

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

Boom

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

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

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

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

info@boomamsterdam.nl
www.boomuitgeversamsterdam.nl

Beeld en betekenis

Sleutelscènes uit de opleiding tot kindertherapeut

GASTON CLUCKERS & LIEVE VAN LIER

Wanneer je kijkt
zie je nog niet
wanneer je ziet
grijpt het je aan.
(W. Hussem)

¶ *Openheid ten aanzien van beeld en betekenis*

Een kindertherapeut voelt zich niet zelden meegenomen in een maalstroom van prikkels, in een overrompeling door wat een kind zelfs in maar één sessie doet of laat zien. Soms raakt hij geblokkeerd in een niet begrijpend afwachten, in een kijken naar handelingen die door een kind schijnbaar toevallig worden uitgevoerd, in een bekijken van voorwerpen die worden aangeraakt en bij elkaar gezet. Soms gebeurt alles in een hels tempo en chaotisch, andere keren verloopt het heel langzaam en zonder variatie, stereotiep keer na keer hetzelfde herhalend.

Bijwijken verward en vol van niet-begrijpen tracht de therapeut te voelen, te denken, te handelen vanuit een zoeken: wat is dit, wat gebeurt hier, waar moet ik op letten? De therapeut vraagt zich af of het kind iets wil, wat er belangrijk of betekenisvol is en of hij moet wachten tot een 'echt belangrijke' communicatie opduikt.

Een belangrijk aspect binnen de opleiding tot psychodynamisch kindertherapeut bestaat uit het faciliteren van een basishouding tegenover 'beelden' van kinderen. De therapeut moet het handelen, bewegen en tonen van kinderen leren ervaren en begrijpen als beelden, als ver-beelding. Belangrijk is dat een jonge therapeut leert focussen op bepaalde beelden, en hun potentiële betekenissen en emotionele ladingen probeert te verdragen en te bevatten, maar ook te verteren en te ontplooien. Hoe bevordert een therapeut het in scène brengen van gefragmenteerde of beknelde ervaringen, zodat ze doorleefd en doorgewerkt en wellicht ook verwoord kunnen worden?

In lezingen of publicaties wordt deze therapeutische attitude vaak als vanzelfsprekend aangenomen. Maar: wat als wij ons, bijvoorbeeld binnen een opleidingscontext, verplaatsen in die eerste ontmoetingen van de beginnende therapeut met beelden? Hoewel hij vaak heeft gehoord dat kinderen veel met metaforen 'spreken' en zich meestal uitdrukken via beelden, helpt deze kennis hem in de sessie niet uit de verwarring.

Dit artikel brengt vier vignetten, geschreven door beginnende kindertherapeuten over beelden uit hun werk. Aan de hand van zich herhalende, verdiepende of uitbreidende gedrags- en spelpatronen tonen zij hoe een centrale thematiek geleidelijk duidelijker wordt, wat de gevoelslading is en de betekenis van het script dat zich ontvouwt. Door middel van deze beeld-stalen kunnen wij zien hoe losse, opzichzelfstaande beelden geleidelijk gevat worden in een dynamiek die hen verbindt. Zij worden geladen met affect en verlangen en krijgen kleur en intensiteit. Wij kunnen de evolutie volgen van het 'bekijken' van losse zwart-witfoto's naar het zien van een meer samenhangend en vloeiend gekleurd beeldverhaal, waarin zowel kind als therapeut protagonisten zijn.

Ieder vignet roept diverse vragen op. In dit artikel wordt gereflecteerd over enkele mogelijke therapeutische functies en betekenissen van dergelijke beelden, en over de rol van de kindertherapeut in dit beeldverhaal. Vanuit een opleidingsperspectief focussen wij op de eerste stappen bij het zoeken naar de therapeutische positie.

