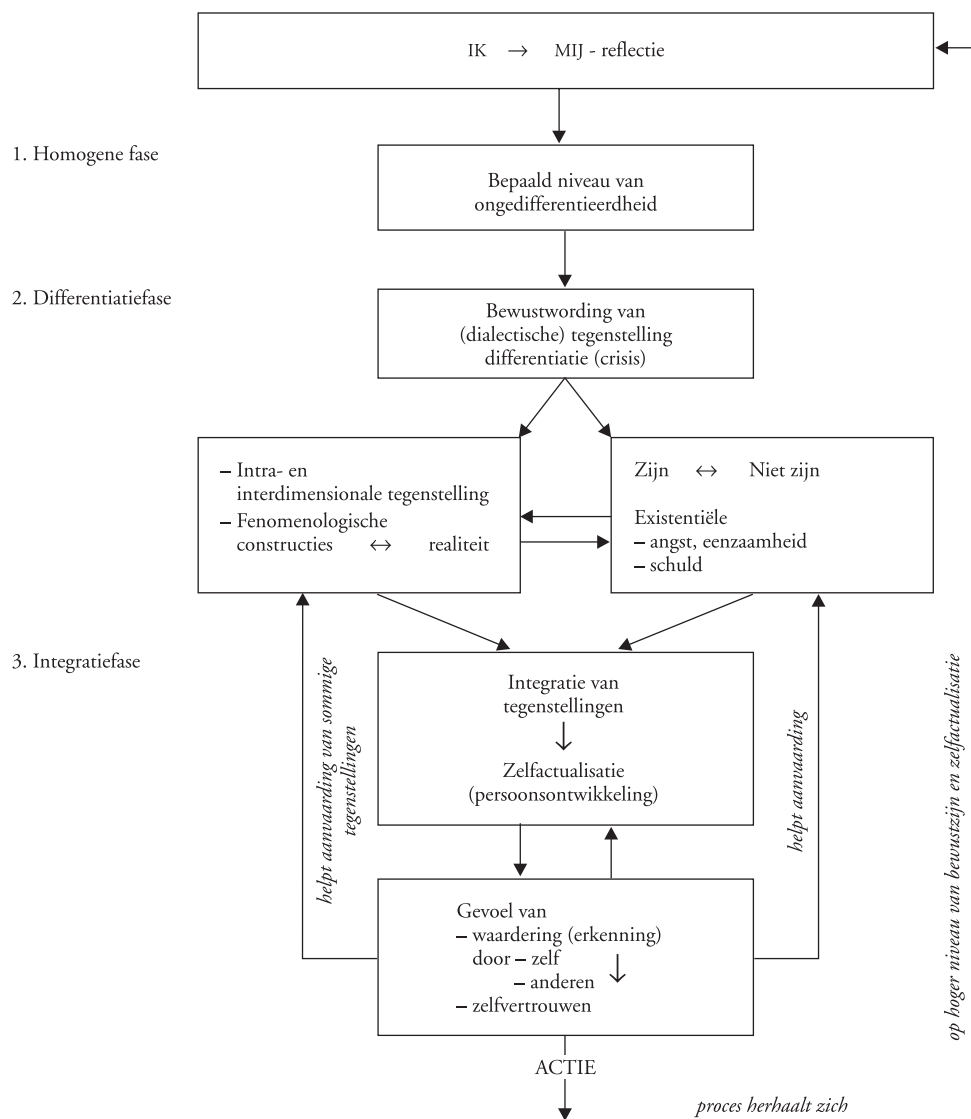
Welke factoren zullen het actualisatieproces van zichzelf in wederzijdse dynamische relatie tot de sociale en fysische wereld in de hand werken of stimuleren? Vanuit het dialectisch-existentiële denkkader dat ik in de vorige hoofdstukken uitwerkte, beschouw ik de volgende punten als beslissend voor de persoonsontwikkeling:

- de mogelijkheid van de mens tot IK-MIJ-reflectie en het besef van een objectief bestaande werkelijkheid (zie eerder, 3.2 en hoofdstuk 4);
- het belang van dialectische processen voor elk kwalitatief ontwikkelingsproces (zie eerder, hoofdstuk 1 en 3.1.2);
- de realiteit van existentiële thema’s zoals vrijheid, verantwoordelijkheid, angst, eenzaamheid en schuld (zie eerder, hoofdstuk 2);
- de fundamentele nood bij iedere mens aan het streven naar positieve zelfwaardering (zie eerder, hoofdstukken 2 en 3).

We gaan uit van de specifiek menselijke mogelijkheid tot IK-MIJ-reflectie (zie figuur 5.1). Ik ben als actief observerend subject in staat mezelf als empirisch object te overschouwen. In de vorige pagina’s werden de beperkingen en de ontwikkeling van deze zelfreflectieve mogelijkheid beschreven. Wat ik van mezelf te zien krijg, zal inderdaad afhangen van mijn ontwikkelingsniveau (rijpingsfactoren, cognitieve mogelijkheden...) en de soms zeer toevallige (momentane) situationele omstandigheden (zie eerder, 3.1.1 en hoofdstuk 4). Zo zal het kind, van zodra het in staat wordt (tussen acht maanden en twee jaar) zichzelf van de buitenwereld (en vooral van de moeder) te onderscheiden,



hoofdzakelijk uiterlijke (categorische) kenmerken en activiteiten bij zichzelf en bij anderen opmerken en vergelijken. Later kunnen naast externe ook interne psychische inhouden geobserveerd worden. Ik wil er hier nogmaals op wijzen dat deze IK-MIJ-reflectie, binnen het beschreven persoonsmodel, niet alleen verwijst naar de mogelijkheid tot observatie van *zichzelf* in specifieke condities, maar ook naar een reflecterend beschouwen van de *medemens* in zijn sociale en materiële context. Elk van ons construeert een fenomenologische psychosociale en objectwereld met persoonlijke zingeving en betekenis. Deze constructies behoren essentieel tot mijn **PERSOON**.



Figuur 5.1. Dynamiek van de persoonsontwikkeling.

Aansluitend bij de vorige uitgangspunten verloopt elke kwalitatieve persoonsontwikkeling via een, zich steeds herhalend, dialectisch proces door drie stadia heen waarbinnen de kritische aanvaarding van het MIJ door het IK, en door de 'andere' (die hier optreedt als 'toeschouwer' en 'medeacteur') beslissend is:

- homogene fase;
- differentiatiefase;
- integratiefase.

□ Onder *homogene fase of these-fase* versta ik een bepaalde toestand van globaliteit, van ongedifferentieerdheid tussen of binnen de fenomenologische zelfconstructies in relatie tot de realiteit. Met andere woorden, de PERSOON (IK-MIJ-relatie) bevindt zich dan op een bepaald ontwikkelingsniveau en voor een bepaald inhoudelijk domein in een toestand van voorlopig evenwicht. De IK-MIJ-activiteit is voor dit gebied op dat ogenblik niet (of nauwelijks) werkzaam. Meestal laat zich in deze fase één pool vrij dominant gelden. De andere (de antithese-pool) verenigt, ja vereenzelvigt zich schijnbaar met deze dominante pool.

Zo kan een adolescent met een zekere muzikale begaafdheid voor zichzelf ervan overtuigd zijn dat hij een groot musicus zal worden. In de terminologie van het persoonsmodel zou men hier kunnen stellen dat het *Ideaal-Zelf* in hoge mate wordt beheerst door het toekomstige *Zelf-Beeld*. Analoge relaties kunnen tijdelijk bestaan tussen het interne en het externe *Alter-Beeld*: "mijn vriendin handelt eerlijk tegenover mij zoals zij denkt en voelt", of tussen het externe en interne *Zelf-Beeld*: "ik verdedig eerlijk mijn opvattingen". Dialectisch gezien is evenwel ook in deze globale evenwichtsfase de tegenstelling reeds impliciet aanwezig; het is die tegenstelling die de noodzakelijke drijfkracht zal leveren aan verdere ontwikkelingsprocessen.

Het bestaande evenwicht kan worden doorbroken via interne of externe ontwikkelingen bij mijzelf in relatie tot de buitenwereld. Deze ontwikkelingen kunnen dan de IK-MIJ-activiteit aanwakkeren. Enkele voorbeelden: toenemende cognitieve mogelijkheden (aansluitend: sociaal-cognitieve vaardigheden), ziekte, een nieuwe partner of een toevallige ontmoeting, een overlijden, beroepswijziging, pensionering, een therapie sessie of zelfs een korte maar betekenisvolle (verbale of niet-verbale) mededeling vanwege een vriend, een leraar, een onbekende... (zie eerder 3.1.1: Inhoudsbepalende factoren van de psychische ontwikkeling). Zulke confrontaties stimuleren elk op hun manier de reflectie op mijzelf in relatie tot bepaalde aspecten van de sociale en fysische wereld. De fase van expliciete differentiëring van de polen kondigt zich aan.

□ Ik word geconfronteerd met tegenstellingen waarvan ik mij voorheen niet bewust was. Deze *differentiatiefase* hoeft niet steeds dramatisch te zijn: een jongen constateert dat zijn sportrijaal toch beter tafeltennis speelt dan hij had gedacht en het zelf kan (*Zelf-Beeld/reëel Alter-Beeld*); een meisje betrapt zich erop dat zij een bepaalde belevenis aandikt om bij haar vriendinnen indruk te maken (intern/extern *Zelf-Beeld* in het kader van een *Ideaal-Meta-Zelf*).

Niet zelden echter betekent de plotse confrontatie met tegenstellingen een psychische dreiging, een crisis: een adolescent ontdekt dat hij zijn ideaal, een groot pianist worden, nooit zal kunnen verwezenlijken (*Zelf-Beeld/Ideaal-Zelf*); een meisje ontdekt plots dat haar beste vriendin over haar roddelt (extern/intern *Alter-Beeld*); iemand ziet

in hoe groot het onrecht is, de haat en het geweld in de wereld, waardoor miljoenen mensen lijden (tegenstelling tussen de condities waarin zoveel mensen leven, *Alter-Beeld*, en de toestand die men voor hen zou wensen, *Ideaal-Alter*); een ander iemand lijdt onder de voortdurende contradictie tussen eigen innerlijk en de tragikomedie die hij voor de ogen van anderen opvoert (intern/extern *Zelf-Beeld*).

Het gehele ‘drama’ van de identiteitscrisis ligt juist in de soms harde ervaring van inter- en intrapsychische tegenstellingen. Samen met de expliciete ontvouwing van deze contradicties voltrekt zich dikwijls een radicale negatie van de these. Het valt niet moeilijk enkele van die negaties op een rijtje te zetten: “ik zal het nooit tot iets brengen, ik ben een mislukkeling”, denkt de jonge pianist; “mijn vriendin is in geen enkel opzicht te vertrouwen...”; “de mensheid is door en door slecht...”; “ik ben een hypocriet, een huichelaar...”.

Binnen het beschreven fenomenologisch-dialectische persoonsmodel kunnen de tegenstellingen zich vooreerst laten gelden tussen en binnen de zes fenomenologische zelfconstructies en vervolgens ook tussen de zes fenomenologische zelfconstructies en hun respectieve realiteitsgebieden. Ik ga hier later nog uitvoerig op in (zie verder het overzicht in schema 5.1 en tabellen 5.1, 5.2 en 5.3). Tussen alle mogelijke persoonstegenstellingen staat er echter één in het centrum, namelijk de existentiële tegenstelling ‘zijn-niet zijn’ waarvan alle inter- en intrapsychische spanningen in feite afspiegelingen zijn. Elke bewustwording van tegenstellingen verscherpt het existentiële bewustzijn en de angst voor totale eenzaamheid en annihilatie. Aan deze angst voor vernietiging is in de existentiële visie onafscheidelijk het besef van eenzaamheid verbonden, daarnaast ook de persoonlijke verantwoordelijkheid voor het bestaan en een gevoel van schuld indien men deze verantwoordelijkheid onvoldoende opneemt (zie eerder, hoofdstuk 2). Anderzijds zullen existentiële angst- en schuldbelevingen de persoonstegenstellingen nog aanscherpen.

Hoe destructief deze crises (in de vorm van innerlijke verscheurdheid, en ontologische angst, eenzaamheid en schuld) ook voorkomen, toch vertegenwoordigen ze de noodzakelijke antithese-fase in een dialectisch proces, waarvan de mogelijkheid tot gunstige ontwikkeling dikwijls wordt onderschat. Ook de negatiefase is in se een beweging in de richting van een hogere dialectische synthese (zie eerder, hoofdstuk 1). Sommige auteurs zoals Johnstone (1970) verdedigen zelfs de visie dat de ervaring van persoonstegenstellingen essentiële voorwaarden zijn voor het *ontstaan* van het ‘Zelf’ (“the locus of the inconsistency”): “In one act I become aware of the inconsistency and of my self” (Johnstone, geciteerd in Van der Werff, 1986).

Ook vermeldt Van der Werff in zijn overzicht een empirische studie van Pazy (1985), waaruit blijkt dat het ervaren van interne contradicties in het zelfconcept in verband schijnt te staan met een gunstige Ego-ontwikkeling.

□ Hierbij aansluitend verdedig ik de stelling dat bewuste differentiëring, ervaring van tegenstellingen, existentiële angst en schuld noodzakelijke tussenstappen zijn opdat het IK zijn organiserende, *integreerende activiteit* zou kunnen uitoefenen in de richting van zelfactualisering en persoonsontwikkeling.

Hierbij poog ik niet het negatieve te glorifiëren: zoals reeds in hoofdstuk 2 werd opgemerkt, heeft angst niet steeds een opbouwend effect. Anderzijds is angst eigen aan

het menselijk bestaan, is hij er intrinsiek mee verbonden en kan hij ook zo aanvaard en geïntegreerd worden. Dan pas zal de angst, inwerkend op inter- en intradimensionale persoonstegenstellingen, de persoonsdynamiek kunnen stimuleren.

In de loop van dit betoog werden reeds vele voorbeelden van dynamische contradicties aangestipt. Zo kan het ervaren van een tegenstelling tussen *Zelf-Beeld* en *Ideaal-Zelf* de IK-MIJ-reflectie stimuleren (zie eerder, 3.2: persoonsmodel). Enkel na de bewustwording van de contradictie kan er zich een ontwikkeling voltrekken naar integratie van beide beelden via een tweede negatieproces: met verwijzing naar de reeds gegeven voorbeelden zou dit kunnen zijn: “Ik kan misschien geen groot musicus worden, maar beschik nog over andere mogelijkheden die ik samen met mijn muzikale begaafdheid kan ontwikkelen...”; “In elke mens schuilt een combinatie van destructieve en constructieve eigenschappen...”; “Het is niet nodig dat ik altijd mijn gevoelens en gedachten radicaal uit, ik moet ook mijn omgeving in acht leren nemen, dit is geen oneerlijkheid...”. Voor al deze gevallen zou men met een variante op Hegel kunnen zeggen: er is een terugkeer naar de enkelvoudigheid van het begin, maar deze is nu bemiddeld: ‘opgeheven’ door de ervaring met het anders-zijn in de ‘negatieve’ of antithese-fase.

Alhoewel dialectische processen autonoom functioneren door steeds (in een bepaalde vorm) aanwezige tegenstellingen (zie eerder, hoofdstuk 1), kunnen wel normatieve invloeden enerzijds en idiosyncratische gebeurtenissen en persoonsfactoren anderzijds het tempo en de inhoud van het actualisatieproces beslissend beïnvloeden (zie eerder, 3.1.1).

Samen met Løvlie (1982<sup>a</sup>, 1982<sup>b</sup>) ben ik ervan overtuigd dat een belangrijke factor die dit persoonsproces stimuleert (negatief: onderdrukt), besloten ligt in het subjectief ervaren van positieve (of negatieve) *zelfwaardering* als kracht die uitgaat van een evaluerend IK, gesteund door de beoordeling van anderen. Een basisactiviteit van het IK bestaat er inderdaad in, naast observatie, organisatie en integratie van het MIJ voortdurend de eigen activiteit en het product van deze activiteit (het MIJ) aan kritische analyse te onderwerpen. Dit geldt voor alle leeftijden. Reeds zeer jong is het kind gevoelig voor aanmoediging door anderen. Een ondersteunend woord, een zoen, een vriendelijk fysiek contact volgend op een bepaalde prestatie, bijvoorbeeld op het zich kunnen rechtekken in de box of op de eerste stapjes, zullen het kind tot actie aanmoedigen en het zelfvertrouwen verhogen. Later in de ontwikkeling, als het onderscheid tussen het innerlijk en uiterlijk *Zelf-Beeld* groeit, is een besef van appreciatie van het externe *Zelf-Beeld* door de andere zeker niet meer voldoende. Het IK wil voortdurend opnieuw de bevestiging krijgen dat het *Meta-Zelf* een aanvaarding en waardering inhoudt van het interne (reële) *Zelf-Beeld*. Het gevoel van aanvaarding, van erbij te horen, is op zijn beurt essentieel voor het helpen verwerken en accepteren van de existentieel ontologische angst en eenzaamheid.

De relatie tussen zelfactualisering (via integratie van tegenstellingen) en zelfwaardering is duidelijk bi-directioneel: enerzijds zal de positieve waardering, via het zelfvertrouwen, de integratieactiviteit stimuleren, anderzijds zal ook het zelfactualiseringsproces het fundamentele gevoel van waardering door het IK en door de anderen ondersteunen.

Tijdens dit proces groeit ook het besef dat volledige zelfactualisering niet mogelijk is. Het persoonlijk streven heeft echter waarde op zichzelf. Zo ook de moed tot het opnemen van persoonlijke vrijheid, het aanvaarden van verantwoordelijkheid, het maken van keuzen en het durven nemen van risico's.

□ Samen met het actualiseren van eigen mogelijkheden en het besef van positieve zelfwaardering moet het IK bovendien tot de overtuiging komen dat sommige tegenstellingen onverzoenbaar zijn en niet kunnen worden geïntegreerd. Naast integratie behoort het dan ook tot de reële persoonsontwikkeling bepaalde onverzoenbare contradicties als dusdanig te kunnen aanvaarden. Wij wezen in dit verband reeds op de empirische gegevens van Van der Werff (1985) waaruit bleek dat oudere mensen inderdaad over de nodige wijsheid blijken te beschikken om waardig (dit is zonder prijsgeven van hun innerlijke persoonlijkheid) met compromissen te kunnen leven. Het is bijna overbodig hier aan te stippen dat niet alle oude mensen over die wijsheid beschikken en dat ook in andere leeftijdsgroepen een analoge houding van verantwoorde aanvaarding mogelijk is. Deze problemen worden verder in de tekst behandeld. Hoe dan ook, positief ondersteunende zelfwaardering zal de aanvaarding vergemakkelijken zonder dat hierover existentiële schuld optreedt. Deze integratiefase gekenmerkt door een nieuw voorlopig evenwicht kan als eerste fase worden beschouwd in een volgend ontwikkelingsproces dat zich op een hoger niveau van bewustwording en zelfactualisering zal kunnen verwezenlijken.

#### *Samenvatting en opmerkingen*

Uitgaande van de mogelijkheid tot IK-MIJ-reflectie – die via situationele en persoonsvariabelen kan worden geactiveerd – ontstaan binnen het MIJ fundamentele tegenstellingen als prototypes van de centrale existentiële contradictie ‘zijn-niet zijn’. De existentiële angst, eenzaamheid en schuld die hieruit voortvloeien, hoeven niet steeds een verlamme angst op te roepen, die de persoonsontwikkeling remt. Door de werking van dialectische tegenstellingen kunnen dan hogere syntheses in de richting van zelfactualisering en persoonsontwikkeling worden verwezenlijkt. Hierdoor wordt de fundamentele nood aan positieve waardering geïntegreerd, wat de aanvaarding van ontologische existentiële angst, eenzaamheid en schuld vergemakkelijkt. Deze voorlopige synthese binnen de PERSOON kan dan worden beschouwd als eerste fase van een nieuw dialectisch proces op een hoger niveau van bewustzijn.

Dit proces beperkt zich niet tot enkele spronggewijze veranderingen; het voltrekt zich ook op langere termijn door de verschillende fasen van de persoonsontwikkeling heen:

- De baby begint zijn leven met een periode van psychofysieke *eenheid* met de wereld.
- Samen met de ontdekking van de tegenstelling tussen zichzelf enerzijds, de anderen en de objectwereld anderzijds, kan de IK-MIJ-activiteit aanvangen. De *differentiëring* breidt zich uit via externe kenmerken over psychische inhouden en intrapsychische tegenstellingen, die in de vroeg- en midden-adolescentie het scherpst worden aanvoeld.
- Maar juist als de contradicties zich het meest intens laten gelden, kan het reële integratieproces beginnen. Stilaan ontstaat er een *nieuwe eenheid* zelf-anderen-objectwereld, maar deze structuur is nu een bewuste totaliteit, waarvan de delen identificeerbaar blijven binnen het georganiseerde systeem (zoals een partnerrelatie waarin beiden hun identiteit behouden). Een zodanig geïntegreerd geheel zou onmogelijk te verwezenlijken zijn zonder voorafgaande bewustwording van inter- en intrapsychi-

sche divergenties. Løvlie (1982<sup>b</sup>: 11) omschrijft het onderscheid met de niet-gestructureerde symbiotische eenheid als volgt:

The ability of the mature adult to merge, to lose boundaries, to feel as one with another is *not* symbiosis. On the contrary, the ability to merge is made possible by differentiation or resolution of the symbiosis. The individual who fails to resolve symbiosis is neither in a symbiotic, nor in a differentiated state (...) The mature adult is able to differentiate *and* merge. The fact is, you cannot merge *unless* you are differentiated.

Ik wees er reeds op dat een *volledige zelfverwezenlijking* enkel als denkbeeld werkelijkheidswaarde bezit, dus in het reële bestaan niet bereikt kan worden. Dit betekent (positief geformuleerd) dat ook gedurende volwassenheid en ouderdom het dialectische integratieproces in al zijn dynamieken een boeiende realiteit kan blijven. Van Lessing is de veelgeciteerde gedachte: indien ik zou mogen kiezen tussen *waarheid* en het *streven naar waarheid*, dan zou ik zonder aarzelen het *streven* naar waarheid kiezen; en dit in het besef dat De waarheid niet te grijpen is: “Be realistic. Demand the impossible” (Kaplan, 1983: 71).

Met andere woorden: niet in het doel maar in het streven schuilt de zin van de dingen: “It is better to travel hopefully than to arrive.”<sup>1</sup>

Het zou inderdaad maar zelig zijn indien iemand ooit over zichzelf zou kunnen zeggen: “Ik ben een volmaakt geïntegreerde persoonlijkheid” ...

## 5.2 Voorbeelden van dynamische tegenstellingen

Vermits de ervaring van tegenstellingen aan de basis ligt van de dialectische ontwikkelingen binnen de PERSOON, poog ik hier een aantal belangrijke tegenstellingen, die inhoudelijk van de adolescentiefase af kunnen worden verwacht, in een overzicht samen te vatten.

Steunend op het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel kunnen we onderscheiden:

- interdimensionale tegenstellingen: *tussen* de zes fenomenologische zelfconstructies;
- intradimensionale tegenstellingen: *binnen* de zes fenomenologische zelfconstructies.

Een aantal voorbeelden van beide groepen van tegenstellingen wordt voorgesteld door uitspraken in tabel 5.2, 5.3 en 5.4 (gelokaliseerd in tabel 5.4).

Theoretisch zou dezelfde strategie gebruikt kunnen worden voor de zes overeenkomstige realiteitsgebieden, maar vermits het hier inhouden betreft waarop het subject zich (nog) niet richt, heb ik ze niet door middel van uitspraken voorgesteld: deze uitspraken zouden toch ongeveer hetzelfde stramien vertonen als de contradicties binnen en tussen de fenomenologische zelfconstructies. Belangrijker dan de inhoudelijke voorstelling van de mogelijke contradicties tussen eigen constructies en realiteit is het groeiende besef bij het subject dat er hier een inhoudelijke tegenstelling *kan* bestaan: hier tekent zich namelijk de bewuste mogelijkheid af de eigen visie te relativeren door ze te herleiden tot één van de vele constructies die kunnen voorkomen.

1. Watzlawick (1983: 47), die het overnam van R.L. Stevenson, die het zelf ontleende aan een Japans spreekwoord.

Een vluchtig doorlopen van de uitspraken in tabellen 5.2, 5.3 en 5.4 suggereert reeds dat sommige inter- en intrapsychische fenomenologische divergenties levendiger en bewuster worden aanvoeld dan andere. Ze schijnen meer te beantwoorden aan een psychische realiteit; men kan ze zich ook gemakkelijker voorstellen:

- Zo lijken bijvoorbeeld de tegenstellingen tussen *Zelf-Beeld* en *Ideaal-Zelf* (tabel 5.3): “Ik ben anders dan ik zou willen worden”, reëler dan:
- divergenties tussen het *Meta-Zelf* en het *Ideaal-Alter* (tabel 5.3): “Het beeld dat hij van mij heeft, verschilt van dat wat hijzelf volgens mij zou moeten zijn.”
- Nog moeilijker wordt de confrontatie tussen bijvoorbeeld het *Ideaal-Alter* en het *Ideaal-Meta-Zelf* (tabel 5.4): “Het beeld dat ik heb van hoe hij zou moeten zijn, verschilt van het beeld dat hij van mij zou moeten hebben.”

In de hiernavolgende tabellen wordt bij wijze van constructie toch gepoogd om van alle mogelijke tegenstellingen tussen en binnen de zes dimensies een voorbeeld te formuleren in de vorm van een uitspraak (dit geldt ook voor die uitspraken die minder frequent schijnen voor te komen). Soms doet dit enigszins artificieel aan. Dit kunnen wij gemakkelijk verklaren: wie in het leven van iedere dag een divergentie aanvoelt, heeft niet steeds de behoefte ze te formuleren, zeker niet in één zin: één enkele divergentie kan stof leveren voor een lang hoofdstuk in het eigen levensverhaal.

De zojuist vermelde confrontatie tussen *Meta-Zelf* en *Ideaal-Alter* uitgedrukt onder b) kan levendiger aanvoeld worden indien ze wordt geformuleerd als volgt:

“Hij beleeft mij als oneerlijk, egoïstisch, onverdraagzaam... maar hij zou zelf eerlijker, altruïstischer, verdraagzamer... moeten zijn.”

In deze vorm gesteld, wordt de tegenstelling heel wat herkenbaarder, zo ook voor de (op het eerste gezicht moeilijk verstaanbare) divergentie tussen *Ideaal-Alter* en *Ideaal-Meta-Zelf* :

“*Hij* zou verdraagzamer moeten zijn maar ik vind dat hij *mij* zou moeten zien als iemand die zich niet op zijn kop laat zitten.”

**Tabel 5.1.** Intra- en interdimensionale tegenstellingen van de fenomenologische zelfconstructies (verwijzingen naar tabellen 5.2, 5.3, 5.4).

	Zelf-Beeld	Alter-Beeld	Meta-Zelf	Ideaal-Zelf	Ideaal-Alter	Ideaal-Meta-Zelf
Zelf-Beeld						
Alter-Beeld		Tabel 5.2			Tabel 5.3	
Meta-Zelf						
Ideaal-Zelf						
Ideaal-Alter					Tabel 5.4	
Ideaal-Meta-Zelf						

Gerasterde vlakken: intradimensionale tegenstellingen.



**Tabel 5.2.** Enkele voorbeelden van intra- en interdimensionale tegenstellingen tussen *Zelf-Beeld*, *Alter-Beeld* en *Meta-Zelf*.

	<i>Zelf-Beeld</i>	<i>Alter-Beeld</i>	<i>Meta-Zelf</i>
<i>Zelf-Beeld</i>	Ik ervaar tegenstellingen tussen <ul style="list-style-type: none"> <li>– wie ik ben/hoe ik mij gedraag (de rollen die ik speel) (2)</li> <li>– mijn normen/mijn gedragingen</li> <li>– mijn gedachten/mijn gevoelens</li> <li>– mijn psychische kenmerken/ mijn fysieke kenmerken</li> <li>– mijn verleden/mijn actuele situatie/ mijn toekomstige situatie (2)</li> <li>– wie ik ben/de condities waarin ik leef</li> </ul>	Ik ben anders (2) dan hij (1)	Ik ben anders dan het beeld dat hij van mij heeft (of verwacht) (2)
<i>Alter-Beeld</i>		Ik ervaar tegenstellingen tussen <ul style="list-style-type: none"> <li>– wie hij is/hoe hij zich gedraagt (de rollen die hij speelt) (2)</li> <li>– zijn normen/zijn gedragingen</li> <li>– zijn rede/zijn gevoel</li> <li>– zijn psychische kenmerken/ zijn fysieke kenmerken</li> <li>– zijn vroegere situatie/zijn actuele situatie/zijn toekomstige situatie (2)</li> <li>– wie hij is/de condities waarin hij leeft</li> <li>– de anderen (2)</li> </ul>	Hij is anders dan het beeld dat hij van mij heeft of verwacht
<i>Meta-Zelf</i>			Ik ervaar tegenstellingen tussen <ul style="list-style-type: none"> <li>– hoe hij mijn uiterlijk gedrag en innerlijk zelf beoordeelt (2)</li> <li>– het beeld dat hij van mij heeft/wat hij van mij verwacht (2)</li> <li>– het beeld dat hij van mij heeft over mijn kenmerken/mijn condities</li> <li>– het beeld dat hij heeft over mijn verleden/heden/toekomstige situatie (2)</li> </ul>

(1) Hier gelden steeds naast de mannelijke persoonsvorm ook de vrouwelijke en de meervoudsvorm.

(2) Het betreft hier telkens 'kenmerken en/of condities'.

**Tabel 5.3.** Enkele voorbeelden van interdimensionale tegenstellingen tussen *Zelf-Beeld*, *Alter-Beeld* en *Meta-Zelf* enerzijds en respectieve ideaalbeelden anderzijds.

	<i>Ideaal-Zelf</i>	<i>Ideaal-Alter</i>	<i>Ideaal-Meta-Zelf</i>
<i>Zelf-Beeld</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ik ben anders dan ik zou willen (kunnen) worden (2)</li> <li>– De condities waarin ik vastzit, zijn in tegenstelling met wat ik zou willen (kunnen) worden</li> </ul>	Ik ben anders dan hij (1) zou moeten zijn (worden)	Ik ben anders dan het beeld dat hij van mij zou moeten hebben
<i>Alter-Beeld</i>	Hij is anders dan ik zou willen worden	Hij is anders dan hij zou moeten zijn (worden)	Hij is anders dan het beeld dat hij van mij zou moeten hebben
<i>Meta-Zelf</i>	Het beeld dat hij van mij heeft, verschilt van wie ik zelf zou willen worden	Het beeld dat hij van mij heeft, verschilt van wie hij zelf zou moeten zijn (worden)	Het beeld dat hij van mij heeft, is anders dan het beeld dat hij van mij zou moeten hebben

(1) en (2) : zie tabel 5.2.

Tabel 5.4. Enkele voorbeelden van intra- en interdimensionale tegenstellingen tussen *Ideaal-Zelf*, *Ideaal-Alter* en *Ideaal-Meta-Zelf*.

	<i>Ideaal-Zelf</i>	<i>Ideaal-Alter</i>	<i>Ideaal-Meta-Zelf</i>
<i>Ideaal-Zelf</i>	Ik ervaar tegenstellingen tussen <ul style="list-style-type: none"> <li>– diverse beelden die ik heb over de persoon die ik zou (had) willen zijn (worden)</li> <li>– hoe ik zou willen zijn/hoe ik zou kunnen zijn (2)</li> <li>– wie ik zou willen zijn/hoe ik mij zou gedragen</li> <li>– de kenmerken die ik zou willen hebben/de condities waarin ik zou willen leven</li> </ul>	Ik zou anders willen zijn (worden) dan hij (1) zou moeten zijn (worden) (2)	Ik zou anders willen zijn (worden) dan hij mij zou moeten zien (2)
<i>Ideaal-Alter</i>		Ik ervaar tegenstellingen tussen <ul style="list-style-type: none"> <li>– de diverse beelden die ik heb over hoe hij zou moeten zijn (2)</li> <li>– hoe hij zou moeten zijn (worden)/hoe hij zou kunnen zijn (worden) (2)</li> <li>– wie hij zou moeten zijn (worden)/hoe hij zich zou moeten gedragen</li> <li>– de kenmerken die hij zou moeten hebben/de condities waarin hij zou moeten leven</li> </ul>	Het beeld dat ik heb over hoe hij zou moeten zijn (worden), verschilt van het beeld dat hij van mij zou moeten hebben (2)
<i>Ideaal-Meta-Zelf</i>			Ik ervaar tegenstellingen tussen <ul style="list-style-type: none"> <li>– de diverse beelden die ik heb over hoe hij mij zou moeten zien (2)</li> <li>– hoe hij mijn uiterlijk gedrag zou moeten zien/welk beeld hij van mijn innerlijk zelf zou moeten hebben</li> <li>– de kenmerken die hij bij mij zou moeten zien/de condities waarin ik volgens hem zou moeten leven</li> </ul>

(1) en (2) : zie tabel 5.2.

Zulke overwegingen – daarom niet op deze wijze bewust uitgedrukt – zijn helemaal niet zeldzaam.

Analoog kunnen alle uitspraken in tabellen 5.2, 5.3 en 5.4 geconcretiseerd worden. De geïnteresseerde lezer kan dit eventueel voor zichzelf als oefening uitwerken, maar het is zeker niet voorwaardelijk om het verdere betoog volledig te kunnen volgen.

Dialectische tegenstellingen kunnen zowel van *intrapsychische* als van *interindividuele* aard zijn. Ook contradicties tussen individu(en) en groep(en) kunnen dialectische processen in beweging zetten. In de voorgaande pagina's werd de stelling verdedigd dat de beleving van intrapsychische tegenstellingen (zoals bijvoorbeeld enerzijds het beeld dat iemand van zichzelf opbouwde, anderzijds de persoon die iemand zou willen zijn of het beeld dat iemand bij anderen over zichzelf vermoedt) ten grondslag kan liggen aan nieuwe psychische ontwikkelingen.

Hetzelfde geldt voor interindividuele tegenstellingen, ik verwijs bijvoorbeeld naar partnerrelaties: conflicten blijken niet zelden een gunstig relationeel effect te hebben. Het is een bekend thema in films, romans en in het leven dat partners conflicten uitlokken om zich te onttrekken aan de monotone vertrouwde evenwichtige rust, of aan de

emotieloze harmonie waarin de relatie haar dynamische spankracht heeft verloren. Het evenwicht moet worden verbroken om een hoger integratieniveau in de relatie te bereiken. Analoge processen kenmerken dynamische ouder-kindrelaties bijvoorbeeld in de adolescentiefase. Ook in de vreugde van de verzoening herkent men de grote betekenis van een dialectisch proces.

Tegenstellingen tussen persoonlijke attitudes en heersende normen (bijvoorbeeld bij sekserolpatronen) kunnen eveneens zinvol werken, indien binnen de gemeenschap zoveel vrijheid bestaat dat contradicties niet van bij het begin hardnekkig worden onderdrukt (vgl. bij Bergson het onderscheid tussen open en gesloten moraal).

### 5.3 Onderzoek en interpretatie

Ter illustratie – en ter ondersteuning – van de basisgedachte dat tegenstellingen en crises signalen en stuwkrachten zijn voor de persoonsontwikkeling, volgt nu een aantal *onderzoeksresultaten*.

Vanuit ontwikkelingspsychologische hoek blijven follow-upstudies waarbij men dezelfde subjecten door verschillende levensfasen heen volgt – ondanks alle beperkingen – de meest aangewezen methode. Ik synthetiseer de belangrijkste resultaten van een longitudinaal onderzoek over zeven jaar, dat ik ondernam bij een honderdtal (in de terminologie van het jeugdrecht) ‘zeer moeilijk opvoedbare’ jongens en meisjes (Verhofstadt-Denève, 1980<sup>a</sup>, 1980<sup>b</sup>, 1985<sup>b</sup>).

In de eerste fase verbleven deze 15- tot 21-jarige adolescenten in gesloten rijksinrichtingen waarin enkel diegenen worden opgenomen bij wie een gehele reeks vroegere pogingen tot heropvoeding faalden. Naast het toekomstbeeld betreffende eventuele partnerrelatie(s) en kinderen werd door middel van semi-directieve interviews een aantal persoonsvariabelen onderzocht, zoals (kritische) zelfbeleving, houding tegenover de buitenwereld in relatie tot zichzelf (onder meer seksuele identiteit, stigma-angst in verband met toekomstige partners of werkgevers) en conflictgedrag (bijvoorbeeld zelfmoordpoging, automutilatie) (zie Verhofstadt-Denève, 1971).

Zeven jaar later – allen waren dan in de jongevolwassenheidsfase – slaagde ik erin een belangrijk aantal opnieuw te contacteren. Mijn voornaamste probleemstellingen waren de volgende:

- Hebben deze jongeren (die destijds tot de groep van de allermoeilijksten werden gerekend) zich psychosociaal en maatschappelijk kunnen integreren?
- Zijn er predictoren in de eerste onderzoeksfase die enige prognose kunnen verschaffen over de latere ontwikkeling?
- Hoe moeten eventuele predictoren geïnterpreteerd en toegepast worden; wat zijn de ontwikkelingspsychologische en klinische implicaties?

Voor een gedetailleerde analyse van de resultaten verwijs ik naar Verhofstadt-Denève (1980<sup>a</sup>). Ik beperk mij hier tot de hoofdlijnen.

Gedurende de inrichtingsfase konden zeer schematisch gezien twee groepen worden onderscheiden:

- een groep van jongeren die vrij kritisch stonden tegenover zichzelf (lichaamsbeeld, karakter, gedrag...) en de buitenwereld, en die de toekomst onzeker tegemoet zagen (bijvoorbeeld in relatie tot toekomstige partners en werkgevers); ook zelfmoordpogingen kwamen binnen deze groep niet zelden voor;
- een tweede groep van jongeren die zich heel wat minder kritisch schenen op te stellen en minder angst hadden voor de toekomst en die zich in de inrichtingsfase kennelijk heel wat probleemlozer gedroegen.

*In tegenstelling met de gangbare verwachtingen, onder meer van het opvoedend personeel, bleken de 'crisisjongeren' zich later gunstiger te ontwikkelen.* Het is opvallend dat bijvoorbeeld diegenen die onzekerheid vertoonden en zich kritisch opstelden tegenover de mannelijke en vrouwelijke rollen, voorgeschreven door de maatschappij, zeven jaar later vaker een stabiele relatie hadden opgebouwd, in de tussentijd minder in de gevangenis hadden verbleven en ook minder problemen kenden in hun werkkring dan de groep waarbij in de vorige jaren seksuele identiteitsproblemen weinig of niet schenen voor te komen. Hetzelfde geldt voor de groep jongeren die tijdens de instellingsfase een zelfmoordpoging hadden ondernomen.

Deze resultaten ondersteunen de existentieel-dialectische visie van het ontwikkelingsproces. Door de ervaring en verwerking van intra- en interpsychische tegenstellingen hebben deze 'crisisjongeren' een hoger niveau van persoonsintegratie bereikt. Ze zijn beter voorbereid en weerbaarder om de moeilijke eisen en verantwoordelijkheden gedurende de jonge volwassenheid aan te kunnen. Ze zijn gekomen tot een hoger niveau van (zelf)bewustzijn, handelingsvaardigheid en zelfstandigheid. Vanuit de formulering van Osterkamp hebben zij een fundamentele attitude van 'conflictverwerking' in plaats van 'conflictafweer' opgebouwd, wat de psychische ontwikkeling, het sociale handelen en de weerstand tegenover de omgeving bevorderde (zie Elbers, 1981).

Dat de 'conflictgroep', of met name diegenen die de meeste twijfels en spanningen vertoonden, zich beter schijnen te handhaven, kan ook worden geïnterpreteerd vanuit de resultaten van een reeks experimenten van Alloy en Abramson (1979) bij groepen van 'depressieve' en 'niet-depressieve' studenten (ingedeeld via een depressiviteitschaal). De taak bestond erin zoveel mogelijk te kunnen weerstaan aan illusieverwekkende perceptuele en cognitieve informatie. De onderzoekers constateerden een veel accuratere registratie van zichzelf en het milieu binnen de depressieve groepen voor alle vier de experimenten:

Taken together, these studies suggest that at times depressed people are 'sadder but wiser' than nondepressed people. Nondepressed people succumb to cognitive illusions that enable them to see both themselves and their environment with a rosy glow. A crucial question is whether depression itself leads people to be 'realistic' or whether realistic people are more vulnerable to depression than other people.

De auteurs gewagen zelfs van 'depressive realism'. Zij stellen zich hierbij de vraag of de realistischere kijk van de depressieven hen ook niet zou kunnen helpen om bepaalde sociale en maatschappelijke conflictsituaties efficiënter te benaderen.

Op dezelfde wijze zou de betere aanpassing van de 'conflictjongeren' geïnterpreteerd kunnen worden als gevolg van een realistischere, bewustere instelling van zichzelf tegen-

over (de eisen van) de buitenwereld en een scherper aanvoelen van existentiële tegenstellingen. Het groter aantal zelfmoordpogingen binnen deze groep kan een indicatie zijn voor een meer bewust existentieel aanvoelen, waardoor zij zich ook beter rekenschap konden geven van de hachelijke situatie waarin zij zich bevonden.<sup>2</sup> Aldus werden zij ook beter voorbereid op latere moeilijkheden. Vanuit dit standpunt kan het conflict weer gezien worden als een dynamisch proces in het kader van verandering. Uit dit perspectief beschouwd zijn angsten, twijfels, onzekerheden betreffende de eigen persoon en levenssituatie geen zwakheden maar signalen die nieuwe mogelijkheden aankondigen. Verwarring kan het begin betekenen van bewuste analyse en voorbereiding tot nieuwe groei. Gelijkaardige ideeën worden door vele auteurs verdedigd. Ik verwijs hier onder meer naar Parrino (1979) die in zijn werk *From panic to power. The positive use of stress* vanuit een cognitieve gedragsbenadering het belang van stresservaring beklemtoont. Interessant in deze context is ook het boek van Anderson (1978): *Stress power! How to turn tension into energy* en de reader van Hamilton en Warburton (1979): *Human stress and cognition. An information processing approach*. Dergelijke inzichten eisen een grondig gewijzigde benadering van spanningen en gedragingen die voorheen negatief werden beoordeeld. Een dialectische implicatie bestaat daarin, dat de nadruk in het therapeutische proces verschuift van pijnlijk tasten naar tekorten en neurotiserende spanningen naar bewust opsporen van dynamische principes: zo worden nieuwe accenten gelegd bij de psychoanalytisch geformuleerde these dat het wenselijk is processen op gang te brengen, om los te komen uit psychische en morele verstarring. In een artikel over de dialectische oriëntering van interventie komt Weeks (1977: 280), vooral steunend op de ideeën van Landfield (1975) en L'Abate (1979), tot het volgende besluit:

(...) a dialectical approach to labeling involves relabeling such that a person is shown that he has strengths, and how he may use these strengths either to defeat himself or enhance himself. The client is no longer seen as helpless and not having the power to change himself. In fact, the very act of admitting defeat, powerlessness, helplessness, weakness, craziness, etc. is an act of a strong person – a person who is aware of himself and who can thereby change himself. Relabeling enables a person to confront the contradiction within himself and to resolve this contradiction by changing.

Deze overtuiging zal bovendien de therapeutische relatie ten goede komen. Het kind of de adolescent met ernstige moeilijkheden kan nu beschouwd worden, niet als een lastig hopeloos iemand zonder toekomst, maar vooral als een jongere die in een dynamisch proces naar persoonsontplooiing zichzelf en de omringende wereld angstig en kritisch analyseert. Sedert de onderzoekingen van Rosenthal (1973), Weinstein et al. (1987) en zovele anderen erkent men het grote belang van verwachtingspatronen in het therapeutische en pedagogische proces.

Een meer hoopvolle overtuiging zal zeker een positieve houding van de opvoeder en therapeut stimuleren, die in de beslissende momenten van de therapeutische relatie ook

2. Andere interpretaties zijn uiteraard mogelijk vermits het hier correlatieel onderzoek betreft: crisiservaring in de inrichtingsfase en later 'betere' maatschappelijke integratie zouden beide verband kunnen houden met (te wijten zijn aan) een derde factor zoals bijvoorbeeld temperamentsfactoren. Deze verklaring benadert enigszins de interpretatie tegenover de depressieven in de studie van Alloy en Abramson (1979).

1973



*Cornelia en Sybille D. (eeneiige tweeling)*

geb. 1956



1985

---

Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 28-29. Schaffhausen: Edition Stemmlé.



door de jongere zelf zal worden aangevoeld. Deze beseft dat hij door hen niet negatief wordt beoordeeld. Aan een aldus geëngageerde steun heeft de jonge mens in de hevigheid van de crisis ten zeerste nood. Want hoewel crises en conflicten positief moeten worden beoordeeld in het geheel van het ontwikkelingsverloop, toch resulteren zij op het ogenblik zelf in moeilijk te verwerken momenten, waarvan de zin en betekenis in de chaos van spanningen niet spontaan kunnen worden gevat.

Analoog met Weeks' descriptie (1977: 285) van het therapeutische proces kan de jonge mens samen met de opvoeder en de therapeut de zin van de crisis leren beschouwen als drijfkracht, of op zijn minst als signaal, van een hoopvol dynamisch proces:

(...) a client who is confused and feeling even more helpless because of his confusion, might be told that his confusion is part of the preparation required for new growth. This statement would have the effect of helping the client accept his confusion so that he is freed to work on dealing with his specific problems. Furthermore, the client would expect new growth (change) to emerge from this confusion.

Dit alles betekent overigens *niet* dat *elke spanning kritiekloos moet worden toegejuicht*. Niet alle conflicten zijn constructief. De ervaring van *tegenstellingen is een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor persoonsontwikkeling* (zie Buss, 1976). Een kernvraag voor onderzoekers van de crisis als ontwikkelingsfenomeen blijft welk type van conflict (binnen een welbepaalde context) de mogelijkheid van reorganisatie inhoudt en in welke omstandigheden desintegrerende of regressieve reacties moeten worden gevreesd.

Vanuit deze vraagstelling zijn wij met een tweede follow-uponderzoek gestart, ditmaal bij een groep van duizend 'niet-sociaal-onaangepaste' adolescenten (jongens en meisjes, werkenden en studerende, 15/16-jarigen en 18/19-jarigen). Het lag in mijn bedoeling de resultaten die ik bij de inrichtingsjongeren vaststelde, te toetsen aan het gedrag van jongeren die een 'normale' adolescentieperiode doormaakten. Hierbij stelde ik mij de vraag: is ook hier de crisiservaring gedurende de adolescentiefase een indicatie voor bepaalde psychosociale ontwikkelingen (relatie tot ouders, partner, werk...) tijdens de jonge volwassenheid? De resultaten van dit onderzoek ondersteunen de basispremissen van een dialectische ontwikkelingspsychologie. Maar interessant hierbij is dat de eis tot crisisdifferentiatie op de voorgrond treedt. Veel zal afhangen van de aard en context van de tegenstellingen (zie Verhofstadt-Denève, 1992; Verhofstadt-Denève & Schittekatte, 1993; Verhofstadt-Denève, Schittekatte & Braet, 1993, 1994). In 1995, vijftien jaar na de eerste onderzoeksfase, was de derde meting. De leeftijd van de 'jongeren' varieerde van 30 tot en met 34 jaar. De meeste van de gevonden relaties tussen de eerste en tweede onderzoeksfase hebben zich gehandhaafd. Tevens kwamen er nieuwe verbanden tot uitdrukking tussen de derde fase en de twee voorgaande fasen afzonderlijk. Een aantal van de bekomen resultaten bevestigt en nuanceert de basispremissen van een dialectische ontwikkelingspsychologie. (Voor een uitvoerige bespreking zie: Verhofstadt-Denève, 1998<sup>a</sup>; Verhofstadt-Denève & Schittekatte, 1996, 1997, 2000). Meer dan ooit blijkt het van groot belang te kunnen bepalen of het om echte dialectische tegenstellingen gaat (zie eerder, hoofdstuk 1). Niet-dialectische tegenstellingen dreigen het ontwikkelingsproces te laten stagneren in de negatiefase.



Ik vestig vooral de aandacht op de fundamentele complementariteit van de contradicties. Dit betekent dat beide polen die de tegenstelling opbouwen, *wederzijds* van elkaar *afhankelijk moeten zijn*. Zo krijgt bijvoorbeeld het *Ideaal-Zelf* maar zin en betekenis indien het gegroeid is uit het *Zelf-Beeld*: een *Ideaal-Zelf* dat zich niet ontwikkelde uit het *Zelf-Beeld*, is totaal vreemd aan dit *Zelf-Beeld*. Beide bestaan dan op zichzelf, los van elkaar. Een dynamiek tussen beide polen in de richting van een hogere synthese is dan ook uitgesloten. Ook behoren ze dan beide niet tot eenzelfde systeem van hogere orde, namelijk de *PERSOON*, dat juist interrelaties onderstelt tussen de verschillende samenstellende delen. Ten slotte eist een dialectische complementariteit dat één van de antagonistische de andere niet totaal domineert. Beide elementen moeten van vergelijkbare sterkte zijn, ze mogen elkaar niet volledig uitsluiten. De adolescent die volledig leeft in een droomwereld en de mogelijkheid tot het opbouwen van een realistisch *Zelf-Beeld* negeert, laat belangrijke kansen tot zelfactualisering onbenut. Zo ook kan in de ouder-kindrelatie (bijvoorbeeld) een overheersende vaderfiguur de ontwikkeling van het kind afremmen. De dominantie van de ene pool over de andere kan zo exclusief zijn dat de ene de andere absorbeert; of dat beide zich van elkaar volledig isoleren. In de twee gevallen is elke vorm van dialectische relatie, waarin beide polen op elkaar inwerken, bij voorbaat uitgesloten. Waarschijnlijk is het dit aspect dat Løvlie (1982: 33-34) bedoelt als ze met een verwijzing naar Stierlin zegt: “The balance in the dialectics is important for the maintenance of the positive quality of *both* aspects of the experience.” In Løvlies werk missen wij echter een systematische begripsanalyse van de dialectiek, maar haar formulering is suggestief.

Verder onderzoek naar de effecten van zeer verschillende vormen van crises op de persoonsontwikkeling blijft een interessante opdracht.

#### 5.4 Stimulering van het ontwikkelingsproces

Vroeger lag het hoofddaccent van de ontwikkelingspsychologie op het zo nauwkeurig mogelijk beschrijven van het ontwikkelingsverloop. Nu poogt men ook het ontwikkelingsproces te verklaren (zie eerder, 3.1.2). Ik ga akkoord met de overtuiging van de lifespanpsycholoog Baltes als hij stelt dat naast een beschrijvende en verklarende taak de ontwikkelingspsychologie nu ook nog een *stimulerende en optimaliserende taak* te vervullen krijgt:

Life-span developmental psychology is concerned with the description, explanation, and modification (optimization) of developmental processes in the human life course from conception to death. (Baltes et al., 1980)

Steeds meer groeit bovendien het besef dat de ontwikkelingspsychologie een fundamentele taak kan vervullen voor preventie en interventie (Cicchetti & Toth, 1992; Gill, 1991). Richtinggevend auteurs hierbij zijn onder meer: Ivey (1990); Achenbach (1990); Lewis (1990<sup>a</sup>, 1990<sup>b</sup>); Lewis en Miller (1990); Routh (1990); Masten, Best en Garmezy (1990); Robins en Rutter (1990); Rutter (1986); Kazdin (1993).

Belangrijk hierbij is de vraag naar de voorwaarden waarin het ontwikkelingsproces wordt gestimuleerd in de richting van actualisering van eigen mogelijkheden in een sfeer van existentiële vrijheid en de opbouw van persoonlijke zelfstandigheid in verantwoorde relatie tot de medemens.

In overeenstemming met de taak tot optimaliseren, ligt het volledig in de lijn van een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie en de hieruit afgeleide ontwikkelingsgerichte psychotherapie om dialectische processen binnen de persoon in beweging te brengen. Via het activeren van de IK-MIJ-reflectie kan een kritische bewustwording van zichzelf en de omringende wereld worden aangemoedigd. Dit moet uiteraard niet gebeuren door het oproepen van artificiële spanningen. Wel moet worden gepoogd de verstarring los te woelen en de schijnrust te doorbreken.

Er bestaat bijvoorbeeld een grote kans dat inrichtingsjongeren later inderdaad af te rekenen zullen krijgen met negatieve verwachtingen vanwege werkgevers, vrienden, partners. De erkenning van het probleem is hier van beslissend belang. De jongeren moeten op deze moeilijkheden realistisch worden voorbereid: het probleem kan vooraf bijvoorbeeld in de vorm van rollenspelen of psychodramasessies cognitief-emotioneel worden ervaren, waardoor de reële situatie bewuster en zelfstandiger, minder onverwacht, zal worden aangepakt. Ook daar waar de polen in de contradictie op het eerste gezicht volledig tegengesteld schijnen, kan door *bewustwording van de complementariteit* de activering van dialectische processen worden nagestreefd. Zo is het bijvoorbeeld van uitzonderlijk belang dat deze ex-gestichtsjongeren zich empathisch leren inleven in de denk- en gevoelswereld van de (toekomstige) werkgever en partner... Realistische roletaking is een belangrijke stap om de complementariteit van wederzijdse standpunten te vatten.

Dat bewustwordingsprocessen soms als pijnlijk worden aanvoeld, is een bekende gedachte. Ook vanuit een existentieel-psychologisch standpunt werd hierop reeds voldoende gewezen. Het bestaande veilige evenwicht wordt bedreigd, de bewustwording creëert beweging, verandering maar ook angst voor onbekende ontwikkelingen; het fundamentele streven naar zelfbescherming en zelfwaardering kan het bewustwordingsproces afremmen (zie ook Fisher, 1984).

In vele psychologische theorieën wordt sterk de nadruk gelegd op de betekenis van bewustwording; hierbij wordt vanuit verschillende invalshoeken geargumenteed. Ik verwijs bijvoorbeeld naar de centrale betekenis van dit begrip in het denken van Freud, Rogers en de rationeel-emotionele benadering van Ellis (zie Diekstra et al., 1979: 83). De specifieke strategie waardoor bewustwording wordt aangemoedigd, zal afhangen van de theoretische achtergrond en de persoonlijke stijl van elke psycholoog.

Wat mijn benadering betreft, steun ik inhoudelijk op het eerder-beschreven existentieel-dialectische denkkader toegepast op het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel.

Ik beschouw hierbij het gebruik van de psychodramamethode en aanverwante actie-technieken als zeer geschikt om de IK-MIJ-dynamiek te stimuleren. Het zijn *middelen om via activering van de zelfreflectie een stuwende kracht te geven aan dialectische processen in de persoonsontwikkeling*. Door een scherpere bewustwording van zichzelf in relatie tot de omgeving worden de zelfkennis en de inlevingsmogelijkheid in anderen aangemoedigd.

digd. Hierbij aansluitend kunnen de persoonlijke zelfstandigheid, de handelingsvaardigheid en het op elkaar afstemmen van de sociale contacten worden bevorderd.

Maar mijn pleidooi voor activering van bewustwordingsprocessen is zeker niet onvoorwaardelijk: kritische instelling tegenover zichzelf, de wereld en de maatschappelijke rollen die men moet spelen, getuigt vanuit een existentiële visie voor een verantwoordelijke authentieke levenswijze, maar zoals Van der Werff (1986) terecht opmerkt, is een volledige negering van de sociale rollen al even erg; hier ook dreigt het gevaar van zelfvernietiging:

(...) without self-reflection no identity is possible, but an excess of it withholds the individual from being a defined person; completely identifying with the roles others assign, one is nothing more than that, but by taking complete distance one is nobody. (1986: 468)

Als afsluiting van dit theoretische deel volgt nu een synthese waarin de belangrijkste krachtlijnen van de existentieel-dialectische visie worden samengevat.

## 6. Synthese

*Leni Verhofstadt-Denève*

In dit afsluitende hoofdstuk van het theoretische deel zal ik pogen de hoofdgedachten van een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie (EDO) samen te vatten. Ik zal hierbij het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel als uitgangspunt hanteren om vervolgens aan te tonen hoe inhoud en dynamiek van de geschetste persoonsstructuur intrinsiek verweven zijn met de existentiële, dialectische en ontwikkelingspsychologische dimensies. Het blijft hier echter bij een (niet-dialectische) synthese. Nieuwe elementen zal de aandachtige lezer er waarschijnlijk niet vinden, wel een herbelichting van reeds geformuleerde relaties en basisstellingen.

Wat *structuur en inhoud* van het model betreft, wordt hoofdzakelijk gesteund op de personologische benadering en een (gecorrigeerde) existentieel-fenomenologische invalshoek. *Ontwikkeling en dynamiek* worden beschreven en verklaard vanuit ontwikkelingspsychologische onderzoeksgegevens en het dynamische concept 'dialectiek' als proces. Vervolgens wordt de vraag gesteld naar de mogelijkheid om binnen het geschetste theoretische kader de persoonsontwikkeling *te stimuleren en te optimaliseren*. Deze synthese wordt afgesloten met een zelfreflectieve epiloog.

### 6.1 Structuur en inhoud van het persoonsmodel

#### 6.1.1 Structuur

Als uitgangspunt nam ik de menselijke mogelijkheid tot zelfreflectie of zelftranscendentie, beklemtoond in de personologische en existentiële traditie. De mens is tot kritische reflectie van zichzelf in zijn wereld in staat en hij is zich bovendien van deze (zelf)reflectieve mogelijkheid bewust. Hieruit ontstaat wat May de 'human dilemma' heeft genoemd. De mens kan zichzelf beschouwen als observerend subject en geobserveerd object (door zichzelf en anderen). Analoog heb ik de **PERSOON** beschreven als een dynamisch evoluerende relatie tussen het IK en het MIJ (zie eerder, 3.2, figuur 3.4). De **PERSOON** is in hoofdzaak een proces tussen twee interafhankelijke polen:

- het IK is de subjectpool, of de persoon als kenner;
- het MIJ is de objectpool, of de persoon als gekende.

Het IK is de denkende, voelende, willende, handelende, observerende en evaluerende instantie in de persoon. Het ervaart, reflecteert, organiseert, selecteert, integreert in functie van zelfactualisering, zelfwaardering en erkenning door (belangrijke) anderen. Het IK is dus meer proces dan inhoud.

Het MIJ kan geobserveerd worden. Het is het betekenissysteem als resultaat van reflectie door het IK. In existentieel-psychologische termen zou men kunnen stellen dat het IK enigszins vergelijkbaar is met de ‘existentie’ (het zijn) en het MIJ met de ‘essentie’ (de inhoud van het zijn; wat de mens van zijn existentie maakt).

Via de IK-MIJ-reflectie wordt een aantal fenomenologische zelfconstructies gecreëerd. De term fenomenologisch verwijst hier naar de subjectieve directheid van de IK-reflectie op het MIJ. De term *zelfconstructie* wordt in dit kader breder opgevat dan louter het product van de reflectie op zichzelf. Ook interpretaties van de sociale en objectwereld worden met de termen zelfconstructie aangeduid vermits het hier om persoonlijke creaties gaat. Betekenissen en interpretaties die ik aan de buitenwereld verleen, zijn een deel van mijn persoon, van het MIJ. Simultaan met de creatie (de betekenisverlening) van mijn wereld creëer ik mezelf. Vanuit sommige fenomenologische visies bestaat er geen onderscheid tussen de persoon en zijn omgeving, vermits elk subject zijn persoonlijke (sociale en materiële) betekeniswereld creëert. Volgens een extreem doorgedreven ‘one-world-view’ zijn de subjectieve interpretaties de enig bestaande realiteit. In deze visie wordt echter onvoldoende rekening gehouden met bepaalde persoonskenmerken en condities die zeker aanwezig zijn, maar die onbewust ageren, of inhouden die de persoon (nog) niet kent, ook niet op onbewust niveau. In een praktijkgericht persoonsmodel moet nochtans met deze mogelijkheid rekening worden gehouden.

Uit de soms chaotische veelheid van zelf- en wereldinterpretaties die door de IK-MIJ-reflectie geconstrueerd kunnen worden, heb ik zes zelfdimensies gedistilleerd, elk beantwoordend aan een hoofdvraag (zie eerder, 3.2 en figuur 3.4):

<i>Zelf-Beeld</i>	Wie ben ik?
<i>Ideaal-Zelf</i>	Wie zou ik willen zijn (worden)?
<i>Alter-Beeld</i>	Hoe zijn de anderen?
<i>Ideaal-Alter</i>	Hoe zouden de anderen moeten zijn?
<i>Meta-Zelf</i>	Welk beeld hebben de anderen van mij?
<i>Ideaal-Meta-Zelf</i>	Welk beeld zouden de anderen van mij moeten hebben?

Voor elk van deze constructies geldt de volgende basisstructuur:

- een inhoudelijke differentiatie tussen persoonskenmerken (bijvoorbeeld: mijn visie omtrent intellectuele en karakteriële kenmerken van mijzelf en anderen) en condities (bijvoorbeeld: levensomstandigheden van mijzelf en anderen);
- een tijdsdimensie waarbij de subjectieve actuele constructies zich niet beperken tot de interpretatie van *vroegere* of *actuele* kenmerken, condities (of gebeurtenissen) maar ook van te verwachten toekomstige ontwikkelingen bij mijzelf en anderen;
- een voortdurende verglijding door verschillende bewustzijnsniveaus heen, gaande van volledig *bewust* naar totaal *onbewust*, waarbij ik onderscheid maak tussen ‘onbewuste’ en ‘ongekende’ inhouden. De eerste zijn op een bepaald niveau in het bewustzijn aanwezig, de tweede niet; ik werd er op geen enkel bewustzijnsniveau mee geconfronteerd; toch behoren deze niet-gekende inhouden tot mijn realiteit (bijvoorbeeld:

- totaal ongeactualiseerde mogelijkheden of tekorten bij mijzelf of anderen; sommige ‘niet-gekende’ cultureel bepaalde rollen die ons bestaan beïnvloeden);
- een reeks ‘onjuiste’ interpretaties, of kenmerken en feiten die ik bij mijzelf en anderen vermoed, maar die in wezen niet stroken met de werkelijke situatie (bijvoorbeeld: ik ben ervan overtuigd dat Jan en Liesje het zeer goed met mekaar stellen...; in onze cultuur verleent men aan jongens en meisjes evenveel vrijheid).

In het persoonsmodel wordt dus onderscheid gemaakt tussen de ‘subjectieve fenomenologische constructies’ en een ‘hypothetisch reële situatie’. Criteria om de juistheid van de fenomenologische interpretaties aan een objectief bestaande realiteit te meten of te toetsen zijn uitgesloten en ook niet de bedoeling. Wel is de onderliggende basisidee ontwikkelingspsychologisch en therapeutisch essentieel, namelijk de relativiteit en tegelijkertijd ontwikkelingsmogelijkheid van de persoonlijke constructies in een dynamisch dialectische relatie tot een voortdurend evoluerende werkelijkheid. Zo kunnen bijvoorbeeld – via sociale contacten, een toevallige ontmoeting, een psychodramasessie... – ongekende inhouden tot de fenomenologische zone gaan behoren of voor versterkte inhouden alternatieve interpretaties over zichzelf en de omringende wereld worden ontdekt. Dit kan de persoonlijke vrijheid, verantwoordelijkheid en persoonsontwikkeling activeren.

### 6.1.2 Inhoud

De zes fenomenologische constructies vormen in dit persoonsmodel de basisstructuur. De concrete *inhoud* van deze structuur zal worden bepaald door (interagerende) persoonsgebonden en situationele invloeden. Volgens het ‘multi-causaal en interactief ontwikkelingsmodel’ van Baltes, Reese en Lipsitt beïnvloeden drie belangrijke interagerende sets van systemen de inhoud van de life-spanontwikkeling bij het individu (zie eerder, 3.1.1).

- 1) *Normatieve leeftijdsgebonden invloeden* zijn biologische en omgevingsdeterminanten in vrij sterke relatie tot de chronologische leeftijd, bijvoorbeeld: biologische rijping en leeftijdsgebonden socialisatiegebeurtenissen zoals bijvoorbeeld aspecten van de familiecyclus. Deze invloeden zijn normatief indien hun voorkomen (tijd, duur) een zekere overeenkomst vertoont bij een groot aantal individuen van eenzelfde leeftijdsgroep, in een bepaalde cultuur of subcultuur.
- 2) *Normatieve historisch gebonden invloeden* zijn biologische en omgevingsdeterminanten die geassocieerd zijn met de historische tijd. Ze zijn niet op elke leeftijd even belangrijk; bijvoorbeeld: het voorkomen in een bepaalde gemeenschap van economische depressies, oorlogen, epidemieën.
- 3) Beslissend zijn nog de *niet-normatieve gebeurtenissen*. Het betreft biologische en omgevingsdeterminanten die niet bij de meeste individuen op een bepaalde leeftijd in een bepaalde cultuur optreden; zij hebben betrekking op significante, dikwijls onverwachte levenservaringen die de individuele levensloop inhoudelijk zeer ingrijpend kunnen wijzigen. Dergelijke gebeurtenissen zijn niet-normatief, door gebrek aan homogeniteit in optreden en voorkomen.

Deze drie types van invloeden (gemedieerd door het ontwikkelende individu) zijn, in interactie, verantwoordelijk zowel voor de nomeothetische (vooral 1 en 2) als voor de idiografische eigenschappen (vooral 3) van de *life-spanontwikkeling*, aldus Baltes, Reese en Lipsitt.

4) Aan deze drie basisinvloeden voegde ik nog een vierde toe die ik de *normatieve existentiële gegevens* heb genoemd. Ik verwees hierbij naar de biologische en omgevingsdeterminanten verbonden aan het ‘mens-zijn’, de existentiële condities waarin de mens leeft en waarop hij in staat is te reflecteren.

Volgens mij wordt in de (ontwikkelings)psychologie en in de therapeutische praktijk het belang van deze existentiële dimensie verwaarloosd. Nochtans beantwoordt ze aan een realiteit waarmee men reeds van in de kinderleeftijd frequent en ingrijpend wordt geconfronteerd en die tegenover de eerder beschreven invloeden als overkoepelende invloed of meta-invloed fungeert.

De hier geschetste persoonsstructuur is uiteraard niet van bij de aanvang in haar totaliteit bij het kind aanwezig. Ook kan nog de vraag worden gesteld naar de aard van de onderliggende persoonsdynamiek.

## 6.2 Ontwikkeling en dynamiek van de persoonsstructuur

### 6.2.1 Ontwikkeling

Vanuit de beschreven visie zal de opbouw van de fenomenologische zelfconstructies in menig opzicht parallel verlopen met de ontwikkeling van de (zelf)reflectieve mogelijkheden en tekorten. Daarom heb ik aan de hand van ontwikkelingspsychologische onderzoeksgegevens het verband pogen te schetsen met de *ontwikkeling* van het eerder beschreven persoonsmodel. Ik steunde mij hierbij meer speciaal op onderzoek verricht op de drie betrokken domeinen:

- de ontwikkeling van de *zelfreflectieve mogelijkheden en zelfkennis*, voor de opbouw van het *Zelf-Beeld* (en parallel het *Alter-Beeld*) en het *Ideaal-Zelf*;
- de ontwikkeling van de mogelijkheid tot ‘*role-taking*’ voor de meer verfijnde constructie van het *Alter-Beeld*, *Ideaal-Alter* en de opbouw van het *Meta-Zelf* en *Ideaal-Meta-Zelf*;
- de ontwikkeling van de mogelijkheid tot *reflectie op de realiteit* met de ontdekking van de (hachelijke) existentiële menselijke conditie en de beperking van de subjectieve fenomenologische constructies in relatie tot een complexe, moeilijk te vatten, voortdurend evoluerende sociale en materiële werkelijkheid.

Ik beschreef hierbij vier levensfasen gaande van de vroege kindertijd tot en met de volwassenheid, elk met twee subperioden. De opgegeven leeftijden zijn niet bedoeld als strakke stadia-afgrenzingen maar dienen enkel als oriëntering, zeer in het bijzonder wat adolescentie en volwassenheid betreft (zie eerder, het synthetiserende overzicht ter afsluiting van hoofdstuk 4).



Wel is het duidelijk dat in een ontwikkelingsgericht therapeutisch handelen – waarbij de reflectie op zichzelf, de anderen en de wereld centraal staat – met de ontwikkeling van deze eigenschappen rekening moet worden gehouden (zie verder, deel 2).

### 6.2.2 Dynamiek

Ik karakteriseerde het eerder beschreven persoonsmodel als ‘fenomenologisch-dialectisch’. Het ‘fenomenologische’ verwijst hoofdzakelijk naar de inhoud: de subjectieve constructie van zichzelf en de omringende wereld. ‘Dialectiek’ heeft betrekking op het onderliggende *dynamische proces* waardoor de PERSOON – ook na de adolescentiefase – zich kwalitatief kan ontwikkelen.

#### (1) *Poging tot (bruikbare) omschrijving van dialectiek als proces*

Van oudsher en in verschillende culturen kreeg de term dialectiek de meest diverse betekenissen. Toch is er altijd één opmerkelijke overeenkomst: dialectiek wordt steeds gezien in relatie tot verschijnselen die groeien, veranderen, zich ontwikkelen en in beweging zijn.

Binnen het kader van de ontwikkelingspsychologie als *ontwikkelingsleer* (waarin wordt gepoogd continue en discontinue aspecten van de psychische groei niet alleen te beschrijven, maar ook te verklaren en te optimaliseren) lijkt mij het concept ‘dialectiek als proces’ een winstpunt. Ik poogde een omschrijving te geven van hoe ik dialectiek als bruikbaar concept binnen de ontwikkelingspsychologie percipieer (zie eerder, hoofdstuk 1).

Ik synthetiseer de hoofdkenmerken:

- Het basisverloop van dialectische processen kenmerkt zich (schematisch gezien) door het bereiken van een hogere synthese via een proces van dubbele negatie. Belangrijk hierbij is dat de negatiefase (als noodzakelijke tussenstap) in se positief te interpreteren is.
- Voor dialectische processen geldt in elke fase het bestaan van tegenstellingen in de vorm van contradicties als voorwaarde tot transitie.
- Niet alle tegenstellingen genereren dialectische processen. Essentieel is dat de polen partieel tegengesteld én complementair zijn. Dit houdt in dat de beide polen in de tegenstelling
  - maar zin en betekenis krijgen in relatie tot elkaar; ze zijn wederzijds van elkaar afhankelijk en produceren elkaar;
  - behoren tot eenzelfde systeem van hogere orde;
  - elkaar niet uitsluiten door volledige contradictie of dominantie; het eerste leidt tot isolatie, het tweede tot eenzijdige opslorping van de polen. In beide gevallen dreigt stagnatie van het ontwikkelingsproces.
- Eigen aan een dialectische synthese is de transcendentie van these en antithese. Dit houdt in dat beide polen simultaan (in zekere mate) worden *vernietigd* (ze bestaan niet meer in hun oorspronkelijke vorm), *bewaard* (er bestaat een bepaalde vorm van continuïteit van de polen), en op een *hoger niveau* worden gebracht (door integratie

van bepaalde aspecten uit de tegengestelde polen wordt een nieuwe structuur gevormd). Het bereikte evenwicht is echter relatief en kan de these worden van een nieuw dialectisch proces.

Het steeds opnieuw regenereren van een antithese is eigen aan het bestaan van inherente dialectische processen en voldoet aan de zelfbeweging van alle zich ontwikkelende psychische en fysische systemen.

Reële psychische ontwikkelingen op alle persoonsgebieden (cognitief, emotioneel, moreel, sociaal, karakterieel,...) kennen fundamenteel een dialectisch verloop, gegrond op het bestaan van tegenstellingen. Deze dialectische dynamieken zijn niet alleen werkzaam in het totale ontwikkelingspatroon, over brede levensfasen heen, maar laten zich ook gelden in alle subprocessen via momentane (sociale, cognitieve...) ervaringen. Hierbij aansluitend verdedigde ik bovendien de opvatting dat de ontwikkeling van de PERSOON, zoals omschreven in het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel, eveneens een dialectisch verloop kent.

## (2) *Dialectiek in de persoonsontwikkeling*

Vanuit een existentieel denkkader zie ik persoonsontwikkeling als de moeizame, nooit te vervullen weg naar *actualisatie van eigen mogelijkheden, samen met een ontwikkeling naar verfijnd (zelf)bewustzijn, verhoogde handelingsvaardigheid, en persoonlijke vrijheid, zelfstandigheid en verantwoordelijkheid in dynamische relatie tot medemens en objectwereld.*

Welke factoren zullen dit actualisatieproces van zichzelf in wederzijdse dynamische relatie tot de sociale en fysische wereld in de hand werken of stimuleren?

Dialectisch-existentieel beschouw ik de volgende uitgangspunten als beslissend in de persoonsontwikkeling:

- de mogelijkheid van de mens tot IK-MIJ-reflectie en het besef van een objectief bestaande werkelijkheid, onafhankelijk van de kenner;
- het belang van dialectische processen voor elk kwalitatief ontwikkelingsproces;
- de realiteit van existentiële thema's zoals existentiële angst, eenzaamheid en schuld;
- de fundamentele nood aan en het streven bij iedere mens naar positieve zelfwaardering.

Deze vier punten werden beschreven vanuit, en toegepast op het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel (zie eerder, hoofdstuk 5). Belangrijk hierbij is dat de inter- en intradimensionale persoonstegenstellingen aan de basis liggen van dit ontwikkelingsproces.

Aansluitend bij de vorige uitgangspunten werd uiteengezet hoe elke kwalitatieve persoonsontwikkeling zich voltrekt via een zich steeds herhalend dialectisch proces door drie stadia heen:

- een homogene fase of these-fase;
- een differentiatiefase of antithese-fase;
- een integratiefase of synthese-fase.

Dit proces voltrekt zich niet enkel op diverse sprongsgewijze verwezenlijkingen in de persoonsontwikkeling, maar *ook op langere termijn* door de verschillende ontwikkelingsfasen heen.

Een *volledige zelfverwezenlijking kan niet worden bereikt*; dit betekent dat ook gedurende volwassenheid en ouderdom het boeiende dialectisch verlopend integratieproces in al zijn dynamieken een realiteit kan blijven.

Dialectische tegenstellingen kunnen zowel van *intrapsychische* als *interindividuele aard* zijn. Ook contradicties tussen individu(en) en groep(en) kunnen dialectische processen in beweging zetten.

### (3) *Onderzoek en interpretatie*

Ter illustratie van de fundamentele gedachte ‘tegenstellingen als basisdynamieken en signalen voor persoonsontwikkeling’ besprak ik een longitudinaal onderzoek over zeven jaar bij 104 ‘zeer moeilijk opvoedbare’ jongens en meisjes.

Ik poogde te beschrijven hoe de onderzoeksresultaten de existentieel-dialectische visie van het ontwikkelingsproces ondersteunen. Dergelijke inzichten kunnen bovendien de pedagogische en therapeutische relatie gunstig beïnvloeden. Dit alles betekent overigens *niet* dat *elke spanning kritiekloos moet worden toegejuicht*. Niet alle conflicten zijn constructief en leiden tot positieve ontwikkelingen. De ervaring van *tegenstellingen (crises) is een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde voor reële persoonsontplooiing*.

Een kernvraag voor onderzoekers van de crisis als ontwikkelingsfenomeen blijft welke crises de mogelijkheid tot reorganisatie inhouden en in welke omstandigheden desintegrerende of regressieve reacties moeten worden gevreesd. Vanuit deze vraagstelling zijn wij met een tweede follow-uponderzoek gestart, ditmaal bij een groep van duizend ‘niet-sociaal-onaangepaste’ adolescenten.

Verder onderzoek naar de effecten van zeer verschillende vormen van crises op de persoonsontwikkeling blijft een boeiende opdracht.

## 6.3 Stimulering en bijsturing van het ontwikkelingsproces

Vroeger lag het hoofdaccent van de ontwikkelingspsychologie op het zo nauwkeurig mogelijk *beschrijven* van het ontwikkelingsverloop. Nu poogt men ook het ontwikkelingsproces te verstaan en waar mogelijk te *verklaren*. In navolging van de life-spanpsycholoog Baltes bestaat actueel steeds meer de overtuiging dat naast een beschrijvende en verklarende taak, de ontwikkelingspsycholoog ook nog een *stimulerende en optimaliserende taak* te vervullen krijgt.

Belangrijk vanuit een existentieel-psychologische visie is hierbij de vraag naar de richting waarin het ontwikkelingsproces wordt gestimuleerd. Het antwoord is duidelijk: actualisatie van eigen mogelijkheden in een sfeer van existentiële vrijheid en groeiende zelfstandigheid binnen een sociale context.

Aansluitend bij de optimaliseringstaak van de ontwikkelingspsychologie ligt het volledig in de lijn van een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie dialectische

processen binnen de persoon te stimuleren. Via activatie van de IK-MIJ-reflectie kan een kritische bewustwording van zichzelf en de omringende wereld worden aangemoedigd. Dit moet uiteraard niet gebeuren door het oproepen van artificiële spanningen. Wel moet worden gepoogd de verstarring los te woelen en de schijnrust te doorbreken.

Dat bewustwordingsprocessen soms als pijnlijk worden aan gevoeld, is zeer bekend. De fundamentele nood aan zelfbescherming en zelfwaardering kan het bewustwordingsproces afremmen. In veel psychologische theorieën wordt sterk de nadruk gelegd op de betekenis van bewustwording. Wat mijn benadering betreft, steun ik inhoudelijk op het eerder beschreven existentieel-dialectische denkkader in relatie tot het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel.

Ik beschouw hierbij de hantering van het psychodrama – geïnspireerd op de klassiek morenische benadering en de hieruit afgeleide reflectieve handelingstechnieken – als efficiënte methoden om de IK-MIJ-dynamiek te activeren. Hoe men hierbij te werk kan gaan, wordt verduidelijkt in deel 2, maar vooraf volgt nog een korte zelfreflectieve epiloog.

#### 6.4 Epiloog

Zeer waarschijnlijk is de kritisch-existentieel gevoelige lezer na lectuur van deze tekst grondig teleurgesteld en geërgerd over het vrij optimistische ontwikkelingspsychologische ‘groeimodel’ dat hier tot uitdrukking komt.

In werkelijkheid lijkt de mens inderdaad na adolescentie en volwassenheid veeleer fysiek en psychisch, eventueel geleidelijk maar zeker, af te takelen met eenzaamheid en dood als ellendige eindpunten. Van de actief, dynamisch groeiende, zelfverwezenlijkende mens is extern gezien (zeker in latere levensfasen) meestal niet zoveel te bespeuren. Ook de tragische dieptepunten die sommige levensgeschiedenissen tekenen, zijn op het eerste gezicht moeilijk in deze visie te kaderen.

Hierbij zou ik graag de volgende opmerkingen formuleren.

- Ik beschouw ontwikkeling in de eerste plaats als verandering, en specifiek voor de mens: als kwalitatieve verandering. Ik geef grif toe dat verandering soms moeilijk als winst of verlies kan worden getaxeerd. Dat ik als klinisch-therapeutisch georiënteerd ontwikkelingspsycholoog hoofdzakelijk het accent leg op ontplooiing van eigen mogelijkheden, groeiende vrijheid en verantwoordelijkheid via nieuwe inzichten, zelfreflectie, empathische inleving en integratie van tegenstellingen, berust op mijn existentieel-psychologische overtuiging; dergelijke ontwikkelingen beschouw ik dan ook als een vorm van *persoonsgroei*. Ik kan mij perfect voorstellen dat vanuit andere denkkaders deze mening niet wordt gedeeld. Ik beschouw de fenomenologisch-dialectische visie als een persoonlijke keuze, een model dat wellicht voor een aantal ontwikkelingspsychologen, klinisch psychologen en therapeuten een soepel te hanteren werkframe kan bieden.
- Ontwikkelingen die klaarblijkelijk ‘negatief’ overkomen, zoals diepe depressies, hevige verwarringen, regressies... horen op het eerste gezicht enkel thuis in het zoge-

naamde klinisch-psychologische veld. Vanuit een dialectische visie kunnen echter – het weze hier nogmaals herhaald – dergelijke ‘destructieve’ perioden worden beschouwd als (positieve) negatiefasen in structureel vernieuwende ontwikkelingsprocessen. Hierbij is het echter mijn overtuiging dat niet alle tegenstellingen (soms als crises ervaren) automatisch tot ‘Aufhebung’ leiden. In dit verband pleit ik ook nadrukkelijk voor:

- ontwikkelingspsychologisch en klinisch onderzoek naar tegenstelling- en crisisdifferentiatie. Belangrijk hierbij is dat het om *dialectische tegenstellingen* gaat. De resultaten van een uitgebreid follow-uponderzoek bij jongeren suggereren bovendien dat naast de aard van de tegenstelling ook onderscheid moet worden gemaakt tussen de *inhoudelijke terreinen* waarop de tegenstellingen zich afspelen. Dergelijke thema’s worden uitvoerig behandeld in afzonderlijke publicaties (Verhofstadt-Denève, 1992, 1993).
  - effectieve crisisbenadering; ik ben er namelijk van overtuigd dat eenzelfde crisis zowel opbouwende als destructieve ontwikkelingen kan uitlokken naar gelang van de persoonlijke verwerking in interactie met de aard van reacties uit de omgeving. Hier ligt een belangrijke stimulerende en therapeutische taak weggelegd. Crisis en ervaring van tegenstellingen zijn wel meestal signalen van actie en dynamiek, maar dan kan men inderdaad nog alle (ook destructieve) wegen uit.
- Fysieke ellende en aftakeling tekenen dikwijls de oudere mens, maar wie – zoals frequent voorkomt in niet-westerse culturen – eerlijk en moedig de tijd neemt om naar oudere mensen te luisteren, ontdekt dikwijls een rijkdom aan inzichten, levenswijsheid, integriteit met een opmerkelijke onafhankelijkheid van de aliënerende ‘divertissements’, waaraan men in jongere levensfasen soms zo fanatiek gebonden is. Niet zelden begint men pas in de ouderdom (spijs, of misschien dankzij..., de naderende dood) reëel intens elk moment bewust te beleven, waarbij de ‘objectieve’ tijd zeer relatief kan worden. Ik ben ervan overtuigd dat de ouderdom voor de meeste mensen (in een bepaalde periode) een reële ‘Aufhebung’ inhoudt; de eventuele fysieke en (vooral) psychische aftakeling, die inderdaad kan voorkomen, beschouw ik als het begin van het stervensproces waaraan we toch niet kunnen ontkomen. Wij hebben geen andere keuze dan deze niet af te wenden ellende (opstandig, kritisch) te aanvaarden... en, hierin ligt wellicht een vreemde paradox, krijgt het leven niet juist meer waarde en intensiteit in het licht van deze tragiek?

Tot hier het therapeutische kader dat volledig wordt gedragen door een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie. Nu kan de vraag worden gesteld naar de toepassingsmogelijkheden van dit raamwerk voor de therapeutische praktijk. Het antwoord: een ontwikkelingsgerichte psychotherapie.



## *Deel 2*

# Ontwikkelingsgerichte psychotherapie: methoden en praktische toepassingen

In dit praktische deel zal worden aangetoond hoe vanuit de basisstellingen van een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie, een ontwikkelingsgerichte therapie kan worden toegepast in zeer diverse therapeutische settings en doelgroepen.<sup>1</sup>

Ik herhaal dat ik het psychodrama en de hier beschreven aanverwante actietechnieken beschouw als efficiënte middelen om de persoonsontwikkeling te stimuleren en waar nodig bij te sturen.

Het gaat hier om een persoonlijke voorkeur die geenszins het belang van andere strategieën en invalshoeken negeert. Wel ben ik in mijn ervaring met de psychodramapraktijk overtuigd geraakt van de doeltreffendheid van deze methoden.

In de volgende hoofdstukken wordt de toepassing van het psychodrama en de actietechnieken zo concreet mogelijk beschreven. Hoofdstuk 8 moet hierbij worden beschouwd als een interludium, waaruit zou moeten blijken dat de gehanteerde methoden volledig beantwoorden aan de basispremissen van een ontwikkelingsgericht therapeutisch handelen.<sup>2</sup>

1. Ik ben ervan overtuigd dat men vanuit andere invalshoeken een ontwikkelingsgerichte therapie zou kunnen uitwerken. Een goed voorbeeld hiervan lijkt mij de visie van Allen Ivey die in zijn *Developmental therapy* (1990) in hoge mate steunt op het theoretische kader van Piaget.

2. Omwille van deontologische redenen zijn de besproken casussen ofwel fictief (maar wel beantwoordend aan frequent voorkomende cliënttypes) ofwel biografisch gewijzigd. Alle betrokken personen verleenden hun toestemming tot deze vorm van publicatie.





## 7. Psychodrama

*Leni Verhofstadt-Denève*

### 7.1 Inleiding: de mens als actief verteller van het eigen levensverhaal

□ Elke mens kan worden beschouwd als een intens meevoelend, soms verwonderde ‘toeschouwer’ van een complex toneelwerk met wisselende decors doorheen verschillende bedrijven. In dit ‘drama’ treedt hij bovendien zelf als actief geëngageerd ‘acteur’ op en speelt hij diverse rollen, samen met een aantal wisselende en veranderende medeacteurs (vgl. ook Kaplan, 1983; Buss, 1984).

Het betreft hier steeds een zeer persoonlijk ‘eigen-aardig’ verhaal dat elkeen actief beleeft, in zekere mate ook zelf regisseert, construeert en waarvan bijwijlen bepaalde episodes aan zichzelf en anderen worden meegedeeld. Verder zal nog blijken dat deze visie duidelijk aansluit bij de *narratieve persoonsbenadering* (vgl. Bruner, 1986, 1990; Sarbin, 1986, 1990; Hermans 1992<sup>a</sup>; Hermans & Van Gilst, 1991) en het ‘Dialogical Self’ waarvolgens de persoon mede in staat is tot een betekenisvolle intrapsychische zelfdialoog (vgl. Hermans, 1992<sup>a</sup>, 1992<sup>b</sup>, 1996; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992; Hermans & Kempen, 1993<sup>a</sup>; Hermans, Rijks & Kempen, 1993<sup>b</sup>; Hermans & Van Gilst, 1991). Zo ervaart en speelt de mens, in existentiële eenzaamheid, zijn uniek drama (vgl. ook Mijuskovic, 1979<sup>b</sup>, en verder, 7.2.2). Belangrijk doorheen dit gehele gebeuren blijft steeds dat wij ons door ‘significante’ medeacteurs, en door onszelf, als persoon positief gewaardeerd willen voelen, ook al zijn onze prestaties soms gebrekkig of worden wij verplicht figurantenrollen te vervullen.

Als subjectief betrokken toeschouwer en acteur kunnen verstarringen, ‘fouten’ en leemten ontstaan in de wijze waarop wij het optreden van onszelf en de anderen cognitief-emotioneel percipiëren en construeren. In het dagelijks leven kunnen wij echter onder impuls van toevallige contacten of gebeurtenissen (het onverwachte bezoek van een vriend, een sterfgeval, een werkwisseling, promotie...) ons toneelscript heroriënteren: accenten worden verlegd; er ontstaat een verfrissende (aanvankelijk soms pijnlijke, maar daarom niet noodzakelijk negatieve) wending; een nieuwe akte!

Indien dergelijke dynamische ontwikkelingen uitblijven, dreigt ons verhaal te stagneren. Het eigen toneelwerk wordt saai, vervelend, zinloos, niet meer doorleefd, of mischien ontstaat er door verstarde interpretaties van onszelf en belangrijke anderen een hinderlijk vervreemdingsproces. We beginnen te twijfelen aan onze eigenwaarde. In een dergelijk stadium van ons script – en niemand blijft hiervan gespaard – kan psycho-



Pinchas SHAAR, *Le comédien*.

Marcel VAN JOLE & Moshe LAZAR (s.d.). *Pinchas Shaar*, p. 139. Genève, Paris, Antwerpen: Arte & Bibliopress, Arted Paris.

drama hulp bieden, dus zowel binnen als buiten het direct therapeutische praktijkveld. In normale omstandigheden van het leven komt men dikwijls ook wel tot oplossingen, maar in psychodrama verloopt het gehele proces wellicht iets systematischer, sneller en is het effect misschien ook iets duurzamer.