De vier vignetten worden hierna weergegeven zoals de kindertherapeuten ze zelf uitwerkten en presenteerden bij het afrondingsmoment van hun opleiding.¹ De focus van dit artikel ligt op dit beeldmateriaal, dat we daarom eerst voor zichzelf laten spreken. Vervolgens staan we stil bij enkele aspecten van het leerproces van de therapeut in opleiding die erin worden geïllustreerd.

¶ Vier beelden onder woorden gebracht²

► 1 Telkens weer (door Nele Roggen)

Een kind in een kussenhoop, graaiend naar de bal boven zijn hoofd, het uitkirrend van de pret wanneer de bal op hem afkomt en hij deze telkens weer kan wegslaan. Telkens weer ... telkens weer ... wat een pret! 'Nog!'

Het beeld van een baby'tje komt heel sterk in me op: trappelend en zwaaiend met de armpjes, bijna extatisch wanneer opnieuw en opnieuw de diertjes van zijn mobiel voorbij komen gedraaid, kraaiend van plezier! Wat een opwindings!

Maar dit kind is geen baby! Dit kind is negen jaar, ligt achterover op zijn rug in een kussenhoop, in de spelkamer. Ik moet als therapeut de grote boksbal boven hem houden en telkens weer op hem laten neerkomen. Hij weert die af met zijn handen. Helemaal gaat hij op in het spel: 'Doe maar harder!' Ik laat de bal harder aankomen, en hij moet die harder af-

weren. Hij regisseert: «Nog!», «Een beetje harder!» of «Stop nu.» Om dan weer opnieuw te starten ... Telkens weer ... «Nog!»

Welk spel spelen we? Wat is er de betekenis van? Wat betekent het beeld van de baby in zijn bedje dat zo sterk in me opgeroepen wordt? Een verrassend beeld, in groot contrast met het beeld dat ik heb van de negenjarige jongen die ik tot dan kende, een eerder stoere kerel die week na week veel bravoure vertoont.

Hij lijkt te oefenen in het reguleren van hoe de prikkels van buiten op hem afkomen: een beetje harder, nog meer, of even niet ... Ik probeer zijn instructies te volgen. Nu eens lukt het me om me goed op hem af te stemmen, dan weer gaat het net iets te hard of te zacht. Hij stuurt me bij: «Stop!» of «Harder!», «Nog!» Zo ontstaat er een intens heen-en-weer tussen ons van afstemmen, missen, weer opnieuw afstemmen. Ik zie hem de buitenwereld — en wat er vanuit die buitenwereld aan prikkels op hem afkomt — verteerbaar maken en zichzelf trachten te reguleren in de omgang met die buitenwereld. Net dit kind zie ik hiermee oefenen, een kind dat steeds overreageert in de dagelijkse realiteit, dat de kleinste prikkel als een aanval beleeft, dat in zijn omgang met de buitenwereld steeds weer in escalerende conflicten terechtkomt.

En wat maakt dat hij er hier nu — in de spelkamer — mee kan oefenen? We hebben immers al weken en weken niets anders gedaan dan zwaardvechten, een groots tentoonstellen van wat hij allemaal wel kan met het zwaard, waarbij ik steeds weer overmeesterd werd met rake klappen. Ik moest hierbij telkens reguleren, allerlei veiligheidsinstellingen opdat we ons niet zouden bezeren, zoals handschoenen verplichten om onze handen te beschermen, pauzes inlassen als het allemaal weer veel te heftig werd of gewoon om op adem te komen en even terug te blikken op wat we daar allemaal samen deden. En nu ligt hij daar, weerloos als het ware, achterover, op zijn rug, knus, in die kussenhoop, zich overgevend aan mij die de prikkels mag aanbrengen. We bevinden ons plots in een heel andere situatie, die misschien niet toevallig volgt op een zwaardspel waarin hij mij volledig onmachtig gemaakt heeft door één voor één mijn beide armen én benen af te hakken. Was ik zó pas «veilig» en «betrouwbaar» genoeg om deze prikkels te mogen toebrengen?