In feite steunt de narratief-dialogische benadering van Hermans, waarbij de persoon als een actieve participant in het eigen persoonsonderzoek wordt ingeschakeld, op hetzelfde basisprincipe, maar dan wel op een geïnterioriseerd actieniveau (Hermans, 1992<sup>b</sup>; Hermans, Kempen & Van Loon, 1992; Hermans & Kempen, 1993<sup>a</sup>; Hermans, Rijks & Kempen, 1993<sup>b</sup>). In ieder geval is psychodrama steeds een boeiende ervaring op zich: men kan er centrale thema's van zijn subjectief-fenomenologisch script als acteur *en* observator intens beleven, exterioriseren en nieuwe ontwikkelingen in een beschermde realiteit uitproberen. Ons persoonlijk 'drama' (wat helemaal niet 'dramatisch' hoeft te zijn) wordt, in samenwerking met een ondersteunende groep, in tijd en ruimte uitgebeeld, geobjectiveerd. Hierdoor krijgt men er meer greep op. Men komt in de mogelijkheid het eigen verhaal te wijzigen; niet noodzakelijk in de richting van drastische situationele omwentelingen (nieuw werk, nieuwe partner, nieuw huis, ...), maar veeleer in een vernieuwde perceptie van onszelf en omgeving, zoals op het podium, wanneer plots een medeacteur of de eigen persoon vanuit een totaal andere hoek door een schijnwerper wordt belicht. Zo kunnen er bijvoorbeeld ongekende, onverwachte mogelijkheden worden ontdekt bij zichzelf, een partner, kinderen, ouders, medeleerlingen, een leraar..., die nieuwe perspectieven openen.

In dit hoofdstuk zal ik proberen een zo getrouw mogelijk beeld te schetsen van wat onder psychodrama kan worden verstaan; niet alleen als methode, maar ook als meer omvattend sfeermedium. Met name: hoe voelen de groepsleden en meer speciaal de 'protagonist' (hoofdspeler) zich? Wat is de taak van de 'director', 'co-director', 'antagonist' en andere medespelers?

In feite is deze doelstelling een onmogelijke opdracht. Men kan dit alles maar ten volle begrijpen en aanvoelen door zelf reëel (niet als observator) in een psychodramagroep te duikelen, en dan nog niet voor één enkele keer maar voor een hele reeks van sessies. Pas dan kan men actief het groepsproces meevolgen, zelf protagonist zijn, rollen spelen, dubbelen... de boeiende spanning ervaren die normaal in zo'n groep voorkomt. Actieve deelneming is de enige weg om te weten wat psychodrama is.

Met dit besef voor ogen ga ik toch proberen om enigszins te laten aanvoelen hoe ik psychodrama beleef en *hoe ik er zelf mee werk*. Elke psychodramaturg volgt wel een vergelijkbaar basisschema (geïnspireerd op Moreno), maar er zijn toch duidelijke verschillen in sfeeraccentuering, theoretische achtergrond en gehanteerde technieken.<sup>1</sup>

1. De volgende publicaties beschouw ik als basiswerken in het psychodramatische veld: Ancelin-Schützenberger (1970); Blatner (1988<sup>2</sup>, 2000); Holmes & Karp (1991); Karp et al. (1998); Kellerman (1992); Leutz (1974); Leveton (1977); Moreno (1946, 1959); Moreno & Elefthery (1982<sup>3</sup>); Moreno & Moreno (1969); 's Gravendijk (1983); Wilkins (1999); Yablonsky (1981) en "Le Psychodrame" in het *Bulletin de Psychologie* (1970).

Ik werd opgeleid door Dean en Doreen Elefthery, beiden leerlingen van Moreno. Zij volgen in grote trekken de benadering van hun leermeester maar gingen toch een eigen weg; bijvoorbeeld een enigszins andere taakverdeling van director en co-director, de introductie van een aantal nieuwe technieken zoals de rolname of insprekingstechniek, en een sterkere accentuering van sfeerbeveiliging. Het is in hoofdzaak de Elefthery-werkwijze die ik in deze tekst poog weer te geven.

□ Psychodrama wordt meestal gezien als de schepping van één man, Jacob Levy Moreno; geboren in Boekarest (Roemenië) in 1889, en overleden te Beacon (New York) in 1974. Voor een boeiende autobiografische verwerking van het leven van Moreno verwijst ik naar een publicatie van zijn zoon Jonathan (Moreno, 1989) en naar Marineau (1989).

Moreno zelf verspreidde het verhaal dat hij op een schip geboren zou zijn, een schip dat van Spanje kwam, over de Middellandse Zee voer, langs Turkije, over de Zwarte Zee, tot in Boekarest. Doordat zijn jonge ouders (zijn moeder was amper 15 jaar) niet wisten welke formaliteiten moesten worden vervuld, kreeg hijzelf nooit de Roemeense nationaliteit (zie Ancelin-Schützenberger, 1970: 18). Ook toen hij zich later in Wenen ging vestigen, werd hij evenmin Oostenrijks staatsburger. Pas toen hij in 1925 (op 33-jarige leeftijd) naar de Verenigde Staten trok, werd hij eindelijk officieel genaturaliseerd (als Amerikaan). Hij studeerde filosofie en geneeskunde in Wenen en had toen ook een paar ontmoetingen met (de 35 jaar oudere) Freud, maar daar is slechts weinig over bekend. Moreno was een zeer inspirerende figuur, met enigszins charismatische trekken. Hij had aanvankelijk helemaal geen therapeutische bedoeling met psychodrama. Hij ging uit van de (bij hem humanistisch en spiritualistisch gekleurde) basisgedachte dat elke mens over een enorme dosis creativiteit beschikt die door de beperking van de culturele rollen niet tot uiting kan komen. De creativiteit zit gevangen in beklemmende rollen die beletten dat iemand reëel zichzelf kan zijn en zichzelf ten volle ontwikkelen. Dit is te vergelijken met de eerder geformuleerde opvatting van de existentiële visie waarbij de mens zich niet mag identificeren met de (maatschappelijke) rollen die van hem worden verwacht. In dat geval wordt zijn existentie identiek aan zijn essentie, waardoor zijn ontwikkeling wordt geremd (zie eerder, hoofdstuk 2).

Het is zeer bekend dat Moreno gedurende zijn universitaire studies rollenspelen ensceneerde met kinderen in de Weense parken. Ook stichtte hij zijn merkwaardig ‘Stegreiftheater’, het theater van de spontaneïteit. Aan dit theater mocht iedereen deelnemen die daar zin in had. Actuele gebeurtenissen, persoonlijke belevingen konden geacteerd worden, zonder enige vorm van voorbereiding. Juist in het onverwachte, niet-geplande, lag de mogelijkheid tot spontane creatieve schepping. Moreno was ervan overtuigd dat via dit actief acteren de mens zich zou kunnen bevrijden van de beperkende rollen. Hierdoor zou hij tot zelfactualisatie worden gestuwd. Totaal onverwacht – en dus ook helemaal niet bedoeld – constateerde hij dat deze spontane uitdrukkingen, naast het stimuleren van creativiteit en zelfverwezenlijking, ook duidelijke therapeutische effecten hadden. Ook stelde hij vast dat dit therapeutische effect zich vooral liet gelden na geëngageerde emotionele betrokkenheid van de acteurs. Deze ervaringen hebben hem ertoe aangezet psychodrama als therapiemethode systematisch te gaan uitbouwen. Dit heeft hij vooral gedaan nadat hij in 1925 naar de Verenigde Staten was uitgeweken. Aanvankelijk ondervond hij in de States heel wat tegenstand. De heersende therapievorm was op dat ogenblik de freudiaanse psychoanalyse die in se een *individuele* en bovendien een *verbale* therapie is. Daartegenover brengt Moreno het psychodrama: een *groepstherapie*, met een niet alleen verbale maar vooral sterk *actiegericht* aanpak.

□ Wanneer kan psychodrama helpen? Voor wie is psychodrama geschikt? We kunnen onderscheid maken tussen de klassieke vorm, de aangepaste vormen, en ten slotte de



toepasbaarheid van bepaalde technieken in andere therapievormen en gebieden uit het dagelijks leven.

De klassieke vorm is zeer aangewezen voor het behandelen van *relationele problemen*. Ook voor groepen die op het gebied van harmonische sociale relaties bedreigd kunnen zijn, zoals fysiek gehandicapten (Fontaine, 1970), alcoholisten (Cuvelier et al., 1970; Petzold, 1971; Ruscombe-King, 1991), jeugddelinquenten (Rayner, 1977), volwassen delinquenten (Melnick, 1984), patiënten met levensbedreigende ziekten (Ancelin-Schützenberger, 1991), mishandelde kinderen (Bannister, 1991) en volwassenen met posttraumatische stoornissen (Hudgins, 1998; Karp, 1991; Kellerman & Hudgins, 2000). Een ander aspect waarvoor psychodrama uitermate geschikt is, zijn de *intrapyschische conflicten*. Vandaar dat psychodrama efficiënt kan worden gehanteerd gedurende de adolescentiefase, waar juist de identiteitscrisis gekenmerkt wordt door intrapsychische conflicten (Holmes, 1987; Knittel, 1990; Özbay, 1993; Pitzele, 1991; Sasson, 1990). Ook in geval van *morele problemen, existentiële vragen* en bepaalde vormen van depressie (met eventueel dreigende suïcide) kan psychodrama effectief helpen.

Daarnaast is er een aantal terreinen waarbij wel het basisschema kan worden gevolgd maar waar aangepaste technieken moeten worden gehanteerd. Dit is bijvoorbeeld het geval in familietherapie (Moreno, Z.T., 1991; Williams, 1989), bij *ernstige psychische storingen* zoals zwaargestoorde neurotici, borderlines, psychotici, anorexia nervosa. Hiervoor verwijs ik naar: Bosselmann (1979), Bender (1980), Van de Pol (1980), Meillo (1991), Meillo et al. (1981), Moreno, J.L. (1974), Moreno, Z.T. (1965). Zeer dikwijls betreft het hier behandelingen in residentieel verband gecombineerd met andere (individuele) therapievormen. Ook bij *kinderen* bleken bepaalde vormen van psychodramatoepassingen geschikt in geval van karakterstoringen, sociale en emotionele problematiek. Bekend is hier het werk van Widlöcher (1970), die kinderen vanaf 7 à 8 jaar behandelde, en Shearon (1980), die zelfs bepaalde technieken met kinderen van 4 jaar toepaste (zie ook Vergauwen, 1984). Thenot en Tivolle (1982), behandelde met succes middelmatig debiele kinderen tussen 6 en 14 jaar met relatie- en communicatiestoornissen. Ook bij familietherapie en partnertherapie kunnen aangepaste vormen van psychodrama helpen (Gerstenberg, 1979, 1980).

Daarnaast kunnen bepaalde psychodramatechnieken toegepast worden in andere therapievormen, bijvoorbeeld in de *gestalttherapie* en in de *transactionele analyse*. Voor een goede vergelijking tussen gestalttherapie, transactionele analyse en psychodrama verwijs ik naar het werk van Yablonsky (1981: 136-184). Bovendien geeft hij suggesties over hoe deze verschillende technieken kunnen worden gecombineerd. Ook in bepaalde vormen van gedragstherapie (individueel of in groep) kunnen via dramatechnieken bijvoorbeeld sociale vaardigheden worden aangeleerd. Zo hanteerden Haaijman en Haaijman (1986) een vorm van gedragstherapeutisch psychodrama, en Ferinden (1971) wat hij 'behavioristic psychodrama' noemt voor het modifieren van agressief gedrag bij kinderen. Een aanverwante aanpak treft men bij Linehan (1993<sup>a</sup>, 1993<sup>b</sup>, 1993<sup>c</sup>), die werkt vanuit een cognitief-behavioristische benadering met een dialectisch-narratief accent. Niet alleen in groep, maar ook in individuele therapie kunnen psychodramatechnieken worden toegepast (Williams, 1989).

Psychodramatechnieken kunnen ook worden gebruikt in *opvoeding en onderwijs* (Bubenheimer, 1979; 's Gravendijk, 1983; Verdijck, 1976; Verhofstadt-Denève, 1988<sup>b</sup> en hoofdstuk 11), in het *bedrijfsleven* en in het *dagelijks leven*. In het hoofdstuk “Psychodrama in your life” schetst Yablonsky hoe psychodramatechnieken in gezinsverband kunnen worden toegepast, niet in de eerste plaats met therapeutische doeleinden, maar veeleer om via een vorm van psychodramaspelen samen boeiende heilzame ervaringen te beleven die de gezinssfeer kunnen bevorderen. Voorzichtigheid is hierbij wel aangera- den.

□ Vanuit welke theoretische referentiekaders kan psychodrama worden gehanteerd? Psychodrama is in de eerste plaats een *methode* die relatief theorievrij is. Met andere woorden, de toepassing kan gebeuren vanuit diverse theoretische uitgangspunten (Kellerman, 1991, 1992). Zo zijn er bijvoorbeeld in Frankrijk twee hoofdscholen:

- Een dominante *psychoanalytische strekking* waarbij vooral de toepassing en analyse van transfer- en regressiemechanismen op de voorgrond staan. Voor de groepsbenadering verwijs ik hier onder meer naar G. en P. Lemoine (1972), Anzieu (1970) en Kestemberg en Jeanet (1987). Voor de individuele behandeling (met een therapeu- tenpaar) is vooral het werk van Lebovici, Diatkine en Kestemberg (1970) vermeldenswaard.
- Daarnaast bestaat in Frankrijk een intragroepsbenadering die meer *groepsdynamische sociometrische accenten* nastreeft. Belangrijk hier is het ‘psychodrame triadique’ van Ancelin-Schützenberger (1970), ‘triadique’ omdat zij poogt psychodrama, groeps- psychotherapie en sociometrie te combineren. Zij is een leerlinge van Moreno die echter haar eigen psychodramastijl heeft opgebouwd. Daar waar bij Moreno het indi- vidu centraal staat in de groep, verlegde zij meer het accent naar de groep en de groepsprocessen (zie ook Colson, 1973).

De hiernavolgende bespreking steunt hoofdzakelijk op het *klassieke moreniaanse schema* aangevuld met Elefthery-accentueringen. De theoretische achtergrond zal tijdens de bespreking tot uitdrukking komen, maar vooral in hoofdstuk 8, waar de relatie wordt gelegd tussen psychodrama en een ontwikkelingsgerichte psychotherapie.

## 7.2 Basiselementen, stadia en technieken

### 7.2.1 Basiselementen in het psychodrama

In psychodrama kunnen in hoofdzaak vijf elementen worden onderscheiden: protagon- ist, director, co-director, groep, podium.

#### (1) *Protagonist*

‘Protagonist’ is een term die werd ontleend aan het Griekse drama en die verwijst naar de hoofdspeler. Het moreniaanse psychodrama is – zoals gezegd – wel een groepsthera- pie, maar met een duidelijk individueel accent. Het zijn individuele subjecten die bin-



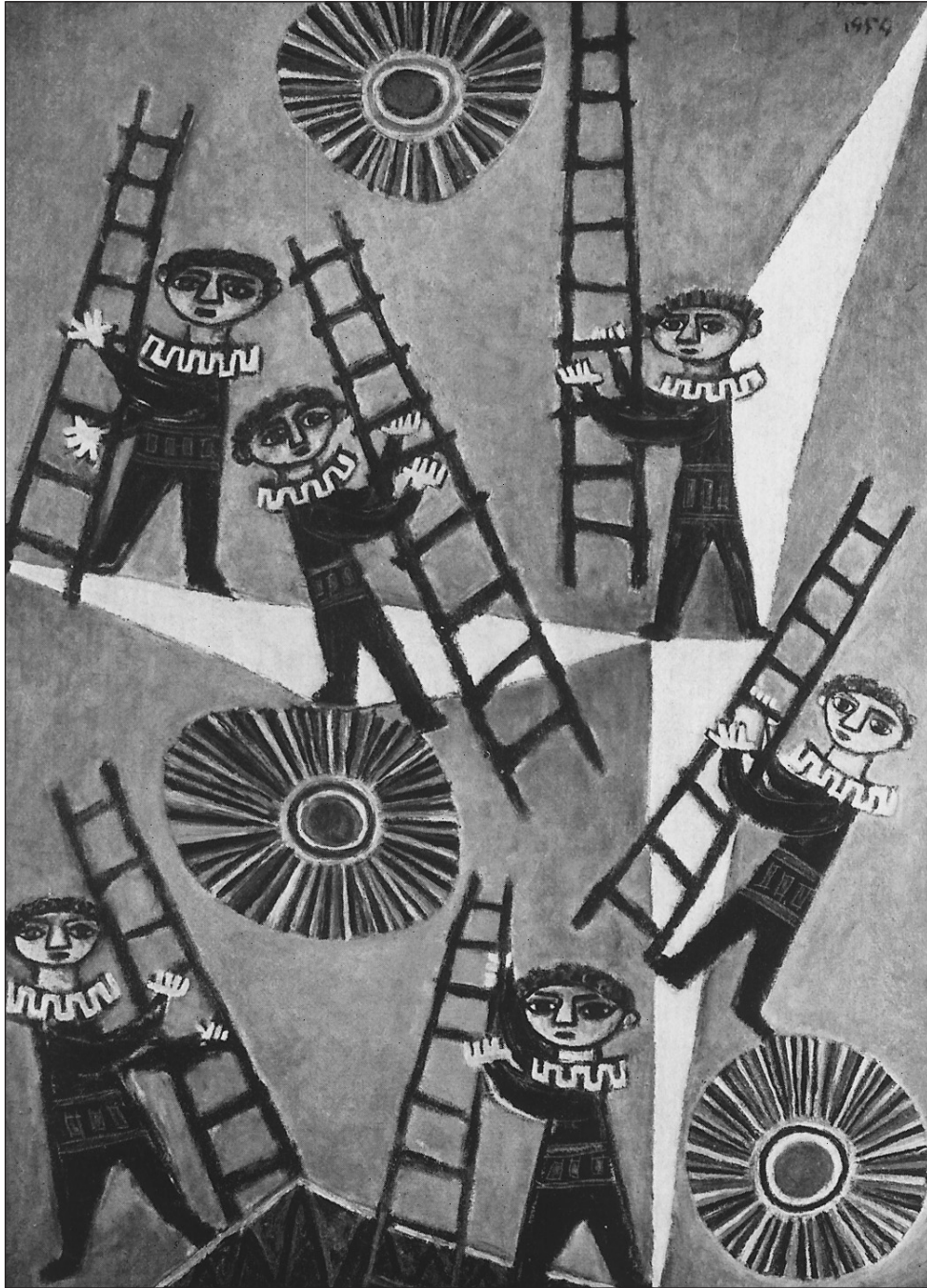
nen een groepsmedium worden behandeld. Dit is een verschil met het ‘psychodrame triadique’, waar meer het accent wordt gelegd op de groep. Verder zal blijken dat – in tegenstelling tot de gestalttherapie – de groep toch zeer actief kan deelnemen aan het ‘drama’ van de protagonist. Eigen aan de protagonist is dat hij<sup>2</sup> niet iets moet presteren; hij moet in de eerste plaats proberen zoveel mogelijk zichzelf te zijn; zich spontaan te laten drijven op de stroom van zijn actueel opkomende gedachten en gevoelens. Dit is het grote verschil met de acteur in een toneelstuk (Røine, 1997). Psychodrama is drama, het is actie en toch is het geen toneel. Toneel is een acteur die een rol speelt; psychodrama is een protagonist die zichzelf speelt. Dit impliceert dat een acteur op het podium uit zijn rol kan vallen; een protagonist kan dat niet, want hij speelt zichzelf. Dit vereist helemaal geen acteerkunde. Men hoort soms groepsleden zeggen: “Ik ben totaal ongeschikt om protagonist te zijn want toen ik vroeger in een schooltoneel twee zinnen moest zeggen, kon ik geen treffelijk woord uitbrengen.” Dit heeft geen enkele betekenis, want daar moest men inderdaad een andere rol voorstellen; men kon meestal niet zichzelf zijn. Iedereen is een ‘acteur’ van hoog niveau, indien men, binnen een ondersteunend kader, uitdrukking kan geven aan eigen ervaringen.

Het is zelfs gebleken dat – in tegenstelling met de verwachtingen – echte acteurs het moeilijker hebben in een psychodramagroep. Dit komt omdat zij getraind zijn om andere rollen te spelen, met als gevolg dat als zij de kans krijgen in een psychodramagroep zichzelf te zijn, zij deze kans niet kunnen grijpen en weer – zoals ze gewoon zijn – vervallen in een gespeelde rol (ze verschuilen zichzelf achter een techniek). Yablonsky (1981: 224) spreekt hier van het ‘histrionic syndrome’ bij acteurs, dit verwijst naar de verwarring tussen de eigen identiteit en de rol die zij spelen.

Deelneming aan een psychodramagroep vereist dus geen speciale kunde. Wel is er een veilige groep nodig. Dit impliceert dat men met een nieuwe groep niet onmiddellijk met een psychodrama kan beginnen; hiertoe moet een zekere vorm van groepscohesie zijn opgebouwd. Ook is er een bepaalde graad van geëngageerdheid en het durven nemen van risico’s vereist. Een zekere vorm van onvoorspelbaarheid verhoogt ook de kans op spontane actie. Aan de deelnemers moet bijvoorbeeld niet de opdracht worden gegeven concreet beleefde scènes vooraf in te oefenen. Het is duidelijk dat een groepslid dat heel de nacht heeft liggen herhalen hoe hij een gesprek met zijn vader zou acteren, in de groep moeilijk spontaan protagonist zal kunnen zijn. Ook zal hij slechts minder betrokken het psychodrama van een ander kunnen volgen. Het beste is er altijd een zekere vorm van onverwachte ontwikkeling aanwezig. Indien blijkt dat de protagonist juist door te veel voorbereiding geremd is, behoort het tot de taak van de director het psychodrama (via een nieuwe scène of techniek) een frisse, onverwachte richting in te sturen. Zeer vlug zal de protagonist ervaren hoeveel makkelijker hij zich nu kan bewegen en uitdrukken.

Een psychodramasessie is voor alle deelnemers hard werk. Op het einde van een soms drie uur durende intense sessie is iedereen moe; de protagonist is zeer moe; maar men voelt aan dat er iets verrijkends is gebeurd, niet alleen bij de protagonist maar ook

2. Ik zal niet voortdurend herhalen dat systematisch ‘hij’ door ‘zij’ kan worden vervangen. Deze opmerking geldt ook voor director, co-director en alle andere rollen.



Pinchas SHAAR, *Les hommes de la Tour de Babel*. Collection Bénézit, Paris.

Raymond COGNAT & Marcel VAN JOLE (1968). *Pinchas Shaar*, nr. 38. Anvers: Editions Erasme, avec le concours de Henri Bénézit, Paris.

bij alle andere groepsleden. Elk psychodrama verdiept de groeps sfeer en intensifieert de groepscohesie. Dit kan fungeren als een warming-up voor de volgende sessie.

### (2) *Director*

De director wordt soms ook therapeut, regisseur of psychodramaturg genoemd. Een mooie karakterisering, die volgens mij het best de taak van de director weergeeft, is 'facilitator'. Hij moet het zo gunstig mogelijke klimaat proberen te scheppen, de zo gunstig mogelijke situaties op het gepaste moment oproepen, opdat de protagonist zich het makkelijkst spontaan en onbevengend zou kunnen uiten. Om dit doel te bereiken treedt de director – in tegenstelling tot andere therapievormen – vrij directief op. Dit kan op het eerste gezicht contradictorisch lijken: hoe kunnen protagonist en andere groepsleden zich spontaan uiten in combinatie met een richtinggevende director?

De directiviteit beoogt in de eerste plaats het scheppen van veiligheid binnen de groep. Het is niet zo dat hierdoor de spontaneïteit wordt geremd, integendeel. In niet-directieve groepen waar men de groep 'spontaan in vrijheid' laat evolueren, heeft men heel wat meer kans op spanningen. Zo kan het bijvoorbeeld voorkomen dat dominante, makkelijk pratende groepsleden zich voortdurend gaan manifesteren, terwijl meer zwijgzame leden – die soms meer nood hebben om aan zichzelf te gaan werken – weinig of geen kans krijgen. De groepsleden durven dan dikwijls niet spontaan te zijn. Heel wat opgewekte angst en agressiviteit kunnen de creativiteit remmen en bovendien onherroepelijke schade aanrichten.

Het is mijn overtuiging dat alle groepsleden, en in het bijzonder de protagonist, moeten aanvoelen dat er in feite niets kan mislopen. Zo moet de protagonist effectief ervaren dat de director hem tijdens zijn psychodrama voortdurend beschermt. De verantwoordelijkheid voor het gebeuren ligt bij de director; hij let op het basisschema (stadia), het tijdsschema, het inschakelen van de geschikte technieken op het juiste moment. Hij poogt de zo gunstig mogelijke omstandigheden te creëren opdat de psychische stroom van de protagonist zo spontaan en krachtig mogelijk zou kunnen vloeien.

Hij volgt die stroom, faciliteert en stimuleert indien nodig. "De therapeut volgt het tempo en het thema van de patiënt; jaagt niet op, stimuleert wel" (Meillo, 1984). Om dit doel te bereiken moet hij voortdurend attent zijn op de verbale en non-verbale signalen van de groepsleden en zeer speciaal van de protagonist (Karp, 1998). De hoofdtaak van de director is dus een zo beveiligend mogelijk medium te scheppen waarbinnen de spontane creativiteit van alle groepsleden de meeste kansen krijgt.

Het gevaar dat de groep al te veilig zou worden, is niet reëel. Zelfs in de meest veilige groep heerst er op een dergelijk niveau van persoonlijke betrokkenheid nog altijd meer dan voldoende dynamische spanning, al is het maar in verband met onbekende, onverwachte ontwikkelingen bij zichzelf en de anderen. De rol van de director is een combinatie van geïnspireerde cognitieve en intuïtieve mogelijkheden (Karp, 1998).

### (3) *Co-director*

Voor de 'co-director' bestaan heel wat aanduidingen: hulptherapeut, het dubbel, de dubbelganger, het Alter-Ego, de schaduw, het innerlijke zelf, het therapeutisch Ego. In

het klassieke moreniaanse psychodrama wordt deze persoon aangeduid als 'auxiliary Ego'; in de Elefthery-stijl als co-director.

De co-director heeft een bijzonder moeilijke taak: hij moet zich zo goed mogelijk proberen in te leven in de gedachte- en gevoelswereld van de protagonist, hij moet om zo te zeggen 'de protagonist worden', zich met de protagonist identificeren.

Zijn taak is voortdurend steun te geven, al is het maar om te vermijden dat de protagonist in het midden van de groep plots fysiek volledig alleen zou komen te staan. De protagonist is nooit alleen, zijn dubbel, zijn ondersteunend Alter-Ego, is altijd bij hem, fysiek én psychisch. Ook kan de co-director bepaalde gedachten of gevoelens (waarvan hij vermoedt dat ze door de protagonist niet gezien of moeilijk verwoord kunnen worden) tot uitdrukking brengen in de ik-vorm (zie verder, 'dubbelen'). Deze uitspraken kunnen door de protagonist altijd worden verworpen. Bovendien moet de co-director voortdurend attent zijn op de signalen van de director en de reacties uitgaande van de groep (bijvoorbeeld als groepsleden ook wensen te dubbelen). De rol van co-director eist een zeer intens empathisch vermogen en een harmonische relatie tot de director. Indien er vormen van naijver bestaan tussen director en co-director, moet men aan psychodrama niet beginnen, want dan bestaat het reële gevaar dat de machtsstrijd ten koste van de groepsleden wordt uitgevochten. Director en co-director moeten één span vormen dat geleerd heeft met een minimum aan verbale en non-verbale signalen maximaal te communiceren.

#### (4) *Groep*

Ideaal bestaat een psychodramagroep uit acht à tien leden (zie Yalom, 1981). Moreno zelf werkte met zowel kleine als grote groepen (volle zalen). Hij kon op een minimum van tijd honderden mensen begeisteren. Praktisch elke dag organiseerde hij vanaf 1929 open psychodramasessies, met vrijwilligers uit het publiek. Hij stimuleerde en hielp deze mensen om persoonlijke problemen uit te drukken. Er werd zeer vlug een sfeer geschapen van collectief begrip, vrijheid, spontaneïteit. Maar niet elke director heeft dergelijke talenten (en het is ook de vraag of het wel de beste werkwijze is voor de protagonisten).

Een beperkte groep van acht à tien leden lijkt mij zeer geschikt, bij voorkeur van verschillende sekse en ongeveer van dezelfde leeftijdsgroep, maar dit is niet strikt noodzakelijk. Wel is het zo dat een homogene groep iets makkelijker valt om mee te werken vermits de verschillende leden min of meer op dezelfde golflengte kunnen afstemmen en dus elkaar ook beter zullen begrijpen. Maar het is helemaal niet uitgesloten dat een psychodramagroep is samengesteld uit vijf adolescenten en vijf ouders (niet de reële ouders). Zij kunnen zeer veel aan elkaar verduidelijken, bijvoorbeeld bij rolomkering (zie verder, 7.2.2). Ze leren zich empathisch in te leven in de problemen van de andere. Het werken met heterogene groepen kan zeer stimulerend zijn, maar het is moeilijker. Wat men wel in het oog moet houden, is dat men geen geïsoleerde figuren krijgt (zie ook Yalom, 1981), bijvoorbeeld één psychoticus, of één persoon met zwakke Ego-sterkte (die moeilijk frustraties kan verwerken) of één adolescent met allemaal volwassenen.

De groep is enigszins te vergelijken met het 'audience' (het publiek) in een theater, maar er zijn grote verschillen.



□ De groep is veel actiever dan het publiek in een toneelvoorstelling, het is niet louter een observerende groep. De groep is veel intenser geëngageerd: de groep coëxisteert met de protagonist, helpt hem, leeft met hem mee (zie verder, 7.2.2). Vanwaar die sterkere implicatie? Als men een acteur ziet spelen op het toneel, weet men dat hij een rol speelt; hij speelt zichzelf niet, hij is iemand anders en de kijker troost zich als het dramatisch wordt: “het is toch niet echt”; maar in een psychodramagroep ziet men de reële emoties van een reële protagonist: Hamlet is Hamlet! Vandaar dat de groepsleden zo begaan zijn met het lot van de protagonist en zich ook intenser zullen inleven in zijn problematiek.

□ Een tweede verschil met het publiek in een zaal vloeit voort uit het feit dat de kijkers zelf ook worden uitgenodigd (door de protagonist) om rollen te spelen. Hierin ligt een belangrijk onderscheid met gestalttherapiegroepen. Ook daar zijn de groepsleden wel empathisch betrokken in de problematiek van de hoofdspeler, maar ze worden (in de klassieke vorm zoals deze door Perls werd toegepast) niet ingeschakeld om actief rollen uit het leven van de protagonist te vertolken. Dikwijls wordt in de gestaltbenadering met symbolische objecten gewerkt. Zo kan bijvoorbeeld stoel A de vader van de protagonist symboliseren en stoel B de moeder. In een psychodramagroep kunnen zeker ook objecten worden gebruikt (zie verder, hoofdstukken 13 en 14) maar meestal zullen de groepsleden als ‘extensies van de protagonist’ optreden. Zij proberen zo getrouw mogelijk – volgens de aanwijzingen van de protagonist – de subjectieve beelden uit te drukken van de fenomenologische constructies van de protagonist. Het zijn instrumenten van de protagonist, die toch bijwijken – indien ze zich goed inleven in deze antagonistische rollen – actief kunnen optreden en een stimulerende verhelderende dialoog kunnen uitlokken.

Welke rollen kunnen hier bijvoorbeeld worden gesymboliseerd? Dit zijn in de eerste plaats de zogenaamde ‘significant others’: vader of moeder(figuur), partner(s), kinderen... Ook belangrijke betekenisvolle objecten zoals het huis van de protagonist, een kunstwerk, een boek dat hij schreef, de dossiers op zijn werk...

Naast belangrijke anderen en significante objecten uit de buitenwereld kunnen ook intrapsychische tegenstellingen of ervaren contradictorische dimensies uit de persoonsstructuur worden uitgebeeld. Bijvoorbeeld:

- het weifelende tegenover het zelfzekere deel van mezelf;
- hoe ik ben/hoe ik zou willen (kunnen, moeten) zijn;
- hoe ik mij gedraag/hoe ik reëel denk en voel...

In de gestaltbenadering zullen voor het symboliseren van dergelijke intrapsychische dimensies weer bij voorkeur stoelen worden gehanteerd. Ter illustratie van een dergelijke sessie verwijs ik naar Greenberg (1984: 67-123) en naar hoofdstuk 13.

Eveneens kan op verschillende tijdsdimensies worden gewerkt: de protagonist nu, vijf jaar terug, over tien jaar. Ook is het mogelijk verschillende levensdomeinen uit te beelden, zoals het werk tegenover het gezin, de hobby's...

Als de groepsleden dergelijke rollen spelen, noemt men ze ‘Auxiliaire Ego’s of hulp-Ego’s’; het zijn ontvouwingen van de protagonist, scheppingen van de protagonist.

Meestal zijn de groepsleden in staat de concrete aanwijzingen van de protagonist te volgen, zich in te leven in de rol, en de rol te spelen; maar in sommige groepen, bijvoorbeeld met zware psychotici, is een dergelijke werkwijze praktisch onmogelijk. Ze zijn

wel perfect in staat zichzelf te spelen, maar het empathisch inleven in andere rollen schept grote moeilijkheden (zie ook Van de Pol, 1980). Ook hebben zij het soms lastig om – als ze als protagonist fungeren – bij de antagonist de rol die gespeeld wordt (bijvoorbeeld de vader) en de reële persoon die de rol speelt (Piet uit de groep) van elkaar te onderscheiden. Piet kan dan (ook buiten de groep) beladen worden met bijvoorbeeld ambivalente gevoelens die de protagonist tegenover zijn vader heeft. In dergelijke gevallen verdient het de voorkeur te werken met professionele Auxiliaire Ego's die diverse rollen kunnen uitbeelden. Ancelin-Schützenberger verwijst naar 'Moi-auxiliaires' indien het groepsleden betreft en 'Ego-auxiliaires' voor professioneel getrainde rolspelers.

□ Naast het spelen van rollen mag elk van de groepsleden zich actief in het psychodrama van de protagonist uiten via het dubbelen van de protagonist of de tegenspeler(s) (vgl. de taak van de co-director). Dit is een derde verschil met het publiek in een toneelvoorstelling.

Het is belangrijk dat director en co-director regelmatig de groepsleden uitnodigen en zelfs aansporen tot formulering van hun empathische interpretaties. Deze techniek zal verder nog worden besproken.

##### (5) *Podium*

Bij Moreno was het podium een groots opgezet therapeutisch theater. Er waren zetelrijen en een toneel met drie niveaus in cirkelvorm. Ook was in kleurrijke belichting voorzien voor het bekomen van speciale effecten, en boven alles prijkte er nog een balkon vanwaar de protagonist bijzonder belangrijke statements kon uitroepen. Bij Moreno was de opstelling altijd een vleug(je) bombastisch. Een dergelijke gespecialiseerde inrichting is zeker niet noodzakelijk om effectvolle psychodrama's te realiseren. Meestal zal de eenvoudige groepsruimte, namelijk de cirkelvormige oppervlakte binnen de groep, volstaan. Veel belangrijker dan een groots opgezet theater is de heersende groeps sfeer. Die zal beslissend zijn voor de effectieve verwezenlijking van psychodrama's. Dit neemt niet weg dat sommige psychodramaturgen bij voorkeur toch met een zekere vorm van 'therapeutisch theater' werken en hier ook zeer goede resultaten mee bekomen, maar een essentiële voorwaarde voor waardevolle psychodramasessies is het volgens mij beslist niet.

### 7.2.2 **Stadia en technieken**

In psychodrama kunnen tientallen technieken worden gebruikt. Ancelin-Schützenberger vermeldt in haar werk *Précis de psychodrame* (1970: 91-129) een glossarium van honderd mogelijke technieken. Andere auteurs spreken van tweehonderd (Haskell, 1975) en zelfs van driehonderd (Moreno, Z.T., 1966; Greenberg, 1974). Hierbij zij ook verwezen naar het artikel van Treadwell et al. (1990). Ik zal mij in dit overzicht beperken tot de basistechnieken. Wat de stadia betreft, steun ik mij op het klassieke psychodrama zoals dit door Moreno werd uitgewerkt. De opeenvolging van deze stadia is vrij uniform voor alle sessies, maar de inhoud van een psychodramasessie is altijd een uniek gebeu-

ren, ook als gelijkaardige thema's worden uitgewerkt. Zo zijn bijvoorbeeld zeer vaak terugkerende onderwerpen:

- ouder-kindrelatie (als ouder, als kind),
- partnerrelatie,
- werknemer-werkgeverconflicten,
- overlijden van een belangrijke ander,
- intrapsychische spanningen
- ...

Een psychodramasessie kan ongeveer twee à drie uur duren, maar ook hier zijn er verschillen (bijvoorbeeld in het 'psychodrame triadique' is dit veel korter). Als optimale frequentie geldt meestal één sessie per week. Het is geen ramp als bij gelegenheid een week wordt overgeslagen, maar dikwijls wordt dit door de leden reeds als storend aanvoeld.

Het aantal sessies zal afhangen van de doelgroep. In inrichtingsverband kan bijvoorbeeld een psychodramagroep doorlopend (elke week één sessie) functioneren, maar de samenstelling van de groep zelf kan wijzigen. Sommigen blijven zes maanden in de groep, anderen twaalf, dit al naar gelang van de tijd die de cliënten in de inrichting doorbrengen. Wel is het goed zich een minimumtijd (bijvoorbeeld drie maanden) in de groep te engageren, anders kan de stabiliteit van de groep te zeer worden bedreigd. Voor sommige specifieke probleemsituaties van adolescenten kunnen de deelnemers reeds na tien sessies heel wat geleerd hebben. In een trainingsgroep, als kennismaking met psychodrama, is een zestal sessies meestal reeds voldoende.

In psychodrama kunnen drie hoofdfasen worden onderscheiden: warming-upfase, actiefase en sharingfase.

#### (1) *Warming-upfase*

Het is uitgesloten dat men in het eerste kwartier van een eerste sessie zonder enige voorbereiding met een psychodrama zou kunnen starten. Vooraf moet een zekere vorm van groepscohesie en vertrouwen opgebouwd zijn opdat de groepsleden zichzelf spontaan zouden durven engageren in de groep. Spontaneïteit kan onmogelijk op bevel tot uitdrukking komen. Zeggen: "Jullie moeten spontaan zijn" is absurd en heeft net het omgekeerde effect. Watzlawick (1983: 64) sprak hier zeer tekenend van de 'wees spontaan-paradox'... "iets op commando spontaan doen is net zo onmogelijk als iets opzettelijk vergeten of gewild in een diepe slaap vallen". Spontaneïteit moet uit de groep groeien en kan niet extern worden opgelegd. De warming-up stimuleert een sfeer van co-creatie in de groep.

Hierin heeft de *director* een zeer belangrijke functie. Een eerste voorwaarde bestaat erin dat hij *zelf ontspannen* is. Indien een director bijvoorbeeld vreest dat hij zijn groep niet zal aankunnen, dan bestaat er een grote kans dat zijn angst zal worden aanvoeld door de groepsleden, die zich ook onzeker gaan voelen. De spanning van de director kan heel makkelijk worden overgedragen op de groep.

Dit wil niet zeggen dat de director geen beperkingen van zichzelf mag laten blijken. Het is niet nodig dat hij het koste wat het kost zich als een superieure of onfeilbare figuur moet laten doorgaan. Hij mag best zwakheden hebben, als hij maar rustig de situ-



atie blijft overzien. Hij moet boven alles een sfeer van veiligheid pogen te creëren, waarbinnen de leden tot de vaste overtuiging komen: “Binnen deze groep kan er met mij niets verkeers gebeuren, ik kan mij vrij uiten en word hiervoor nooit gestraft.” De director moet een *actief-rustige* houding aannemen.

Hoe men een dergelijke groepsvertrouwdheid creëert, is moeilijk te verwoorden. Wel is het belangrijk dat van bij de aanvang een aantal afspraken wordt gemaakt. Elke groep heeft zijn eigen specifieke expliciete en impliciete *doelstellingen* die *moeten worden geëxpliciteerd*, bijvoorbeeld:

- De optie van de groep (kennismaking, training, therapie...).
- De duur van de sessies.
- Het aantal sessies.
- De verdeling van de verantwoordelijkheden.

Vooral de vrijheid voor het aanbrengen van thema's moet zeer duidelijk worden aangestipt: in een psychodramagroep bestaat hier praktisch geen beperking; de leden moeten ten volle beseffen dat ze zeer ongewone thema's kunnen aanraken en hiervoor nooit als een zonderling zullen worden bestempeld, bijvoorbeeld: “Ik zou een gesprek willen met mijn overleden vader.”

- Benadrukking van absolute confidentialiteit.
- Bovendien is men nooit verplicht om als protagonist op te treden indien men dit niet wenst. Men wordt nooit gedwongen of uitgedaagd. Wel is een vorm van geëngageerdheid vereist: het heeft geen zin in een psychodramagroep te stappen met de bedoeling: “Nu ga ik eens veilig observeren wat er hier gaat gebeuren, maar protagonist word ik nooit.” Op die manier sluit men elke vorm van persoonlijke betrokkenheid bij voorbaat uit.
- Niet-rationele, intuïtieve, humoristische en fictieve of ‘vreemde’ fantasmatische onderwerpen zijn perfect toegestaan. Men zal nooit veroordeeld worden als men zich ietwat vreemd of buitensporig zou gedragen, op voorwaarde dat men de andere groepsleden niet schaadt.

Men mag wel aan een groep deelnemen met de bedoeling te observeren, aan te voelen, persoonlijk zoveel mogelijk informatie op te doen, maar als men zin krijgt om iets naar voren te brengen, moet men zichzelf niet remmen. Beter laat men zich dan meedrijven op de eigen psychische stroom. Men mag niet a priori beslissen: “Ik neem geen enkel persoonlijk risico in deze groep”; dit kan op de duur een argwanende sfeer scheppen. Maar toch geldt steeds de regel dat iedereen hoe dan ook absoluut vrij blijft in wat hij zegt of doet; niemand wordt ooit gedwongen.

Naast het maken van afspraken kunnen ook kleine *verbale* (of *niet-verbale*) ‘warming-up’-technieken worden gebruikt (zie bijvoorbeeld Leveton, 1977: 15-36). Wel moet men er hier voor opletten dat deze oefeningen niet artificieel overkomen; dit gevaar bestaat vooral bij het gebruik van niet-verbale technieken. Rustige oefeningen die de verinnerlijking stimuleren, zijn meer aangewezen. De director kan bijvoorbeeld aan de groep de volgende opdracht geven: “Denk eens na over een prettige ervaring uit je kindertijd, probeer je deze zo concreet mogelijk voor te stellen; achteraf zal dan wie dit wenst, daarover iets aan de groep kunnen meedelen.” Dan laat men iedereen een drietal minuten in stilte nadenken. Nadien vertellen sommige groepsleden hun ervaring of gedachten aan de groep. Eventueel kan ook tijdens de warming-upfase worden gewerkt met thema's die

toevallig tot uitdrukking komen. Zo kan bijvoorbeeld één van de groepsleden zeggen: “Ik voel mij wat onzeker, angstig...” Dit kan als uitgangspunt voor een groeps gesprek worden benut. Hieruit kan dan blijken dat dit groeps lid met zijn gevoelens helemaal niet alleen stond. Iedereen zit met angstig-onzekere spanning. Dit besef van gemeenschappelijkheid verhoogt de groepscohesie. Belangrijk is dat men zoveel mogelijk ervaringen uitwisselt.

Dikwijls is een eerste bijeenkomst volledig aan de warming-up gewijd. Maar ook bij de aanvang van de volgende sessies is altijd een zekere opwarmingstijd noodzakelijk. Een nieuwe sessie moet bij de groepsleden met boeiende verwachting in een niet-bedreigende of remmende sfeer worden tegemoetgezien.

Eens de director het gevoel heeft dat er een rustig-verwachtende, tolerante, veilige groeps sfeer heerst, en de leden tot verdere spontane uitwisseling van ervaringen bereid zijn, kan stilaan naar een *protagonist* toe worden gewerkt (Kumar & Treadwell, 1986). Het is mogelijk dat iemand zich spontaan met een thema aanbiedt, alhoewel dit – zeker in een eerste sessie – niet zo vlug zal gebeuren. De director kan rechtstreeks de vraag stellen aan de groep: “Wie zou er deze avond graag willen werken?”

In het Franse, triadische psychodrama zal een director zelden een dergelijke vraag tot de groep richten (zie Ancelin-Schützenberger, 1970). Meestal zal hier worden gewacht totdat via een groepsthema een protagonist door de anderen wordt aangewezen om een bepaald (groeps)thema te vertolken. In een dergelijke werkwijze zal men ook veel minder vlug tot psychodrama (in de moreniaanse betekenis) komen, omdat er zoveel tijd in het thema wordt geïnvesteerd. Dit kan voor de deelnemers bijzonder verrijkend zijn, maar in feite is dit geen psychodrama; het is meer nadrukkelijk een groepstherapie, waarbij enkel in ‘des moments privilégiés’ tot korte actiesessies wordt overgegaan. Tijdens deze actiemomenten kunnen dan wel psychodramatechnieken worden toegepast. Dit is een kwestie van persoonlijke accentuering.

Het thema dat de protagonist naar voren brengt, is *niet noodzakelijk een probleem*. Het kan een *interessante ervaring* zijn die men zich herinnert. Bijvoorbeeld: een toevallig gesprek dat men had op reis. Men kan deze ontmoeting in de groep brengen met de bedoeling: “Ik wil dit herbeleven, ik wil de betekenis van dit gesprek voor mezelf beter leren begrijpen.” Wat opduikt, moet ook niet noodzakelijk concreet zijn; het kunnen *vage toestanden* zijn van ongenoegen, eenzaamheid, depressie. Het hoeft ook niet noodzakelijk een feit uit het *verleden* te zijn. Het kan evengoed een gebeurtenis zijn die men *verwacht*: het schrijven van een liefdesbrief, een moeilijk gesprek met zijn partner of werkgever bijvoorbeeld; of de vrees dat men een bepaalde taak niet zal aankunnen. Men zal deze situaties in psychodrama uitbeelden, objectiveren, zodanig dat men psychisch beter is voorbereid op de toekomstige situatie. Verder zal blijken dat ook *dromen* thematisch kunnen worden geacteerd, niet om de protagonist te bestormen met alle mogelijke symbolische interpretaties, wel om hem te helpen de betekenis van zijn droom voor zichzelf te analyseren (zie verder, hoofdstuk 9). Zoals reeds vermeld, kunnen ook *intra-psychische tegenstellingen* worden veruiterlijkt om meer klaarheid erin te krijgen en ook om ze gedeeltelijk te gaan oplossen, bijvoorbeeld het rationele normatieve zelf tegenover het emotionele impulsieve zelf; het teruggetrokken zelf tegenover het sociale zelf (zie verder, hoofdstuk 14). Dit zijn thema's die we ook kennen uit de gestalttherapie: de ‘top-dog’ tegenover de ‘under-dog’; de transactionele analyse: de ‘ouder’, de ‘volwassene’ en het ‘kind’ in mij; of uit de psychoanalyse: het Ueber-Ich, het Ich en het Es.



Pinchas SHAAR, *Une lettre du profond de son cœur.*

Marcel VAN JOLE & Moshe LAZAR (s.d.). *Pinchas Shaar*, p. 151. Genève, Paris, Antwerpen: Arte & Bibliopress, Arted Paris.

Het is wel zo dat het thema altijd verband houdt met persoonlijk materiaal. Indien dit niet het geval is, kan hier misschien wel sprake zijn van sociodrama of roltraining... maar dan heeft dit eigenlijk met psychodrama niet zoveel te maken. Het is duidelijk dat in deze andere vormen van groepsbenadering wel frequent psychodramatechnieken kunnen worden gehanteerd (zie verder, hoofdstuk 11 en Verhofstadt-Denève, 1988<sup>b</sup>; Cuvelier, 1976).<sup>3</sup>

Eens een protagonist zich heeft aangemeld, kan stilaan de actiefase worden ingeleid.

## (2) Actiefase

In de actiefase zijn nog verscheidene substappen te onderscheiden. Het is niet nodig een protagonist onmiddellijk een probleem te laten uitbeelden. Hij moet zeer geleidelijk in de gepaste sfeer worden gebracht. Na de opwarming van de groep (de director en co-director) volgt de specifieke opwarming van de protagonist.

Het behoort tot de taak van de director om op het gepaste moment de juiste technieken te introduceren. Het geschetste persoonsmodel kan hier ook als werkframe dienen. Elders heb ik systematischer het verband tussen persoonsmodel en psychodramatechnieken uitgewerkt (zie Verhofstadt-Denève, 1988<sup>a</sup>). Voor de toepassing van persoonsmodel en dramatechnieken in het onderwijs verwijs ik naar Verhofstadt-Denève (1988<sup>b</sup>) en hoofdstuk 11.

Hieronder volgt een concreet verloop van een mogelijke actiefase met een beschrijving van de klassieke basistechnieken.

□ Vooreerst wordt het *thema concreter gesteld*. Bijvoorbeeld: Jan, een adolescent, brengt het volgende onderwerp aan:

3. Wie vertrouwd is met de zelfconfrontatiemethode van Hermans en de latere uitwerking in de richting van de narratief-dialogische persoonsbenadering, zal wel duidelijke overeenkomsten vinden tussen deze methode en het psychodrama. Hierop werd trouwens door Hermans in het woord vooraf ook reeds gewezen.

Naar aanleiding van de bespreking van een zelfconfrontatieonderzoek vermelden Hermans en Kempen (1993: 88): "The presented case study also demonstrates that traits, particularly as opposites (e.g. open versus closed, active versus passive, ambitious versus lazy, serious versus playful, masculine versus feminine), can be studied as protagonists and antagonists in a dramatic narrative."

Dit zou een citaat uit een psychodramahandboek kunnen zijn. De overeenkomst is treffend. Zowel de zelfconfrontatiemethode als het psychodrama zal via een stimulering van de zelfreflectie de interne dialoog (met zichzelf en anderen) activeren. De persoonlijke narratieve constructies die via deze dialoog worden opgebouwd, zullen ongetwijfeld de totale persoonsorganisatie en onrechtstreeks ook de reële sociale interpsychische contacten betekenisvol beïnvloeden (zie Hermans, 1992<sup>c</sup>, 1996; Hermans et al., 1992, 1993<sup>a</sup>, 1993<sup>b</sup>). Uiteraard zijn er ook verschillen tussen beide methoden.

Ik vernoem er slechts twee: wellicht zal in de zelfconfrontatiemethode de 'protagonist' op een veel kortere tijd een systematisch overzicht krijgen van zijn belangrijkste waardegebieden (aangezien binnen een bepaald tijdschema een gestructureerd programma dient te worden afgewerkt) terwijl dit in het psychodrama (gezien de keuzemogelijkheid van de protagonist om specifieke thema's meer uit te werken) waarschijnlijk meerdere sessies zal vergen. Tevens zal in het psychodrama door de sterkere realiteitsbetrokkenheid van de toegepaste actietechnieken, en de sharing van een meelevende groep, de momentane emotioneel/cognitieve invoeling van de protagonist wellicht sterker zijn.

Een combinatie van beide methoden lijkt mij een boeiende opdracht (zie Verhofstadt-Denève, in press).

In functie van deblokkering en stimulering van het persoonlijke belevingsproces bij de cliënt worden in de experimentiële psychotherapie ook steeds meer pogingen ondernomen om de narratief-dialogische benadering (interne dialoog) te combineren met persoonlijk betrokken, contextgecentreerde actietechnieken; zij het dan in hoofdzaak gestaltgecentreerde technieken (Elliott & Greenberg, in press; Greenberg, Rice & Elliott, 1993; Greenberg & Paivio, 1997).

- Jan: *Ik kan met mijn vader niet praten, wij zitten op een andere golflengte. Na twee zinnen is het boel... dus heb ik besloten niets meer tegen hem te zeggen en gewoon mijn zin te doen...*
- Dir.: *Ja, je schiet dus blijkbaar niet zo goed met hem op... herinner je jou een concrete situatie?*
- Jan: *Zeer veel... vroeger bijna elke dag...*
- Dir.: *Ja... maar één gesprek meer speciaal?*
- Jan: *(denkt na) ... ja, die avond op mijn kamer,... een maand of drie geleden, ik was zo'n vliegtuigje in elkaar aan 't steken, fijn werk, met kunstlijm,... ik had er al verschillende avonden aan gewerkt... toen is pa binnengekomen... hij neemt dat vliegtuigje... (Jan wordt zeer opgewonden tijdens zijn verhaal, steekt zijn armen naar voren en wil tonen hoe zijn vader naar het vliegtuigje greep)*
- Dir.: *(onderbreekt Jan, rustig) Goed Jan, we gaan er niet verder over praten, maar jij gaat die scène hier uitbeelden... hier, alsof het nu voor de eerste keer gebeurt.*

Er verder over laten praten kan de acthonger verminderen en het is beter dat Jan via de actie nieuwe dimensies in de relatie tot zijn vader zou kunnen ontdekken. Ook het beklemtonen van *hier en nu* is essentieel. Hij beeldt de gehele situatie uit zoals hij ze nu op dit ogenblik aanvoelt. Een dergelijk 'hic et nunc'-principe wordt ook zeer extreem in de gestaltbenadering toegepast; Ancelin-Schützenberger spreekt van een uitbeelding van 'le passé dans le présent'. Dit heeft zeer grote voordelen, zoals bijvoorbeeld het feit dat de protagonist zich dan niet pijnlijk hoeft af te vragen of die scène wel reëel zo gebeurde. Hij is ook niet gebonden aan het script van het verleden; hij is niet gedwongen het verleden letterlijk te reproduceren, wat de actieve uitbeelding zou kunnen remmen. Hij kan het verleden desnoods zelfs wijzigen in overeenstemming met de spontane gedachten en gevoelens die in deze geprivilegieerde groepsmomenten nu opduiken.

Zelfs op dit ogenblik zou het voor Jan nog moeilijk kunnen zijn een gesprek met de vader te ensceneren; daarvoor moet hij nog beter cognitief-emotioneel worden voorbereid. Het is nodig Jan 'in de situatie' te brengen .

- Dir.: *Kijk, Jan, je bent nu op je kamer... kun je mij eens uitleggen hoe je kamer eruitziet?*
- Jan: *(beschrijft, aangespoord door de vragen van de director, zeer nauwkeurig zijn kamer: deur, ramen, posters enzovoort).*

De bedoeling is de kamer te doen leven en de protagonist affectief-emotioneel betrokken te krijgen in de concrete situatie. In de opbouw van de kamer kan een minimum aan meubilair volstaan, zoals een paar stoelen en een tafeltje, om de belangrijkste objecten te situeren.

□ Als nu blijkt dat de protagonist volledig opgaat in wat hij uitdrukt, is het moment aangebroken om de *hulp-Ego's* (*Auxiliaire Ego's*), of beelden van de protagonist, te *introduceren*. De belangrijkste tegenspeler (de antagonist) is voor Jan hier de vaderfiguur. Jan moet zelf het groepslid kiezen dat deze rol zal uitbeelden. Sommige protagonisten zijn heel even verrast omdat ze zoeken naar fysieke gelijkenis met de reële vader, wat zeker niet noodzakelijk is; in psychodrama kan ook een meisje uit de groep perfect de vaderrol vervullen!



- Dir.: *Jan, je hebt een prachtige kamer... je gaat nu hier je vader ontmoeten, is er iemand van de groepsleden die de rol van je vader zou kunnen spelen?*
- Jan: *Er is niemand die op hem lijkt...*
- Dir.: *Ja, natuurlijk niet, het zal ook maar een rol zijn, het zal niet echt je vader zijn... dat weet je wel.*
- Jan: (kijkt rond) ... *misschien Piet...* (Piet komt op).

Nu is het zeer belangrijk dat Piet door Jan wordt voorbereid op zijn rol en dat Jan zichzelf tegelijkertijd zeer intens in de vaderfiguur inleeft. De vader moet om zo te zeggen fysiek en psychisch aanwezig worden voor Jan. Hiervoor kan (volgens de Elefthery-methode) de *insprekings- of rolnemingstechniek* worden gebruikt.

De director vraagt aan Jan achter Piet te gaan staan, zijn hand op diens schouder te leggen, en in de ik-vorm de vader te beschrijven:

- Jan: *Ik ben Gerard... ik ben de vader van Jan, ... ik heb nog een dochter, die is twee jaar jonger... een braaf kind... maar Jan, dat is mijn zoon... Ik zou willen dat Jan het ver brengt... dat hij carrière maakt... maar Jan wil dat niet begrijpen... hij doet dikwijls zo dom... 't is zeker nog geen man...*

Dit is de visie van Jan op de vader (aspecten van het *Alter-Beeld* en het *Meta-Zelf*). Het is mogelijk dat dit beeld sterk afwijkt van de reële visie van de vader op Jan, maar we vertrekken van deze fenomenologische constructie van Jan over zijn vader. In een later stadium kan dan eventueel worden gepoogd dit beeld te corrigeren (dit komt verder nog aan de orde).

De inspreking kan op zich reeds een zeer intense ervaring zijn voor de protagonist. Het is mogelijk dat Jan zijn vader nog nooit zo expliciet en bewust vanuit die hoek heeft bekeken. Zeker als er niet alleen uiterlijke kenmerken, maar ook psychische eigenschappen, houdingen en affiniteiten tegenover diverse personen worden geformuleerd, kan een inspreking een belangrijke interne actie stimuleren die reeds op zichzelf een bepaalde vorm van psychodrama kan zijn. Soms is het zelfs aangeraden niet verder tot actie (bijvoorbeeld dialoog) over te gaan en het psychodrama hier af te ronden naar de volgende fase, namelijk de sharing.

□ Indien er wel een *dialoog* komt, kan dit bijvoorbeeld als volgt:

- Piet: (als vader) komt binnen, gaat op het bed van Jan zitten en zegt: *Ha Jan, wat ben je daar aan het maken?*
- Jan: *Dat zou mijn pa nooit zeggen!*
- Dir.: *Wat dan wel Jan, doe het ons voor.*
- Jan: (als vader) stormt binnen en zegt: *Ben je weer je tijd aan 't verprutsen, 't zal weer een goed rapport worden!*
- Piet: (als vader) herhaalt.
- Jan: *Jij denkt ook aan niets anders dan aan die stomme school!*

Belangrijk hierbij is dat de protagonist voordoet en zegt hoe de antagonist zich moet gedragen. Hijzelf kan dan op dit gedrag reageren. In feite hebben we hier te maken met

een vorm van *rolomwisseling* (Jan wordt zijn vader), een uitermate belangrijke techniek, enigszins verwant met de inspreking, waar ik straks nog op terugkom.

Een andere techniek in psychodrama is de *soliloquy* (of alleenspraak); zie de bekende monoloog van Hamlet. In feite is het een reflectie op zichzelf en een verwoording van gedachten en gevoelens zonder dat men een antwoord verwacht. Dit kan ook gebeuren tijdens de dialoog. Zeer frequent komt het voor dat men iets zegt (extern *Zelf-Beeld*) maar totaal iets anders denkt (intern *Zelf-Beeld*); er bestaat dan een incongruentie tussen innerlijk en uiterlijk gedrag. In psychodrama bestaat de mogelijkheid ook interne gedachten en gevoelens te uiten. Dit wordt zelfs expliciet gestimuleerd om de zelfreflectie aan te moedigen:

- Jan: (tot zijn vader) *Heb jij het misschien zo goed gedaan..., wat heb jij van je leven gemaakt? Jij bent ook maar een mislukkeling!...*  
 Dir.: *Oké Jan, wacht even... hij hoort je niet... wat denk je nu...?*  
 Jan: *Ik vind het ergens laf van mezelf, ik wil hem geen pijn doen... en toch doe ik het... ik begrijp niet waarom ik zo tegen hem spreek...*

In reële situaties zijn deze overwegingen op de achtergrond werkzaam en kunnen ze zeer moeilijk worden geuit; ze knagen achteraf. Erover kunnen praten in psychodrama kan bevrijdend werken: “Ik ben niet zo slecht als ik eruitzie.”

Een zeer stimulerende techniek die ik reeds enkele malen heb vermeld, is het *dubbelen* (door co-director of groepsleden). Veronderstel in het psychodrama van Jan dat een van de groepsleden zeer opgaat in wat hij van Jan verneemt omdat hij de situatie bij zichzelf duidelijk herkent. Die jongen komt achter Jan staan en zegt: *Ik voel wel dat ik hem pijn doe, maar toch ben ik fier dat ik het nu eens tegen mijn vader heb durven zeggen, hij behandelt mij te veel als een klein kind.*

In zo'n geval moet altijd gecontroleerd worden of Jan het met deze uitspraak wel eens is:

Dir.: *Mogelijk Jan?*

Indien Jan ‘ja’ zegt, wordt er verder mee gewerkt; indien hij niet akkoord gaat, wordt er niet nader op ingegaan.

*Opmerkingen:*

- een dubbel hoeft niet in discussie te treden met de protagonist (het is het psychodrama van Jan);
- een groepslid mag maar dubbelen indien hij van de director (door heel even in zijn richting te kijken) de toelating kreeg;
- de groepsleden moeten vooraf ervan worden verwittigd dat er geen slechte (misschien wel ‘onjuiste’, maar geen slechte) dubbelingen bestaan. Ook de uitspraak die door de protagonist wordt afgewezen, kan stimulerend zijn en aanzetten tot nadenken, tot interne actie!



Nu kom ik nog even terug op de meest centrale psychodramatechniek, namelijk de *rolomwisseling* (zie ook Carlson-Sabelli, 1989). Ik neem het psychodrama van Jan terug op wanneer hij zijn vader hard toespreekt:

- Jan: *Heb jij het misschien zo goed gedaan... wat heb jij van je leven gemaakt?... Jij bent ook maar een mislukkeling!...*
- Dir.: *Wissel Jan, word je vader.*
- Jan: (als vader) *Snotjongen, hoe durf je? Ik zal het onthouden!...*
- Co-director: (staat achter Jan, als vader) *Wat voel ik nu?*
- Jan: (als vader) *Ik voel me ziek als hij zo tegen mij spreekt, ik heb zoveel voor hem gedaan, ik verwachtte zoveel van hem... maar het ergste is dat hij nog gelijk heeft ook... ik heb niet veel verwezenlijkt in mijn leven... (soliloquy: intern Alter-Beeld van Jan)*
- Dir.: *Vader, je denkt dit, maar in psychodrama kun je dat ook zeggen tegen je zoon... Wissel nu en word terug Jan. (Jan wordt terug zichzelf, en Piet wordt Jans vader)*
- Piet: (als vader) zegt tegen Jan: *Ik voel me ziek als je zo tegen mij spreekt, ik heb zoveel voor jou gedaan... ik verwachtte zoveel van jou... maar het ergste is dat je nog gelijk hebt ook... ik heb niet veel verwezenlijkt in mijn leven...*
- Jan: *Pa,... zo heb ik het eigenlijk niet bedoeld...*

Het grote voordeel van deze rolomwisseling bestaat hoofdzakelijk hierin dat in dergelijke zeer intense gevoelsmomenten, waarin men bijzonder ontvankelijk is voor informatie, de protagonist verplicht wordt zich in te leven in de antagonist, in zijn *Alter-Beeld*. Een dergelijke empathische inleving in de ander kan bijzonder heilzaam werken. Misschien beleefde hij nooit tevoren zo duidelijk de gevoelens van zijn vader.

Zoals bij de insprekingstechniek wordt door de rolomwisseling de protagonist tot rolnemingsgedrag aangezet. Hierbij kan er een vorm van dissonantiereductie ontstaan tussen de eigen visie en de vermoede visie van de vader. Hij leert op die manier in de toekomst zijn vader met een begrijpender oog te bekijken. Dat de relatie tot de vader hierdoor minder gespannen kan worden, is duidelijk.

De bedoeling van al deze technieken is niet van protagonisten acteurs te maken, maar wel hen te stimuleren zichzelf te worden, zich spontaan te gedragen in wat Moreno een *'surplus reality'* (zie Moreno, Z.T., Blomkvist & Rützel, 2000: 15-23) noemt. Dit is een verruiming van de realiteit in een beschermde omgeving. Volgens Moreno & Moreno (1969: 16) betekent dit:

(...) it means that there are certain invisible dimensions in the reality of living, not fully experienced or expressed, and that is why we have to use surplus operations and surplus instruments to bring them in our therapeutic settings.

Terloops zij hier vermeld dat deze opvatting zekere parallellismen vertoont met de ideeën die Bettelheim verdedigt in zijn prachtige boek over de heilzame functie van het sprookje, *The uses of enchantment. The meaning and importance of fairy tales* (1983). Door het sprookje kan het kind in een symbolische vorm de harde existentiële conditie ervaren en er zich op voorbereiden: dood, haat, jaloezie, ouderdom... Vele sprookjes beginnen met het overlijden van een ouder of met een oude vader (of moeder) die inziet dat de tijd gekomen is om de plaats aan de nieuwe generatie over te laten. "Zeer lang geleden was er

een koning en die had drie zonen. Wanneer de koning oud werd en zwak, en aan zijn einde dacht, wist hij niet aan wie van de drie zonen hij zijn rijk zou schenken...”

Kwaad, lijden en strijd zijn onvermijdelijk; zijn intrinsiek met de menselijke existentie verbonden, maar in het sprookje schuilt ook de boodschap dat indien men niet terugdeinst maar moedig en krachtdadig doorvecht, men uiteindelijk toch triomfeert. Diepe innerlijke conflicten en emoties voortspruitend uit onze primitieve driften worden in de moderne kinderverhalen (Jantje helpt zijn moeder pannenkoeken bakken) schromelijk verwaarloosd. Niet zelden wordt het kind overvallen door wanhopige gevoelens van eenzaamheid, isolatie en dikwijls ervaart het doodsangsten, aldus Bettelheim. Meestal kan het kind deze gevoelens niet uiten in woorden, of dan slechts op indirecte wijze, via bijvoorbeeld angst voor het donker of voor een bepaald dier, angst voor zijn lichaam. Het sprookje anderzijds biedt het kind een vorm van ‘surplus reality’. In het sprookje wordt rechtstreeks met deze existentiële angsten gewerkt: de behoefte te worden bemind en de vrees als waardeloos te worden aangezien; de liefde voor het leven en de angst voor de dood. Het sprookje biedt het kind oplossingen voor zijn angsten. Zo bijvoorbeeld de separatieangst die hem dwingend achtervolgt. Het vertelt het kind dat oplossing niet mogelijk is indien het de moeder eeuwig wil blijven vasthouden. Enkel de vorming van een reële interpersoonlijke relatie biedt een mogelijk alternatief. Indien wij pogen de separatieangst te ontvluchten door ons wanhopig vast te klampen aan onze ouders, dan zullen we enkel op wreedaardige wijze, zoals Hansje en Grietje, tot uitstoting worden gedwongen.

As we awake refreshed from our dreams, better able to meet the tasks of reality, so the fairy story ends with the hero returning, or being returned, to the real world, much better able to master life. (Bettelheim, 1983: 63)

De verruiming van de realiteit, waarbij men in de mogelijkheid komt om angsten, twijfels, relatieproblemen te verwerken, is nog duidelijker in het psychodrama, vermits hier de protagonist niet gebonden is aan een bepaald script; hij kan *zijn* drama opbouwen (en wijzigen) zoals hij het *nu* aanvoelt, los van culturele of sociale taboes. Hij kan dingen uitschreeuwen die hij eerder nooit durfde te uiten tegenover zijn ouders, baas, partner... Hij kan de gekste dingen zeggen en zal niet als psychoticus worden beschouwd. Hij kan weer kind worden. Hij kan desnoods zelfs één of beide ouders psychodramatisch vermoorden en zal hiervoor niet in de gevangenis terecht komen.

Uiteraard zijn er grenzen; alles blijft op een symbolisch niveau. Ancelin-Schützenberger (1970: 134) zegt dit als volgt:

(...) (le geste n'est donc pas achevé au sens propre: on ne se tue pas, on ne se fait pas mal en se battant psychodramatiquement, comme on ne s'embrasse pas 'en vrai', mais symboliquement, au '7/10e du geste') (...)

In de ‘surplus reality’ zijn werkelijkheid en fictie niet meer met elkaar in conflict; waanideeën en fantasieën krijgen dezelfde status als normale zintuiglijke waarnemingen: “De geest van Hamlets vader is in deze wereld even werkelijk als Hamlets *eigen* lichaam” (Moreno, 1972: 131).

Binnen deze 'surplus reality' en gestimuleerd door de spontane onvoorbereide actie kan het gebeuren dat de protagonist een vorm van *catharsis* beleeft (zie Kellerman, 1984, 1992; Blatner, 1985, 2000). Dit begrip heeft reeds een lange geschiedenis in de literatuur, de theaterwereld en de psychotherapie. Het is bekend dat deze term reeds door Aristoteles werd gebruikt. Hier verwees catharsis hoofdzakelijk naar het louteringsproces dat bij de toeschouwers zou optreden bij het zien van het drama van de held, via een weerspiegeling van de eigen emoties (zie ook Van Boekel, 1957; Barrucand, 1970). Bij Moreno krijgt catharsis een bredere betekenis en bovendien een accentverschuiving: naast de catharsis van de *toeschouwers* (die secundair is) is er in de eerste plaats de catharsis van de protagonist (de held). De toeschouwer (een groepslid) is zelf actor (protagonist) geworden. Door de productie van zijn *eigen* drama bevrijdt hij zich ervan!

Bij deze catharsis moeten enkele opmerkingen worden gemaakt. Nooit mag een catharsis worden geforceerd. Men moet de protagonist zelf zijn tempo laten bepalen. Een hevige geëxterioriseerde catharsis is geen criterium voor een goed psychodrama. Sommige directors vinden een psychodrama pas geslaagd als heel de groep het zit uit te huilen. Men kan echter een zeer intens psychodrama beleven zonder dat de protagonist maar één traan stort of sterke emoties uitdrukt.

Catharsis in de betekenis van hevige expressie en ontlading van emoties (eveneens in een veilig, ondersteunend medium) wordt (zowel bij individuele als groepsbenadering) systematisch toegepast en expliciet uitgelokt in de zogenaamde 'feeling-expressive therapy' van Pierce, Nichols en Dubrin (1983: 42-43). Ik citeer:

Vigorous and sustained expression of feelings is the hallmark of feeling-expressive therapy. We begin by focusing on the feelings described by our clients: we track them, amplify them and try to understand how they affect behavior... In seeking full expression of strong feelings, it is not enough to simply make the client more aware of pain... They need to feel safe in their relationship with the therapist if they are to discharge their feelings.

Alhoewel deze benadering wellicht mogelijkheden inhoudt, lijkt mij het al te nadrukkelijke en geëxterioriseerde catharsisjagen hier artificieel.

Anderzijds hoeft men ook niet te schrikken als protagonist, of groepsleden, emotioneel bewogen reageren. Wenen is ook dikwijls de uiting van een positief gekleurd gevoel; het kan wijzen op een inzicht, een meeleven (een mede-lijden...) en heeft meestal een ontspannend effect. Het is helemaal niet nodig dat de protagonist onmiddellijk (angstvallig) wordt getroost. Wel moet hij voortdurend de warme ondersteuning van director, co-director en groepsleden aanvoelen. Aansluitend hierbij kan gewezen worden op de zeer merkwaardige relatie die de protagonist tijdens de actie met de groep onderhoudt. Hij bevindt zich in een belevingswereld te vergelijken met een soort droomtoestand. Sommige auteurs hebben deze situatie vergeleken met een lichte vorm van hypnose. De groepsleden zijn tegelijkertijd *afwezig* (men vergeet ze, men duikt volledig in de eigen ervaringswereld) en intens stimulerend *aanwezig*. Men hoort groepsleden opkomen die een gedachte, een gevoel formuleren (dubbelen) maar men weet achteraf niet meer precies wie het zei; men ervaart op de achtergrond positief ondersteunende reacties vanwege de groep. Een empathisch meevolgend audience ver-

diept en stimuleert zeer effectief de persoonlijke beleving en de interne actie van de protagonist.

Ten slotte kan nog worden opgemerkt dat catharsis verschillend moet worden gezien van 'genezing' of het groeiproces zelf. Ancelin-Schützenberger spreekt van 'un soulagement' die het begin kan betekenen van een proces van persoonlijke verandering. Wel wordt het terrein zeer gunstig voorbereid; de verstarring is doorbroken. Kelly zou zeggen: het constructensysteem dat verstart was, is in beweging gebracht, door elkaar geschud, zodat men mogelijkheid krijgt tot verandering (zie ook Van Rillaer, 1970).

Na een 'catharsisbeleving' kunnen dan eventueel leerprincipes worden toegepast, die nu veel effectiever zullen zijn dan zonder voorafgaande emotioneel-affectieve uitbeelding en ervaring van het probleem (zie ook Yalom, 1981: 64-65).

Nu kan eventueel worden gepoogd om bepaalde alternatieve fenomenologische constructies te laten ontdekken of nieuwe gedragingen aan te leren, die herstructurering bewerken (dit kon uiteraard ook reeds tijdens het psychodrama via het dubbelen).

Zo kan men bijvoorbeeld aan de protagonist zeggen: *je hebt hier nu een gesprek met je vader uitgebeeld, maar hoe zou dit anders kunnen verlopen?* Bepaalde scènes kunnen opnieuw (door protagonist en/of groepsleden) worden uitgebeeld, waarbij de protagonist efficiëntere relatiepatronen leert inzien en hanteren. Of nog via de techniek van het *spiegelen* kan een groepslid of de co-director het gedrag van de protagonist zo getrouw mogelijk nabootsen terwijl de protagonist observeert. Op die manier krijgt hij een vorm van feedback op zijn houding en kan hij op grond hiervan zélf correcties doorvoeren, die dan eventueel kunnen worden geoefend.

Maar deze 'working through' hoeft niet noodzakelijk onmiddellijk aan te sluiten bij een emotioneel geladen psychodramasessie. De protagonist moet dikwijls eerst de tijd worden gegund de ervaren emoties persoonlijk door te werken. In een volgende sessie of zelfs enkele weken later kan dan eventueel aan concrete gedragsverandering worden gewerkt. Daar is geen haast bij. Ondertussen zal hij de kans krijgen om meerdere protagonisten te observeren die met min of meer gelijkaardige moeilijkheden kampen en die deze anders pogen op te lossen... die de vader op een andere manier benaderen. Met zijn vroegere ervaring als protagonist kan hij hier ontzettend veel van leren.

Deze opmerkingen betekenen geenszins dat tijdens een eigen psychodramasessie een protagonist niets zou leren. Het is bijvoorbeeld overduidelijk dat zijn zelfreflectieve mogelijkheid en zijn sociaal-cognitieve empathische vaardigheden zeer expliciet zullen toenemen; ook de attitude van het eerlijk durven uitdrukken van gevoelens (niet alleen negatieve maar vooral positieve) wordt in psychodrama aangemoedigd. Dergelijke eigenschappen zullen zeker een gunstig effect hebben op het sociale gedrag van de protagonist, ook reeds vooraleer deze gedragingen expliciet werden aangeleerd. Ik kom hier in het volgende hoofdstuk nog op terug.

### (3) *Sharingfase*

Dit is een uitermate belangrijke fase die ook in de gestalttherapie wordt toegepast. Ancelin-Schützenberger spreekt van 'le retour au groupe'. Tijdens deze fase worden

samen emoties en ervaringen gedeeld; er is een vorm van identificatie, een éénwordingsproces van de groep met de protagonist. De sharing heeft drie essentiële functies.

Het is de bedoeling dat de protagonist vanwege de groep een *ondersteunende feedback* ontvangt.

Hier moet de director tot elke prijs vermijden dat het psychodrama van de protagonist wordt geanalyseerd, geïnterpreteerd of dat er kritieken of adviezen worden gegeven vanwege de groepsleden (Moreno, Z.T., Blomkvist & Rützel, 2000: 63-65).

Het is duidelijk dat een protagonist die zopas soms diepe lagen van zijn persoon heeft onthuld, juist door de sterke lichamelijke en emotionele betrokkenheid zich uitermate kwetsbaar heeft opgesteld. Negatieve kritiek na een dergelijke persoonsbetrokken actiefase kan onherroepelijke schade berokkenen. Het kan worden aanvoeld als een verwerping, een devaluatie van de diepste kern van het interne *Zelf-Beeld*.

De director moet er voortdurend attent op zijn dat de groepsleden, ook al bedoelen ze het zeer goed, geen adviezen of kritiek formuleren. Alles wat ze verwoorden, moet in de ik-vorm gebeuren. Hij kan aan de groepsleden de volgende vragen stellen: *Waarom heeft het psychodrama van Jan jou geraakt? Herken je ervaringen in je eigen leven die daaraan herinneren?*

Uit de antwoorden ervaart de protagonist dat hij helemaal niet geïsoleerd staat met zijn probleem. Dit is voor hem een belangrijke ondersteuning. Hij hoeft zich voor niets te schamen, hij hoeft zich ook niet te verdedigen. Hij luistert met een half oor en is in gedachten dikwijls nog in zijn psychodrama verzonken. Hij heeft hard gewerkt en ervaart nu medeleven en steun van de groep. De toestand waarin de protagonist zich na een psychodramasessie bevindt, is wel eens vergeleken met de gemoedsgesteltenis na een meditatie, een hypnose of een psychedelische ervaring.

Yablonsky (1981: 153) vergelijkt deze ervaring van de protagonist als een terug bovenkomen na een emotionele diepzeeduik; plots blootgesteld aan het licht:

Coming out of a psychodrama is like surfacing from a deep-sea emotional dive or emerging from a dark theater – it takes some time to get used to the group light.

Een tweede functie van de sharing is een vorm van *groeps catharsis*; inderdaad, het psychodrama van Jan heeft verschillende andere adolescenten aangegrepen. Zij herkennen die problematiek en zij komen met eigen ervaringen naar voren. Uit deze besprekingen blijkt dikwijls dat de groepsleden heel wat van dit psychodrama leerden, alhoewel zij niet rechtstreeks als protagonist fungeerden.

Ten slotte versterkt de sharing de *groepscohesie*. Na elk psychodrama wordt de groep een meer coherent geheel, men krijgt steeds meer het gevoel van echt bij elkaar te horen. Dit verhoogt het veiligheidsbeleven en de spontaneïteit binnen de groep.

Het is essentieel dat in het geheel van de beschikbare tijd een voldoende ruime periode voor de sharing wordt voorzien. Liever de actiefase enigszins inkorten dan de sharing op een loopje te moeten afhandelen. Hierdoor kunnen zowel protagonist als groepsleden met rauwe onvoldane gevoelens (eenzaamheid, schuld, zelfdevaluatie, angst, agressie...) achterblijven, die zij soms zeer moeilijk alleen kunnen verwerken.

Ik sluit dit psychodramahoofdstuk af met een parodie geïnspireerd op een prachtig stukje van Moreno (1970: 421-424), getiteld: *Shakespeare and the psychodrama*. De basisgedachte die erin besloten zit, kan als volgt worden samengevat: *door middel van psychodrama krijgt men de mogelijkheid echt drama te beleven met reële mensen, die zichzelf bevrijden door zichzelf te zijn, los van het opgelegde script van de toneelschrijver.*

#### SHAKESPEARE EN PSYCHODRAMA

Het best kan men het vernieuwende effect van psychodrama illustreren door Shakespeare onverwacht te confronteren met de *echte* Hamlet, en dit vooreerst *in zijn tijd* (zestiende eeuw, dus lang voor er sprake was van psychodrama).

Laten we ons Shakespeare inbeelden, zittend aan zijn werktafel in zijn Stratford cottage, geïnspireerd door het leven van Hamlet (de prins van Denemarken). Hij ontdekte hem in een geschiedenisboek. Hij overweegt grondig het gehele verhaal, maakt notities voor een nieuw toneelwerk en creëert scènes en dialogen...

Plots wordt hij onderbroken door een klop op de deur. Hij opent, en voor hem staat een onverwachte bezoeker... De vreemdeling zegt:

*Are you Shakespeare. My name is Hamlet.*

Shakespeare: *Hamlet, Prince of Denmark?*

Hamlet: *It is I. I am in great distress.*

Shakespeare: *What has happened, Prince?*

Hamlet: *I just walked by the palace. The moon was shining and I saw my dead father's face staring at me, as true and real as you are standing there. It spoke to me.*

Gedurende een ogenblik is Shakespeare totaal van streek. Hij is ten slotte slechts de Shakespeare van de zestiende eeuw en heeft dus geen besef van psychodrama. Hij zegt:

*You may be the real Hamlet, but I don't need you. The play is practically written. I need an actor for the title role.*

Maar laten wij ons Shakespeare voorstellen, *in onze tijd*, opnieuw zittend aan zijn werktafel. Hij staart naar de vreemdeling, laat het geschiedenisboek vallen, schuift zijn script terzijde, en zegt:

*That is exciting!*

Hij schrijdt langzaam naar de man voor zich en betast hem:

*Pardon me if I touch you. It is you, you are real!*

Hij wandelt op en neer en grijpt plots Hamlets arm:

*Tell me, Hamlet, you saw your dead father with your own eyes?*

Hamlet: *Yes, Shakespeare, just before. It shook my mind and I am in great distress.*

Shakespeare: *Was he standing on the ground?*

Hamlet: *No sir, he was posed in mid-air.*

Shakespeare: *How did he look?*

Hamlet: *Bigger than I saw him, seven feet tall. And then he shrank and when I tried to touch him he was gone.*

Shakespeare: *Did you speak to him?*

Hamlet: *No, he spoke to me twice. His voice was gentle at first, then it became like a warning.*

Shakespeare: *See, Hamlet, we are not alone. Some of my friends are here, men and women.*

(Zie verplaatsing naar het psychodramatisch theater)

Hamlet: *My father pursues me again. Help me, Shakespeare.*  
 Shakespeare: *I could help you better if I could see your father myself, and talk to him, as you have seen him. Maybe some of the men who sit here can envision the part of your father.*

Een oude man op de laatste zetelrij komt vooraan en beklimt de drie treden (zie Moreno-theater) tot bij Hamlet.

Shakespeare: (tot Hamlet) *You tell him how your father looked and how he acted, where he stood and what he said.*  
 Hamlet: *I can't, it's impossible. It's so hard to remember... First he was kneeling, his head was bowed like this.*

Het Auxiliaire Ego observeert Hamlet aandachtig. Hij poogt hem na te bootsen: knielt en buigt zijn hoofd.

Hamlet: *The moon was shining just above him. My father moved his lips as if he were trying to speak.*

Ego beweegt zijn lippen alsof hij probeert te spreken maar er niet in slaagt.

Hamlet: *And then my father shouted: "You are the King of Denmark", three times.*

Ego verheft de stem en roept tot Hamlet drie keer:

*You are the King of Denmark!*  
 Hamlet: (woedend) *His voice was not like that. It was gentle, but strong. It had power and majesty. I cannot bear it, please stop.*  
 Shakespeare: *Oh Hamlet, why don't you show me yourself how it was. You were there and you know your father so much better than these strangers do.*

Hamlet neemt de plaats van zijn vader in. Hij klimt op de zuil (het balkon), zijn hoofd wordt zichtbaar boven het paleis en zijn stem klinkt over de weidse vlakte. Hamlet (als zijn vader) roept:

*You are the King of Denmark!*

Hamlet wordt terug zichzelf, Ego herhaalt de uitroep; hierop volgt een gesprek met de vader... Plots zegt Hamlet tot Shakespeare:

*I want to see my mother. Bring her to me.*

Een ander Ego komt op het toneel en acteert de rol van de moeder; Hamlet acteert de rol van Hamlet... in de rol van zijn moeder... Dan vraagt hij naar Ophelia...

Zo groeit stap voor stap het psychodrama van Hamlet voor onze ogen. Het zeer bijzondere echter van *deze* productie is dat we niet Shakespeare zien (die de rol van Hamlet creëerde) maar een *echte* Hamlet die hier een echte Shakespeare ontmoet. En de Ego's die opkomen, zijn ook niet zomaar acteurs, maar vrienden (zie de ondersteunende groep) die Hamlets wereld proberen te begrijpen en concretiseren. En Moreno besluit:

Lang voor een toneelschrijver een 'Hamlet' kan schrijven, en voor een schare van acteurs heel wat theatergangers kunnen verstrooien, zijn er duizenden levende Hamlets, Ophelia's, Othello's en Macbeths. Zij kwamen tot de geschiedenisboeken uit het leven, en het is uit de *boeken* dat de *dramaschrijver* hen concipieerde, maar de *psychodramaturg* ontmoet hen *vóór* ze in de boeken komen: hij ontmoet de reële Hamlet, hier en nu, op het bevrijdende podium van het psychodrama.



Als klinisch ontwikkelingspsychotherapeut zie ik psychodrama, en vooral dan de centrale psychodramatechnieken zoals inspreking, rolomwisseling, dubbelen... (zie eerder, 7.2.2) zeer sterk in relatie tot de persoonsontwikkeling, de psychogenese, namelijk als effectieve middelen om de ontwikkeling te stimuleren en bij te sturen. Ik beschouw de psychische ontwikkeling als verlopend volgens dialectische processen waarbij de mens via de ervaring van tegenstellingen en dubbele negaties steeds 'hogere' syntheses kan bereiken (zie eerder, hoofdstukken 1, 3 en 5). Psychodrama is een krachtige methode om dialectische processen aan te wakkeren, niet door het opwekken van pijnlijke crisis-situaties, maar door de bewustwording van de reële contradicties binnen het MIJ. Bovendien beschouw ik psychodrama *zelf* als dialectisch van aard, onder meer in haar interne verloop en in de meeste van de gehanteerde technieken.

Deze onderwerpen worden in het volgende hoofdstuk uitgewerkt.

## 8. Psychodrama en ontwikkelingsgerichte psychotherapie

*Leni Verhofstadt-Denève*

Ik ben ervan overtuigd dat psychodrama niet alleen dialectische ontwikkelingsprocessen kan stimuleren, maar bovendien als methode, intrinsiek dialectisch van aard is. Met andere woorden, psychodrama is niet alleen dialectisch in haar effecten maar ook in haar klassieke driestadiaverloop en in haar gehanteerde basistechnieken. Dit wordt hieronder uitgewerkt in 8.1. In het tweede deel van dit hoofdstuk (8.2) worden het psychodrama en verwante zelfreflectieve handelingstechnieken gekaderd binnen de doelstellingen van een ontwikkelingsgericht therapeutisch handelen.

### 8.1 Dialectiek in de psychodramastadia

Ik zal pogen, uitgaande van de kenmerken van dialectische processen (zie hoofdstuk 1), de dialectische dynamieken te expliciteren in de psychodramastadia (zie eerder, 7.2.2).

De dynamisch stimulerende *relatie tussen groep en protagonist* beschouw ik als een schoolvoorbeeld van een dialectisch verlopend proces. Zoals verder ook nog zal worden betoogd, ligt het accent hier niet zozeer op groepsdynamische spanningen van wederzijdse aantrekking en afstoting tussen de individuele groepsleden. Eigen aan de psychodramatische methode, genereert een (beveiligende én tegengestelde maar niet bedreigende) groep een protagonist die na zijn psychodrama terug in de schoot van de groep wordt opgenomen (zie eerder, 7.2.2).

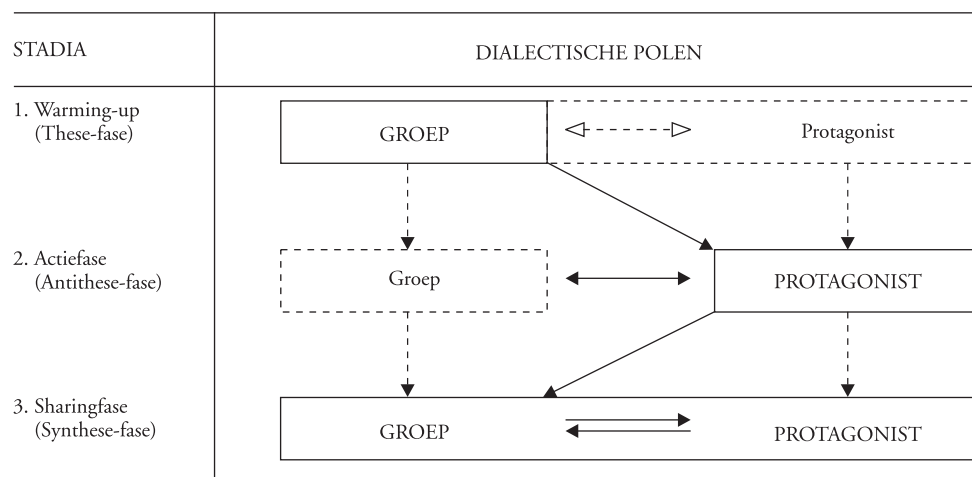
□ Het dialectische *triadische verloop* waarbij via een dynamische ontwikkeling van dubbele negatie een 'hogere' synthese wordt bereikt, vindt duidelijk haar verwezenlijking in de drie psychodramastadia (zie figuur 8.1).

In de warming-upfase zijn groep en protagonist één. De potentiële protagonist behoort nog intrinsiek tot de groep als geheel. In plaats van warming-upfase zou men ook van *thesevormingsfase* kunnen spreken. Via de opbouw van de groepscohesie, de vertrouwenssfeer, gaan de leden zich stilaan als een 'groep' beschouwen: een georganiseerd systeem dat de mogelijkheid tot verdere groei en differentiatie in zich draagt. In deze eerste fase is de dialectische groepsloop geactualiseerd. Impliciet is evenwel de protagonist-pool – zij het nog op ongedifferentieerde wijze – levendig aanwezig. De groepsleden weten (verlangen) dat er een protagonist zal optreden. Het is deze impliciete

tegenstelling die in de dialectische cyclus tot de transitie naar de volgende fase zal stuwten.

Op het ogenblik dat de groep een protagonist genereert, vangt de antithese-fase aan. In het psychodramaframe is dit de aanzet tot de actiefase. In dialectische termen kan hier volwaardig worden gesproken van de *negatiefase*. Uit de these is de antithese gegroeid; de groep negeert zichzelf in de protagonist, ziet af van eigen (egoïstische) tendensen en laat de protagonist als volwaardige entiteit naar voren treden. De dialectische kracht verschuift in deze negatiefase naar de protagonist-pool, maar historisch blijft de groep als ondersteunend medium op de achtergrond aanwezig. De expliciete tegenstelling groep/protagonist geeft een zeer eigen dynamiek aan het gehele psychodramagebeuren en drijft beide polen naar de integratiefase in de sharing. Hierbij ervaart zowel groep als protagonist deze negatiefase als een noodzakelijk creatieve stap in de richting van een wederzijds zelfverwezenlijkingsproces.

In de sharingfase ten slotte keert de protagonist tot de groep terug en wordt hij weer in de schoot van de groep opgenomen. Groep en protagonist versmelten tot een synthese waardoor de groep terug zichzelf kan worden. “Het is een terugkeer naar de eenvoudigheid van het begin, maar deze is nu bemiddeld, opgeheven” (zie eerder, hoofdstuk 1). Ik kom verder op de drievoudige betekenis van de ‘Aufhebung’ in de *psychodramatische synthese* nog terug. In psychodrama betekent de sharingfase ook inhoudelijk een reële uitdrukking van een dubbele negatie: in de eerste negatie negeerde de groep zichzelf in de protagonist. In de tweede negatie door ‘le retour au groupe’ negeert de protagonist zichzelf ten voordele van de groep. Hij treedt terug op de achtergrond. De groep reflecteert nu op zichzelf, en wordt protagonist. Na de catharsis van de protagonist in de antithese-fase is er plaats voor de groepscatharsis in de synthese-fase.



**Figuur 8.1.** De dialectische relatie tussen de groep en de protagonist doorheen de psychodramastadia (schematische voorstelling; zie ook eerder, figuur 1.1. in hoofdstuk 1).

□ Het is duidelijk dat het in de tegenstelling protagonist/groep om een *complementaire dialectische tegenstelling* gaat. *Protagonist en groep zijn wederzijds van elkaar afhankelijk*: zonder de groep zou de protagonist, in de klassieke betekenis van het woord, geen hoofdspeler kunnen zijn. De groep geeft zin en betekenis aan de actie van de *protagonist*. Hij voelt zich ondersteund door een begrijpende, meevoelende omgeving, wat de interne actie en de bewustwording intensificeert. Bovendien zijn de groepsleden niet enkel meevoelende toeschouwers: ze pogen de protagonist te helpen; ze dubbelen, fungeren als extensies door het spelen van rollen; ze antwoorden met betekenisvolle stimulerende reacties op de psychodramatische uitdrukking; de protagonist heeft de groep vitaal nodig in zijn bewustwordings- en zelfverwezenlijkingsproces.

Anderzijds krijgt de *groep* een meer zinvol bestaan door de actie van de protagonist. Zijn psychodrama activeert de groepscohesie. Elk individueel psychodrama verstevigt de interne groepsbanden. De groepsstructuur wijzigt zich, organiseert zich, wordt een hechter systeem. Bovendien stimuleert de protagonist door zijn psychodrama de interne activiteit van de groepsleden. In de tegenstelling groep/protagonist ervaren de groepsleden zichzelf als groepslid en tegelijkertijd als potentieel protagonist voor de toekomst. Beide rollen krijgen wederzijds een zinvolle definitie en perspectief binnen het dynamische psychodramatische proces.

Aansluitend bij deze inherente complementariteit, waarbij groep en protagonist niet los van elkaar bestaan, geldt onvermijdelijk dat *beide behoren tot éénzelfde systeem van hogere orde*. Groepsleden en protagonist behoren tot *die* specifieke groep binnen tijd en ruimte; met *die* leden; *die* director en co-director; *die* doelstellingen; met *zoveel* reeds ervaren sessies en *zoveel* sessies nog in het vooruitzicht. Beide polen in deze dialectische tegenstelling behoren hier duidelijk tot een ruimer omvattend georganiseerd systeem.

Ook het criterium dat in dialectische processen *de polen elkaar niet uitsluiten*, geldt overduidelijk binnen psychodramaprocessen. Ik wees erop dat in de groepssamenstelling met heterogene groepen zeer vruchtbaar werk kan worden geleverd, maar dat men moet vermijden om volledig geïsoleerde figuren in de groep te krijgen (bijvoorbeeld één vrouw in een mannengroep of omgekeerd...). Dit is uiteraard geen algemene regel en zal afhangen van de 'IK-kracht' van de persoon in kwestie. Maar bij de groepssamenstelling moet men steeds de vraag voor ogen houden: zal de contradictie tussen die persoon (als potentieel protagonist) en de overige groepsleden niet zo sterk zijn dat ze zich van elkaar isoleren? Zo kunnen bijvoorbeeld de problemen waarmee de protagonist begaan is, van een totaal andere orde zijn dan die van de groep. De groep zal dan het psychodrama niet vatten, de aandacht verzwakt, de dynamische relatie groep/protagonist ontbreekt. Onder die omstandigheden is een wederzijds stimulerend dialectisch proces niet gemakkelijk te verwezenlijken.

Uitsluitingsprocessen kunnen zich ook voordoen met sterk dominante figuren die het gehele groepsproces in hoge mate domineren: ze willen bijvoorbeeld voortdurend aan het woord komen en dringen hun thema's op. Soms worden ze ook door de anderen aanvaard vermits die veilig in hun schelp kunnen blijven en zich weinig of niet hoeven te engageren. In dat geval wordt het bevruchtende dialectische proces ook zeer sterk bemoeilijkt. Door de opslorping van de ene pool door de andere wordt de stimulerende tegenstelling om zo te zeggen vernietigd.

Hierbij wil ik wel opmerken dat de laatst beschreven processen in deze extreme vorm relatief weinig voorkomen. Meestal is in psychodrama de tegenstelling tussen groep en protagonist van die aard dat ze niet leidt tot isolatie of eenzijdige dominantie. Het behoort ook tot de taak van de director om dergelijke ontwikkelingen te voorkomen, recht te zetten of constructief te benutten via het hanteren van groepsdynamische technieken. Een bespreking hiervan behoort echter buiten de opzet van dit boek. Ik verwijz de geïnteresseerde lezer onder meer naar Levine (1982), Whitaker en Lieberman (1964) en Yalom (1981).

□ Ten slotte kom ik terug op de *bereikte synthese* die na een psychodrama tussen groep en protagonist wordt bereikt. De hegeliaanse term ‘Aufhebung’ is hier volwaardig van toepassing. De drievoudige transcendentie eigen aan een dialectische synthese vinden we duidelijk terug.

In zekere zin is er een *vernietiging* van de these en de antithese: de groep en de protagonist bestaan niet meer in hun oorspronkelijke vorm. Het groepssysteem dat nu totstandkomt, is niet meer gelijk aan het oorspronkelijke systeem, en de protagonist, die deel uitmaakt van dit systeem, is ook anders geworden.

Tegelijkertijd is ook hier de ‘Aufhebung’ in de betekenis van *bewaring* van toepassing. Protagonist en groep zijn wel veranderd maar blijven ook in belangrijke mate zichzelf. Naast de discontinuïteit manifesteert zich een duidelijk continuïteitsaccent. In de synthese worden protagonist en groep nooit volledig aan elkaar gelijk. Ze zijn wel dicht bij elkaar gekomen, maar zekere contradicties blijven bestaan, anders zou het dialectische proces stagneren. Protagonist en groep gaan elkaar wel beter begrijpen, maar aanvaarden daarnaast ook de uniciteit van de andere. Het gelijkmakingsproces zou zeker een verarming betekenen.

De derde betekenis van ‘aufheben’ – namelijk *op een hoger niveau brengen* – is (wellicht nog meer nadrukkelijk dan de twee voorgaande) van kracht in de bereikte psychodramatische synthese. Beide, zowel de groep als de protagonist, groeiden door de actieve wederzijdse confrontatie: “De speculatieve verzoening is geen som van elementen maar een levendige structuur, waarin de twee zijden worden wat ze wezenlijk zijn” (zie eerder, hoofdstuk 1). Vertrekkend van een globale fase over een differentiatiefase (waarin de overeenkomsten en de tegenstellingen worden aangevoeld) kunnen protagonist en groep integreren tot een hogere vorm van synthese met een verdiept zelfbewustzijn. Beide leerden van elkaar: de protagonist ervoer dat de groep hem begrijpt, ondersteunt en bovenal dat hij met zijn probleem niet geïsoleerd staat. De groep leerde een nieuwe visie om tegen bepaalde realiteitsproblemen aan te kijken; leerde zich in te leven in de wereld van de protagonist. Daarnaast ontdekten de groepsleden sommige overeenkomsten met hun eigen problematiek, wat hen kan stimuleren om ook actief aan deze inhouden te gaan werken (eventueel binnen deze groepsessies). Het totale systeem is gewijzigd. Zonder aarzelen durf ik hier spreken van kwalitatieve of tweede-graadsveranderingen (zie eerder, hoofdstuk 1) die de groepscohesie versterken en communicatie stimuleren op een hoger (dieper, intenser, oprechter) actieniveau. Ook hier geldt dat deze groepsprocessen inhoudelijk zowel binnen de groep als binnen elke individuele protagonist moeilijk te voorspellen zijn. Dialectische processen verlopen volgens eigen onverwachte (maar dikwijls creatieve) wegen. “(...) if the outcome is known

beforehand then a truly dialectical encounter would not have taken place” (zie eerder, hoofdstuk 1).

□ Het hogere ontwikkelingsniveau dat de groep en de protagonist in een dialectische synthese hebben bereikt, kan als *these gelden voor een nieuw dialectisch proces*. Een nieuwe protagonist, die zich ontwikkelde via de dialectische acties uit vorige psychodrama's (van zichzelf en groepsleden), kan zich uit de groep differentiëren als dynamische tegenpool in de richting van een hernieuwde dialectische groep-protagonistsynthese. Deze onplooiing volgt de *inherente noodzakelijke beweging* van elk dynamisch ontwikkelingsproces.

Het is mijn vaste overtuiging dat een dergelijk dialectisch ontwikkelingsverloop niet enkel één sessie kenmerkt, maar dat ook de gehele cyclus van sessies, zowel in haar effecten op de individuele groepsleden als in de groepsontwikkeling zelf, gelijkaardige stadia doormaakt. Men vangt aan met een ongedifferentieerde globale fase in een bepaalde toestand van relatief evenwicht, maar met de potentiële mogelijkheid tot het genereren van contradicties (these). In de tweede fase worden de tegenstellingen geactualiseerd, er ontstaan contradicties en min of meer ernstige crises (zie antithese). Het is slechts na deze differentiatiefase dat de tegenstellingen geïntegreerd kunnen worden tot een hogere synthese (zie ook Levine, 1982). In de volgende pagina's zal ik de stelling verdedigen dat dezelfde mechanismen werkzaam zijn in de effecten die psychodrama heeft op het ontwikkelingsproces via de toepassing van psychodramatechnieken.

## 8.2 Psychodrama en zelfreflectieve handelingstechnieken in een ontwikkelingsgerichte psychotherapie

Hieronder zal ik pogen het verband te schetsen tussen de uitgangspunten van een existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie (EDO) en de wijze waarop psychodrama (zie eerder, hoofdstuk 7) kan worden toegepast binnen een ontwikkelingsgericht psychotherapeutisch handelen. Hetzelfde geldt voor de afzonderlijke zelfreflectieve handelingstechnieken zoals onder meer inspreking, rolomwisseling, dubbelen, spiegelen en andere technieken waarvan de concrete toepassing in de volgende hoofdstukken wordt toegelicht. Deze zelfreflectieve technieken zijn wel dikwijls aan het psychodrama ontleend maar kunnen ook worden gehanteerd buiten de context van een volledige psychodramasessie. Wel blijft dan een beveiligende sfeer, zoals beschreven in hoofdstuk 7, en de theoretische uitgangspunten van EDO, essentiële voorwaarden. Als ik het dus in de volgende pagina's heb over de therapeutische aspecten van 'psychodrama', heeft dit meestal ook betrekking op de toepassing van deze aanverwante actietechnieken die evenzeer de IK-MIJ-reflectie effectief kunnen stimuleren.

Sporadisch werd doorheen deze tekst de relatie tot een EDO reeds enigszins aangestipt zodat de aandachtige lezer hier zeer waarschijnlijk af en toe een *déjà vu*-reflex zal ervaren. Toch meen ik dat een meer systematische benadering hier niet misplaatst is als onmiddellijke voorbereiding tot de concrete toepassingsmogelijkheden van psychodrama en zelfreflectieve actietechnieken binnen een ontwikkelingsgerichte psychotherapie uitgewerkt in de volgende hoofdstukken.

Uitgaande van een fenomenologisch-dialectische visie wordt de *PERSOON* beschouwd als een dynamische IK-MIJ-structuur evoluerend volgens dialectische processen en inhoudelijk opgebouwd uit subjectieve fenomenologische constructies omtrent eigen en andermans (persoons)kenmerken en (existentiële) condities. In de gecorrigeerde fenomenologische visie staan de individuele constructies van de – moeilijk achterhaalbare – werkelijkheid in dynamisch-dialectische relatie tot deze werkelijkheid. De mens interpreteert en ageert op de realiteit en gaat juist door dit actief wederzijds contact zowel de werkelijkheid als zichzelf veranderen. Binnen deze subjectieve constructies zie ik de typische kenmerken, verbonden aan de menselijke existentie als fundamenteel bepalend voor de inhoud van het ontwikkelingsproces, gedurende de gehele levensloop.

Ik wees reeds op het psychodrama als zeer geschikte methode om, binnen dit kader, therapeutisch te werken. De kracht van psychodrama ligt in de geïntegreerde hantering van emotioneel-affectieve, rationeel-cognitieve en handelingsaspecten binnen de persoon. Met andere woorden, de vier hoofdfacetten van de menselijke activiteit, namelijk voelen, denken, spreken en handelen, komen hier volwaardig en geïntegreerd tot hun recht. Vele onderzoekers hebben gewezen op het zeer verweven onderlinge verband tussen affect, cognitie en de totaliteit van de motorische uitdrukking (mimiek, lichaamsbeweging...) (zie onder meer Izard, Kagan & Zajonc, 1984; Zajonc & Markus, 1984; Hoffman, 1984). De mogelijkheid tot actieve exteriorisatie van gevoelens en gedachten via taal en beweging, binnen een beveiligende meevoelende audience, sensibiliseren tot verandering, tot het zoeken naar alternatieven in de fenomenologische interpretaties van zichzelf en de wereld. Meillo et al. (1981)<sup>1</sup> vermelden over psychodrama: psychodrama is een krachtig, dynamisch, concreet psychotherapeutisch middel:

- de humor en de speelsheid werken drempelverlagend;
- de dramatisering maakt een emotionele betrokkenheid onontkoombaar;
- de concretisering verduidelijkt en versnelt het inzicht.

Wat kunnen psychodrama en geassocieerde actietechnieken bijbrengen in aansluiting op de doelstellingen van een ontwikkelingsgericht psychotherapeutisch handelen? Ik sintetiseer:

- Activering van dialectische processen via stimulering van de IK-MIJ-reflectie; bewustwording van de fenomenologische zelfconstructies.
- Bewustwording van de mogelijke tegenstelling tussen fenomenologische constructies en realiteit.
- Optimalisatie van de existentiële beleving; bewustwording en aanvaarding van ontologische angst, eenzaamheid en schuld, in relatie tot de persoonsontwikkeling.
- Stimulering van het zelfvertrouwen via overtuiging van positieve waardering door zelf en anderen.

Deze processen openen nieuwe perspectieven voor de actualisatie van eigen mogelijkheden, de ontplooiing van persoonlijke *vrijheid* en *zelfstandigheid*, en de *verbetering van de sociale relaties*.

1. J. Meillo heeft ruim tien jaar psychodrama toegepast in de jeugdpsychiatrische kliniek Amstelland van het Provinciaal Ziekenhuis Santpoort in Nederland. Zij werd opgeleid aan het Moreno Institute in New York.

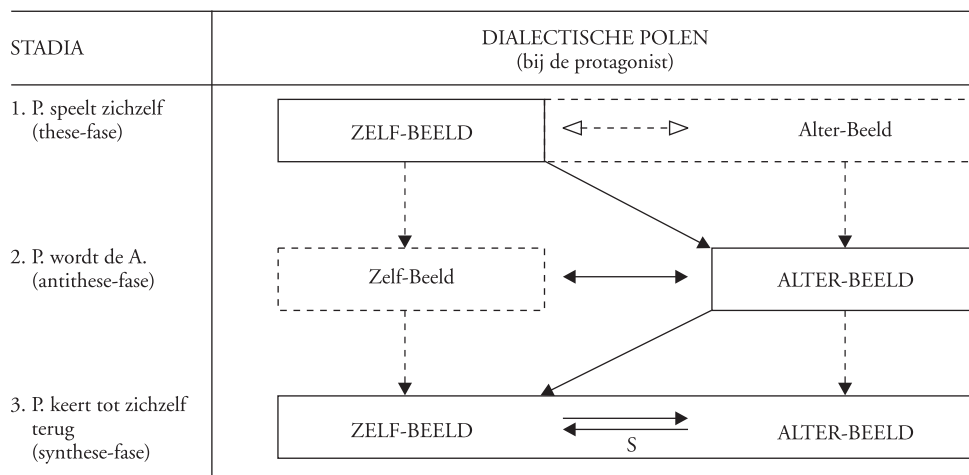


### 8.2.1 Stimulering van de IK-MIJ-reflectie

In existentieel-psychologische termen kan men stellen dat psychodrama erop gericht is om de kritische reflectie van de eigen essentie (de inhoud van de eigen existentie) aan te wakkeren: wie ben ik die hier denk, voel, handel in deze existentiële condities; ik die *déze* diverse rollen speel en *dié* sociale relaties onderhoud? Door de zelftranscendente houding kan het inauthentieke statische bestaan van de dingen (waarbij de existentie identiek is aan de essentie) worden overschreden. De meest in het oog springende effecten van psychodrama zijn een verhoogde zelfbewustwording en onmiddellijk hierbij aansluitend een betere kennis van de ander. De zelfreflectieve mogelijkheid en de empathische inleving kunnen via psychodrama zeer effectief worden gestimuleerd.

□ Praktisch alle psychodramatechnieken zijn gericht op het activeren van de IK-MIJ-dynamiek in de vorm van reflectie op zichzelf, en de anderen in relatie tot zichzelf. Zo is dit bijvoorbeeld zeer duidelijk het geval bij de ‘inspreking’ en de ‘rolomwisseling’. Zoals in het vorige hoofdstuk werd aangetoond, vereisen beide technieken een vorm van identificatie of empathische inleving van de protagonist in de antagonist of de tegenspelers. In tegenstelling met wat men op het eerste gezicht zou vermoeden, gaan deze technieken niet alleen de rolnemingsvaardigheid verhogen, maar ook de kennis van de eigen persoon. Dit komt omdat we hier te doen hebben met twee methoden die *dialectische processen stimuleren* en bovendien zelf volgens het *dialectisch frame* verlopen: zowel bij rolomwisseling als bij het inspreken zijn het *tweevoudige dialectische negatieproces* en de *stadia* die de *persoonsdynamiek* karakteriseren (zie eerder, hoofdstukken 1 en 3), zeer duidelijk te herkennen.

Ik sluit aan bij het voorbeeld dat werd besproken onder 7.2.2 waarbij Jan, een adolescent, als protagonist (P.) optreedt en relatieproblemen met zijn vader vertolkt (zie figuur 8.2).



**Figuur 8.2.** De dialectische relatie tussen *Zelf-Beeld* en *Alter-Beeld* doorheen de drie stadia van de rolomwisseling (schematische voorstelling; zie ook figuur 1.1. in hoofdstuk 1).

In een eerste fase begint Jan met *zichzelf te zijn*. Hij situeert zijn *PERSOON* in zijn ruimte. Hij handelt als Jan in zijn (sociaal) milieu. Hij reflecteert op zijn handelingen in relatie tot zijn gedachten en gevoelens. Ook als zijn vader (een groepslid) ten tonele verschijnt, speelt de protagonist zichzelf. Hij exterioriseert zijn *Zelf-Beeld*. Deze fase zou men kunnen aanduiden als these of als ‘homogene fase’.

De toestand wordt totaal anders als Jan de rol van de vader zal moeten innemen (via inspreking of rolomwisseling). Nu wordt hij ertoe verplicht zich in te leven in de denken-gevoelenswereld van de vader. Hij wordt de vader en negeert daardoor zichzelf. Hij moet zoveel mogelijk afstand doen van zijn persoonlijke (egoïstische) gevoelens om de vader te kunnen worden. Hij *wordt een ander*, zijn tegenpool. Hij wordt een deel van zijn *Alter-Beeld*. In dialectische termen is dit duidelijk aan te duiden met de negatie-, antithese- of ‘differentiatiefase’. Door deze identificatie met de antagonist wordt het subjectieve beeld dat Jan van zijn vader heeft, geactiveerd, omljnd; de tegenstellingen (en de overeenkomsten) worden nu duidelijker aanvoeld.

Wanneer de protagonist *terug zichzelf* wordt in de synthese-fase, houdt dit een tweede negatie in: hij negeert het vaderbeeld (*Alter-Beeld*) in zich, en keert tot het *Zelf-Beeld* terug. Maar door de rechtstreekse confrontatie met het geactiveerde vaderbeeld in de negatiefase is het *Zelf-Beeld* van de protagonist nu veranderd; ook zijn vaderbeeld is veranderd. Beide oorspronkelijke beelden zijn dus gedeeltelijk opgeheven of vernietigd (zie de eerste betekenis van ‘aufheben’). Anderzijds blijft een zekere vorm van tegenstelling toch bewaard: de protagonist is bepaalde opvattingen, gevoelens van de vader bijgetreden maar niet alle. Zowel *Zelf-Beeld* als vaderbeeld vertoont ook een zekere continuïteit (zie de tweede betekenis van ‘aufheben’). Het belangrijkste echter is dat de protagonist in de synthese-fase van de rolomwisseling als persoon is gegroeid; op een hoger niveau gebracht; door het actieve dialectische proces de ander te worden en achteraf verrijkt met dit bewuste *Alter-Beeld* (het vaderbeeld in zich) tot zichzelf terug te keren, begrijpt de protagonist beter zijn gevoelens tot zijn vader (zijn *Zelf-Beeld* is verrijkt); hij kan zich realistischer inleven in de gevoels- en gedachtewereld van zijn vader (zijn *Alter-Beeld* ontwikkelde) en hij krijgt ook een meer begripsvolle opvatting over hoe zijn vader zou moeten handelen (zijn *Ideaal-Alter* werd gecorrigeerd). Ook kan hij zich nu beter voorstellen welk beeld de vader over hem heeft en wat de vader van hem verwacht (verruimde beleving van het *Meta-Zelf*). Verstarringen in het *Zelf-Beeld* werden door dit stimulerende dialectische proces in beweging gebracht en gedeeltelijk geïntegreerd in deze ‘integratiefase’. Dit impliceert niet automatisch en noodzakelijk een verbetering van de reële contacten met de vader. Maar door deze nieuwe inzichten wordt het terrein gunstig voorbereid. De toenaderingshouding wordt aangemoedigd. Men kan hier met recht spreken van reële persoonsontwikkeling die perspectieven opent voor de toekomstige sociale contacten. Inspreking en rolomwisseling zijn bijzonder krachtige instrumenten om de persoonsdynamiek te activeren. Van Moreno is de uitspraak: “When you switch roles, that’s the moment you grow.”

Ook de andere kenmerken eigen aan dialectische processen gelden voor de inspreking en nog duidelijker voor de rolomwisseling: de beide polen in de contradictie zijn *partieel tegengesteld en complementair*.

Ze zijn wederzijds van elkaar afhankelijk: van bij de aanvang van het proces staat het *Zelf-Beeld* van de protagonist in relatie tot het beeld dat hij over zijn vader heeft (*Alter-*

*Beeld*). Beide beelden geven zin en betekenis aan elkaar. De protagonist is zich hier aanvankelijk nog niet duidelijk van bewust, maar deze zinvolle samenhang zal juist via het dialectische proces worden uitgedrukt (en versterkt).

Deze samenhang vloeit voort uit het feit dat beide beelden gerelateerde elementen vertegenwoordigen uit een groter geheel, namelijk het netwerk van subjectieve beelden van de protagonist over de zogenaamde 'significant others' (Mead) in relatie tot het *Zelf-Beeld*. Moreno spreekt hier over 'the social atom' en Kelly verwijst naar de 'role constructs' waarmee het subject zijn belangrijkste anderen in een hiërarchische structuur onderling en in relatie tot zichzelf construeert.

Ten slotte mogen beide polen elkaar niet uitsluiten. Zelfs bij onderlinge afhankelijkheid en het behoren tot eenzelfde systeem van hogere orde kan het voorkomen dat bijvoorbeeld het vaderbeeld en het *Zelf-Beeld* zo tegengesteld zijn aan elkaar dat ze beide tot complete isolatie leiden: "Mijn vader en ik hebben over alles een andere mening, hij keurt mijn gedrag en mijn strevingen volledig af. Een gesprek met hem is onmogelijk. Ik heb geen enkel contact meer met hem."

Isolatie van de polen bemoeilijkt een dialectische relatie. Hetzelfde geldt indien één van de polen de andere volledig overheerst: "Mijn vader heeft altijd gelijk, ik richt mij volledig naar hem. Ik gedraag, denk en voel zoals hij dit van mij wenst." Ook hier worden de dialectische dynamiek en de mogelijkheid tot ontwikkeling zeer sterk bemoeilijkt.

Gedurende een psychodrama kan worden gepoogd dergelijke relaties dialectisch te accentueren. In het eerste geval moet dan via inspreking, rolomwisseling, dubbelen, alleenspraak, spiegelen... en concrete doorleving van de situatie, de protagonist tot de overtuiging komen dat de contradictie niet zo exclusief is als hij vermoedt. Na een duidelijk stellen van de verschillen zullen vooral de overeenkomsten en de contactpunten worden geaccentueerd. In het tweede geval moet de verstarde rust worden doorbroken om het persoonlijke groeiproces naar een eigen identiteit mogelijk te maken. Na een fase waarin de overeenkomsten worden geuit, kan worden gewerkt (onder meer via dubbeling) naar een bewustwording van de reëel bestaande vader/zooncontradicties. Wel is het essentieel dat dan in een laatste fase de positieve verzoenende houding wordt geïntegreerd met de realistische kritische instelling. Bijvoorbeeld: "Mijn vader heeft veel gaven, hij is een moedig man, hij is voor mij in vele opzichten een voorbeeld maar hij heeft niet het recht mij tot zijn evenbeeld te willen maken; ik wil mijn eigen weg gaan, mijn verantwoordelijkheden opnemen en mezelf worden."

Het zou ons te ver leiden om voor alle technieken de dialectische achtergrond aan te tonen, maar deze gelden bijvoorbeeld ook voor de alleenspraak en de zeer belangrijke techniek van het dubbelen. Ik beperk mij hier tot het aanstippen van hun effecten op de IK-MIJ-dynamiek.

Via het 'dubbelen' van de protagonist of de antagonist (door co-director of groepsleden) kan de protagonist facetten ontdekken bij zichzelf, en bij de ander, die vroeger misschien onduidelijk of zelfs maar op een onbewust niveau aanwezig waren. Hetzelfde geldt voor de 'soliloquy' waardoor de protagonist de mogelijkheid krijgt interne en externe aspecten van het *Zelf-Beeld*, het *Alter-Beeld* en het *Meta-Zelf* te exterioriseren, te objectiveren, te vergelijken en uiteindelijk gedeeltelijk te integreren (zie eerder, 7.2.2).

Gedurende de psychodramasessies wordt een dergelijke synthese expliciet nagestreefd. Inhoudelijk zijn alle technieken erop gericht om na de bewustwording van de verschillen, de opbouwende waarde van deze verschillen en de integratie in een omvattend geheel te doen aanvoelen en te stimuleren.

Het is duidelijk dat een dergelijke benadering meer nastreeft dan het louter stimuleren van bewustwording van zelf en anderen. Verruiming van het bewustzijn is slechts het begin van een proces. Veeleer wordt gepoogd (in de terminologie van Kohut, 1977, 1984) “to strengthening the structure of the self” via ervaring van tegenstellingen en voortdurend hernieuwde organisatie en integratie van de onderscheiden persoonsdimensies in dynamische relaties tot een – steeds veranderende – realiteit.<sup>2</sup>

Ter illustratie geef ik hier een schematisering van Yablonsky weer (1981: 50-52) omtrent het typische verloop van ouder-kindconflicten in psychodrama. Hierin is ook het dialectische procesverloop van these (a), antithese (b) en synthese (c) te herkennen. Hij onderscheidt namelijk een aantal stadia waarin het driefasenschema (vage ongedifferentieerde probleemstelling; accentuering, ervaring en omlijning van tegenstellingen; integratie) tot uitdrukking komt.

- (a) de adolescent komt met een probleem: “geen contact met vader, onbegrip...”;
- (b) – via dialoog, inspreking... worden de aard en de grootte van de vijandschap herkend;
  - deze wordt dan geuit via harde woorden, hevige twisten...;
  - dan volgt dikwijls na de rolomwisseling de fase van de stille pijn (vgl. catharsis); dit kan worden geïnterpreteerd als een uiting van smart over de afwezigheid van de begeerde ouderliefde;
- (c) het is maar nadat de woede en smart zijn geuit dat positieve gevoelens zich in een laatste fase kunnen manifesteren; soms volgt dan vergeving en uiting van affectie.

Yablonsky wijst er terecht op dat deze stadia niet noodzakelijk voorkomen in één psychodrama, maar soms verschillende sessies in beslag kunnen nemen.

Tot slot nog een voorbeeld op inter- en intradimensionaal niveau: de protagonist ervaart tegenstellingen tussen rationele en emotionele inhouden bij zichzelf (*Zelf-Beeld*) in relatie tot (zijn constructie van) het beeld dat de anderen van hem hebben (*Meta-Zelf*). Nadat deze drie aspecten van het MIJ concreet werden voorgesteld en de tegenstellingen door de protagonist intens werden aangevoeld (door inspreking, rolomwisseling...), wordt onder andere via dubbeling, ... van de onderscheiden dimensies gewerkt naar synthese: elk aspect heeft een opbouwende waarde in het geheel; er is een voortdurende stimulerende wisselwerking tussen wat ik denk, voel, en hoe de anderen mij ervaren; elk aspect heeft zin in het gehele systeem (voor een praktische illustratie: zie verder, hoofdstuk 13).

□ Niet alleen de gehanteerde technieken maar ook de totale organisatie van de psychodramasessies en -stadia activeren dit zelfbewustwordings- en empathisch procesverloop.

2. Voor een heldere vergelijking van de basispremissen van Rogers en Kohut, zie Kahn (1985).

Zo zal bijvoorbeeld de protagonist in de sharingfase (onrechtstreeks) feedback krijgen van de andere groepsleden. Door kennismaking met de persoonlijke ervaringen van de anderen worden eigen gedachten en gevoelens (*Zelf-Beeld*), en die van zijn antagonist (*Alter-Beeld*) voor hem begrijpelijker. Ook zullen de thema's die door de groepsleden worden aangesneden, de protagonist enige informatie bijbrengen omtrent de wijze waarop de groepsleden hem beleven (= bepaald aspect van zijn *Meta-Zelf*): "Welke facetten van mezelf gaan ze bij zichzelf herkennen? Wat vinden ze bij mij belangrijk en wat niet?"

Ten slotte zal via de sharing de protagonist de andere groepsleden in hun denk-, gevoels- en handelingswereld beter leren kennen en begrijpen (groei van het *Alter-Beeld*), waardoor hij meer mensenkennis opdoet en ook andere mensen vanuit hun omgeving begrijpender zal kunnen benaderen. Hetzelfde effect geldt in hoge mate indien men als groepslid psychodrama's van anderen actief betrokken meebeleeft. Men wordt op een zeer intense wijze geconfronteerd met reële menselijke problemen waarvan men het bestaan soms amper kon vermoeden. Een dergelijke levensschool biedt een zeer rijke bron van ervaringen die de zelfanalyse en de mogelijkheid tot empathische inleving in de anderen verfijnen.

□ In tegenstelling tot andere groepsbenaderingen wordt in psychodrama (zoals ik het toepas) niet in de eerste plaats het accent gelegd op de groepsdynamiek, op de interne contradicties (aantrekking, afstoting, strijd) tussen de groepsleden, zoals men van een dialectische benadering wel zou kunnen verwachten. Dit wil niet zeggen dat er geen interne groepstegenstellingen bestaan, maar ze worden niet expliciet aangescherpt; er wordt niet (in de eerste plaats) mee gewerkt. Meestal bestaat een groep uit mensen die later relatief weinig met elkaar zullen omgaan. Het is niet met deze (toevallige) groepsleden dat men verder zal moeten leven. Indien dit wel het geval is (bijvoorbeeld in gezin, inrichting...), vereist dit uiteraard een totaal andere groepsaanpak. Elk groepslid moet in de eerste plaats *zijn* fenomenologische wereld verklaren. Elk individueel groepslid zit daar niet alleen! Iedereen brengt op zijn manier zijn gehele verleden, actuele en vermoede toekomstige (persoonlijke, sociale en materiële) wereld met zich mee. Het is met deze subjectieve (soms verstarde) constructies dat er dynamisch zal worden gewerkt. De groep dient hier veeleer als begrijpend, ondersteunend, actief helpend (en toch ergens tegengesteld), stimulerend medium om de interne reële persoonscontradicties te durven aanpakken, in beweging te brengen, te verruimen, te relativeren, te corrigeren. Zoals het kleine kind slechts vanuit een veilig, stimulerend, positief waarderend milieu tot exploratie van een soms extreem vijandige wereld durft over te gaan, zo ook moet de protagonist vanuit een (overwegend) aanvaardend kader worden gesteund om de interne persoonstegenstellingen te durven exploreren. Het is met *die* wereld dat de protagonist later zal moeten voortdoen. Met de groepstegenstellingen wordt enkel gewerkt indien ze een bedreiging vormen voor de uitklaring, aanscherping en integratie van de inter- en intrapsychische persoonstegenstellingen binnen elk individueel groepslid. Zoals reeds vermeld is de vrees ongegrond dat het klimaat in de groep al te veilig (verwennend) zou worden, waardoor de 'zelf'-exploratie zou worden geremd. Op een dergelijk niveau van persoonlijke communicatie en onverwachte ontwikkelingen blijft er altijd ruim voldoende stimulerende spanning bestaan.



*Heidi S.K.*

geb. 1941



1957

Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 38. Schaffhausen: Edition Stemmlé.



1983

— *Idem*, p. 39.



Duidelijk zijn hier overeenkomsten met systeemtheoretische en paradoxale benaderingen. Vanuit een *systeemtheoretisch kader* kan de therapeut veranderingen in het gezin op gang pogen te brengen door conflicten te versterken tot op de rand van crises. Hierdoor wordt het vastgelopen gezinssysteem losgewoeld en kunnen gezondere omgangspatronen ontstaan (zie Minuchin, Rosman et al., 1983; Minuchin & Fishman, 1983). Hier wordt echter in de eerste plaats gewerkt met interpsychische dynamieken binnen systemen, terwijl in psychodrama het accent ligt op de intrapsychische contradicties binnen de PERSOON. Een combinatie van beide benaderingen in verschillende fasen van het klinisch-therapeutische proces is zeker niet uitgesloten. Een bespreking hiervan ligt echter buiten de opzet van deze studie.

*Paradoxe interventies* die zowel op individuen, paren als gezinnen kunnen worden toegepast, vertonen ook duidelijk een dialectische achtergrond. Eén van de basisprincipes komt hierop neer dat men het subject (dit kan bijvoorbeeld ook een paar zijn) bewust maakt van de noodzakelijkheid te veranderen door de boodschap te geven 'gelijk te blijven'.<sup>3</sup> Het resultaat is een 'spontane' verandering of, in de formulering van Watzlawick et al. (1974), een 'second order change' (zie eerder, 1.2.4) van dialectische aard waarbij het totale systeem wordt gewijzigd.

Weeks en Wright (1979) geven in hun artikel *Dialectics of the family life cycle* een illustratief voorbeeld van een paradoxale interventie, dat zij ontleenden aan Watzlawick et al. (1974). Een jong paar zocht de oplossing van hun probleem; zij konden de onafhankelijkheid tegenover de ouders van de echtgenoot niet vestigen. Zijn ouders kwamen ononderbroken op bezoek en organiseerden de hele huishouding. Het paar had reeds allerlei strategieën aangewend om de vrijheid te bekomen (hulp weigeren, smeken, hevige discussie) maar dit bleek het hulpgedrag van de ouders alleen maar aan te wakkeren. De therapeut besliste hier een paradoxale strategie toe te passen. Aan het paar werd aangeraden de huishouding volledig te laten verloederen, zodat de ouders bij hun komst totaal overrompeld zouden zijn door het werk. Bovendien mochten ze zeker de hulp niet weigeren! Zij moesten handelen alsof zij alle bijstand verwachtten en bovendien hiervoor enkel oppervlakkig en nonchalant bedanken. Het resultaat volgde vrij snel: de ouders weigerden nog te komen en de vader van de echtgenoot nam zijn zoon terzijde om hem uit te leggen dat het nu toch eindelijk tijd was om volwassen te worden en dat hij dringend moest beginnen om op zijn eigen zaken te letten! De relaties evolueerden achteraf relatief gunstig.

Als we deze paradoxale benadering van het ouderpaar analyseren, kan hier duidelijk een dialectisch verloop worden herkend. In een eerste fase bestaat het symptoomgedrag (inmenging van ouders, vasthouden van zoon). In plaats van hier tegen in te gaan wordt hun houding aangemoedigd. Met andere woorden, de these wordt versterkt; hierdoor wordt 'spontaan' in een tweede fase de antithese in beweging gezet: "Het gaat niet meer, hij moet beslist zelfstandig worden!" Dit heeft een grondige verandering van het systeem tot gevolg in de synthese-fase.

3. Voor een goed overzicht van de verschillende vormen van paradoxale interventies, basisprincipes en kritieken verwijzen we hier naar de verhandeling van G. Schram (1983).

Alhoewel deze paradoxale benadering dialectisch van aard is en zeer waarschijnlijk – indien zeer voorzichtig gehanteerd binnen een goede therapeutische relatie – dikwijls vrij efficiënt werkt, heeft een paradoxale boodschap dikwijls iets weg van een hocus-pocusstrategie. Bovendien schuilt in deze techniek een inherent fundamentele oneerlijkheid. Het gaat hier om een incongruente strategie waarbij de eigenlijke bedoeling voor de cliënt wordt verzwegen. De therapeut gaat een gedrag van de cliënt aanmoedigen dat niet strookt met zijn persoonlijke opvattingen. Bijvoorbeeld, indien een adolescent vermeldt dat hij eraan denkt zelfmoord te plegen of te vluchten van huis, dan worden deze voornemens door de therapeut (schijnbaar) ondersteund (of in ieder geval niet afgewezen), weliswaar met de uiteindelijke bedoeling ‘spontaan’ het omgekeerde effect te bereiken. Verscheidene auteurs, waaronder Haley (1973), hebben ook gewezen op de gevaren van paradoxale interventies.

Eén van de grote verschillen met psychodrama bestaat erin dat in het psychodrama doelbewust dialectische processen worden gestimuleerd, evenwel zonder dat er een oneerlijk spel hoeft te worden gespeeld. Door intensifiëring van de IK-MIJ-dynamiek wordt de cliënt in staat gesteld *zelf* alternatieven te ontdekken die niet door de therapeut op vrij artificiële wijze worden uitgelokt.

*Samenvattend* kan worden gesteld dat men in psychodrama start met de bewuste fenomenologische constructies van de protagonist over zichzelf in relatie tot zijn materiële en sociale wereld. Via de psychodramatische methode en technieken die een integratie impliceren van cognitieve (en conatieve), emotionele en handelingsinhouden, zal de IK-MIJ-dynamiek worden geactiveerd. Hierdoor worden de tegenstellingen (en overeenkomsten) binnen en tussen de subjectieve fenomenologische zelfconstructen duidelijker omljnd. Ook sommige voorbewuste en onbewuste inhouden kunnen nu tot uitdrukking komen. Het gehele constructensysteem komt in beweging, wat een herdefiniëring vereist en perspectieven biedt tot integratie in een hernieuwde synthese.

Een dergelijke integratie is echter maar mogelijk als de protagonist niet verstrikt blijft in zijn (soms eenzijdig) subjectieve wereldbeeld. Dit komt in het volgende punt aan de orde.

### 8.2.2 Stimulering tot relativeren en verruimen van de fenomenologische constructies

Na de scherpere omlijning van de subjectieve fenomenologische inhouden van de protagonist kan de stap worden gezet naar de actieve exploratie van andere mogelijke interpretaties omtrent eigen condities en kenmerken.

Hiervoor zijn juist het contact en de ervaring met de groepsleden zo belangrijk. Via het geïntensifieerde bewustwordingsproces en de feedback krijgt de protagonist het duidelijke besef van de subjectiviteit, de beperktheid van zijn fenomenologische constructies. Ik citeer hier Colson (1973: 32) die steunt op Moreno (1965: 179).

De groep zorgt ervoor dat je niet alleen subjectief tegen je wereld aankijkt; hierin schuilt onder andere de kracht en de betekenis van de groep in psychodrama. Moreno omschrijft dan ook als doel van psychodrama: “(...) la production totale de vie. Elle essaie de pouvoir le patient de *plus de réalité* que la lutte pour la vie ne lui en a donné jusqu’alors.

Son but est une *plénitude de réalité*. Cette richesse d'expérience vécue et vivante aide le patient à *élargir constamment ses contrôles et sa maîtrise de soi et du monde*, par l'évènement vécu de l'exercice et non par l'analyse." (eigen cursiveringen)

Het is inderdaad via een *realistische* instelling tegenover zichzelf en de wereld dat de protagonist zijn handelingsvaardigheid en zijn persoonlijke vrijheid en zelfstandigheid zal kunnen bevestigen en meer harmonische sociale relaties zal kunnen opbouwen. Het is essentieel dat het beeld dat wij over onszelf en over anderen hebben, *in zekere mate* beantwoordt aan een 'reële' situatie. Al te zeer zien wij slechts vervormde weerspiegelingen van een complexe 'reële' wereld. Iemand die vermoedt dat hij door zijn omgeving als onintelligent en on sociaal wordt aangezien terwijl hier helemaal niets of weinig van waar is, zal zich nodeloos ongelukkig voelen. Er bestaat een grote kans dat een dergelijk vermoeden zijn sociale contacten zal bemoeilijken. Ook iemand die zichzelf ten onrechte als een genie ervaart, gaat zeer waarschijnlijk heel wat frustrerende sociale situaties tegemoet.

Het is duidelijk dat hier bijzonder voorzichtig te werk moet worden gegaan, alleen reeds om het eenvoudige feit dat een objectieve realiteit onmogelijk volgens duidelijke criteria kan worden afgebakend, zeker als het dergelijke subtiele psychosociale materie betreft. Geen mens kan met zekerheid zeggen: "Ik weet precies hoe die vader en die zoon psychisch geconstrueerd zijn en hoe die elkaar moeten benaderen." Dit is onzin. Wat wel kan, is de protagonist ervan bewust doen worden dat zijn visie één van de vele mogelijke constructies is van de realiteit. Als protagonist kan hij tot het besef komen dat zijn eigen opvatting, gevoelens en gedragingen indien nodig *kunnen* worden gecorrigeerd. De protagonist kan gestimuleerd worden tot het zoeken naar andere interpretaties van de werkelijkheid in het kader van zelfactualisatie, zelfstandigheid en in harmonischere relatie tot zijn 'significant others'.

Door de rolomwisseling, de techniek van het spiegelen en zeer speciaal van het dubbel van de protagonist (als zichzelf), de antagonist, en de protagonist in de rol van de antagonist, kunnen – indien het psychodrama door een vertrouwde, ondersteunende groep wordt gevoed – eventuele misvattingen over zichzelf en anderen worden rechtgezet of in ieder geval in vraag worden gesteld (voor een concretisering van deze technieken, zie eerder, 7.2.2, en verder in alle volgende hoofdstukken). Ook ongekende kenmerken en condities die op geen enkel bewustzijnsniveau aanwezig waren, kunnen in die gevoelige momenten, waarin het bewustzijn zeer ontvankelijk wordt voor nieuwe indrukken, opgenomen en (eventueel achteraf) overwogen worden. Soms kan dit de start worden voor activatie van voorheen niet-vermoede persoonlijke mogelijkheden. Uiteraard kunnen gelijkaardige processen worden gestimuleerd door een ondersteunende sharing vanwege de groepsleden.

Gezien vanuit het persoonsmodel kan worden gesteld dat de protagonist moet pogen om de discrepantie tussen zijn fenomenologische zelfconstructies en de realiteitsgebieden zoveel mogelijk te verkleinen. Dit zal hem inderdaad helpen om zijn zelfcontrole en zijn controle over de wereld voortdurend uit te breiden (zie Moreno, 1965: 179).

Iemand die ernaar streeft zichzelf en de anderen zo realistisch mogelijk te kennen, zal ook best in staat zijn om bewuster te leven en zijn persoonlijke mogelijkheden adequater te realiseren. Zoals reeds vermeld in de bespreking van het persoonsmodel, bestaan er

geen objectieve criteria om de 'reële situatie', evenals de 'meest optimale' ontwikkeling te bepalen. Alhoewel beide inhouden beantwoorden aan een zo objectief mogelijke situatie, blijven dit hypothetische constructen waarvan de verwezenlijking enkel kan worden nagestreefd.

### 8.2.3 Stimulering tot aanvaarding van existentiële angst, eenzaamheid en schuld

Dat psychodrama bewustwording van zichzelf, anderen en de wereld intensifieert, daarover is vrijwel iedereen het eens. Wel bestaan divergente opvattingen over de meer inhoudelijke aspecten van dit bewustwordingsproces. Waarvan moeten protagonist en andere groepsleden zich bewust worden om de beste kansen te krijgen voor de persoonsontwikkeling? Vanuit de existentieel-dialectische visie acht ik hier de centrale existentiële thema's fundamenteel (dus niet de enige, maar toch zeer belangrijke). Ik synthetiseer hier mijn visie, hoofdzakelijk steunend op hoofdstuk 2.

Vermits de existentiële conditie een hachelijke conditie is – voortdurend getekend door de dreigende onafwendbare scheiding van geliefde personen (en objecten) en met het duidelijke besef van de eigen eindigheid – zijn *existentiële angst* en *eenzaamheid* niet te vermijden. Afwezigheid van angst en eenzaamheidsgevoelens moeten eerder als negatieve signalen worden beschouwd. Dit kan ontstaan door een vermijden van verantwoordelijkheid, vrijheid en realistische zelfreflectie. Ik verwees in dit verband reeds naar de vlucht in de 'divertissements' (Pascal, 1912) met het zich vastklampen aan allerhande drogredenen en futiliteiten om de harde brutale existentiële conditie niet in het gelaat te hoeven zien. Ook schuld is een normaal gevoel; schuld in relatie tot zichzelf omdat men niet alle mogelijkheden kon ontwikkelen; schuld tegenover de (significante) anderen omdat men zich onvoldoende voor hen inspant (inspande) of de relatie als oneerlijk of oppervlakkig wordt aan gevoeld. Gelijkaardig aan angst is afwezigheid van schuld meestal ongunstig te interpreteren.

In psychodrama worden onvermijdelijk door de intense activatie van de IK-MIJ-reflectie deze existentiële angst, eenzaamheid en schuld aangescherpt. Men wordt er zich bijvoorbeeld intens van bewust hoeveel de significante anderen voor ons betekenen en hoe pijnlijk een (definitieve) scheiding voor ons zal zijn. Dit kan bijzonder hard aankomen maar tegelijkertijd wordt de relativiteit van de 'divertissements' overduidelijk. Dit inzicht kan leiden tot het betekenisvolle voornemen de tijd met de geliefde anderen zo zinvol mogelijk door te brengen met een intense uitpuring – een bewuste beleving – van elk geboden moment. Via de klassieke psychodramatechnieken (inspreking, dubbeling, rolomwisseling...) en in de uitwisselingen gedurende de sharing, kan in psychodrama het besef groeien dat angst inherent is aan het menselijk bestaan en ook als dusdanig moet worden aanvaard. De angst moet uiteraard niet worden aangescherpt, maar het zou fout zijn ze volledig te willen wegwerken. Dan dreigt het gevaar dat later na de plotse (brutale) ontzuivering deze existentiële angst in alle hevigheid doorbreekt. Dit moet worden vermeden. De bewuste ervaring van existentiële angst verdiept de confrontatie met mensen (zeer speciaal de belangrijke geliefde anderen), met waardevolle objecten, de intense esthetische verbondenheid met al het mooie, de wonderlijke onbegrijpelijke natuur...

Hetzelfde geldt voor *existentiële schuld*. Het heeft geen zin zich voortdurend te verwijten dat men zijn mogelijkheden of potenties onvoldoende ontwikkelde omdat men

de geboden kansen niet volledig zou hebben benut. Men moet zich bewust worden van het feit dat een volledige zelfrealisatie een onbereikbaar doel is waarnaar men wel kan streven maar dat men nooit ten volle zal kunnen verwezenlijken.

Volgens de psychoanalyticus Bloss (1979: 16) is het ontidealisatieproces van zelf en object (de anderen) één van de moeilijkste ervaringen gedurende de adolescentiefase:

The adolescent patient needs to be exposed – gradually and repeatedly – to a disillusionment in self and object. Over time, this leads to a *tolerance of imperfection*, first in the object and finally extending to the self. How difficult and painful the process of deidealization of object and self is for the adolescent never ceases to impress me. (eigen cursivering)

Het verzet tegen de ‘tolerance of imperfection’ kan zich ook gedurende de volwassenheid en ouderdom zwaar laten gelden. Het is echter nodig zwakheden en fouten bij zichzelf en bij anderen realistisch te aanvaarden. Dit belet geenszins een streven naar zelfactualisatie en een harmonisch samenleven, integendeel. Niet alle tegenstellingen en contradicties moeten worden opgelost. Soms is het nodig met compromissen te leren leven. Persoonsontwikkeling is maar mogelijk indien men een gezonde dosis angst, eenzaamheid en schuld bij zichzelf (en anderen) aanvaardt. Het heeft geen zin energie te verspillen aan fataliteiten waaraan toch niets kan worden veranderd. Een dergelijke houding belet niet een afkeuring of zelfs ‘revolte’ tegenover een existentie die als ‘absurd’ (in de niet uitsluitend negatieve betekenis van Camus) kan worden beoordeeld. Enkel met dit besef kan het bewustzijn groeien van persoonlijke vrijheid, en verantwoordelijkheid voor het eerlijk streven naar een zo volledig mogelijke persoonsrealisatie binnen de gegeven existentiële kenmerken en condities. Anderzijds zal ook het bewustzijn van zelfrealisatie, de existentiële angst, eenzaamheid en schuld draaglijker maken. Vrijheid, verplichte keuze, persoonlijke verantwoordelijkheid, noodzaak tot aanvaarding en ervaring van de positieve aspecten van existentiële angst, eenzaamheid en schuld zijn thema’s die in een veilige psychodramagroep zeer effectief kunnen worden behandeld. Via intense doorleving en bewustwording van zichzelf in relatie tot de significante anderen wordt men noodzakelijk met deze existentiële thema’s geconfronteerd. Een ondersteunende begrijpende groep kan dan zeer effectief hulp bieden.

Illustratief zijn hier de onderzoeken die Yalom (1981: 56-80) vermeldt naar de zogenaamde ‘genezende factoren’ in de groepstherapie. In één van deze studies konden twintig patiënten zestig items beoordelen (naar het effect op hun genezing) beantwoordend aan een aantal categorieën, namelijk: altruïsme, groepscohesie, universaliteit, leren van elkaar (informatie geven en krijgen), begeleiding, catharsis, identificatie, herbeleving van existentiële factoren. In de bespreking van de resultaten komt Yalom onder meer tot het volgende besluit:

(...) het is duidelijk dat de existentiële factoren in de therapie veel meer aandacht verdienen dan ze in het algemeen krijgen (...) Eén van de punten: ‘Tot het inzicht komen dat ik zelf uiteindelijk verantwoordelijk ben voor de wijze waarop ik mijn leven leid, hoeveel begeleiding en steun ik dan ook van anderen krijg’ werd door de patiënten hoog gewaardeerd. (1981: 66)

Ze kwamen ook tot het inzicht dat, ofschoon ze zich nauw verweven konden voelen met anderen, er desalniettemin een grenslijn was waarachter niemand ze vergezellen kon: er is een essentieel alleen zijn in het bestaan dat iedereen onder ogen moet zien en dat men niet ontlopen kan. (1981: 68)

Men kan inderdaad twee vormen van eenzaamheid onderscheiden, namelijk de *existentiële* en de *sociale eenzaamheid*. De eerste vorm verwijst naar de oorspronkelijke eenzaamheid eigen aan het mens-‘zijn’; de tweede heeft betrekking op het onvermogen om te ‘zijn met’. Oplossing van sociale eenzaamheid kan de existentiële eenzaamheid draaglijker maken en helpen in de richting van aanvaarding, maar kan deze in geen geval oplossen of vervangen (Yalom, 1980: 376-377). Soms wordt echter de fout begaan – aldus Yalom (1981: 69) – “dat groepsleden existentiële problemen omzetten in intermenselijke, die voor de groep makkelijker te verwerken zijn (...) existentiële eenzaamheid kan dan ten onrechte begrepen worden als sociale eenzaamheid” (zie ook: Mullan, 1992).

In feite krijgt men dan een vluchten via een (hogere) vorm van ‘divertissement’, een poging tot ontwijken van de existentiële realiteit. Veeleer moet het proces omgekeerd verlopen: samen met de (opstandige) aanvaarding van de existentiële angst en eenzaamheid krijgen de sociale contacten hun diepere betekenis en waardering. Tijd wordt relatief; elk moment kan dan een eeuwigheid worden die men ten volle samen met de geliefde anderen zo intens mogelijk kan beleven.

Ik hoef er hier niet op te wijzen dat al deze thema’s niet alleen in psychodramagroepen aan de orde kunnen zijn. Wel zullen ze juist, door intensifiëring van de IK-MIJ-dialectiek, vroeg of laat bijna onvermijdelijk opduiken. Een veilige groep is dan een uitstekend medium om deze fundamentele problematiek constructief aan te pakken en te verwerken en aldus bij te dragen tot een optimalisering en bijsturing van de existentiële beleving en de persoonsontwikkeling.

#### 8.2.4 Stimulering van het zelfvertrouwen

Op alle leeftijden heeft men een dosis zelfvertrouwen, een geloof in de eigen mogelijkheden nodig om risico’s aan te durven. Experimenteren met eigen mogelijkheden, gerichtheid naar het nieuwe is essentieel voor de voortschrijdende zelfrealisatie. Men moet steeds opnieuw durven de opduikende (existentiële) tegenstellingen moedig aan te pakken. Daarbij is de overtuiging van positieve waardering door zelf en anderen een belangrijke stimulans. Iemand die de eigen mogelijkheden onderschat, die vermoedt door anderen niet aanvaard, gewaardeerd of erkend te worden, die de indruk heeft dat niemand hem liefheeft en ondersteunt, zal zeer moeilijk een moedige existentiële houding aankunnen. Ik verwijs hierbij naar de overtuigende onderzoeken van Greenberg et al. (1992) (zie eerder, 2.2.6).

In psychodrama worden realistische zelfkennis en een objectief begrijpen van de materiële en sociale wereld aangemoedigd. Niet zelden krijgt de protagonist juist door de kritische activering van de IK-MIJ-reflectie aanvankelijk een eerder pessimistische visie van zichzelf in zijn wereld. Dit is dikwijls een noodzakelijke fase in het bewustwordingsproces, te vergelijken met de – positief te interpreteren – negatiefase in een dialectiek.

tische cyclus. Maar hoe teleurstellend dit zelf- en wereldbeeld ook kunnen worden aan-gevoeld, het blijft essentieel dat de positieve opbouwende mogelijkheden van zichzelf en de wereld worden beklemtoond. Iedereen – ook de psychisch-sociaal meest bedreigde – heeft een bepaalde graad aan veerkracht en ontwikkelingsmogelijkheden: het is zeer be-langrijk dat deze psychische kracht wordt ondersteund, aangemoedigd. De protagonist moet naast de bewustwording van zijn tekorten en zwakheden overtuigd geraken van de eigen sterkte. In dit bewustwordingsproces is het essentieel dat hij beseft dat twijfel, angst en kritische inzichten tekenen kunnen zijn van kracht en dynamische persoons-ontwikkeling. Bovendien moet hij ervan overtuigd zijn dat zijn moeilijkheden ook door anderen in opbouwende zin worden geïnterpreteerd. Via ondersteunende dubbelingen en in de sharing kan een realistische, overwegend positieve zelfevaluatie bij de protago-nist groeien. Een veilige groep biedt ook de overtuigende zekerheid dat men door de andere groepsleden, met al zijn beperkingen en mogelijkheden, toch fundamenteel positief wordt gewaardeerd als persoon.

Het gevoel erkend en gewaardeerd te worden door ‘belangrijke’ anderen, de overtui-ging ‘erbij te horen’ ondersteunt de zelfevaluatie, stimuleert het zelfvertrouwen en zet aan tot nieuwe actie die de zelfrealisatie en bijsturing van het ontwikkelingsproces ten goede komt. Geheel de dreigende onzekerheid verbonden aan de eigen existentiële situ-atie kan dan zelfs een bewust creatieve dimensie krijgen.

In dit hoofdstuk werd het verband toegelicht tussen psychodrama en aansluitende zelfreflectieve technieken enerzijds, en een ontwikkelingsgericht psychotherapeutisch handelingskader anderzijds. In de volgende hoofdstukken wordt nog meer concreet beschreven hoe met zeer diverse probleemgroepen van kinderen, adolescenten en vol-wassenen via zelfreflectieve technieken kan worden gewerkt vanuit een ontwikkelings-gericht therapeutisch handelen.



## 9. Een psychodramatische droombenadering binnen een ontwikkelingstherapie voor adolescenten

*Leni Verhofstadt-Denève*

De belangrijkste doelstelling van dit hoofdstuk bestaat in de presentatie van een theoretisch gefundeerd werkmodel dat toelaat om binnen een psychodramacyclus met dromen te kunnen werken. Binnen de brede moreniaanse stadia wordt een aantal substadia geconcretiseerd, die als praktische oriëntaties kunnen gelden voor de groepstherapeut.

De psychodramatische methode kan – mits bepaalde aanpassingen – zeer efficiënt worden benut, om binnen een ontwikkelingsgericht kader op een intens ervarend handelniveau met dromen te werken. De hier beschreven werkwijze is geïnspireerd op de Elefthery-methode die in haar basisbenadering in belangrijke mate steunt op het klassieke moreniaanse verloop. Dean† en Doreen Elefthery verleenden echter aan deze moreniaanse werkwijze zowel inhoudelijk als structureel een duidelijk persoonlijke stempel, onder meer door de sterke accentuering van een beveiligende sfeer en door het toevoegen van een aantal richtinggevende stadia en substadia waardoor de methode voor de therapeut meer houvast biedt en werkbaarder wordt. Een gedetailleerde vergelijkende analyse van de moreniaanse en Elefthery-methode lijkt ons binnen deze publicatie niet aangewezen. Hiervoor zij verwezen naar Verhofstadt-Denève (1995, 1998<sup>c</sup>, 2000). Wel zal systematisch aan de overeenkomstige Moreno-stadia worden gerefereerd. Voor de Moreno-benadering verwijs ik de geïnteresseerde lezer onder meer naar een paar geschriften van Moreno (1950, 1959<sup>a</sup>: 235-252, 1959<sup>b</sup>, 1959<sup>c</sup>: 272-275), Moreno en Moreno (1969: 242-243), Leutz (1974: 120-128, 1986) en Meillo (1985).

Hieronder wordt vooreerst de hier geschetste droombenadering gesitueerd binnen een aantal andere theoretische kaders en groepstherapeutische werkmodellen waarin met dromen wordt gewerkt. Daarna worden de opeenvolgende stappen in de droombenadering geconcretiseerd via een klinische illustratie. Ten slotte volgt een bespreking vanuit een aantal moreniaanse basisperspectieven en het ontwikkelingsgerichte therapeutische kader.

## 9.1 Het psychodramatische droomwerk in vergelijking met andere modellen

In groepspsychotherapie wordt vanuit zeer diverse kaders met dromen gewerkt (Gold, 1973; Mahrer, 1989). De meest bekende zijn wellicht de *gestaltbenadering* (Perls, 1970; Downing, 1973; Cohn, 1972), de *psychoanalytische* droomanalyses (Kolb, 1983; Zimmerman, 1967; Chalfen, 1964), de *jungiaanse* benaderingen (Shuttelworth-Jordan et al., 1988; Mattoon, 1978; Jung, 1931, 1934, 1964), het *existentieel droomwerk* (Yalom, 1980), de *cognitieve gedragsbenadering* (Freeman & Boyll, 1992) en de *experientiële en cliëntgeoriënteerde* benaderingen (Ullman, 1979, 1985, 1986, 1996; Barrineau, 1982; Eismann & Purcell, 1992).

Daarnaast staat het *psychodrama* als methode, die in principe vanuit verschillende kaders kan worden toegepast. Hierin zijn echter twee hoofdvormen te onderscheiden, namelijk het droompsychodrama met een experientiële accent – wat het meest aansluit bij de klassieke moreniaanse benadering (Moreno, 1950, 1959<sup>a</sup>; Kruger, 1978; Leutz, 1974, 1986; Nolte, 1977) – en de psychoanalytisch georiënteerde methode uit de Franse school (Anzieu, 1970; Kestemberg & Jeanet, 1987; Lemoine & Lemoine, 1972). Onze benadering vindt het meest aansluiting bij de eerste groep.

Een systematische vergelijking van onze werkwijze met al deze modellen is binnen de context van dit hoofdstuk uitgesloten. We zullen ons beperken tot de actueel meest gehanteerde werkmodellen, met name de *gestaltbenadering*, de (niet-psychodramatische) *psychoanalytische droomanalyse* en een *jungiaans geïnspireerd model* (zie tabel 9.1).

Het is zeker niet de bedoeling deze methoden te gaan evalueren maar enkel te wijzen op de onderlinge basisverschillen. Er zijn binnen eenzelfde strekking ook zeer uiteenlopende toepassingsvormen; het blijft hier dus noodzakelijkerwijze bij hoofdaccentueringen.

### 9.1.1 Droomwerk in gestalttherapie

Ik laat Perls (1972) zelf aan het woord:

Freud once called the dream 'the royal road to the unconscious'. I believe that it is really the royal road to integration (...) without interpretation (p. 237) (...) *any* part in the dream (...) is a projection of yourself (...) The remedy is, of course, reidentification. We achieve identification by *playing* the parts of the dream. (p. 245)

Het rollenspel gebeurt uitsluitend met objecten (meestal stoelen). In de benadering van Perls is groepsinteractie meestal taboe. "Who wants to work with me now? I am available", zo luidt de invitatie naar de groepsdeelnemers (Cohn, 1972: 157). De groep is het meelevende maar stilzwijgende publiek. Gestalttherapie is overwegend behandeling van individuele cliënten in een groepssetting (Shepherd, 1972: 267).

Tabel 9.1. Het werken met dromen in groepspsychotherapie.

	Psychodrama (ontwikkelingsgerichte psychotherapie, vanuit een existentieel-dialectische visie)	Gestalttherapie	Psychoanalytische groepstherapie	Jungiaanse groepstherapie
TAKEN				
- director	- facilitator; directief; werkt met materiaal van de protagonist - geen interpretatie van droominhoud - stimuleert de cliënt tot identificatie met de droomelementen	- directief; werkt met materiaal van de protagonist - geen interpretatie van droominhoud - stimuleert de cliënt tot identificatie met de droomelementen	- niet directief - interpretatie van droominhoud	- directief, in samenspraak met de protagonist - suggereert interpretaties van droominhoud naar levenssituaties en (onbewuste) latente betekenissen, in samenspraak met de dromer - geen co-director
- co-director	- dubbelt en beschermt de protagonist	- geen co-director	- geen co-director	- geen co-director
- groepsleden	- meelevende, ondersteunende deelnemers - spelen rollen, dubbelen - geen interpretatie van droominhoud	- meelevend publiek - observeren, luisteren - geen interpretatie van droominhoud	- meelevende, ondersteunende deelnemers - geen actie - interpretatie van droominhoud via vrije associatie	- meelevende, ondersteunende deelnemers - geen actie - suggereren interpretaties van droominhoud naar levenssituaties, in samenspraak met de dromer - sharing
- protagonist	- sharing enkel in sharingfase (groepscaharsis) - geen controleverlies, wel droom sfeer - interpretatie van droominhoud naar levenssituaties en latente betekenissen, in heden, verleden en toekomst	- meestal zonder sharing - geen controleverlies - geen interpretatie van droominhoud; identificatie met alle elementen uit droominhoud in 'hier en nu'	- sharing - beperkte controle	- sharing - geen controleverlies - interpretatie van droominhoud naar levenssituaties en latente betekenissen, in heden, verleden en toekomst
METHODE				
- stadia tijdens één sessie	- helder, gedefinieerd	- helder, gedefinieerd	- niet helder gedefinieerd	- helder, gedefinieerd
- aantal protagonisten tijdens één sessie; stadia	- meestal één protagonist die alle stadia doorloopt	- verscheidene protagonisten; niet noodzakelijk zelfde stadia	- verscheidene protagonisten; geen systematische stadia	- één of twee protagonisten die alle stadia doorlopen
- actietechnieken (rollenspel)	- rollenspel met groepsleden en objecten (bv. stoelen, kussens ...)	- rollenspel met objecten (stoelen)	- geen actietechnieken	- geen actietechnieken

Psycho drama (ontwikkelingsgerichte psychothe- rapie, vanuit een existentieel-dia- lectische visie)	Gestalttherapie	Psychoanalytische groepstherapie	Jungiaanse groepstherapie
<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadruk op droominhoud en la- tente betekenissen</li> <li>- via verhoogde zelfreflectie; acti- vering van dialectische proces- sen en integratie van inter- en intradimensionale persoons- contradicties (catharsis)</li> <li>- droomherstructurering (droomcontrole)</li> <li>- aanvaarding van existentiële in- houden</li> <li>- Het aanwakkeren van positieve zelfevaluatie, zelfkennis en zelfactualisatie geldt in principe voor alle modellen maar wordt expliciet beklemd in het ontwikkelingsgerichte model (psychodrama)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadruk op droominhoud</li> <li>- via 'inner conflict, game' (top- dog versus underdog), integra- tie van divergente persoonlijk- heidskrachten door identifica- tie met de droomobjecten; 'fill in the holes', 'unfinished busi- nesses' aanpakken</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadruk op latente betekenissen</li> <li>- via vrije associaties van alle groepsleden, inzicht verkrijgen in onbewuste (neurotische) con- flicten</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nadruk op droominhoud en la- tente betekenissen</li> <li>- via (groeps)interpretaties, onder controle van de protagonist, identificatie van het idiosyncra- tische droomprobleem en gere- lateerde archetypes van het col- lectief onbewuste</li> </ul>
<b>DOELSTELLINGEN</b>			

### 9.1.2 Droomwerk in een psychoanalytische groepstherapie

In tegenstelling tot de gestalttherapie gaan hier de groepsleden samen met de dromer via de vrije associatie de overgang pogen te maken van de manifeste inhoud naar de latente onbewuste betekenis van de droom.

When a member of the group verbalizes a dream, he or she is encouraged to associate to the dream (...) After the dreamer has given his or her associations, other members are invited to associate. (Kolb, 1983: 44)

De bedoeling is onbewuste (neurotische) conflicten op te lossen. Alles gebeurt via verbale vrije associaties zonder inschakeling van actietechnieken. Shuttleworth-Jordan et al. (1988) en Mattoon (1978) stellen zich hierbij de vraag naar het risico van een te voortijdige confrontatie van de dromer met het onbewuste materiaal. Dit kan leiden tot premature inzichten samengaand met een hardnekkig weerstandsniveau of zelfs trauma. "Premature interpretations can serve to blind the dreamer to a more significant meaning" (Shuttleworth-Jordan et al., 1988: 483).

### 9.1.3 Droomwerk binnen een jungiaanse benadering

Shuttleworth-Jordan et al. (1988) presenteren een goedgestructureerde droomanalyse-methode, inhoudelijk-theoretisch geïnspireerd op Jung (1934, 1964) en praktisch op het driefasenmodel van Ullman (1979, 1985, 1986). In de eerste fase:

(...) the dreamer is limited to reconstructing the dream content and should not make any associations or interpretative comments (...) The group reconstructs the imagery and may ask for clarification of content only when the dreamer concludes. (Shuttleworth-Jordan et al., 1988: 480)

In de tweede fase zoekt de dromer relaties tussen de droombeelden en relevante levens-situaties:

If any hypotheses are developed by group members, they are offered immediately and the dreamer may accept, reject, or modify them (...) the dreamer remains in control (...) In the Jungian analysis no prior assumptions are made regarding the meaning of dreams or dream images (...) The group leader plays a particularly active and facilitative role in supporting the dreamer and containing the group at this stage. (p. 481)

De controle van de dromer over de uitspraken van de groepsleden is het belangrijkste verschil met de Ullman-methode die (zoals in de psychoanalytische benadering) in een "group members projection stage" voorziet, waarbij de rol van de dromer erin bestaat "to listen as impassively as possible" (p. 474) met hier ook het gevaar van bedreigende premature interpretaties.

In het laatste stadium:

The leader now extracts the major implications that have emerged from the dream analysis, and, again in collaboration with the dreamer, presents, *for the first time in the procedure*, a comprehensive interpretation to the dreamer. (p. 482)

Deze interessante benadering zou volgens ons nog aan kracht winnen door de introductie van actietechnieken.

#### 9.1.4 Psychodramatisch droomwerk vanuit een existentieel-dialectisch kader

Hoe voorzichtig men in de bovenbeschreven jungiaanse methode ook te werk gaat met associaties en interpretaties door groepsleden en director, toch dreigt hier, naar onze mening, nog steeds het gevaar voor onverwachte, ongecontroleerde, kwetsende uitspraken in deze bijzonder gevoelige, intieme droommaterie van de protagonist (Verhofstadt-Denève, 1995, 1996, 1998<sup>e</sup>, 2000).

In vergelijking met de hier beschreven modellen wordt onze methode gekarakteriseerd door een *combinatie* van de volgende basiskennmerken:

- een onvoorwaardelijk *respect voor de vrijheid, verantwoordelijkheid en privacy van de protagonist*; dit betekent dat de protagonist het absolute alleenrecht heeft over de interpretatie van zijn droominhoud en zelf bepaalt wat hiervan naar de groep toe wordt geverbaliseerd;
- het creëren van de *meest gunstige therapeutische conditie*, opdat de protagonist dit uiterst intensieve droomwerk zou kunnen en durven uitvoeren, met name: een zorgvuldige bescherming door director, co-director en groepsleden; aangepaste, vrijblijvende vragen door director en co-director naar gedachten, gevoelens en associaties in relatie tot de droominhoud; specifieke actietechnieken – doorheen duidelijk gedefinieerde stadia – die de droomsfeer, en nadien ook de terugkeer naar de realiteit bevorderen; een meelevende, ondersteunende groep met doorleefd rollenspel en een meevoelende zelfreflecterende sharing;
- een *theoretisch kader met heldere doelstellingen*, waarbij het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel als leidraad fungeert.

Deze basiskennmerken worden nu geconcretiseerd in een droomsessie met adolescenten. Hierbij dient vermeld dat dezelfde methode van toepassing is bij volwassen cliënten. Het enige verschil is wellicht dat bij volwassenen nog iets meer tijd moet worden gereserveerd voor de sharingfase, met name ruim een half uur. Aansluitend kan wel worden vermeld dat adolescenten bijzonder graag met deze actiegerichte droombenadering werken.

## 9.2 Beschrijving van een droomsessie

De groep bestaat uit een zevental adolescenten (jongens en meisjes), met ernstige adolescentieproblematieken: identiteitsstoringsen, relationele problemen, neiging tot depressie, gebrekkig functioneren op studiegebied, gemis aan zelfvertrouwen, (ernstige) existentiële problematiek... De jongeren hebben zich individueel (of mede via hun

ouders) voor behandeling aangemeld en hebben het voorgestelde groepsprogramma (drie uur per week gedurende minimum vijftien weken) aanvaard. Het is de zesde sessie. De vorige bijeenkomsten verliepen grotendeels volgens het algemene verloop van een klassieke psychodramacyclus (zie eerder, 7.2: basiselementen, stadia en technieken). De groep wordt geleid door de auteur en een co-director als ‘dubbel van de protagonist’. De groepsleden zijn vertrouwd met deze werkwijze. Er heerst een zeer veilige en open groepssfeer. De jongeren bereikten een hoog niveau van ongedwongen, mutuele verbondenheid en vertrouwdheid. Verscheidene leden deelden mee dat het gevoel zich als persoon aanvaard te weten (met mogelijkheden en tekorten), en dit zowel door de groepsleiders (director en co-director) als door de groepsleden, voor hen als nieuw en zeer waardevol wordt ervaren. “Alles kan, niets moet, als we elkaar maar geen pijn doen”, zo vatte iemand de sfeer samen.

Evenals in het klassieke psychodrama kunnen in een droomsessie de drie hoofdstadia (warming-up, actiefase en sharing) worden onderscheiden. Toch zijn er ook, vooral in de actiefase, duidelijke structurele en technische verschillen (zie tabel 9.2).

Tabel 9.2. Hoofd fasen en substadia tijdens een psychodramatische droomsessie.

Hoofd fasen	Substadia
(1) Warming-upfase	
(2) Actiefase	
Warming-up van de protagonist	a. Korte droombeschrijving b. Constructie slaapruijnte c. Constructie van de dag die aan de droom voorafging d. Herdroming (liggend in bed)
Droomactie	e. ‘Stap in de droom’/interpretatie droominhoud f. Droomherstructurering g. ‘Stap in de vernieuwde droom’/interpretatie
Terugkeer naar de realiteit	h. Droom-exit i. Ontwaken/slaapkamer-exit j. Beknopt psychodrama met ‘reële’ andere(n)
(3) Sharingfase	

### 9.2.1 Warming-upfase

In deze fase wordt gepoogd een droomsfeer te creëren en naar een protagonist toe te werken.

Dir.: *Vandaag gaan we iets zeer speciaals doen... we gaan met dromen werken. Misschien word jij protagonist, misschien niet. Laat je verbeelding gaan, ook als je nooit, of niet concreet droomt. Dit verbindt tot niets, je ziet wel later... Sluit je ogen en mijmer rustig weg, neem je tijd... later vertel je alleen wat jij wilt, de rest hou je dan voor jezelf... maar laat nu je herinnering en je fantasie de vrije loop...*



Dan laat men de deelnemers een vijftal minuten ‘droomtijd’.

Dir.: *Wie zou er graag iets vertellen?*

Hierop volgt een amalgaam van kleurrijke droomverhalen: er wordt gevlogen over de daken, men ervaart macht, maar ook onmacht en vernedering. Positieve en negatieve herinneringen uit de kindertijd, erotische dromen, kafkaïaanse nachtmerries, maar ook eenvoudige dagresten (kleine strubbelingen en voorvallen die men tijdens de voorbije dagen beleefde) worden in een open sfeer gedeeld. Er ontstaat een zwevend collectief droomklimaat. Ook diegenen die aanvankelijk verklaarden “*ik droom nooit*”, herinneren zich plots diverse droomflarden...

Op de vraag van de director of iemand de vertelde (of een andere) droom verder wil uitdiepen, wordt positief gereageerd. Martin, een opgeschoten jongen van 16 jaar, vraagt om aan zijn droom verder te mogen werken. Hij heeft ernstige problemen met zijn ouders, vooral met zijn vader (deze runt een kleine drukkerij). Martin schaakt graag (hij is in een schaakclub) maar haat de school. Hij spijsbelt regelmatig en verdween onlangs voor enkele dagen, tot grote ongerustheid van zijn ouders. “*Ik heb gewoon 24 uur doorgeschaakt met een vriend en nadien wat uitgeslapen. Toen ben ik terug naar huis gegaan, is dit nu zo erg!?*” Martin is van oordeel dat zijn ouders al te nadrukkelijk gericht zijn op de studies “*alsof er niets anders bestaat in het leven*”...

Nu kan worden overgegaan tot de actiefase.

### 9.2.2 Actiefase

Zoals in het klassieke psychodrama kan de actiefase worden ingeleid van zodra voor iedereen duidelijk is wie de protagonist zal zijn. In een droomsessie verschilt deze fase wel enigszins met de actiefase uit het klassieke psychodrama (zie eerder, 7.2.2). Drie hoofdfasen kunnen worden onderscheiden, elk nog verder ingedeeld in een aantal substadia. Schematisch ziet dit verloop eruit zoals weergegeven in tabel 9.2.

Hieronder volgt nu het concrete verloop, telkens met aanduiding van het betreffende substadium.

#### (a) Korte droombeschrijving

De director gaat naast Martin zitten.

Dir.: *Martin, kun je nog even kort de droom vertellen waaraan je graag zou willen werken?*

Martin: *Ik ben alleen in het bos... In de verte hoor ik angstig hulpgeroep... Ik loop in die richting, ik heb het zeer moeilijk... Ik geraak bijna niet vooruit... Opeens zie ik een brandend kasteel... Ik hoor nog steeds de hulpkreet, dring het kasteel binnen maar kom te laat... De persoon beweegt niet meer... Ik...*

Dir.: *Goed Martin, je hoeft er nu niets meer over te zeggen, straks ga je met de hulp van de groep jouw droom actief kunnen verkennen. Wanneer had je die droom voor het eerst?*

- Martin: *Ik denk zo'n twee maanden geleden; sedertdien droom ik dit bijna elke week. Het is vreselijk. Ik heb soms angst om in te slapen...*
- Dir.: *Heb je daar al met je ouders over gesproken?*
- Martin: *Neen, zij hebben daar geen zaken mee, wel met Jane, mijn oudere zus. Zij zegt dat ze vroeger ook zo'n reeks nachtmerries had en dat die na een zekere tijd vanzelf wegbleven.*

(b) *Constructie van de slaapruijnte*

- Dir.: *Martin, in welke kamer heb jij twee maanden geleden jouw droom gehad?*
- Martin: *In mijn slaapkamer.*
- Dir.: *Wil je hier binnen deze groepsruimte zo nauwkeurig mogelijk jouw kamer beschrijven? Waar is de deur...*

De groepsleden schuiven wat achteruit zodat Martin in de groepsruimte meer plaats krijgt om zijn kamer uit te beelden.

- Martin: *Het is een zolderkamer met een groot schuin dakraam. Hier is de deur, links is er een boekenrek met brede legborden. Op het tweede legbord, hier, ligt mijn schaakbord... een geschenk van mijn vader toen ik 12 werd...*

Martin toont aan waar het schaakbord ligt, dan loopt hij verder heel zijn kamer rond en beschrijft de belangrijkste objecten, het meubilair, wat hij door het venster ziet, de posters aan de muur...

- Dir.: *En waar staat jouw bed, Martin?*

Via twee gemakkelijke zetels, waarin Martin languit kan liggen, wordt het bed op de 'juiste' plaats in de slaapkamer neergezet.

(c) *Constructie van de dag die aan de droom voorafging*

- Dir.: *Martin, weet je nog wat je gedaan hebt de dag van je droom, en als je het niet meer weet, hoe zou die dag dan verlopen kunnen zijn?*

- Martin: *Ik denk dat het een zaterdag was... Ja, het was een zaterdag. Ik ben rond 12 uur opgestaan, mijn moeder had net het middagmaal klaar... Ik heb toen een kom soep gedronken. Mijn vader was er ook, hij vroeg mij wanneer de volgende proeven waren op school... en of ik de stof al kende... Ik kon het niet meer aanhoren en ben zonder te antwoorden weggegaan... Ik voelde mij rot, altijd hetzelfde gezeur!... Eerst ben ik naar Karen gegaan, mijn lief, en nadien ben ik een vriend gaan opzoeken, die heeft een schaakcomputer, machtig, ik ben daar gebleven tot 's nachts en rond 12 uur ben ik naar huis gegaan...*

Martin voert op aanvraag van de director alle acties tijdens de thuiskomst zo getrouw mogelijk uit:

*Ik sluip het huis binnen... neem nog iets uit de koelkast en loop op mijn tenen naar boven. Ik doe de deur van mijn kamer open en ga op mijn bed liggen. Ik ben moe en wil slapen...*

Martin gaat liggen op de twee zetels.

- Dir.: (komt naast Martin staan)

*Martin, je gaat nu slapen... hoe lig je om te slapen, wat heb je aan?*

Martin: *Ik lig op mijn linkerzij met mijn gezicht naar de muur, mijn linkerarm onder mijn hoofdkussen, mijn rechterarm schuin over mijn hoofd. Ik heb mij niet uitgetkleed, ik ben te moe..., ik heb enkel mijn schoenen uitgedaan en lig boven op de deken.*

(d) *Herdroming (liggend in bed)*

Dir.: (komt naast Martin staan)  
*Martin, je gaat inslapen... en dromen... je moet geen schrik hebben... je bent niet alleen... droom je droom... wat zie je?*

Martin: (met gesloten ogen)  
*Ik ben in het bos...*

Dir.: (legt een hand op de ogen van Martin, spreekt met rustig gedempte stem en laat hem enkele minuten – dus niet te lang – de tijd om zijn droom rustig ‘slapend’ terug op te roepen)  
*Droom verder Martin... naar het midden van je droom... en naar het einde...*

(e) *‘Stap in de droom’/interpretatie droominhoud*

Dir.: *Ben je klaar met je droom, Martin?*

Martin knikt.

Dir.: *Nu gaat er iets heel bijzonders gebeuren. Martin, je gaat in je eigen droom stappen. Je gaat opstaan uit je bed, je ogen opendoen en je zult in je droom staan. Jij mag zelf kiezen in welk moment van je droom je nu zult komen... Kom, ga zitten... doe je ogen open... sta recht... wat zie je?... Waar ben je?...*

Martin: *Ik zie nevel in het bos, alles is vochtig en fris, het gras, de blaadjes, de donkere stammen. Ik ruik de natte aarde... Ik voel me goed... Deze plek doet me denken aan... de graalridders, toch is er iets onheilspellends, onvatbaars, ik voel me zeer alleen...*

Co-dir.: (staat achter Martin, legt een hand op de schouder van Martin en dubbelt in de ik-vorm) *Wat betekent dit voor mij? Waaraan herinnert mij dit?*

Martin: *Ik weet het niet... nee... of misschien heeft het wel iets te zien met opa’s tuin... daar ging ik in de vakantie naartoe... het was heerlijk rustig in opa’s grote tuin, een echt aards paradijs. Soms was Jane ook mee, dan speelden we tarzan en klommen we als aapjes in de bomen...*

Dir.: *Wat gebeurt er verder, Martin?*

Martin: *Ik hoor plots roepen in de verte, “kom!!!” een angstige, akelige hulpkreet van iemand die in nood is.*

De director zegt snel aan Peter (een groepslid) de kreet na te bootsen.

Peter (als hulp-Ego) roept: *Kom!!! Kom!!!*

Dir.: *Martin, wie roept daar? Wat gaat er in je om?*

Martin: *Ik weet het niet, maar het is zo onbeschrijfelijk akelig. Ik ben bang... Ik wil helpen maar voel me machteloos... Ik geraak niet vooruit, mijn benen zijn als lood... Ik krijg mijn voeten bijna niet van de grond... Ik doe al wat ik kan, krijg takken in mijn gezicht... Ik blijf wanhopig doorlopen in de richting van de kreet...*

Martin stapt moeizaam, zoals hij het beschrijft, in de richting van het hulpgeroep.

De director doet een teken naar Peter.