Een jongen van negen. Reeds in het eerste leerjaar kreeg hij de diagnose ADHD. Grote gedragsproblemen maakten het hem en zijn omgeving voortdurend moeilijk. Van kleins af moesten zorgfiguren hem sterk inperken, tegenhouden en stoppen omdat het telkens weer misging. Steeds opnieuw deed hij hen tot actie overgaan. Volwassenen houden hem tegen omdat het hem niet lukt gewoon te functioneren en zichzelf «tegen te houden» als het moeilijk wordt. Zo mag hij niet de volledige speeltijd op de speelplaats blijven, maar wordt hij verwijderd om conflicten te vermijden. De buitenwereld ondernam en onderneemt nog steeds voortdurend actie.

Hierdoor leerde hij echter zelf niet goed wat te doen met al die op hem afkomende prikkels; hij leerde niet zijn eigen emoties hierbij te reguleren, wat tot steeds weerkerende problemen leidt.

Maar nu, in de spelkamer, vinden we eindelijk de mogelijkheid om hier toch mee aan de slag te gaan — iets wat veel vroeger in zijn leven had moeten plaatsvinden, maar door zijn problematiek en zijn interacties met zorgfiguren niet tot stand kwam. Het is niet toevallig dat het beeld van de baby zo sterk bij me opgeroepen werd.

► *2 Verstopt (door Anneke Smeets-Schouten)*

Michiel van acht speelt in het zand. Hij schept zand in glazen potjes en laat de potjes weer leegstromen. Erin, eruit. Dit gaat maar door. Hij heeft er plezier in. Nog een keer, nog een keer. Ik zit erbij. «Jij moet ook meedoen», zegt hij. Ook ik moet zand scheppen en het weer laten lopen. Ik doe het. Ik voel het zachte zand, voel met hem mee hoe prettig het is als het zand steeds weer opnieuw uit de potjes kan.

Op het eerste gezicht is het jong spel. Michiel ervaart plezier in sensopathisch spel, in het voelen en in het laten lopen van het zand. Het spel van «erin en eruit» past bij kinderen van twee à drie jaar. Michiel is toch al acht. Hoe kan het dat dit kind op deze leeftijd zo speelt? Het is niet een verstandelijk beperkt kind. Hij bezoekt het gewone onderwijs. Wonderlijk.

Toen Michiel twee jaar en negen maanden was, werd bij hem leukemie geconstateerd. Hij raakte toen geconstipeerd, heeft nadien éénmaal op de wc zijn behoefte gedaan, daarna nooit meer. Michiel zit al jaren verstopt. Hij draagt nog altijd een luier, de ontlasting komt er vaak als «overlooptdiarree» uit. Michiel weigert om op de wc te gaan zitten, weigert om zijn eigen billen schoon te vegen. Het is alsof het hele onderlijf niet van hem is. Het hele onderwerp is onbespreekbaar. Het is alsof hij destijds is blijven steken. Zijn hele wezen voelt als versteend. Toen hij de eerste keer in de spelkamer kwam, durfde hij niet te spelen, niet te praten. Niets. Ook op school weigert hij te spreken, sluit hij zich af voor andere kinderen. De juf weet vaak niet wat ze met hem aan moet.

In de spelkamer komt hij gaandeweg los. Als hij verzekerd is van mijn belangstelling, gaat hij spelen. Hij symboliseert altijd zijn problematiek. Het gaat altijd over vasthouden en loslaten. Daarbij valt telkens op dat hij zeer sterk de controle wil houden. Ik vermoed dat er veel angst is voor agressie. Kortom, het beeld doet denken aan een stagnatie in een ontwikkelingsfase die ook wel «anale fase» wordt genoemd. Hij zit daarin vast, hij houdt zijn ontlasting vast. Het zand is naar mijn aanvoelen als de ontlasting die hij vasthoudt als een schat, als iets dat van hem is, iets dat hem beschermt tegen overweldigende pijn, tegen woede. Anderzijds verlangt hij ernaar om het los te laten, om bevrijd te worden van al die «kaka» in zijn lijf. Het zand uit de potjes laten stromen, heerlijk.