Peter: *Kom!... Kom!...*

Dir.: *Wat doe je dan, Martin?*

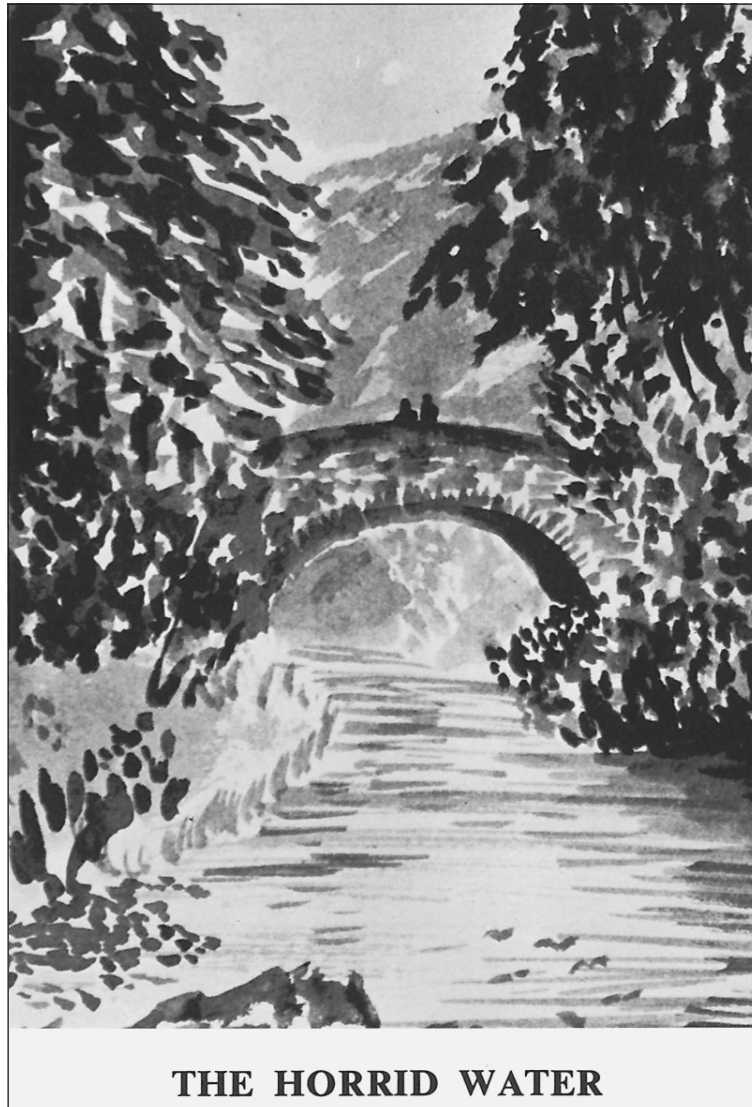
Martin: *Ik zie plots een brandend kasteel. De kreet is er nog, maar zwakker...*  
 Peter: (minder luid)  
*Kom!... Kom!...*  
 Co-dir.: (dubbelt in ik-vorm)  
*Wie roept daar? Waaraan doet deze hulpkreet mij denken?*  
 Martin: *Ik weet het niet... Ik voel me misselijk... Ik dring het brandende kasteel binnen... een lange gang... links en rechts deuren... uitslaande vlammen en rook... ik adem moeilijk... waarom hoor ik niet meer roepen?... Ik trek een deur open, daar ligt iemand languit op de grond, met zijn voorhoofd tegen de grond...*  
 De director geeft een signaal aan Peter. Peter gaat op de grond liggen zoals Martin het beschrijft.  
 Martin: *Ik voel mijn hart bonzen in mijn keel... ik wil het gezicht van de persoon zien, draai het lichaam om... (Martin trekt Peter op zijn rug) verschrikkelijk... een onherkenbaar verkoold gezicht... ik voel me enorm schuldig en weet niet waarom...*  
 Dir.: *Wie ligt daar? Je hoeft het niet te zeggen, je kunt dit ook voor jou houden...*  
 Martin: *Ik weet het niet... ik weet het niet... het is gewoon verschrikkelijk... telkens opnieuw zie ik dit gruwelijke beeld... ik weet het niet... misschien wil ik het niet weten...?*  
 Dir.: *Wat gebeurt er dan?*  
 Martin: *Ik word wakker, helemaal bezweet... op een nacht moet ik ook geroepen hebben, want mijn moeder stond naast mijn bed, ze zei: "Martin jongen, rustig, wat is er...?"*  
*"Het is over... ik droomde alleen maar wat..."*

(f) *Droomherstructurering*

Dir.: *Martin, kom even terug op je bed zitten... rustig... het is jouw droom, jij hebt hier macht over, als jij het wilt, kun je de droom veranderen, anders beëindigen of eventueel nog iets toevoegen... in psychodrama is alles mogelijk... ga liggen... sluit je ogen en droom jouw droom zoals jij het wilt...*  
 Martin ligt ontspannen op zijn bed, na een tijd begint hij zachtjes te glimlachen...  
 Dir.: (na enkele minuten)  
*Martin, wil je iets veranderen?*  
 Martin: *Ja, het moet totaal anders eindigen...*

(g) *'Stap in de vernieuwde droom'interpretatie*

Dir.: *Goed, nu ga je terug in je droom stappen... sta op Martin... wat zie je?*  
 Martin: *Ik zie het brandende kasteel... ik hoor het geroep... ik ren zo hard ik kan, ik voel mij sterk... niets houdt mij tegen... ik kom in de brede kasteelgang... trek een deur open... de man ligt daar... hij leeft... reikt zijn armen naar mij... (Peter komt op). Hij steunt op mij... ik open een andere deur en sta opeens in een kerk, vol licht, een hoge gotische kathedraal... er zijn zeer veel mensen... zeer speciaal zie ik nog een vrouw en twee kinderen... ze zitten op kerkstoelen... dicht bij elkaar... de man gaat bij hen zitten.*  
 De director neemt nog drie groepsleden bij de arm en plaatst ze in de groepsruimte, elk zittend op een stoel.  
 Co-dir.: *Wat is hier gaande? Wat betekent dit voor mij?*



GILBERT & GEORGE (1976). *Dark Shadow*, p. 39. London: Nigel Greenwood Inc.

Martin: *Het is kerstnacht... het doet mij denken aan mijn kindertijd, toen wij met heel het gezin samen naar de nachtmis gingen... de kinderen mogen – zeer uitzonderlijk – lang opblijven... overal brandende kaarsen, een zee van licht... met zijn allen zingen we “Stille Nacht, Heilige Nacht”... Vader, moeder, Jane en ik... samen met alle andere mensen. Martin zwijgt, hij geniet van het moment maar krijgt het toch even moeilijk en weent zachtjes.*

Dir.: *Dit is zeer mooi Martin, het is van jou... geniet ervan... en als de droom nog terugkomt, zul jij hem altijd kunnen richten, vergeet dit niet!*

(h) *Droom-exit*

Dir.: *Is je droom ten einde, Martin?*

Martin: *Ja.*

Dir.: *Goed... onthoud wat ik je gezegd heb: "Het is jouw droom, jij kunt hem veranderen zoals jij het wilt..." Nu mag je terug naar bed gaan... leg je rustig in slaaphouding, sluit je ogen...*

Ondertussen vraagt de director dat de andere groepsleden (die het gezin voorstelden) terug in de kring gaan zitten. Ook de 'kerkstoelen' worden verwijderd.

(i) *Ontwaken/slaapkamer-exit*

Dir.: (na een paar minuten)

*Martin, hoe laat is het?... Welke dag?*

Martin: *Het is 10 uur, zondag... Ik rust nog wat... ik denk aan mijn 'nieuwe' droom... een goed gevoel...*

Dir.: *Martin, is er al iemand op?*

Martin: *Ik denk het wel... zeker pa... maar het is hier zo lekker... nog wat namijmeren... ik zit nog in de kerk.*

Dir.: *Martin, het is al na 10 uur, ruik je de koffi e nog niet?*

Martin: *Ja... Jane en ma zullen ook al op zijn... Ik ga toch maar even bij hen zitten...*

Hij staat op, verlaat de slaapkamer langs de deur, 'gaat naar beneden' naar de 'keuken'. Ondertussen zetten enkele groepsleden 'het bed' weg.

(j) *Beknopt psychodrama met 're le' andere(n)*

Dir.: *Martin, wie is er in de keuken?*

Martin: *Mijn pa, hij zit aan de keukentafel.*

Martin plaatst een tafel en twee stoelen in de groepsruimte.

Dir.: *Wil je kiezen wie van de groepsleden je vader zou kunnen voorstellen?*

Martin kiest Peter. Hij vertelt zijn droom aan zijn 'vader' (enkel het goede getransformeerde deel).

Via rolomwisseling (waarbij Martin als vader antwoordt) blijkt dat ook vader met enig heimwee terugdenkt aan vroeger maar toch ook veel verwacht van de toekomst. Hij zou Martin willen opnemen in de zaak *"maar dat is hard knokken en veel werk, niks voor je zus... jij zou mij daarbij moeten helpen..."*

De keukensc ene wordt na een tiental minuten afgerond en Martin wandelt samen met de director de keuken uit, de cirkel binnen de groepsruimte volgend, terwijl het 'keukenmeubilair' door een paar groepsleden wordt weggenomen.

Nu kan de actiefase worden afgesloten en de terugkeer van de protagonist naar de groep worden ingeleid. Deze overgang is voor sommige protagonisten niet zo eenvoudig en moet zeer zorgvuldig gebeuren.



Dir.: (rustig stappend naast Martin)  
*Martin, je hebt een lange weg afgelegd... nu ga je terugkeren naar de groep... zij waren hier bij jou... zij hebben met jou meegeleefd... jou geholpen... vanaf nu mag jij rusten... jij hebt zeer hard gewerkt, nu is het hun beurt...*

### 9.2.3 Sharingfase: de terugkeer naar de groep

De deelnemers sluiten hun stoelen aan tot een kleinere kring, de director gaat naast Martin zitten. De sharing krijgt dan verder het normale verloop als in het klassieke psychodrama.

Eerst richt de director zich tot de hulp-Ego's. Zij geven weer hoe zij hun rol beleefden als vader (in het kasteel, in de kerk en... in de keuken), als moeder, als zuster...

Na de getuigenissen van elk hulp-Ego zegt de director telkens dat ze terug zichzelf moeten worden: *...en nu ben je niet meer de vader van Martin, nu ben je weer Peter!* (ontrollingstechniek).

Vervolgens richt de director zich tot alle groepsleden (buiten Martin): *Hebben jullie, in alles wat je hier hebt meegeleefd, iets herkend in jullie eigen leven?*

Vele groepsleden bleken diep getroffen door Martins droom. Er volgde een rijke sharing rond eigen droomverhalen, ervaringen rond droomveranderingen, herinneringen uit de kindertijd, ambivalentie van gevoelens in relatie tot de ouders, eindigheidsbeleving en gevoelens van eenzaamheid en schuld. Het werd een zeer uitvoerige, diep emotionele sharing waaruit de groepsleden veel leerden over zichzelf en over de anderen. Hierbij dient nogmaals te worden benadrukt dat tijdens deze sharingfase de director geen enkele vorm van kritiek mag toelaten op de protagonist, die na dergelijke zeer persoonlijke onthullingen uitermate kwetsbaar is. Vandaar dat de groepsleden enkel *eigen ervaringen* mogen sharen en dit alleen in de *ik-vorm*.

Een week nadien in de zevende sessie wordt (zoals steeds in het begin van elke sessie) even gereflecteerd op de vorige bijeenkomst.

Martin bleek met zijn vader het iets beter te stellen: zo werd hij niet agressief of gefrustreerd als die weer over de studie begon. Ze hadden ook samen een partijtje schaak gespeeld en Martin had pa schaakmat gezet. Hij had met enige verwondering aangevoeld dat zijn vader aangenaam verrast scheen met de scherpe zetten van zijn zoon. Het was een van de eerste keren in de laatste twee jaar dat hij een dergelijke positieve waardering vanwege zijn vader had ondervonden.

De droom was ook weer opgedoken maar *ik had hem onder controle, het was wel niet helemaal hetzelfde als hier, maar het was ook goed...*

Iedereen luistert met gespannen belangstelling naar wat er verder in Martins droom allemaal is gebeurd.

## 9.3 Bespreking

Uitermate belangrijk is de totale sfeer waarin het geheel zich afspeelt. De protagonist moet zich veilig omringd voelen om de droom te durven herdromen, hem in externe



handelingen om te zetten, angstwekkende scènes aan te durven en voor zichzelf te analyseren. De protagonist kan worden vergeleken met een duiker die via een kabel steeds in contact blijft met de schipper en de andere metgezellen die boven in het bootje zitten. Samen met zijn trouwe dubbelganger (co-director) kan hij rustig de wonderlijke maar ook soms gevaarlijke diepzee verkennen. Hij weet dat als hij al te veel wordt bedreigd, zijn 'dubbel' hem steeds zal bijstaan en de schipper hem onverwijld naar boven haalt. Het is alsof de groepsleden en de director tegelijkertijd zeer ver en zeer dichtbij staan, maar in elk geval zijn ze zinvol aanwezig. Ze zijn er ondersteunend, aanvaardend, en dringen zich niet op. Het is de unieke droom van de protagonist en hij wordt in de gelegenheid gesteld om – zo hij dit wenst en kan – de diepere betekenis van zijn droom te vatten. Ook als alle aanwezigen vermoeden dat zij de associatie tussen de manifeste droominhoud (het verhaal dat de protagonist uitbeeldt) en de latente droomgedachte (de onderliggende dynamieken en betekenissen) weten te leggen, zullen dergelijke duidingen ten stelligste worden vermeden. Het is het volste recht van de protagonist om zijn eigen productie ook in haar diepe onbewuste causale verbanden te analyseren. Een belangrijke taak van de director bestaat er dan ook in de protagonist in de meest gunstige omstandigheden te brengen om deze zelfanalyse of 'zelfverwezenlijking' (vgl. infra: citaat van Moreno) mogelijk te maken. De fasen a, b en c (zie tabel 9.2) moeten dan ook worden gezien als *voorbereiding* tot sfeerschepping en zelfontdekking in de fase van de actieve droompresentatie (e). Daarom ook zal de director de protagonist niet uitvoerig laten praten over de droom (a) of passief laten herdromen (d) maar veeleer de droom actief laten uitbeelden op een psychodramatisch handelingsniveau (e). Moreno noemt dit stadium de 'dream-presentation' (Moreno & Moreno, 1969: 242).

In een vroegere Duitstalige publicatie van 1959<sup>c</sup> schetst Moreno het grote voordeel van een actieve psychodramatische droomactie op handelingsniveau tegenover de verbale vrije associatie in de psychoanalyse.

Wenn der Träumer seinen eigenen Traum mit Hilfe des Therapeuten und der Hilfs-Iche zu spielen hat, kommt nicht nur der manifeste, sondern auch der latente Teil des Traumes zum Vorschein. Was immer eine Psychoanalyse des Traumes ergründen könnte, wird hier dem Träumer durch seinen eigenen Handlungsprozess unmittelbar enthüllt. Man könnte sagen, dass er, anstatt durch Analyse analysiert zu werden, durch die Traumproduktion selbst analysiert wird... Es ist von Vorteil, dass das Verstehen nicht durch Analyse, sondern durch Erleben in der Handlung erfolgt, eine Art Selbstverwirklichung durch den Traum. (Moreno, 1959<sup>c</sup>: 273)

[Wanneer de dromer zijn eigen droom met behulp van de therapeut en de hulp-Ego's moet spelen, komt niet alleen het manifeste maar ook het latente deel van de droom tevoorschijn. Wat ook een psychoanalyse van de droom in de diepte zou kunnen vinden, wordt hier voor de dromer door zijn eigen handelingsproces rechtstreeks onthuld... Men zou kunnen zeggen dat hij in plaats van door analyse geanalyseerd te worden, door de droomproductie zelf wordt geanalyseerd... Het is een voordeel dat het verstaan niet door analyse gebeurt, maar door de beleving in de handeling, een soort zelfverwezenlijking door de droom.]

Op de vraag of de psychodramatische droombenadering efficiënter werkt dan de analyse, zal ik niet ingaan, mede omdat ik enkel ervaring heb met het psychodrama en dus



Pinchas SHAAR, *L'Histoire de Jonas*.

Raymond GOGNIAT & Marcel VAN JOLE (1968). *Pinchas Shaar*, nr. 24. Anvers: Editions Erasme, avec le concours de Henri Bénézit, Paris.

beide niet kan vergelijken. Wel kan ik de daadwerkelijke kracht van de psychodramatische methode volledig onderschrijven.

Om het handelings- en interpretatieproces van de protagonist te ondersteunen en te stimuleren zullen director en vooral co-director tijdens de droomactie (zie tabel 9.2: e, f, g) niet duiden, maar wel naar gevoelens, associaties en betekenissen bij de protagonist informeren: de director in de jij-vorm: *“wat betekent dit voor jou?”*, *“wat gaat er nu in je om?”*...; de co-director in de ik-vorm: *“dit doet mij denken aan...”*, *“ik voel mij...”*, *“wat betekent dit voor mij?”*...

Een zeer cruciaal moment in de droomactie ontstaat bij de droomherstructurering (zie tabel 9.2: f) wanneer de protagonist wordt uitgenodigd om zijn droom naar eigen goeddunken te veranderen of af te werken. Moreno noemt dit de ‘re-training of the dream’ (Moreno & Moreno, 1969: 243). De meeste protagonisten gaan hier gretig op in. Hun totale houding verandert. Het is alsof zij door een nieuwe kracht worden gedreven. Het kunnen objectiveren van het eigen droommateriaal, het kunnen reorganiseren, herschikken, uitbreiden van deze (voorheen ongrijpbare) (waan)gedachten en droomhallucinaties verleent hun een opmerkelijke innerlijke sterkte. Maar het is ook (dikwijls) in dit stadium en voornamelijk tijdens de interpretatie van de geherstructureerde droominhouden (zie tabel 9.2: g) dat een ‘droomcatharsis’ optreedt die, volgens Moreno, tot een psychische integratie zou leiden. Het volgende citaat van Moreno verwijst naar een bespreking van een droomtherapie bij een psychotische patiënt.

Er wird ermutigt, den Traum wieder zu träumen, den Traum auf der Bühne fortzusetzen und ihn zu einem Ende zu bringen, das ihm angebracht erscheint, oder zu einem Ende, das ihn zu einer besonderen Überwindung jener verborgenen Kräfte befähigt, die sein Gleichgewicht stören. Dieser Vorgang wird zu einer richtigen ‘Traumprobe’ und kann zu einer gründlichen Katharsis führen, die man ‘Traumkatharsis’ nennen kann, zu einer Integration der gesunden und kranken Teile seiner Psyche. (Moreno, 1959: 274)

[Hij wordt aangemoedigd de droom opnieuw te dromen, de droom op het toneel voort te zetten en hem tot een einde te brengen dat hem passend lijkt, of een einde dat hem in staat stelt tot een bijzondere overwinning van die krachten die zijn evenwicht storen. Dit gebeuren wordt een echt droomexperiment en kan tot een grondige catharsis aanleiding geven die men droomcatharsis kan noemen, wat kan leiden tot een integratie van de gezonde en zieke delen van zijn psyche.]

Moreno acht de fase van ‘re-training of the dream’, samen met een eventuele droomcatharsis, als het hoogtepunt van de psychodramatische droomverwerking. Deze ervaring zal een positief duurzaam effect hebben die elke persoonlijke interpretatie vanwege de protagonist overstijgt, of zelfs nog meer: *“Interpretation is in the act itself”* (Moreno & Moreno, 1969: 244).

Bij vergelijking van de gehanteerde technieken in het klassieke psychodrama en droompsychodrama zal de aandachtige lezer wellicht (naast de faseverschillen) ook een aantal technische verschillen ontdekt hebben. Het is inderdaad zo dat, om de zeer specifieke droomsfeer zoveel mogelijk te creëren en te behouden, alle technieken die te dicht bij de ‘realiteit’ aansluiten en zo de ‘droomtoestand’ van de protagonist zouden kunnen breken, tijdens de fasen e, f en g niet worden toegepast. Zo zal de director niet aan de

protagonist vragen om de antagonist en de andere hulp-Ego's onder de groepsdeelnemers uit te kiezen. De director plaatst de hulp-Ego's rechtstreeks in de groepsruimte en confronteert de protagonist er plots mee vergelijkbaar met droombeelden die vluchtig voorbyschuiven. Ook het realiteitsconfronterende dubbelen van de protagonist (door de co-director en de andere groepsleden) en de inspreking van de hulp-Ego's (zie eerder, 7.2.2) worden om dezelfde reden vermeden.

Zoals reeds aangetoond in het voorbeeld, moet de fase van terugkeer naar de realiteit zeer voorzichtig en zorgvuldig gebeuren: van de droomactie naar het 'slapen in bed, in de eigen slaapkamer', het stilaan ontwaken en de eerste voorbereidende confrontatie met 'reële' anderen via een korte psychodramatische actie.

Evenals in het klassieke psychodrama moet ook hier ruim tijd worden voorzien voor de sharing. Droomsessies zijn niet alleen voor de protagonist maar ook voor de andere groepsleden meestal zeer intens. Daarom moet iedereen ruim de kans krijgen ervaringen en gevoelens te kunnen meedelen. Ook de protagonist zal een rijke sharing aanvoelen als een herkenning en erkenning van zijn diepste zijn. Dit zal het postpsychodramatische effect van de droomsessie versterken. Moreno is ervan overtuigd dat er zoiets bestaat als "post-psychodramatische Suggestion" te vergelijken met "post-hypnotische Suggestion" (Moreno, 1959: 274). De protagonist is nu in staat – aldus Moreno – datgene wat hij in de loop van de actieve droomproductie aangeleerd had, op dezelfde droom of op analoge dromen aan te wenden. De protagonist wordt zijn eigen droomtherapeut. Het is inderdaad meermaals gebleken dat na een psychodramatische droomverwerking men de indruk krijgt meer greep op de eigen dromen te verwerven en dat zogenaamde nachtmerries afnemen. Bovendien wordt het nu ook mogelijk te gaan werken aan de reële oorzaken van de angstdromen, zoals bijvoorbeeld conflictgeladen relaties of ernstige existentiële vraagstellingen.

Het is duidelijk dat deze moreniaanse visie op de psychodramatische droomverwerking (evenals het klassieke psychodrama) perfect kadert binnen een ontwikkelingsgericht therapeutisch denkkader waarbij als belangrijkste streving wordt gesteld: een zo volledig mogelijke actualisatie van eigen potentiële mogelijkheden in een zo harmonisch mogelijke relatie tot belangrijke anderen (zie eerder, 8.2).

Evenals in het klassieke psychodrama zal in de psychodramatische droombenadering deze zelfactualisatie worden gestimuleerd door:

- activering van de IK-MIJ-reflectie;
- bewustwording en versoepeling van intra- en interpsychische tegenstellingen en ontdekking van alternatieve interpretaties over zichzelf en omgeving;
- erkenning en aanvaarding van existentiële spanningen;
- versteviging van het zelfvertrouwen via waardering door zelf en anderen, ook als men zich kwetsbaar durft opstellen.

Deze vier punten worden nu kort toegelicht.

Via de speciale sfeerschepping en de opeenvolgende opdrachten wordt de IK-MIJ-reflectie van de protagonist extra gestimuleerd tot in de diepste lagen van het bewustzijn. Martin ontdekte via zijn droompsychodrama op zeer intense wijze dat de nachtmerries in hoge mate verbonden waren met zijn verhouding tot zijn vader. Wellicht is nu de basis gelegd om aan deze relatie te gaan werken (zie eerder, 8.2.1).

De protagonist wordt gesensibiliseerd om de bewust ervaren scherpe tegenstellingen te leren relativeren en naar een integratie toe te werken (zie eerder, 8.2.2). Zowel bij zichzelf (*Zelf-Beeld*) als bij zijn vader (*Alter-Beeld*) ontdekte hij eigenschappen die hij vroeger weinig of niet vermoedde: zo verklaarde hij later tijdens een volgende sessie: *Ja, hij heeft mij nodig... hij waardeert mij... en niet alleen voor mijn schaakkwaliteiten (Meta-Beeld). Ik wist niet dat ik zoveel voor hem voelde, anders had ik nooit zo hevig van hem gedroomd (Zelf-Beeld)*. Het is duidelijk dat in zijn fenomenologische constructies nu naar alternatieve, meer soepele interpretaties kan worden gestreefd die de sociale verhoudingen gunstig kunnen beïnvloeden.

Zeer leerrijk zijn ook de ervaren tegenstellingen (en overeenkomsten) tussen droom en werkelijkheid. Een werkelijkheid die niet zo rampzalig is als in de oorspronkelijke droom, maar dan ook weer niet zo hemels harmonisch als in het herwerkte droomverhaal. Het reële leven ligt daar ergens tussenin en kan gezien worden als een integratie van deze beide extreme droomverhalen.

Vermits droombehandelingen via psychodrama meestal zeer diep gaan, is de kans groot dat existentiële thema's opduiken (zie eerder, 8.2.3). In de psychodramatische droomverwerking van Martin was dit ook duidelijk het geval: de dreigende eindigheid van de ouders (hier meer speciaal de vader), het gevoel dat men hiervoor enigszins verantwoordelijk is, samengaand met schuld-, angst- en eenzaamheidsgevoelens en heimwee naar de zorgeloze harmonische kindertijd, zijn typisch existentieel gekleurde onderwerpen die nu makkelijker als 'normaal' kunnen worden herkend en aanvaard. Martin kon vooral tijdens de sharingfase ervaren dat hij met zijn schuld-, angst- en eenzaamheidsgevoelens helemaal niet alleen stond. Vele groepsleden herkenden gelijkaardige problemen bij zichzelf en reageerden bijzonder bewogen tijdens en na Martins droomactie.

Dit gevoel door de groepsleden aanvaard en gewaardeerd te worden als persoon, ook als men minder mooie kenmerken van zichzelf tot uitdrukking durft te brengen, versterkt het zelfvertrouwen en de zelfwaardering (zie eerder, 8.2.4). Dit kan mede met de andere effecten van de psychodramatische droomverwerking de basis vormen tot activiteit in de richting van zelfontplooiing en een meer harmonische relatie met belangrijke anderen.





## 10. ‘De toverwinkel’: humor en existentiële ernst

*Leni Verhofstadt-Denève*

### 10.1 Inleiding

De ‘Magic Shop’-techniek werd reeds door diverse psychodramaturgen elk met hun eigen accentuering op efficiënte wijze toegepast. Gaarne verwijs ik hiervoor naar een aantal inspirerende publicaties, onder meer van Barbour (1992), Leveton (1992: 103-115), Moreno (1964), Petzold (1971) en Rustin en Olsson (1993). Deze laatste werkte een Magic Shop-variant uit voor druggebruikers, de zogenaamde ‘Sobriety Shop’.

Het basisschema komt hierop neer dat een heel speciale winkel, met name een Toverwinkel (TW), wordt geopend (door de director of een groepslid, onder leiding van de director) waarin psychische eigenschappen die men mist, door de groepsleden kunnen worden ‘gekocht’. Meestal wordt dan veel belang gehecht aan de betaling (een positieve eigenschap bij zichzelf die men afstaat in ruil voor de gegeerde aankoop) en onderhandelingen hieromtrent.

Hoezeer de concrete uitwerking van de TW bij deze auteurs ook verschilt, allen hebben een gemeenschappelijke basis, met name een merkwaardige combinatie van speelsheid en ernst, humor en pijn, droom en realiteit; en daarin ligt juist de specifieke kracht van deze creatieve psychodramatische techniek. Ook in de hier beschreven werkwijze zijn al deze accenten aan de orde. Toch meen ik nog een dimensie te kunnen toevoegen, met name: een doorleefd leerproces via een gestructureerd aantal stadia gesteund op een existentieel-dialectisch ontwikkelingsgericht kader. De nadruk ligt hierbij niet in de eerste plaats op het onderhandelingsaspect of op het omruilen van eigenschappen, dan wel op een ontwikkelingsgericht leren via intens doorleefde ervaringsepisoden. Hierbij wordt een aantal opeenvolgende stadia doorlopen, waarin de director als ‘winkelier’ de gehele groep tot actie stimuleert (zie Verhofstadt-Denève, 1999<sup>b</sup>, 1999<sup>d</sup>). Via een uitgewerkt praktisch voorbeeld met een didactische groep zal gepoogd worden om deze werkwijze te illustreren.

In dit hoofdstuk wordt aangetoond dat de ‘Toverwinkel’ als psychodramatische techniek effectief de zelfactualisatie kan stimuleren, meer bepaald door de volgende mentale basisacties:

- activering van de IK-MIJ-reflectie;



- bewustwording en versoepeling van de dialectische inter- en intrapsychische tegenstellingen en ontdekking van alternatieve interpretaties over zichzelf en de omgeving;
- erkenning en aanvaarding van existentiële condities;
- versteviging van het zelfvertrouwen via waardering door zelf en anderen.

Na de uiteenzetting van de methode aan de hand van een praktijkvoorbeeld worden in de discussie de vier vermelde basisacties aan de TW-techniek getoetst.

## 10.2 De toverwinkel: concreet verloop

De didactische groep bestaat uit vijftien laatstejaarsstudenten klinische psychologie die het vak ontwikkelingsgerichte psychotherapie als optie kozen<sup>1</sup> (Verhofstadt-Denève, 1998<sup>b</sup>, 1999<sup>a</sup>). Er worden zeven sessies georganiseerd telkens op vrijdagavond van 16 tot 22 uur, in principe voor zeven opeenvolgende weken. Het is de vijfde sessie. Er heerst een hechte groepscohesie in een beveiligende, ontspannen, niet-competitieve sfeer. De deelnemers weten dat zij op geen enkele wijze geëvalueerd zullen worden voor hun gedrag tijdens de sessies: “Groepsleden kunnen hier geen fouten maken.” Tabel 10.1 geeft een overzicht van de opeenvolgende stadia tijdens deze werksessie.

Tabel 10.1. Toverwinkel: stadia.

- 
- (1) Warming-up
    - (a) Beschrijving van de winkel door de director
    - (b) Reflectie in stilte
  - (2) Actie
    - (c) Klant komt de winkel binnen en beschrijft de gewenste eigenschap
    - (d) Opsporen van situatie(s) waarin het gemis van de eigenschap werd aangevoeld
    - (e) Eerste ‘minidrama’ zonder de eigenschap
    - (f) Terug naar de winkel: klant ‘past’ de eigenschap
    - (g) Tweede ‘minidrama’ met de eigenschap
    - (h) Terug naar de winkel: onderhandeling
    - (i) Uitwisseling van eigenschappen; integratie van de gewenste eigenschap
    - (j) Verlaten van de winkel en terugkeer naar de groep
  - (3) Sharing
- 

### 10.2.1 Warming-upfase

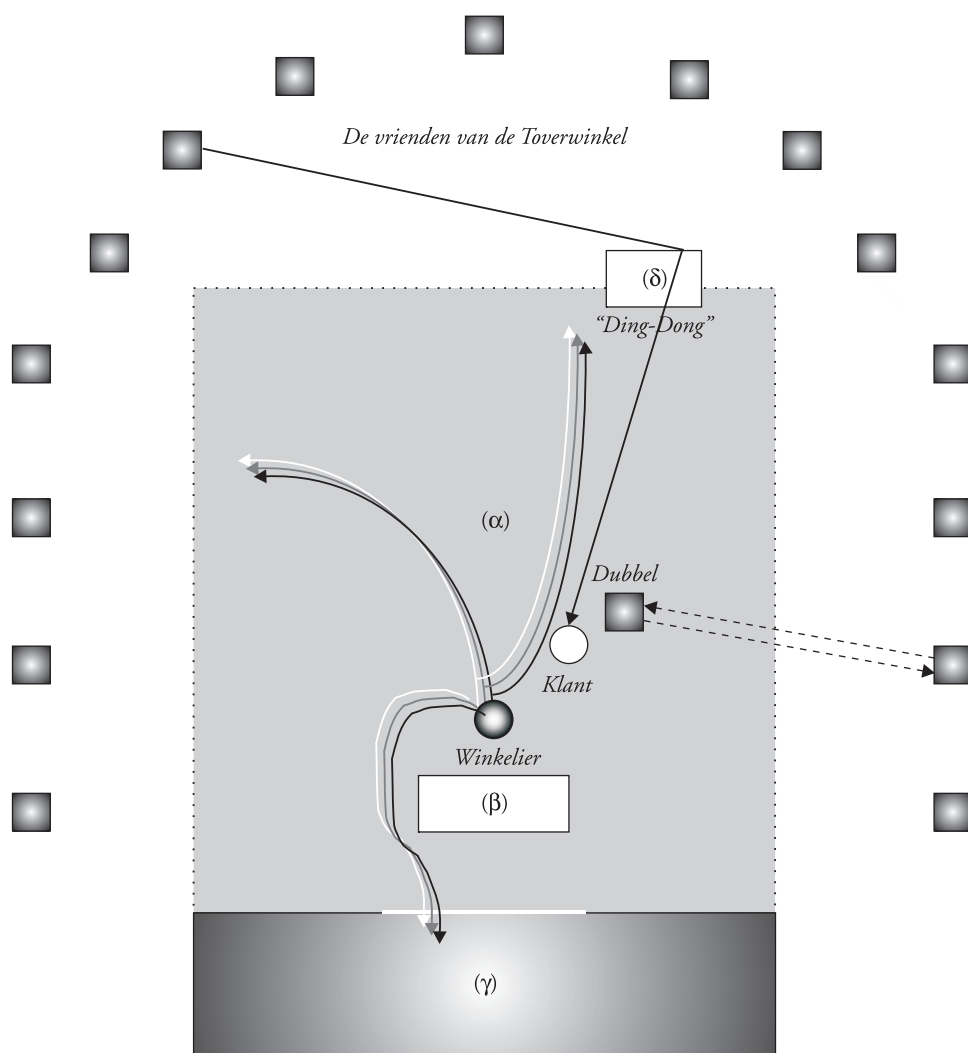
- (a) De director (Dir.) introduceert de sessie:

Dir.: *Zoals ik vorige week reeds aankondigde, zullen jullie vandaag een bezoek kunnen brengen aan de Toverwinkel! Ik ben de winkelier (zie figuur 10.1). Hier is mijn winkelruimte ( $\alpha$ ) waar ik mijn klanten ontvang; hier is mijn toonbank ( $\beta$  = tafel);*

1. Elk gegeven dat identificatie mogelijk zou maken, is in dit verslag geweerd.

*hier staat al mijn rijke koopwaar ( $\gamma$ ), en opgelet, hier is de ingang ( $\delta$ ). Als er een klant in de winkel binnenkomt (of buitengaat), klingelt een bel 'Ding-Dong', vergeet dit niet! (De winkelier maakt er wat show van: loopt enthousiast rond en wijst alles duidelijk aan.)*

*Mijn winkel heeft iets zeer speciaals. Je kunt er niets materieels kopen, wel heb ik alle mogelijke eigenschappen die je je maar indenken kunt. Heb je soms de indruk dat je een bepaalde eigenschap mist om gelukkig te zijn, dan kun je die hier bij mij komen kopen; bijvoorbeeld 'durf', 'inlevingsvermogen',... Soms is het niet makkelijk om de juiste formulering te vinden, dan kunnen de andere klanten jou helpen. Wij*



( $\alpha$ ) Winkelruimte; ( $\beta$ ) Toonbank; ( $\gamma$ ) Koopwaar (eigenschappen); ( $\delta$ ) Ingang

**Figuur 10.1.** Toverwinkel: spatiale representatie.

vormen namelijk een zeer hechte club: 'De vrienden van de Toverwinkel'. Zo kunnen jullie bijvoorbeeld zeer efficiënt een klant helpen door te 'dubbelen'. Dan kom je even in de winkel (je stapt gewoon door de muur), je komt achter de klant staan, je legt een hand op zijn schouder en geeft een suggestie in de 'ik-vorm'. Met een eenvoudige goedkeuring van de winkelier (even in mijn richting kijken) mag iedereen dubbelen. De klant zal dan zelf beslissen of hij jouw dubbeling overneemt. Maar opgelet, de klant krijgt de eigenschap niet zomaar, er moet ook iets voor betaald worden; dit kan niet met geld... maar wel met een eigen positieve eigenschap die afgestaan moet worden. Negatieve eigenschappen (bijvoorbeeld luiheid) wil ik niet, die kan ik niet verder verkopen. Ik wil bij voorkeur positieve eigenschappen waarvan je te veel hebt en die (al zijn ze positief) jouw ontwikkeling toch kunnen remmen (bijvoorbeeld te veel begaan zijn met anderen, waardoor je te weinig aan jezelf denkt). Soms kan een zogenaamde 'negatieve' eigenschap ook positief gelabeld worden waardoor er dan toch mee kan worden betaald (bijvoorbeeld: te grote emotionaliteit kan gezien worden als een vorm van fijngevoeligheid). Maak je hierover echter nog geen zorgen, we zoeken wel samen met onze klantenclub wat mogelijk is. (Na deze introductie is er meestal algemeen gelach; de stemming is vrolijk en ontspannen.)

- (b) Dir.: *Nu kunnen jullie nadenken over wat je graag bij mij zou willen kopen; neem je tijd, en denk erom, alles kan! Als je wilt, mag je de ogen sluiten, maar dit hoeft niet.*  
 Na een vijftal minuten gaat de Dir. naar de deur en draait hij een ingebeeld kaartje om.  
 Dir.: *De winkel is nu 'OPEN', ik hoop dat er vandaag veel klanten komen, ik zie er daar reeds enkelen van onze club die popelen om binnen te komen,... ondertussen schik ik wat mijn koopwaar, ik heb zeer mooie aanbiedingen vandaag voor zachte prijsjes...*

### 10.2.2 Actiefase

- (c) "Ding-Dong" Mieke stapt de winkel binnen.  
 Dir.: *Hallo Mieke, blij dat je kwam. Wat mag ik jou aanbieden?*  
 Dir. en Mieke wandelen heen en weer in de winkel of zitten samen op de toonbank.  
 Mieke: *Ik zou willen kopen: 'mijn mening durven zeggen' (= subjectieve fenomenologische constructie)*  
 Dir.: *Dit is inderdaad een zeer belangrijke eigenschap, maar ben je wel zeker dat je juist dat wilt? Anders koop je iets en achteraf blijkt dat je de verkeerde eigenschap gekocht hebt. Dit willen we in deze shop samen met onze klantenclub voorkomen.*  
 Mieke: *Juist! Als ik schoenen koop, doe ik ook meestal de verkeerde keus, maar hoe kan ik dit vermijden?*
- (d) Dir.: *Wel Mieke, zijn er concrete situaties waarin je deze eigenschap gemist hebt?*  
 Mieke: *Ja verschillende... de meest flagrante was onlangs, een gesprek met mijn moeder over mijn vriend. Zij vindt dat hij absoluut niet bij mij past. En mijn vriend en ik hadden juist besloten om te gaan samenwonen. Dit heb ik haar niet durven zeggen.*
- (e) Dir.: *Oké Mieke, je gaat nu je moeder ontmoeten. Waar wil je ze zien,.. hoe laat is het,.. zijn jullie alleen?*  
 Mieke: *Wij zijn met ons tweeën in mijn studentenkamer, het is acht uur 's avonds.*

Dir.: *Kies iemand die je moeder kan voorstellen.*  
 Mieke: *Anne.*  
 Anne komt op, en Mieke toont haar hoe en waar moeder zit op de sofa.  
 Dir.: *Mieke, kom achter je moeder staan en leg je hand op haar schouder, word je moeder... (= rolname), wat zeg je, wat denk je?... Anne, luister ondertussen goed naar wat Mieke zegt, probeer de moeder van Mieke te worden.*  
 Mieke: (als haar moeder) *Ik ben de moeder van Mieke, ik heb in mijn jeugd geen geluk gehad met jongens... (= Alter-Beeld) Ik hoop dat Mieke niet meer bij Kevin is,... zij verdient een betere jongen. (= Meta-Zelf) Ik vraag haar: "Zie je Kevin nog?"*  
 Dir.: *Mieke, word nu terug jezelf, waar zit je?*  
 Mieke: *Rechtover haar in een sofa.* Mieke gaat op een stoel zitten recht tegenover haar moeder.  
 Anne: (als Miekens moeder) *Zie je Kevin nog?*  
 Mieke: *Afen toe (= extern Zelf-Beeld)*  
 Mieke: (tot de Dir.) *Ik kan haar niet zeggen wat ik van plan ben, ik wil haar geen pijn doen, ik voel mij schuldig tegenover haar, ze meent het zo goed met mij (= intern Zelf-Beeld/Intern-Alter-Beeld, en negatieve zelfevaluatie)*  
 Dir.: *Hoe eindigt deze scène?*  
 Mieke: *Moeder gaat weg... Ik voel me ellendig... Ik ben niet eerlijk geweest... Ik heb mijn mening niet durven zeggen.*  
 Dir.: *Kom Mieke, we gaan terug naar de winkel.*

- (f) Dir.: *Wat is er gebeurd tijdens deze ontmoeting?*  
 Mieke: *Ik voelde pijn en schuld. Ik weet niet waarom ik mijn mening niet heb durven zeggen.*  
 Dir.: *Wat wil je eigenlijk komen kopen? Misschien kan de vriendenclub helpen? (Verscheidene groepsleden komen dubbelen.)*  
 John: (dubbelt) *Misschien moet ik meer vertrouwen hebben in de door mij gemaakte keuzen, dan zal ik ook makkelijker voor mijn mening durven uitkomen.*  
 Dir.: *Klopt dit?*  
 Mieke: *Ja, dat is het! Dat wil ik kopen: 'meer zelfvertrouwen'. (= alternatieve interpretatie)*  
 Dir.: *Goed Mieke. Om zeker te zijn dat dit wel de juiste eigenschap is, mag je hem eerst eens aanpassen, zoals je schoenen of een jurk past. Je mag dan de scène van daarjuist herspelen mét 'meer zelfvertrouwen' en nadien beslis je of je terug naar de winkel komt. Kom mee in de geheime opslagplaats, hier achter de toonbank (zie figuur 10.1, γ). Ja ik heb er nog, kijk daar... trek de eigenschap aan... neem je tijd... (Mieke en de winkelier wandelen samen heen en weer). Voel je het zelfvertrouwen groeien in jou..., kijk in die (ingebeelde) spiegel daar... zie je het? Je krijgt een andere houding,... je loopt rechter... als je voldoende zelfvertrouwen voelt, kun je met de scène beginnen... neem je tijd...*

- (g) Mieke: (na een paar minuten) *Ik ben klaar!*  
 Anne speelt weer de rol van de moeder en vraagt aan Mieke: *Zie je Kevin nog?*  
 Dir.: *Mieke, vergeet het niet, je hebt nu het zelfvertrouwen!*  
 Mieke: *Mams, ik weet dat je Kevin niet zo mag, maar ik weet echt dat wij zeer goed met mekaar kunnen opschieten. We hebben het zeer grondig besproken en Kevin en ik hebben beslist om te gaan samenwonen. Ik ben zeer gelukkig met deze beslissing. Ik*

*weet dat ik jou hiermee pijn doe, maar ik vraag jouw steun voor onze beslissing.*  
(= Ideaal-Zelf/Ideaal-Alter)

Dir.: *Hoe voelt dat?*

Mieke: *Ongelooflijk goed. Zo moet ik het zeggen!* (= positieve zelfevaluatie)

Dir.: *Mieke, word nu je moeder, wat zeg je, wat voel je? En Anne, jij wordt Mieke.* (= rolwissel)

Mieke: (in de rol van haar moeder) *Ik dacht dat je zelf nog twijfelde, daarom was ik ook onzeker... maar als jij er echt in gelooft, zal ik jou steunen.* (= Ideaal-Alter/Ideaal-Meta-Zelf)

Dir.: *Kom Mieke, word terug jezelf, ... we gaan nu samen terug naar de winkel. Anne, word terug de moeder van Mieke; je mag nu even bij de klantenclub zitten. Straks, tijdens de sharing, kun je vertellen wat er in je omging.*

(h) Mieke: (terug in de shop, zeer overtuigd) *Ik wil zeker zelfvertrouwen kopen!*

Dir.: *Oké Mieke, hoeveel?*

Mieke: *Minstens twee kilogram!* Iedereen vindt dit grappig.

Dan volgt een onderhandeling waarbij Mieke samen met de 'vriendenclub' zoekt naar een paar positieve eigenschappen die (al zijn ze positief) haar ontwikkeling toch kunnen remmen. Meestal is de onderhandelingsfase zeer ontspannend, na de soms meer geladen stemmingen tijdens de uitbeelding van de twee 'minidrama's'. Er wordt veel gelachen en de groep wordt ook speels ingeschakeld om te bepalen of Mieke wel voldoende afstaat in ruil voor de nieuwe eigenschap. Na een vijftal minuten komen Mieke en de winkelier tot een akkoord.

(i) Dir.: *Mieke, wij gaan akkoord met jouw voorstel...en nu komt het grote moment: hier is je pakket zelfvertrouwen!* Mieke kruist haar armen op haar hart en neemt het zelfvertrouwen volledig in zich op.

Dir.: *Mieke, luister goed, je moet met het zelfvertrouwen oefenen, elke dag..., niet alleen in deze situatie, maar ook in tal van andere situaties. Onthoud dit voor altijd... en als je de winkel verlaat, vergeet de bel niet!*

Mieke: *Ik beloof het, winkelier. Ik denk dat ik een prachtige koop heb gedaan... ik dank ook de klantenclub voor de geweldige ondersteuning.* (Samen wordt er gelachen en gejuicht.)

(j) Dan verlaat Mieke de winkel "Ding-Dong!", en keert ze terug naar de groep... Het is even stil... De winkelier gaat naar de toegangsdeur ( $\delta$ ) en draait het kaartje om: 'GESLOTEN'.

### 10.2.3 Sharingfase

Dan volgt (zoals in een klassiek psychodrama) de sharing. De stoelen worden dicht bij elkaar gezet zodat ze een gesloten kring vormen. Vooreerst komt de sharing uit de rol:

Dir.: *Moeder van Mieke, hoe voelde je jou als Miekés moeder?*

Anne: *Ik heb zeer sterk de bezorgdheid voor mijn dochter gevoeld, maar toen ik hoorde dat ze zelf niet meer twijfelde, voelde ik mij heel wat beter...* (formuleert nog enkele gevoelens, overwegingen)

Dir.: *Nu ben je niet meer de moeder van Mieke, maar terug Anne.*  
 Anne staat recht en zegt nadrukkelijk: *Ik ben niet meer de moeder van Mieke, ik ben Anne!*  
 (= ontrolling)

Vervolgens komt de sharing van de diverse groepsleden in de ik-vorm:

Dir.: *Hebben jullie in het psychodrama van Mieke iets bij jezelf herkend?*

Het wordt een rijke ondersteunende sharing voor Mieke. Vele groepsleden hadden gelijkaardige ervaringen levendig herkend en meegemaakt.

### 10.3 Theoretische interpretatie

Zoals eerder reeds werd benadrukt, is de heersende sfeer van het allergrootste belang. Het is absoluut noodzakelijk dat de groepsleden zich veilig voelen, zo niet kan de TW degraderen tot een flauwe (soms pijnlijke) grap.

Bij een gepaste atmosfeer geldt dikwijls voor de protagonist de bevreemdende situatie dat de groepsleden tegelijkertijd zeer veraf én dichtbij zijn. Hun rol is aanvaardend en ondersteunend op te treden zonder zich op te dringen. De protagonist behoudt onvoorwaardelijk het recht om de eigen fenomenologische constructies te analyseren en eventueel zelf bij te sturen. In overeenstemming met het bovenbeschreven theoretische kader kan de 'Toverwinkel' als psychodramatische techniek effectief de zelfactualisatie stimuleren, meer bepaald door:

- activering van de IK-MIJ-reflectie;
- bewustwording en versoepeling van inter- en intrapsychische tegenstellingen en ontdekking van alternatieve interpretaties over zichzelf en de omgeving;
- erkenning en aanvaarding van existentiële condities;
- versteviging van het zelfvertrouwen via waardering door zelf en anderen.

De creatie van een speciale ernstig-speelse, enigszins symbolisch-rituele atmosfeer en de opeenvolgende taken in de Toverwinkel zijn voor de protagonist extra stimuli voor de *IK-MIJ-reflectie*. Het is duidelijk dat de reflectie op de zes zelfdimensies zoals aangegeven in het persoonsmodel sterk wordt aangewakkerd (zie eerder, 3.2 en figuur 3.4). Het Zelf-Beeld, Alter-Beeld en Meta-Zelf zijn in hoofdzaak tot en met het eerste minidrama (b, c, d, e) aan de orde, wanneer het tekort (soms pijnlijk) wordt aanvoeld. Met de respectieve ideaalbeelden kan dan met de ondersteuning van de gehele groep worden geëxperimenteerd, vooral vanaf het tweede minidrama wanneer met de nieuwe eigenschap wordt geoefend (g). We kunnen hier zeker spreken van een reëel leerproces dat door de situationeel-affectieve betrokkenheid, de positieve groepsondersteuning en de zeer speciale TW-sfeer grondig kan inwerken op het toekomstige gedrag van de protagonist.

Via de verschillende speelscènes worden diverse tegenstellingen scherper aanvoeld en geïntegreerd. Zo bestaat er aanvankelijk een soms pijnlijke *contradictie* tussen bijvoorbeeld *externe en interne inhouden* binnen het Zelf-Beeld, met name wat Mieke zegt

aan haar moeder, en wat ze gelijktijdig denkt en voelt (e, f). In de volgende fasen (g, h) worden deze tegenstellingen sterk afgezwakt. Mieke durft nu eerlijk naar haar moeder toe haar gedachten en gevoelens uiten. Gelijktijdig worden door middel van de doorleefde actiefasen (met rolnemings- en rolwisselingstechnieken) en de hulp van de andere groepsleden (dubbelingen) *alternatieve, meer flexibele interpretaties* (f, g) van een complexe realiteit gevonden als aanvulling voor de eigen subjectieve fenomenologische constructies (c, d, e). Voor de protagonist is het tevens verhelderend om de tegenstellingen (en overeenkomsten) tussen de twee minidrama's te ervaren. De realiteit is niet zo pijnlijk als het eerste drama, maar ook niet zo probleemloos als het tweede. Het echte leven zit hier ergens tussenin en kan beschouwd worden als een vorm van integratie van de twee extreme minidrama's. Vanuit deze visie is de Toverwinkel een dialectische methode op zich, waarbij de protagonist zich beweegt tussen twee tegengestelde polen die hun integratie kunnen krijgen in het reële gedrag. Elders werd reeds gewezen op het dialectische interdimensionale verloop van de rolwisselings- en rolnemingsstechniek als effectieve stimuleringsmiddelen voor dialectische ontwikkelingsprocessen (zie eerder, 8.2.1; figuur 8.2 en Verhofstadt-Denève, 1997, 1999<sup>b</sup>, 1999<sup>c</sup>, 1999<sup>d</sup>, 1999<sup>e</sup>, 2000).

*Existentiële thema's* zoals angst en vooral schuld zijn aanvankelijk zeer sterk aan de orde (d, e, f). In het tweede minidrama (g) en de daaropvolgende fasen (h, i, j) lijken de schuldgevoelens wellicht niet volledig opgelost, maar in ieder geval duidelijk minder scherp. Mieke kon vooral tijdens de sharingfase ervaren dat zij met haar schuld-, angst- en eenzaamheidsgevoel helemaal *niet alleen* stond. Vele groepsleden herkenden gelijkaardige problemen bij zichzelf en reageerden bijzonder eerlijk en meevoelend.

Wellicht is een ontwikkeling naar positieve zelfwaardering hier nog het duidelijkst aan de orde. Mieke is met behulp van de groep sterker geworden, heeft meer zelfvertrouwen gekregen, en durft duidelijk beslister op te treden naar haar moeder. En zeer belangrijk: ze neemt zich voor om dit in reële situaties ook te gaan toepassen. In elk geval is een aantal ideaalbeelden concreter, haalbaarder geworden. Dit gevoel door de groepsleden aanvaard en gewaardeerd te worden als persoon, ook als men minder mooie kenmerken van zichzelf tot uitdrukking durft te brengen, *versterkt het zelfvertrouwen en de zelfwaardering*. Uiteraard zal aan Mieke in de volgende sessie de mogelijkheid geboden worden om over haar ervaringen met de 'gekochte' eigenschap verslag uit te brengen. Zo nodig kan dan nog worden bijgeoeft.

Mijn ervaring met honderden klinische en didactische groepen leert dat deze TW-toepassing zeker geen magische hocus-pocustruc is maar ook veel meer is dan enkel maar een leuk toneeltje. Door de unieke combinatie van spel en ernst kan deze techniek (binnen een lopende behandelingscyclus, in een beveiligende groeps sfeer) intensieve leerervaringen stimuleren en de basis leggen voor structurering van gevoelens, gedachten en bijbehorende activiteiten die leiden tot persoonsontwikkeling en een meer harmonische relatie tot significante anderen.



# 11. Actie- en handelingstechnieken in het onderwijs<sup>1</sup>

*Leni Verhofstadt-Denève*

## 11.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zal ik pogen aan te tonen hoe sommige dimensies, beschreven in het persoonsmodel (zie eerder, 3.2, figuur 3.4), via aangepaste drama- of actietechnieken ook buiten de klinische praktijk kunnen worden benut, met name in een onderwijssetting.

Uiteraard zullen hoofdzakelijk de vakken aanleunend bij de menswetenschappen (taalonderwijs, geschiedenis, sociaal-maatschappelijke vorming, godsdienst, moraal...) dergelijke actietechnieken kunnen inbouwen (zie ook de verhandeling van Cruyt, 1986). Voor vakken waarin de leerlingen – binnen een strikt tijdschema – een vaststaand kennisgeheel moeten verwerken (bijvoorbeeld wiskunde, scheikunde, natuurkunde, biologie...), zijn deze technieken begrijpelijkerwijze veel minder bruikbaar.

Ik zal pogen aan de hand van een concreet voorbeeld een paar toepassingsmogelijkheden te illustreren. In de hieronder uitgewerkte passages wordt geen systematisch lesverloop beschreven. De bedoeling is veeleer om aan te tonen welke (varianten van) dramatechnieken in de klas kunnen worden benut en hoe deze technieken zich verhouden tot het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel. Bovendien hoop ik dat hierdoor sommige leraren zullen worden geïnspireerd om de boeiende stap naar de *actie- en handelingstechnieken in hun lessen te wagen*.

Anderzijds moet ik ook wel waarschuwen voor een al te grote ijver. Reële psychodramasessies in de klassituatie moeten beslist worden vermeden. Bij sommige leerlingen kan deze intense ervaring heel wat spanningen oproepen die de leraar in de schoolsituatie nog moeilijk zal kunnen opvangen (zie ook Bubenheimer, 1979). Hoe dan wél kan worden gewerkt, poog ik met het uitgewerkte voorbeeld te verduidelijken.

1. Dit hoofdstuk is een verkorte uitgave van mijn bijdrage "Persoon en psychodrama – Toepassingsmogelijkheden in het onderwijs", verschenen in het *Handboek Leerlingenbegeleiding*, vijfde aanvulling – juli 1988, Alphen aan den Rijn, Samsom.

De hoofddoelstelling van het inschakelen van actietechnieken in het onderwijs ligt *niet* in het met de leerlingen zomaar iets acteren, maar *wel* in de persoonlijke verdieping van een bepaald thema, waarbij de leerlingen op een actieve wijze worden gestimuleerd tot IK-MIJ-dynamiek, tot persoonlijke reflectie op en kennis van zichzelf en de wereld. Zoals reeds vermeld, zal tevens in de klassituatie de privacy en de zelfwaardering van de leerlingen strikt moeten worden geëerbiedigd.

De leraar moet vermijden om wie dan ook aan te zetten tot uiting van persoonlijke informatie waarvan de leerlingen op het ogenblik zelf of achteraf het prijsgeven zouden kunnen betreuren. Zeer speciaal in de adolescentie is men uiterst gevoelig voor kritiek van leeftijdgenoten op de eigen persoon. In de klas zal het accent daarom niet zozeer liggen op het exterioriseren van het intieme eigen script – zoals in het psychodrama – maar veeleer op het uitwerken van rollen, heersende opvattingen, gangbare strekkingen... De rol kan het beschermende medium zijn waarlangs op indirecte wijze de persoonlijke visie, twijfels, verlangens zullen kunnen worden benaderd en eventueel gewijzigd. De bescherming van de privacy betekent anderzijds ook niet dat leerlingen nooit over persoonlijke ervaringen of opinies zouden mogen spreken. Dit kan zeker indien zij dit *zelf wens* te doen en de klasfeer voldoende *beveiliging* biedt.

## 11.2 Persoonsmodel en dramatechnieken in de klas

Als voorbeeld neem ik een les in sociale vorming met als hoofdthema: *de relatie tot de oudere mens*.

Inleidend kan hier bijvoorbeeld – als vorm van *warming-up* – de leerlingen worden gevraagd iets te vertellen over hun relatie tot de eigen grootouders. Dit is voor de meesten een onderwerp waar ze graag over praten (met concrete anekdotes bijvoorbeeld uit de kindertijd) en dat ook helemaal niet als bedreigend wordt aanvoeld.

Dan zou de transitie kunnen worden gemaakt naar andere ouderen buiten de familie. Er bestaat een grote kans dat vrij vlug verhalen en opvattingen zich meer gaan centraliseren op één bepaald hoofdthema. Dit zou hier bijvoorbeeld kunnen zijn: een gevoel van wederzijds onbegrip en onwennigheid tijdens contacten met oudere mensen. Uiteraard kan op dit gespreksniveau verder worden gewerkt en een bekwaam leraar zal met een goed geleide klasdiscussie zeker een boeiende les kunnen uitbouwen.

Een andere mogelijkheid is het starten van een *actiefase*. Als dit voor de eerste maal gebeurt, zullen de leerlingen misschien eerder onwennig reageren, maar veel waarschijnlijker is dat ze na één acties de smaak te pakken krijgen en dat later zelfs meer delicate onderwerpen behandeld zullen kunnen worden, zoals bijvoorbeeld de relatie tot de ouders, de andere sekse. In het volgende overzicht wordt onderscheid gemaakt tussen het themaverloop, de gehanteerde psychodramatische techniek en de verwijzing naar de betreffende dimensie in het persoonsmodel, met tussendoor enige commentaar.

Thema-omschrijving (verloop)	Techniek	Dimensie in persoonsmodel + commentaar
<p>Leraar: <i>Wij gaan vandaag samen iets volledig nieuws proberen; in plaats van over de relatie met oudere mensen alleen maar te praten, gaan we hierover een soort toneelstukje opvoeren met de bedoeling het thema door jullie levendiger en actief te doen meebeleven. Is er iemand van jullie die de jeugd van tegenwoordig – zoals die zich veelal tegenover oudere mensen gedraagt – zou willen voorstellen?</i></p> <p>Pieter (biedt zich aan en zegt): <i>Ik wil wel, maar ik kan dat niet. Jongeren zijn zo verschillend; sommigen gedragen zich begrijpend en behulpzaam, anderen spottend en hard.</i></p> <p>Leraar: <i>Oké Pieter, je kunt deze twee groepen van jongeren voorstellen door twee stoelen. Waar ga je ze neerzetten?</i></p> <p>Pieter (neemt twee stoelen en zegt): <i>Deze stoel stelt een begrijpende jongere voor (A) en die een spotter (B).</i></p> <p>Leraar: <i>Goed Pieter, nu ga je achter de begrijpende jongere staan... probeer je zo goed mogelijk in hem in te leven... zeg nu in de ik-vorm wie je bent...</i></p> <p>Pieter: <i>Ik ben een begrijpende, behulpzame jongen... Ik help oudere mensen als ze een drukke straat over moeten... Ik zwaai naar de eenzame oude buurman...</i></p> <p>Leraar: <i>Uitstekend! Misschien zijn er nog leerlingen die iets kunnen toevoegen... Kom maar vooraan, leg je hand op de schouder van Pieter en spreek in de ik-vorm, dat noemen we dubbelen.</i></p> <p>(Mieke, Jan, Joris en Katrien komen achtereenvolgens naar voren en formuleren hun visie).</p> <p>Leraar: <i>Zeer goed iedereen... Pieter, nu ga jij terug jezelf worden... Nu ben je terug Pieter... Wie ben je?</i></p> <p>Pieter: <i>Ik ben Pieter.</i></p> <p>Leraar: <i>Goed Pieter... wandel maar even rond de twee stoelen, bekijk ze maar... daar staat de begrijpende jongen en daar...</i></p>	<p>Symbolisering d.m.v. objecten</p> <p>Inspreking</p> <p>Dubbeling</p> <p>Ontrolling</p>	<p>Alter-Beeld van Pieter over 'de jeugd'.</p> <p>Structurerings binnen <i>Alter-Beeld</i> van Pieter. Via objectivering kan met deze inhouden tastbaarder worden gewerkt.</p> <p style="text-align: center;"> <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">A+</span>   <span style="border: 1px solid black; padding: 2px;">B-</span> </p> <p>Pieter → ○</p> <p><i>Ideaal-Alter</i> van Pieter (persoonskenmerken)</p> <p><i>Ideaal-Alter</i> van sommige andere leerlingen.</p> <p><i>Overgang van Ideaal-Alter</i> naar zichzelf. Deze overgang moet altijd met de nodige zorg gebeuren. Sommigen identificeren zich zo intens met de gespeelde rol dat zij eraan blijven vastkleven. In dit concrete geval zou dit niet zo'n probleem zijn. Dit kan wel indien een negatieve rol wordt vertolkt, zoals in de volgende fase. Ontrolling is ook een noodzakelijke voor-</p>

(Op dezelfde wijze kan de onbegrijpende figuur door Pieter worden ingesproken, geholpen door andere leerlingen. Nadien wordt hij weer zichzelf.)

Leraar: *Pieter, je hebt daar twee zeer verschillende jongeren voorgesteld, nu ga jij proberen iemand te worden die ergens tussen die twee in staat: soms behulpzaam, soms onverschillig en zelfs agressief... en vertel ons dan eens wie je bent.*

Pieter: *Wil ik wel proberen...* (Hij gaat tussen de twee stoelen staan en zegt:) *Ik ben een beetje onberekenbaar; als ik in een goeie bui ben, dan ben ik vriendelijk tegenover ouderen, maar als er mij iets tegengaat, dan zou ik ze wel omver kunnen lopen...*

Leraar: *Wie wil hier dubbelen? Het gaat niet over Pieter maar over een jongen met positieve en negatieve gevoelens tegenover ouderen.*

Anneke dubbelt: *Soms kan ik goed met oudjes opschieten, andere keren vertrouw ik ze niet, ze hebben soms zulke gekke ideeën... ze komen precies van een andere planeet...*

(Ook anderen komen naar voren en dubbelen.)

Leraar: *Nu gaan we hier ook een oudere persoon in de klas brengen. Is er iemand die hier deze rol wil uitbeelden?*

(Karel biedt zich aan)

Leraar: *Wie ben jij?*

Karel:... Ik ben een man van 75 jaar, met pensioen, mijn vrouw is vorig jaar overleden. Ik voel mij dikwijls alleen. Soms ga ik in de selfservice om de hoek eten. Ik ben een beetje doof en zie ook niet al te goed meer. Het liefst van al werk ik rustig in mijn groentuintje...

(Weer mogen andere leerlingen facetten toevoegen.)

Leraar: *Mooi zo (en zich richtend tot Pieter): Wel jongeman, jij mag die heer ergens ontmoeten, wat stel je voor?*

Pieter: *In het restaurant... hij is net voor mij aan mijn tafeltje komen zitten.*

Leraar: *Goed. (tot Pieter en Karel:) Neem maar dat tafeltje en installeer jullie.*

Inspreking  
Dubbeling  
Ontrolling

Inspreking

Dubbeling

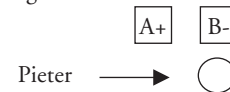
Introductie van  
antagonistenrol

Inspreking

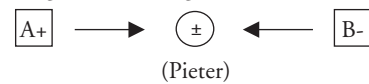
Dubbeling

Concretisering

waarde om naar een nieuwe rol te kunnen overgaan.

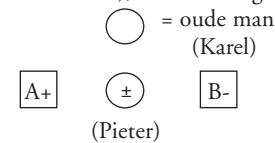


*Overgang naar Zelf-Beeld* van Pieter (persoonskenmerken) via de gecombineerde rol. In deze figuur zal Pieter het best zichzelf herkennen en ook zichzelf kunnen uiten; toch blijft hij beschermd achter de rol, waardoor hij ook negatieve attitudes tot uitdrukking durft te brengen.



*Zelf-Beeld* en *Alter-Beeld* van andere leerlingen. Ook voor hen is de inbreng in deze situatie niet bedreigend. Zij kunnen zich ook vrij makkelijk met deze gecombineerde rolfiguur identificeren.

*Alter-Beeld* van Karel (persoonskenmerken + condities), een oudere figuur.



Elementen uit het *Alter-Beeld* van andere leerlingen.

Het 'in de situatie' plaatsen verhoogt de cognitief-emotionele betrokkenheid en ondersteunt zeer effectief de reflectie op zichzelf en omgeving.

(Tafel en stoelen worden erbijgehaald en Pieter en Karel nemen plaats.)

Leraar (tot Pieter): *Zeg jij iets tegen hem?*

Pieter: *...Dag mijnheertje, mooi weertje vandaag!*

Karel: *Heerlijk!*

Leraar (tot Pieter): *Waarom denk je terwijl je dit zegt?*

Pieter: *Eigenlijk zeg ik bij mijzelf: "Moet jij nu juist aan mijn tafel komen zitten, oude bok!"*

Leraar (tot de andere leerlingen): *Is er nog iemand die weet wat er in deze jongeman zou kunnen omgaan?*

Liesje komt naar voren en dubbelt: *Ik ben een beetje vies van die oude, hij eet niet netjes...*

Leraar (tot Karel): *U zegt "heerlijk", waarom denkt u terwijl u dit zegt?*

Karel: *Ik voel mij betutteld "Meneertje mooi weertje..."*

Leraar (tot Karel en wijzend naar Pieter): *Wat vind je van hem?*

Karel: *Ik heb hem wel door, hij doet alleen maar vriendelijk... hij behandelt mij als een klein kind, waarom voert hij geen ernstig gesprek over sport of politiek of zo?*

Leraar: *Wil er nog iemand deze oude man dubbelen?*

Enkele leerlingen komen naar voren en formuleren positieve en negatieve gedachten en gevoelens die zij bij deze man vermoeden.

Leraar: *Blijkbaar zijn beiden niet zo gelukkig met elkaar, hoe zou het anders en wellicht beter kunnen?*

Het verdere verloop zou dan als volgt kunnen:

Pieter en Karel geholpen door de andere leerlingen en de leraar (die ook mag dubbelen) kunnen diverse attitudes en gesprekken uitproberen. De leraar vraagt telkens aan de tegenpartij hoe de uitspraak overkomt.

Ook Pieter en Karel mogen hun antagonist dubbelen.

Dialogoog

Soliloquy

Dubbeling

Soliloquy

Dubbeling

Dubbeling

Vorm van rolomwisseling

○ = oude man (Karel)



Pieter ervaart een tegenstelling tussen aspecten van zijn *intern* en *extern Zelf-Beeld*. Het is belangrijk dat hij die hier kan uiten.

Tegenstelling tussen het *extern* en *intern Alter-Beeld* van Karel.

*Alter-Beeld* en *Meta-Beeld* van verschillende leerlingen.

Correctie van *Zelf-Beeld*, *Alter-Beeld* en *Meta-Zelf* bij zoveel mogelijk leerlingen in functie van een meer ontspannen menswaardige houding tegenover de oudere mens.

Vermits beiden zich vrij grondig in hun rol inleefden, kan de rolomwisseling voor hen een zeer intens effect hebben. Het vereist een plotse empathische inleving in de ander met een ervaring van soms scherpe, voorheen niet-vermoede, tegenstellingen. Het kan de start

<p>Belangrijk is ook dat op het einde van de actiefase personen en objecten hun identiteit terugkrijgen. Dit kan zeer eenvoudig gebeuren door een paar duidelijke uitspraken.</p> <p>Pieter kan bijvoorbeeld zeggen: <i>Deze stoel stelt niet meer de begrijpende, behulpzame jongere voor, hier staat nu weer een doodgewone stoel. Ik ben niet meer de jongen die nu eens behulpzaam, dan weer agressief is tegenover ouderen, ik ben weer Pieter.</i></p>	<p>Ontrolling</p>	<p>betekenen van belangrijke persoonsveranderingen.</p>
--	-------------------	---

Tot slot kan dan in een variant van de psychodramatische *sharingfase* het geheel worden afgerond door aan de leerlingen te vragen: *“Misschien hebben jullie bepaalde zaken bij jezelf herkend in je gedrag tot ouderen. Wie wil, kan daar nu iets over kwijt. Ook Pieter en Karel mogen als Pieter, en als Karel, iets vertellen indien zij dat wensen, maar dit hoeft niet per se.”*

Uit dit voorbeeld blijkt dat ook in de klassituatie met zeer eenvoudige vraagstelling en aangepaste technieken – geïnspireerd op het psychodrama – met diverse dimensies en niveaus van het persoonsmodel kan worden gewerkt.

Belangrijk is evenwel dat men vanuit een dialectisch denkkader steeds de volgende stelregels in acht neemt:

- de subjectieve *fenomenologische constructie* van de leerlingen als uitgangspunt nemen;
- de intrapsychische *tegenstellingen* (die ook de visie op de anderen omvat) beschreven in het persoonsmodel, laten aanvoelen;
- stimuleren van alternatieve interpretaties en werken naar (zij het partiële) *integratie*.

Het is zonder meer duidelijk dat er belangrijke verschillen bestaan tussen psychodrama en een dergelijke acties, met name: het ontbreken van een co-director (de leraar staat er helemaal alleen voor), een grotere groep, een minder persoonlijke betrokkenheid in het rollenspel, minder nadruk op catharsisbeleving bij de protagonist en de groepsleden. Zeker heeft de aandachtige lezer nog diverse verschillen ontdekt.

De uiteindelijke bedoeling is echter wel vrij overeenkomstig. Evenals in het klassieke psychodrama wordt gepoogd reflectieprocessen op gang te brengen en verstarringen te doorbréken. Zo kunnen de leerlingen ook in de klas worden aangezet hun eigen fenomenologische visies te versoepelen. Niet in de eerste plaats door hun medespelers te veranderen, maar wel door in hun levensverhaal de eigen persoon en de wereld vanuit een vernieuwd decorum te belichten.

## 12. Zelfwaarderingsversterkende actietechnieken voor obese kinderen

*Caroline Braet*

### 12.1 Inleiding

Los van de discussie of overgewicht door psychologische factoren veroorzaakt of instandgehouden wordt, moet men obesitas als een sociaal-psychologisch fenomeen beschouwen dat belangrijke psychologische implicaties heeft voor het kind, zijn sociale interacties en de interacties met zichzelf, het *Zelf-Beeld*. Ik zal in dit hoofdstuk ingaan op onderzoeksgegevens betreffende *Zelf-Beeld*-constructies bij obese kinderen en adolescenten en vervolgens enige technieken beschrijven die ik in mijn praktijk hanteer en die versterkend kunnen werken op de zelfwaardering. Positieve zelfwaardering is één van de hoekstenen in een ontwikkelingsgerichte psychotherapie; het is een basisvoorwaarde tot persoonsontwikkeling en actualisatie van de eigen mogelijkheden (zie eerder hoofdstukken 2, 5 en 8.2.4).

### 12.2 Literatuurgegevens

#### 12.2.1 Lichaamsgerelateerde stigmata en negatieve zelfwaardering bij obese kinderen

Dik zijn wordt geassocieerd met dom, lui en lelijk (Lerner, 1972). Analoge conclusies werden gevonden in schoolstudies bij obese kinderen (Baum & Forehand, 1984; Strauss, Smith, Frame & Forehand, 1985).

Voorbeeld 1:

French (1988) onderzocht het profiel van 'peer-rejected boys' en komt op basis van sociometrie tot twee subtypes: een agressief en een niet-agressief type. Tot dit laatste behoren ook kinderen met een lage fysieke attractiviteit: het uiterlijke alleen reeds zou bijdragen tot verwerping zonder dat dit gepaard gaat met sociale disfuncties, dominerende of vijandige aversieve houdingen ten aanzien van anderen.

Onderzoeksgegevens wijzen uit dat lichaamsgerelateerde stigmata de sociale interacties tussen mensen mee bepalen. Voor een obees kind kunnen de met zijn lichaamsbouw



geassocieerde stereotiepen een hinderpaal zijn in zijn (psychosociale) ontwikkeling. De peergroep, de ouders, de culturele waarden: alle kunnen op een indringende wijze de leefwereld van een kind, zijn emotionele én sociale ontwikkeling beïnvloeden.

Voorbeeld 2:

Vermeldenswaard is hier ook de studie van Richardson die reeds in verschillende landen werd gerepliceerd en steeds tot dezelfde conclusies leidt (Richardson, 1961, 1976; de Jong, 1980; Harris & Smith, 1982; Counts et al., 1986; Bray, 1986; Sigelman & Begley, 1987; Van Loon, 1981, 1990).

Ruim zeshonderd kinderen van 10 en 11 jaar krijgen zes beelden aangeboden van 'vriendjes die met hen willen spelen'. Er worden hierbij op vijf van de zes beelden 'handicaps' getoond: een kind met krukken, een kind dat een hand mist, een kind in een rolstoel, een kind met een litteken aan de mond en een obees kind. Er wordt gevraagd een rangorde te maken.

Steeds krijgt het niet-gehandicapte kind de voorkeur. De rangordening bleek niet sekse- of leeftijdsgebonden te zijn, ook niet ras- of klassegebonden.

*Het obese kind wordt steeds op de laatste plaats gekozen.* Vraagt men hierover commentaar, dan blijkt dat enkel het obese kind verantwoordelijk wordt gesteld voor zijn uiterlijk.

Waarom leiden deze stigmatiseringen? Lerner argumenteert dat de reactie van 'significant others' een belangrijke impact heeft op de ontwikkeling van het zelfconcept: negatieve reacties leiden tot *negatieve zelfattributies*, wat leidt tot een meer negatief zelfconcept:

An important source of a person's self-concept is significant others' reactions to various dimensions of his person, e.g., his body. It might be expected that the self-concept of a person who has negative traits attributed to his body type by significant others would be markedly different from the self-concept of a person whose society attributed positive traits to his body type. (Lerner, 1972: 527)

Volgens Verhofstadt-Denève zal het beeld dat ik bij de ander van mijzelf vermoed, deel uitmaken van en geïntegreerd worden in het MIJ als een *Meta-Zelf* (zie eerder, 3.2). Indien de persoon hierbij een conflict ervaart met het beeld dat hij van zichzelf heeft (*Zelf-Beeld*) of met de persoon die hij zou willen zijn of worden (*Ideaal-Zelf*), kunnen diverse spanningsvelden ontstaan. Indien deze tegenstellingen te sterk zijn en het conflict onopgelost blijft, kan dit aanleiding geven tot ernstige emotionele moeilijkheden of problemen in de sociale ontwikkeling.

Tot deze conclusie kwamen ook onder meer Sigelman et al. (1987), Counts et al. (1986), La Greca (1990), Banis et al. (1988), Wallander et al. (1988) en Storz (1982) bij obese jongeren. Ik verwijs verder naar Wadden en Stunkard (1985, 1989). Deze auteurs beschrijven in twee overzichtswerken de bevindingen hieromtrent bij obese volwassenen en kinderen.

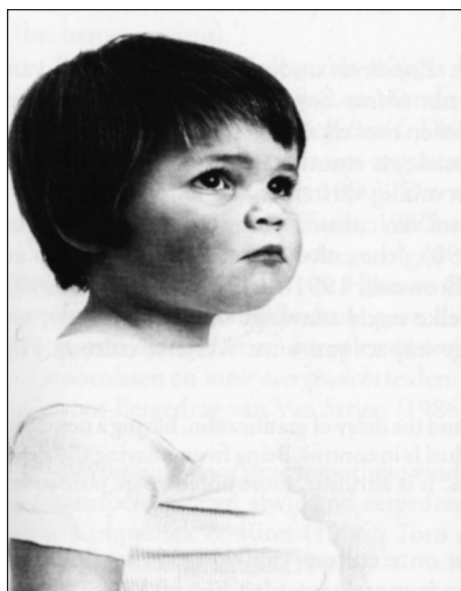
Obese kinderen kunnen aldus worden getypeerd als een *kwetsbare risicogroep*, die meer aan negatieve (zelf)attributies worden blootgesteld en hier zelf ook hinder van ondervinden, zowel op emotioneel als sociaal gebied.

Dit komt dan ook tot uiting in psychometrische testing van hun *Zelf-Beeld*. Toonaangevend zijn de studies van Sallade (1973) en de later verschenen kleinere studies op

*Janine W.*

geb. 1969

1972



1987



Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 93. Schaffhausen: Edition Stemmler.

klinische groepen van dikke kinderen (Strauss et al., 1985; Banis et al., 1985) en op niet-klinische obese en niet-obese schoolkinderen (Mendelson & White, 1982, 1985), waarin de scores op een *zelfconceptschaal* vooral bij oudere obese meisjes en jongens duidelijk blijken te geven van een meer negatieve zelfwaardering. Toch zijn er ook de omvangrijke studies van Wadden, Foster, Brownell en Finley (1984) en Kaplan en Wadden (1986) die deze resultaten nuanceren: niet alle obese jongeren hebben een lagere score op een 'algemene' zelfconceptschaal. Er zijn verschillen naargelang de maat voor zelfwaardering; en de verschillen zijn duidelijk *leeftijds- en seksegebonden* (Kimm et al., 1991; Braet, 1993). Op jongere leeftijd zijn de jongens het meest kwetsbaar en op oudere leeftijd hebben vooral de meisjes een negatiever *Zelf-Beeld*.

In dit verband moet zeker ook Susan Harter (1982) worden vermeld, die uit onderzoeksgegevens besluit dat de rol van fysieke competentie bij kinderen primeert én zijn weerslag heeft op de sociale, algemene en cognitieve vaardigheden van een kind.

Als besluit geef ik hier een citaat uit de publicatie van Mendelson en White.

The finding that body-esteem and self-esteem are correlated for children over a wide range of weight is similar to findings with adults and adolescents that feelings about the

body are associated with feelings about the self. Apparently, children who are dissatisfied with their personal appearances are also dissatisfied with aspects of their lives unrelated to their looks, aspects such as intellectual and school status, behaviour and anxiety. (Mendelson & White, 1982: 903)

### 12.2.2 Leven in een westerse cultuur...

Centraal in deze beschouwing is en blijft het *Zelf-Beeld* onder andere als spiegel van datgene wat ik denk dat de ander over mij denkt (*Meta-Zelf*) en wat men zelf wenst te zijn (*Ideaal-Zelf*). Deze beelden worden vergeleken met elkaar en met het beeld dat men van de anderen heeft (*Alter-Beeld*). Diverse sociale en emotionele probleemindicatoren kunnen hieraan gerelateerd zijn en elkaar meervoudig versterken.

Vele auteurs vermelden in dit verband de rol van culturele waarden en idealen: “the thin ideal” (McCarthy, 1990; Slade et al., 1990), “the culture of slenderness” (Toro et al., 1989), “the Barbie doll aesthetic ideal” (Brownell, 1991<sup>a</sup>, 1991<sup>b</sup>). Bij Bray (1990) vinden we een mooi historisch overzicht (dat reeds aanvangt bij Hippocrates); Brownell (1991<sup>a</sup>) gaat dieper in op de huidige impact van onze westerse cultuur. Hij citeert hierbij Barsky (1988):

In a culture that values self-control, hard work and the delay of gratification, having a desirable body, signals the outside world that the individual is in control. Being fit and having the right body can be viewed as having moral overtones. It is altruistic, more noble, more pure to be in control. (Brownell, 1991<sup>a</sup>: 4-5)

Een perfect lichaam hebben wordt aldus door onze cultuur gelijkgesteld met ‘zichzelf onder controle’ hebben en ook: ‘over voldoende morele waarden beschikken’.

De inspanningen die hiervoor geleverd worden, zijn niet gering en geven meteen een schets van de impact. In de domeinen ‘voeding’, ‘beweging’ en ‘plastische chirurgie’ worden in Amerika jaarlijks aan programma’s, boeken, enzovoort bijna 30 biljoen dollar gespendeerd (Brownell, 1991<sup>a</sup>).

Doch, in tegenstelling tot deze culturele waarden zijn er volgens de auteur de dierenstudies, de epidemiologische en genetische studies die vooral de biologische grenzen benadrukken. Voor diegenen die hun lichaamsvorm en grootte willen veranderen, zijn de prognoses dan ook eerder ongunstig, wat tot psychosociale crises kan leiden.

Het persoonsmodel van Verhofstadt-Denève (zie eerder 3.2) kan ook hier opnieuw als richtinggevend worden gehanteerd: voor het *Zelf-Beeld* zal niet alleen het beeld van de ander belangrijk zijn, maar ook het ‘*Ideale*’ (cultureel geïnspireerde) *Zelf*. Al te grote discrepanties tussen deze beelden en het beeld dat men van zichzelf percipieert, kunnen een bron van negatieve spanning en (eventuele) crises tweebrengen.

Binnen ons project werd door De Vos (zie Probst, Braet, Vandereycken, De Vos, Van Coppenolle & Verhofstadt-Denève, 1995) – in samenwerking met een team uit Leuven onder leiding van Vandereycken en Probst – een studie naar het gepercipieerde *Zelf-Beeld* en *Ideaal-Zelf* bij obese jongens en meisjes uitgevoerd via de videovervormingsmethode. De resultaten zijn meer dan een bevestiging voor de hypothese: obese jongeren ervaren zichzelf zelfs dikker dan ze in werkelijkheid zijn, terwijl hun *Ideaal-Zelf*

hiervan betekenisvol afwijkt (de obese jongeren wensen 26% slanker te zijn  $p < .001$ ). Recentelijk is er een explosie aan studies bij opgroeiende schoolkinderen betreffende de discrepanties in hun geschatte (reële en ideale) lichaamsbeeld en de psychologische implicaties hiervan (Probst et al., 1995).

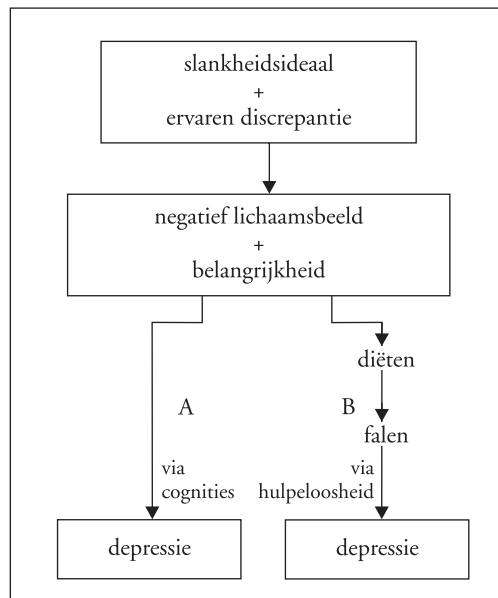
Tiggeman (1992) ging dit na op een vrij grote (niet-obese) proefgroep. In de verschillende leeftijdscategorieën waren het steeds de vrouwen die een grotere discrepantie vertoonden tussen hun huidige en ideaal geschatte lichaamstype. Zij hadden ook een negatiever *Zelf-Beeld* (= maat voor psychosociale implicaties), alhoewel niet met gewicht gecorreleerd. Tiggeman verklaart ook waarom minder mannen hiervoor gevoelig zijn: deze zouden hun *Ideaal-Zelf* en hun *Zelf-Beeld* opbouwen via andere informatiebronnen (bijvoorbeeld beroepsstatus).

Vooraf blanke adolescente meisjes blijken een kwetsbare groep te zijn: op 497 jongeren tussen 16 en 18 jaar vertoonden twee op drie een grote discrepantie tussen huidig en ideaal lichaamsbeeld en *Zelf-Beeld*. De discrepantiescores zijn bovendien significant gerelateerd aan symptomen van angst tot gewichtsstijging, en meer algemene stress en depressie (Casper & Offer, 1990). Dit wordt ook bevestigd in de studie van Storz bij obese adolescente meisjes (Storz, 1982) en door Toro et al. (1989).

Dit alles kan vergaande gevolgen met zich meebrengen. Volgens Hsu (1989), Brownell (1991<sup>a</sup>) en Polivy en Herman (1987) zouden hierdoor vooral de vrouwen, ten gevolge van deze culturele druk, gaan diëten en hierdoor precies een afwijkend eetpatroon ontwikkelen. Een complex kluwen, een vicieuze cirkel want dit kan tot echte eetstoornissen en *méér overgewicht* leiden. Ik verwijs hierbij naar de Nederlandse Vragenlijst voor Eetgedrag van Van Strien (1986) waarin deze 'lijngerichte eetstijl' onderzocht wordt.

Bevestiging voor deze hypothese vind ik in de studies naar de relatie tussen gestoorde lichaamsperceptie en afwijkend eetgedrag van onder andere Polivy en Herman (1987), Bell, Kirkpatrick en Rinn (1986), Toro et al. (1989), Davis et al. (1989), Rolls et al. (1991) en Ryle en Evans (1991).

Wadden en Stunkard (1985, 1989) gaan nog verder: volgens hen zijn de gerapporteerde psychosociale probleemindicatoren bij obese (volwassenen) vaak rechtstreeks te wijten aan een onverantwoord dieetgedrag. McCarthy (1990) ontwikkelde hieromtrent een alternatief *verklaringsmodel voor depressie* bij eetgestoorden, gebaseerd op de 'learned helplessness'-hypothese van Seligman (1975): iets willen controleren (mager zijn) wat in wezen beperkt controleerbaar is maar door de cultuur wordt voorgeschreven (the thin ideal), geeft een permanent confronterend gevoel van falen, met depressie als gevolg en niet als oorzaak van het eetprobleem. Dit zou verklaren waarom in onze westerse cultuur depressie meer voorkomt, en vooral bij vrouwen die gevoelig zijn voor maatschappelijke, sociale goedkeuring (zie figuur 12.1). Merk op dat het *Zelf-Beeld*, het *Ideaal-Zelf*, het *Meta-Zelf* alsook het *Alter-Zelf* en de ervaren discrepanties in deze figuur een centrale plaats krijgen.



**Figuur 12.1.** Een alternatief verklaringsmodel voor de verhoogde frequentie van depressie bij vrouwen (naar McCarthy, 1990: 207).

### 12.2.3 Besluit

Studies rapporteren meer negatieve zelfattributies bij obese jongeren (kinderen en adolescenten) en deze jongeren hebben ook een meer negatief *Zelf-Beeld*. Dit geldt in het bijzonder voor obese jongens op jonge leeftijd en voor obese meisjes op oudere leeftijd. Vaak worden ook al te sterke discrepanties gevonden tussen de *Zelf-Beelden*, *Ideaal-Zelf*, *Alter-Zelf* en *Meta-Zelf* (zie eerder, 3.2). Dit geldt in het bijzonder betreffende het ervaren lichaamsbeeld, doch ook dimensies van het sociaal en algemeen functioneren worden hierdoor bepaald.

Onderzoeksgegevens wijzen uit dat er een duidelijk verband is met de lichaamsgerelateerde stigmata die de sociale interacties tussen mensen mee bepalen. Vooral het *Meta-Zelf* wordt hierdoor beïnvloed. Voor een obese kind kunnen de met zijn lichaamsbouw geassocieerde stereotiepen een hinderpaal vormen in zijn (psychosociale) ontwikkeling. Verder is er de (bewezen) impact van de (cultureel) voorgeschreven *Ideaal-Beelden* en *Alter-Beelden* waar deze obese kinderen sterk van afwijken.

Bevordering van de positieve zelfwaardering en ontwikkeling naar een relativering enerzijds en een integratie anderzijds van de verschillende *Zelf-Beelden* zijn dan ook vanuit een ontwikkelingsgericht kader belangrijke doelstellingen in de therapeutische hulpverlening aan het obese kind.

### 12.3 Zelfwaarderingsversterkende technieken in de begeleiding van obese kinderen

#### 12.3.1 Doelstelling

Ik meen dat uit bovenstaande literatuurstudie meer dan duidelijk is aangetoond dat het *Zelf-Beeld* en de zelfwaardering bij obese kinderen als een kwetsbare entiteit moet worden beschouwd. Obese kinderen hebben frequent een gebrekkige zelfwaardering en vermoeden dikwijls dat de anderen hen negatief beoordelen. Hoe kunnen we nu vanuit het persoonsmodel ons therapeutisch handelen hierop afstemmen?

Een eerste opdracht zal zijn: stimulering van de IK-MIJ-reflectie in de richting van *bewustmaking* en differentiatie van de diverse zelfconstructies, namelijk *Ideaal-, Meta-, Alter- en Zelf-Beelden*. Dus, de *verschillen* tussen deze zelfconstructies ontdekken.

Ik schrijf hierbij een belangrijke ondersteunende functie toe aan de therapeut, die zal pogen via stimulering van de zelfreflectie *dialectische processen op gang te brengen* en er bovenal over zal waken dat het kind niet vast raakt in al te harde, onoplosbare confrontaties. Hierbij zal de therapeut het kind stimuleren tot *relativering* en *integratie* van de ontdekte tegenstellingen tussen de zelfdimensies.

Verder meen ik dat het essentieel zal zijn dat de beelden die deze kinderen van zichzelf hebben en de streefdoelen die ze formuleren, in zekere mate beantwoorden aan een reële situatie: het is pas via de opbouw van een *realistische instelling* tegenover zichzelf en de wereld dat differentiatie, ontwikkeling, relativering, integratie en aanvaarding mogelijk zullen worden. Kinderen (en ouders) kunnen 'fouten' maken in hun subjectieve fenomenologische percepties van zichzelf en anderen en hierbij te strakke, of te zwakke, streefdoelen formuleren (zie eerder, 3.2).

Hoever deze ontwikkeling zal gaan, en in welke mate dit motiverend kan werken om effectief tot *vermageringsinspanningen* over te gaan, zal uiteraard sterk individueel verschillen.

Ik bespreek nu zes technieken die de bewustmaking, differentiatie, relativering, integratie en aanvaarding van de verschillende dimensies van het MIJ zullen stimuleren in functie van een kwalitatief verrijkt *Zelf-Beeld* en een meer positieve, versterkte zelfwaardering.