Soms echter voelt het alsof wij zelf het zand in de potjes zijn. Ik voel me opgesloten, het delen van gevoelens is zo moeilijk. Er is altijd glas tussen ons. Hij versteent wanneer ik vraag naar hoe het thuis is. Ook het onderwerp van de ontlasting is onbespreekbaar. Hij trekt zich dan terug uit het contact, uit het spel. Het contact gaat op slot zodra ik relaties leg met de realiteit van alledag.

De beelden die hij gebruikt doen mij ook sterk aan zijn context denken. Zijn ouders waren aan het scheiden op het moment dat de leukemie geconstateerd werd. Omwille van hem kwamen ze weer bij elkaar. Michiel werd buitensporig verwend, maar soms ook alleen gelaten op momenten van veel pijn en angst. Het liep na verloop van tijd toch weer mis tussen de ouders. Vader was woedend, voelde zich in de steek gelaten door zijn vrouw. Nu zien we een geladen man die alle confrontaties met zijn ex-vrouw uit de weg gaat, weigert te communiceren met haar en nog altijd — innerlijk — woedend is.

Het is alsof de verbroken band in zijn lijf is gaan zitten. De band met zijn eigen sluitspier is verbroken, Michiel doet alsof die niet van hem is. Het contact met de eigen gevoelens is verbroken. De woede van vader is te beangstigend. Conflicten zijn te bedreigend. Achter glas is het veiliger. Wel kunnen we door het glas heen kijken. Michiel kan me intens aankijken. Soms hulpeloos, eenzaam, soms intens blij en opgelucht als we vitaal kunnen spelen, kunnen bewegen, kunnen vechten of voetballen. Die momenten van oogcontact zijn soms momenten van ontmoeting.

Samen met een gezinshulpverlener heeft moeder gezocht naar hoe ze thuis meer grenzen kan stellen aan de verwenning, aan zijn dwingende gedrag, hoe ze conflicten met hem kan hebben zonder dat de band verbroken wordt. Ook heeft moeder Michiel op de wc gezet. Er is een doorbraak. Michiel doet sinds een paar weken zijn behoefte op de wc. Hij is trots en opgelucht en wij met hem. De schaamte die dat poepprobleem opriep, kan hij gaandeweg achter zich laten. Michiel zoekt aansluiting bij de scouts, op school maakt hij leervorderingen, hij durft meer te leven. We zijn echter nog niet klaar. De agressie en de almachtsfantasie komen in alle hevigheid in de sessies. Het zachte zand is soms modder.

► *3 Help, ik zit vast (door Dominique Bekaert)*

Patricia, een meisje van tien, speelt met het grote poppenhuis. Ze is opgewonden in de weer met de poppen, meubels worden snel herschikt en een paar figuren doen hun intrede. Er gebeurt veel in korte tijd. Ik kijk en luister en probeer haar verhaal te volgen. Op een bepaald moment in het spel zijn mama en papa boven in de slaapkamer. De kleren gaan uit en er wordt stevig gevrijd. Een paar seconden later komt de dochter in de kamer en ze wordt tussen de benen van mama geduwd. Het meisje roept: 'Help, ik zit vast!' Ze lacht overdreven luid, gaat verder met haar spel en roept nog

een keer: 'Help, ik zit vast!' Dit keer zit de dochter vast tussen de mama- en de papapop in.

Dit kind speelt in haar therapiesessie een spel dat ontwikkelingspsychologisch overeenkomt met haar chronologische leeftijd. In haar spel met poppen brengt ze fragmenten uit haar reële en haar fantasiewereld. Het gaat hier over een oedipale thematiek. Ze geeft woorden aan de actie. De vorm van haar spel is hier echter niet de hoofdzaak, maar wát ze speelt, de inhoud, blijkt achteraf erg belangrijk te zijn. Het blijkt een heel goed beeld te zijn van haar problematiek, van haar vragen en angsten. Zij zoekt haar plek binnen een triangulaire relatie, ze zoekt haar positie ten opzichte van haar vader en moeder.