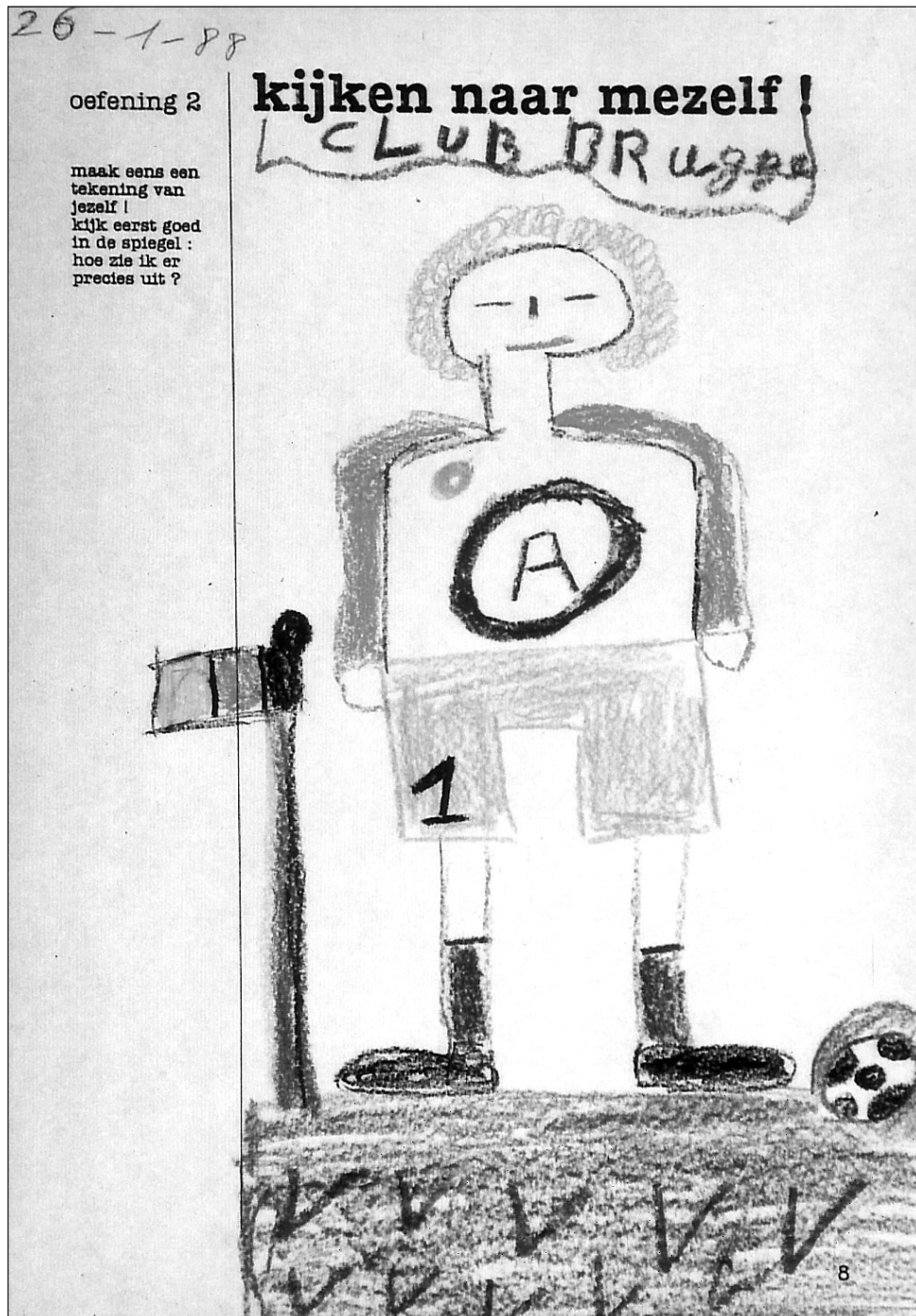
#### 12.3.2 Praktische toelichting bij zes technieken

##### (1) *Teken-jezelf-opdracht*

Deze opdracht is de eerste in een reeks van gradueel opgebouwde zelfreflectieve technieken. De doelstelling is dan ook nog vrij elementair: stimuleren van de confrontatie met jezelf, via de IK-MIJ-reflectie. Zich bewust worden van de eigen subjectieve fenomenologische zelfconstructies: wie ik denk te zijn, wat de anderen zijn, wat anderen van mij denken en natuurlijk ook: wat ik eigenlijk wel zou willen zijn.

Deze techniek heeft dus in de eerste plaats een therapeutische functie, maar daarnaast een bijkomende diagnostische en evaluatieve functie. Immers, de wijze waarop het kind zichzelf presenteert, geeft belangrijke gegevens over zijn lichaamsbeeld en de hier-





Figuur 12.2. Günther maakt een zelfportret.



mee correlerende cognitieve en emotionele componenten. De evaluatiefunctie moet blijken wanneer het kind in de loop van de bijeenkomsten en doorheen het dynamische ontwikkelingsproces verschillende keren de kans krijgt zichzelf te tekenen. Een vergelijking van de tekeningen geeft ons zicht op het doorgemaakte ontwikkelingsproces van het *Zelf-Beeld*, in voortdurende interactie met zichzelf en een confronterende buitenwereld.

Als voorbeeld bespreek ik hier de tekening van Günther, een licht mentaal vertraagde jongen van 11 jaar. Zijn overgewicht was aanzienlijk hoog. De jongen kwam uit een laag sociaal milieu waar voedsel en eten een hoge prioriteit kenden. De broers van de jongen waren alle in een sportclub maar Günther mocht nooit mee omdat hij volgens de broers niet 'normaal' was. De jongen bleef thuis en propte zich vol. De laatste tekening die hij van zichzelf maakte, is het resultaat van een doorgemaakte ontwikkelingsgerichte psychotherapie waarbij Günther niet alleen geleerd heeft zichzelf te aanvaarden zoals hij is, maar ook op te komen voor zichzelf, zijn vreetbuien onder controle te krijgen en bovenal: een stukje van zijn *Ideaal-Zelf* te realiseren: aan te sluiten bij een voetbalclub. Als resultaat tekent de jongen zichzelf door de ogen van zijn omgeving: vermagerd maar nog niet slank en... in sportkledij. (figuur 12.2)

De therapeut heeft hier een aantal belangrijke functies en dit zowel tijdens het tekenproces als in de nabespreking. Tijdens het tekenproces moet de dialoog doorheen de fasen van differentiatie en integratie van verschillende *Zelf-Beelden*. Hierbij kunnen diverse intra- en interdimensionale tegenstellingen tussen fenomenologische zelfconstructies aan bod komen. Bijvoorbeeld: tegenstellingen tussen wie ik ben (te dik?) en wat ik zou willen zijn (*Zelf-Beeld* tegenover *Ideaal-Zelf*) of in de ervaren tegenstellingen met het beeld dat anderen van mij hebben (*Meta-Zelf* = 'papzak').

Het is duidelijk dat de therapeut hier bijzonder ondersteunend moet optreden: doorheen het proces kan hij via de uitwisseling van positieve waardering het zelfvertrouwen stimuleren, wat het kind in staat zal stellen om nieuwe confrontaties, differentiaties of een hoger niveau van integratie aan te durven.

Soms zal de therapeut als spiegelbeeld fungeren en de *Zelf-Beelden*, de *Meta- en Ideale Zelf-Beelden* op de voorgrond plaatsen maar dit alles op een zacht-confronterende wijze. Bijvoorbeeld: teken je nu jezelf zoals je werkelijk bent of... zoals je later zou willen zijn?

Net als in het psychodrama is ook de nabespreking (te vergelijken met de sharing-fase) van groot belang. Hier geeft de begeleider ondersteunende feedback en beoogt hij het hoogst mogelijke niveau van integratie. We weten dat een zelfreflectieve activiteit niet ophoudt bij het einde van een sessie en precies dit kan de kracht, de motivatie tot verdere ontwikkeling zijn, doch belangrijk lijkt ons ook de positie waarin het kind terug naar huis wordt gestuurd. Ook dan moet de dialectiek nog mogelijk zijn. Het kind moet tijdens de nabespreking hier effectief op voorbereid worden.

Wanneer het kind zeer snel of zeer minutieus werkt, kan het zijn dat het de eigenlijke confrontatie met zichzelf te bedreigend vindt. Ook dit proces moet door de therapeut worden gestuurd. Een mogelijkheid kan zijn dat het kind zichzelf eerst tekent zoals het zou willen zijn en dan pas zoals het zichzelf ervaart. Men kan zich concentreren op leuke kledij, de armen, het haar en zo gradueel ook de romp en de benen ter bespreking brengen.

Als praktische tips wil ik hier suggereren om diverse papiersoorten en tekenmateriaal voorhanden te hebben. Hoe jonger de kinderen, hoe meer zij verschillende kleuren zullen gebruiken. Een variatie op de opdracht, vooral geliefd bij adolescenten, is zichzelf levensecht te tekenen op een reuzegroot blad (bijvoorbeeld behangpapier). Ze kunnen op het blad gaan liggen en hun eigen afmetingen aanstippen. Denk er eventueel aan om voor achtergrondmuziek te zorgen. In sommige omstandigheden kan het aangewezen zijn de tekenopdracht in groep uit te werken. Dit stimuleert het praten tijdens het proces, en de groep kan een ondersteunende buffer zijn voor zelfreflectieve activiteiten. Ik heb ook positieve ervaringen met de ‘teken jezelf’-opdracht, uitgaande van eigen foto’s die het kind meebracht (bijvoorbeeld vroeger-en-nu-foto’s).

## (2) *Spiegeltje, spiegeltje aan de wand*

In deze sessie gaan we een iets meer bedreigende situatie uitwerken: jezelf bekijken in de spiegel. Belangrijk is hierbij dat het kind leert om op een gedifferentieerde wijze naar zichzelf te kijken. We zijn niet alleen dik of dun maar ook groot of klein, ons haar is lang of kort, bruin of zwart. Ik stimuleer het kind tot het zelf vinden van criteria: de ogen, de neus, de mond, de tanden... Ik benadruk hierbij speciaal de mooie en de leuke dingen.

Ik wil hier vooral wijzen op de zelfontplooiende processen van deze techniek binnen een ontwikkelingsgerichte psychotherapie. Het kind krijgt de kans tot een rijkere constructie van zichzelf en de anderen (*Alter-Beelden*) te komen en hierdoor de impact van dik/dun zijn te relativeren.

In navolging hiervan kan ook een kwartetspel worden gespeeld. Het spel bestaat uit 26 kaartjes waarbij op elk kaartje een afbeelding van een kind staat. Het ene kind heeft een brilletje, het andere sproetjes, een ander vindt zich te klein, of het heeft spillebenen. Naast het spelelement (samenstellen van kwartetten) is hieraan een educatieve functie gekoppeld. Het kind leert *Alter-Beelden* te exploreren (hoe denk ik dat de anderen zijn?). Dit kan vervolgens de integratie van uiteenlopende *Zelf-Beeld*-constructies bevorderen.

Een leuke variatie vormt: jezelf verzorgen voor de spiegel; zich verfrissen met water, haren mooi kammen, tanden poetsen, wat inwrijven met een aangezichtsmelk en eventueel zich opsmukken (lippen rood maken, een strik/lint in het haar, oorbellen passen, andere kledij aantrekken, parfum uitproberen). De positieve gevoelens die met deze ‘zelfverwenning’ gepaard gaan, kunnen zeker zelfversterkend werken.

Een andere variant omvat het uitbeelden van emoties voor de spiegel. Hoe zie ik eruit wanneer ik bang, triest, blij,... ben? Ook deze opdracht stimuleert zowel bewustwording van als differentiatie tussen *Zelf-Beelden*. Een laatste variant omvat het traag opeten van bijvoorbeeld een appel voor de spiegel of het uitvoeren van een handeling, bijvoorbeeld een liedje zingen.

Ook hier zijn de bespreking tijdens en de nabespreking achteraf uitermate belangrijk. Vragen van de therapeut kunnen zijn: “Hoe voelt het aan?” “Hoe kun je jezelf verwennen?” “Wie zou zich perfect goed voelen in zijn vel?” “Wat als je een beetje anders bent?” “Wat heb jij dat leuk is?” “Kun jij iets doen of tonen dat anderen niet kunnen?” “Wanneer ben jij het mooist en het lelijkst?” “Eet je altijd zo, of ook anders en hoe dan?”

Steeds opnieuw staat het persoonlijke groeiproces centraal. Zelfdifferentiërende, zelfversterkende en zelfwaarderende uitspraken fungeren in dit proces als noodzakelijke

ondersteunende basis. Deze sessie kan beëindigd worden met het laten neerschrijven van enkele persoonlijke bedenkingen.

Als voorbeeld denk ik hier aan Steve, een ernstig obese jongen van 13 jaar. Hij was bij ons opgenomen voor een drastische vermageringskuur, maar het vlotte niet al te best. Steve was enig kind en sterk beschermd door beide ouders. Hij had heimwee naar huis en nog meer: bij hem ontbrak alle motivatie tot vermageren. Liever was hij de ganse zomer in zijn veilige cocon verschild gebleven. De derde dag van de opname werd met Steve de spiegelopdracht uitgewerkt. We zien voor de spiegel een depressieve jongen die alle oogcontact met anderen en zichzelf vermijdt. Naarmate de opdracht vordert, krijgt hij zin in de activiteit. Hij wordt enthousiast. Bij momenten kan hij weer glimlachen met zijn eigen 'gekke bekken' en mondgrimassen. We ontdekken samen dat hij bijzonder mooie ogen heeft, en dat zijn haar leuker is als er wat gel op zit.

Naarmate de opdracht vordert, vertelt Steve meer over zichzelf: hij vindt zichzelf verschrikkelijk lelijk (*Zelf-Beeld*) en ook de klasgenoten vinden dat, denkt hij (*Meta-Zelf*). Hij had niet gedacht dat hij ook nog leuk of mooi kon zijn en dat hij zelf hieraan iets kon doen. We stimuleren de jongen dagelijks voor de 'grote' spiegel te gaan staan en te letten op leuke kledij, verzorgde voeten en schoenen enzovoort.

Mede door deze opdrachten is de motivatie tot verandering bij deze jongen ontplooid en waren we in staat de vastgelopen persoonsontwikkeling opnieuw in beweging te brengen. Niet alleen werd het vermageringsprogramma met succes afgerond, bovendien vernamen we dat hij het op school ook veel beter doet en Steve wordt nu ook op verjaardagsfeestjes uitgenodigd.

### (3) *Supersnuffes van de tv: de videofeedbacktechniek*

Mensen nemen in hun *Zelf-Beeld* een eigen schatting op over de afmetingen en vorm van hun lichaam (groot-gedrongen, slank-dik); anderzijds vormen ze hierover ook een attitude, een oordeel. Men staat immers niet neutraal tegenover zijn lichaam. Uit de literatuur blijkt dat wat men denkt over zijn lichaam (cognitief) en hoe men zijn lichaam aanvoelt (emotioneel), een diepgaande invloed heeft op de lichaamsperceptie (De Vos, 1992).

In haar verhandeling bespreekt De Vos een aantal technieken die het lichaamschema kunnen beïnvloeden. Populair in dit verband zijn de zelfconfronterende feedbacktechnieken. Een meer moderne variant is de videofeedback en meer bepaald de tv-videovormingstechniek. Deze techniek moet uiteraard gekaderd worden binnen een multimodaal behandelingsprogramma en vergezeld worden door vragen en commentaar van de therapeut.

De techniek kent haar oorsprong bij Allebeck, Hallberg en Espmark (1976). Men gaf de opdracht aan patiënten om het op de televisie monitor vervormde lichaamsbeeld te corrigeren en aldus te komen tot een precieze schatting van het eigen lichaam. Vervorming van het beeld gebeurt steeds op dezelfde wijze. Het subject wordt in beeld gebracht met een videocamera; vervolgens kan men met een bedieningstoestel de vervorming teweegbrengen in twee richtingen: verwiden, het effect van een bolle spiegel, en vernauwen, het effect van een holle spiegel. Belangrijk is dat de kledij zo min mogelijk mag interfereren. Soms is het dragen van een badpak of turnpak aan te raden.

De Vos heeft deze techniek uitgewerkt bij groepen van obese kinderen en adolescenten die in de zomer deelnamen aan een vakantieverblijfskamp. Een programma bestaat gemiddeld uit zes sessies. Aandacht gaat vooral naar het oefenen van de perceptie en het (her)construeren van de lichaamsbeelden (onder meer: hoe schat ik, hoe wens ik en hoe beleef ik mijn (lichamelijk) *Zelf-Beeld, Alter-Beeld en Meta-Zelf?*).

- Opdrachtjes met betrekking tot het oefenen van de perceptie zijn onder meer:
- de lichaamsafmetingen van anderen en jezelf zo nauwkeurig mogelijk schatten;
  - schatten van jezelf uitgaande van een zeer bolle vervorming en een uitermate holle vervorming (dit blijkt niet eenvoudig te zijn en vaak gaan mensen het moeilijker hebben met één van beide richtingen);
  - introduceren van een spiegel als referentiepunt om de eigen afmetingen van het lichaam nauwkeuriger in te schatten op een videobeeld;
  - introduceren van een neutraal voorwerp als referentiepunt;
  - specifiek focussen op bepaalde ontevreden ervaren lichaamsdelen;
  - zichzelf vergelijken met ‘uitverkorenen’ die ‘ideaal’ lijken;
  - zichzelf voorstellen zoals men zich voelt (dit is dus verschillend van wat men is of denkt te zijn);
  - zichzelf voorstellen zoals men denkt dat anderen hen zien (dit is meestal nog dikker dan wat men zelf denkt);
  - zoeken van een eigen ideale lichaamsomvang (zoals men zelf wenst te zijn of zoals men denkt dat anderen dit wensen).

Belangrijk blijft de houding van de therapeut. Hij moet de persoon begeleiden in het differentiëren tussen lichaamsbeelden, tussen datgene wat men voelt of denkt te zijn, tussen ervaren discrepanties met lichaamsbeelden van anderen (*Alter-Beelden*) en ‘ideale’ beelden (*Ideaal-Zelf*). Gezien de emotionele intensiteit van dit ontwikkelingsproces lijkt mij deze techniek vooral geschikt binnen een residentieel programma. Immers, toen we het programma bij zeven ernstig obese adolescenten uitwerkten (gemiddeld wogen deze jongeren 90 kg), merkten we zowel bij de meisjes als bij de jongens aanvankelijk diverse vermijdingsreacties gaande van niet willen kijken, voortdurend lachen, geen badpak aandurven, tot niet willen meedoen, dringend naar het toilet moeten of extreme videovervormingen doorvoeren. Pas toen we de jongere meer individueel benaderden en hen stimuleerden de afmetingen van niet-persoonsgebonden voorwerpen te schatten, steeg de motivatie. Naderhand bleek dit vooral bij de adolescente meisjes één van de meest positief ervaren activiteiten te zijn geweest.

Een meer bekende toepassing van de videocamera is het opnemen van eet-, kook- en bewegingssituaties en deze naderhand samen met het kind bekijken. ‘Bewegende beelden liegen niet’, is hier vaak de slogan. Soms merken kinderen hier voor het eerst hoe snel ze wel eten, hoe vaak ze nog na het eten een hapje van de restjes nemen, hoe weinig ze drinken, hoeveel ze reeds in hun mond stoppen tijdens de voorbereiding van een maaltijd, of hoe vlot ze toch nog op de muziek bewegen. De bespreking die hieraan gekoppeld is, kan confronterend zijn en betekent vaak een verruiming voor de persoon en een ontwikkeling naar meer realistisch geconstrueerde *Zelf-Beelden*. Het *Alter-Beeld* ondergaat hierbij ook correcties via observatie van de anderen.

Ik raad sterk aan om samen met de ouders de videofragmenten van hun kind te bespreken. Nog leuker wordt het wanneer ook de ouders op de maaltijd aanwezig kunnen zijn en tijdens het eten worden gefilmd. De bespreking die hieraan gekoppeld is, kan aldus de *Zelf-Beelden* van het kind kaderen binnen deze van het gezin. Deze gesprekken kunnen de bron vormen voor het formuleren van een haalbaar *Zelf-Beeld*, *Alter-Beeld*, *Meta-Zelf* en overeenkomstige *Ideaal-Beelden*.

#### (4) *Als poppen aan het dansen gaan*

Reeds bij jonge kinderen wordt het spel met poppen beschouwd als een belangrijke fase in de identiteitsontwikkeling. Kinderen communiceren via hun pop met zichzelf en ze integreren onverwerkte beelden van anderen en zichzelf (gewenste en ongewenste) via dit poppenspel. Diverse mogelijkheden liggen dan ook open in het werken met poppen bij dikke kinderen. Ik suggereer de volgende kennismakingsopdracht. Elk kind brengt een lievelingspop mee en de pop wordt in een 'moeilijke' situatie gebracht. Bijvoorbeeld: bij tante op bezoek gaan. Het kind laat alles verwoorden via de pop. Vervolgens mag de pop naar een feestje gaan. Via de pop worden *Ideaal-Beelden* van het kind uitgetoet, bijvoorbeeld dansen op een leuke hit.

Doorheen een ontwikkelingsgerichte psychotherapie kan ook aan een kind worden gevraagd een pop van zichzelf te maken (in papier, boetseermateriaal, stof, in gipssteen gekapt) waarbij hij zelf uitdrukking kan geven hoe hij denkt te zijn en hoe anderen hem eigenlijk zouden zien. Het laatste kwartiertje van de therapie wordt dan steeds vrijgehouden om de pop 'aan te passen'.

Als afronding van de therapie kan dan een toneel- of dansvoorstelling van en met de pop worden voorbereid. Het kind kan zijn creativiteit vrij gebruiken om een thema uit te werken. Ik merk evenwel dat kinderen hier vaak moeite mee hebben. Ik raad dan ook aan zelf een aantal ideeën en suggesties op fiches te noteren. Bijvoorbeeld: denk eraan op het grote feest een dansje op te voeren, een hapje te eten, een leuk gedichtje naar voren te brengen en iets dat je al lang eens zou willen zeggen.

In mijn therapie werk ik ook met een bijzondere pop, 'Mijnheertje Suikerbuik', die via de poppenkast opdrachtjes geeft aan het kind (bijvoorbeeld turnoefeningen) en vertelt waarom hij het leuk zou vinden te vermageren. Het gebeurt vaker dat de kinderen zichzelf met de 'therapeutische' denkstrategieën van de pop identificeren en juist die pop nabootsen in de laatste sessie (integratie van nieuwe *Zelf-Beelden*!).

Gebeurt de therapie in een groepje, dan kunnen ook interacties tussen de poppen worden aangemoedigd. Dit lijkt mij een minder bedreigende confrontatie dan de reële videobeelden maar daarom niet minder onbelangrijk in de ontwikkeling van de *Zelf*-, *Alter*- en *Meta-Beelden* van het kind. Ook hier suggereer ik om een aantal 'onafgewerkte' verhaaltjes op fiches te schrijven 'als opwarming' om de minder creatieve kinderen op dreef te krijgen. Een aantal thema's wordt hieronder nog verder toegelicht.

#### (5) *Toneel, en het 'Scheld-je-rot'-spel*

Vaak houd ik in mijn therapie enkele sessies vrij voor 'toneel'. Praten over zichzelf (en anderen) is in wezen slechts één medium van een ontwikkelingsgerichte psychotherapie

bij kinderen. Hoe meer zintuigen worden aangesproken, hoe krachtiger de impact kan zijn. Het ondersteunen met visuele beelden, tekeningen en poppen was reeds een eerste aanvulling. De ontwikkeling van de positieve zelfwaardering kan nog versterkt worden door het kind actief in het proces te betrekken. Hierover handelen de twee laatste technieken. We bespreken als eerste het rollenspel of, in kindertaal uitgedrukt: het toneeltje.

Globaal kunnen we de scenario's die ik hiervoor uitwerk, indelen in twee categorieën. De eerste omvatten de met eten verbonden moeilijke situaties (bijvoorbeeld feestjes, na het zwemmen, boodschappen doen, zich verdrietig voelen, heel alleen thuis zijn, getraakteerd worden op school, op bezoek gaan, kerstavond, iets lekkers ruiken of op tv iets lekkers zien, ...).

Een standaardopdrachtje hier is aan de kinderen te vragen een reconstructie te maken van hun huis in de therapieruimte en aan te geven op welke plaatsen ze niet meer zullen eten. Aan de hand van kleine doe-zinnetjes wordt dit nadien uitgeprobeerd en getoetst. Hiervoor neemt de therapeut (of nog beter: de andere groepsleden) de rol in van de familieleden die bijvoorbeeld voor tv een tussendoortje aanbieden, iets lekkers klaar maken, enzovoort. Het is buitengewoon hoe inventief kinderen kunnen zijn in het vinden van moeilijke situaties. Merk op dat ook de andere groepsleden op deze manier experimenteren met *Alter-Beelden* en eigen *Zelf-Beelden*.

Inherent aan deze methode is dat het kind daadwerkelijk kan inoefenen, wat een belangrijke verrijking van zijn *Zelf-Beeld* zal zijn: "Ik weet nu dat ik ook zo kan zijn en me zo *kan gedragen*." Verder is het ook belangrijk dat het kind verschillende alternatieven kan uitproberen: "Maar ik weet ook dat als dit niet lukt, er ook andere mogelijkheden zijn om me zo (tweede *Zelf-Beeld*) of zo (derde *Zelf-Beeld*) te gedragen." Eénmaal terug in de realiteit zal de confrontatie met de reële situatie precies door dergelijke *Zelf-Beelden* 'gestuurd' worden.

De tweede categorie 'toneeltjes' omvat de sociale situaties: hoe anderen naar mij kijken (*Meta-Zelf*), wat ik hoor of denk te horen. Typische scenario's zijn hier: op de speelplaats, kleren gaan passen, uit het zwembad komen, op de tram. Eén scenario hier omvat het gepest worden.

Ik illustreer het aan de hand van Kurt, een vrij extraverte jongen, die hunkerde naar sociale contacten. Helaas, vaak moest hij hierbij 'pesterijen' incasseren.

Het spel gebeurde in een groepje met drie jongens van dezelfde leeftijd (12 jaar) die elkaar slechts éénmaal ontmoet hadden. Kurt koos één jongen uit die zijn rol zou spelen en hij zou de rol van een schooljongen innemen. Zo kon hij voor één keertje zelf de verwijten uitspreken die hij zo vaak gehoord had. Ganse reeksen scheldwoorden ratelde hij eruit: "pazak, vetzak, luiaard, dikzak, roze olifant" ... en dit was nog maar het begin.

Het schelden ging naderhand over in een 'slappe' lach. De jongens realiseerden zich dat je de scheldwoorden eigenlijk tegen om het even wie kon roepen. Het bleven in wezen 'holle' woorden, wat een vrij komisch effect had, maar niets met echte vijandschappen te maken had en die zeker niet typerend waren voor die bepaalde jongen.

Wat betekent dit nu voor een therapeutische sessie? Veel zal uiteraard afhankelijk zijn van de capaciteiten van de begeleider-therapeut. Deze heeft hier een unieke kans tot



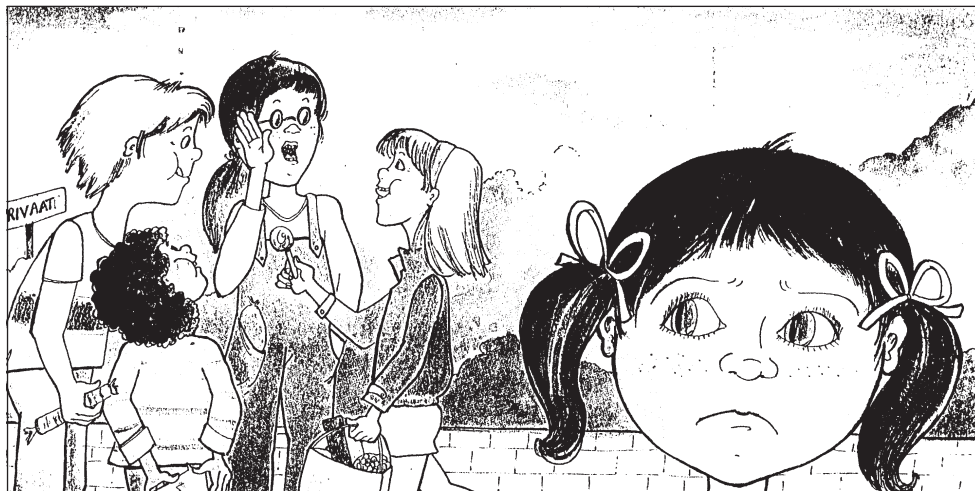
exploratie van *Alter-* en *Meta-Beelden*. Zich precies in de rol van die ander inleven, kan een belangrijke ontwikkeling zijn in de constructie van de eigen *Zelf-Beelden*.

Om toneeltjes bij kinderen te stimuleren gebruik ik vaak platen, collages uit tijdschriften of strips als ondersteuning van het verhaal. Goede prenten zijn deze waarop een aantal kinderen staat (verschillende rollen) met een duidelijke gezichtsuitdrukking waarbij de prent diverse uitwerkingen van het verhaal open laat. Ter illustratie verwijs ik naar figuur 12.3.

Er bestaan in de handel goede kinderboeken waarbij kinderlijke gevoelens (bijvoorbeeld blij, bang, boos) suggestief uitgebeeld staan.

Ik wil hierbij nogmaals benadrukken dat vooral de differentiatie in *Zelf-Beelden* gestimuleerd zal worden. Ik en ook de anderen hebben op verschillende momenten verschillende gevoelens en gedragsuitingen (met implicaties op het *Alter-Beeld*, het *Meta-Zelf* en het *Zelf-Beeld*). De 'toneeltjes' die hierover uitgewerkt worden, zullen de integratie verder bevorderen. Bijvoorbeeld: wie ben ik en wie is de ander doorheen deze verschillende inhouden en hoe kan ik in verschillende situaties zo goed mogelijk standhouden en mijn gedrag zo soepel mogelijk sturen?

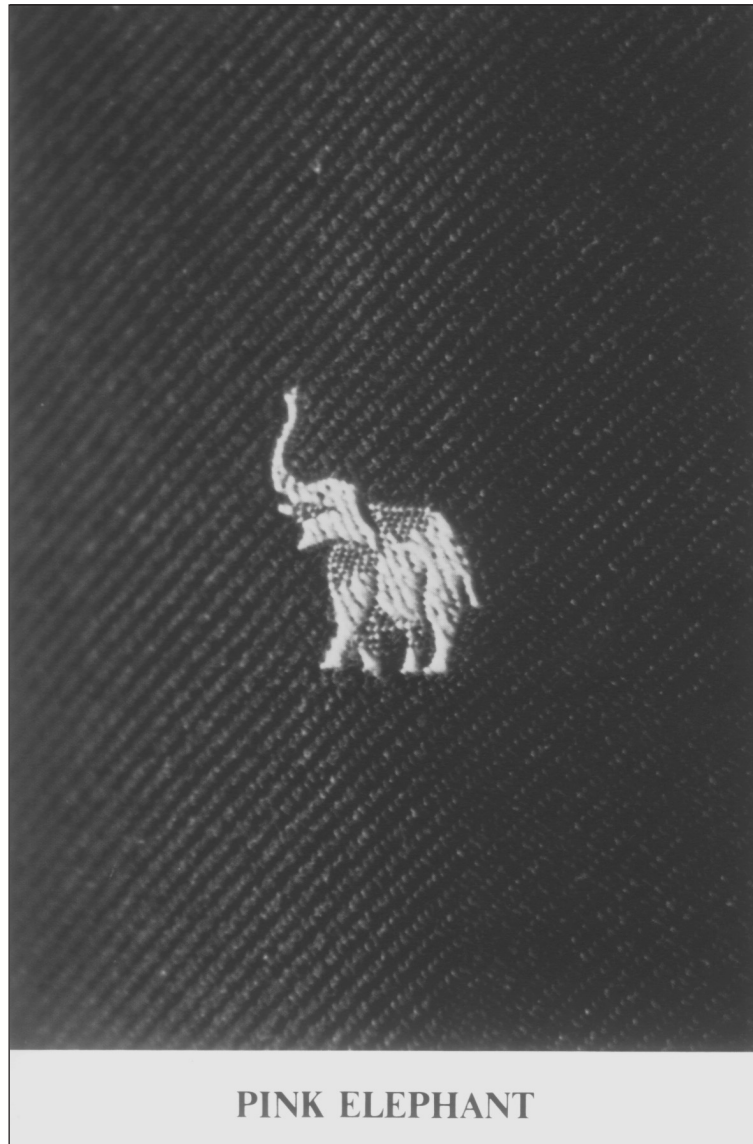
De sessie kan bovendien worden gecombineerd met de spiegelopdracht omtrent gevoelens (zie eerder) waardoor de confrontaties met eigen gevoelsuitdrukkingen tot een verdere ontwikkeling van de *Zelf- en Meta-Beelden* zal leiden.



Figuur 12.3.<sup>1</sup> Op grond van dergelijke afbeeldingen worden kinderen aangemoedigd om een verhaal of toneelstukje te bedenken.

1. Figuur overgenomen met toelating van de Stuurgroep GVO in het onderwijs p/a PROGES, G. Schildknechtstraat 9, 1020 Brussel. Uit: Didactisch materiaal horende bij de map "Gezondheid, je kan er zelf iets aan doen".





GILBERT & GEORGE (1976). *Dark Shadow*, p. 12. London: Nigel Greenwood Inc.

(6) *Lichaamsbeweging*

Mensen hechten in diverse culturen veel belang aan het uiterlijke, al kent dit soms een andere expressie. Het lichaamsbeeld neemt dan ook binnen het *Zelf-Beeld* een belangrijke plaats in. Nochtans, in westerse culturen zijn mensen vaak vervreemd van hun eigen

lichaam. Ze spreken over maar niet met hun lichaam. Gevoelens van spanning, kriebels in de buik, lichaamservaringen, ze behoren vaak tot het 'ongekende'. Het behoort tot de doelstellingen van een ontwikkelingsgerichte psychotherapie om het kind maximaal te stimuleren in het (her)'ont'-dekken van lichaamsgerelateerde zelfconstructies.

In het bijzonder voor mensen die hun lichaam als onaantrekkelijk voorstellen, kan een actieve exploratie van het lichaam, zijn mogelijkheden, zijn grenzen, zijn fijne plekjes,... een dimensie meer geven aan de vaak unidimensionaal opgebouwde *Zelf-Beelden*. Door opnieuw in contact te komen met het eigen lichaam, herontdekt men het en... exploreert men een stukje van een eigen (ongekende) identiteit. Deze techniek lijkt mij daarom in het bijzonder geschikt in de puberleefstijd, waar de zoektocht naar de eigen identiteit centraal staat (Verhofstadt-Denève, 1991).

Gezien de ervaren discrepanties vaak het grootst zijn voor de adolescente meisjes, raad ik de hieronder beschreven oefeningen sterk aan voor die groep. Deze meisjes moeten opnieuw van hun eigen lichaam gaan houden en leren genieten van fysieke sensaties (bijvoorbeeld: honger versus verzadiging, inspanning versus ontspanning, kalm versus nerveus/actief). Deze positieve ervaringen zullen in sterke mate de meer aantrekkelijke connotaties van de lichaamsgerelateerde *Zelf-Beelden* bepalen en kunnen bovendien de discrepanties tussen het *Zelf-Beeld* en het *Meta-Zelf* milderen.

Deze techniek is gebaseerd op de literatuur over 'body-experience-therapie'. De essentie van deze therapie bestaat erin zoveel mogelijk de ogen 'op het inwendig functionerende lichaam te richten', en een verhoogde bewustwording te ervaren met betrekking tot eigen lichaamsgevoelens en lichaamsprocessen (proprio-receptieve en kinesthetische gewaarwordingen).

Volgens Vandereycken, Probst en Van Bellinghen (1992) kan men aldus het lichaam leren ontdekken en aanvaarden, ervan genieten en ook leren kennen als bron en communicator van emoties. Dit laatste kan mijns inziens een belangrijke ontwikkeling meebrengen met betrekking tot het behandelen van emotioneel bepaald eetgedrag.

Als start suggereer ik een zwemactiviteit. Het lichaam weegt minder in het water, men kan zich soepeler verplaatsen. Voorschrijven om de bewegingen traag en elegant uit te voeren is aangewezen. Trappelen ter plaatse, languit laten drijven, springen, duiken en aqua-aerobic, ze behoren alle tot de mogelijkheden.

Ademhalingsoefeningen worden in dit verband ook aangewend. Het kind leert, net als een ballon, zijn buik hol en bol maken, en aldus het in- en uitademen als lichaamsproces te ervaren. Ook hier is het raadzaam als therapeut het ritme aan te geven dat met de volgende instructies begeleid wordt: adem regelmatig, ritmisch, rustig, helemaal vanzelf, op en neer, op en neer, ... Indien dit niet meteen lukt, kan het kind beter gaan liggen en een voorwerp op de buik leggen (bijvoorbeeld een bal, de hand, een popje).

Ook turn-, relaxatie-, yoga- en elementaire gevechtsoefeningen bieden unieke kansen om verschillende spieren te leren kennen en gevoelens van spanning en ontspanning in deze spieren te ervaren. We stimuleren de kinderen om elk om beurt een eigen 'turn'-opdracht te zoeken. Hierbij kan een leuk 'om ter langst/hooft/traagst/verst-spelletje' worden gespeeld. Na de inspanning kan een douche of bad (eventueel in badpak) worden genomen. De verkenning van de spieren kan aldus nog worden uitgebreid. Ook inspanning/ontspanning, gevoelens van warmte, loom zijn, verfrissing enzovoort worden aan den lijve ervaren en krijgen hier hun volle betekenis.

Een vrij moeilijke opdracht is de massage. Ikzelf werk deze activiteit alleen uit bij de adolescente meisjes. Als start wordt gevraagd zichzelf en de andere in te smeren met zonne-crème. Nadien wordt de oefening herhaald met massageolie.

Ik herinner mij hier Annick, een adolescente met een matige vorm van obesiteit. Haar ouders waren naar ons toe gestapt omdat ze vragen hadden bij haar eetgewoonten en 'erger wilden voorkomen'. Bij navraag bleek het gezin er vrij gezonde voedingsgewoonten op na te houden maar het meisje had last van 'eetaanvallen'. Vooral in de examentijd, maar ook wanneer ze zich verveelde, gespannen was, van school thuiskwam of zich uitbundig blij voelde, greep ze naar de koekendoos. Deze 'emotionele eetstijl' komt wel vaker voor vanaf deze leeftijd en ons programma tracht hierop (onder meer ook gedrags-therapeutisch) in te werken.

Doch, bij dit meisje hadden we aanvankelijk geen succes. Bij nader toezien bleek dat Annick een vreemde was voor haar eigen lichaam en de geleerde 'emotie'-hantering niet gebruikte, gezien ze steeds opnieuw te laat vaststelde welke emoties ze had ervaren. We stimuleerden de lichaamsbewustwording aan de hand van de massageopdracht. Het meisje mocht met gesloten ogen op een luchtmatras liggen en 'genieten' van het insmeren en de ontspanning. In een tweede fase koppelden we hieraan enige relaxatieoefeningen en stimuleerden we haar om gevoelens van spanning in haar lichaam op te sporen. Zo bleek het punt onder de maag (plexus solaris) het grootste 'spanningsknooppunt' te zijn, gevolgd door de strek rond de tanden en kaken. Geen wonder dat dit meisje begon te eten als hantering van emoties. Pas toen deze knooppunten waren ontdekt en er gezocht werd naar specifieke 'spierontspanningen', kon de verdere behandeling doorlopen. Dit meisje is naderhand ook op andere vlakken 'zelfbewuster' geworden van haar eigen lichaam. Dit merkte men onder andere aan de wijze waarop ze zich kleepte en verzorgde alsook aan de wijze waarop ze nu rondstapte en ging neerzitten.

Uitermate positieve ervaringen binnen de lichaamsbewegingstechnieken kunnen worden bereikt door inspanningen te stimuleren: een trap oplopen, een eindje joggen, een stevig stukje fietsen, touwtje springen, schaatsen, rolschaatsen, vrije dans, expressie op muziek. Deze opdrachten kunnen ook als huiswerk worden meegegeven en vergroten aldus de kans tot generalisatie.

Opnieuw heeft de begeleider hierbij een belangrijke ondersteunende functie. Gezien obese kinderen voordien vaak deze activiteiten vermeden, zal aansporing dikwijls nodig zijn. Hoe kleiner de stap en hoe meer positief en creatief de opdracht wordt voorgesteld, hoe groter de kans tot deelname. Vaak verhoogt de motivatie door de kinderen zelf te laten kiezen tussen de opdrachten. Ze kunnen ook steeds hun hand opsteken als stopsignaal.

Door de opdrachten in een verhaal in te kaderen (bijvoorbeeld: het uitbeelden van de kabouterochten uit het verhaal van Sneeuwwitje) krijgt het geheel een sterk expressief karakter. Zorg dan ook voor een koffer met kledij en hoeden, attributen en muziek. In dit verband suggereer ik bijvoorbeeld de verhalen uit het boek *De stad van Axen* voor de adolescente groep. Immers, in dit boek worden diverse thema's betreffende lichaamsbelevingen levendig uitgewerkt (Cuvelier, 1983).

Steeds opnieuw worden tijdens en na de oefeningen besprekingen gehouden: gezocht wordt naar verrijking van de zelfconstructies, eventueel ervaren discrepanties worden besproken. Het ligt ook aan de therapeut om de exploratie van de gevoelens als

een positieve ervaring voor te stellen en door middel van bepaalde ‘kern’-woorden (bijvoorbeeld ‘rustig’, ...) het proces maximaal te stimuleren.

### 12.3.3 Synthese

We beschreven diverse technieken die als doel hadden de zelfreflectie en de positieve zelfwaardering te verhogen. Door een dergelijke verrijking kan een grotere actualisering van de mogelijkheden worden verwacht.

Voor het dikke kind is dit zeker geen overbodige luxe. We beschreven de vaak schrijnend geconstrueerde *Zelf-Beelden* met betrekking tot het eigen lichaam en dikwijls zijn deze negatieve zelfconstructies reeds medebepalend in de sociale contacten. Het dikke kind moet in dit alles een eigen *Zelf-Beeld* opbouwen, voorzien van realistische maar aanvaardbare *Ideale, Alter- en Meta-Beelden*. Hierdoor zal het beter gewapend zijn tegen frustraties en zal verdere ontwikkeling mogelijk worden.

Ik heb hierbij vooral de nadruk willen leggen op de zelfwaarderingsversterkende technieken. Elke dialoog in een veilige omgeving omtrent het *Zelf-Beeld* functioneert voor deze kinderen als een verrijking en integratie van diverse (conflicteuze) *Zelf-Beelden*. Alles eens helder op een rij zetten, in alle rust naar zichzelf kunnen kijken, eigen ‘tegenstellingen’ ontdekken en hierover praten. Dit zal reeds spanningsreducerend werken en mogelijkheden tot positieve zelfwaardering openen.

Bovendien zijn er talrijke technieken die vooral differentiaties, nuanceringen, relativeringen en ‘ontdekkingen’ uitwerken. Een ontwikkelingsgerichte psychotherapie streeft uitdrukkelijk naar een exploratie van de *Zelf-Beelden* en het leren ervaren van een ‘verrijkte’ identiteit.

Ik wil hierbij als slot wijzen op de impact van een succesvolle vermagering. Deze moet gezien worden als het resultaat van een reeks activiteiten in de levensstijl die het kind zelf realiseerde. Hoe kleiner de doelstelling, hoe groter de kans op succes. En hoe meer het kind hierbij wordt betrokken, hoe groter de waarschijnlijkheid dat het kind dit kleine succesje aan zichzelf zal toeschrijven. Het zijn precies deze succesjes die als positieve appreciaties in de *Zelf-Beelden* bewaard blijven. De bovenstaande *Zelf-Beeld*-waarderende en -versterkende technieken kunnen dan ook pas hun unieke uitwerking hebben wanneer ze geïntegreerd zijn in een kindvriendelijk vermageringsprogramma.



## 13. Zelfreflectieve actietechnieken in de individuele therapie met adolescenten in een residentiële setting

*Karen Adriaenssens en Jan Schrans*

### 13.1 Inleiding

#### 13.1.1 Setting

De Jeugdcliniek Pittem is een autonome afdeling van het Centrum voor Psychiatrie en Psychotherapie Sint-Jozef, een residentiële voorziening met korte behandelingsduur.

Het denkkader is hoofdzakelijk psychodynamisch. Met het gezin en andere sociale netwerken wordt systeemtherapeutisch gewerkt. De leefgroepswerking is mede gebaseerd op gedragstherapeutische principes.

De belangrijkste doelstellingen van de Jeugdcliniek zijn observatie, crisisinterventie en behandeling van adolescenten met psychiatrische problemen. Opname is erop gericht de vastgelopen ontwikkeling op een nieuw spoor te zetten. Zelfreflectieve actietechnieken leveren hun eigen bijdrage binnen het geheel van milieu-, groeps- (bijvoorbeeld psychodrama), gezins- en individuele therapieën.

#### 13.1.2 Populatie

De populatie van de Jeugdcliniek bestaat uit 15- tot 21-jarige adolescenten. Omwille van ernstige problemen in het gezin, op school en met leeftijdgenoten wordt een ambulante behandeling ontoereikend geacht. De belangrijkste indicaties voor opname zijn angststoornissen, dissociatieve stoornissen, stemmingsstoornissen, zelfmoordpogingen, borderline-syndroom, psychotische decompensatie en extreme gezinsproblemen. Tegenindicaties zijn criminele psychopathie, verslaving aan harddrugs, oligofrenie en problematieken die voornamelijk bepaald worden door een organisch hersenletsel.

Aan het groepspsychodrama nemen geen psychotische of borderline-adolescenten deel, maar enkel neurotische<sup>1</sup> adolescenten.

1. Vanuit het psychodynamische kader maken wij onderscheid tussen adolescenten met respectievelijk een neurotische, borderline en psychotische persoonlijkheidsstructuur in functie van de afnemende graad van ik-integratie. Dit dient als vertrekbasis voor diagnostiek en behandeling. Onder neurotische adolescenten wordt hier verstaan: jongeren met bijvoorbeeld lichamelijke (slaap- en eetstoornissen, pijnsyndromen), psychische (angst- en dwangsyndromen, dysthymie of neurotische depressie, dissociatieve syndromen, psychoseksuele stoornissen) en sociale moeilijkheden. Voor een verdere bespreking hiervan verwijzen wij naar 13.2 en naar Oudshoorn (1985: 53).

### 13.2 **Ontwikkelingskenmerken van de adolescent en zelfreflectieve handelingstechnieken**

Hierna zal getracht worden om, aan de hand van de belangrijkste ontwikkelingskenmerken van adolescenten en binnen het kader van het existentieel-dialectische model (zie eerder, deel 1), enkele voorbeelden te schetsen van zelfconstructies die we vaak terugvinden bij adolescenten uit de Jeugdcliniek. Daarna zullen we aantonen hoe deze zelfconstructies via individuele zelfreflectieve handelingstechnieken kunnen worden benaderd.

#### 13.2.1 **Inleiding**

Het is pas vanaf de adolescentiefase dat men ten volle in staat is tot reflectie op zichzelf:

De analyse van eigen gevoelens en gedachten wordt een vorm van functiespel. Nieuw is de actieve bewustwording van de eigen mogelijkheid tot reflectie op zichzelf, de anderen, de wereld. (...) Niet alleen wordt het IK beschouwd als reflectief (...), maar ook als evaluerend en actief organiserend. (zie eerder, 4.3.1)

Aldus komt de adolescent tot de zelfconstructies beschreven in het persoonsmodel, met (meestal) sterke intra- en interdimensionale tegenstellingen (zie eerder, 3.2 en 4.3). De integratie van deze tegenstellingen is voor adolescenten een hele opgave.

Het doorlopen van de adolescentiefase veronderstelt het verwerven van een aantal ontwikkelingskenmerken die een nauwe samenhang vertonen met deze zelfconstructies.

#### 13.2.2 **De afbouw van het cognitief egocentrisme**

Door de groeiende mogelijkheid tot formeel-operationeel denken (vanaf 12-15 jaar) kan de adolescent bepaalde situaties systematisch gaan onderzoeken. Naast het construeren van abstracte theorieën gaat de adolescent zich vooral richten op zichzelf en zijn sociale omgeving.

Via vragen als “wie ben ik?” (*Zelf-Beeld*), “wie zijn de anderen?” (*Alter-Beeld*), “wie ben ik voor de anderen?” (*Meta-Zelf*) construeert hij geleidelijk zijn identiteit. Tevens is hij in staat deze zelfconstructies kritisch te evalueren. Uit deze reflectie ontstaat dan de constructie van een *Ideaal-Beeld*: “Wie zou ik willen zijn?” (zie eerder, 4.3). Hij wordt zich bewust van het verschil tussen de innerlijke en uiterlijke persoon, tussen verleden, heden en toekomst, en tussen de verschillende zelfbeelden onderling. In deze fase is hij echter nog niet goed in staat om tegenstellingen te integreren.

Bij adolescenten in de Jeugdcliniek zien we dat de meesten problemen ervaren met deze zelfconstructies. Sommige adolescenten schatten hun eigen mogelijkheden totaal verkeerd in (*Zelf-Beeld*). Velen hebben een onrealistisch beeld van belangrijke personen uit hun omgeving (*Alter-Beeld*) of hun *Ideaal-Zelf* is zo veeleisend dat dit onbereikbaar wordt. Bovendien hebben ze geen zicht op wat ze betekenen voor anderen (*Meta-Zelf*). Typierend voor allen is een laag zelfwaardegevoel.



Zelfreflectieve handelingstechnieken kunnen een hulpmiddel zijn om op een meer soepele manier te leren omgaan met nieuwe cognitieve mogelijkheden. Doel kan zijn het bekomen van een realistischer beeld van zichzelf en de sociale omgeving en het overbruggen van de kloof tussen *Zelf-Beeld* en *Ideaal-Zelf*.

### 13.2.3 Ontwikkeling van de psychoseksuele identiteit

Ten gevolge van de lichamelijke ontwikkeling wordt het eigen lichaam als vreemd ervaren. De adolescent moet wennen aan zijn veranderde lichaam, moet leren omgaan met seksuele rijpheid en de hiermee samenhangende gevoelens, gedachten en gedragingen.

De tegenstellingen tussen het beeld van het eigen lichaam, dit van anderen en het ideale lichaamsbeeld nemen een steeds belangrijkere plaats in. Tegelijk met deze lichamelijke bewustwording tekent zich een sociale bewustwording af. Het inzicht groeit dat de identificatie met het eigen geslacht het opnemen van een seksuele identiteit inhoudt.

Bij deze adolescenten blijken de aspecten lichaamsbeeld en seksuele identiteit vaak probleemgebieden te zijn. Veelvoorkomende kenmerken zijn: een negatief lichaamsbeeld (bijvoorbeeld door seksuele traumata), psychosomatische klachten of automutilatie, dissociatieve verschijnselen (bijvoorbeeld “soms herken ik mijn eigen hand niet meer”), het niet kunnen aanvaarden van eigen lichaam en sekse en twijfels rond de seksuele identiteit (bijvoorbeeld “ben ik homo of hetero?”).

Dit ontwikkelingskenmerk is hét terrein bij uitstek dat adolescenten liever buiten het groepspsychodrama houden. Via individuele zelfreflectieve handelingstechnieken kan dit wel worden aangepakt.

Bijvoorbeeld: tijdens een individuele sessie werkte Jeroen aan zijn ambivalente houding ten opzichte van zijn seksuele identiteit (via intrapsychisch psychodrama, zie verder 13.5 en hoofdstuk 14). Hij creëerde een voorstelling van zichzelf met twee stoelen: één voor de jongen in hem en één voor het meisje in hem. Door verschillende keren te verwisselen van stoel maakte hij een inventaris op van zijn mannelijke en vrouwelijke eigenschappen. Tegelijk zorgde dit voor de afstandname, nodig voor de overbrugging van deze tegenstellingen.

### 13.2.4 Opbouw van een identiteit

Gedurende de adolescentie ondergaat de identiteit grote veranderingen. Twee belangrijke facetten hierbij zijn (1) het opbouwen van een positief *Zelf-Beeld* (een gevoel van eigenwaarde en van vertrouwen in de eigen mogelijkheden) en (2) het ontwikkelen van een set waarden en normen, op basis waarvan levenskeuzen kunnen worden gemaakt.

De volledige verwezenlijking van een stabiele identiteit is uiteraard een illusie, wel kan ernaar worden gestreefd. Dit ondersteunt de constructie van een positief *Zelf-Beeld* (bestaande uit gedifferentieerde zelfconstructies). Uiteindelijk kan de adolescent komen tot een min of meer georganiseerd, relatief stabiel en uniek zelfstelsel (vgl. Broughton, 1978), waarin contradictorische zelfconstructies in zekere mate op elkaar kunnen worden afgestemd.

De meeste adolescenten van de Jeugdcliniek zijn op dit punt vastgelopen. Kenmerkend is een negatief *Zelf-Beeld* met een laag zelfwaardegevoel, de onmogelijkheid tot soepele integratie van tegenstellingen tussen de verschillende zelfconstructies of binnen eenzelfde construct, identiteitsdiffusie, onvoldoende onderscheid tussen extern en intern *Zelf-Beeld* en tussen eigen en andermans gevoelens en verlangens.

Alle aspecten van de behandeling hebben tot doel de vastgelopen identiteitsontwikkeling opnieuw op gang te brengen, maar het is onze overtuiging dat zelfreflectieve handelingstechnieken iets extra bieden bovenop de klassieke methoden. Door activering van de IK-MIJ-reflectie stimuleren zij de kritische reflectie op de eigen persoon en het eigen handelen. De adolescent kan experimenteren met zijn identiteit door in een 'surplus reality' spelenderwijs rollen uit te proberen (zie eerder, 7.1).

Bijvoorbeeld: in het groepspsychodrama stampt Bert (in zijn gekende stijl) hardhandig de deur (voorgesteld door Lea) open. Dit brutale gedrag leidt tot een heftige dialoog tussen Lea (de deur) en Bert.

Nadien, tijdens de individuele psychotherapie, vraagt Bert zich af waarom Lea hem zo'n lomperik vindt. Bert doet daarop een rolomwisseling met Lea als deur. Hierdoor wordt het hem duidelijk hoe hardhandig hij optrad. Het beeld dat hij van zichzelf heeft, kan hierdoor enigszins worden bijgesteld.

### 13.2.5 Het opbouwen van autonomie

De ontwikkeling naar zelfstandigheid en verantwoordelijkheid staat hier centraal. De jongere moet een onafhankelijk individu worden (emotioneel, economisch, ...), de ouder-kindrelatie een nieuwe vorm geven en een vriendenkring uitbouwen. Doel is het vinden van een persoonlijke levensstijl: een manier van omgaan met zijn behoeften op zo'n wijze dat hij tevens goede relaties met zijn sociale omgeving onderhoudt.

Door de toenemende rolnemingsvaardigheden komt de adolescent tot het uitbouwen van een meer gedifferentieerd *Alter-Beeld* en *Meta-Zelf*. Hierdoor kunnen eigen verlangens beter worden afgestemd op die van anderen, zowel binnen de vriendenkring, binnen de veranderende relatie met de ouders en op school.

Bij onze adolescenten zit dit losmakingsproces muurvast, hetzij in een symbiotische relatie, hetzij in opstandig gedrag. Dit verhindert een openstaan voor anderen en het komen tot andere rollen dan die van het passief-afhankelijke of actief-opstandige kind. Op school en in hun vrije tijd worden deze destructieve gezinspatronen herhaald. Dit zorgt ervoor dat de meesten geen aansluiting (meer) vinden bij leeftijdgenoten.

In de leefgroep kan de jongere, zonder veel risico's, experimenteren met sociale relaties. Zelfreflectieve technieken laten toe om binnen een 'surplus reality' (zie eerder, 7.2.2) op een nog veiligere manier te oefenen. Bepaalde gedragingen kunnen worden uitgeprobeerd en de gevolgen van dit gedrag kunnen worden ingeschat. Dit kan een eerste stap betekenen naar een andere invulling van hun sociale rol waardoor ook het zelfstandigheidsstreven op een meer constructieve wijze kan worden gerealiseerd.

### 13.3 Procedure

De besproken zelfreflectieve handelingstechnieken zijn ontleend aan het groepspsychodrama maar worden hier toegepast binnen een individuele therapie. Voordeel van deze technieken is dat zij niet ontwikkeld werden vanuit een specifiek therapeutisch kader. Zodoende kunnen zij binnen diverse stromingen worden gehanteerd. Zeker binnen het existentieel-dialectische model bleken zij zeer doeltreffend.

#### 13.3.1 Algemene doelstelling

De globale doelstelling van de zelfreflectieve handelingstechnieken is het stimuleren van de persoonsontwikkeling. Door activering van de IK-MIJ-dynamiek wordt de kritische maar constructieve reflectie op zichzelf en anderen gestimuleerd. Hierdoor krijgt men meer zicht op het eigen denken, voelen en handelen en meer begrip voor andermans houding. Deze dubbele bewustwording scheidt mogelijkheden voor persoonlijke groei en actualisatie van eigen mogelijkheden.

Via zelfreflectieve technieken wordt de (veelal zeer lange) weg van het doorwerken van affecten en inhouden versneld. Er wordt teruggekeerd naar de concrete situatie, zoals die nu subjectief-fenomenologisch door de adolescent wordt beleefd. Van daaruit kan worden ingegaan op gevoels- en belevingsaspecten. Dit vereist uiteraard dat men niet verder gaat dan de adolescent zelf wil en aankan, namelijk door zijn tempo en beleving nauwgezet te volgen. Een sfeer van veiligheid en vertrouwen is hier van zeer groot belang.

#### 13.3.2 Uitgangspunten

Uitgangspunten voor het toepassen van zelfreflectieve handelingstechnieken tijdens een individuele psychotherapie kunnen als volgt worden omschreven:

- de technieken worden toegepast binnen het kader van een individuele gesprekstherapie;
- de psychotherapeut moet overtuigd zijn van de meerwaarde tegenover de aan de gang zijnde gesprekstherapie;
- een sfeer van veiligheid en vertrouwen dient te worden gegarandeerd;
- de adolescent moet vooraf zo goed mogelijk ingelicht zijn over doel en procedures van de te gebruiken technieken en moet hiermee akkoord gaan.

#### 13.3.3 Indicaties

Over het algemeen zijn deze technieken geïndiceerd indien het functioneren van de jongere wordt belemmerd door een ontoereikend inzicht in het probleem of de situatie. Op een efficiënte en toch veilige manier kunnen bepaalde gedachten, gevoelens en gedragingen worden verhelderd.

Meer specifiek worden zelfreflectieve handelingstechnieken gebruikt tijdens de individuele psychotherapie in de volgende gevallen:

- Een tekort aan zelfinzicht of inzicht in de eigen situatie omdat men wordt geconfronteerd met een veelheid van (tegenstrijdige) emoties of cognities. Men kan hier zo door

overspoeld worden dat het al te bedreigend is om dit in het groepspsychodrama door te werken.

- Indien een thema niet kan worden aangepakt tijdens het groepspsychodrama omdat men de groep hierbij als een hinder ondervindt. Bijvoorbeeld omdat de problematiek van de deelnemers te sterk verschilt. In dit geval kan de adolescent profiteren van de intense één-één-relatie met de therapeut om rond dit onderwerp te werken.
- Indien zich in het dagelijkse leefgroepsgebeuren een bepaald probleem stelt, waardoor de groepsinteracties worden bemoeilijkt. Bijvoorbeeld als relaties vast komen te zitten als gevolg van sterke overdrachtsgevoelens, zoals in het volgende geval:

Erika werd opgenomen op het moment dat Nora een sterk leiderschap had gevestigd in de leefgroep. Vanaf het eerste groepsgesprek nam Erika het voortouw, zeer tegen de zin van Nora. Al vlug laaide dit op tot een helse scheldpartij die eindigde in een abrupt en koppig stilzwijgen van Erika. Gedurende de rest van de week, ook tijdens de psychodramasessie, vermeden beide meisjes elkaar en creëerden ze een gespannen sfeer. Erika kon niet begrijpen waarom zij zoveel moeite had met Nora.

Tijdens de individuele gesprekstherapie kwam dit probleem aan bod. Het herspelen van de situatie zonder Nora via een rolomwisseling liet Erika toe om de ware toedracht van de ruzie te ontdekken: in Nora herkende zij haar vader, met wie ze sinds jaren een haat-liefdeverhouding heeft. De relatie tussen beiden werd minder gespannen en pesterijen bleven uit.

- Ter vervanging van groepspsychodrama bij adolescenten die er niet aan kunnen deelnemen omdat ze slechts partieel opgenomen zijn (bijvoorbeeld nachthospitalisatie of deeltijds leren/werken).
- Voor het verder doorwerken van gevoelens die naar boven kwamen tijdens het groepspsychodrama maar die als te persoonlijk worden ervaren om voor de groep te brengen (zie verder, 13.6: bespreking van een casus).
- Bij adolescenten die omwille van te sterke acting-out of te grote sociale angst moeilijk functioneren tijdens het groepspsychodrama.
- Omdat het thema dat de protagonist wil uitwerken, betrekking heeft op persoonlijke inhouden van andere groepsleden en zij niet zouden aanvaarden dat de kandidaat-protagonist deze inhouden in de groep brengt.
- Wanneer de therapeut veronderstelt dat het gebruik van een reflectieve handelings-techniek het therapeutische proces kan versnellen en men aldus een aanzienlijke tijd-winst kan boeken ten opzichte van de gewone gesprekstherapie.
- Bij borderline of psychotische adolescenten. Zij nemen in de jeugdcliniek nooit deel aan het groepspsychodrama. Sommige psychodramaturgen behandelen dergelijke jongeren echter wel effectief via groepspsychodrama (vgl. Meillo & Van de Lande, 1981).

#### 13.4 Groepspsychodrama en individuele actietechnieken: overeenkomsten en verschillen

Wat betekent het wegvallen van de groep voor het concrete verloop in de sessie? Hoe wordt dit door de adolescent ervaren?

### 13.4.1 Verloop

#### (1) *Warming-upfase*

Tijdens het groepspsychodrama heeft de warming-up drie functies: het stimuleren van de creativiteit, het bevorderen van de groepsinteracties en het aanmoedigen van de groepsleden om zich op persoonlijke ervaringen te concentreren (zie eerder, 7.2.2).

- Het stimuleren van de creativiteit is inherent aan de individuele gesprekstherapie. Gesprekstherapie zet een proces in gang dat bestaat uit het (her)ontdekken, bewerken en herwerken van het eigen verhaal: een creatieve act die sterk emancipatorisch werkt.
- Er is uiteraard geen sprake van het bevorderen van de groepsinteracties. De toekomstige sociale interacties van de adolescent worden echter wel gestimuleerd door het ‘praten over zichzelf in relatie tot de anderen’.
- De belangrijkste doelstelling van de opwarming blijft echter behouden. Tijdens de gesprekken staan de persoonlijke ervaringen, gevoelens en gedachten centraal. De concentratie op het zelf en de zelfbeleving wordt dus gestimuleerd.

Aangezien er in de individuele sessie geen protagonist moet worden geselecteerd, verloopt de overgang naar de actiefase wellicht spontaan. Op een bepaald moment komt een thema aan bod waarbij men als therapeut aanvoelt dat een meer concrete uitwerking zou kunnen leiden tot een beter zelfinzicht. Deze situatie kan worden benut als een soort ‘brugmoment’ (Leveton, 1977) om over te gaan tot iets anders dan ‘praten over’. Er wordt verder gewerkt met een zelfreflectieve handelingstechniek op voorwaarde dat (1) de hulpverlener overtuigd is van de zinvolheid (zie eerder, 13.3.3: indicaties) en (2) de jongere akkoord gaat met het voorstel.

Tijdens de individuele sessie vindt er dus geen expliciete voorbereidende fase plaats. De gesprekstherapie op zich als ‘natuurlijk milieu’ van de zelfreflectieve handelingstechnieken voldoet aan de criteria van een voorbereidende fase. Ze kan het vertrekpunt vormen voor een meer actiegerichte fase.

Twee belangrijke punten hierbij zijn de luisterhouding van de therapeut, die erop gericht is om emotioneel geladen momenten te identificeren, en een therapeutisch klimaat waarbij vertrouwen, veiligheid en keuzevrijheid vooropstaan.

#### (2) *Actiefase*

De actiefase verloopt op dezelfde wijze als in het groepspsychodrama. De gebruikte technieken zijn gelijkaardig maar worden wel aangepast aan de individuele situatie.

De voornaamste verschillen tussen groepspsychodrama en individuele zelfreflectieve technieken zijn:

- Er wordt niet gedubbeld of gespiegeld door de groepsleden. Eventueel kan dit wel gebeuren door de therapeut zelf (‘s Gravendijk, 1983).
- Er is meestal geen co-director aanwezig die als ondersteunende figuur het psychodrama van de protagonist meebeleeft.
- Er zijn geen groepsleden die als steunende, meelevende en meevoelende factor op de achtergrond aanwezig zijn. Er zijn dan ook geen hulp-Ego’s zodat deze enkel symbolisch kunnen worden voorgesteld (bijvoorbeeld aan de hand van stoelen).

- Net zoals tijdens het groepspsychodrama treedt ook hier de verschuiving op in de rol van de hulpverlener. Tijdens de opwarming is hij vooral de luisterende, reflecterende, vragen stellende psychotherapeut. Tijdens de actiefase treedt hij eerder actief, instruerend, dirigerend en structurerend op. Zijn rol is hier dus vrij directief (zie eerder, 7.2.2). Deze verschuiving is in de individuele therapie nog nadrukkelijker. Bij een groepsgebeuren moet ook tijdens de opwarming het verloop van het proces worden gestuurd. In een individuele sessie is de therapeut enkel gericht op die ene adolescent, zodat hij gemakkelijker het verhaal kan volgen.

Deze veranderingen houden bepaalde beperkingen in, maar de essentie en doelstelling van de actiefase, namelijk via actiegerichte technieken het zelfinzicht bevorderen, blijven behouden. Bovendien is het onze ervaring dat het gebruik ervan binnen een individuele therapie het vertrouwen in de therapeut versterkt. Dit heeft te maken met de keuzevrijheid die men toelaat: een zelfreflectieve techniek wordt door de therapeut slechts gekozen nadat de adolescent hiermee akkoord gaat. Daarnaast bepaalt de adolescent in hoge mate het inhoudelijke. Al dient gezegd dat de keuze van een techniek en het bepalen van het verloop ook een inhoudelijk directief kunnen zijn.

### (3) *Sharingfase*

De sharing is niet meer of minder dan het heropnemen van de gesprekstherapie. In het groepspsychodrama staan hier drie elementen centraal: de ondersteunende feedback van de groep, de groepscatharsis en de toename van de groepscohesie (zie eerder, 7.2.2). Deze functies zijn hier omwille van het ontbreken van de groep niet aan de orde: er is geen ondersteunende feedback van de groep, geen groepscatharsis en uiteraard evenmin een toename van de groepscohesie.

De sharing kunnen we dan ook beter beschouwen als een nabespreking van de actiefase. De protagonist kan reflecteren over het gebeuren. Hij kan bepaalde emoties bespreken en verbanden leggen met andere gevoelens, gedachten en gedrag. Dit kan in de tijd worden uitgewerkt naar vroeger, nu en in de toekomst.

Deze nabespreking is belangrijk omdat de adolescent in staat wordt gesteld het gebeurde goed door te werken en omdat resterende vragen of negatieve emoties kunnen worden opgevangen.

Zo krijgt men een beter inzicht in zichzelf en zijn omgeving. Er kunnen bepaalde (verdrongen, ontkende, ...) emoties aanvaard en nieuwe hanteringsmogelijkheden ontdekt worden. Het kan echter ook leiden tot nieuwe moeilijkheden of tot negatieve emoties. De adolescent is bijvoorbeeld bang voor controleverlies in de pas ontdekte situatie, of de nieuwe inzichten zijn voor hem beangstigend of moeilijk te accepteren. Tijdens de nabespreking ervaart men meestal een sterke vraag naar bespreking van deze negatieve verwarrende gevoelens of gedachten.

#### 13.4.2 **Betekenis van het individueel toepassen van zelfreflectieve handelingstechnieken voor de adolescent**

Het gebruik van zelfreflectieve handelingstechnieken tijdens de individuele psychotherapie heeft voor de adolescent een andere betekenis dan het meemaken van een groeps-

psychodrama. Die betekenis zal uiteraard verschillen van adolescent tot adolescent maar er zijn wel enkele tendensen merkbaar in de dagelijkse praktijk van de kliniek.

Kenmerkend voor het groepspsychodrama is de hoge over-flow (bijna elke week zijn er een paar nieuwe deelnemers) en de heterogene groepssamenstelling (vooral door de sterk uiteenlopende problematieken). De individuele gesprekken worden meestal als veel veiliger ervaren.

De meeste jongeren vinden het gemakkelijker om over hun problemen te praten binnen de intimiteit van de één-één-relatie. Tijdens de individuele sessies is de weerstand kleiner omdat door de frequente gesprekken vooraf reeds een vertrouwensrelatie is gegroeid tussen therapeut en adolescent. Bovendien is de adolescent steeds protagonist, er wordt altijd gewerkt met zijn verhaal, wat leidt tot een grotere betrokkenheid. Vanzelfsprekend heeft het gebruik van deze technieken invloed op de relatie met de therapeut. Deze gaat bijvoorbeeld als hulp-Ego optreden, wat een totaal andere rol is dan die van gesprekstherapeut. Men zou verwachten dat dit een sterke weerstand zal oproepen, maar onze ervaring spreekt dit tegen. Meestal versterkt dit juist de vertrouwensband met de adolescent.

### 13.5 Overzicht van een aantal bruikbare technieken

Tijdens het groepspsychodrama hanteren we een aantal technieken zoals sociaal atoom, stamboom, sociogram, lege stoel, chairing, symbooldrama, magic shop en intrapsychisch psychodrama. Deze zijn opgebouwd uit elementen zoals interview, concretisatie, soliloquy, rolomwisseling, inspreking, aside-techniek, Auxiliary Ego's, gedragsinoefening (voor een uitvoerige bespreking, zie eerder, hoofdstuk 7). Tijdens de individuele therapie baseren we ons op dezelfde technieken, zij het op een iets aangepaste wijze.

#### 13.5.1 Sociaal atoom

Representatie van de voor de persoon belangrijke anderen. Deze figuren worden visueel-ruimtelijk voorgesteld (bijvoorbeeld via poppen of stoelen). Zij worden ingesproken en via rolomwisseling wordt een dialoog met deze personen aangegaan.

Bijvoorbeeld: Koen reageert tijdens het groepspsychodrama op elke poging van de therapeut om over zijn problemen te praten met schouderophalen en wegstijven.

Tijdens een individueel gesprek wordt hem gevraagd om de personen die een belangrijke rol spelen in zijn leven, ruimtelijk voor te stellen in relatie tot de stoel die hemzelf voorstelt. Hij kiest zijn ouders, zijn broer en zus en ten slotte zijn ruimere 'familie' (gesymboliseerd door één stoel). Na het inspreken heeft Koen een gesprek met zijn vader. Via rolomwisseling ontdekt hij dat hij meer begrip kan opbrengen voor de eisen die zijn vader stelt. Hij ziet in dat het niet zozeer om kritiek gaat maar vooral om een bezorgdheid ten aanzien van zijn toekomst. Hierdoor wordt het voor hem gemakkelijker om rustiger om te gaan met de dagelijkse commentaren van zijn vader. Wanneer de therapeut hierna vraagt of er een persoon ontbreekt, begint Koen zich luidop vragen te stellen over het ontbreken van vrienden in zijn sociaal atoom. Hij komt tot de conclusie dat hij eigenlijk geen echte goede vriend heeft. In de nabespreking wordt het dan toch mogelijk om over



zijn gevoelens van eenzaamheid en zijn onzekerheid bij het leggen van contacten te praten.

### 13.5.2 Stamboom

Representatie van gezin van oorsprong en andere verwanten. Het gezin van herkomst wordt uitgetekend op een bord en de adolescent wordt hierbij geïnterviewd zodat elke persoon wordt gekarakteriseerd en zijn relatie tot de cliënt kan worden verduidelijkt. De voorgestelde familieleden kunnen nadien via zelfreflectieve handelingstechnieken (bijvoorbeeld de lege stoel) benaderd worden 'in vivo'.

Het gebruik van deze techniek binnen het groepspsychodrama is in onze setting moeilijk. Vele adolescenten hebben een familiale context en dito geschiedenis die ze liever niet bloot geven aan andere groepsleden. Vaak is er sprake van zelfmoord, alcoholisme, echtscheidingen, familiale twisten en vetes of financiële problemen. Binnen de context van de individuele psychotherapie (waar deze zaken uiteraard dikwijls ter sprake komen) is het gemakkelijker om dit thema uit te werken.

### 13.5.3 Sociogram

Representatie van een bepaalde groep die belangrijk is in het leven van de cliënt (klas, leefgroep, jeugdbeweging, gezin, familie). In de eerste plaats worden de groepssamenstelling en de groepsstructuur schematisch (bijvoorbeeld: uittekenen op een bord of plaatsen van stoelen in de therapieruimte) voorgesteld. Dan wordt gevraagd om voor elke persoon een zin te bedenken die typerend is voor de manier waarop hij de adolescent doorgaans benadert. Hierna kan via herhaling van deze zin en via rolomwisseling een korte dialoog worden aangegaan met de uitgebeelde figuren. Vervolgens kan men eventueel één van deze dialogen verder uitwerken.

Hier geldt hetzelfde voordeel ten aanzien van het groepspsychodrama als bij de stamboom. Daarenboven is het een dankbare techniek om de eigen positie in de leefgroep te analyseren in afwezigheid van de groep.

### 13.5.4 Chairing

Indien een persoon twee of meerdere tegengestelde visies heeft ten aanzien van een bepaalde situatie, kan elk alternatief voorgesteld worden door een stoel. De adolescent wisselt van rol met elke stoel, de therapeut interviewt hem in elk van deze rollen. Deze techniek kan belangrijk zijn bij het nemen van beslissingen (Treadwell, 1990). Vaak voorkomende thema's in de Jeugdkliniek zijn: thuis blijven wonen of naar een gezinsvervangend tehuis gaan, een studiejaar overdoen of een andere richting kiezen, de opname verlengen of beëindigen.

### 13.5.5 Intrapsychisch psychodrama

Het betreft hier het sociogram van 'het individu-als-groep' (Pitzle, 1991); een differentiëren en zoeken naar innerlijke delen, stemmen, karaktertrekken. Deze verschillende

persoonsaspecten worden voorgesteld door stoelen, objecten of hulp-Ego's (zie ook verder, hoofdstuk 14).

Bijvoorbeeld: Linda ontdekte tijdens haar intrapsychisch groepspsychodrama een deel dat ze benoemde als "mijn plezierig deel". Maar toen ze dit deel dubbelde, stootte zij plots op een aantal negatieve emoties. Zij wou deze niet verder exploreren.

Tijdens de individuele therapie nam ze twee stoelen: één voor het plezierige deel en één voor het plezierige deel met een negatieve bijmaak. Na dubbelen en nabespreking werd Linda zich bewust van haar voorheen onbewuste schuldgevoel.

### 13.5.6 Symbooldrama

Dit is een methode die wordt toegepast in groeps-, partner- en gezinscontext, maar vooral in de dyadische setting (Klessmann, 1988: 255). De cliënt wordt uitgenodigd om zich een beeld te vormen van een thema dat door de therapeut wordt aangereikt. Een aantal standaardthema's zijn de wei, de beek, de berg en het huis. De cliënt vertelt wat hij in zijn verbeelding ziet en voelt, en welke ervaringen en associaties hiermee samengaan. De therapeut bevraagt deze aspecten in detail. In de nabespreking kan de betekenis van de beelden en ervaringen worden besproken. Hierbij is de therapeut zelf spaarzaam met het geven van interpretaties. Soms wordt de opdracht gegeven om thuis een beeld te tekenen; in de volgende sessie wordt dit dan besproken.

Bijvoorbeeld: Anne, een 18-jarige anorexia-nervosa-patiënte, stelt zich een uitgestrekte onbegrensde wei voor, die ze helder kan beschrijven: een eindeloos veld, een prairiewei. Ze voelt zich volstrekt verloren in deze eenzaamheid. Met behulp van de therapeut lukt het haar echter zich op een enkele grashalm te concentreren. In haar verbeelding plukt zij deze, kijkt ze er langdurig naar en betast ze hem. Door dit focussen en concretiseren worden de eenzaamheid en het zich verloren voelen verminderd. Aan het einde van de dagdroom merkt ze dat zij zich een weg kan banen, een uitweg die haar moed geeft zich ook actief in te zetten om haar eetproblemen op te lossen. (vgl. Klessmann, 1988: 247)

### 13.5.7 Magic shop

In een gefantaseerde winkel kunnen de adolescenten bij de director een menselijke kwaliteit kopen (bijvoorbeeld humor, begrip of gezond verstand). Eerst testen ze de bruikbaarheid ervan uit, daarna ruilen ze de kwaliteit in tegen één van hun eigen goede eigenschappen die zo sterk aanwezig is dat ze er last van hebben (bijvoorbeeld assertiviteit, volgzzaamheid). Voor een volledige beschrijving van deze actietechniek verwijzen wij naar hoofdstuk 10.

Adolescenten die de winkel binnenstapten tijdens psychodrama in groep, komen daar dikwijls op terug in de individuele psychotherapie. Dikwijls blijft het bij een nabespreking, soms echter wil men de onderhandelingsfase overdoen: "Wat geef ik van mezelf in ruil voor de gevraagde kwaliteit?" Bijna altijd komt men tot een discussie waarin de adolescent de eerste onderhandeling in groep verder gaat uitdiepen.

Bijvoorbeeld: Bert, een adolescent met hyperactief, storend acting-outgedrag, wil, als eekhoorn, vriendschap kopen in de toverwinkel. Wanneer hij deze eigenschap uitproeft, komt de hele groep op bezoek in zijn eekhoornholletje. Maar hij blijft tv kijken, houdt de borrelhapjes voor zichzelf en gaat slapen zonder ook maar één woord te zeggen tegen zijn vrienden. Tijdens de groepsessie weigert hij tv, borrelhapjes en slapengaan te ruilen voor vriendschap.

In de individuele therapie gaat hij weer onderhandelen en komt hij tot het inzicht dat vriendschap maar mogelijk is door geven en nemen.

### 13.5.8 Lege stoel

In de stoel kan men een geliefd object, een deel van zichzelf (bijvoorbeeld het gevoelige in mij) of een belangrijk persoon projecteren:

I would like each of you to imagine someone sitting in this chair with whom you have some unfinished business. Someone you would like to say something to, but haven't. This could be someone with whom you are currently involved; or it could be someone from your past. Perhaps you have lost contact with the person. You may never see that person again. What is important is that you would like to encounter that person: say something to him, ask him questions, exchange ideas. Take your time, and when there is someone sitting in the chair for you, let me know by raising your hand until I acknowledge you. (Warner, 1970)

De stoel is een neutraal Auxiliary Ego, het is gemakkelijk om er iemand in te projecteren en ertegen te praten. In groep wordt deze techniek voornamelijk gebruikt als opwarmingsoefening. In de individuele therapie is het reeds een eerste stap van de actiefase. De adolescent kan eventueel een rolomwisseling uitvoeren met de persoon die door de lege stoel wordt gesymboliseerd (Treadwell, 1990) waardoor de monoloog wordt omgezet in een dialoog. De protagonist neemt dan afwisselend één van beide posities in.

Via dezelfde techniek kunnen ook (zoals in het sociaal atoom) meerdere belangrijke anderen worden voorgesteld. Hoe dit concreet kan worden toegepast, wordt uitgewerkt in de volgende casus.

## 13.6 Toelichting aan de hand van een casus

Hieronder zal getracht worden om via een volledige beschrijving van één sessie een concreet beeld te geven van de toepassing van zelfreflectieve handelingstechnieken in een individuele gesprekstherapie.

Tijdens het groepspsychodrama 's morgens reageerde Katrien vrij emotioneel. Bij de opwarmingsoefening, de lege stoel, vertelde ze dat ze haar grootmoeder zag. Verder wou ze er niks over kwijt, behalve dat ze een week ervoor gestorven was. Na de opwarming lukte het haar niet om de stoel met grootmoeder weer om te vormen tot een gewone lege stoel: ze kon geen afscheid nemen en weende. De therapeut zei hierop dat ze alle tijd had en na een stilte van ongeveer tien minuten stapte ze naar de stoel en zei: *Dit is niet langer mijn grootmoeder, maar wel een doodgewone lege stoel.*

Tijdens de sharing besprak ze haar moeite om afscheid te nemen van grootmoeder, vooral omwille van de schuldgevoelens.

Na de psychodramasessie deelde de therapeut zoals gewoonlijk mee dat men een individuele nabespreking kon houden om 13 uur, indien men dit wenste.

Om 13 uur klopt Katrien aan. Ze zegt zich niet zo goed te voelen na het psychodrama, dat haar zo sterk heeft aangegrepen.<sup>2</sup>

Th.: *Katrien, kun je iets meer vertellen over jouw grootmoeder?*

K.: *Ze woonde bij ons thuis, ongeveer sinds mijn geboorte. Haar man is vroeg gestorven. Het is de moeder van mijn vader. Ze was 86, ze heeft lang en goed voor ons gezorgd.*

Th.: *Kun je iets meer vertellen over haar dood?*

K.: *Sinds enkele maanden was ze opgenomen in een rusthuis. Ze was zwaar ziek... haar lever. Ze werd meerdere malen opgenomen in het ziekenhuis waarna men haar uiteindelijk toch liet sterven in het rusthuis. Haar dood, vorige week, kwam voor mij toch heel onverwacht. Ik wist dat ze erg ziek was, maar ik heb nooit willen denken dat ze zou sterven. Ik vernam het aan de telefoon, van mijn pa.*

Th.: *Dat was een moeilijk moment voor jou hé? Ik zag reeds 's namiddags dat je het lastig had tijdens het groeps gesprek. Welk beeld had je van haar voor ogen deze morgen?*

K.: *Mijn grootmoeder in haar bed in het rusthuis. De laatste keer dat ik haar gezien heb. Ik had geen afscheid van haar genomen en dat spijt me.*

Th.: *Katrien, herinner je je de vorige keer, toen we jouw klas hebben ontmoet? We kunnen dit opnieuw doen. Je kunt je grootmoeder hier in deze kamer voor een laatste keer ontmoeten. Misschien kun je haar zelfs iets zeggen... Misschien... Wil je dat?*

De hulpverlener stelt aan Katrien voor om een zelfreflectieve techniek toe te passen, hij legt kort uit wat dit kan inhouden en verwijst naar de ervaring die ze reeds opdeed tijdens het groepspsychodrama. Ten slotte vraagt hij haar of ze dit wil uitproberen. Op deze manier wordt de keuzevrijheid zoveel mogelijk gerespecteerd.

K.: *Ik ben er wel bang voor.*

Th.: *Wat juist maakt je bang?*

Katrien is nog aan het overwegen of ze al dan niet zal instemmen met het voorstel. De therapeut gaat in op de gevoelens van angst om duidelijkheid te krijgen over de aarzelings.

Alle vorige individuele gesprekken, het groeps gesprek en bovenstaand deel van deze sessie kunnen in feite worden beschouwd als de opwarmingsfase. Het groepspsychodrama, waarin het thema van de dood van grootmoeder naar voren komt, maakt uiteraard eveneens deel uit van deze opwarmingsfase.

Het zogenaamde 'brugmoment' (Leveton, 1977) is hier ook heel duidelijk aanwezig: wanneer Katrien het beeld dat ze in het groepspsychodrama voor ogen had tijdens de oefening met de lege stoel terug oproept, komen tegelijk de intense gevoelens die ermee

2. In het volgende gesprek verwijzen de afkortingen Th. en K. respectievelijk naar therapeut en Katrien.

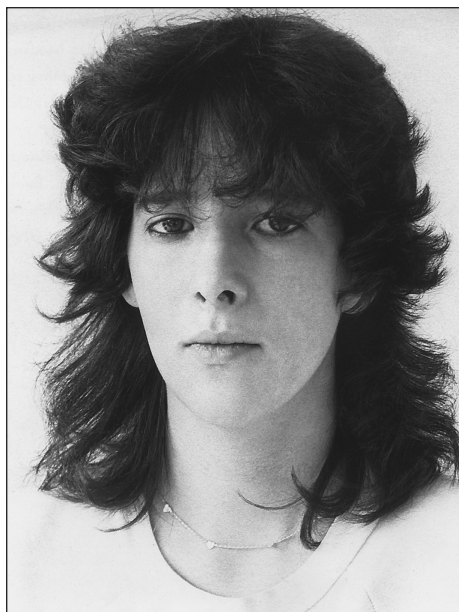
*Sabine M.*

geb. 1961

1963



1983



---

Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 53. Schaffhausen: Edition Stemmlé.

samengingen weer naar boven. De therapeut voelt aan dat het in deze situatie belangrijk kan zijn om een zelfreflectieve techniek toe te passen.

K.: *Ik weet het niet precies... maar ik zal het proberen...*

Katrien beslist om op het voorstel in te gaan. Vanaf dit moment wordt de overgang gemaakt van opwarmingsfase naar actiefase.

Th.: *Katrien, we gaan terug naar de kamer in het ziekenhuis, waar je je grootmoeder de laatste keer hebt gezien. Kijk eens rondom jou. Wat zie je?*

We bevinden ons hier in het eerste deel van de actiefase, namelijk de opwarming van de protagonist. Katrien wordt geleidelijk in de gepaste sfeer gebracht (vgl. hoofdstuk 7) door het thema te concretiseren. Verder zal er worden gepeild naar gevoelens die in deze situatie ervaren worden. Daarbij is het de bedoeling te zoeken naar een goed startpunt voor de eigenlijke actie.

- K.: *Ik ben in de kamer in het rusthuis. Ik zie mijn ouders, mijn tante, mijn oom, mijn broer, een medische fiche...*
- Th.: *Wat staat er op die fiche?*
- K.: *Allerlei gegevens over de toestand van mijn grootmoeder. Ze bekijken de fiche en praten erover.*
- Th.: *Katrien, neem een stoel en zet die op de plaats waar jij staat. Deze stoel ben jij. Ga staan achter jouw stoel, leg je rechterhand op de leuning en spreek jezelf in.*
- K.: *Ik ben Katrien, ik ben 17 jaar, ik ben opgenomen in de Jeugdkliniek en... (hierna beschrijft ze zichzelf verder). Ik wil afscheid nemen van mijn grootmoeder, want dat heb ik niet kunnen doen.*

Concrete figuren worden voorgesteld door stoelen (symbolisering van een persoon door middel van een object). Eerst wordt de stoel van Katrien zelf ingesproken, daarna volgt grootmoeder. Hierdoor wordt het mogelijk om via rolomwisseling een dialoog aan te gaan met grootmoeder, zich in te leven in de gevoelswereld van grootmoeder en zo een duidelijker beeld te krijgen van de zelfbeleving. Op dit moment verwoordt Katrien hoe ze zichzelf ziet (*Zelf-Beeld*).

- Th.: *Waarom heb je geen afscheid kunnen nemen, Katrien?*
- K.: *Omdat ik niet wist dat het de laatste keer zou zijn. Mijn broer heeft nadien wel afscheid genomen. Maar ik was toen al opgenomen, hier in de Jeugdkliniek.*
- Th.: *Goed, neem nu een andere stoel. Daarmee stel je je grootmoeder voor. Waar zie je grootmoeder?*
- K.: *(neemt de stoel en plaatst hem recht tegenover de andere stoel)*
- Th.: *Ga terug achter Katrien staan. Is dit de goede afstand?*
- K.: *(verplaatst de stoel een beetje)*

Het is nodig aandacht te schenken aan de afstand tussen beide stoelen, omdat dit een belangrijke symbolische en emotionele betekenis kan hebben.

- Th.: *Goed, ga nu achter de stoel van grootmoeder staan en spreek je grootmoeder in.*
- K.: *Ik ben de grootmoeder van Katrien, ik ben 86 jaar... (hierna volgt nog een aantal gegevens over grootmoeder)... (stilte)...*

Via deze inspreektechniek krijgen we het beeld gepresenteerd dat Katrien heeft van haar grootmoeder (*Alter-Beeld*). We kunnen hier ook het *Meta-Zelf* oproepen, bijvoorbeeld via vragen zoals “En grootmoeder, wat denk jij eigenlijk over Katrien?”, “Wat vind jij van je kleindochter?”.

- Th.: *Wat denk je nu, grootmoeder van Katrien?*

Hier wordt aan Katrien gevraagd zich in te leven in grootmoeder.

- K.: *Ik ben verdrietig om mijn grootmoeder.*

Het is duidelijk dat Katrien de vraag verkeerd begrepen heeft en terug in haar eigen huid gekropen is. De therapeut verkiest om in te gaan op de gevoelens van Katrien, gezien dit

juist de aanleiding vormde om gebruik te maken van een zelfreflectieve techniek en laat daarom Katrien terug achter de 'stoel' staan die haar zelf voorstelt.

- Th.: *Ga terug ginder staan, Katrien* (wijst naar de andere stoel die Katrien voorstelt). *Wat maakt jou verdrietig?*  
 K.: *Ik wil haar zoveel zeggen, maar het lukt mij gewoon niet. Ik voel me zo schuldig tegenover haar.*  
 Th.: *Je kunt het haar nu zeggen als je dit wenst.*  
 K.: ... (lange stilte)... *Ik kan het gewoon niet.*  
 Th.: *Goed... stap even opzij Katrien...* (de therapeut gaat tussen Katrien en de twee stoelen staan) *Waarom voel je je zo schuldig?*  
 K.: *Ik heb haar zoveel gepest. Ik heb ook geld gestolen van haar.*  
 Th.: *Is het dat wat je haar wou zeggen? Zijn er nog andere dingen die je haar zou willen zeggen?*  
 K.: *Dat ik veel aan haar gehad heb...* (stilte)... *Dat ik haar geen pijn wou doen door haar te pesten...* (stilte)... *Dat het me spijt dat ze weg is... Ik zou willen dat ze hier bleef.*

De therapeut volgt zijn hypothese dat het een verlangen is van Katrien om de schuldgevoelens uit te spreken naar grootmoeder toe. Door eerst de weerstand te laten verwoorden kan het gemakkelijker zijn voor Katrien om het gesprek te beginnen.

- Th.: *Goed, je kunt haar dit zeggen.*  
 K.: ..... (lange stilte).  
 Th.: *Kom Katrien, ga terug achter jouw stoel staan.*  
 K.: (verplaatst zich achter de stoel die haar symboliseert)  
 Th.: *Zeg het nu op dezelfde manier zoals je het straks aan je grootmoeder zou willen zeggen. Nu hoort ze jou niet.*

Als blijkt dat de weerstand nog steeds te groot is, wordt Katrien even uit de geconcretiseerde situatie gehaald (aside-techniek). Men zou kunnen spreken van een soort 'repetitie', waardoor de weerstand kleiner wordt en de weg wordt vrijgemaakt voor de eigenlijke actie.

Hier blijkt duidelijk dat het niet de bedoeling is een catharsis te forceren, maar integendeel te werken op het tempo van de protagonist (zie eerder, 7.2.2).

- K.: ... (Na lang aarzelen) *Meme, ik heb veel aan jou gehad, en ik zal je erg missen* (weent). *Ik zou willen dat je hier bleef. Ik heb je veel gepest maar ik wou je echt geen pijn doen...* (stilte)... (richt zich tot de therapeut) *Ik zeg haar niks over het stelen.*  
 Th.: *Goed Katrien, ga terug achter je stoel staan en zeg nu wat je haar wilt zeggen.*  
 K.: (herhaalt de woorden) *Meme, ik heb veel aan jou gehad, en ik zal je erg missen* (weent). *Ik zou willen dat je hier bleef. Ik heb je veel gepest maar ik wou je echt geen pijn doen...*

Dit is de actiefase in de echte betekenis van het woord. Belangrijk nu is om te peilen naar de gevoelens en bedenkingen van de protagonist, zodat deze doorgewerkt kunnen worden.



Th.: *Hoe voel je je nu, Katrien?*

K.: ... (stilte)... *Ik weet het niet. Het is lastig.*

Hier zou de soliloquy een plaats kunnen krijgen. Katrien voelt zich echter te verward en kan haar gevoelens moeilijk verwoorden; daarom verkiest de therapeut om met de actie door te gaan.

Th.: *Ga nu hier staan, Katrien* (de therapeut wijst naar de stoel van grootmoeder).  
*Meme, heb je gehoord wat jouw kleindochter zei?*

Dit is een rolomwisseling: Katrien wordt haar grootmoeder. Wat volgt, is het beeld dat Katrien heeft van haar grootmoeder (*Alter-Beeld*).

K.: ... (stilte)... *Het is moeilijk... Zou ze dat eigenlijk kunnen horen?*

Th.: *Misschien is dat niet eens zo belangrijk? Goed, wie ben je, waar ben je nu?*

K.: *Ik ben de grootmoeder van Katrien. Ik ben 86 jaar oud en woon hier in het rusthuis. Mijn familie is op bezoek en Katrien, mijn kleindochter, praat tegen me. Ik ben erg ziek.*

Voor Katrien blijft het moeilijk om zich in de rol van grootmoeder in te leven. Daarom wordt er opnieuw geconcretiseerd. Katrien geeft nog meer details en leeft zich verder in.

Th.: *Grootmoeder, heb je gehoord wat Katrien zei, wat denk je daarvan?*

K.: *Ik weet het niet... Eigenlijk ben ik wel blij...* (stilte)

Slechts moeizaam lukt het Katrien om de gevoelens van grootmoeder te verwoorden. Achteraf zal echter blijken dat deze inleving een belangrijke stap voor haar betekende.

Th.: *Ga terug hier staan* (wijst naar de stoel van Katrien). *Nu ben je weer Katrien. Wat denk je, Katrien?*

K.: *Ik voel me wel een beetje opgelucht dat ik het kon zeggen. Maar ik vind het toch raar.*

Rolomwisseling en beëindiging van de actiefase. Eerst moeten echter de protagonist en de antagonist nog 'ontrold' worden:

Th.: *Laten we teruggaan naar de Jeugdkliniek. Wat is dit hier?* (wijst naar de stoel)

K.: (neemt de twee stoelen één voor één) *Een gewone stoel.*

Th.: (na een korte stilte)... *Hoe heb je het beleefd?*

K.: ... (stilte)... *Ik weet het niet. Het was raar. Ik vond het nogal confronterend om grootmoeder terug te zien. In haar toestand... Ze zag er echt slecht uit. Dat schokte me. Ik voelde me nerveus en op mijn ongemak. Het was moeilijk om er nadien afstand van te nemen. Ik vind het ook vervelend dat ze zo weinig van me weet; deze opname, die pillen, dat geld dat ik weggenomen heb...*

Hieruit blijkt dat Katrien zich toch wel intens ingeleefd heeft in de situatie. We krijgen hier ook een gedetailleerder beeld van hoe ze denkt dat grootmoeder haar zag (*Meta-Zelf*). Hier wordt ook duidelijk hoe nauw de zelfreflectieve handelingstechniek aansluit

bij de individuele gesprekstherapie: de opkomende emoties worden bijna onmiddellijk verwoord.

Th.: *Denk je dat ze toch een ander beeld heeft van jou dan je aanvankelijk dacht?*

Met deze vraag wil de therapeut nagaan of er een verandering plaatsvond in het *Meta-Zelf* van Katrien ten aanzien van grootmoeder.

K.: *Ik denk het wel. Ik denk wel dat ze me dat pesten en zo zou vergeven. En het zou haar plezier doen om te horen hoeveel ik om haar geef. Maar ik vond het toch vervelend dat ik niet wist of ze mij hoorde of niet. En ik voel me nog altijd heel schuldig omwille van dat geld.*

Th.: *Kun je daarover iets meer vertellen?*

K.: *Ik had het absoluut nodig. Ik moest medicatie hebben.*

Th.: *En je kon aan niks anders denken dan aan die pillen?*

K.: *Juist, ja... Ik dacht niet aan grootmoeder, zelfs niet aan mijn ouders...*

Hierna eindigt deze sessie. De volgende dag was Katrien in staat om de voorbije sessie en de groepspsychodramasessie te kaderen:

K.: *Gisterenavond was er een mis voor grootmoeder; zoals altijd gaan we daarna een bezoek brengen aan het kerkhof. Het was ook de verjaardag van mijn ma. Het feit dat Birgit (haar vriendin in de Jeugdcliniek) ontslagen werd, deed ook pijn... (lange stilte)... Ik wou eigenlijk grootmoeder niet wegdoen gisteren tijdens de groepssessie. Ik voelde er mij niet goed bij. Oma deed alles voor mij. Ik mocht zelf bijna niks doen, alles deed ze. Telkens als ze op reis ging, was ik blij dat ze weg was. Dat vind ik wel erg. Gisteren kreeg ik het gevoel dat ze weg wou, net als vroeger; toen wenste ik ze ook weg... (stilte)... Toch was het anders om ze weg te doen, nu ze gestorven is. Vroeger had ik soms het gevoel dat ze er beter niet meer zou zijn. Maar nu mis ik haar toch wel.*

Het is duidelijk dat Katrien reeds lang onbewuste agressieve fantasieën had tegenover haar grootmoeder. De ambivalentie van haar gevoelens, enerzijds erg veel houden van grootmoeder en anderzijds haar dood wensen, leidde tot schuldervaring en depressieve (autoagressieve) gevoelens. (Niet kunnen integreren van tegenstellingen in het *Zelf-Beeld*). Het 'doen verdwijnen' van grootmoeder confronteerde Katrien weer met deze doodswens en ontlokte dezelfde verwarrende en tegenstrijdige gevoelens die ze steeds ten aanzien van haar grootmoeder ervoer.

Th.: *Was dat de reden waarom je haar niet wou laten gaan tijdens het groepspsychodrama?*

K.: *Ja... (stilte)... maar het was precies geen fantasie meer... het zat zodanig vast in mijn gevoel.*

Th.: *En het beeld dat grootmoeder van jou had?*

Opnieuw wordt Katrien aangespoord om na te gaan of er veranderingen plaatsvonden in het beeld dat grootmoeder van haar heeft (*Meta-Zelf*).

K.: *Ja, ze zou me dat pesten wel vergeven. Het was niet kwaad bedoeld, en dat wist ze wel denk ik nu. Zo kwaad ben ik nu ook niet... (stilte)... maar het blijft lastig voor mij...*

*dat geldt dat ik gestolen heb... (stilte)... Ik ben er wel meer mee bezig nu de school opnieuw begint. Door mijn eindwerk vorig jaar zag ik het niet meer zitten... en toen nam ik die medicatie... (stilte)... Gisteren met de auto... Ik kon me niet concentreren op de weg...*

De actiefase gaat over in een nabespreking waarin Katrien het onder meer heeft over haar vroegere zelfmoordplannen en haar actuele problemen. Het is duidelijk dat de sessie het vertrouwen in de therapeut heeft versterkt (zie eerder, 13.4.1). Zij kan nu met veel meer openheid over zichzelf praten dan voorheen. In de volgende sessies wordt verder gewerkt aan haar schuldgevoelens. Na een tijdje durft ze deze ook te bespreken in de groep. Zo kan ze ervaren dat zij met deze gevoelens niet alleen staat; dat schuldbeleving normaal is en soms aanvaard moet kunnen worden (zie eerder, hoofdstuk 2: Basisthema's voor een existentiële psychologie). Dit proces bleek gunstig voor de versterking van haar zelfwaardering waardoor ze moed kreeg om nog actiever aan haar problemen te werken.

### 13.7 Besluit

Alhoewel het toepassen van psychodramatechnieken binnen een individuele therapie een aantal aanpassingen vereist, blijft de essentie toch behouden. Zowel in groep als individueel is de globale doelstelling het stimuleren van de persoonsontwikkeling via activering van de IK-MIJ-reflectie.

Dramatechnieken kunnen binnen een individuele therapie worden toegepast indien men overtuigd is van de meerwaarde ten opzichte van de gesprekstherapie of indien er tegenindicaties zijn voor groepspsychodrama. Door tijdens de gesprekstherapie belangrijke thema's om te zetten in concrete actie wordt de adolescent gestimuleerd om zijn zelfconstructies te objectiveren, buiten zichzelf te plaatsen, en ze eventueel te (her)ordenen. Zoals reeds eerder gesteld, vertonen de zelfconstructies van deze jongeren heel wat problematische aspecten. Door toepassing van zelfreflectieve actietechnieken kunnen de verschillende zelfbeelden kritisch worden geëvalueerd waardoor het hele systeem in beweging komt. Mits een veilige therapeutische omkadering kan dit leiden tot nieuwe evenwichten op een hoger niveau: een betere zelfkennis, meer realiteitszin, positiever zelfwaardegevoel en meer accurate rolnemingsvaardigheden.

Kortom, door het activeren van de zelfreflectie komt de persoon tot een betere zelfkennis en een betere kennis van de ander. Door het zoeken naar andere mogelijke interpretaties en alternatieve oplossingen, en door het verhogen van het zelfwaardegevoel wordt verdere zelfactualisatie aangemoedigd.

Niet onbelangrijk hierbij is dat zelfreflectieve actietechnieken bij de meeste jongeren wel in de smaak vallen: ze voldoen namelijk aan de dubbele tendens tot zelfobservatie en actiegerichtheid, zo typisch voor deze leeftijd.

Tot slot: deze technieken zijn zeker geen wondermiddelen die alle problemen van deze jongeren moeiteloos zullen oplossen. Ze kunnen wel een zinvolle bijdrage leveren bin-

nen het totale behandelingspakket van de Jeugdkliniek. Zelfreflectieve actietechnieken helpen mee om de vastgelopen ontwikkeling op een nieuw spoor te zetten in de richting van grotere zelfstandigheid en structurering. Dit zijn essentiële voorwaarden als voorbereiding tot de ambulante behandelingsfase en de verdere (her)integratie in een complexe persoonlijke en sociale wereld.

## 14. Toepassing van zelfreflectieve actietechnieken bij drugverslaafde jongeren in een individuele therapie

*Greet Robijn*

### 14.1 Situering en doelstellingen van de inrichting

De Kier valt onder de noemer 'Kort Therapeutisch Programma' binnen het Vlaamse hulpverleningsaanbod voor illegale druggebruikers. De hoofddoelstelling is om op relatief beperkte termijn (vijf maanden) de psychosociale revalidatie en reïntegratie van jongeren met een drugprobleem te bewerkstelligen. De wijze waarop dit gebeurt, wordt verduidelijkt door de pijlers waarop het programma berust.

Het is in de eerste plaats een *residentieel programma*, met een aantal strikte afspraken rond alcohol en druggebruik, en een aantal huisregels (uur van thuiskomst, maaltijden, slapengaan, opstaan, afspraken rond het koken en huishouden, enzovoort). We willen de jongere zoveel mogelijk ruimte geven voor het opdoen van ervaringen in de 'cleane' maatschappij. De jongere hoeft niet eerst (zoals in de meeste residentieële centra voor verslaafden) een binnenfase te doorlopen. Vanaf het begin van de opname stimuleren we het ondernemen van activiteiten buitenshuis.

Het programma is *individueel* gericht. Er is geen sprake van een hiërarchisch gestructureerde leefgemeenschap. De uitbouw van dit individuele karakter steunt op *twee principes*.

Wanneer een jongere een aanvraag tot opname doet, dan vindt er een reeks introductiegesprekken plaats. In deze gesprekken wordt er geprobeerd een zo goed mogelijk beeld te krijgen van de hulpvraag: wat is het probleem en hoe wil hij dit verhelpen? Waaraan wil hij werken gedurende de voorziene vijf maanden? Een goed lopende introductie resulteert dan in een reeks van doelstellingen (werkpunten) die de jongere gedurende het programma zou willen realiseren. Het is uiteraard zo dat de werkwijze van De Kier niet geschikt is voor elke jongere met een drugprobleem. Indien er na een aantal gesprekken een vermoeden is dat de doelstellingen niet op vijf maanden tijd gerealiseerd kunnen worden, dan wordt de jongere doorverwezen naar een langerdurend programma, bijvoorbeeld een therapeutische gemeenschap. Wanneer de jongere en het team een akkoord hebben bereikt over de te realiseren werkpunten, dan wordt er een *behande-*

*lingscontract* opgesteld en kan de jongere worden opgenomen. Wekelijks wordt er dan samen met de begeleider een werkcontract opgesteld, dat een concrete uitwerking behelst van één of meerdere punten uit het basiscontract. Deze manier van werken brengt alles wat er gebeurt (of niet gebeurt), terug tot de eigen verantwoordelijkheid van de jongere.

De opvolging van het behandelingscontract en het geven van feedback op de ervaringen die buiten worden meegemaakt, impliceren een *intense individuele begeleiding*. Deze begeleiding moet toelaten om op eigen tempo en volgens hun eigen verlangens en noden een plaats (terug) te vinden in de maatschappij, los van een waarde- en normensysteem opgelegd door een groepsdynamiek binnen het centrum die vaak vervreemd is van het maatschappelijke patroon. De begeleider heeft de belangrijke taak om de jongere te blijven motiveren voor een leven zonder gebruik, ondanks de tegenslagen, het ongelooft in zichzelf en de soms gebrekkige perspectieven. De casus die hierna wordt voorgelegd, is een illustratie van de problemen die in zulke gesprekken dikwijls aan de orde zijn.

Drugverslaafden hebben tijdens hun ontwikkeling tot jongvolwassenen een aantal belangrijke ervaringen gemist. In De Kier bieden wij hen een scala van activiteiten die het tekort aan sociale en relationele vaardigheden, interesses, hobby's, culturele bagage, schoolse kennis... pogen in te vullen.

Familieleden en cleane vrienden zijn belangrijke steunpunten voor de jongere, niet alleen tijdens de opname maar ook nadien, als ze op eigen benen moeten staan. Daarom probeert de gezinstherapeut om de familieleden en kennissen zoveel mogelijk te betrekken in de groei naar zelfstandigheid. Geleidelijk aan zullen zij dan ook een aantal steunende functies van het programma kunnen overnemen.

## 14.2 Kenmerken van verslaafde jongeren

De complexiteit van het probleem eist een meerdimensionale en integratieve zienswijze zodat zowel de somatische, de psychische als de sociale aspecten aan bod kunnen komen. Wanneer we ons vooral toeleggen op de psychosociale kenmerken van verslaafde jongeren (zonder de somatische aspecten uit het oog te verliezen), dan ook is het noodzakelijk om niet vanuit één specifiek-klassiek model een probleemanalyse te maken. We gaan hier in op een aantal kenmerken van deze jongeren met als uitgangspunt het bredere ontwikkelingsgerichte psychotherapeutische kader waarin tevens met belangrijke inzichten uit andere kaders rekening wordt gehouden.<sup>1</sup> Na deze beschrijving illustreren we met een praktijkvoorbeeld hoe men aan de hand van dit model de jongere tot een groter zelfinzicht kan brengen en hoe men zo gericht kan werken.

1. Wij gaan hier uit van het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel beschreven in hoofdstuk 3 (zie eerder, 3.2).

#### 14.2.1 Het Zelf-Beeld van de verslaafde jongere

In de meeste publicaties is men het er volmondig over eens: de verslaafde heeft een schrijnend negatief *Zelf-Beeld*. Men heeft het over een laag zelfwaardegevoel en een schril contrast tussen het *Zelf-Beeld* en het *Ideaal-Zelf*. De behoefte aan 'kicks' is opvallend. Zo pogen deze jongeren de onmacht en minderwaardigheidsgevoelens te compenseren (Schouten, Hirsch & Blankstein, 1974: 34). In tegenstelling tot wat vaak wordt gedacht, zijn deze gevoelens niet uitsluitend terug te brengen tot het psychische en lichamelijke proces tijdens het gebruik. Wanneer men hun levensverhaal aanhoort, merkt men dikwijls dat er reeds op jonge leeftijd gevoelens van afwijzing en zich niet gewaardeerd voelen (*Meta-Zelf*) aanwezig waren.

Verschillende onderzoekers probeerden deze bevinding in verband te brengen met een grotere aanwezigheid van trauma's (vroegtijdig overlijden van een ouder, kindermishandeling en eventueel seksueel misbruik ...) in de gezinnen van verslaafde adolescenten. Toch komt men niet tot eenduidige conclusies. Ook in een veilig gezin waar alle waarborgen voor een harmonische opvoeding voorhanden lijken, kan een drugverslaafde jongere voorkomen. Zeker is ook de vriendenkring een zeer belangrijke factor. Wel staat vast dat in sommige gezinnen, doorheen generaties, er een significant hogere aanwezigheid van verslavingsproblematiek kan worden vastgesteld (Van der Feen, 1990).

Wanneer men de jongere aanmoedigt tot reflectie op de kindertijd, stuit men vaak op een basiswantrouwen in de ander (*Alter-Beeld*), gekoppeld aan gevoelens van angst, verdriet en minderwaardigheid. Een gebrek aan positieve evaluatie en aanvaarding vanwege de primaire verzorgster (verzorger) kan hier aan de basis liggen. In ieder geval is een gemis aan positieve zelfwaardering al heel vroeg in de ontwikkeling terug te vinden (Vos, 1986). Dit gevoel is zo krachtig dat het een oorzaak lijkt van de zelfevaluatie en (zelf)destructie, zo kenmerkend voor de gebruiker. Het verslavende gedrag doet de jongere in een vicieuze cirkel belanden die alleen maar versterkend werkt op deze algemene zelfverwerping. Men zou hier met recht kunnen spreken van een soort *failure identity*, als resultaat van deze specifieke identiteitsontwikkeling (Martens, 1990).

#### 14.2.2 De zelfreflectie

De kritische vermogens van de jongere worden sterk verminderd door het optreden van een reeks typische afweermechanismen, waarvan de projectie het belangrijkste is. De verslaafde projecteert zijn negatieve gevoelens in de ander. Hierdoor dreigt zijn *Alter-Beeld* te vervreemden van de sociale realiteit: belangrijke anderen worden (dikwijls ten onrechte) als vijanden ervaren. Bovendien tracht de jongere zijn reeds negatief gekleurde *Zelf-Beeld* hardnekkig te beschermen door manipulerend gedrag (Kooyman & Bratter, 1980). De zelfbeoordeling kent een ambivalentie: enerzijds het ontkennen van de realiteit, het loochenen van de pijnlijke situatie waarin ze verzeild zijn geraakt, anderzijds het overmatig zelf-betrokken zijn: zichzelf voor alles de schuld geven, zowel voor het eigen mislukken als voor bijvoorbeeld het mislukte huwelijk van hun ouders. De ervaring leert dat deze laatste gevoelens het nauwst aansluiten bij de diepste beleving van





GILBERT & GEORGE (1976). *Dark Shadow*, p. 53. London: Nigel Greenwood Inc.

de jongere. Het liegen en loochenen behoren tot de fundamentele afweer- en vermijdingsgedragingen van de verslaafde.

Het realistisch reflecteren op zichzelf is een heel pijnlijke zaak voor deze jongeren. Vaak is het dan ook slechts vanuit een extreem negatieve motivatie (ze hebben oog in oog met de dood gestaan) dat ze ertoe bereid zullen zijn. Dat zelfreflectie een vereiste is, lijkt evident. Het is slechts vanuit een realistische inschatting van hun zwakke en sterke

eigenschappen (die ze heel moeilijk bij zichzelf kunnen erkennen) dat ze zich kunnen bevrijden uit de spiraal van zelfdestructie en ongeloof in zichzelf. Afweermechanismen tegen de zelfreflectie zijn bijzonder sterk omdat de tegenstellingen tussen bijvoorbeeld *intern* en *extern Zelf-Beeld* (“ik voel me zwak en klein maar gedraag me alsof er mij niks kan raken”) of tussen *Meta-Zelf* en *Ideaal-Meta-Zelf* (“ik beteken niets voor de ander maar ik zou willen dat hij mij respecteert en waardeert”) té groot zijn om door het evaluerend IK te kunnen worden gedragen. Onbewuste, pijnlijke herinneringen, ongewenste situationele en existentiële condities kunnen bij volle bewustwording de jongere té dicht brengen bij een doordringend besef van zinloosheid van het eigen leven en van het gevoel verworpen te zijn door iedereen. Deze verdedigingsmechanismen beschermen hem dus wanneer hij in zijn psychische integriteit door interne of externe ‘belagers’ wordt bedreigd. Eigen aan deze mechanismen is dat de IK-MIJ-reflectie geblokkeerd raakt. De ervaring van tegenstellingen tussen en binnen de verschillende subjectief-persoonlijke zelfconstructies en tussen deze zelfconstructies en hun respectievelijke realiteitsgebieden is té bedreigend en dus onmogelijk. De persoonlijke ontwikkeling stagneert.

Dit is een proces dat heel herkenbaar is bij drugverslaafde jongeren. Ze raken gevangen in een kluwen van verdediging en zijn zo vastgepind op hun eigen – te beperkte en onjuiste – zelfbeleving en realiteit dat ze niet in staat zijn tot een volwaardige relatie met de ander. Enkel in een veilige, beschermende omgeving waar zij zich aanvaard en gewaardeerd voelen, zullen zij in staat zijn om het *Zelf-Beeld* te exploreren. Het leven in een kleine gemeenschap, waarin zowel de organisatie als de gemoedelijkheid van een huisgezin wordt betracht en waarbij het behandelend team een modellerende rol vervult, kan dit exploratieproces bevorderen. Het gehele proces moet dus, naast een veilige sfeer, grondig worden ondersteund door een doelbewust therapeutisch handelen.

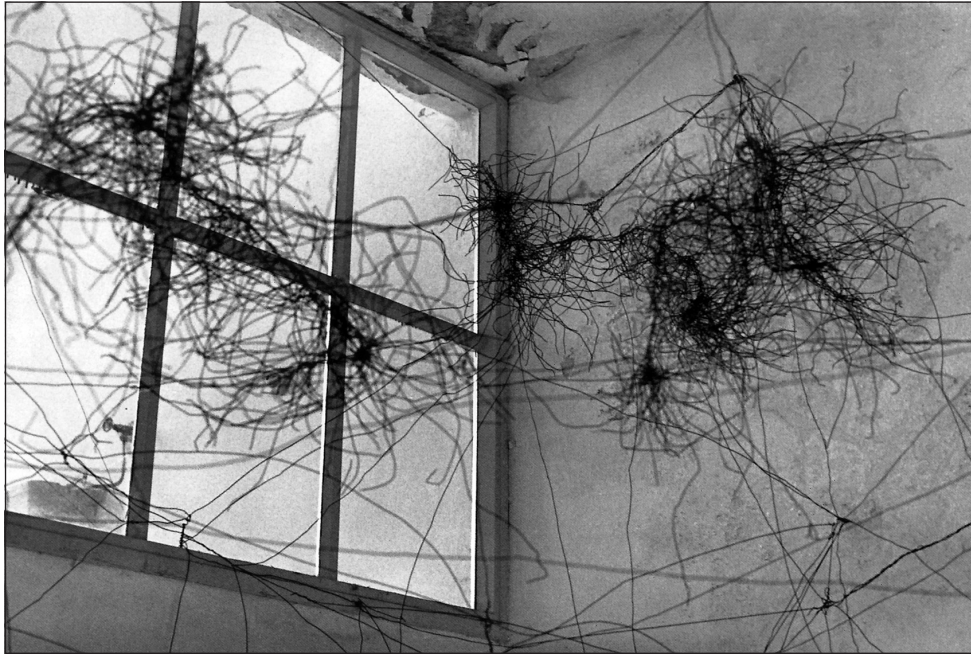
Vooreerst beschrijf ik een concrete handeling in een individueel gesprek. Nadien zal ik de strategie pogen te bespreken vanuit een ontwikkelingsgericht kader.

### 14.3 Bespreking van een casus

#### 14.3.1 Anamnese

Henry is een 20-jarige jongen die zich reeds enige weken in het centrum bevindt. Hij heeft een ernstige verslavingsgeschiedenis achter de rug.

Hij groeide op als jongste in een gezin met drie kinderen. Op 13-jarige leeftijd scheidten zijn ouders als gevolg van ernstige alcoholproblemen van vader. Tot dan was Henry opgegroeid in een chaotische gezinssituatie met zowel verbale als fysieke agressie, maar met de aanwezigheid van moeder als een relatief stabiel gegeven. Na de scheiding van de ouders bleef de verwachte rust en veiligheid uit; zijn moeder opende een café en was niet meer beschikbaar voor de kinderen zoals voorheen. Henry situeert het begin van zijn moeilijkheden rond dat tijdstip. Hij beschrijft dat hij in die periode een totaal andere persoon werd: de gebeurtenissen in de familiale situatie gekoppeld aan het wegvallen van de vertrouwde buurt, school en vrienden zorgden ervoor dat hij van een lieve,



— Vladimir VINSKI (1989). *Hotel City. Fotografien 1980-1984*, p. 76. Edition Braus und Sigrun Thiessen.

zachtaardige en rustige jongen evolueerde tot een agressief, rebels iemand, een 'haantje de voorste'.

Dit gedrag bezorgde hem reeds op jonge leeftijd een reputatie, die hij bewust wilde blijven waarmaken in ruil voor aanzien en vrienden. In die periode begon hij ook te experimenteren met softdrugs, een paar jaar later kwamen daar heroïne en cocaïne bij. Op 15-jarige leeftijd kwam Henry in aanraking met de politie wegens diefstal. Op bevel van de jeugdrechter werd hij toen in een instelling geplaatst.

Vanaf dan escaleerde het gebruik en groeide hij verder op in instellingen en in marginale milieus. Om in de kosten van zijn gebruik te voorzien prostitueerde hij zich.

Henry probeert reeds anderhalf jaar uit de vicieuze cirkel van gebruik te raken. Perioden van verblijf in drugvrije centra wisselen zich af met perioden van gebruik. Hij vermijdt contact met zijn familie: "Zij kunnen mij toch niet helpen."

Na een verblijf van anderhalve maand in een crisisopvangcentrum kwam hij na een reeks introductiegesprekken zeer gemotiveerd in De Kier aan. Er stellen zich weinig problemen in het dagdagelijks functioneren. Binnenshuis is Henry ondernemend en leergierig. Af en toe komt hij in conflict met andere bewoners; meestal betreft het een situatie waarin hij extreem gaat reageren op een opmerking die hij als scherpe kritiek ervaart.

Hij is moeilijk te bewegen tot het ondernemen van activiteiten buitenshuis zoals aansluiting zoeken bij een jeugdhuis, sportclub, ... Veel afspraken daaromtrent wimpelt hij af en hij vindt telkens weer excuses om zich te nestelen in de warmte en gezelligheid van de leefgroep.

In de individuele gesprekken uit hij zijn angst en onzekerheid om stappen te zetten in de 'cleane' maatschappij. Aan de basis van deze gevoelens ligt een vrij negatief *Zelf-Beeld*: "Ik kan met niks meepraten", "Mensen merken onmiddellijk dat ik een junk ben."

#### 14.3.2 Toepassing van intrapsychische zelfreflectieve actietechnieken

Vanaf het begin van zijn opname vonden er wekelijks twee gesprekken met Henry plaats. Deze waren vooral toegespitst op een zo concreet mogelijke uitwerking van zijn basiscontract. De meeste werkpunten van zijn contract houden verband met het meer inzicht krijgen in en het verbeteren van zijn naaste contacten met anderen (medebewoners en begeleiders). Dit was in het verleden vaak een bron van problemen en zelfs een breekpunt van de opname in diverse instellingen. Aan de hand van een analyse van een aantal conflictsituaties blijkt dat Henry vaak expliciet afstotend gedrag stelt naar de ander (verbaal agressief) vanuit een gevoel van gekwetst worden. Dit is de subjectieve fenomenologische realiteit van Henry. Maar in wezen gedragen de anderen zich meestal niet kwetsend tegenover hem. Henry bekijkt dus zijn omgeving door een al te negatieve bril, wat niet strookt met de realiteit. Deze tegenstelling bezorgt hem heel wat sociale conflicten en contactproblemen.

Het volgende gesprek situeert zich in een reeks waarbij geprobeerd wordt met Henry zicht te krijgen op de vele tegenstellingen die hij bij zichzelf ervaart. Waar hij deze tegenstellingen als verwarrend, onverzoenbaar en verscheurend aanvoelt, probeert de therapeut te streven naar een zekere vorm van integratie. Er wordt gepoogd het geheel te kaderen binnen een sfeer van aanvaarding en waardering van de verschillende aspecten die hij binnen zichzelf construeert. Henry vertelt hoezeer hij de stoere, rebelse kant in zich verfoeit, terwijl hij zich vooral op deze wijze vertoont. Hij lijdt eronder dat hij het bij mensen, die hij leert kennen, vaak verknalt door zijn ongevoelige en kwetsende gedrag, waardoor hij niet de kans krijgt zijn andere en mooiere kanten te laten zien.

In een rustig gesprek wordt het probleem verkend. Wanneer blijkt dat Henry ontspannen is en volledig zijn aandacht richt op het onderwerp, kan overgegaan worden tot de actiefase.<sup>2</sup>

Th.: *Het lijkt wel alsof er twee 'Henry's' bestaan zoals je het daar vertelt. Voel je dit ook zo aan?*

H.: *Ja, dat klopt. De ene Henry, die lieve en zachte man, is echt een stuk van mezelf. Die andere, stoere Henry wil ik liever niet zien als een deel van mezelf maar het is wel zó dat mensen me leren kennen.*

2. In het volgende gesprek verwijzen de afkortingen Th. en H. respectievelijk naar therapeut en Henry.



Marcel VAN JOLE & Moshe LAZAR (s.d.). *Pinchas Shaar*. Genève, Paris, Antwerpen: Arte & Bibliopress, Arted Paris.



Th.: *Misschien is het goed dat we die twee Henry's eens van dichtbij gaan bekijken, dat we ze eens gaan beschouwen als twee afzonderlijke personages, zodat jij er ook wat beter zicht op krijgt?*

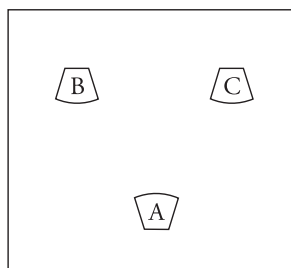
H.: *Ja, maar het valt allemaal wel mee hoor, ik ben geen schizofreen!*

Th.: *Natuurlijk niet; die ervaring van 'hoe kan dat nu dat deze tegengestelde gedragingen en manieren van zijn, allebei tot mezelf behoren' maakt iedereen wel eens mee en mensen zoals jij, die in therapie nadenken over zichzelf, zeker.*

H.: *Oké.*

Th.: *Nu ga jij, Henry, gaan praten met die twee delen in jezelf. Om dit zo concreet mogelijk voor te stellen gebruik je deze drie stoelen. Een stoel stelt jezelf voor, de andere twee staan voor die kanten van jezelf die je zopas hebt beschreven. Je kunt ze nu plaatsen in de ruimte, op de manier die je het meest geschikt lijkt.*

H. en Th. staan recht en H. plaatst de drie stoelen in een driehoek; één stoel kijkt de andere twee aan:



Th.: *Goed. Met welke stoel stel je jezelf voor?*

Henry gaat achter stoel A staan tegenover de twee andere.

Th.: *Wanneer je achter deze stoel staat, dan ben jij, Henry, aan het woord, en dus niet een deel van jezelf.*

*Wie ben jij eigenlijk?*

H.: *Ik ben Henry, 20 jaar, ik kom uit Hasselt. Ik volg momenteel een ontwenningprogramma. Ik heb heel wat problemen achter de rug. Het valt mij erg zwaar om op een andere manier te gaan leven, maar ik wil het echt. Ik voel mij onzeker rond alles wat er mij nog te wachten staat.*

Th.: *Hoe zien anderen jou?*

H.: *Ik heb geen echte vrienden, het zijn allemaal gebruikers, en die kennen me niet echt. Ze zien mij als iemand die heel scherp uit de hoek kan komen, die agressief kan zijn, die alles aandurft. Sinds ik iets probeer te doen aan mijn problemen, kan ik mezelf weer wat gaan tonen aan anderen, zoals ik echt ben, maar tot nu toe was dit enkel binnen een opvangcentrum, wanneer ik erin slaagde om een band op te bouwen met een begeleider.*

Th.: *Goed. Laten we eens die andere Henry's verkennen. Met wie begin je?*

H.: *Met de stoere Henry (B).*

Th.: *Ga maar achter de stoel staan die de stoere Henry voorstelt.*

H.: *(gaat achter stoel B staan)*

Th.: *Vertel mij eens wie jij precies bent, stoere Henry?*

H.: *Ik ben dat deel van Henry waarmee mensen van buiten meestal contact hebben. Ik gedraag me stoer en onverschillig, ik kom sterk over, als ik iets wil, dan verdraag ik*

*moeilijk dat men dit verhindert. Ik wil niet dat mensen dicht bij me komen, ik stoot ze af.*

Th.: *Waarom doe je dat?*

H.: *Ik weet het niet goed, ik denk dat ik niet wil dat mensen zien hoe zwak ik wel ben, hoe weinig sterk ik in mijn schoenen sta; als ik ze op afstand hou, dan komen ze dit ook niet te weten.*

Th.: *Ah zo, jij beschermt de gevoelige Henry?*

H.: *Ja, eigenlijk wel.*

*Moest ik mezelf tonen zoals ik echt ben in die milieus waarin ik altijd heb geleefd, dan zou ik niet hebben kunnen overleven.*

Th.: *Nu spreek je vanuit de totale Henry. Ga terug achter deze stoel staan die jou volledig voorstelt (A) en kijk eens naar stoere Henry (B). Wat vind je ervan?*

H.: *Hij is niet slecht, maar hij... Hij maakt het me altijd zo moeilijk, ik kom altijd in problemen met mensen door hem...*

Th.: *Maar blijkbaar is hij je ook van dienst geweest tijdens moeilijke perioden?*

H.: *Ja, toen ik moest overleven, kwam hij me goed van pas. Wat had ik aan mijn gevoelige kant, ik kon er toch bij niemand mee terecht.*

Th.: *Kan die gevoelige Henry zich ook eens voorstellen?*

H.: *(gaat achter de andere stoel (C) staan)*

*Ik ben een liefen gevoelig iemand. Ik zorg graag voor mensen bij wie ik me goed voel. Ik ben kwetsbaar en vlug geraakt. Ik ben ook onzeker en ik heb weinig vertrouwen in mezelf.*

Th.: *Wat maakt jou zo onzeker?*

H.: *De gedachte dat ik op mijn 20 nergens sta; ik heb mijn school niet afgemaakt, ik heb geen familie of vrienden, ik heb niets, niets... alleen maar schulden.*

Th.: *En daarom steek je je liever weg?*

H.: *Ja...*

Th.: *Wat denk je nu?*

H.: *Als ik mezelf blijf wegsteken, dan verandert er niets. Dan blijf ik in cirkeltjes ronddraaien en blijf ik ook verder gebruiken.*

Th.: *Henry, nu sprak dat meest gevoelige deel van jezelf. Kom terug achter deze stoel staan (A) en kijk eens naar die gevoelige Henry (C). Wat wil je hem zeggen?*

H.: *Ik vind het goed dat hij zo gevoelig is, ik vind dit mooi, maar jij bent te zwak, te kwetsbaar.*

Th.: *Vind je het dan niet goed dat hij meer naar buiten zou treden?*

H.: *Ja, toch, want als ik echte vrienden wil hebben...*

Th.: *Hoe wil je dan jezelf laten kennen aan die vrienden, welke Henry wil je dan laten zien?*

H.: *Ik kan mijn verleden niet verbergen, en ik wil het ook niet. Ik wil dat ze mij accepteren zoals ik ben, ook al heb ik niet zo'n fraai verleden achter de rug. Ik wil dat ze geloven in mij; dat ik het echt anders wil aanpakken nu. Ik zou graag mijn twijfels en onzekerheid kunnen tonen aan hen, ook mijn kwetsbaarheid, mijn gevoeligheid. Maar ik heb het daar nog allemaal heel moeilijk mee, voor ik het soms goed en wel beseft, is alles al in handen van stoere Henry. Hij is ook wel ergens goed, maar hij mag niet te veel macht krijgen...*

Th.: *Dus ergens vind je beide delen in jezelf waardevol?*

H.: *Ja, maar ze zouden wat minder ver van elkaar moeten staan. De gevoelige Henry zou wat minder kwetsbaar moeten zijn en de stoere Henry zou wat minder bot en minder overheersend moeten zijn.*



In het verdere verloop van dit gesprek werd gevraagd aan Henry dit aanvoelen ook ruimtelijk zichtbaar te maken. Hij plaatste stoel B en stoel C dicht bij elkaar. De laatste stap van dit gesprek bestond erin dat Henry terug beide delen ging inspreken. Hij kwam ertoe de 'stoere Henry' op te splitsen in een 'noodzakelijke stoere Henry' en in een 'storende stoere Henry'.

In de volgende gesprekken werd uit deze inzichten een aantal werkpunten gedistilleerd. Ze hielden enerzijds verband met het proberen zich meer open te stellen naar de anderen toe (tonen van de 'gevoelige Henry') en anderzijds met het vergroten van het besef van de subjectiviteit van de eigen interpretaties (analyse van conflictsituaties: wat is het perspectief van de ander?).

Geleidelijk aan kon de negatieve spiraal van verdediging, afstoting en emotionele afstand met de andere bewoners doorbroken worden. Dit sterkte Henry in het ondernemen van activiteiten buitenshuis. Hij sloot zich aan bij een sportvereniging en slaagde erin een aantal sociale contacten uit te bouwen. Hij brengt reeds relatief veel tijd buiten het centrum door en blijft clean.

Naast de aandacht voor de groeiende sociale contacten en voor de relaties met de medebewoners wordt er momenteel ook gewerkt aan het door twijfel en angst overtrokken verlangen van Henry om contact op te nemen met zijn familie.

#### 14.3.3 Bespreking vanuit het ontwikkelingsgerichte psychotherapeutische model

Dit voorbeeld illustreert hoe men binnen een veilig kader de IK-MIJ-reflectie in een individueel gesprek kan activeren.

Inhoudelijk maakt de toegepaste techniek het mogelijk inzicht te verwerven in de zelfconstructies die Henry maakt. Er is een discrepantie tussen het *interne* en *externe Zelf-Beeld*: Henry doet zich anders voor dan dat hij zich voelt. Deze tegenstelling wordt als zeer extreem aanvoeld en uit zich in een rigide en door Henry als niet-functioneel ervaren gedragspatroon. De 'gevoelige Henry' is beladen met negatieve emoties als onzekerheid, zwakheid en kwetsbaarheid. Aan deze 'gevoelige Henry' ontleent hij, als totale persoon, geen zelfwaardering. Met de 'stoere Henry', waarmee hij zich laat zien aan de buitenwereld, slaagt hij er niet in waardering en erkenning van anderen te verkrijgen. Onzekerheid, angst om gekwetst te worden en een groot ongelof in zichzelf zorgen ervoor dat hij in dit patroon verstrikt raakt en geen weg meer ziet om de kring te doorbreken.

De voor Henry niet-hanteerbare tegenstelling tussen het *interne* en *externe Zelf-Beeld* vinden we terug tussen het *Meta-Zelf* en het *Ideaal-Meta-Zelf*: de anderen ervaren hem als een sterke en 'voor niets terugdeinzende kerel' terwijl Henry vindt dat dit niet klopt; de anderen zouden moeten beseffen dat wat ze zeggen tegen hem of hoe ze met hem omgaan, soms kwetsend kan zijn.

Henry omschrijft ook zijn *Ideaal-Alter*: mensen die hem aanvaarden zoals hij is, die geloven in hem, kortom, mensen door wie hij gewaardeerd wordt. Dit staat ook in contrast met hoe hij de anderen meestal ervaart.

Het door Henry laten verwoorden van deze tegenstellingen en bovendien hem de kloof binnen het *Zelf-Beeld* te laten concretiseren door deze bewustzijnsinhouden voor

te stellen als ‘personages’ of ‘rollen’ binnen de totale persoon brengt de dynamiek van de IK-MIJ-reflectie op gang. Het is een krachtig middel om de verstarring en het cirkelredeneren in de zienswijze van een probleem te doorbreken.

Het proberen te begrijpen van de persoon als een geheel van rollen is een constante in de theorie en praktijk van J.L. Moreno (zie eerder, 7.1). Hij ziet de persoon als een ‘polyvalente identiteit’, als een ‘klein theatergezelschap’: “Roles do not emerge from the self, but the self may emerge from roles” (Moreno, 1970: 157). Het is zeer werkbaar om de weerstand en verdedigingsmechanismen bij probleemjongeren te zien als maskers; rollen die bijvoorbeeld via zelfreflectieve actietechnieken kunnen worden benaderd met oog voor de andere rollen die de jongere nog kan ‘spelen’ (Pitzele, 1991). Dit vraagt veel van de protagonist en hij zal dit niet toelaten wanneer de omgeving niet als veilig wordt aanvoeld. Een vertrouwensband met de therapeut is absoluut noodzakelijk indien men met dergelijke technieken wil werken. De onwennigheid en ook de angst van de jongere bij aanvang zijn normaal en vergen de aandacht en geruststelling van de therapeut. Zo ontstond er een lichte paniek bij Henry, die de herkenning van het bestaan van twee verschillende personen bij zichzelf in verband bracht met schizofrenie.

De IK-MIJ-reflectie zet een proces in beweging waardoor Henry de ervaren tegenstellingen in een ander perspectief leert zien. Waar hij aanvankelijk zijn stoere imago enkel als negatief beoordeelde en lijnrecht tegenover zijn werkelijke *interne Zelf-Beeld* plaatste, gaat hij geleidelijk deze twee polen dichter bij elkaar brengen. Henry beseft de constructieve waarde van zijn rebelse kant; hij begrijpt dat ‘stoere Henry’ hem door moeilijke vaarwaters heeft geloodst in het verleden en dat zijn wilskracht en streven naar een beter leven steunen op deze pool. Henry ziet nu ook duidelijker wat de destructieve elementen zijn van die stoere kant: de té grote gerichtheid op zichzelf, het afstoten van diepergaande contacten met anderen, de agressie naar zichzelf (gebruik) en naar anderen. De bewustwording dat de aanvankelijk verworpen pool van ‘stoere Henry’ ook positieve elementen bevat, laat Henry groeien naar een grotere aanvaarding van zijn *Zelf-Beeld* en maakt het mogelijk dat hij het angstvallige streven naar zelfbescherming geleidelijk aan kan laten vallen en meer gaat openstaan voor verandering.

Dit dynamische proces van groeiende bewustwording wordt hier beschreven aan de hand van één enkele momentopname binnen een totale therapeutische geschiedenis. Deze evolutie is een aaneenschakeling van beveiligende maar valse evenwichten, crisisperiodes en periodes van verhoogde bewustwording en werkelijke persoonlijke groei. Dit dialectische proces beperkt zich in De Kier niet tot de individuele therapie. Aan de jongere worden tal van andere ervaringen en mogelijkheden geboden die dit proces stimuleren, zoals het leren omgaan met het krijgen van kritiek tijdens de assertiviteitstraining, de gesprekken met de gezinstherapeut over de moeizame contactname met vader en moeder, de confrontatie met de beperktheid van de schoolse bagage in een eerste sollicitatiegesprek, het contact met leeftijdgenoten buiten De Kier, ...

Bij drugverslaafden is de kans zeer groot dat een ernstige crisisperiode het karakter aanneemt van een herval. Wanneer de jongere zich laat heropnemen, wat meestal voorkomt, is het belangrijk om ondanks de pijn en het schuldgevoel, het positieve van het hervallen te gaan duiden.

Een belangrijke inhoud van het gesprek met Henry is zijn schuldgevoel omwille van de verloren tijd, dat grote deel van zijn jeugd dat hij 'weg gebruikt' heeft. Dit is een thema dat vaak terugkomt bij deze jongeren: het besef dat er iets onherstelbaars is gebeurd; niet alleen in termen van verspeelde tijd maar ook in verband met relaties. Soms is er door het druggebruik zoveel gebeurd dat de band tussen de jongere en zijn ouders niet meer te herstellen is. Deze jongeren hebben een enorm schuldgevoel te dragen waarvoor er binnen de therapeutische context zeker aandacht moet zijn.

Het is ook belangrijk om hen tot een realistische instelling te brengen tegenover de aanwezigheid van gevoelens als angst, eenzaamheid en pijn binnen de cleane wereld: vaak gaan ze, gedurende hun opname in een beschermde omgeving, deze gevoelens enkel in verband brengen met hun (drug)verleden en de verwerking van dit verleden. Ze aanvaarden moeilijk dat deze gevoelens inherent zijn aan het menselijk bestaan (zie eerder, hoofdstuk 2: Basisthema's voor een existentiële psychologie).

Tot slot van dit hoofdstuk wil ik nog benadrukken dat bij het gebruik van zelfreflectieve technieken, bij deze populatie het van heel groot belang is de positief opbouwende mogelijkheden van de jongere en van zijn omgeving te ontdekken en te benadrukken. Het is pas door de overtuiging van de eigenwaarde via de waardering en aanvaarding door anderen, dat de jongere in staat zal zijn tot spontane zelfreflectie en tot zelfactualisering. Dit laatste proces zal dan opnieuw de zelfwaardering en de erkenning door anderen ongetwijfeld bevorderen (zie ook eerder, hoofdstuk 5: Dynamiek van de persoonsontwikkeling).



## 15. Gebruik van video in een gezins-therapeutische situatie: een zelfreflectieve benadering met behulp van videofeedback

*Veerle Vander Zwalmen*

### 15.1 Het medium video in een therapeutische situatie

In de psychologie gebruiken steeds meer therapeuten de camera voor het vastleggen van gedragssituaties.

Videofilms worden aan cliënten getoond om hen *voor te bereiden* op een komende psychotherapie.

De camera kan ook worden ingeschakeld tijdens een *therapiesessie*, om de cliënt(en) via audiovisuele feedback meer inzicht te geven over eigen attitudes en interacties. De confrontatie met de video-opname vormt dan een inherent deel van het veranderingsproces bij de cliënt. Toepassingen ervan zijn te vinden in gezins-, groeps- en individuele therapie. Onze interesse richt zich naar het gebruik van dit medium in gezinsbegeleidingen.

De met de camera opgenomen therapiesessies kunnen ook bestemd zijn als *leermateriaal voor de therapeut* zelf. De sessies worden achteraf door de therapeut geanalyseerd, enerzijds om kennis op te doen in verband met een bepaalde cliëntproblematiek, anderzijds voor eigen bijscholing: informatie over de gebruikte methode, verbetering van de eigen therapeutische kwaliteiten, enzovoort.

We bespreken eerst een aantal representatieve wetenschappelijke onderzoeken die het gebruik van video in een therapeutische situatie ondersteunen (15.1). Nadien wordt de wijze waarop wij met video werken, geïllustreerd in een praktijkvoorbeeld (15.2). Tot slot volgt een interpretatie vanuit het ontwikkelingsgerichte therapeutische kader (15.3).

#### 15.1.1 Video als voorbereiding op psychotherapie

De sociale leertheorie leert ons dat de voorstelling omtrent een bepaalde gebeurtenis een belangrijke factor is voor het al dan niet stellen van een bepaald gedrag. Dit geldt even-

eens voor een therapeutische situatie, waar de verwachtingen en kennis van de cliënt over de therapie, het therapeutische proces kunnen vergemakkelijken of bemoeilijken (Frank, 1974; Frank et al., 1959; Strupp & Hadley, 1979; Tinsley et al., 1980). Dit leidde tot onderzoek in het ‘manipuleren’ van de verwachtingen, om het succes van de komende therapie te vergroten (La Toore, 1977).

Videofilms ter voorbereiding van een therapie worden getoond vóór de intake (Goldstein, 1977; Jakes, 1982; Randall, 1969); uitzonderlijk ook volgend op de intake (Mac, 1973). De tapes bevatten didactische informatie – geven uitleg over de rol van cliënt en therapeut; bespreken de aanvankelijke gevoelens en reacties bij cliënten (Coleman & Kaplan, 1990); moedigen cliënten aan om te vertrouwen en volharden in de begeleiding; wijzigen verkeerde ideeën en verwachtingen tegenover de behandeling (Venema, 1972; Cartwright, 1973). Dit leidt tot een grotere aanwezigheid en activiteit tijdens de therapie (Hilkey et al., 1982; France & Dugo, 1985; Wilson & Anderson, 1984). Het kan tevens noodzakelijk zijn cliënten met hun problematiek te confronteren, om een succesvolle behandeling te kunnen opstarten. Zo kunnen bijvoorbeeld anorexia- en boulimia-patiënten worden geconfronteerd met een videotape van een andere patiënt (Vandereycken, 1987).

Bij kinderen blijkt het effect van video superieur aan het mondeling doorgeven van informatie (Weinstein, 1988). De zinvolheid ervan vergroot als ook de ouders bij de voorbereiding worden betrokken (Coleman & Kaplan, 1990).

Om effect te hebben, zou de duur van de videovoorstelling zelfs beperkt mogen zijn tot 11 à 13 minuten (Zwick & Attkisson, 1985; Coleman & Kaplan, 1990).

Hoewel onderzoek naar langetermijneffecten van de interventies nodig is, kunnen we voorzichtig besluiten dat video- en audiotaped interventies effectief zijn om cliënten voor te bereiden op een psychotherapie. Hiermee beweren we niet dat andere strategieën weinig of geen invloed zouden hebben, wat door sommige fervente verdedigers van de videomethode echter wel wordt beweerd (Tinsley, 1988).

### 15.1.2 Videofeedback tijdens een therapeutische begeleiding

Gezinnen waar een kind is met een gedragsstoornis, hebben recht op hulp. Deze kinderen lopen immers een verhoogd risico op mishandeling door de ouders (Burgess & Conger, 1978; Patterson, 1977). Eveneens is bij deze kinderen de kans op het ontwikkelen van delinquent gedrag en psychiatrische stoornissen opmerkelijk groter (Patterson, 1974; Rutter & Giller, 1983). Om de problemen in te dijken bloeiden in de jaren zeventig de oudertrainingsprogramma's. Stilaan werd hierin de effectiviteit van ‘modelling’ via gestandaardiseerde instructieve video-opnames nagegaan, mede om kostenbesparend te werken (Flanagan, 1979; Nay, 1976; O'Dell et al., 1979). De videotaped modelling bracht betere resultaten dan live-modelling en geschreven materiaal, zeker in die situaties waarin de videotaped modelling gekoppeld werd aan begeleiding door een therapeut (Webster-Stratton, 1988).

Naast het vertonen van instructieve video's wordt confrontatie met zichzelf – door het herbekijken van video-opnames – ingeschakeld als techniek binnen het therapeutische

proces. Hiertoe wordt tijdens een therapieessie een video-opname gemaakt van een gezins-, groeps- of individuele situatie, en achteraf met de cliënt(en) besproken (videofeedback).

De focus van ónze hulpverlening, en dus ook van dit artikel, richt zich op het toepassen van videofeedback tijdens een gezinsbegeleiding (zie verder, 15.2). We geven de geïnteresseerde lezer eerst enkele evidenties vanuit de literatuur voor het werken met videofeedback.

Bij *kinderen* met aandachts- en concentratiestoornissen (vgl. ADHD) kan video worden ingeschakeld voor het verminderen van de afleidbaarheid, het verhogen van de aandacht, het vergroten van de controle over de impulsiviteit en het verbeteren van de interpersoonlijke vaardigheden.

Een interessante toepassing van videofeedback bij deze kinderen is het herbekijken van video-opnames van zichzelf waarin alleen aangepast gedrag voorkomt. De zelfobservatie brengt een duidelijke verbetering in hun gedrag (Kehle et al., 1986). Omdat probleemgedrag vooral in de klas storend werkt, worden soms ook behandelingen binnen de klasuren – door leerkrachten – uitgevoerd (Sandoval, 1982). Om de zelfsturing te doen beklijven is echter wel blijvende externe bekrachtiging van ouders en leerkracht noodzakelijk (Walter & Beare, 1991).

In *adolescenten*-groepen gebruikt men het medium om het zelfinzicht te vergroten en relaties tussen groepsleden te wijzigen (Skafta, 1987). Voordien waren de groepsleden overgeleverd aan de feedback van de anderen voor hun geprojecteerde voorstellingen en gedragingen. Nu kunnen ze 'zichzelf bekijken vanop afstand'. Creatief psychodrama gecombineerd met videoconfrontatie wordt de laatste twintig jaar met succes toegepast om 'subgrouping' te verminderen en de groepscohesie te vergroten (Barsky & Moyenter, 1976; Irwin, 1972; Stirtzinger & Robson, 1985).

Voor het doorwerken van emotionele conflicten bij adolescenten met een narcistische zelfpathologie ondersteunen de bevindingen de rol van de video (Cox & Lothstein, 1989). Spiegels en videofeedback helpen anorexia-nervosa-patiënten om het zelfconcept meer in overeenstemming te brengen met de realiteit en hun lichaam te leren aanvaarden (Vandereycken & Pieters, 1978).

Pubers die als kind seksueel misbruikt werden, kunnen op deze wijze tot een vermindering van vijandigheid, depressie en psychotische symptomen komen (MacKay et al., 1987). Drugverslaafden kunnen zo meer inzicht krijgen in hun drugproblematiek (Tomkiewicz & Finder, 1980).

Dat videofeedback *niet enkel voor kinderen en jongeren* zinvol is, blijkt uit de verbetering in stemming en gesprekken bij oudere patiënten lijdend aan seniele dementie (Laoubdia, 1987). Met betrekking tot rouwtherapie blijkt videoconfrontatie, in combinatie met andere technieken, efficiënt om de intrapsychische processen van een pathologische rouw te doorbreken (Bourgeois, 1987). Confrontatie met eigen en anderen veelvoudige persoonlijkheden kan aan multiple-personality-disorder-patiënten een zeker inzicht geven in hun pathologie (Caul, 1984). In dramagroepen met doven wordt 'video replay' gebruikt om de non-verbale aspecten van communicatie en expressie uit te breiden (Clayton & Robinson, 1971) en de tegenstrijdigheden tussen verbale en non-verbale communicatie te tonen (Swinck, 1985).



Het is duidelijk dat videozelfconfrontatie een zeer efficiënte techniek is. Anderzijds zijn er ook, bij niet-deskundig gebruik, gevaren aan verbonden. We vernoemen: een nog meer negatieve zelfperceptie, verlaging van het zelfwaardegevoel, angstreacties en soms verergering van de symptomen (Vandereycken & Pieters, 1978). Zeer grote voorzichtigheid in de aanwending is dus geboden.

## 15.2 Ouder- en kindbegeleiding met behulp van videofeedback

### 15.2.1 Videohometraining en videofeedback

Door toepassing van film en videotechneik is het in de jaren zeventig mogelijk geworden het contact tussen ouders en kinderen nauwkeurig te analyseren (zie eerder, 15.1). Met stilstaande beelden kan men de interactie tussen ouders en kinderen beeld per beeld bekijken. Sindsdien is in Nederland videohometraining (VHT) op gang gekomen, aanvankelijk in gezinnen met een mentaal gehandicapt kind, later in gezinnen waar de uithuisplaatsing van een kind dreigde (Van den Boogaart & Wintels, 1988).

Hometraining vooronderstelt dat er sprake is van een gezin waar nog enige hechtheid aanwezig is enerzijds, én dat de opvoeders bereid zijn om aan de verbetering van de opvoedingsverhouding met de jeugdige te werken (Dekker & Swaans, 1988). De training zelf poogt ouders praktische pedagogische vaardigheden aan te leren en het pedagogische vermogen te herstellen en te stimuleren (Biemans, 1990). Hometraining treedt niet naar voren als een sterk afgebakende methodiek. Er ligt wel een aantal elementen aan ten grondslag. Allereerst vindt de hulp thuis plaats, en deze is gericht op het hele gezin. De hulpverlener gaat dus naar het gezin toe. Het regelmatig in het gezin aanwezig zijn, met video-opnames en playback, maakt de hulp vrij intensief. Ten tweede is de hulp kortdurend. Van bij de aanvang stelt men een niet te veraf gelegen eindpunt vast. Door de hulpverlening poogt men de positieve krachten van ouders en kinderen weer te activeren.

Een belangrijk deel in deze methodiek is het gebruik van de videorecorder. Tijdens de hometraining maakt de trainer video-opnames van de ouder-kindinteractie en deze worden doorgesproken met de ouders tijdens het opnieuw bekijken van de videobeelden. Daarbij wordt meer aandacht geschonken aan het succes dan aan het falen. De video is de 'gedragmicroscop' bij het geven van feedback (Dekker & Swaans, 1988).

In de gezinsbegeleidingen waarbij wij werken met videofeedback, *vertrekken we vanuit deze basisprincipes*. Anderzijds spreken we niet over videohometraining in de strikte zin van het woord. Onze therapieën met ouders en kinderen zijn ruimer dan het werken met video. Het medium wordt wél op een bepaald moment in de behandeling ingeschakeld. We zijn dus alleen in het gezin aanwezig voor de opname. De bespreking met de ouders gebeurt op het therapiecentrum waar we werkzaam zijn. Dit achten we nodig om een zekere afstand tegenover het gezinssysteem te waarborgen.

In tegenstelling tot videohometraining, waar de hulpverlening start met het maken van video-opnames zonder te beschikken over enige voorkennis van het gezin (Dekker & Swaans, 1988: 41), *vertrekken wij wél van een probleemanalyse*. Vanuit deze analyse

wegen we af of videoconfrontatie voor een bepaald gezin in een welbepaalde probleemsituatie al dan niet aangewezen is.

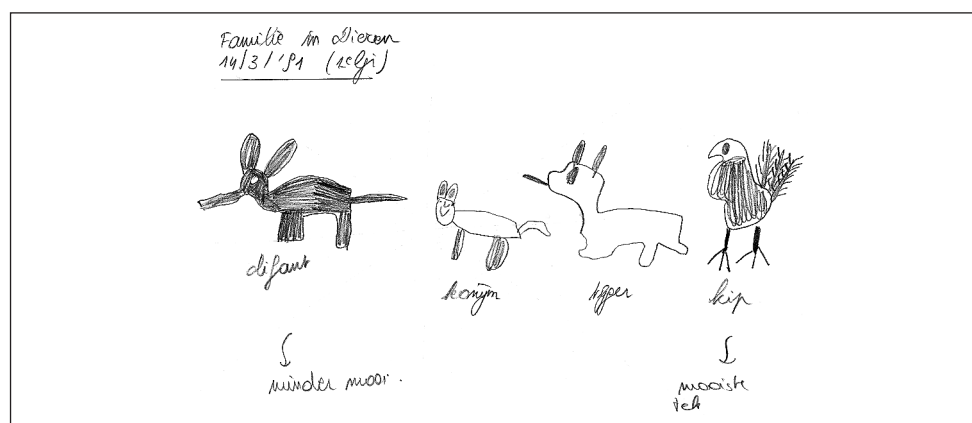
Videohometraining heeft als *doel* het aanleren van een goede basiscommunicatie – de initiatieven van kinderen volgen, bevestigen en benoemen; zorgen voor een goede beurtverdeling over de gezinsleden; leiding geven aan de communicatie (Dekker & Swaans, 1988) – en richt zich hierdoor primair op *eerstegraadsveranderingen* (zie eerder, 1.2.4.). Onze begeleidingen hebben als uiteindelijk doel *tweedegraadsveranderingen* bij de cliënt te stimuleren om te komen tot een kwalitatief hoger niveau van persoonsontwikkeling (zie eerder, 1.2.4.). De aanleiding hiertoe vormt de confrontatie met het *Zelf* via het geobjectiveerde videobeeld. De zelfreflectie wordt vergemakkelijkt door de fase-*ring* binnen de videoconfrontatie, waarin we een dialectisch verloop herkennen (zie verder, 15.2.3).

We lichten nu één begeleiding toe waarbij videofeedback een plaats kreeg, en focussen vooral op de fase waarin feedback geïntegreerd wordt in het geheel. Hierbij worden achtergrondgegevens bewust gewijzigd, om onherkenbaarheid van het gezin volledig te waarborgen.

### 15.2.2 Probleemstelling, eerste diagnose en behandelingsplan

Als Bert in het tweede leerjaar zit, neemt moeder contact op met ons PMS-centrum (ambulante eerstelijns hulpverlening). Thuis heeft ze moeite om Bert te doen gehoorzamen. Maar ook op school voelt Bert zich niet goed en wordt er soms gepest. Dit wordt bevestigd door de leerkracht, die tevens klachten meldt op het gebied van gedrag, voornamelijk tijdens de lesuren.

Uit een eerste individuele diagnose blijkt Bert een kind met een normaal leervermogen. De aandachtsmoeilijkheden zijn vooral opvallend tijdens een werksituatie. Uit Berts verhalen en tekeningen blijkt een grote fantasie en positieve gevoelens tegenover de ouders. We geven ter illustratie de tekening van 'zijn gezin in dieren voorgesteld', gevolgd door Berts commentaren.



Figuur 15.1. Het gezin in dieren voorgesteld.

Mama is een *kip*. Ze legt eikes voor Bert, dan kan hij elke dag lekker eten.  
 In de *tijger* zitten de twee papa's, zo kunnen deze Bert nog beter beschermen (met de natuurlijke vader is in realiteit alle contact verbroken).  
 Bert is een *konijn* dat worteltjes eet.  
 De stiefzus (dochter van moeders tweede partner) is een *olifant*, dan kan Bert aan haar slurf trekken.  
 De kip wordt eerst getekend, de olifant laatst. Bert vindt de kip het mooist, de olifant minder mooi.

Na de eerste contacten met het gezin verwezen we Bert door voor meer specifiek onderzoek, omdat we een vermoeden hadden van een aandachts- en concentratiestoornis (ADHD). Dit specifieke syndroom kon bij Bert echter worden uitgesloten. Het profiel toonde naast een algemene immaturiteit vooral psychosociale en educatieve factoren aan als medebepalend voor Berts gedrag.

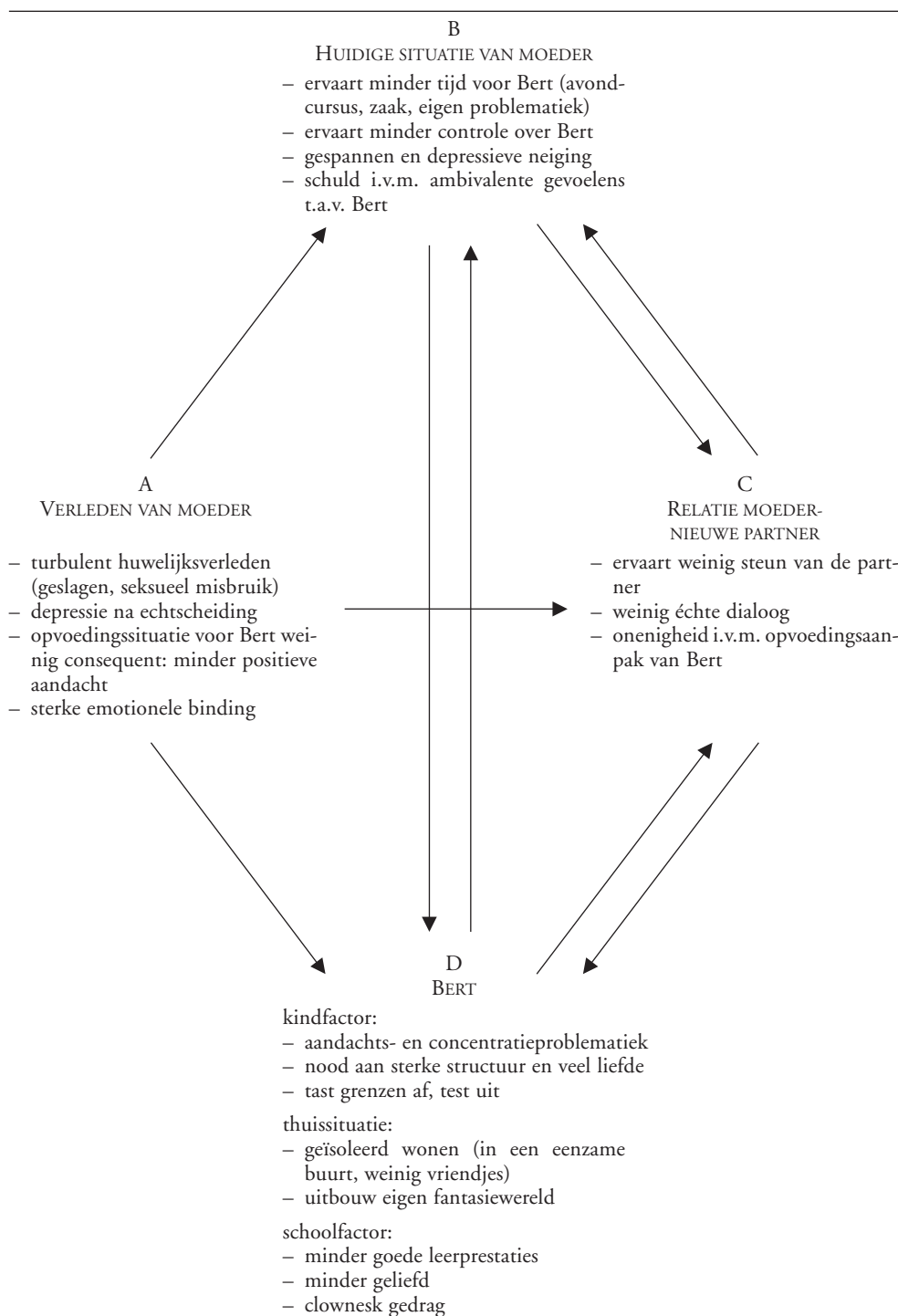
In tabel 15.1 plaatsen we de factoren die de huidige probleemsituatie van het gezin medebepalen.

De holistische analyse van het gezin laat ons zien dat het huwelijksverleden van moeder (A) aanleiding is geweest tot moeilijkheden die nu nog invloed uitoefenen op moeders algemeen welbevinden (B), zowel in haar relatie met de huidige partner (C) als binnen de opvoedingsrelatie met Bert (D). De relaties ertussen worden met pijlen aangegeven. Door de moeilijkheden tijdens en kort na het huwelijk van moeder was de opvoedingssituatie weinig stabiel (A). Aan stabiliteit en structuur had (en heeft) Bert vooral nood (D). De depressie van moeder na de echtscheiding verbeterde stilaan. Ze is intussen gestart met een zelfstandige zaak en heeft een nieuwe relatie (C). De eigenheid van Bert (D – kindfactor) vraagt een consequente maar liefdevolle opvoedingsaanpak. Dit ondersteunt tijd voor overleg en eensgezindheid in verband met de opvoeding bij beide partners (C) enerzijds, en anderzijds een verwerking van moeders ambivalente gevoelens ten aanzien van haar zoon Bert (B). Zowel moeder als partner is bereid aan de opvoedingssituatie te werken.

Het werken aan de moeilijkheden op school werd onze 'toegangspoort', en zo ook onze eerste bekommernis. Voor het geplaagd worden op de speelplaats, het clowneske gedrag en de aandachtsmoeilijkheden (D – schoolfactor – kindfactor) werden met de klasleerkracht haalbare doelen vooropgesteld. Bert bleek sterk te motiveren met een eenvoudig beloningssysteem, met zowel materiële als sociale 'rewards'. Deze kleine verbetering op schools vlak motiveerde moeder om de behandeling verder te zetten.

Uit de observatieopdracht die we moeder gaven, blijken volgende situaties voor haar moeilijk te hanteren: het winkelen met Bert, de eetsituaties, het slapengaan en de huiswerksituaties. Voor de aanpak van het slaapgebeuren werden strikte afspraken gemaakt en stelden we een gedragschema op, dat eveneens bruikbaar was voor de conflictsituaties tijdens het winkelen. Video-opnames werden gemaakt van een eetsituatie en een huiswerksituatie.

Tabel 15.1. Holistisch kader van het gezin.



### 15.2.3 Videofeedback: fasering en beschrijving

Het werken met video tijdens een begeleidingssessie omvat vele toepassingen (zie eerder, 15.1.2). Wij stellen volgende fasering voor, die wordt weergegeven in tabel 15.2.

**Tabel 15.2.** Hoofd fasen en substadia bij het werken met videofeedback.

Hoofd fasen	Substadia
1. Voorstelling van het medium	
2. Video-opname in het gezin	
3. Analyse door de therapeut	
4. Videoconfrontatie	a. Wennen aan het beeld b. Dialectisch verloop – focus op het positieve (these) – confrontatie met tegenstellingen (antithese) – focus op het positieve (synthese) c. Directe reflectie op de confrontatie
5. Uitgestelde reflectie op de confrontatie	

Hieronder volgt een beschrijving van de stadia aan de hand van ons praktijkvoorbeeld. Enkele fragmenten van de video-opnames – een eet-, spel- en huiswerksituatie – zijn hierin verwerkt.

#### (1) *Voorstelling van het medium*

Van de methoden om het gebruik van video te introduceren bij de cliënt (Berger, 1970) verkiezen we de ‘advance notice’, waarbij we aan de ouders vragen of we mogen gebruikmaken van video-apparatuur. Het gezin moet vooraf weten met welk doel de opnames worden gemaakt, wie ze zal bekijken en hoe lang ze bewaard blijven. De ouders kunnen vrij beslissen of ze de opnames al dan niet wensen.

In onze casus legden we aan Berts ouders de voordelen van videofeedback uit, en lieten ze alle ruimte om hierop te reageren. Na uitleg over de te volgen procedure verklaarden zij zich akkoord met de opnames.

Op dit moment zijn we reeds alert voor reacties van de ouders. In deze beginfase vindt namelijk al een eerste confrontatie met het *Zelf* plaats. Angst, weerstand en de drang naar een oplossing... strijden met elkaar. Deze reacties kunnen reeds een eerste therapeutisch effect hebben.

#### (2) *Video-opname in het gezin*

Het werken met de camera (camcorder) vereist ook rekening te houden met een aantal *technische aspecten*.

De beelduitsnedes, camerahoeken, snelheid van de beeldweergave en zelfs de camerabewegingen kunnen een bepaalde invloed uitoefenen op de waarneming, de emoties en de betrokkenheid van de cliënt.

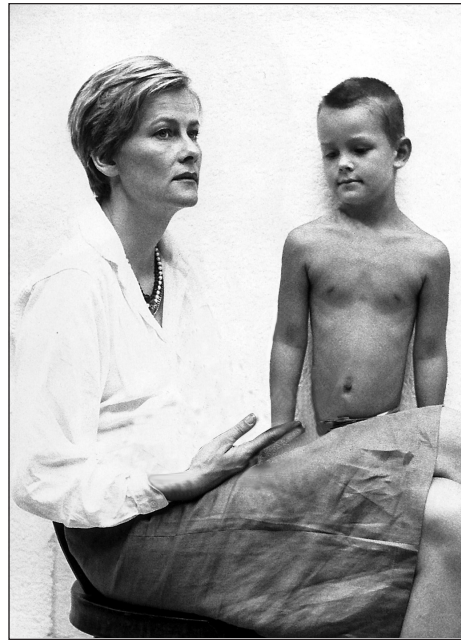
*Rubina M.*

geb. 1950

1959



1987



Fee SCHLAPPER (1988). *Gegenüberstellung. Porträts über die Zeit*, p. 45. Schaffhausen: Edition Stemmlé.

Voor wat beelduitsnedes betreft, maken we onderscheid tussen:

- een *long-shot*, wat geschikt is om de ruimtelijke verhoudingen van de interactie weer te geven; de spanning is hierbij niet al te hoog;
- een *medium-shot*, wat geschikt is voor het volgen van twee personen die met elkaar in interactie zijn; de bedoeling is de betrokkenheid te vergroten;
- een *close-up*, een opname van zeer dichtbij, die de spanning doet toenemen; bij een al te hoge spanning kan de betrokkenheid omslaan in ontoegankelijkheid voor feedback (Schepers, 1991).

De camerahoek kan geplaatst worden op ooghoogte van de interactanten (dit is onder normale hoek, en het geeft dezelfde perspectieven als bij de normale interactie). Het 'vo-gelperspectief' (het oogpunt bevindt zich boven het voorwerp) doet de interactant als klein en gedomineerd overkomen. Daarentegen maakt het 'kikvorsperspectief' (het oogpunt bevindt zich onder het voorwerp) hem groter en dominant.

Bij het tempo van de beeldweergave is er naast het normale afspelen ook het vertraagde en versnelde afspelen, wat de emotie en betrokkenheid respectievelijk verhoogt en verlaagt.

Tijdens onze eerste videomontages waren we goed geholpen door deze technische tips. We probeerden de verschillende beelduitsnedes, camerahoeken en -bewegingen uit en verkregen ook de daaraan verbonden effecten. Dit werd onder meer geoefend in onze eigen familiekring.

De opname in het gezin gebeurt volgens ons het best door de therapeut zelf. We begeven ons met de camcorder naar het gezin. Hiertoe is vooraf een afspraak gemaakt. De ouders zijn er ook van op de hoogte dat we tijdens de opname zo weinig mogelijk interveniëren. Als er op expliciete vragen van de ouders moet worden geantwoord, doen we dit zo kort mogelijk. Als er weinig beweging is (bijvoorbeeld eetsituatie), kan de camera op het statief geplaatst worden. Als er meer beweging is (bijvoorbeeld rondstappen), laat men het lichtgewichtapparaat op de schouder terwijl de opnames worden gemaakt.

Cliënten moeten de kans krijgen te wennen aan de camera, niet alleen tijdens de playback, maar ook tijdens de opnames. Er wordt het best openlijk met de ouders besproken dat in het begin alle betrokkenen zich wat ongemakkelijk zullen voelen.

De eerste momenten van de opname in Berts gezin gaven ons de indruk dat de ouders gekunsteld overkwamen en de activiteiten van Bert nóg meer wilden controleren. Bij navraag bleek dit inderdaad het geval te zijn.

Voorbeeld:

Bert richt zich naar de therapeut: *Ga je mee, ik ga naar de keuken, daar staat een kasteel.*

Bert gaat naar de keuken en speelt met de lego's.

Moeder en partner kijken ondertussen tv in de woonkamer.

Bert zingt terwijl hij de legoblokken in elkaar steekt, wiebelt op de stoel.

Moeder roept: *Bert, kom je tv kijken?*

Bert: *Ik heb geen zin* (Bert toont zich geïnteresseerd in het speelgoed). *Ik ga om mijn legodoos.*

Moeder: *Waarom blijf je niet hier?*

Bert: *Ik wil spelen.*

Moeder: *En waarom gaat dat niet hier... Waarom doe je niet gewoon zoals altijd?*

Bert kijkt misnoegd.

Partner: *Ja, waarom doe je niet gewoon?*

Bert zet zich dan toch in de woonkamer.

Moeder: *Speel gewoon zoals altijd.*

Ondanks deze eerste onwennigheid schijnt de opname op het gedragspatroon van het gezin slechts beperkte invloed te hebben. Opvoedersgedrag en zeker de vaste gewoonten kunnen niet zomaar plots worden gewijzigd. Daarenboven dwingt de spontaneïteit van kinderen de ouders tot hun gewone doen. Kinderen worden immers nog sterker dan volwassenen geleid door hun innerlijke noden en impulsen en zullen ze meestal onverbloemd uiten (Hellinckx, 1990).



### (3) *Analyse door de therapeut*

Videobeelden kunnen simultaan opgenomen en afgespeeld worden tijdens één sessie. Wij verkiezen echter uitgestelde playback, wat een hoger therapeutisch succes kent dan onmiddellijke playback (Fryrear, 1981). Een schriftelijke neerslag van de opname vergemakkelijkt het zicht krijgen op zowel verbale als non-verbale communicatie. Ook het noteren van het tijdsverloop versoepelt achteraf het focussen op bepaalde beelden. Hierdoor wint men kostbare tijd die anders de concentratie en het therapeutische effect tijdens de playback kan doen verzwakken.

In de analysefase kan men abstractie maken van gedragselementen die – in het kader van doelgerichte feedback – niet relevant zijn, waardoor het overblijvende extra aandacht zal krijgen bij de confrontatie. Ook kan men een beeldonderdeel uit zijn context halen en zo het geïsoleerde als iets van bijzonder belang naar voren halen. We groepeerden tijdens deze fase die videofragmenten die een positief contact tussen moeder en Bert uitdrukken (glimlach, vertederd kijken, aanmoediging, lichamelijk contact...). Ze worden naar voren gehaald tijdens de these- en de synthese-fase van de confrontatie (zie hieronder bij 4b, eerste en derde fase). De minder geslaagde interacties (gevoel van dreiging tijdens het eetmaal, kind-onvriendelijke uitlatingen, minder interesse tonen in Berts activiteiten...) worden naar voren gebracht tijdens de confrontatie met de tegenstellingen (antithese) (zie hieronder bij 4b, tweede fase). Naargelang de fase binnen de confrontatie kunnen zo geïsoleerde gedragselementen extra aandacht krijgen.

### (4) *Videoconfrontatie*

#### (a) *Wennen aan het beeld*

Een cameraoog registreert niet op dezelfde wijze als het menselijk oog. Onvertrouwdheid met het medium maakt soms dat de cliënt zich niet volledig kan vereenzelvigen met zijn gedrag volgens de video. De therapeut moet ook de cliënt tijd geven om gewoon te worden aan het eigen videobeeld. Dit proces van vertrouwd maken behoort reeds tot het therapeutische ontwikkelingsproces.

#### Voorbeeld:

Moeder reageert emotioneel en ontroerd bij de eerste close-ups van zichzelf (zie eerder onder 2). Ze beseft voor het eerst hoe haar gespannenheid zichtbaar is en verwoordt dit ook (*Zelf-Beeld*). Ze vindt zichzelf dikker dan in realiteit (*Zelf-Beeld*). Haar partner moet dit van haar bevestigen (*Meta-Zelf* versus *Ideaal-Meta-Zelf*). Deze eerste zelfconfrontatie activeert bij moeder de cognitieve dissonantie tussen het beleefde (hoe denk ik dat ik ben) en het waargenomen gedrag (hoe zie ik mezelf op video), wat het arousalniveau verhoogt. Dit kan haar emotie verklaren.

#### (b) *Dialectisch verloop*

In een driestadiaverloop wordt via een proces van dubbele negatie een 'hogere' synthese bereikt. Vóór de confrontatie met zichzelf is er een relatieve eenheid. Impliciet zijn er tegenstellingen aanwezig, waar onder andere het inroepen van hulp reeds van getuigt. Het moment van de videoconfrontatie expliciteert bij zichzelf de aanwezige spanning

en tegenstellingen, die de drijfkracht tot positieve verandering en hogere synthese vormt. Om mogelijke weerstand te vermijden, wordt de confrontatie voorbereid door eerst bewust te focussen op het positieve in de opname (these). Zo wordt een veilige sfeer gecreëerd waarin de cliënt zich geaccepteerd voelt. Dit werkt aanmoedigend om moeilijkere tegenstellingen te exploreren (antithese). De confrontatie wordt beëindigd door bewust naar een integratie toe te werken en de aandacht weer te richten op de positieve en warme contacten bij de betrokkenen (synthese) (zie eerder, 1.2.4).

Tijdens dit moment van de begeleiding trachten we zoveel mogelijk zelfontdekkend te werken. Via het stellen van open vragen en het informeren naar gevoelens en betekenissen bij de cliënt(en) stimuleren we het nadenken over zichzelf en significante anderen. De confrontatie met de videobeelden vormen een concreet aanknopingspunt tot diepere exploratie.

□ *Eerste fase: focus op het positieve (these)*

We groepeerden in deze subfase de momenten waarin een warm contact tussen moeder en Bert naar voren kwam.

Voorbeeld 1: eetsituatie

Bert neemt de laatste frieten uit zijn bord, hij kijkt even naar de speling van het licht en glimlacht naar moeder (close-up).

Moeder kijkt naar Bert en glimlacht vertederd terug: *Eet verder, je bent bijna klaar* (aanmoedigend).

*Drink je limonade nu nog uit.*

Bert drinkt vlug zijn glas leeg en gaat buiten spelen.

Moeder richt zich tevreden tot de therapeut: *Hij is erdoor, ja, zijn eten is goed verbeterd.*

Voorbeeld 2: moeder en Bert zijn in de woonkamer.

Moeder: *'t Is straks 'De kampioenen' op tv, dat zie je graag hé.*

Bert: *Eerst is het 'Let's go' en dan 'De Kampioenen'.*

Moeder: *Tof, jongen, je spreekt reeds goed Engels.* (bemoedigend)

Bert: *Eh?* (Bert heeft de opmerking van moeder niet goed begrepen)

Moeder: *'Let's go' is toch Engels, dan kun je al Engels praten. Vertel dat maar eens aan de juf.*

Beiden glimlachen naar elkaar (close-up), terwijl Bert zingend door de kamer huppelt:

*Ik kan al Engels praten, ik kan al Engels praten.*

Enigszins ontroerd geniet moeder van deze beelden. Haar onzekerheid en vragen over de aanpak van Bert komen hier niet ter sprake. Ze is fier dat haar zoon en hun onderling contact positief wordt gewaardeerd (*Meta-Zelf*). Ze stoot haar partner aan, die moet bevestigen dat Bert een mooie jongen is (*Alter-Beeld*).

Door de nadruk te leggen op het positieve contact pogen we deze gedragingen naar de toekomst toe uit te breiden. Tevens wordt er zo een veilige sfeer opgebouwd, waarbinnen wordt gedurfd om mogelijke tegenstellingen aan bod te laten komen.

□ *Tweede fase: confrontatie met tegenstellingen (antithese)*

Uit de opname selecteerden we drie thema's, die tijdens de confrontatiefase werden herbekeken. Een eerste voorbeeld focust op de dreigende stiltes tijdens de eetsituatie, een

tweede en derde voorbeeld laten de nood aan contact en bevestiging zien van Bert tegenover zijn ouders.

Voorbeeld 1: eetsituatie, moeder, partner en Bert zitten aan tafel. Allen eten in stilte.  
 Bert zegt iets.  
 Moeder: *Bert, zwijgen en eten; ik ga het maar één keer zeggen.*  
 Lange stilte, allen eten.  
 Bert wil zich limonade inschenken.  
 Moeder: *Nee, je hebt nog.*  
 Partner: *Je hebt toch, dan moet je toch geen hebben.*  
 Bert kijkt misnoegd maar eet toch verder (close-up). Stilte...  
 Bert wil zijn vlees snijden, maar slaagt er niet in. Hij wil dan een stuk van het vlees bijten.  
 Partner: *Bert, snijden.*  
 Stilte...  
 Bert neemt frieten en eet verder.  
 Moeder staat recht om iets te nemen en zegt tot Bert: *Snijden.*  
 Bert: *Ja.*  
 Stilte...  
 Moeder: *Neem je mes.*  
 Bert poogt te snijden. Partner zegt iets tot Bert. Bert trekt hierop zijn schouders op, kijkt eens kwaad rond en eet verder.  
 Bert kijkt naar de lichtspeling van de zon en lacht met een hoog stemmetje.  
 Moeder: *Bert.*  
 Stilte...

Wat me opviel bij de opname en de analyse, was de gespannen sfeer tijdens de eetsituatie. Er werd zwijgend gegeten. Dit kwam nog meer tot uiting bij het versneld afdraaien van de opname.

Wat er gezegd werd, bleef beperkt tot aanmaningen of korte terechtwijzingen naar Bert: *“Neem je mes; Nee, je hebt nog; Bert, zwijgen en eten; Je bent alweer de laatste; Gewoon verder eten hé”*.

De ‘focussed feedback’ richtte zich op de bijna dreigende stiltes. Dit brachten we naar voren door verbale feedback te geven: “iedereen, eet stil door” “Bert, eet verder”..., en het stellen van open, neutrale vragen: “Komt deze situatie overeen met de dagelijkse realiteit?” “Wordt er belang gehecht aan sociale contacten tijdens het eten?” ...

Moeder, die de tegenstelling ervaart tussen de actuele situatie en hoe ze deze zou wensen, brengt voor het eerst naar voren dat de eetsituaties voor haar zeer geladen momenten zijn: *“Ik moet zorgen dat Bert zwijgt, om mijn partner niet kwaad te maken” (Alter-Beeld)*.

De zin van het al dan niet mogen praten aan tafel kon voor het eerst worden besproken. De partner die van het principe was ‘eten en zwijgen’ – hij had dit thuis zo geleerd – leek bereid de eetsituatie aangenamer te laten verlopen. Enkele afspraken werden gemaakt. Moeder merkt op dat Bert zich tijdens het eten goed gedroeg, maar hiervoor niet werd beloond. Hij kreeg enkel negatieve opmerkingen (*Alter-Beeld*). Hij at door maar kreeg van de partner te horen dat hij weer de laatste was (ambivalentie tegenover partner).

Voorbeeld 2: na het eten kijken de partners tv. Bert komt op hun verzoek in de woonkamer spelen. Hij zit op de mat en maakt een tractor met lego's. Hij kijkt soms even op naar de tv.

Stilte...

Moeder zegt iets tot partner, partner antwoordt.

De tractor is gemaakt. Bert is zichtbaar tevreden (close-up).

Bert toont fier de gemaakte constructie aan moeder.

Bert: *Kijk mama, tof hé.*

Moeder: *Ja Bert, 't is mooi.*

Moeder kijkt even naar de constructie en kijkt dan verder tv.

Bert komt met zijn auto tot bij de therapeut, laat de constructie langs alle zijden zien aan de camera, terwijl hij uitlegt waartoe alle onderdelen dienen, en gaat dan naar de keuken.

Moeder: *Bert, niet naar boven hé.*

Er is weinig interesse voor Berts activiteit. Op de mooie constructie die hij maakte, wordt relatief weinig gereageerd. Het kind neemt initiatief, zendt een signaal, maar de ouders bevestigen nauwelijks de ontvangst. Dit gaf ons de mogelijkheid een gesprek te hebben rond Berts spel, dat we startten met open vragen zoals: "Wat heeft hij gemaakt?", "Waarmee speelt hij graag?", "Wordt er soms meegespeeld?", "Door wie?", "Wanneer?", "Spelen er soms vriendjes mee?", "Mag Bert al eens bij een kameraadje gaan spelen?"...

We kregen de mogelijkheid het belang van de interactie ouder-kind te benadrukken. Het viel de ouders op dat Bert zijn gemaakte tractor aan de camera toont. Dat hij fier is op zijn prestatie, wordt door de close-up van zijn blijde gezicht extra benadrukt. Nu pas wordt bewonderd wat Bert maakte. De ouders ontdekten zélf bepaalde mogelijkheden om zich naar Bert toe meer aanmoedigend op te stellen.

Voorbeeld 3: na het tv-programma moet de partner weg (nachtwerk).

Bert speelt buiten.

Bert tegen therapeut: *Pas op dat je niet in de wasmand trapt of ge zijt uw tenen kwijt, door die tenenvreters.*

Hij wijst op de waterschildpadden in de emmer.

Moeder komt erbij, kijkt naar de visvijver. Er is geen interactie tussen moeder en kind.

Bert zingt en praat in zichzelf op de keukentrap: *Nu wordt het moeilijk, ik heb van alles gemaakt, een luidspreker en een blusapparaat.*

Hij loopt even naar moeder om haar dit te vertellen en speelt dan verder. *Met dit materiaal kan ik binnenbreken in huis, door het raamke van de wc.*

Bert geeft mij een ganse uitleg over hoe dit mogelijk is.

Moeder roept op de hond die aan het blaffen is: *Bonzo, blijf toch rustig!*

Bert neemt een pluchen hond en steekt hem in het water: *Als meneer stout is, dan moet ik hem straffen. Weet je hoe ik dat doe? Ik hou hem onder water en tel tot dertig (telt). Ja, dat doe ik met stoute mensen.*

Bert (tegen moeder): *Ik ga met de hond naar het veld, ga je mee?*

Bert heeft een rijk fantasiespel, hij is gewoon om in zijn eentje te spelen. Dit kwam duidelijk naar voren in de videofragmenten, waarvan we hier slechts een kleine illustratie gaven. Bert zoekt nu nog contact bij het spel, maar als er slechts beperkt op wordt ingespeeld, is de kans groot dat het signaal uitdooft of zich in niet-adequaat gedrag omzet,

om toch de aandacht te krijgen die hij nodig heeft. Het 'gevaar' van te veel op zichzelf te zijn aangewezen, werd naar voren gebracht. Mogelijkheden ter verandering van deze situatie werden afgetast. In het gesprek met moeder blijkt dat ze nu reeds meer oog heeft voor de noden van Bert dan vroeger. In de periode dat ze depressief was, werd ze te veel opgeslorpt door haar eigen problematiek. Schuldgevoelens verbonden met de inconsequente aanpak komen hier duidelijk naar voren. Hierop zal worden teruggekomen tijdens de directe en uitgestelde reflectie (zie hieronder bij c en 5).

Door de ouders zelf te laten nadenken over situaties die tot uitdrukking kwamen in een bepaald videofragment, werd hun probleemoplossend oudergedrag gestimuleerd. Wij bleven hierbij op de achtergrond aanwezig. Het was niet onze bedoeling belerend over te komen, wel om een zelfreflecterend gesprek rond opvoeding op gang te brengen, zodat de ouders werden gestimuleerd om zelf meer adequaat sociaal gedrag tegenover Bert te ontdekken.

□ *Derde fase: focus op het positieve (synthese)*

Om de tegenstellingen voorlopig 'op te heffen', streven we in deze laatste subfase naar een integratie van het beleefde. De videoconfrontatie wordt beëindigd door de aandacht te vestigen op de geslaagde contacten tussen ouder en kind. Dit is essentieel om het gevoel van zelfvertrouwen als persoon en als opvoeder te stimuleren (zie verder, 15.3). Hoe klein deze signalen in sommige situaties ook mogen zijn, bij een nauwkeurige analyse van het videomateriaal zijn ze volgens ons steeds te vinden.

Voorbeeld:

Bert komt de woonkamer binnengelopen met zijn schooltas en toont aan moeder en therapeut een toets voor rekenen waarop hij 8/10 haalde. Hij kruipt hiertoe dicht bij moeder in de sofa. Moeder laat het lichamelijk contact toe. Ze bekijkt goedkeurend de toets. Bert: (ondeugend kijkend) *Krijg ik nu een snoepje?* Hij loopt ondertussen al naar de kast. Moeder knipoogt naar de therapeut.

(c) *Directe reflectie op de confrontatie*

Dit is een fase onmiddellijk volgend op de videoconfrontatie. Met de beelden nog in het achterhoofd kunnen de betrokkenen reacties geven op de video-opname, de situatie, zichzelf, het therapeutische contact...

(5) *Uitgestelde reflectie op de confrontatie*

De week volgend op de confrontatie worden de ouders van Bert op ons PMS-centrum uitgenodigd. Persoonlijk vind ik het niet nodig dat jonge kinderen bij dit gesprek aanwezig zijn. Zo kunnen 'geladen' thema's aan de orde komen en kan er vrijuit worden gesproken, zonder de kinderen ermee 'te belasten'.

De week tussen de opname en de playback is voor ouders een periode waarin ze mentaal bezig zijn met het gebeurde op de video. Dit komt grotendeels door de zelfconfrontatie ten gevolge van de videofeedback, die "de waarneming van het *Zelf*-de-automa-

tiseert, de herinnering stimuleert, en het gebied van associatie verbreedt” (Schepers, 1991).

In deze sessie bracht Berts moeder persoonlijke zaken naar voren uit haar verleden, die haar nog steeds beangstigen. Hoewel ze deze beelden regelmatig herbeleeft, blijkt haar partner hier niet van op de hoogte (*Meta-Beeld*). De vragen en angstgevoelens rondom deze feiten worden voor het eerst tijdens deze sessie geuit. Angst en schaamte verbonden met de mishandeling door haar ex-man, en schuld over haar houding naar Bert tijdens haar daaropvolgende depressie, konden naar voren worden gebracht.

### 15.3 Bespreking vanuit het ontwikkelingsgerichte therapeutische kader

Videofeedback is ons inziens een geschikte techniek om de persoonsontwikkeling te stimuleren, via een verdieping van de IK-MIJ-reflectie. Zichzelf zien op video maakt – indien de therapeut het driefasenverloop respecteert – een kritische beschouwing op de eigen essentie in een veilige, niet al te confronterende sfeer mogelijk.

Videofeedback stimuleert het objectiever naar zichzelf kijken. We weten uit de attributietheorieën dat iemand die een bepaald gedrag stelt, ertoe neigt dit gedrag toe te schrijven aan situationele factoren. De waarnemers van dit gedrag echter schrijven dit gedrag eerder toe aan kenmerken van de actor zelf (Fösterling, 1988). Videofeedback maakt het mogelijk om de rol en het standpunt van de waarnemer aan te nemen en, als het ware, zichzelf te beoordelen.

Als de initiële reactie van verwondering, schaamte en spanning voorbij is, kan de cliënt, met behulp van de therapeut, aandacht durven krijgen voor de realiteit van zijn interactie met belangrijke anderen. Volgens de principes van een ontwikkelingsgerichte psychotherapie zal de therapeut aanvankelijk de fenomenologische subjectieve constructies en tegenstellingen van de cliënt als uitgangspunt nemen (zie eerder, 3.2.1). We bedoelen hier de tegenstellingen zoals ze door moeder worden ervaren.

De bespreking blijft niet beperkt tot wat in de video-opname aan bod kwam. De opname gaf wél de stimulans om deze thema's verder uit te diepen.

De duidelijkst naar voren gebrachte stelling is moeders ambivalentie tegenover haar zoon Bert. Soms voelt ze zich sterk met hem verbonden, op andere momenten ervaart ze afkeer tegenover hem. Dergelijke belevingen kaderen in de intradimensionale tegenstellingservaring binnen het *Zelf-Beeld* en *Alter-Beeld* omschreven in het fenomenologisch-dialectische persoonsmodel (zie eerder, 3.2). Het overheersende momentane gevoel bepaalt mede haar gedrag tegenover Bert. Haar houding wordt ook gestuurd door Berts gedrag. Soms kan hij echt lief en flink zijn (zie eerder, videobeelden: flink eten, direct gehoorzamen, warm contact met moeder) (*Alter-Beeld* benadert *Ideaal-Alter*). Op andere momenten daagt hij haar uit. Dit gedrag van Bert beleeft moeder als een 'aanval' op haar moeder-zijn (*Zelf-Beeld* versus *Meta-Zelf*). De gedragsproblemen staan in schril contrast met haar wens een goede moeder te zijn (*Ideaal-Zelf* versus *Meta-Zelf*; interdimensionale tegenstelling). Berts uitdagende gedrag is voor haar een teken dat ze geen goede moeder is. Ze denkt dat Bert haar dit op deze manier – bewust of onbewust – duidelijk wil maken (*Meta-Zelf*). Zo worden de aanwezige schuldgevoelens verbonden

met haar depressie na de echtscheiding, de inconsequentie in de vroege opvoeding en haar verlies van zelfcontrole tegenover Bert, ... vergroot.

Deze 'niet-bewuste cognities' (zie eerder, 3.2.1) kwamen naar voren tijdens de uitgestelde reflectie. Door de perspectiefwijziging bij de videofeedback werden deze waargenomen en stimuleerden ze tot diepgaande confrontatie.

Moeder ziet in Berts gelaatsuitdrukkingen – bij uitdagend gedrag – kenmerken van haar ex-echtgenoot. Ze wil van de therapeut weten of het mogelijk is dat Bert er karaktereigenschappen van overerfde. Anderzijds is moeder kwetsbaar in haar kind. Ze wordt inwendig kwaad als Bert door haar partner wordt gestraft (*Alter-Beeld*). Ook tegenover leeftijdgenootjes wil ze Bert beschermen. In verband met het geplaagd worden op school heeft ze regelmatig contact met de klasleerkracht en de directeur. Al deze uitingen van bezorgdheid om het kind werden door ons als zeer positief benadrukt (*Alter-Beeld*).

De visie van de therapeut is belangrijk voor het *Zelf-Beeld* van de cliënt. Als therapeut was ik tijdens het proces een significante Alter voor de moeder. Onrechtstreeks vraagt ze mij hoe ik haar percipieer (*Meta-Zelf*). *Zeg me, ben ik wel een goede moeder? Heb ik nog het recht – na wat er met hem gebeurde in het verleden – me zijn moeder te noemen (Zelf-Beeld)? Kan mijn kind, dat zo'n verleden had, nog uitgroeien tot een goede volwassene (Ideaal-Alter)?*

De intensifiëring van de IK-MIJ-dynamiek stelt de cliënt in staat zelf alternatieven te ontdekken. Berts ouders zochten zelf hoe de sfeer tijdens de eetsituatie kon worden verbeterd, zonder het gezag over Bert te verliezen. Ze brachten voorbeelden aan van een meer kindgerichte aanpak (appreciatie tonen voor Berts spel, een vriendje op bezoek vragen, ...)

Bij Berts moeder, die reeds een niet te rooskleurig leven achter de rug heeft, kwam tijdens de begeleiding een besef van *existentiële schuld, angst en eenzaamheid* naar voren. Schuld om wat haar kind moest meemaken, en angst in verband met de toekomst van zichzelf en haar gezin. De schuldvraag werd onrechtstreeks nog versterkt door de partner. Dit blijkt uit opmerkingen in de zin van "Naar mij luistert Bert wél", "Bij mij moet hij dat niet proberen", "Ik moet hem maar één keer iets zeggen en hij gehoorzaamt" (*Meta-Zelf*). Moeder probeert soms de weinig kindgerichte aanpak van haar partner over te nemen (zie eerder, eetsituatie), maar voelt zich hierbij niet gelukkig (*Zelf-Beeld*: intradimensionale tegenstelling tussen gedrag en gevoel). De veruitwendigde spanningen zijn vooral zichtbaar bij de close-ups in de video-opname.

Door moeder te laten aanvoelen (onder meer door het herbekijken van de videofragmenten) dat ze wel degelijk leiding kan geven aan Bert, vergrootte haar zelfvertrouwen. Positieve ontwikkelingen hierin sterkten moeder in de door ons geponeerde stelling dat ze, ondanks het leed dat haar en haar kind was aangedaan, binnen de gegeven existentiële condities alsnog de sterkte had om haar toekomst zelf vorm te geven. De partner bleef tijdens het doorwerken van de aanwezige tegenstellingen bij de moeder eerder op de achtergrond aanwezig. In de stimulering van het zelfvertrouwen gaven we hem tevens een ondersteunende rol, wat uiteindelijk beter lukte dan de moeder aanvankelijk had gedacht.





# Epiloog

En hier brandde in mij plotseling, zoals een scherpe vlam, het inzicht: Voor iedereen was er een 'opdracht'... Er bestond geen andere, neen geen andere, werkelijk geen andere plicht voor bewuste mensen dan die ene: zichzelf te zoeken, zich te vestigen in zichzelf, tastend vooruit te gaan op de eigen weg, om het even waarheen die zou leiden... Dikwijls had ik gespeeld met beelden van de toekomst; ik had gedroomd van rollen die men mij zou kunnen toevertrouwen, misschien van dichter, of profeet, of schilder, of welke rol dan ook. Dat was allemaal zonder betekenis. Ik was niet op de wereld om te dichten, te prediken, te schilderen. Dat kwam er zomaar bij... Het was de taak van iedere mens, het eigen lot te vinden, niet een toevallig lot, en het in zich uit te leven, ten volle en ongebroken. Al het andere was half, was een poging zich te onttrekken, was een terugvluchten in een ideaal zoals de massa het zich voorstelde, was aanpassing en angst voor een eigen innerlijk iets. Afschrikwekkend en heilig kwam het nieuwe beeld voor ogen, honderdvoudig voorvoeld, misschien reeds dikwijls uitgesproken, maar nu voor het eerst doorleefd. Ik was een worp van de natuur, een worp in het onbekende, misschien op iets nieuws gericht, misschien op het niets, en het was mij opgelegd deze worp uit de diepste diepte ongehinderd zijn baan te laten voltooien, zijn wil in mij te voelen en die wil daarna geheel tot de mijne te maken. Dat alleen was mijn bestemming. Dat alleen! Veel eenzaamheid had ik reeds geproefd. Nu voorvoelde ik dat er nog een dieper alleenzijn bestond, en dat niemand zich aan die eenzaamheid kon onttrekken.

Gedachten van Emil Sinclair, de ik-figuur in Hermann Hesses *Demian*, op zijn moeilijke weg naar persoonlijk gedefinieerde volwassenheid.



# Bibliografie

- Abrams, H. (1977). Toward a dialectical approach to counseling. *Journal of Humanistic Psychology, 17*, 57-67.
- Achenbach, T.M. (1990). Conceptualization of developmental psychopathology. In M. Lewis, & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 3-14). New York, London: Plenum Press.
- Adams, G.R. (1977). Physical attractiveness research. *Human Development, 20*, 217-239.
- Adler, M.J. (1927). *Dialectic*. New York: Harcourt.
- Ainlay, S.C., & Redford, D.L. (1982). Aging and identity-in-the-world: A phenomenological analysis. *International Journal of Aging and Human Development, 15*(1), 1-16.
- Allebeck, P., Hallberg, D., & Espmark, S. (1976). Body image an apparatus for measuring disturbances in estimation of size and shape. *Journal of Psychosomatic Research, 20*, 583-589.
- Alloy, L.B., & Abramson, L.Y. (1979). Judgement in depressed and nondepressed students: Sadder but wiser? *Journal of Experimental Psychology: General, 108*, 441-485.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Altman, I., Vinsel, A., & Brown, B. (1981). Dialectic conceptions in social psychology: An application to social penetration and privacy regulation. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 14, pp. 107-160). New York: Academic Press.
- Ambron, S.R. (1982<sup>2</sup>). *Life Span Development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Amsterdam, B. (1972). Mirror self-image reactions before age two. *Developmental Psychobiology, 5*, 297-305.
- Ancelin-Schützenberger, A. (1970). *Précis de psychodrame. Introduction aux aspects techniques*. Paris: Editions Universitaires.
- Ancelin-Schützenberger, A. (1991). The drama of the seriously ill patient: fifteen years' experience of psychodrama and cancer. In P. Holmes, & M. Karp (Eds.), *Psychodrama, Inspiration and Technique* (pp. 203-226). London, New York: Tavistock, Routledge.
- Anderson, R.A. (1978). *Stress Power! How to Turn Tension into Energy*. New York: Human Sciences Press.
- Angyal, A. (1965). *Neurosis and Treatment: A Holistic Theory* (Edited by E. Haufmann & R.M. Jones). New York: Da Capo Press.
- Anthony, S. (1971). *The Discovery of Death in Childhood and After*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Anzieu, D. (1970). Le psychodrame analytique collectif et la formation clinique des étudiants en psychologie. *Bulletin de Psychologie, 23*(13-16), 908-914.

- Apostel, L. (1979). *Logique et dialectique*. Ghent: *Communication and Cognition*.
- Apostel, L. (1981). Réflexions sur la théorie de l'action: dialectique, implication et signification. *Communication and Cognition*, 14(4), 285-342.
- Apter, M.J. (1982). *The Experience of Motivation: Theory of Psychological Reversals*. London: Academic Press.
- Badura, H.O., & Steinmeyer, E.M. (1984). Psychotherapeutic effects by audiovisual heteroconfrontation in a case of anorexia nervosa. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 41(1), 1-6.
- Baldwin, J.M. (1902). *Social and Ethical Interpretations in Mental Development*. New York: Macmillan.
- Baltes, P.B. (Ed.) (1978). *Life-Span Development and Behavior* (Vol. 1). New York: Academic Press.
- Baltes, P.B., & Brim, O.G. Jr. (Eds.) (1979). *Life-Span Development and Behavior* (Vol. 2). New York: Academic Press.
- Baltes, P.B., & Brim, O.G. Jr. (Eds.) (1980). *Life-Span Development and Behavior* (Vol. 3). New York: Academic Press.
- Baltes, P.B., & Brim, O.G. Jr. (Eds.) (1982). *Life-Span Development and Behavior* (Vol. 4). New York: Academic Press.
- Baltes, P.B., & Brim, O.G. Jr. (Eds.) (1983). *Life-Span Development and Behavior* (Vol. 5). New York: Academic Press.
- Baltes, P.B., & Brim, O.G. Jr. (Eds.) (1983). *Life-Span Development and Behavior* (Vol. 6). New York: Academic Press.
- Baltes, P.B., & Reese, H.W. (1984). The life-span perspective in developmental psychology. In M.H. Bornstein, & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology. An Advanced Textbook* (pp. 493-531). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Baltes, P.B., Reese, H.W., & Lipsitt, L.P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Baltes, P.B., & Schaie, K.W. (Eds.) (1973). Life-span developmental psychology. *Personality and Socialization*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New York: Prentice-Hall, Engelwood Cliffs.
- Bandura, A. (1978). The self-system in reciprocal determinism. *American Psychologist*, 33, 344-358.
- Banis, H.T., Varny, J.W., Korsch, B.M., Jay, S.M., Adler, R., Temple, E.G., & Negrette, V. (1988). Psychological and social adjustment of obese children and their families. *Child: Care, Health and Development*, 14, 157-173.
- Bannister, A. (1991). Learning to live again: psychodramatic techniques with sexually abused young people. In P. Holmes, & M. Karp (Eds.), *Psychodrama, Inspiration and Technique* (pp. 77-94). London, New York: Tavistock, Routledge.
- Barbour, A. (1992). Purpose and strategy behind the magic shop. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 45(3), 91-101.
- Barnes, H. (1959). *The Literature of Possibility*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Barrett, W. (1967). *Existentialisme*. Utrecht/Antwerpen: Het Spectrum (Aula Boeken nr. 212). (Oorspronkelijke titel: *Irrational Man* (1958), New York: Doubleday & Company.)
- Barrineau, P. (1992). Person-centered dreamwork. *Journal of Humanistic Psychology*, 32, 90-105.
- Barrucand, D. (1970). Catharsis et psychodrame. *Bulletin de Psychologie*, 23, 736-739.
- Barsky, M., & Moyenter, G. (1976). The use of creative drama in children's group. *International Journal of Group Psychotherapy*, 26, 105-114.

- Barton, S. (1994). Chaos, self-organization, and psychology. *American Psychologist*, 49(1), 5-14.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Batens, D. (1980). Paraconsistent extensional propositional logics. *Logique et Analyse*, 90-91, 195-234.
- Batens, D. (1984). Dialectical dynamics within formal logics. *Proceedings of the 5th Joint Int. Conference on the History and Philosophy of Science*. Veszprém (Hungary).
- Batens, D. (1985). Dynamic dialectical logics. In G. Priest, R. Routley, & J. Norman (Eds.), *Paraconsistent Logic*. Philosophia Verlag. (Preprints form: Seminarie voor Logica en Wijsbegeerte van de Wetenschappen. Rijksuniversiteit Gent, België, nr. 1).
- Baum, C.G., & Forehand, R. (1984). Social factors associated with adolescent obesity. *Journal of Pediatric Psychology*, 9, 293-302.
- Becker, E. (1971). *The Birth and Death of Meaning*. New York: Free Press.
- Becker, E. (1973). *The Denial of Death*. New York: Free Press.
- Becker, E. (1975). *Escape from Evil*. New York: Free Press.
- Beekman, G. (1974-1975). Karakteristiek van enkele hoofdstromingen in de hedendaagse filosofie. *Wijsgerig Perspectief op Maatschappij en Wetenschap*, 15(5), 255-261.
- Bell, C., Kirkpatrick, S.W., & Rinn, R.C. (1986). Body-image of anorectic, obese and normal females. *Journal of Clinical Psychology*, 42, 431-439.
- Bem, D.J., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time: The search for cross-situational consistencies in behavior. *Psychological Review*, 81, 506-520.
- Bender, W. (1980). Psychodrama in psychiatrischen Krankenhaus: Methoden, Einsatzmöglichkeiten und Effekte. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 15, 348-352.
- Berger, M. (1970). *Video in Psychiatric Training and Treatment*. New York: Brunner-Mazel.
- Bernstein, R.M. (1980). The development of the self-system during adolescence. *Journal of Genetic Psychology*, 136, 231-245.
- Bettelheim, B. (1983<sup>4</sup>). *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bhaskar, R. (1983). Dialectic theory. In R. Harré, & R. Lamb (Eds.), *The Encyclopedic Dictionary of Psychology* (pp. 155a-157a). Oxford: Blackwell Reference.
- Bidell, T. (1988). Vygotsky, Piaget and the dialectic of development. *Human Development*, 31, 329-348.
- Biemans, H. (1990). *Leiding geven aan de communicatie met principes van videohometraining*. Utrecht: SPIN.
- Biemans, H. (1991). *Interdisciplinair denken en doen in hometraining*. Utrecht: SPIN.
- Binswanger, L. (1942). *Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*. Zürich: Max Niehaus Verlag.
- Blatner, A. (1985). The dynamics of catharsis. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 37(1), 157-166.
- Blatner, A. (1988<sup>2</sup>). *Acting-In. Practical Applications of Psychodramatic Methods*. New York: Springer Publishing Company. Vertaald in het Nederlands: Blatner, H.A. (1975). *Psychodrama. Methode en praktische toepassingen*. Den Haag: Bert Bakker, Alphaboek.
- Blatner, A. (2000). *Foundations of Psychodrama: History, Theory, and Practice*. New York: Springer Publishing Company.
- Blatner, A., & Blatner, A. (1988<sup>3</sup>). *Foundations of Psychodrama. History, Theory & Practice*. New York: Springer & Publishing Company.

- Blatner, A., & Blatner, H.A. (1988<sup>b</sup>). *The Art of Play. An Adult's Guide to Reclaiming Imagination and Spontaneity*. New York: Human Sciences Press.
- Blos, P. (1979). Modifications in the classical psychoanalytical model of adolescence. In S.C. Feinstein, & P.L. Giovacchini (Eds.), *Adolescent Psychiatry. Developmental and Clinical Studies* (Vol. VIII, pp. 6-25). Chicago: The University of Chicago Press.
- Bonnarens, P. (1980). *Het zelfbeeld en de wederzijdse attitudes en verwachtingen van leerkrachten en leerlingen*. Doctoraatsverhandeling (2 delen), Rijksuniversiteit Gent.
- Bornstein, M.H. (1988). Perceptuel development across the life cycle. In M.H. Bornstein, & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook* (pp. 151-204). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bosselmann, R., & Martin, M. (1979). Psychodrama mit Kindern und Jugendlichen im Heim. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28(8), 272-276.
- Bourgeois, P. (1987). La confrontation dans les thérapies de deuil. *Information Psychiatrique*, 63(9), 1111-1119.
- Boutsen, F. (1983). *Rolneming: een voorwaarde voor sociaal effectief gedrag*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- Bouwkamp, R., & S. (1984). *Walter Kempler over experiëntiële gezinstherapie* (een bundel artikelen verzameld en uitgebracht door Roel en Sonja Bouwkamp). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Bower, T.G.R. (1977). *A Primer of Infant Development*. San Francisco: Freeman and Company.
- Bower, T.G.R. (1979). *Human Development*. San Francisco: Freeman and Company.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss* (1). New York: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and Loss* (2). New York: Hogarth Press.
- Braet, C. (1984). *Een kritische studie van de zelfconfrontatiemethode van H.J.M. Hermans. Een empirisch onderzoek bij adolescenten*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- Braet, C. (1993). *Psychologische aspecten van obesitas bij kinderen en adolescenten*. Onuitgegeven doctoraatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- Bray, G.A. (1986). Effects of obesity on health and happiness. In K.D. Brownell, & J.P. Foreyt (Eds.), *Handbook of Eating Disorders*. New York: Basic Books.
- Bray, G.A. (1990). Obesity: Historical development of scientific and cultural ideas. *International Journal of Obesity*, 14, 909-926.
- Brent, S.B. (1978). Prigogine's model for self-organization in nonequilibrium systems. Its relevance for developmental psychology. *Human Development*, 21, 374-387.
- Brim, O.G., & Kagan, J. (Eds.) (1980). *Constancy and Change in Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brody, S. (1984). Psychoanalytische theorieën over de ontwikkeling en ontwikkelingsstoornissen bij het jonge kind: een kritische evaluatie. *Psychotherapeutisch Paspoort*, 2, 1.37-1.113.
- Broekaert, E. (1981). De drugvrije therapeutische gemeenschap als orthopedagogische entiteit. *Tijdschrift voor Alcohol, Drugs en Andere Psychotrope Stoffen*, 7(1), 16-21.
- Brontë, E. (1847<sup>1</sup>). *Wuthering Heights*. London.
- Broughton, J.M. (1978). The development of concepts of self, mind, reality, and knowledge. In W. Damon (Ed.), *New Directions in Psychology: Social Cognition*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Broughton, J.M. (1981). The divided self in adolescence. *Human Development*, 24, 13-32.
- Brown, B., Werner, C.M., & Altman, I. (1998). A dialectical-transactional perspective on close relationships. In B.M. Montgomery, & L.A. Baxter (Eds.), *Dialectical Approaches to Studying*



- Personal Relationships* (pp. 137-183). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Brownell, K.D. (1991<sup>a</sup>). Dieting and the search for the perfect body. *Behavior Therapy*, 22, 1-12.
- Brownell, K.D. (1991<sup>b</sup>). Personal responsibility and control over our bodies: When expectation exceeds reality. *Health Psychology*, 10, 303-310.
- Bruner, J.S. (1986). Narrative and paradigmatic modes of thought. In R. Baekelmans, & L. Verhofstadt-Denève (Eds.), *Ontwikkeling, persoonlijkheid en milieu. Liber Amicorum William De Coster* (pp. 97-111). Leuven, Amersfoort: Acco.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- Bruner, J.S., & Tagiuri, R. (1954). The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of Social Psychology*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bubenheimer, U. (1979). Das Psychodrama in der Aus- und Fortbildung von Lehrern und seine Bedeutung für einen "therapeutischen" Unterricht. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28(8), 277-284.
- Buis, P. (1968). *Accentverschuivingen in het zelfbeeld*. Doctoraalscriptie subfaculteit Psychologie, Rijksuniversiteit Groningen.
- Burgess, R., & Conger, R. (1978). Family interactions in abusive, neglectful and normal families. *Child Development*, 49, 1163-1173.
- Busemann, A. (1953). *Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend*. Ratingen: Aloys Henn Verlag.
- Busemann, A. (1965). *Kindheit und Reifezeit. Die menschliche Jugend im Entwicklung und Aufbau*. Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg.
- Buss, A.H. (1980). *Self-Consciousness and Social Anxiety*. San Francisco: Freeman and Company.
- Buss, A.H. (1984). Drama and the self in social interaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 1310-1324.
- Buss, A.R. (1976). Development of dialectics and development of humanistic psychology. *Human Development*, 19, 248-260.
- Buss, A.R. (1979). *A Dialectical Psychology*. New York: Wiley.
- Calvino, I. (1962). *Le chevalier inexistant*. Vertaald uit het Italiaans door M. Javion. Paris: Editions du Seuil (originele titel: Il Cavaliere inesistente, 1959, Turijn).
- Camus, A. (1962). La peste. In A. Camus, *Théâtre, récits, nouvelles*. Bruges: Editions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- Camus, A. (1965). Le mythe de Sisyphe. In A. Camus, *Essais*. Bruges: Editions Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade.
- Cannetti, E. (1936). *Die Blendung*. Roman. Wien: Herbert Reichner.
- Carlson-Sabelli, L. (1989). Role reversal – A concept analysis and reinterpretation of the research literature. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 41(4), 139-152.
- Cartwright, M.H. (1973). A preparatory process for group counseling and/or group therapy. *Dissertation Abstract International*, 33, 2315.
- Casper, R.C., & Offer, D. (1990). Weight and dieting concerns in adolescents, fashion or symptom? *Pediatrics*, 86, 384-390.
- Cattell, R.B. (1957). *Personality and Motivation Structure and Measurement*. Yonkers-on-Hudson: World Book.
- Caul, D. (1984). Group and videotape techniques for multiple personality disorder. *Psychiatric Annals*, 14(1), 43-50.

- Chalfen, L. (1964). The use of dreams in psychoanalytic group psychotherapy. *Psychoanalytic Review*, 51, 125-132.
- Christiaens, D. (1984). William Golding, een overtuigd cultuurpessimist. *Muziek en Woord*, 9(119), 27-28.
- Cicchetti, D., & Toth, S.L. (1992). The role of developmental theory in prevention and intervention. *Development and Psychopathology*, 4, 489-493.
- Clayton, L., & Robinson, L.D. (1971). Psychodrama with deaf people. *American Annals of the Deaf*, 116, 415-419.
- Clayton, V. (1975). Erikson's theory of human development as it applies to the aged: Wisdom as contradictory cognition. *Human Development*, 8, 119-128.
- Cohn, R.C. (1972). Therapy in groups: Psychoanalytic, experiential and gestalt. In J. Fagan, & I.L. Shephard (Eds.), *Gestalt Therapy Now* (pp. 151-162). Harmondsworth: Penguin Books.
- Coleman, D.J., & Kaplan, M.S. (1990). Effects of pretherapy videotape preparation on child therapy outcomes. *Professional Psychology Research and Practice*, 21(3), 119-203.
- Colson, M. (1973). *Psychodrama. Een vergelijkende studie van J.L. Moreno en Anne Ancelin-Schützenberger, meer specifiek in verband met de hantering van de groep*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- Conville, R. (1998). Telling stories: Dialectics of relational transition. In B.M. Montgomery, & L.A. Baxter (Eds.), *Dialectical Approaches to Studying Personal Relationships* (pp. 17-40). Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner.
- Cooley, C.H. (1978<sup>3</sup>). *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Counts, C.R., Jones, C., Frame, C.L., Jarvie, G.J., & Strauss, C.C. (1986). The perception of obesity by normal-weight versus obese school-age children. *Child Psychiatry and Human Development*, 17, 113-118.
- Cox, E., & Lothstein, L.M. (1989). Video self portraits: A novel approach to group psychotherapy with young adults. *International Journal of Group Psychotherapy*, 39(2), 237-253.
- Cronbach, L.J. (1955). Processes affecting scores on "understanding of others" and "assumed similarity". *Psychological Bulletin*, 52, 117-193.
- Cruyt, R. (1986). *Drama en theater in het middelbaar onderwijs*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent, Faculteit Letteren en Wijsbegeerte.
- Cuvelier, F. (1976). Psychodrama en interactiedrama, sociodrama en roltraining. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 2(5), 206-214.
- Cuvelier, F. (1983). *De stad van axen. Gids bij menselijke relaties*. Antwerpen, Amsterdam: De Nederlandse Boekhandel.
- Cuvelier, F., & Matteeuws, A. (1970). Le psychodrame de l'alcoolique. *Bulletin de Psychologie*, 23(13-16), 829-833.
- Dabrowski, K. (1972). *La croissance mentale par la désintégration positive*. Quebec: Saint-Yves.
- Damon, W., & Hart, D. (1982). The development of self-understanding from infancy through adolescence. *Child Development*, 53, 841-864.
- Damon, W., & Hart, D. (1988). *Self-Understanding in Childhood and Adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Darwin, C. (1877). A biographical sketch of an infant. *Mind*, 2, 285-294.
- Datan, N., & Ginsberg, L.H. (Eds.) (1975). *Life-Span Developmental Psychology. Normative Life Crises*. New York: Academic Press.

- Datan, N., & Reese, H.W. (Eds.) (1977). *Life-Span Developmental Psychology. Dialectical Perspectives on Experimental Research*. New York: Academic Press.
- Davis, C.J., Williamson, D.A., Goreczny, A.J., & Bennett, S.M. (1989). Body-image disturbances and bulimia nervosa: An empirical analysis of recent revisions of the DSM-III. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 11, 61-69.
- De Coster, W., & Verhofstadt-Denève, L. (1987<sup>s</sup>). *Handboek voor ontwikkelingspsychologie. I. Grondslagen en theorieën*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- De Jong, W. (1980). The stigma of obesity: The consequences of naive assumptions concerning the causes of physical deviance. *Journal of Health and Social Behaviour*, 21, 75-87.
- Dekker, & Swaans (1988). *Hometraining volgens de methode Orion*. Amsterdam: Sociaal Agressief Centrum.
- De Maupassant, G. (uitgave van 1972). *Le Horla*. Paris: Imprimé en France pour Brodard et Taupin, Usine de la Flèche, Livre de Poche 840.
- DeRubeis, R.J., Hollon, S.D., Evans, M.D., & Bemis, K.M. (1982). Can psychotherapies for depression be discriminated? A systematic investigation of cognitive therapy and interpersonal therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50(5), 744-756.
- De Vos, P. (1992). *Het lichaamsbeeld bij 8-16-jarige obesen: invloed van cognitieve en emotionele variabelen. Onderzoek met behulp van de videovervormingsmethode*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- De Waele, J.P. (1985). Note sur l'origine de la négation de la négation. In M. Buhr, & H.J. Sandhühler (Eds.), *Philosophie in weltbürgerlicher Absicht und wissenschaftlicher Sozialismus (Studien zur Dialektik)* (pp. 36-59). Pahl-Rugenstein.
- Diekstra, R.F.W., & Dassen, W.F.M. (1979<sup>s</sup>). *Inleiding tot de rationele therapie (Rationele therapie 3)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Dillon, M.C. (1985). De betekenis van Merleau-Ponty's denken voor de therapeutische praktijk. *Psychotherapeutisch Paspoort*, 3, 5.15-5.36.
- Dixon, J.C. (1957). Development of self-recognition. *Journal of General Psychology*, 91, 251-256.
- Downing, J. (1973). *Dreams and Nightmares: A Book of Gestalt Therapy Sessions*. New York: Perennial Libr.
- Duvall, E.M. (1971<sup>4</sup>). *Family Development*. Philadelphia: Lippincott.
- Eder, R.A. (1989). The emergent psychologist: The structure and content of 3½-5½, and 7½-year olds' concepts of themselves and other persons. *Child Development*, 60, 1218-1228.
- Eder, R.A. (1990). Uncovering young children's psychological selves: Individual and developmental differences. *Child Development*, 61, 849-863.
- Eder, R.A., Gerlach, S.G., & Perlmutter, M. (1987). In search of children's selves: Development of the specific and general components of the selfconcept. *Child Development*, 58, 1044-1050.
- Eismann, D., & Purcell, M. (1992). Dreamwork with children and adolescents in group therapy. *Journal of Child and Adolescent Group Therapy*, 2, 197-226.
- Elbers, E. (1981). De ontwikkeling van de persoonlijkheid. In P. Van den Dool, & A. Verby (Eds.), *Van nature maatschappelijk. Overzicht van de kritische psychologie* (pp. 134-168). Amsterdam: SUA.
- Elliott, R., & Greenberg, L.S. (in press). Multiple voices in process-experiential therapy: Dialogue between aspects of the self. *Journal of Psychotherapy Integration*.
- Ellis, A. (1974). *Humanistic Psychotherapy. The Rational-Emotional Approach*. New York: Mac Graw Hill.

- Elster, J. (1978). *Logic and Society. Contradiction and Possible Worlds*. Chichester, New York: Wiley.
- Elster, J. (1979). *Ulysses and the Sirens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E.H. (1963<sup>2</sup>). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity, Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Eysenck, H.J., & Eysenck, S.B.G. (1969). *Personality Structure and Measurement*. London: Routledge & Kegan.
- Fantz, R.L. (1961). The origin of form perception. *Scientific American*, 204, 66-72.
- Ferinden, W.E. (1971). Behavioristic psychodrama: A technique for modifying aggressive behavior in children. *Group Psychotherapy*, 24, 101-106.
- Festinger, L. (1957). *A Theory of Cognitive Dissonance*. Stanford: Stanford University Press.
- Festinger, L. (1962). Cognitive dissonance. *Scientific American*, 207(4), 93-102.
- Fisher, H. (1984). *Negation, Defense, and Personality. A Biopsychological Perspective*. Paper presented at the International Congress of Psychology, Acapulco (Mexico).
- Flanagan, S., Adams, H.E., & Forehand, R. (1979). A comparison of four instructional techniques for teaching parents to use time out. *Behaviour Therapy*, 10, 94-102.
- Flavell, J.H. (1986). The development of children's knowledge about the appearance-reality distinction. *American Psychologist*, 41(4), 418-425.
- Flavell, J.H. (1993). The development of children's understanding of false belief and the appearance-reality distinction. *International Journal of Psychology*, 28(5), 595-604.
- Fontaine, P.J. (1970). Psychodrame chez les adolescents handicapés en institution. *Bulletin de Psychologie*, 23(13-16), 923-926.
- Fösterling, F. (1988). *Attribution Theory in Clinical Psychology*. London: John Wiley & Sons.
- France, D.G., & Dugo, J.M. (1985). Pretherapy orientation as preparation for open psychotherapy groups. *Psychotherapy*, 22(2), 256-261.
- Frank, J.D. (1974). Therapeutic components of psychotherapy. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 159, 325-342.
- Frank, J.D., Gliedman, L.H., Imber, S.D., Stone, A.R., & Nash, E.H., (1959). Patient's expectations and relearning as factors determining improvement in psychotherapy. *American Journal of Psychiatry*, 115, 916-968.
- Freeman, A., & Boyll, S. (1992). The use of dreams and the dream metaphor in cognitive-behavior therapy. *Psychotherapy in Private Practice*, 10, 173-192.
- French, D.C. (1988). Heterogeneity of peer-rejected boys. *Child Development*, 59, 976-985.
- Freud, S. (1923). Das Ich und das Es. *Gesammelte Werke, XIII*. 235-289. Wien.
- Fryrear, J.L., & Fleshman, B. (1981). *Videotherapy in Mental Health*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Gallup, G.G.Jr. (1970). Chimpanzees: Self-recognition. *Science*, 167, 86-87.
- Gaus, H. (1981). *Menselijk gedrag tijdens langdurige economische recessies (een schets)*. Malle: De Sikkkel.
- Gendlin, E.T. (1974). Client-centered and experiential psychotherapy. In D.A. Wexler, & L.N. Rice (Eds.), *Innovations in Client-Centered Therapy*. New York: Wiley.
- Gendlin, E.T. (1996). *Focusing-Oriented Psychotherapy: A Manual of the Experiential Method*. New York: Guilford Press.
- Gerstenberg, W. (1979). Psychodrama in der ambulanten psychotherapeutischen Arbeit mit Eltern und Kindern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 28(8), 293-302.

- Gerstenberg, W. (1980). Besonderheiten im Umgang mit Eltern von psychologisch erkrankten Kindern und Jugendlichen unter dem Gesichtspunkt der Psychodrama-Gruppentherapie. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 15, 307-314.
- Gilligan, C. (1983). *In a Different Voice*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.
- Goffman, E. (1978). The presentation of self to others. In J.G. Manis, & B.N. Meltzer (Eds.), *Symbolic Interaction. A Reader in Social Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Gold, V.J. (1973). Dreams in group therapy. A review of the literature. *International Journal of Group Psychotherapy*, 23, 394-407.
- Golding, W. (1954<sup>1</sup>). *Lord of the Flies*. London: Faber & Faber.
- Goldstein, D.J. (1977). Client pretherapy preparation effects on the reduction of incongruent therapeutic expectancies. *Dissertation Abstracts International*, 37(11-A), 6950.
- Goulet, C.R., & Baltes, P.B. (Eds.) (1970). *Life-Span Developmental Psychology. Research and Theory*. New York: Academic Press.
- Greenberg, I.A. (Ed.) (1974). *Psychodrama, Theory and Therapy*. New York: Behavioral Publications.
- Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T., Rosenblatt, A., Burling, J., Lyon, D., Simon, L., & Pinel, E. (1992). Why do people need self-esteem? Converging evidence that self-esteem serves an anxiety-buffering function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, 913-922.
- Greenberg, L.S. (1984). A task analysis of intrapersonal conflict resolution. In L.N. Rice, & L.S. Greenberg (Eds.), *Patterns of Change. Intensive Analysis of Psychotherapy Process* (pp. 67-123). New York, London: The Guilford Press.
- Greenberg, L.S., & Paivio, S.C. (1997). *Working with Emotions in Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Greenberg, L.S., & Pascual-Leone, J. (1995). A dialectical constructivist approach to experiential change. In R. Neimeyer, & M. Mahony (Eds.), *Constructivism in Psychotherapy*. Washington, DC: APA Press.
- Greenberg, L.S., Rice, L.N., & Elliott, R. (1993). *Facilitating Emotional Change*. New York: Guilford Press.
- Greenberg, L.S., Watson, J.C., & Lietaer, G. (Eds.) (1998). *Handbook of Experiential Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Haaijman-Van Breukelen, J.J., & Haaijman, W.P. (1986). Psychodrama in de gedragstherapie. *Handboek Gedragstherapie*, Deel 3, B.10, 1-36. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Haley, J. (1973). *Uncommon Therapy. The Psychiatric Techniques of Milton H. Erickson*. New York: Norton. (Vertaald in het Nederlands: *Buitengewone therapie* (1975). Haarlem: De Toorts.)
- Hall, R. (1976). Dialectic. In: *Edwards, The Encyclopedia of Philosophy*. New York: Mac Millan.
- Hamilton, V., & Warburton, D.M. (Eds.) (1979). *Human Stress and Cognition. An Information Processing Approach*. Chichester, New York, Brisbane, Toronto: John Wiley & Sons.
- Harlow, H.F., & Mears, C. (1979). *The Human Model. Primate Perspectives*. Chichester, Sussex: Wiley.
- Harlow, H.F., & Zimmerman, R.R. (1959). Affectional responses in the infant monkey. *Science*, 130, 431-432.
- Harris, M.B., & Smith, S.D. (1982). Beliefs about obesity: Effects of age, ethnicity, sex and weight. *Psychological Reports*, 51, 1047-1055.



- Hart, D., & Damon, W. (1985). Contrasts between understanding self and understanding others. In R.L. Leahy (Ed.), *The Development of the Self* (pp. 151-178). Orlando, San Diego, New York, London: Academic Press.
- Harter, S. (1982). A developmental perspective on some parameters of self-regulation in children. In P. Karoly, & F.H. Kanfer (Eds.), *Self-Management and Behavior Change*. New York: Pergamon Press.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. Vol IV: Hetherington, E.M. *Socialization, Personality, and Social Development* (pp. 275-385).
- Harter, S. (1985). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R.L. Leahy (Ed.), *The Development of the Self* (pp. 55-12). Orlando, San Diego, New York, London: Academic Press.
- Harter, S. (1990). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A life-span perspective. In R.J. Sternberg, & J. Kolligian Jr. (Eds.), *Competence Considered* (pp. 67-97). New Haven: Yale University Press.
- Haskell, M. (1975). *Socioanalysis: Self-direction via sociometry and psychodrama*. Long Beach, C.A.: Role Training Associates.
- Heffner, R., Rebecca, M., & Obshansky, B. (1975). Development of sex-role transcendence. *Human Development*, 18, 143-158.
- Hegel, G.W.F. (1932-1934). *Wissenschaft der Logik I und II*. Hsg. G. Lasson. Leipzig, Hamburg: Meiner.
- Hegel, G.W.F. (1952) (oorspronkelijk gepubliceerd in 1807). *Phänomenologie des Geistes*. Hamburg: Meiner.
- Hegel, G.W.F. (Tome I: 1955a, Tome II: 1955b). *La Phénoménologie de l'Esprit*. Traduction de J. Hyppolite. Paris: Aubier, Editions Montaigne.
- Hegel, G.W.F. (1978). *Het wetenschappelijk kennen*. Voorwoord tot de *Fenomenologie van de geest*. Vertaling en verklarende voetnoten: P. Jonkers. Inleiding: S. Ysseling. Amsterdam, Meppel: Boom. (Oorspronkelijke titel: *System der Wissenschaft*. In *Die Phänomenologie des Geistes* (1807) Erster Teil. Bamberg, Würzburg: J.A. Goebhardt.)
- Heiss, R. (1976<sup>4</sup>). *Hegel, Kierkegaard, Marx. De grote dialectische denkers van de 19e eeuw*. Utrecht, Antwerpen: Het Spectrum, Aula 418. (Oorspronkelijke titel: *Die grossen Dialektiker des 19. Jahrhunderts, Hegel, Kierkegaard, Marx*. Keulen, Berlijn: Verlag Kiepenheuer & Witsch, 1966.)
- Hellinckx, W. (1990). *Gezinsgerichte pedagogische hulpverlening. Een hulpverleningsmethode voor opvoedingsproblemen*. Leuven: Katholieke Universiteit, Orthopedagogiek.
- Hermans, H.J.M. (1974). *Waardegebieden en hun ontwikkeling. Theorie en methode van zelfconfrontatie*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M. (1981). *Persoonlijkheid en waardering* (2 delen). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M. (1986). *Het verdeelde gemoed. Over de grondmotieven in ons dagelijks leven*. Baarn: H. Nelissen.
- Hermans, H.J.M. (1987). Self as an organized system of valuations: Toward a dialogue with the person. *Journal of Counseling Psychology*, 34(1), 10-19.
- Hermans, H.J.M. (1992<sup>a</sup>). Telling and retelling one's self-narrative: A contextual approach to life-span development. *Human Development*, 35, 361-375.
- Hermans, H.J.M. (1992<sup>b</sup>). The person as an active participant in psychological research. *American Behavioral Scientist*, 36, 102-113.

- Hermans, H.J.M. (1992<sup>c</sup>). The dialogical self beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hermans, H.J.M. (1996). Voicing the self: From information processing to dialogical interchange. *Psychological Bulletin*, 119, 31-50.
- Hermans, H.J.M., Hermans-Jansen, E., & Van Gilst, W. (1985). *De grondmotieven van het menselijk bestaan. Hun expressie in het persoonlijk waarderingsleven*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Hermans, H.J.M., & Kempen, H.J.G. (1993a). *The Dialogical Self. Meaning as Movement*. San Diego: Academic Press.
- Hermans, H.J.M., Kempen, H.J.G., & Van Loon, R.J.P. (1992). The dialogical self. Beyond individualism and rationalism. *American Psychologist*, 47, 23-33.
- Hermans, H.J.M., Rijks, T.I., & Kempen, H.J.G. (1993<sup>b</sup>). Imaginal dialogues in the self: Theory and method. *Journal of Personality*, 61, 2.
- Hermans, H.J.M., & Van Gilst, W. (1991). Self-narrative and collective myth. An analysis of the Narcissus story. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23, 423-440.
- Hersch, J. (1985). Contradiction in music. In *Offizielles Program, Salzburger Festspiele 1985* (pp. 26-32). Salzburg/Wien: Residenz Verlag. (Opening address of the Salzburg Festival 1985.)
- Hilkey, J.H., Wilhelm, C.L., & Horne, A.M. (1982). Comparative effectiveness of videotape pretraining versus no pretraining on selected process and outcome variables in group therapy. *Psychological Reports*, 50(3) 1151-1159.
- Hoffman, M.L. (1984). Interaction of affect and cognition in empathy. In C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, Cognition, and Behavior* (pp. 103-131). Cambridge: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1976). *Personality Theory. The Personological Tradition*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Holmes, P. (1987). Boundaries or chaos. Psychodrama with adolescents. In J.C. Coleman (Ed.), *Working with Troubled Adolescents* (pp. 91-106). London: Academic Press, Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.
- Holmes, P., & Karp, M. (1991). *Psychodrama. Inspiration and Technique*. London, New York: Routledge.
- Honzik, M.P. (1984). Life-span development. *Annual Review of Psychology*, 35, 309-331.
- Hsu, L.K.G. (1989). The gender gap in eating disorders: Why are the eating disorders more common among women? *Clinical Psychological Review*, 9, 393-407.
- Hudgins, K. (1998). Experiential psychodrama with sexual trauma. In Greenberg, L.S., Watson, J.C., & Lietaer, G. (Eds.), *Handbook of Experiential Psychotherapy*. New York, London: The Guilford Press.
- Hyppolite, J. (1948). *Génèse et structure de la phénoménologie de l'esprit de Hegel* (thèse). Paris: Aubier, Editions Moutaigne.
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1970). *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Irwin, E.C., Levy, P., & Shapiro, M. (1972). Assessment of drama therapy in a child guidance clinic. *Group Psychotherapy and Psychodrama*, 25, 105-116.
- Ivey, A.E. (1986). *Developmental Therapy. Theory into Practice*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Izard, C.E., Kagan, J., & Zajonc, R.B. (Eds.) (1984). *Emotions, Cognition, and Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Jakes, A.L. (1982). Effects of a pre-psychotherapy videotape induction upon subject expectations, motivation and participation. *Dissertation Abstract International*, 43(6-B), 1984-1985.
- James, W. (1950). *The Principles of Psychology*. New York: Dover (eerste editie in 1890).
- James, W. (1961). *Psychology: The Briefer Course*. New York: Harper & Row (eerste editie in 1892).
- Jennings, J.L. (1986). Husserl revisited. The forgotten distinction between psychology and phenomenology. *American Psychologist*, 41(19), 1231-1240.
- Johnstone, H.W. (1970). *The Problem of the Self*. University Park, P.A.: Pennsylvania State University Press.
- Jonkers, P. (1978). Verklarende noten. In G.W.F. Hegel, *Het wetenschappelijk denken* (pp. 111-137). Amsterdam, Meppel: Boom.
- Jung, C.G. (1931). *Seelenprobleme der Gegenwart*. Zurich: Rascher.
- Jung, C.G. (1934). The practical use of dream-analysis. In C.G. Jung, *The Practice of Psychotherapy. Collected Works*, 16 (pp. 139-161).
- Jung, C.G. (1964). *Man and his Symbols*. London: Picador Books.
- Kagan, J. (1981). *The Second Year. The Emergence of Self-Awareness*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Kahn, E. (1985). Heinz Kohut and Carl Rogers. A timely comparison. *American Psychologist*, 40(8), 893-904.
- Kaplan, B. (1983). Genetic-dramatism: Old wine in new bottles. In S. Wapner, & B. Kaplan (Eds.), *Toward a Holistic Developmental Psychology*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Kaplan, K.M., & Wadden, T.A. (1986). Childhood obesity and self-esteem. *Journal of Behavioral Pediatrics*, 109, 367-370.
- Karp, M. (1991). Psychodrama and piccalilli: Residential treatment of a sexually abused adult. In P. Holmes, & M. Karp (Eds.), *Psychodrama. Inspiration and Technique*. London, New York: Routledge.
- Karp, M. (1998). The director: Cognition in action. In M. Karp, P. Holmes, & K. Bradshaw Tavon (Eds.), *The Handbook of Psychodrama*. Preface by Z.T. Moreno; ill. by K. Sprague (pp. 147-165). London, New York: Routledge.
- Karp, M., Holmes, P., & Bradshaw Tavon, K. (1998) (Eds.). *The Handbook of Psychodrama*. Preface by Z.T. Moreno; ill. by K. Sprague. London, New York: Routledge.
- Kazdin, A.E. (1993). Psychotherapy for children and adolescents. Current progress and future research directions. *American Psychologist*, 48(6), 644-657.
- Kehle, T.J., Clark, E., Jenson, W.R., & Wampold, B.E. (1986). Effectiveness of self-observation with behavior disordered elementary school children. *School Psychology Review*, 15(2), 289-295.
- Keller, A., Ford, L.H. Jr., & Meacham, J.A. (1978). Dimensions of self-concept in preschool children. *Developmental Psychology*, 14, 483-489.
- Kellerman, P.F. (1984). The place of catharsis in psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 73(1), 1-13.
- Kellerman, P.F. (1991). An essay on the metascience of psychodrama. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 44(1), 19-32.
- Kellerman, P.F. (1992). *Focus on Psychodrama. The Therapeutic Aspects of Psychodrama*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Kellerman, P.F., & Hudgins, M.K. (2000). *Psychodrama with Trauma Survivors. Acting Out Your Pain*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Kelly, G.A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs* (1 & 2). New York: Norton.
- Kelly, G.A. (1977). The psychology of the unknown. In D. Bannister (Ed.), *New Perspectives in Personal Construct Theory* (pp. 1-19). London, New York: Academic Press.
- Kempler, W. Zie Bouwkamp, R. & S. (1984).
- Kenny, D.A., & DePaulo, B.M. (1993). Do people know how others view them? An empirical and theoretical account. *Psychological Bulletin*, 114, 145-161.
- Kesselring, Th. (1981). *Entwicklung und Widerspruch. Ein Vergleich zwischen Piagets genetischer Erkenntnistheorie und Hegels Dialektik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Kestemberg, E., & Jeanet, P. (1987). *Le psychodrame analytique*. Paris: Presses Universitaires de France. (Que sais-je? nr. 2377.)
- Kimm, S.Y.S., Sweeney, C.G., Janosky, J., & MacMillan, J.P. (1991). Self-concept measures and childhood obesity: A descriptive analysis. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 12, 19-24.
- Kimmel, D.C. (1974). *Adulthood and Aging. An Interdisciplinary, Developmental View*. New York: John Wiley & Sons.
- Kimmel, D.C. (1980<sup>2</sup>). *Adulthood and Aging. An Interdisciplinary, Developmental View*. New York: John Wiley & Sons.
- Kipper, D.A. (1992). Psychodrama: Group psychotherapy Through role playing. *International Journal of Group Psychotherapy*, 42(4), 495-521.
- Kirk, G.S. (1962<sup>2</sup>). *Heraclitus. The Cosmic Fragments. A Critical Study with Introduction, Text and Translation*. Cambridge: Cambridge.
- Kirk, G.S., & Raven, J.E. (1957). *The Presocratic Philosophers*. Cambridge: Cambridge.
- Klessmann, E. (1988). Symbooldrama bij adolescenten. In B. Driessen, & H. de Hoogh (Eds.), *Psychotherapie met adolescenten, zelf doen maar niet alleen*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Klever, W.N.A. (1981). *Dialectisch denken*. Bussum: Het Wereldvenster.
- Knittel, M. (1990). Strategies for directing psychodrama with the adolescent. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 43(3), 116-120.
- Koffka, K. (1935). *Principles of Gestalt Psychology*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral Development and Behavior. Theory, Research and Social Issues*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kohut, H. (1977). *The Restoration of the Self*. New York: International University Press.
- Kohut, H. (1984). How does analysis cure? In A. Goldberg, & P.E. Stepansky (Eds.), Chicago: University of Chicago Press.
- Kojève, A. (1947). *Introduction à la lecture de Hegel*. Paris: Gallimard.
- Kolb, G.E. (1983). The dream in psychoanalytic group therapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 33, 41-52.
- Koops, W. (1979). De ontwikkeling van sociale cognitie. In W. Koops, & J.J. Van der Werff (Eds.), *Overzicht van de ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Kooyman, M. (1985). De therapeutische gemeenschap als psychotherapeutisch instrument bij de behandeling van drugverslaafden. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 27, 160-179.

- Kooyman, M., & Bratter, T.E. (1980). De noodzaak van confrontatie en structuur bij de behandeling van drugverslaafden. *Tijdschrift voor Alcohol, Drugs en Andere Psychotrope Stoffen*, 6(1), 27-33.
- Kramer, D.A., & Woodruff, D.S. (1986). Relativistic and dialectical thought in three adult age-groups. *Human Development*, 29, 280-290.
- Kruger, R.T. (1978). Dream mechanisms and techniques of psychodrama. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 13, 172-208.
- Kruithof, J. (1959). *Het uitgangspunt van Hegel's ontologie*. Brugge: De Tempel.
- Kruithof, J. (1962). *Ethica* (4). Antwerpen: S.M. Ontwikkeling.
- Kruithof, J. (1985). *De mens aan de grens*. Antwerpen: EPO.
- Kuhn, T.S. (1970<sup>2</sup>). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kumar, V.K., & Treadwell, T.W. (1986). Identifying a protagonist: Techniques and factors. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 38(4), 155-164.
- Kvale, S. (1977). Dialectics and research on remembering. In N. Datan, & H.W. Reese (Eds.), *Life-Span Developmental Psychology. Dialectical Perspectives on Experimental Research* (pp. 165-189). New York: Academic Press.
- L'Abate, L., Weeks, G., & Weeks, K. (1979). Of scapegoats, strawmen and scarecrows. *International Journal of Family Therapy*, 1, 86-96.
- La Greca, A.M. (1990). Social consequences of pediatric conditions: Fertile area for future investigation and intervention. *Journal of Pediatric Psychology*, 15, 285-307.
- Laing, R.D. (1972). *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Lamb, M.E. (1988). Social and emotional development in infancy. In M.H. Bornstein, & M.E. Lamb (Eds.), *Developmental Psychology: An Advanced Textbook* (pp. 359-410). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lamiell, J.T. (1981). Toward an idiothetic psychology of personality. *American Psychologist*, 36(3), 276-288.
- Landfield, A. (1975). The complaint. A confrontation of personal urgency and professional construction. In *Bannister Issues and Approach in Psychological Therapies*. New York: Wiley.
- Laoubdia, S. (1987). Le dément et le miroir. A propos de l'expérience d'un groupe de vidéoconfrontation. *Psychologie Médicale*, 19(18), 1125-1126.
- La Toore, R.A. (1977). Pretherapy role induction procedures. *Canadian Psychological Review*, 18, 308-321.
- Leahy, R.L. (1985). *The Development of the Self*. Orlando, San Diego, New York, London: Academic Press.
- Lebovici, S., Diatkine, R., & Kestemberg, E. (1970). Bilan de dix ans de pratique psychodramatique chez l'enfant et l'adolescent. *Bulletin de Psychologie*, 23(13-16), 839-888.
- L'Ecuyer, R. (1978). *Le concept de soi*. Paris: Presses Universitaires de France.
- L'Ecuyer, R. (1981). The development of the self-concept through the life span. In M.D. Lynch, A.A. Norem-Hebeisen, & K.J. Gergen (Eds.), *Self Concept: Advances in Theory and Research*. Cambridge, M.A.: Ballinger.
- Leijssen, M. (1995). *Gids voor gesprekstherapie*. Utrecht: De Tijdstroom.
- Lemoine, G., & Lemoine, P. (1972). *Le psychodrame*. Paris: Robert Laffont.
- Leont'ev, A.N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Lerner, R.M. (1972). The development of body-build stereotypes in males. *Child Development*, 43, 908-920.

- Leutz, G. (1974). *Das klassische Psychodrama nach J.L. Moreno* (1). In *Psychodrama Theorie und Praxis*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag.
- Leutz, G. (1982). Correspondences between the psychodramatic theory of child development and the processes and therapeutic goals of psychodrama. In M. Pinea & L. Rafseisen (Eds.), *The Individual and the Group* (Vol. 1). Plenum Publishing Corporation.
- Leutz, G. (1986). The psychodramatic treatment of dreams. *Group Analysis*, 19, 139-146.
- Leveton, E. (1977). *Psychodrama for the Timid Clinician*. New York: Springer.
- Levine, B. (1982). *Groepspsychotherapie. Praktijk en ontwikkeling*. Deventer: Van Loghum Slaterus. (Vertaling: H. de Witte. Oorspronkelijke titel: *Group Psychotherapy, Practice and Development* (1979). Englewood Cliffs: Prentice Hall.)
- Lewis, M. (1979). The self as a developmental concept. *Human Development*, 22, 416-419.
- Lewis, M. (1990<sup>a</sup>). Models of developmental psychopathology. In M. Lewis, & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 15-28). New York, London: Plenum Press.
- Lewis, M. (1990<sup>b</sup>). Challenges to the study of developmental psychopathology. In M. Lewis, & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 29-40). New York, London: Plenum Press.
- Lewis, M., & Brooks, J.B. (1978). Self-knowledge and emotional development. In M. Lewis, & L. Rosenblum (Eds.), *The Development of Affect*. London: Plenum Press.
- Lewis, M., & Brooks-Gunn, J. (1979). *Social Cognition and the Acquisition of Self*. New York: Plenum Press.
- Lewis, M., & Miller, S.M. (1990). *Handbook of Developmental Psychopathology*. New York, London: Plenum Press.
- Linehan, M.M. (1993<sup>a</sup>). *Cognitive Behavioural Treatment of Borderline Personality Disorder*. New York: Guilford Press.
- Linehan, M.M. (1993<sup>b</sup>). Problems of self and borderline personality disorders: A dialectical behaviour analysis. In S. Lindel, S.J. Blatt et al. (Eds.), *The Self in Emotional Distress: Cognitive and Psychodynamic Perspectives* (pp. 301-333). New York: Guilford Press.
- Linehan, M.M. (1993<sup>c</sup>). Naturalistic follow up of a behavioural treatment for chronically parasuicidal borderline patients. *Archives of General Psychiatry*, 50, 971-974.
- Lipsitt, L.P. (1982). Infancy and life-span development. *Human Development*, 25, 41-48.
- Løvlie, A.-L. (1982<sup>a</sup>). *The Self, Yours, Mine or Ours. A Dialectic View*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Løvlie, A.-L. (1982<sup>b</sup>). *The Self of the Psychotherapist. Movement and Stagnation in Psychotherapy*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luyten, W. (1979). *Het eendigheidbeleven in relatie tot de cognitieve ontwikkeling*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- Lyoard, J.F. (1956). *La phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Mac, R.F. (1973). Client and therapist prognostic expectancies. An assessment of validity and an attempted manipulation. *Dissertation Abstracts International*, 34(12-B), 6216.
- MacKay, B., Gold, M., & Gold, E. (1987). A pilot study in dramatherapy with adolescent girls who have been sexually abused. Special issue: childhood sexual abuse. *Arts in Psychotherapy*, 14(1), 77-84.
- Maddi, S.R. (1980). *Personality Theories: A Comparative Analysis*. Georgetown, Ontario: The Dorsey Press.
- Mahler, M.S., Pine, F., & Bergman, A. (1975). *The Psychological Birth of the Human Infant*. New York: Basic Books.

- Mahrer, A. (1989). *Dream Work in Psychotherapy and Self-Change*. New York: Norton.
- Marcoen, A. (1975). Het formeel model van de ontogenese volgens C.G. Jung. *Psychologica Belgica*, 15(1), 35-61.
- Marineau, R.F. (1989). *Jacob Levy Moreno 1889-1974. Father of Psychodrama, Sociometry, and Group Psychotherapy*. London, New York: Tavistock, Routledge.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Markus, H., & Wurf, E. (1987). The dynamic self-concept: A social psychological perspective. *Annual Review of Psychology*, 38, 299-337.
- Martens, J., (1990). Ontdekkende klinische psychotherapie in de therapeutische gemeenschap. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 20(2), 126-134.
- Masten, A., Best, K., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.
- Masterson, J.F. (1982). Het borderline-syndroom bij adolescenten: de ontwikkelingsaspecten en het klinische beeld. In M.J. Eijer, D.J. de Levita, & J.A.M. Schouten (Eds.), *Adolescent en psychiatrie* (pp. 72-88). Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Mattoon, M.A. (1978). *Applied Dream Analysis: A Jungian Approach*. New York: Wiley.
- May, R. (1950). *The Meaning of Anxiety*. New York: The Ronald Press Company.
- May, R. (1958). Contributions of existential psychotherapy. In R. May, E. Angel, & H.F. Ellenberger (Eds.), *Existence: A New Dimension in Psychiatry and Psychology*. New York: Basic Books.
- May, R. (1967). *Psychology and the Human Dilemma*. Princeton, New Jersey, Toronto, London: Van Nostrand Company.
- May, R. (1982). The problem of evil. Open letter to Carl Rogers. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(3).
- May, R. (1983). *The Discovery of Being. Writings in Existential Psychology*. London: W.W. Norton.
- May, R. (1984). Het probleem van het kwaad. Open brief aan Carl Rogers. *Psychotherapeutisch Paspoort*, 1, 5.9-5.22. Deventer: Van Loghum Slaterus (Oorspronkelijk in: *Journal of Humanistic Psychology* (1982). 22(3). Selectie: J. Swildens. Vertaling: N. Van Lookeren.)
- McCarthy, M. (1990). The thin ideal, depression and eating disorders in women. *Behavior Research and Therapy*, 28, 205-215.
- McTaggart, J., & McTaggart, E. (1896). *Studies in the Hegelian Dialectic*. Cambridge: University Press.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mead, G.H. (1964). *On Social Psychology*. Selected Papers, Edited and with an Introduction by A. Strauss. Chicago, London: The University of Chicago Press. (Eerste editie (1956) onder de titel: *The Social Psychology of George Herbert Mead*).
- Meillo, J., (1984). Adolescent, weerstand en psychodrama. In L. Verhofstadt-Denève, D.N. Oudshoorn, & A.C. Driessen (Eds.), *Adolescent en psychotherapie*, themanummer *Kind en Adolescent*, 5(3), 204-212.
- Meillo, J. (1985). Het gebruik van dromen in psychodrama. *Psychotherapie*, 11(1), 44-52.
- Meillo, J. (1991). Issues of milieu therapy: Psychodrama as a contribution to the treatment of a case of anorexia nervosa. In P. Holmes, & M. Karp (Eds.), *Psychodrama, Inspiration and Technique* (pp. 137-154). London, New York: Tavistock, Routledge.
- Meillo, J., & Van de Lande, J. (1981). Psychodrama op Amstelland. *Maandblad Geestelijke Volksgezondheid*, 5, 401-414.



- Melnick, M. (1984). Skills through drama: The use of professional theater techniques in the treatment and education of prison and ex-offender populations. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 37(3), 104-116.
- Meltzoff, A.N., & Moore, M.K. (1977). Imitation of facial and manual gestures by human neonates. *Science*, 198, 75-78.
- Mendelson, B.K., & White, D.R. (1982). Relation between body-esteem and self-esteem of obese and normal children. *Perceptual and Motor Skills*, 54, 899-905.
- Mendelson, B.K., & White, D.R. (1985). Development of self-body-esteem in overweight youngsters. *Developmental Psychology*, 21, 90-96.
- Mijuskovic, B.L. (1977<sup>a</sup>). Loneliness: An interdisciplinary approach. *Psychiatry*, 40(2), 113-132.
- Mijuskovic, B.L. (1977<sup>b</sup>). Loneliness and the reflexivity of consciousness. *Psycho-Cultural Review*, 1, 202-215.
- Mijuskovic, B.L. (1979<sup>a</sup>). *Loneliness in Philosophy, Psychology and Literature*. Assen: Van Gorcum.
- Mijuskovic, B.L. (1979<sup>b</sup>). Loneliness and personal identity. *Psychology: A Quarterly of Human Behavior*, 16(3), 11-20.
- Minuchin, S., & Fishman, H.C. (1981). *Family Therapy Techniques*. Cambridge: Harvard University Press. (Vertaald in het Nederlands. *Gezinsstructuur en therapeutische technieken*. (1983). Deventer: Van Loghum Slaterus.)
- Minuchin, S., Rosman, B.L., & Baker, L. (1983). *Psychosomatische ziekten in het gezin. De behandeling van anorexia nervosa*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Mischel, W. (1968). *Personality and Assessment*. New York: Wiley.
- Mischel, W. (1976<sup>c</sup>). *Introduction to Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Mischel, W. (1981<sup>c</sup>). *Introduction to Personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Moreno, J.D. (Ed.) (1989). The autobiography of J.L. Moreno, MD (Abridged). *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 42(1-2), 3-126.
- Moreno, J.L. (1946). *Psychodrama* (Vol. 1). Beacon, New York: Beacon House.
- Moreno, J.L. (1950). Fragments from the psychodrama of a dream. *Group Psychotherapie*, 3, 344-365.
- Moreno, J.L. (1959<sup>a</sup>). Psychodrama of a dream. In J.H. Masserman, & J.L. Moreno (Eds.), *Progress in Psychotherapy* (Vol. 4) *Social Psychotherapy* (pp. 193-211). New York: Grune and Stratton.
- Moreno, J.L. (1959<sup>b</sup>). *Psychodrama. Foundations of Psychotherapy* (Vol. 2). Beacon, New York: Beacon House.
- Moreno, J.L. (1959<sup>c</sup>). *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama. Einleitung in die Theorie und Praxis*. Stuttgart: Georg Thieme Verlag.
- Moreno, J.L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moreno, J.L. (1972). Psychodrama en groepstherapie. In R.W. Siroka, E.K. Siroka, & G.A. Schloss (Eds.), *Sensitivity Training*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Moreno, J.L. (1974). Psychodramatic shocktherapy. A sociometric approach to the problem of mental disorders. *Group Psychotherapy*, 27, 2-29.
- Moreno, J.L., & Moreno, Z.T. (1969). *Psychodrama. Action Therapy and Principles of Practice* (Vol. 3). Beacon, New York: Beacon House.

- Moreno, J.L., & Elefthery, D.G. (1982<sup>3</sup>). An introduction to group psychodrama. In G.M. Gazda (Ed.), *Basic Approaches to Group Psychotherapy and Group Counseling* (pp. 101-135). Springfield, Il.: Charles C. Thomas.
- Moreno, Z.T. (1965). A survey of psychodramatic techniques. *Group Psychotherapy*, 12, 127-135.
- Moreno, Z.T. (1966). Psychodramatic rules, techniques and adjunctive methods. *Psychodrama and Group Psychotherapy*, Monograph nr. 41, Beacon, New York: Beacon House.
- Moreno, Z.T. (1991). Time, space, reality, and the family: Psychodrama with a blended (reconstituted) family. In P. Holmes, & M. Karp (Eds.), *Psychodrama Inspiration and Technique* (pp. 53-76). London, New York: Tavistock, Routledge.
- Moreno, Z.T., Blomkvist, L.D., & Rützel, Th. (2000). *Psychodrama, Surplus Reality and the Art of Healing*. London, Philadelphia: Routledge.
- Moustakas, C.E. (1961). *Loneliness*. New York: Prentice Hall.
- Mullan, H. (1992). "Existential" therapists and their group therapy practices. *International Journal of Group Psychotherapy*, 42, 453-468.
- Nay, R.W. (1976). A systematic comparison of instructional techniques for parents. *Behavior Therapy*, 6, 14-21.
- Noam, G.G. (1991). Clinical-developmental psychology. *Newsletter, International Society for the Study of Behavioural Development*, 1, 1-4.
- Nolte, J. (1977). Psychodrama and dreams. *Group Psychotherapy & Psychodrama*, 30, 37-48.
- Nuttin, J.M. Jr. (1975). *The Illusion of Attitude Change. Towards a Response Contagion Theory of Persuasion*. Leuven: University Press; London, New York, San Francisco: Academic Press.
- O'Dell, S.L., Mahony, N.D., Horton, W.G., & Turner, P.E. (1979). Media-assisted parent training: Alternative models. *Behavior Therapy*, 3, 103-110.
- Oléron, P. (1981). *Savoir et savoir-faire psychologiques chez l'enfant*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Oudshoorn, D.N. (s.d.). *Kinder- en adolescentenpsychiatrie. Een pragmatisch leerboek*. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Özbay, H., Göka, E., Öztürk, E., Güngör, S., & Hincal, G. (1993). Therapeutic factors in an adolescent psychodrama group. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 46(1), 3-11.
- Palland, B.G. (1963<sup>3</sup>). *Fenomenologische psychologie*. In H.C.J. Duyker, B.G. Palland, & R. Vuyk (Eds.), *Leerboek der psychologie*. Groningen: J.B. Wolters.
- Parrino, J.J. (1979). *From Panic to Power. The Positive Use of Stress*. New York, Chichester, Brisbane, Toronto: John Wiley & Sons.
- Pascal, B. (1912). *Pensées et Opuscules*. Introduction par L. Brunshvicg. Paris: Librairie Hachette, Imprimerie Tessier. (Posthuum gepubliceerd in 1670.)
- Passini, F.T., & Norman, W.T. (1966). A universal conception of personality structure? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 44-49.
- Patterson, C.H. (1973). *Theories of Counseling and Psychotherapy*. New York: Harper & Row.
- Patterson, G.R. (1974). Interventions for boys with conduct problems. Multiple setting treatments and criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 471-481.
- Patterson, G.R. (1977). A performance theory for coercive family interaction. In L. Cauns (Ed.), *Social Interaction: Methods, Analyses and Illustrations* (pp. 119-162). Chicago University: Chicago Press.
- Pazy, A. (1985). A developmental approach to variability in experience of self. *Journal of Humanistic Psychology*, 25, 64-82.



- Peplau, L.A., & Perlman, D. (Eds.) (1982). *Loneliness: A Source-Book of Current Theory, Research and Therapy*. New York: Wiley.
- Peplau, L.A., Russell, D., & Cutrona, C.E. (1980). The Revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 472-480.
- Perls, F.S. (1972). Dream seminars. In J. Fagan, & I.L. Shepherd (Eds.), *Gestalt Therapy Now* (pp. 237-263). Harmondsworth: Penguin Books.
- Petzold, H. (1971). Psychodramatisch gelenkte Aggression in der Therapie mit Alkoholikern. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 3, 268-281.
- Petzold, H., & Hentschel, U. (1990). Niedrigschwellige und karrierebegleitende Drogenarbeit als Elemente einer Gesamtstrategie der Drogenhilfe. *Wiener Zeitschrift für Suchtforschung*, 13(3), 11-19.
- Piaget, J. (1927). *La causalité physique chez l'enfant; la représentation du monde chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1947). *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1949). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin.
- Piaget, J. (1957<sup>2</sup>). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1968). *Le structuralisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1972). *De psychologie van het kind*. Rotterdam: Lemniscaat. (Oorspronkelijke titel: *La psychologie de l'enfant* (1966). Paris: Presses Universitaires de France.)
- Pierce, R.A., Nichols, M.P., & Dubrin, J.R. (Eds.) (1983). *Emotional Expression in Psychotherapy*. New York, London: Gardner Press.
- Pitzele, P. (1991). Adolescents inside out: Intrapyschic psychodrama. In P. Holmes, & M. Karp (Eds.), *Psychodrama, Inspiration and Technique* (pp. 15-32). London, New York: Tavistock, Routledge.
- Platteau, W. (1982). Een referentiekader voor de gevalstudies van Freud. *Psychoanalytische Perspektieven* (2). Gent: R.U.G., Psychiatrische Raadpleging.
- Polivy, J., & Herman, C.P. (1987). Diagnosis and treatment of normal eating. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 635-644.
- Pot, E. (1981). *Een studie naar man-vrouw rolpatronen bij adolescenten en hun ouders binnen een ontwikkelingspsychologisch kader*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- Preyer, W. (1893). *Mind of the Child 2*. New York: Appleton.
- Prigogine, I. (1976). Order through fluctuations. Self-organization and social systems. In Jantsch, & Waddington (Eds.), *Evolution and Consciousness*. Reading.
- Prigogine, I., Allen, P.M., & Herman, R. (1977). The evolution of complexity and the laws of nature. In Lazlo, & Bierman (Eds.), *Goals of Mankind* (Vol. 1). New York: Pergamon Press.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1979). *La nouvelle alliance. Métamorphose de la science*. Poitiers: Gallimard.
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1984). *Order Out of Chaos: Man's New Dialogue with Nature*. New York: Bantam Books.
- Probst, M., Braet, C., Vandereycken, W., De Vos, P., Van Coppenolle, H., & Verhofstadt-Denève, L. (1995). Body size estimation in obese children: A controlled study with the video distortion method. *International Journal of Obesity*, 19, 820-824.
- Le Psychodrame (1970). *Bulletin de Psychologie*, 23(13-16) (themanummer).

- Pype, G., & Vanacker, R. (1985). Verslaving en persoonlijkheid. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 15(3), 178-196.
- Randall, H.E. (1969). Client role expectations: A test of role modification procedures. *Dissertation Abstracts International*, 29, 4384.
- Raver, C.C., & Leadbeater, B.J. (1993). The problem of the other in research on theory of mind and social development. *Human Development*, 36, 350-362.
- Rayner, P. (1977). Psychodrama as a medium for intermediate treatment. *The British Journal of Social Work*, 7, 443-453.
- Rhodewalt, F., & Agustsdottir, S. (1986). Effects of self-presentation on the phenomenal self. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 47-55.
- Richardson, S.A. (1976). Attitudes and behavior toward the physically handicapped. *International Journal of Psychology*, 1988, 23, 137-149.
- Richardson, S.A., Hastorf, A.H., Goodman, N., & Dornbush, S.M. (1961). Cultural uniformity in reaction to physical disabilities. *American Sociological Review*, 26, 241-247.
- Riegel, K.F. (1975<sup>a</sup>). Toward a dialectical theory of development. *Human Development*, 18, 50-64.
- Riegel, K.F. (1975<sup>b</sup>). Adult life crises: A dialectic interpretation of development. In N. Danan, & L.H. Ginsberg, *Life-Span Developmental Psychology* (pp. 99-128). New York: Academic Press.
- Riegel, K.F. (1979). *Foundations of Dialectical Psychology*. New York: Academic Press.
- Rilke, R.M. (1910). *Die Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge*. Leipzig.
- Ritter, J. (1972). *Historisches Wörterbuch der Philosophie* (2) (D-f). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Robins, L., & Rutter, M. (Eds.) (1990). *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. (1984). Enkele aantekeningen over Rollo May. *Psychotherapeutisch Paspoort*, 1, 5-7. Deventer: Van Loghum Slaterus. (Oorspronkelijk in *Journal of Humanistic Psychology*, (1982), 22(3). Selectie: J. Swildens. Vertaling: N. van Lookeren.)
- Rogers, D. (1982). *Life Span Development*. Monterey: Brooks/Cole.
- Røine, E. (1997). *Psychodrama. Group Psychotherapy as Experimental Theatre*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Rolls, B.J., Fedoroff, I.C., & Guthrie, J.F. (1991). Gender differences in eating behavior and body weight regulation. *Health Psychology*, 10, 133-142.
- Romer, D., & Revelle, W. (1984). Personality traits: Fact or fiction? A critique of the Shweder and D'Andrade Systematic Distortion Hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1028-1042.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the Self*. New York: Basic.
- Rosenthal, R. (1973). On the social psychology of self-fulfilling prophecy: Further evidence for Pygmalion effects and their mediating mechanisms (MSS Modular Publications, New York, Module, 53.)
- Routh, D.K. (1990). Taxonomy in developmental psychopathology: Consider the source. In M. Lewis, & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 53-64), New York, Plenum Press.

- Ruscombe-King, G. (1991). Hide and seek: The psychodramatist and the alcoholic. In P. Holmes, & M. Karp (Eds.), *Psychodrama, Inspiration and Technique* (pp. 155-178). London, New York: Tavistock, Routledge.
- Rustin, T.A., & Olsson, P.A. (1993). Sobriety Shop: A variation on Magic Shop for addiction treatment patients. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 46, 12-23.
- Rutter, M. (1986). Child psychiatry: The interface between clinical and developmental research. *Psychological Medicine*, 16, 151-169.
- Rutter, M., & Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency: Trends and Perspectives*. New York: Penguin books.
- Rychlak, J.F. (Ed.) (1976<sup>a</sup>). *Dialectic. Humanistic Rationale for Behavior and Development*. Contributions to Human Development (2), Basel: Karger.
- Rychlak, J.F. (1976<sup>b</sup>). The multiple meanings of "dialectic". In J.F. Rychlak, (Ed.), *Dialectic, Humanistic Rationale for Behavior and Development*. Contributions to Human Development (2) (pp. 1-17). Basel: Karger.
- Ryle, A., & Evans, C.D.H. (1991). Some meanings of body and self in eating-disordered and comparison subjects. *British Journal of Medical Psychology*, 64, 273-283.
- Sallade, J. (1973). A comparison of the psychological adjustment of obese versus non-obese children. *Psychomatic Research*, 17, 89-96.
- Sandoval, J. (1982). Hyperactive children: 12 ways to help them in a classroom. *Academic Therapy*, 18(1), 107-113.
- Sansom, W. (1956). *A Contest of a Lady*. London: Hogarth.
- Sarbin, Th.R. (1986). The narrative as a root metaphor for psychology. In Th.R. Sarbin (Ed.), *Narrative Psychology: The Storied Nature of Human Conduct* (pp. 3-21). New York: Praeger.
- Sarbin, Th.R. (1990). The narrative quality of action. *Theoretical and Philosophical Psychology*, 10, 49-65.
- Sartre, J.-P. (1939). *Le Mur*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1947). Les mouches. Drame en trois actes. In J.P. Sartre, *Théâtre* (pp. 7-121). Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1949<sup>a</sup>). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1960). *Critique de la raison dialectique* (précédé de questions de méthode). I, Théorie des ensembles pratiques. Paris: Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1965<sup>b</sup>). *Des Emotions. Esquisse d'une théorie*. Paris: Hermann. (Eerste editie: 1938.)
- Sasson, F. (1990). Psychodrama with adolescents; Management techniques that work. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 41(3), 121-138.
- Schachtel, E. (1963). *Metamorphosis*. London: Routledge & Kegan.
- Schaffer, H.R. (1976<sup>c</sup>). *The Growth of Sociability*. Harmondsworth: Penguin Books. (Vertaald in het Nederlands: *De sociale groei van het kind* (1978). Nijkerk: Callenbach.)
- Schepers, G. (1991). *Video als feedback instrument in therapeutische situaties. Communicatiewetenschappelijke benadering van videotherapie voor ouders en kinderen*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven.
- Schouten, J., Hirsch, S., & Blankstein, H. (1974). *Laat je niet kennen. Over residentiële behandeling van adolescenten*. Deventer: Van Loghsum Slaterus.
- Schram, G. (1983). *Proeve tot analyse van de paradoxale interventies in de directieve therapie*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- Schrauger, J.S., & Schoeneman, T.J. (1979). Symbolic interactionist view of self concept: Through the looking glass darkly. *Psychological Bulletin*, 86, 549-573.

- Secord, P., & Peevers, B. (1974). The development and attribution of person concepts. In T. Mischel (Ed.), *Understanding other persons*. Oxford: Blackwell.
- Seligman, M.E.P. (1975). *Helplessness: On Depression, Development and Death*. San Francisco: Reeman.
- Selman, R. (1971). Taking another's perspective. Role-taking development in early childhood. *Child Development*, 42, 1721-1734.
- Selman, R. (1976). Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts. In A.D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 10. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Selman, R. (1977). A structural-developmental model of social cognition. Implications for intervention research. *The Counseling Psychologist*, 3-6.
- Selman, R. (1980). *The Growth of Interpersonal Understanding*. New York: Academic Press.
- Selman, R. (1981). The child as a friendship philosopher. In S.R. Asher, & J.H. Gottman, *The Development of Children's Friendships*. Cambridge: University Press.
- Selman, R., & Byrne, D. (1974). A structural-developmental analysis of roletaking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-806.
- Selman, R.L., & Jacquette, D. (1978). Stability and oscillation in interpersonal awareness: A clinical-developmental analysis. In C.B. Keasy (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, 25. Lincoln: University of Nebraska Press.
- 's Gravendijk, W. (1983). *Psychodrama (actiemethode voor hulpverleners en onderwijsgeevenden)*. Baarn: Nelissen.
- Shantz, C.U. (1983<sup>4</sup>). Social cognition. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley. Vol. 111: Flavell, J.H., & Markman, E.M., Cognitive Development (pp. 495-555).
- Shearon, E.M. (1980). Psychodrama mit Kindern. *Acta Paedopsychiatrica*, 45, 253-268.
- Shephard, E.W. (1983). Self: Psychological usage. In R. Harré, & R. Lamb (Eds.), *The Encyclopedic Dictionary of Psychology*. Oxford: Blackwell Reference.
- Shepherd, I.L. (1972). Limitations and cautions in the gestalt approach. In J. Fagan, & I.L. Shepherd (Eds.), *Gestalt Therapy Now* (pp. 264-269). Harmondsworth: Penguin Books.
- Shneidman, E.S. (1985). *Definition of Suicide*. New York: Wiley.
- Shneidman, E.S. (1987). At the point of no return. *Scientific American*, March, 55-58.
- Shuttleworth-Jordan, M., Saayman, G.S., & Faber, P.A. (1988). A systematized method for dream analysis in a group setting. *International Journal of Group Psychotherapy*, 38, 473-489.
- Sigelman, C.K., & Begley, N.L. (1987). The early development of reactions to peers with controllable and uncontrollable problems. *Journal of Pediatric Psychology*, 12, 99-115.
- Skafté, D. (1987). Video in groups: Implications for a social theory of the self. *International Journal of Group Psychotherapy*, 37(3), 389-402.
- Slade, P.D., Dewey, M.E., Newton, T., Brodie, D., & Kiemle, G. (1990). Development and preliminary validation of the body satisfaction scale. *Psychology and Health*, 4, 213-220.
- Smith, K.C.P., & Apter, M.J. (1975). *A Theory of Psychological Reversals*. Chippenham: Picton.
- Smollar, J., & Youniss, J. (1985). Adolescent self-concept development. In R.L. Leahy (Ed.), *The Development of the Self* (pp. 247-265). Orlando, San Diego, New York, London: Academic Press.
- Snyder, M. (1972). Individual differences and the self-control of expressive behavior (doctoral dissertation, Stanford University, 1972). *Dissertation Abstracts International*, 33, 4533A-4534A (Univ. Microfilms No 73-4598).

- Snyder, M. (1974). The self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 30, 526-537.
- Snyder, M. (1979). Self-monitoring processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Vol. 12). New York: Academic Press.
- Snyder, M. (1983). Zelfregistratie en zelfpresentatie. *Psychologie*, 2, 26-30.
- Spielberger, C.D., Gorsuch, R.L., & Lushene, R.E. (1970). *Trait Anxiety Inventory (Self-Evaluation Questionnaire)*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Spitz, R.A. (1965). *The First Year of Life*. New York: International University Press.
- Staffieri, J.R. (1967). A study of social stereotype of body image in children. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1, 101-104.
- Staffieri, J.R. (1972). Body build and behavioral expectancies in young females. *Developmental Psychology*, 6, 125-127.
- Stierlin, H. (1969). *Conflict and Reconciliation*. New York: Anchor Books.
- Stirtzinger, R., & Robson, B. (1985). Videodrama and the observing ego. *Small Group Behavior*, 16(4), 539-548.
- Störig, H.J. (1959). *Geschiedenis van de filosofie. Een volledig overzicht van het wijsgerig denken van de oudste tijden af* (2 delen). Utrecht, Antwerpen: Het Spectrum, Prismaboeken. (Nederlandse vertaling: P. Brommer.) (Oorspr.: *Kleine Weltgeschichte der Philosophie* (1950). Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.)
- Storz, N.S. (1982). Body-image of obese adolescent girls in a high school and clinical setting. *Adolescence*, 67, 667-672.
- Strauss, C.C., Smith, K., Frame, C., & Forehand, R. (1985). Personal and interpersonal characteristics associated with childhood obesity. *Journal of Pediatric Psychology*, 10, 337-343.
- Strupp, H.H., & Hadley, S.W. (1979). Specific versus non-specific factors in psychotherapy. A controlled study of outcome. *Archives of General Psychiatry*, 36, 1125-1136.
- Swildens, H., de Haas, O., Lietaer, G., & Van Balen, R. (Eds.) (1991). *Leerboek gesprekstherapie. De cliëntgerichte benadering*. Leuven, Amersfoort: Acco.
- Swinck, D.F. (1985). Psychodramatic treatment for deaf people. *American Annals of the Deaf*, 130(4), 272-277.
- Tagore, R. (1941). *Zwervende vogels*. Amsterdam: Wereldbibliotheek Vereniging.
- Taylor, S., & Fiske, S. (1975). Point of view and perception of causality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 439-445.
- Thenot, J.P., & Tivolle, J.L. (1982). Psychovidéodrame; de la reviviscence de l'imaginaire au miroir parlant. *Communautés Educatives*, 41, 22-23.
- Tiggemann, M. (1992). Body-size dissatisfaction: Individual differences in age and gender and relationship with self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 13, 39-43.
- Tinsley, H.E., Bowman, S.L., & Ray, S.B. (1988). Manipulation of expectancies about counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 99-108.
- Tinsley, H.E., Workman, K.R., & Kass, R.A. (1980). Factor analysis of the domain of client expectancies about counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 27, 561-570.
- Titus, E. (1980). Videofeedback in psychotherapy. *Instructional Science* 9(4). Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing.
- Tolman, C. (1983). Further comments on the meaning of "dialectic". *Human Development*, 26, 320-324.
- Tomkiewicz, S., & Finder, J. (1980). Drogue et psychothérapie au centre de jeunes de Vitry. *Bulletin de Psychologie*, 34(1-4), 111-130.



- Toro, J., Castro, J., Garcia, M., Perez, P., & Cuesta, L. (1989). Eating attitudes, sociodemographic factors and body shape evaluation in adolescence. *British Journal of Medical Psychology*, *62*, 61-70.
- Treadwell, T.W., Steven, S., & Kumar, V.K. (1990). A survey of psychodramatic action and closure techniques. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, *43*(3), 102-115.
- Tuffilaro, N.B., Abbott, T., & Reilly, J. (1992). *An Experimental Approach to Nonlinear Dynamics and Chaos*. Reading, M.A.: Addison Wesley.
- Tupes, E.C., & Christal, R.E. (1958). *Stability of Personality Trait Rating Factors Obtained under Diverse Conditions*, pp. 58-61. USAF WADC, Technical Note.
- Turner, J.S., & Helms, D.B. (1979). *Life Span Development*. Philadelphia: Saunders.
- Turner, R.R., & Reese, H.W. (Eds.) (1980). *Life-Span Developmental Psychology: Intervention*. New York: Academic Press.
- Ullman, M. (1979). The experiential dream group. In B.B. Wolman (Ed.), *Handbook of Dreams* (pp. 406-423). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Ullman, M. (1985). The experiential dream group: Training applications. *Psychiatria Fennica, suppl.*, 135-140.
- Ullman, M. (1986). Access to dreams. In B.B. Wolman, & M. Ullman (Eds.), *Handbook of States of Consciousness* (pp. 524-552). New York: Van Nostrand Reinhold.
- Ullman, M. (1996). *Appreciating Dreams. A Group Approach*. Thousand Oaks, London, New Dehli: Sage.
- Valle, R.S., & Halling, S. (Eds.) (1989). *Existential – Phenomenological Perspectives in Psychology. Exploring the Breath of Human Experience*. New York, London: Plenum Press.
- Van Boekel, C.W. (1957). *Katharsis: een filologische reconstructie van de psychologie van Aristoteles omtrent het gevoelsleven*. Utrecht: De Fontein.
- Van de Pol, J. (1980). Structurering en ernst van psychopathologie in psychodrama en groepspsychotherapie. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, *6*(4), 210-218.
- Vandereycken, W., Depreitere, L., & Probst, M. (1987). Body oriented therapy for anorexia nervosa patients. *American Journal of Psychotherapy*, *41*(2), 252-259.
- Vandereycken, W., & Pieters, G. (1978). Short term weight restoration in anorexia nervosa through operant conditioning. *Scandinavian Journal of Behavior Therapy*, *7*, 221-236.
- Vandereycken, W., Probst, M., & Van Bellinghen, M. (1992). Treating the distorted body experience of anorexia nervosa patients. *Journal of Adolescent Health*, *13*, 403-405.
- Van der Feen, R.J. (1990). Gezinsfactoren en drugverslaving: een blik op de onderzoeksliteratuur. *Tijdschrift voor Alcohol, Drugs en Andere Psychotrope Stoffen*, *16*(3), 89-104.
- Van der Meulen, M. (1986). Zelfconceptieproblemen bij jonge kinderen. Een analyse van spontane, zelfbeschouwende uitspraken. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie en Haar Grensgebieden*. Themanummer, J.J. Van der Werff, & W. Koops: Zelfconceptie en Identiteitsproblemen, *41*(6), 261-267.
- Van der Meulen, M. (1993). Het zelfconcept bij jonge kinderen. In J.D. Bosch, H.A. Bosma, D.N. Oudshoorn, H. Rispens, & A. Vyt (Eds.), *Jaarboek ontwikkelingspsychologie, orthopedagogiek en kinderpsychiatrie 1. 1994-1995* (pp. 50-73).
- Van der Molen, P. (1986). Reversal theory, learning and psychotherapy. *British Journal of Guidance and Counseling*, *14*(2), 125-139.
- Van der Werff, J.J. (1985). *Identiteitsproblemen. Zelfbeschouwing in de psychologie*. Muiderberg: Coutinho.

- Van der Werff, J.J. (1986). Individual problems of self-definition. An overview and a view. *International Journal of Behavioral Development*, 8(4), 445-471.
- Van Deun, P. (1990). Drugafhankelijkheid, diagnose en typologieën. *Tijdschrift Klinische Psychologie*, 20(2), 69-81.
- Vandewalle, G. (1980). Beschavingscrisis? Lessen uit de geschiedenis. *De Nieuwe Maand. Tijdschrift voor Politieke Vernieuwing*, 23(6), 452-465.
- Van Geert, P. (1994). *Dynamics of Development. Change between Complexity and Chaos*. London, New York: Harvester.
- Van IJzendoorn, R., Van der Veer, R., & Goossens, F. (1981). *Kritische psychologie. Drie stromingen*. Baarn: Ambo.
- Van Loon, J. (1990). Dikkertjes-klasjes? *Persoon en Gemeenschap*, 42, 117.
- Van Loon, J., Veen, J., Hoekstra, W., Voormolen, I., & Kortbeek, S. (1981). Dik zijn: voor sommige kinderen een probleem. *Tijdschrift Sociale Geneeskunde*, 59, 583-584.
- Van Rillaer, J. (1970). Une thérapie des rôles figés: l'apport de G. Kelly. *Bulletin de Psychologie*, 23(13-16), 793-798.
- Van Strien, T. (1986). *Eating Behaviour, Personality Traits and Body Mass*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verman, J.W., Van der Meulen, M., Kunnen, S., & Wesdorp-Uytenbogaert, B. (1993). Zelfbeeld en psychisch functioneren (Speciale uitgave van *Kind en Adolescent*). *Kind en Adolescent*, 14, 115-225.
- Venema, J. (1972). The effects of expectancy training, commitment and therapeutic conditions upon attrition from outpatient psychotherapy. *Dissertation Abstracts International*, 32, 6664-6665.
- Verdijck, J. (1976). *Psychodrama bij kinderen en adolescenten*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Katholieke Universiteit Leuven.
- Vergauwen, R. (1984). *Psychodrama met kinderen in de psychologische praktijk*. Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling, Rijksuniversiteit Gent.
- Verhofstadt-Denève, L. (1971). *Toekomstbeeld betreffende huwelijk en gezin bij adolescenten in een rijksopvoedingsgesticht. Een differentieel-psychologische studie naar bewuste dynamische inhouden* (2 delen). Gent: R.U.G., Laboratorium voor Psychologie.
- Verhofstadt-Denève, L. (1980<sup>a</sup>). *De ontwikkeling van sociaal-onaangepaste jongens en meisjes tot jonge volwassenen. Een follow-up studie vanuit differentieel en ontwikkelingspsychologisch oogpunt*. Gent: R.U.G., Laboratorium voor Psychologie.
- Verhofstadt-Denève, L. (1980<sup>b</sup>). Adoleszenzkrise und soziale Integration im frühen Erwachsenenalter. Ein psycho-dialektischer Ansatz mit klinischen Implikationen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 29(8), 278-285.
- Verhofstadt-Denève, L. (1981<sup>a</sup>). Adolescentiecrisis en jonge volwassenheid tegen de achtergrond van een dialectisch ontwikkelingsmodel. In F.J. Mönks et al. (Eds.), *Psychologie van jeugdijaren en adolescentie. Nieuwe ontwikkelingen en bevindingen* (pp. 122-165). Nijmegen: Dekker & Van de Vegt.
- Verhofstadt-Denève, L. (1981<sup>b</sup>). Algemene situering van jeugdproblemen. *Welzijnsgids-Noden, I.B.2.1.*, Afl. 9. Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Verhofstadt-Denève, L. (1983). Het nut van conflicten. Opgroeien door tegenspraak. *Psychologie*, 2(1), 26-33.
- Verhofstadt-Denève, L. (1984). Seksualiteit bij ongehuwde adolescenten. Permissiviteit en ervaring in heteroseksuele partnerrelaties. In W. Vandereycken, & G. Lambrechts (Eds.), *Seksua-*



- liteit en identiteit bij pubers en adolescenten. Leuvense cahiers voor seksuologie* (pp. 33-82). Leuven, Amersfoort: Acco.
- Verhofstadt-Denève, L. (1985<sup>a</sup>). Levenslooppyschologie, meer dan een normatief beschrijvende discipline. In J.J.F. Schroots (Ed.), *Levenslooppyschologie* (pp. 3347). Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Verhofstadt-Denève, L. (1985<sup>b</sup>). Crises in adolescence and psycho-social development in young adulthood. A seven-year follow-up study from a dialectical viewpoint. In C.J. Brainerd, & V.F. Reyna (Eds.), *Developmental Psychology*. Amsterdam, New York, Oxford: North-Holland.
- Verhofstadt-Denève, L. (1986). Het fenomenaal-dialectisch persoonsmodel. Een referentiekader voor de ontwikkelingspsycholoog. In R. Baekelmans, & L. Verhofstadt-Denève (Eds.), *Ontwikkeling, persoonlijkheid en milieu*. Liber Amicorum William De Coster. Leuven, Amersfoort: Acco.
- Verhofstadt-Denève, L. (1988<sup>a</sup>). The phenomenal-dialectic personality model. A frame of reference for the psychodramatist. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama and Sociometry*, 41(1), 3-20.
- Verhofstadt-Denève, L. (1988<sup>b</sup>). Persoon en psychodrama. Toepassingsmogelijkheden in het onderwijs. *Handboek Leerlingbegeleiding*, 6, 6540, 1-41.
- Verhofstadt-Denève, L. (1988<sup>c</sup>). *Persoon, ontwikkeling en psychodrama. Een existentieel-dialectische visie*. Leuven, Amersfoort: Acco.
- Verhofstadt-Denève, L. (1992). *Adolescentiepsychologie*. Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Verhofstadt-Denève, L. (1995). How to work with dreams in psychodrama: Developmental therapy from an existential-dialectical viewpoint. *International Journal of Group Psychotherapy*, 45(3), 405-435.
- Verhofstadt-Denève, L. (1996). Werken met dromen in psychodrama. Een ontwikkelingsgericht existentieel-dialectisch denkkader geïllustreerd bij een groep adolescenten. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 22, 20-37.
- Verhofstadt-Denève, L. (1997). Using conflict in a developmental therapeutic model. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 9(2), 151-164.
- Verhofstadt-Denève, L. (1998<sup>a</sup>). *Adolescentiepsychologie* (voledig herwerkte uitgave). Leuven, Apeldoorn: Garant.
- Verhofstadt-Denève, L. (1998<sup>b</sup>). *Psychodrama with own Students in Psychology: A Worth While Challenge*. Paper presented in the symposium: "Post Moreno Psychodrama" at the 13th International Congress of Group Psychotherapy, London (August).
- Verhofstadt-Denève, L. (1998<sup>c</sup>). *How to Work with Dreams in Psychodrama?* Workshop presented at the 13th International Congress of Group Psychotherapy, London (August).
- Verhofstadt-Denève, L. (1999<sup>a</sup>). Psychodrama with university students in clinical psychology: Theory, action and evaluation. In P. Fontaine (Ed.), *Psychodrama Training*. Leuven: Federation of European Psychodrama Training Organisations (FEPTO).
- Verhofstadt-Denève, L. (1999<sup>b</sup>). *Dream and Reality in the Magic Shop: How to Use Action Techniques in Developmental Psychotherapy from an Existential-Dialectical Viewpoint?* Workshop on the 2nd World Congress for Psychotherapy, Vienna.
- Verhofstadt-Denève, L. (1999<sup>c</sup>). *Action with the Phe-Di Personality Model: A Constant Dialectical Change*. Keynote lecture on the 5th International Conference of the Psychodrama Institute for Europe (10th Birthday), Budapest.
- Verhofstadt-Denève, L. (1999<sup>d</sup>). *The "Magic Shop" and the Phe-Di Personality Model*. Invited workshop on the 5th International Conference of the Psychodrama Institute for Europe (10th Birthday), Budapest.

- Verhofstadt-Denève, L. (1999<sup>a</sup>). Action- and drama-techniques with adolescent victims of violence. A developmental therapeutic model. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 11, 351-367.
- Verhofstadt-Denève, L. (1999<sup>b</sup>). *Intentional Change and/or Accelerating Development? Action- and Drama-Techniques within a Developmental Therapeutic Model*. Lezing, tijdens het symposium van P. Van Geert & J. Giotta: *Organizing Self-Organization: The Role of Representations, Goals, Justifications, Plans, in Developmental Dynamics*. IXth European Conference on Developmental Psychology (Island of Spetses, Greece).
- Verhofstadt-Denève, L. (2000). *Theory and Practice of Action and Drama Techniques. Developmental Psychotherapy from an Existential-Dialectical Viewpoint*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Verhofstadt-Denève, L. (in press). Affective processes in a multivoiced self in action. (Commentary on "Hubert Hermans: Affective processes in a multivoiced Self"). In H. Bosma, & S. Kunnen (Eds.), *Identity and Emotions: A Self-Organizational Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verhofstadt-Denève, L. (in druk). Actie met het fenomenologisch-dialectisch persoonsmodel: constructief werken met conflictbelevingen van de cliënt. *Tijdschrift Cliëntgerichte Psychotherapie*.
- Verhofstadt-Denève, L., & Schittekatte, M. (1993). Sexual standards and behavior during adolescence and psycho-social development in young adulthood. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 6(2), 113-136.
- Verhofstadt-Denève, L., & Schittekatte, M. (1996). Adolescents have become adults. A 15-year follow-up. In L. Verhofstadt-Denève, I. Kienhorst, & C. Braet (1996) (Eds.), *Conflict and Development in Adolescence*. Leiden: DSWO Press, University of Leiden.
- Verhofstadt-Denève, L., & Schittekatte, M. (1997). Is the adult the child of the adolescent? A tentative answer based on the Ghent longitudinal study. Paper presented at the Intensive Course on *Developmental Psychopathology*, Ghent (April, 1997).
- Verhofstadt-Denève, L., & Schittekatte, M. (2000). Need adolescent – girls and boys – act "wisely" to grow into "happy" adults? A tentative answer based on the Flanders longitudinal study. Paper presented at the XXVII International Congress of Psychology in Stockholm (juli, 2000).
- Verhofstadt-Denève, L., Schittekatte, M., & Braet, C. (1993). From adolescence to young adulthood: A follow-up survey over eight years, on psycho-social development. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 6(1), 37-58.
- Verhofstadt-Denève, L., Schittekatte, M., & Braet, C. (1994). Conflict experience and opposition in the transition from adolescence into young adulthood. *Swiss Journal of Psychology*, 53, 220-228.
- Verhofstadt-Denève, L., Van Geert, P., & Vyt, A. (1995). *Handboek ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Vos, H.P.J. (1986). Loochening van de innerlijke realiteit bij verslaafden. *Tijdschrift voor Alcohol, Drugs en Andere Psychotrope Stoffen*, 12(3), 99-106.
- Vurpillot, E. (1972). *Les perceptions du nourrisson*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Vygotsky, L.S. (1979<sup>a</sup>). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Vyt, A. (1994). Visual self-recognition in infants: Some reflections beyond the mirror. In A. Vyt, H. Bloch, & M.H. Bornstein (Eds.), *Early Child Development in the French tradition: Perspectives from Current Research* (pp. 119-132). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.

- Wadden, T.A., Foster, G.D., Brownell, K.D., & Finley, E. (1984). Self-concept in obese and normal-weight children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 1104-1105.
- Wadden, T.A., & Stunkard, A.J. (1985). Social and psychological consequences of obesity. *Annals of Internal Medicine, 103*, 1062-1067.
- Wadden, T.A., & Stunkard, A.J. (1989). Psychopathology and obesity. *Annals New York Academy of Sciences, 55-65*.
- Waldorp, M. (1992). *Complexity: The Emerging Science at the Edge of Order and Chaos*. New York: Simon & Schuster.
- Walker, L.J. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology, 19*, 103-110.
- Wallander, J.L., Varny, J.W., Babani, L., Banis, H.T., & Thompson, K. (1988). Children with chronic physical disorders: Maternal reports of their psychological adjustment. *Journal of Pediatric Psychology, 13*, 197-212.
- Walsh, R.T., Richardson, M.A., & Cardey, R.M. (1991). Structured fantasy approaches to children's group therapy. Special issue. Group work with suburbia's children: Difference, acceptance and belonging. *Social Work with Groups, 14*(1), 57-73.
- Walter, M., & Beare, P. (1991). The effect of videotape feedback on the on-task behavior of a student with emotional/behavioral disorders. *Education and Treatment of Children, 14*(1), 53-60.
- Wapner, S., & Kaplan, B. (1983). *Toward a Holistic Developmental Psychology*. Hillsdale, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum.
- Warner, G.D. (1970). The didactic auxiliary chair. *Group Psychotherapy and Psychodrama, 23*(1-2), 31-34.
- Watzlawick, P. (1983). *Anleitung zum Unglücklichsein*. München, Zürich: R. Piper & Co. Verlag. (Vertaald in het Nederlands. *Geluk is ook niet alles. Een handleiding voor ongelukzoekers*. Deventer: Van Loghum Slaterus.)
- Watzlawick, P., Weakland, J., & Fisch, R. (1974). *Change: Principles of Problem Formation and Resolution*. New York: Norton. (Vertaald in het Nederlands. *Het kan anders. Over het onderkennen en oplossen van menselijke problemen*. Deventer: Van Loghum Slaterus.)
- Webster-Stratton, C., Kolpacoff, M., & Hollinsworth, T. (1988). Self administered videotape therapy for families with conduct-problem children: Comparison with two cost-effective treatments and a control group. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56*(4), 558-566.
- Weeks, G.R. (1977). Toward a dialectical approach to intervention. *Human Development, 20*, 277-292.
- Weeks, G.R., & Wright, L. (1979). Dialectics of the family life cycle. *American Journal of Family Therapy, 1*, 85-91.
- Weinstein, M. (1988). Preparation of children for psychotherapy through videotaped modeling. *Journal of Clinical Child Psychology, 17*(2), 131-136.
- Weinstein, R.S., Marshall, H.H., Sharp, L., & Botkin, M. (1987). Pygmalion and the student: Age and classroom differences in children's awareness of teacher expectations. *Child Development, 58*, 1079-1093.
- Whitaker, D.S., & Lieberman, M.A. (1964). *Psychotherapy through the Group Process*. New York: Aldine.
- Widlöcher, D. (1970<sup>2</sup>). *Le psychodrame chez l'enfant*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Wilkins, P. (1999). *Psychodrama*. London: Sage Publications.

- Williams, A. (1989). *The Passionate Technique: Strategic Psychodrama with Individuals, Families, and Groups* Londen, New York: Tavistock, Routledge.
- Wilson, D.O. (1985). The effects of systematic client preparation, severity, and treatment setting on drop out rate in short-term psychotherapy. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 3(1), 62-70.
- Wolf, E.S. (1976). Recent advances in the psychology of the self: An outline of basic concepts. *Comprehensive Psychiatry*, 17, New York: Grune & Stratton.
- Wozniak, R.H. (1972). Verbal regulation of motor behavior – Soviet research and non-Soviet replications. *Human Development*, 15, 13-57.
- Wozniak, R.H. (1975). A dialectical paradigm for the psychological research: Implications drawn from the history of psychology in the Soviet Union. *Human Development*, 18, 18-24.
- Yablonsky, L. (1981<sup>2</sup>). *Psychodrama. Resolving Emotional Problems through Role Playing*. New York: Gardner Press.
- Yalom, I.D. (1980). *Existential Psychotherapy*. New York: Basic Books, Harper Collins.
- Yalom, I.D. (1981<sup>2</sup>). *Groepspsychotherapie in theorie en praktijk*. Deventer: Van Loghnum Slaterus. (Oorspronkelijke titel: *The Theory and Practice of Group Psychotherapy* (1975). New York: Basic Books).
- Yontef, G. (1998). Dialogic gestalt therapy. In L.S. Greenberg, J.C. Watson, & G. Lietaer (Eds.), *Handbook of Experiential psychotherapy* (pp. 82-102). New York: Guilford Press.
- You-Yuh (1976). Chinese dialectical thought and character. In J.F. Rychlak (Ed.), *Dialectic Humanistic Rationale for Behavior and Development* (pp. 72-86). Basel: Karger.
- Zajonc, R.B., & Markus, H. (1984). Affect and cognition: The hard interface. In C.E. Izard, J. Kagan, & R.B. Zajonc (Eds.), *Emotions, Cognition and Behavior* (pp. 73-102). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zazzo, R. (1977). La genèse de la connaissance de soi. *Biosocial Aspects of Development and Interdisciplinary Approach*. Abstract Guide, IVth Biennial Conference, I.S.S.B.D., 10-14. Pavia.
- Zender, M.A., & Zender, B.F. (1974). Vygotsky's view about age periodization of child development. *Human Development*, 17, 24-40.
- Zimmerman, D. (1967). Some characteristics of dreams in group analytic psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 17, 525-535.
- Zwick, R., & Attkisson, C.C. (1985). Effectiveness of a client pretherapy orientation videotape. *Journal of Counseling Psychology*, (4), 514-524.



# Personenregister\*

## A

Abbott, T. 358  
Abrams, H. 38, 76, 77, 335  
Abramson, L.Y. 160, 161, 335  
Achenbach, T.M. 164, 335  
Adams, G.R. 77, 335  
Adams, H.E. 342  
Adler, M.J. 21, 30, 31, 39, 336  
Adler, R. 335  
Adriaenssens, K. 281  
Agustsdottir, S. 106, 354  
Ainlay, S.C. 105, 335  
Allebeck, P. 271, 335  
Allen, A. 76, 337  
Allen, P.M. 353  
Alloy, L.B. 160, 161, 335  
Allport, G.W. 65, 80, 118, 335  
Altman, I. 23, 26, 30, 31, 37, 39, 77, 335, 338  
Ambron, S.R. 70, 335  
Amsterdam, B. 116, 117, 148, 335  
Ancelin-Schützenberger, A. 181, 182, 183, 184,  
190, 193, 196, 200, 202, 335  
Anderson, R.A. 161, 316, 335  
Angel, E. 350  
Angyal, A. 119, 335  
Anthony, S. 124, 335  
Anzieu, D. 184, 228, 335  
Apostel, L. 33, 39, 144, 336  
Apter, M.J. 30, 336, 356  
Aristoteles 22, 201  
Asher, S.R. 356  
Attkisson, C.C. 316, 363

## B

Babani, L. 362  
Badura, H.O. 336

Baekelmans, R. 339, 360  
Baker, L. 351  
Baldwin, J.M. 120, 336  
Baltes, P.B. 70-75, 77, 164, 169, 336, 343  
Bandura, A. 83, 98, 336  
Banis, H.T. 263, 336, 362  
Bannister, A. 183, 336  
Bannister, D. 347  
Barbour, A. 247, 336  
Barnes, H. 51, 336  
Barret, W. 47, 336  
Barrineau, P. 228, 336  
Barrucand, D. 201, 336  
Barsky, M. 264, 317, 336  
Barton, S. 30, 337  
Baseter, L.A. 338, 340  
Basseches, M. 24, 28, 337  
Bataille, G. 44  
Batens, D. 39, 337  
Baum, C.G. 261, 337  
Beare, P. 317, 362  
Becker, E. 60, 101, 337  
Beekman, G. 21, 337  
Begley, N.L. 262, 356  
Bell, C. 265, 337  
Bem, D.J. 76, 81, 337  
Bemis, K.M. 341  
Bender, W. 183, 337  
Bennet, S.M. 341  
Berger, M. 322, 337  
Bergman, A. 349  
Bergson, H. 159  
Berkowitz, L. 335, 357  
Bernstein, R.M. 135, 148, 337  
Best, K. 164, 350  
Bettelheim, B. 55-56, 199, 200, 337  
Bhaskar, R. 21, 337

\* De gecursiveerde cijfers verwijzen naar de bibliografie.

Met dank aan Hilde De Meerschman voor het samenstellen van het personen- en zaakregister.

- Bidell, T. 28, 337  
 Biemans, H. 318, 337  
 Binswanger, L. 44, 62, 63, 337  
 Blankstein, H. 303, 355  
 Blatner, A. 181, 201, 337, 338  
 Blatner, H.A. 337, 338  
 Blatt, S.J. 349  
 Bloch, E. 144  
 Bloch, H. 361  
 Blomkvist, L.D. 199, 203, 352  
 Blos, P. 224, 338  
 Bollnow, O.F. 44  
 Bonnarens, P. 104, 338  
 Bornstein, M.H. 114, 336, 338, 348, 361  
 Bosch, J.D. 358  
 Bosma, H.A. 358, 361  
 Boss, M. 44  
 Bosselman, R. 183, 338  
 Botkin, M. 362  
 Bourgeois, P. 317, 338  
 Boutsen, F. 127, 338  
 Bouwkamp, R. & S. 30, 338, 347  
 Bower, T.G.R. 114, 115, 338  
 Bowlby, J. 120, 338  
 Bowman, S.L. 357  
 Boyll, S. 228, 342  
 Bradshaw Tauvon, K. 346  
 Braet, C. 162, 261, 263, 264, 338, 353, 361  
 Brainerd, C.J. 360  
 Bratter, T.E. 303, 348  
 Bray, G.A. 262, 264, 338  
 Brent, S.B. 30, 338  
 Brim, O.G. 70, 338  
 Brim, O.G. Jr. 336  
 Brodie, D. 356  
 Brody, S. 114, 338  
 Broekaert, E. 338  
 Brommer, P. 357  
 Bronté, E. 35, 338  
 Brooks, J.B. 83, 117, 349  
 Brooks-Gunn, J. 116, 118, 120, 148, 349  
 Broughton, J.M. 121-126, 128, 131-134, 135, 136-142, 148, 338  
 Brown, B. 79, 335, 338  
 Brownell, K.D. 263, 264, 265, 338, 339, 362  
 Bruner, J.S. 100, 179, 339  
 Brunschvicg, L. 352  
 Bubenheimer, U. 184, 255, 339  
 Buhr, M. 341  
 Buis, P. 138, 339  
 Burgess, R. 316, 339  
 Burling, J. 343  
 Busemann, A. 40, 339  
 Buss, A.H. 179, 339  
 Buss, A.R. 77, 162, 339  
 Buytendijk, F.J.J. 85  
 Byrne, D. 126, 136, 148, 356
- C**
- Calvino, I. 49, 339  
 Camus, A. 43, 44, 45, 46, 47, 49, 51, 52, 53, 57, 59, 99, 224, 339  
 Cannetti, E. 339  
 Cardey, R.M. 362  
 Carlson-Sabelli, L. 199, 339  
 Cartwright, M.A. 316, 339  
 Casper, R.C. 265, 339  
 Castro, J. 358  
 Cattell, R.B. 76, 339  
 Caul, D. 317, 339  
 Cauns, L. 352  
 Chalfen, L. 228, 340  
 Christal, R.E. 76, 358  
 Christiaens, D. 66, 340  
 Cicchetti, D. 164, 340  
 Clark, E. 346  
 Clayton, L. 77, 138, 139, 317, 340  
 Clayton, V. 340  
 Cohn, R.C. 228, 340  
 Coleman, D.J. 316, 340  
 Coleman, J.C. 345  
 Colson, M. 184, 221, 340  
 Conger, R. 316, 339  
 Conville, R. 79, 340  
 Cooley, C.H. 80, 104, 105, 108, 140, 340  
 Coopersmith, S. 81  
 Counts, C.R. 262, 340  
 Cox, E. 317, 340  
 Cronbach, L.J. 100, 340  
 Cruyt, R. 255, 340  
 Cuesta, L. 358  
 Cutrona, C.E. 353  
 Cuvelier, F. 183, 195, 278, 340
- D**
- Dabrowski, K. 30, 340  
 Damon, W. 115, 117, 120, 121, 122, 123, 126, 133, 134, 148, 338, 340, 344  
 Darwin, C. 116, 340  
 Dassen, W.F.M. 341  
 Datan, N. 70, 77, 340, 341, 348, 354  
 Davis, C.J. 265, 341  
 De Coster, W. 341, 360  
 de Haas, O. 65, 357  
 de Hoogh, H. 347  
 de Jong, W. 262, 341  
 Dekker 318, 341  
 de Levita, D.J. 350  
 de Maupassant, G. 96, 341  
 DePaulo, B.M. 105, 347  
 Depreitere, L. 358



De Rubeis, R.J. 341  
 De Vos, P. 264, 271, 341, 353  
 De Waele, J.P. 24, 341  
 Dewey, M.E. 356  
 de Witte, H. 349  
 Diatkine, R. 184, 348  
 Diekstra, R.F.W. 165, 341  
 Dillon, M.C. 54-55, 341  
 Dixon, J.C. 116, 341  
 Dornbush, S.M. 354  
 Dostojewski, F.M. 43  
 Downing, J. 228, 341  
 Driessen, A.C. 350  
 Driessen, B. 347  
 Dubrin, J.R. 201, 353  
 Dugo, J.M. 316, 342  
 Duval, S. 81  
 Duvall, E.M. 38, 70, 138, 341  
 Duyker, H.C.J. 352

E

Eder, R.A. 123, 341  
 Eijer, M.J. 350  
 Eismann, D. 228, 341  
 Elefthery, D. & D. 181, 184, 197, 352  
 Elbers, E. 160, 341  
 Ellenberger, H.F. 350  
 Elliot, R. 67, 195, 341, 343  
 Ellis, A. 165, 341  
 Elster, J. 47, 48, 62, 342  
 Engels, F. 22  
 Erikson, E.H. 25, 28, 39, 75, 80, 83, 117, 119, 135, 342  
 Espmark, S. 271, 335  
 Evans, C.D.H. 265, 355  
 Evans, M.D. 341  
 Eysenck, H.J. 76, 342  
 Eysenck, S.B.G. 76, 342

F

Faber, P.A. 356  
 Fagan, J. 340, 353, 356  
 Fantz, R.L. 114, 342  
 Fedoroff, I.C. 354  
 Feinstein, S.C. 338  
 Ferinden, W.E. 183, 342  
 Festinger, L. 29, 53, 342  
 Fichte, J.G. 22, 24  
 Finder, J. 317, 357  
 Finley, E. 263, 362  
 Fisch, R. 362  
 Fisher, E. 94, 165, 342  
 Fishman, H.C. 220, 351  
 Fiske, S. 120, 357

Flanagan, S. 316, 342  
 Flavell, J.H. 137, 148, 342, 356  
 Fleshman, B. 342  
 Fontaine, P.J. 183, 342, 360  
 Ford, L.H. Jr. 122, 346  
 Forehand, R. 261, 337, 342, 357  
 Foreyt, J.P. 338  
 Foster, G.D. 263, 362  
 Fösterling, F. 330, 342  
 Fowles, J. 62  
 Frame, C.L. 261, 340, 357  
 France, D.G. 316, 342  
 Frank, J.D. 316, 342  
 Frankl, V. 44  
 Freeman, A. 228, 342  
 French, D.C. 261, 342  
 Freud, S. 29, 55, 83, 117, 119, 165, 182, 342  
 Fryrear, J.L. 342

G

Gallup, G.G. Jr. 117, 342  
 Garcia, M. 358  
 Garmezy, N. 164, 350  
 Gaus, H. 32, 342  
 Gazda, G. 352  
 Gendlin, E.T. 67, 342  
 Gergen, K.J. 348  
 Gerlach, S.G. 123, 341  
 Gerstenberg, W. 183, 342  
 Gill 164  
 Giller, H. 316, 355  
 Gilligan, C. 29, 343  
 Ginsberg, L.H. 70, 340, 354  
 Giotta, J. 361  
 Giovacchini, P.L. 338  
 Gliedman, L.H. 342  
 Goffman, E. 80, 104, 107, 343  
 Göka, E. 352  
 Gold, E. 349  
 Gold, M. 349  
 Gold, V.J. 228, 343  
 Goldberg, A. 347  
 Golding, W. 66, 343  
 Goldstein, D.J. 316, 343  
 Goodman, N. 354  
 Goossens, F. 80, 359  
 Goreczny, A.J. 341  
 Gorsuch, R.L. 61, 357  
 Goslin, D.A. 347  
 Gottman, J.H. 356  
 Goulet, C.R. 70, 343  
 Greenberg, I.A. 190, 343  
 Greenberg, J. 60-61, 119, 225, 343  
 Greenberg, L.S. 30, 67, 189, 195, 341, 343, 345, 363

Güngör, S. 352  
 Guthrie, J.F. 354

## H

Haaijman, W.P. 183, 343  
 Haaijman-Van Breukelen, J.J. 183, 343  
 Hadley, S.W. 316, 357  
 Haley, J. 30, 221, 343  
 Hall, R. 21, 343  
 Hallberg, D. 271, 335  
 Halling, S. 85, 358  
 Hamilton, V. 161, 343  
 Harlow, H.F. 120, 343  
 Harré, R. 337, 356  
 Harris, M.B. 262, 343  
 Hart, D. 115, 117, 120, 121, 122, 123, 126,  
 133, 134, 148, 340, 344  
 Harter, S. 115, 119, 123, 263, 344  
 Haskell, M. 190, 344  
 Hastorf, A.H. 354  
 Haufmann, E. 335  
 Heffner, R. 77, 344  
 Hegel, G.W.F. 21, 22, 23, 24, 26-28, 40, 67-68,  
 153, 344, 346  
 Heidegger, M. 43, 63, 85  
 Heiss, R. 22, 23, 68, 344  
 Hellinckx, W. 344  
 Helms, D.B. 70, 358  
 Hentschel, U. 353  
 Herakleitos 21, 22, 26  
 Herman, C.P. 265, 353  
 Herman, R. 353  
 Hermans, H.J.M. 14, 81, 83, 84, 119, 179, 181,  
 195, 344, 345  
 Hermans-Jansen, E. 345  
 Hersch, J. 26, 345  
 Hesse, H. 333  
 Hilkey, J.H. 316, 345  
 Hincal, G. 352  
 Hippocrates 264  
 Hirsch, S. 303, 355  
 Hoekstra, W. 359  
 Hoffman, M.L. 212, 345  
 Hogan, R. 52, 60, 63, 345  
 Hollinsworth, T. 362  
 Hollon, S.D. 341  
 Holmes, P. 181, 183, 335, 336, 345, 346, 350,  
 352, 353, 355  
 Honzik, M.P. 70, 345  
 Horne, A.M. 345  
 Horton, W.G. 352  
 Hsu, L.K.G. 265, 345  
 Hudgins, K. 183, 345, 347  
 Husserl, E. 44  
 Hyppolite, J. 36, 345

## I

Imber, S.D. 342  
 Inhelder, B. 115, 128, 130, 133, 136, 137, 148,  
 345, 353  
 Irwin, E.C. 317, 345  
 Ivey, A.E. 164, 177, 345  
 Izard, C.E. 212, 345, 363

## J

Jacquette, D. 126, 136, 356  
 Jakes, A.C. 316, 346  
 James, W. 65, 80, 83, 346  
 Janosky, J. 347  
 Jarvie, G.J. 340  
 Jaspers, K. 43  
 Javion, M. 339  
 Jay, S.M. 336  
 Jeanet, P. 184, 228, 347  
 Jennings, J.C. 43, 346  
 Jenson, W.R. 346  
 Johnstone, H.W. 152, 346  
 Jones, C. 340  
 Jones, R.M. 335  
 Jonkers, P. 24, 28, 36, 40, 344, 346  
 Jung, C.G. 28, 39, 40, 228, 231, 346

## K

Kafka, F. 43, 57  
 Kagan, J. 70, 118, 123, 212, 338, 345, 346, 363  
 Kahn, E. 216, 346  
 Kanfer, F.H. 344  
 Kant, I. 22, 96  
 Kaplan, B. 80, 155, 179, 346, 362  
 Kaplan, K.M. 263, 346  
 Kaplan, M.S. 318, 340  
 Karoly, P. 344  
 Karp, M. 181, 183, 186, 335, 336, 345, 346,  
 350, 352, 353, 355  
 Kass, R.A. 357  
 Kazdin, A.E. 164, 346  
 Keasy, C.B. 356  
 Kehle, T.J. 317, 346  
 Keller, A. 121, 122, 126, 148, 346  
 Kellerman, P.F. 181, 183, 184, 201, 346, 347  
 Kelly, G.A. 39, 62, 65, 80, 92, 202, 215, 347  
 Kempen, H.J.G. 179, 181, 195, 345  
 Kempler, W. 30, 347  
 Kenny, D.A. 105, 347  
 Kesselring, Th. 27, 77, 347  
 Kestemberg, E. 184, 228, 347, 348  
 Kiemle, G. 356  
 Kienhorst, I. 361  
 Kierkegaard, S. 58, 60, 67-68  
 Kimm, S.Y.S. 263, 347

Kimmel, D.C. 70, 77, 100, 347  
 Kipper, D.A. 347  
 Kirk, G.S. 21, 347  
 Kirkpatrick, S.W. 265, 337  
 Klessmann, E. 291, 347  
 Klever, W.N.A. 21, 347  
 Knittel, M. 183, 347  
 Koffka, K. 36, 347  
 Kohlberg, L. 29, 120, 347  
 Kohut, H. 81, 216, 347  
 Kojève, A. 23, 347  
 Kolb, G.E. 228, 231, 347  
 Kolligian, J. Jr. 344  
 Kolpacoff, M. 362  
 Koops, W. 141, 148, 347, 358  
 Kooyman, M. 303, 347, 348  
 Korsch, B.M. 336  
 Kortbeek, S. 359  
 Kouwer, B.J. 87  
 Kramer, D.A. 139, 348  
 Kruger, R.T. 228, 348  
 Kruithof, J. 23, 36, 44, 87, 96, 348  
 Kuhn, T.S. 21, 38, 348  
 Kumar, V.K. 193, 348, 358  
 Kunnen, S. 83, 359, 361  
 Kvale, S. 77, 348

**L**

L'Abate, L. 161, 348  
 La Greca, A.M. 262, 348  
 Laing, R.D. 93, 94, 108, 131, 148, 348  
 Lamb, M.E. 114, 337, 338, 348  
 Lamb, R. 336, 356  
 Lambrechts, G. 359  
 Lamiell, J.T. 76, 348  
 Landfield, A. 161, 348  
 Laoubdia, S. 317, 348  
 La Toore, R.A. 316, 348  
 Leadbeater, B.J. 126, 354  
 Leahy, R.L. 115, 344, 348, 356  
 Lebovici, S. 184, 348  
 L'Ecuyer, R. 139, 348  
 Leijssen, M. 67, 348  
 Lemoine, G. 184, 228, 348  
 Lemoine, P. 184, 228, 348  
 Leont'ev, A.N. 38, 348  
 Lerner, R.M. 261, 262, 348  
 Lessing, G.E. 155  
 Leutz, G. 181, 228, 349  
 Leveton, E. 181, 192, 247, 287, 293, 349  
 Levine, B. 210, 211, 349  
 Levy, P. 345  
 Lewis, M. 83, 116, 117, 118, 120, 123, 148,  
 164, 335, 349, 354  
 Lickona, T. 347

Lieberman, M.A. 210, 362  
 Lietaer, G. 65, 67, 343, 345, 357, 363  
 Lindel, S. 349  
 Lindzey, G. 339  
 Linehan, M.M. 183, 349  
 Lipsitt, L.P. 70, 74, 77, 169, 336, 349  
 Lothstein, L.M. 317, 340  
 Løvlie, A.-L. 30, 36, 44, 54, 59, 60, 62, 77, 81,  
 83, 85, 101, 102, 115, 117, 118, 119, 125,  
 153, 155, 164, 349  
 Lushene, R.E. 61, 357  
 Luyten, W. 124, 349  
 Lynch, M.D. 348  
 Lyon, D. 343  
 Lyotard, J.-F. 43, 349

**M**

Mac, S.R. 316, 349  
 MacKay, B. 317, 349  
 MacMillan, J.P. 347  
 Maddi, S.R. 54, 57, 63, 349  
 Mahler, M.S. 114, 120, 349  
 Mahrer, A. 228, 350  
 Mahony, M. 343  
 Mahony, N.D. 352  
 Manis, J.G. 343  
 Marcoen, A. 28, 39, 40, 350  
 Marineau, R.F. 182, 350  
 Markman, E.M. 356  
 Markus, H. 81, 212, 350, 363  
 Marshall, H.H. 362  
 Martens, J. 303, 350  
 Martin, M. 338  
 Marx, K. 22  
 Maslow, A. 65  
 Masserman, J.H. 351  
 Masten, A. 164, 350  
 Masterson, J.F. 114, 350  
 Matteeuws, A. 340  
 Mattoon, M.A. 228, 231, 350  
 May, R. 44, 45, 46, 51, 52, 54, 55, 57-58, 59-  
 60, 63, 64-67, 167, 350  
 McCarthy, M. 264, 265-266, 350  
 McTaggart, E. 23, 30, 350  
 McTaggart, J. 23, 30, 350  
 Meacham, J.A. 122, 346  
 Mead, G.H. 80, 83, 84, 100, 104, 105, 108,  
 120, 130, 136, 140, 215, 350  
 Mears, C. 120, 343  
 Meillo, J. 183, 186, 212, 286, 350  
 Melnick, M. 183, 351  
 Meltzer, B.N. 343  
 Meltzoff, A.N. 114, 351  
 Mendelson, B.K. 263, 351  
 Merleau-Ponty, M. 43, 54

- Meyer, A. 65  
 Mijuskovic, B.L. 58, 179, 351  
 Mill, J.S. 52  
 Miller, S.M. 164, 335, 349, 354  
 Minuchin, S. 30, 220, 351  
 Mischel, T. 356  
 Mischel, W. 63, 76, 351  
 Mönks, F.J. 359  
 Montgomery, B.M. 338, 340  
 Moore, M.K. 114, 351  
 Moreno, J.D. 182, 351  
 Moreno, J.L. 181, 182, 183, 188, 190, 199, 200, 201, 205, 215, 221, 222, 228, 242, 243, 244, 247, 312, 351, 352  
 Moreno, Z.T. 181, 183, 190, 199, 203, 242, 243, 351, 352  
 Moustakas, C.E. 95, 352  
 Moyenter, G. 317, 336  
 Murray, H. 65  
 Mullan, H. 225, 352  
 Mussen, P.H. 344, 356
- N**
- Nash, E.H. 342  
 Nay, R.W. 316, 352  
 Negrette, V. 336  
 Neimeyer, R. 343  
 Newton, T. 356  
 Nichols, M.P. 201, 353  
 Nietzsche, F. 43  
 Noam, G.C. 352  
 Nolte, J. 228, 352  
 Norem-Hebeisen, A.A. 348  
 Norman, J. 337  
 Norman, W.T. 76, 100, 352  
 Nurius, P. 350  
 Nuttin, J.M. Jr. 29, 352
- O**
- Obshansky, B. 77, 344  
 O'Dell, S.L. 316, 352  
 Offer, D. 265, 339  
 Oléron, P. 120, 352  
 Olsson, P.A. 247, 355  
 Osterkamp, U. 160  
 Oudshoorn, D.N. 281, 350, 352, 358  
 Özbay, H. 183, 352  
 Öztürk, E. 352
- P**
- Paivio, S.C. 67, 195, 343  
 Palland, B.G. 85, 87, 352  
 Parrino, J.J. 161, 352  
 Pascal, B. 43, 44, 45, 46, 51-52, 66, 102, 223, 352  
 Pascual-Leone, J. 30, 343  
 Passini, F.T. 76, 100, 352  
 Patterson, C.H. 64, 352  
 Patterson, G.R. 316, 352  
 Pazy, A. 352  
 Peevers, B. 126, 133, 148  
 Peplau, L.A. 92, 353  
 Perez, P. 358  
 Perlman, D. 92, 353  
 Perlmutter, M. 123, 341  
 Perls, F.S. 189, 228, 353  
 Petzold, H. 183, 247, 353  
 Piaget, J. 28, 30, 37, 39, 40, 75, 79, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 126-128, 130, 133, 136, 137, 144, 148, 177, 345, 353  
 Pick, A.D. 356  
 Pierce, R.A. 201, 353  
 Pieters, G. 317, 318, 358  
 Pine, F. 349  
 Pinea, M. 349  
 Pinel, E. 343  
 Pitzele, P. 183, 290, 312, 353  
 Plato 22  
 Platteau, W. 23, 29, 353  
 Polivy, J. 265, 353  
 Pot, E. 80, 353  
 Preyer, W. 116, 353  
 Priest, G. 337  
 Prigogine, I. 30, 353  
 Probst, M. 264, 265, 353, 358  
 Protagoras 22  
 Purcell, M. 228, 341  
 Pype, G. 354  
 Pyszczynski, T. 343
- R**
- Rafseisen, L. 349  
 Randall, H.E. 316, 354  
 Raven, J.E. 21, 347  
 Raver, C.C. 126, 354  
 Ray, S.B. 357  
 Rayner, P. 183, 354  
 Rebecca, M. 77, 344  
 Redfood, D.L. 105, 335  
 Reese, H.W. 70, 74, 77, 169, 336, 341, 348, 358  
 Reilly, J. 358  
 Revelle, W. 76, 354  
 Reyna, V.F. 360  
 Rhodewalt, F. 106, 354  
 Rice, L.N. 67, 195, 342, 343  
 Richardson, M.A. 362  
 Richardson, S.A. 262, 354  
 Riegel, K.F. 38, 77, 79, 80, 354  
 Rijks, T.I. 179, 181, 345

- Rilke, R.M. 119, 354  
 Rinn, R.C. 265, 337  
 Rispens, H. 358  
 Ritter, J. 21, 354  
 Robijn, G. 301  
 Robins, L. 164, 354  
 Robinson, L.D. 317, 340  
 Robson, B. 317, 357  
 Rogers, C. 58, 65-67, 165, 354  
 Rogers, D. 70, 354  
 Røine, E. 185, 354  
 Rolls, B.J. 265, 354  
 Romer, D. 76, 354  
 Rosenberg, M. 61, 133, 134, 148, 354  
 Rosenblatt, A. 343  
 Rosenblum, L. 349  
 Rosenthal, R. 161, 354  
 Rosman, B.L. 220, 351  
 Rousseau, J.J. 62  
 Routh, D.K. 164, 354  
 Routley, R. 337  
 Ruscombe-King, G. 183, 335  
 Russell, D. 353  
 Rustin, T.A. 247, 355  
 Rutter, M. 164, 316, 354, 355  
 Rützel, Th. 199, 203, 352  
 Rychlak, J.F. 21, 23, 25, 26, 29, 30, 355, 363  
 Ryle, A. 265, 355
- S**
- Saayman, G.S. 356  
 Sallade, J. 262, 355  
 Sandhühler, H.J. 341  
 Sandoval, J. 317, 355  
 Sansom, W. 107, 355  
 Sarbin, Th.R. 179, 355  
 Sartre, J.-P. 22, 43, 45, 46, 47, 49, 51, 54, 55, 57, 61-62, 83, 91, 133, 355  
 Sasson, F. 183, 355  
 Schachtel, E. 119, 148, 355  
 Schaffer, H.R. 117, 148, 355  
 Schaie, K.W. 70, 336  
 Schelling, F.W.J. 22, 24  
 Schepers, G. 323, 330, 355  
 Schittekatte, M. 162, 361  
 Schloss, G.A. 351  
 Schoeneman, T.J. 105, 355  
 Schouten, J. 303, 355  
 Schouten, J.A.M. 350  
 Schram, G. 220, 335  
 Schrans, J. 281  
 Schrauger, J.S. 105, 355  
 Schroots, J.J.F. 360  
 Secord, P. 126, 133, 148, 356  
 Seligman, M.E.P. 265, 356  
 Selman, R. 121, 123, 125, 126-128, 130, 131, 136, 141, 148, 356  
 's Gravendijk, W. 181, 184, 287, 356  
 Shakespeare, W. 66, 204-205  
 Shantz, C.V. 126, 127, 136, 148, 356  
 Shapiro, M. 345  
 Sharp, L. 362  
 Shearon, E.M. 183, 356  
 Shephard, E.W. 356  
 Shepherd, I.L. 228, 340, 353, 356  
 Shneidman, E.S. 107, 356  
 Shuttelworth-Jordan 228, 231, 356  
 Sigelman, C.K. 262, 356  
 Simon, L. 343  
 Siroka, E.K. 351  
 Siroka, R.W. 351  
 Skafte, D. 317, 356  
 Skinner, B.F. 58  
 Slade, P.D. 264, 356  
 Smith, K. 261, 357  
 Smith, K.C.P. 30, 356  
 Smith, S.D. 262, 343  
 Smollar, J. 131, 356  
 Snyder, M. 81, 93, 108, 356, 357  
 Socrates 22, 52  
 Solomon, S. 343  
 Sonneman, U. 44  
 Spielberger, C.D. 61, 357  
 Spinoza 24  
 Spitz, R.A. 120, 357  
 Staffieri, J.R. 357  
 Steinmeyer, E.M. 336  
 Stengers, I. 30, 353  
 Stepansky, P.E. 347  
 Sternberg, R.J. 344  
 Steven, S. 358  
 Stevenson, R.L. 155  
 Stierlin, H. 164, 357  
 Stirtzinger, R. 317, 357  
 Stone, A.R. 342  
 Störig, H.J. 22, 36, 357  
 Storz, N.S. 262, 265, 357  
 Strauss, A. 350  
 Strauss, C.C. 261, 263, 340, 357  
 Strupp, H.H. 316, 357  
 Stunkard, A.J. 262, 265, 362  
 Sullivan, H.S. 65  
 Swaans 318, 341  
 Sweeney, C.G. 347  
 Swildens, H. 65, 357  
 Swildens, J. 350, 354  
 Swinck, D.F. 317, 357
- T**
- Tagiuri, R. 100, 339

Tagore, R. 26, 113, 357  
 Taylor, S. 120, 357  
 Temple, E.G. 336  
 Thenot, J.P. 183, 357  
 Thompson, K. 362  
 Tiggevan, M. 265, 357  
 Tillich, P. 44  
 Tinsley, H.E. 316, 357  
 Titus, E. 357  
 Tivolle, J.L. 183, 357  
 Tolman, C. 21, 22, 23, 357  
 Tomkiewicz, S. 317, 357  
 Toro, J. 265, 358  
 Toth, S.L. 164, 340  
 Toynebee, A. 32  
 Treadwell, T.W. 190, 193, 290, 292, 348, 358  
 Tuffilario, N.B. 30, 358  
 Tupes, E.C. 76, 358  
 Turner, J.S. 70, 358  
 Turner, P.E. 352  
 Turner, R.R. 358

## U

Ullman, M. 228, 231, 358

## V

Valle, R.S. 85, 358  
 Vanacker, R. 354  
 Van Aquino, Th. 22  
 Van Balen, R. 65, 357  
 Van Bellinghen, M. 277, 358  
 Van Boekel, C.W. 201, 358  
 Van Coppenolle, H. 264, 353  
 Van de Lande, J. 286, 350  
 Van den Boogaart 318  
 Van den Dool, P. 341  
 Van de Pol, J. 183, 190, 358  
 Vandereycken, W. 264, 277, 316, 317, 318, 353, 358, 359  
 Van der Feen, R.J. 303, 358  
 Van der Meulen, M. 83, 114, 123, 124, 148, 358, 359  
 Van der Molen, P. 30, 358  
 Van der Veer, R. 80, 359  
 Van der Werff, J.J. 81, 83, 105, 138, 152, 166, 358, 359  
 Vander Zwalm, V. 315  
 Van Deun, P. 359  
 Vandewalle, G. 32, 359  
 Van Geert, P. 30, 359, 361  
 Van Gilst, W. 179, 345  
 Van IJzendoorn, R. 80, 359  
 Van Lindschoten, J. 87  
 Van Lookeren, N. 350, 354  
 Van Loon, J. 179, 262, 345, 359

Van Loon, R.J.P. 181  
 Van Rillaer, J. 202, 359  
 Van Strien, T. 265  
 Varny, J.W. 336, 362  
 Veen, J. 359  
 Veerman, J.W. 83, 359  
 Venema, J. 316, 359  
 Verby, A. 341  
 Verdijck, J. 184, 359  
 Vergauwen, R. 183, 359  
 Verhofstadt-Denève, L. 18, 30, 39, 70, 75, 77, 83, 89, 115, 117, 130, 159, 162, 175, 184, 195, 232, 247, 248, 254, 262, 264, 277, 339, 341, 350, 353, 359, 360, 361  
 Vinsel, A. 335  
 Voormolen, I. 359  
 Vos, H.P.J. 303, 361  
 Vurpillot, E. 114, 361  
 Vuyck, R. 352  
 Vygotsky, L.S. 29, 38, 75, 361  
 Vyt, A. 116, 358, 361

## W

Wadden, T.A. 262, 263, 265, 346, 362  
 Waldorp, M. 30, 362  
 Walker, L.J. 29, 362  
 Wallander, J.L. 262, 362  
 Walsh, R.T. 362  
 Walter, M. 317, 362  
 Wampold, B.E. 346  
 Wapner, S. 80, 346, 362  
 Warburton, D.M. 161, 343  
 Warner, G.D. 292, 362  
 Watson, J.C. 67, 343, 345, 363  
 Watzlawick, P. 62, 76, 155, 191, 220, 362  
 Weakland, J. 362  
 Webster-Stratton, C. 316, 362  
 Weeks, G. 348  
 Weeks, G.R. 30, 38, 76, 77, 161, 162, 220, 362  
 Weeks, K. 348  
 Weinstein, M. 316, 362  
 Weinstein, R.S. 161, 362  
 Wesdorp-Uytenbogaert, B. 83, 359  
 Werner, C.M. 338  
 Wexler, D.A. 342  
 Whitaker, D.S. 210, 362  
 White, D.R. 263, 351  
 Wicklund, R.A. 81  
 Widlöcher, D. 183, 362  
 Wilhelm, C.L. 345  
 Wilkins, P. 181, 362  
 Williams, D.A. 183, 363  
 Williamson, D.A. 341  
 Wilson, D.O. 316, 363  
 Wintels 318

Wolf, E.S. 119, 363  
Wolman, B.B. 358  
Woodruff, D.S. 139, 348  
Workman, K.R. 357  
Wozniak, R.H. 37, 363  
Wright, L. 38, 77, 220, 362  
Wurf, E. 350

Y

Yablonsky, L. 181, 183, 185, 203, 216, 363  
Yalom, I.D. 125, 188, 202, 210, 224, 225, 363  
Yontef, G. 363  
Youniss, J. 131, 356

You-Yuh 26, 363  
Ysseling, S. 344

Z

Zajonc, R.B. 212, 345, 363  
Zazzo, R. 116, 117, 148, 363  
Zender, B.F. 29, 38, 363  
Zender, M.A. 29, 38, 363  
Zeno 22  
Zimmerman, D. 228, 363  
Zimmerman, R.R. 120, 343  
Zwick, R. 316, 363





# Zaakregister

## A

- Actiefase (*Zie* Psychodrama; Fasen)
- Actie-objectsplitsing 115
- Actueel en Symbolisch Ik (Hermans) 84, 90
- Adolescentie 130-139, 260, 284
- Adualisme
  - in existentiële visie 62
  - bij Piaget (*Zie ook* Symbiotische moeder-kindrelatie) 115, 116
- A- en Z-motief (Hermans) 90, 119
- Alter-Beeld (*Zie* Zelfconstructie)
- Anale fase (Freud) (*Zie ook* Fasen, Vroege kindertijd) 117
- Angst (*Zie* Existentiële...)
- Animisme (Piaget) 115, 122
- Antagonist 196
- Antithese(-fase) (*Zie* Contradictie; Fasen, Negatie(fase))
- Assimilatie-accommodatie-paradigma (Piaget) 28, 31, 37, 39, 144
  - generalisatie en differentiërende assimilatie en accommodatie 37
- Attachment 116
- Aufhebung (Hegel) (*Zie ook* Contradictie, Synthese(-fase)) 24, 36, 79, 153, 175, 208, 210, 214
- Autonomie 284
- Autonomy en Homonomy (Angyal) 119
- Auxiliare Ego 189-190, 196, 289

## B

- Behavioristic psychodrama (Ferinden) 183
- Bewustzijnsniveaus in zelfconstructies
  - bewuste en onbewuste zone
    - omschrijving 94, 101-102, 106
    - schematisch 82
  - bewuste en onbewuste aspiraties
    - omschrijving 98-99, 103, 108
    - schematisch 82
  - ontwikkeling 131, 136

- Body-Experience Therapie 276-278
- Bron van dialectische processen (*Zie ook* Dialectisch(e)) 39-40

## C

- Catharsis (in psychodrama)
  - bij de protagonist 201-202
  - groepscatharsis 201, 203
  - droomcatharsis (Moreno) 243
- Chairing 290
- Challenge-principe (Toynbee) 32
- Co-director 186-188
- Cognitief egocentrisme (*Zie ook* Egocentrisme) 282-283
- Cognitieve dissonantietheorie (Festinger) 29, 53, 108
- Cohorte (Baltes) 71
- Complementariteit
  - van dialectische polen 31-32, 78, 162-164
  - van subject- en objectpool in de Persoon 83-84
  - bewustwording van 165
  - van protagonist en groep in psychodrama 209-210
- Concreet-operationele periode (Piaget) 37, 128, 129
- Conflictverwerking vs. conflictafkeer (Osterkamp) 160
- Connaissance de la conscience (Sartre) (*Zie ook* Reflectie) 47
- Continuïteit-discontinuïteit
  - in ontwikkelingsverloop 37
  - in stadiatheorieën (*Zie ook* Fasen) 37, 75-77
  - in persoonlijkheidstheorieën 76
  - in existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie 76-77
- Constructief alternativisme (Kelly) 39, 62
- Contradictie
  - historiek 26-31

- dialectische (*Zie ook* ontwikkelingsdimensies)
  - kenmerken en functie van de polen 31-36
  - *Aufhebung* van, synthese 36-39
  - vs. niet-dialectische contradicties 26, 31-32, 78, 174-175
- existentiële contradictie Zijn-Niet Zijn 150, 152, 154
- intrapsychische en interindividuele (intra- en interdimensionale) 91, 105-106, 120, 122-123, 129, 135, 152, 154, 155-159, 160, 172-173
- belang voor de persoonsontwikkeling 152-153, 158-159, 159-164, 172-173
  - in ontwikkelingsgerichte psychotherapie 203-204
  - in psychodrama 195, 212
  - in droompsychodrama 244
  - bij obese kinderen en jongeren 267
  - in individuele therapie
    - met adolescenten in residentiële setting 286
    - met drugverslaafde jongeren 311-313
  - in gezinstherapie met behulp van video-feedback 326-327
- Crisis(fase) (*Zie* Contradictie: Fasen, Negatie(fase))
- Crisisjongeren of conflictjongeren 159-164
  
- D**
- Daimonisch (May) 65
- Dasein (Binswanger)
  - Umwelt 63
  - Mitwelt 92
    - Duale Modus 63
    - Pluralität 63
    - Singularität 63
    - Anonyme Modus 63
  - Eigenwelt 63
- Depressie
  - verklaringsmodel McCarthy 265-266
- Depressive realism (Alloy en Abramson) 160
- Dialectiek
  - historiek en betekenis
    - als methode (subjectieve -) 21-23
    - als proces (objectieve -) 21-40, 78-80
    - dialectisch materialisme vs. dialectisch idealisme 22
  - en existentiële benadering (*Zie ook* EDO) 67-68
  - in psychodramastadia 207-211, 213-215, 233
- Dialectisch(e)
  - contradictie (*Zie* Contradictie)
    - idealisme (*Zie* Idealisme)
    - logica 39
    - fenomenologisch-dialectisch persoonsmodel (*Zie* Fenomenologisch...)
    - ontwikkelingsprocessen (persoonsontwikkeling) 77-80, 149-155, 172-173
    - polen, kenmerken en functie 31-36, 78, 162, 164, 171-174
    - synthese (*Zie* Synthese(-fase))
    - veranderingen (*Zie ook* First en Second-order-change) 37-38, 174
    - verloop van videoconfrontatie 325-329
- Dialogical Self (Hermans) 179
- Dialog
  - interdisciplinaire 21
  - zelfdialoog 21, 179, 195
  - in psychodrama 197, 259
- Differentiatie kind-buitenwereld (*Zie* Subject-object)
- Director 186, 191
- Distantiërings- vs. identificatiemodel in zelfconceptpsychologie (Van der Werff) 105-106
- Divertissements 51, 223
- Divided Self (Laing) 102, 131
- Driebergentaak (Piaget) 126
- Droomcatharsis (Moreno) 243
- Droomwerk 227-245
  - Gestalttherapie 228-230
  - Jungiaanse benadering 228-232
  - Psychoanalytische therapie 228-231
  - Psychodramatische benadering 228-230, 232-245
- Drugverslaafde jongeren 301
- Dubbelen 188, 190, 198, 201, 215, 223, 226, 257-259
  
- E**
- Eerste- en tweedegraadsveranderingen (*Zie* First- en Second-order-change)
- Ego (*Zie* Ich)
- Egocentrisme (*Zie ook* Cognitief egocentrisme) 103, 115, 122, 127
- Empatisch vermogen (*Zie* Perspectiefneming)
- Encounterrelatie 64-65, 66-67
- Epigenetisch ontwikkelingsmodel (Erikson) 25, 28, 75
- Epistemologische instelling 141
- Equilibratiemodel (Piaget) 28, 39, 79
- Es (Freud) 29, 117, 193
- l'Être et le néant (Sartre) 44, 47
- Existential en categorical Self (Lewis en Brooks) 83, 116
- Existentialisme 44
- Existentie vs. essentie (Sartre) (*Zie ook* Subject-object, Ik-Mij-dynamiek/relatie) 47, 49-51, 61, 83, 84-85, 115, 168

- Existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie  
 – omschrijving 69  
 – basisprincipes 69-80  
 – onderliggend persoonsmodel 80-110  
 – dynamiek 149-166  
 Existentieel-fenomenologische visie 62-65  
 Existentiële  
 – angst  
 – normale 44, 52, 54, 59, 67, 92, 119, 130, 134, 152, 200  
 – neurotische 57, 59  
 – aanvaarding van 67, 92, 223-225  
 – condities (*Zie* Normatieve en ...; Situatie)  
 – confrontatie 44-46, 51  
 – contradictie Zijn-Niet Zijn 150, 152, 154  
 – eenzaamheid 54, 58, 119, 134, 152  
 – vs. sociale eenzaamheid 225  
 – aanvaarding van 92, 223-225  
 – reflectie (*Zie* Reflectie)  
 – schuld  
 – normale 54, 60, 119, 134, 152  
 – neurotische 59-60  
 – aanvaarding van 67, 93, 98, 223-225  
 – zelfbewustzijn (*Zie ook* Zelfbewustzijn) 45, 47-49, 52, 62, 65, 93, 94, 99, 152  
 Existentiële psychologie  
 – vertegenwoordigers 43-44  
 – themata 44-65  
 – en humanistische benadering 65-67  
 – en dialectiek 67-68  
 Experiencing Self (Mead) 83
- F**
- Fasen  
 – in dialectische processen  
 – these-fase of homogene fase 33, 151, 172  
 – antithese-fase of differentiatiefase 33, 151-152, 172  
 – synthese-fase of integratiefase 33, 152-153, 172  
 – levensfasen  
 – hoofd- en subperioden (Verhofstadt-Denève) 113  
 – bij Erikson 25, 28, 75  
 – bij Piaget 28, 37, 75, 117  
 – bij Freud 117  
 – in psychodrama (*Zie ook* Dialectiek in psychodramastadia)  
 – warming-upfase 191-195  
 – actiefase 195-202  
 – sharingfase 202-204  
 – kritiek op stadiatheorieën 75-76  
 Failure Identity bij drugverslaafde jongeren 303  
 Feeling-expressive therapy (Pierce, Nichols en Durbin) 201
- Fenomenen en noumenen (Kant) 96  
 Fenomenologisch-dialectisch persoonsmodel  
 – structuur en inhoud 80-110, 167-170  
 – ontstaan en ontwikkeling 113-148  
 – dynamiek 149-166, 171-173  
 – en dramatechnieken in het onderwijs 256-260  
 – in ontwikkelingsgerichte psychotherapie  
 – in psychodrama 197, 199, 203, 212  
 – in droompsychodrama 245  
 – bij obese kinderen en jongeren 261-266, 267  
 – in individuele therapie  
 – met adolescenten in residentiële setting 282-284, 286  
 – met drugverslaafde jongeren 302-305, 311-313  
 – in gezinstherapie met behulp van video-feedback 325-331  
 Fenomenologische psychologie  
 – omschrijving 85  
 – concept 'situatie' in (*Zie* Situatie)  
 – kritiek op 87, 96-97, 111  
 Fenomenologische zelfconstructie (*Zie* Zelfconstructie)  
 First- en Second-order-change (Watzlawick) (*Zie ook* Dialectische veranderingen) 38, 76, 210, 220, 319  
 Formeel-operationele periode (Piaget) 37, 130, 133, 136, 282  
 Frustratie 119
- G**
- Generalized other (Mead) 92, 136  
 Gesubstitueerd Zelf (Fisher) 94  
 Groep in psychodrama 188-190  
 – groepscohesie 185, 191, 203, 210  
 – groeps catharsis (*Zie* Catharsis)  
 – vs. individuele actietechnieken 286-289
- H**
- Histrionic syndrome (Yablonsky) 185  
 Hulp-Ego (*Zie* Auxiliary Ego)  
 Human dilemma  
 – in existentiële visie (May) 46  
 – als uitgangspunt van fenomenologisch-dialectisch persoonsmodel 81, 167  
 – doorbraak in adolescentie 130  
 Hypothetisch ideale situatie (in Persoonsmodel) 82, 99, 103  
 Hypothetisch onjuiste zone (in Persoonsmodel) 82, 95, 102, 105  
 Hypothetisch reële zelf (in Persoonsmodel) 82, 97, 169

## I

- Ich (Freud, Erikson) 83, 117, 121, 135, 193  
 Ideaal-Alter (*Zie* Zelfconstructie)  
 Ideaal-Meta-Zelf (*Zie* Zelfconstructie)  
 Ideaal-Zelf (*Zie* Zelfconstructie)  
 Idealisme  
 – subjectief (Fichte) 22  
 – objectief (Schelling) 22  
 – dialectisch (Hegel) 22  
 Identiteit 283-284  
 Ik-Mij-dynamiek/relatie (*Zie ook* Reflectie)  
 – als omschrijving van Persoon 81-83  
 – vergelijking met opvattingen van andere auteurs 83  
 – fenomenologische zelfconstructies als resultaat van (*Zie* Zelfconstructie) 113-148  
 – ontstaan en ontwikkeling 149-154  
 – als dialectisch proces  
 – activering in ontwikkelingsgerichte psychotherapie 164-166, 213-221, 244, 267, 311-312, 330-331  
 Impliciete persoonlijkheidstheorie 100  
 Impression management  
 – in opbouw Zelf-Beeld en (Ideaal-)Meta-Zelf  
 – bij Goffman 107-108  
 – bij Snyder  
 - high en low self-monitoring type 93-94, 108, 109  
 - Self-Monitoring Scale 108  
 - verwantschap met  
 - attributietheorie 108  
 - cognitieve dissonantiethorie 108  
 - gedragstheorie 108  
 - Laing 108  
 – aanvankelijke vormen van 125  
 – in adolescentie 131, 135  
 Individuatieproces (Jung) 39  
 Infrastructuur en suprastructuur in Persoonsmodel 110  
 Insprekingsstechniek 197, 213, 214, 257-258, 289  
 Interne zelfconstructie (*Zie* Externe vs. Interne Zelfconstructie)  
 Irreflectieve visie op omgeving (*Zie* Zelfreflectieve...)

## K

- Keuze 52-55, 153, 224  
 Kindertijd 121-130  
 Kwantitatieve vs. kwalitatieve veranderingen (*Zie* Continuïteit-Discontinuïteit; Dialectische veranderingen; First- en Second-order-change)

## L

- Learned Helplessness (Seligman) 265

- Lege Stoel 292  
 Levensloopsychologie 69-70, 138, 164, 169-170  
 Lichaam-geest  
 – geen onderscheid tussen 122  
 – doorbraak onderscheid 125  
 – fysicalistische vs. psychologische conceptie van Zelf 129  
 – in dialectisch materialisme 22-23  
 Lichaamsbeweging bij obese kinderen en jongeren 276-279  
 Lichaamsgerelateerde stigmata 261  
 Lichaamsperceptie 266, 276-277, 283  
 Life-span (*Zie* Levensloopsychologie)  
 Locus of control (gedragstheorie) 108  
 Logos (Herakleitos) 21  
 Looking-glass Self (Cooley) (*Zie ook* Perspectiefneming) 104  
 Lustprincipe (Freud) 29, 117

## M

- Magic Shop (*Zie* Toverwinkel)  
 Mauvaise foi (Sartre) 49, 52, 91  
 Meaningful Life Events 75  
 Meta-Zelf (*Zie* Zelfconstructie)  
 Moi-Auxiliaires vs. Ego-Auxiliaires (Ancelin-Schützenberger) 190  
 Multicausaal en interactief ontwikkelingsmodel (Baltes) (*Zie ook* Normatieve en...) 70, 169

## N

- Narratief-dialogische persoonsbenadering (Hermans) 179-181, 195  
 Nederlandse Vragenlijst voor Eetgedrag (Van Strien) 265  
 Negatie(fase) (*Zie ook* Fasen; Trilogie)  
 – negatieve als fundamenteel positief (*Zie ook* Contradictie) 28-30, 45-46, 67-68, 78, 106, 152, 159, 174-175  
 New systemic qualities (Leont'ev) 38  
 Normatieve en niet-normatieve invloeden in psychische ontwikkeling  
 – omschrijving 70-73, 169-170  
 – schematische voorstelling 71  
 – relatieve sterkte gedurende levensloop 73-75

## O

- Obese kinderen en jongeren 261  
 Objectieve dialectiek (*Zie* Dialectiek)  
 Objectpermanentie (Piaget) 115, 116  
 Onbewuste (*Zie ook* Bewustzijnsniveaus...)  
 – in existentiële visie 54  
 – ontdekking in adolescentie 135

- Ongekende aspecten van ideale situatie (in Persoonsmodel) 82, 99, 103, 108
- Ongekende zone (in Persoonsmodel) 82, 96, 99, 106
- Onrealistische aspiraties (in Persoonsmodel) 82, 99, 103, 108
- Ontwikkelingsdimensies (Riegel) 79-80
- Ontwikkelingsgerichte psychotherapie
- psychodrama 179-206
  - droompsychodrama 227-245
  - bij obese kinderen en jongeren 261-279
  - individuele therapie met adolescenten in een residentiële setting 281-300
  - individuele therapie bij drugverslaafde jongeren 301-313
  - gezinstherapie met behulp van videofeedback 315-331
- Ontwikkelingspsychologie (*Zie* Existentieel-dialectische ontwikkelingspsychologie)
- Open en gesloten moraal (Bergson) 159
- Open en gesloten systemen (Prigogine) 30
- Organismic en Symbolic Self (Løvlie) 117
- P**
- Panta Rhei (Herakleitos) 21
- Paradoxe interventies 217-221
- Paratelic en Telic State (Apter & Smith) 119
- Personal Construct theorie (Kelly) 39
- Persoon (*Zie ook* Ik-Mij-dynamiek/relatie) 81-84, 110, 130, 149-151, 164, 167, 171, 172
- Persoonsontwikkeling (*Zie ook* Ik-Mij-dynamiek/relatie)
- inhoud 113-148
  - dynamiek 149-166
- Persoonskenmerken en condities (*Zie* Situatie)
- Persoonsmodel (*Zie* Fenomenologisch-dialectisch persoonsmodel)
- Perspectiefneming (*Zie ook* Reflectie)
- definitie (Selman) 121
  - belang
    - in opbouw
      - Zelf-Beeld (Mead) 100, 104-105
      - Alter-Beeld 101
      - Meta-Zelf (Mead; Cooley) 104, 140
    - kritiek op Mead en Cooley 104-105, 108
  - verband met zelfreflectie 120
  - ontwikkeling (Selman & Byrne; Piaget)
    - in vroege kindertijd 120-121
    - in kindertijd
      - egocentrische 127
      - subjectieve 127
      - zelfreflectieve 127
    - in adolescentie
      - mutuele 136
      - society of in-depth perspective 136
    - in volwassenheid 141
  - in ontwikkelingsgerichte psychotherapie
    - in psychodrama 181, 197, 199, 213
    - in droompsychodrama 244
    - bij obese kinderen en jongeren 267
    - in individuele therapie
      - met adolescenten in residentiële setting 285
      - met drugverslaafde jongeren 311-313
    - in gezinstherapie met behulp van videofeedback 330-331
- Podium in psychodrama 190
- Polen (*Zie* Dialectisch(e))
- Poppen
- hantering bij obese kinderen 273
- Pour-soi en en-soi (Sartre) (*Zie* Existentie vs. essentie)
- Post-psychodramatische Suggestion (Moreno) 244
- Pre-operationele periode (Piaget) 117, 128
- Protagonist 184-186, 193
- Psychodrama
- ontstaan (Moreno) 182
  - vormen van 182-184
  - basiselementen 184-190
  - stadia en technieken 190-206
  - en ontwikkelingsgerichte psychotherapie 207-226
  - en droombenadering (*Zie* Droompsychodrama)
  - intrapsychisch 290-291
- Psychodramasessie (*Zie ook* Fasen)
- duur 185, 191
  - thema 192, 193-195
- Psychodramatechnieken
- omschrijving 197-202
  - in het onderwijs 255-260
  - groepspsychodrama vs. individuele actietechnieken 286-288
- Psychodramaturg (*Zie* Director)
- Psychodrame triadique (Ancelin-Schützenberger) 185, 191, 193
- Psychoseksuele identiteit 283
- Psychosociale identiteitsvorming (Erikson) 135
- R**
- Realisme (Piaget) 122
- Realiteitsprincipe (Freud) 29, 117
- Reflectie (*Zie ook* Ik-Mij-dynamiek)
- existentiële
    - mogelijkheid tot 46, 47-49
    - plicht tot 49, 51, 55, 68
  - op zichzelf (*Zie* Zelfreflectie)
  - op anderen (*Zie* Perspectiefneming)
  - op realiteit

- algemeen 114
- ontwikkeling
  - in vroege kindertijd 114-116
  - in kindertijd 128
  - in adolescentie 136-139
  - in volwassenheid 142-143
- overzicht van ontwikkeling van zelfreflectie, reflectie op anderen en op de werkelijkheid 145-148
- Relational Self Model (Løvlie) 83
- Repetitive action (Løvlie) 54
- Re-training of the dream (Moreno) 243
- Reversal theory (Apter & Smith) 30, 119
- Rode stip op de neus 117
- Role Construct Repertory Test (Kelly) 92, 215
- Role-taking (*Zie* Perspectiefneming)
- Rolomwisseling 197, 199, 213, 214, 222, 259, 289
- Roseau pensent (Pascal) 46, 51
- Rosenberg Self-Esteem Scale 61
  
- S**
- Scheld-je-rot-spel bij obese kinderen 274
- Schuld (*Zie* Existentiële...)
- Self-disclosure 113
- Self-eesteem (*Zie* Zelfevaluatie)
- Self-Monitoring Scale (Snyder) (*Zie* Impression Management)
- Self-presentation (*Zie* Impression Management)
- Self-system (Bandura) 83, 98
- Sensori-motorische fase (Piaget) 117
- Separatie-individuele (Mahler) (*Zie ook* Subject-object) 120
- Sharingfase (*Zie* Fasen)
- Significant others 71, 92, 93, 101, 102, 105, 119-120, 179, 215, 222, 224, 226, 244, 262, 303
- Sign-vehicles (Goffman) 104
- Situatie
  - omschrijving 84, 85-86
  - voorbeeld 87
  - als persoonskenmerken en condities in fenomenologische zelfconstructies
    - vroegere, actuele en toekomstige situatie 82, 90-93, 96, 100, 104, 107, 110, 133
    - materiële, sociale en existentiële situatie 91-93, 98, 101-102, 104, 108, 110-111
    - hypothetische ideale situatie 82, 98
  - in psychodrama 196
- Sociaal atoom 289-290
- Social atom (Moreno) 215
- Sociale cognitie (*Zie* Perspectiefneming)
- Sociogram 290
- Soliloquy of alleenspraak 198, 215, 259, 289
- Spiegelen 202, 222
- Spiegelopdrachten bij obese kinderen en jongeren 270-271
- Stadia (*Zie* Fasen)
- State-Trait Anxiety Inventory (Spielberger, Gorsuch en Lushene) 61
- Stamboom 290
- Stegreiftheater (Moreno) 182
- Subject-object (*Zie ook* Ik-Mij-dynamiek/relatie)
  - in existentiële visie 46-52, 58
  - vervaging onderscheid 59
  - objectivatie (Sartre) 61-62, 133, 136
  - subject- en objectpool in Persoonsmodel 81, 167
  - eerste differentiatie tussen 114, 116-118, 120
  - ontwikkeling (*Zie* Ik-Mij-dynamiek/relatie)
- Suicide
  - als gevolg van neurotische schuld 60
  - als gevolg van negatief Zelf-Beeld en Meta-Zelf 107
- Surplus-reality (Moreno) 199, 200, 284
- Symbiotische moeder-kindrelatie
  - bij Mahler 114
  - bij Løvlie 115, 155
  - bij Piaget 115
- Symbolisch interactionisme (Mead) 100
- Symbooldrama 291
- Synchronizing reinterpretation (Riegel) 38, 80
- Synthese(-fase) (*Zie ook* Contradictie; Fasen; Trilogie)
  - dialectische 23, 33-40, 79
  - ideale 39-40, 68, 138, 144
  - psychodramatische 208, 210
- Systeemtheoretische benadering 38, 218
  
- T**
- Tegenstelling (*Zie* Contradictie)
- Teken-jezelf-opdracht bij obese kinderen 267-270
- Terror Management theorie (Greenberg) 60-61
- Thema in psychodrama 192, 193-195, 196
- These(-fase) (*Zie* Contradictie; Fasen; Trilogie)
- Toneel
  - verschil met psychodrama 184-185
  - als actietechniek bij obese kinderen 273-275
- Totaliteit van persoonlijke aspiraties 82, 99
- Toverwinkel 247-254
- Trilogie these-antithese-synthese (Fichte) 24
  
- U**
- Ueber-Ich (Freud) 29, 193



## V

- Valse Zelf (Laing) 89  
 Verantwoordelijkheid 49, 52-55, 66, 67, 92-93, 134, 152, 224  
 Verdedigingsmechanismen  
 – existentieel-psychologische visie 94  
 – bij drugverslaafde jongeren 303-305  
 Videofeedbacktechniek  
 – bij obese kinderen en jongeren 271-273  
 – in gezinstherapie 318-331  
 Videohometraining (VHT) 318-330  
 Volwassenheid 139-143  
 Vrijheid 49, 54, 55-58, 66, 67, 153, 224  
 Vroege kindertijd 113, 114-121

## W

- Waardegebieden (Hermans) 84, 90  
 Warming-upfase (*Zie* Fasen)

## Y

- Yin/yang-principe 26, 31

## Z

- Zelf (*Zie* Ik-Mij-dynamiek/relatie)  
 Zelfattributie 262, 266  
 Zelfbeweging van psychische en fysische systemen 21, 22, 40, 78, 210  
 Zelfbewustzijn (*Zie ook* Existentiële)  
 – ontwikkeling van 114-120, 123, 125-126, 130-131  
 – stimulering via ontwikkelingsgerichte psychotherapie (*Zie* Zelfreflectie)  
 Zelfconfrontatiemethode (Hermans) 195  
 Zelfconstructie  
 – als resultaat van Ik-Mij-dynamiek 84, 89  
 – fenomenologische 84, 89, 90, 95, 97, 110-111, 149, 168  
 – in Persoonsmodel (*Zie* Fenomenologisch-dialectisch Persoonsmodel)  
 – Zelf-Beeld 82, 89, 90-97  
 – Ideaal-Zelf 82, 89, 97-100  
 – Alter-Beeld 82, 89, 100-103  
 – Ideaal-Alter 82, 89, 103-104  
 – Meta-Zelf 82, 89, 104-107  
 – Ideaal-Meta-Zelf 82, 89, 107-110  
 – vs. hypothetisch reële Zelf 97, 169  
 – persoonskenmerken en condities als deel van (*Zie* Situatie)  
 – externe en interne 93-94, 98, 100, 103, 104, 110, 120-121, 129  
 – bewustzijnsniveaus in (*Zie* Bewustzijnsniveaus...)  
 – en realiteit 95-97, 102, 104, 110, 111, 128, 129, 136-139, 142-143  
 – ontwikkeling van (*Zie* Ik-Mij-dynamiek/relatie)  
 – stimuleren tot relativeren en verruimen van 221-222  
 – in ontwikkelingsgerichte psychotherapie (*Zie* Ik-Mij-dynamiek/relatie; Fenomenologisch-dialectisch Persoonsmodel)  
 Zelfcontinuïteit 133  
 Zelfcontrole 131, 135  
 Zelfdialoog (*Zie* Dialoog)  
 Zelfevaluatie (*Zie ook* Zelfwaardering) 60-62, 67, 92, 97-98, 105, 119, 153  
 – ontwikkeling van 123, 129-130, 133-134, 140-141  
 Zelfherkenning 116, 121  
 Zelfintegratie 135  
 Zelfkennis (*Zie ook* Zelfbewustzijn) 115, 125  
 Zelfpresentatie (*Zie* Impression management)  
 Zelfreflectie (*Zie ook* Reflectie)  
 – zelfreflectieve vs. irreflectieve visie op omgeving 92, 100  
 – ontwikkeling  
 – in vroege kindertijd 114  
 – in kindertijd 122-126  
 – in adolescentie 130-136  
 – in volwassenheid 139-141  
 – bij drugverslaafde jongeren 303-305  
 – in ontwikkelingsgerichte psychotherapie  
 – in psychodrama 181, 198, 202, 212, 213-217  
 – in droompsychodrama 244  
 – bij obese kinderen en jongeren 267  
 – in individuele therapie  
 – met adolescenten in residentiële setting 285  
 – met drugverslaafde jongeren 311-313  
 – in gezinstherapie met behulp van video-feedback 330-331  
 Zelfrelativering 139  
 Zelftranscendentie 47, 51  
 Zelfvertrouwen 105, 119  
 – stimulering van 225-226  
 Zelfverwezenlijking of zelfactualisatie 52, 54, 63, 65, 66-67, 92, 134  
 – relatie tot zelfwaardering 153-154  
 – volledige – (*Zie ook* Ideale Synthese (Synthese-fase)) 153, 155, 173  
 Zelfwaardering (*Zie ook* Zelfevaluatie)  
 – positieve 60, 106, 153, 154, 226  
 – negatieve 106  
 – relatie met verdedigingsmechanismen (Fisher) 94  
 – bij obese kinderen en jongeren 261-264  
 – bij drugverslaafde jongeren 303, 313  
 Zelfwaarderingsmanipulatie 61  
 Zelfwaarderingsversterkende actietechnieken bij obese kinderen en jongeren 267-279



## Over de auteurs

### **Lic. Karen Adriaenssens**

Licentiaat in de psychologische en pedagogische wetenschappen, richting: Ontwikkelings- en klinische psychologie (Universiteit Gent). Werkzaam als klinisch psychologe in een Centrum GGZ te Sint-Niklaas voor kinderen en adolescenten. Volgde onder meer een basisopleiding in klinisch psychodrama (L. Verhofstadt-Denève). Karen Adriaenssens is gedragstherapeut.

### **Dr. Caroline Braet**

Professor in ontwikkelingspsychopathologie (Universiteit Gent). Doctor in de psychologische en pedagogische wetenschappen, richting: Ontwikkelings- en klinische psychologie. Verbonden aan de Vakgroep Ontwikkelings- en Persoonlijkheidspsychologie, Universiteit Gent. Coördinerende therapeutische en superviserende functie in het Universitair Psychologisch Centrum Kind & Adolescent en de Kinderkliniek Universitair Ziekenhuis Gent. Prof. Braet is gedragstherapeut.

### **Lic. Greet Robijn**

Licentiaat in de psychologische en pedagogische wetenschappen, richting: Ontwikkelings- en klinische psychologie, Universiteit Gent. Specialisatieopleiding in de psychotherapie, optie: Ontwikkelingsgerichte psychotherapie, met onder meer een basisopleiding in klinisch psychodrama (L. Verhofstadt-Denève). Was werkzaam als klinisch psycholoog in De Kier, een inrichting met een kort residentieel therapeutisch programma voor illegale druggebruikers te Kortrijk.

### **Lic. Jan Schrans**

Licentiaat in de psychologische en pedagogische wetenschappen, richting: Ontwikkelings- en klinische psychologie, Universiteit Gent. Werkzaam als klinisch psycholoog in de Jeugdkliniek van het Centrum voor Psychiatrie en Psychotherapie Sint-Jozef te Pittem. Volgde onder meer een basisopleiding in klinisch psychodrama (L. Verhofstadt-Denève) en psychoanalytische therapie. Jan Schrans is systeemtherapeut.

### **Lic. Veerle Vander Zwalm**

Licentiaat in de pedagogiek, Katholieke Universiteit Leuven. Werkzaam als psychopedagogisch consulent in het PMS-centrum te Hamme. Postgradaatspecialisatie in de klinische psychologie en psychotherapie, richting: Klinische ontwikkelingspsychologie, met onder meer een basisopleiding in het klinisch psychodrama (L. Verhofstadt-Denève).

**Prof. dr. Leni Verhofstadt-Denève**

Gewoon hoogleraar in de theoretische en klinische ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit Gent. Trainer in klinisch psychodrama in het kader van de specialisatieopleiding psychotherapie, optie: Ontwikkelingsgerichte en experiëntiële psychotherapie. Voorzitter van het International Research and Training Institute on Developmental Psychotherapy. Bestuurslid van de Nederlands-Belgische Stichting Examen Statuut Psychodrama, Sociometrie, Groepspsychotherapie, Sociodrama en Roltraining. Volgde onder meer een volledige opleiding in klinisch psychodrama aan de International Foundation for Human Relations bij Dean en Doreen Elefthery (leerlingen van Moreno) en behaalde de internationaal erkende titel van 'Trainer, Educator and Practitioner'. Lid van de Koninklijke Vlaamse Academie van België voor Wetenschappen en Kunsten.