Eén belangrijk luik van deze therapie werd de gezamenlijke zoektocht naar de betekenis van alle beelden die ze bracht. Patricia speelde in het eerste halfjaar van haar therapie elke sessie opnieuw met het poppenhuis. We probeerden samen de beelden — haar spel — te vatten, verbanden te leggen en de particuliere betekenis ervan te begrijpen. Wat komt er telkens terug? Wat wordt er zo consequent weggelaten in het spel? Met welke intensiteit speelt dit kind dit spel? Wordt de therapeut ingeschakeld om bepaalde rollen te spelen en zo ja, welke?

De ouders van Patricia hebben sinds jaar en dag een tumultueuze en conflictueuze relatie en zitten verwickeld in een al jaren durende vechtscheiding. Tijdens de ouderbegeleiding slagen ze erin de positie van hun dochter te leren begrijpen. Ze verwoorden ook dat Patricia 'het kind van de rekening' is. Het meisje zit ertussen, zit tussen haar mama en papa, probeert loyaal te zijn aan beiden, maar stuit dan telkens op een onmogelijkheid. Bij mama lukt het niet om goed te spreken en te denken over haar papa en omgekeerd. Ze heeft twijfels over haar plaats in het denken van haar ouders. Welke plaats mag ik innemen bij mijn mama, welke plaats mag ik innemen bij mijn papa? Heb ik wel een plaats? Ze verlangt zo naar een plaats, maar dit verlangen kan niet gevoeld worden. Ze kan alleen maar bang zijn dat ze nergens bij hoort. Om haar angst hieromtrent meester te worden, stelt ze zich heel bezig en arrogant op. 'Ik zal het dan maar zelf bepalen', wat resulteert in gedrag dat heel moeilijk te verdragen is.

Beide ouders hebben een nieuwe partner, er zijn nieuw samengestelde gezinnen. Patricia heeft er ondertussen niet minder dan negen halfbroers en -zussen en stiefbroers en -zussen bij gekregen. Het verlangen naar haar plaats en de angst dat ze er niet mag zijn, zijn hierdoor enkel toegenomen. De arrogantie van haar houding, haar overlevingsdrang om die plaats koste wat koste toch in te nemen, is ook toegenomen.

En zo speelt zij in het poppenhuis een verhaal over een gezin met heel veel kinderen, die de aandacht van de ouders volledig opeisen. Eén dochter, de oudste, is het lelijke eendje en doet alles fout. Ze is stout tegenover alles en iedereen. 'Het is de kakdochter, op wie de hond zelf zijn behoefte

doet. Ze wordt verbannen naar een ver bos en mag en kan niet geholpen worden. Als therapeut zit ik erbij en kijk ernaar. In eerste instantie moet ik dit samen met haar leren verdragen en dragen.

In een tweede fase proberen we te zoeken waarom die dochter zo stout is, waarom ze zo doet. De angst er niet te mogen zijn en het verdriet om dit alles krijgen vorm, er kunnen woorden aan gegeven worden. Ze kan het verlangen dat soms niet vervuld wordt stilaan voelen. In een derde fase komt er plaats voor verwerking en manieren om hier mee om te gaan. Het meisje leert ook zien dat haar angst haar beeld van de realiteit kleurt. Ze leert een andere bril opzetten. Stilaan heeft ze haar arrogantie niet meer of minder nodig.

► *4 Tsunami (door Heidi Melotte)*

Een meisje van tien staat voor de schildersezels en kliepert er letterlijk op los! Ze veegt met haar penseel de ene streep over de andere, de ene kleur over de andere. Het wordt steeds dynamischer en wilder. Ze weet van geen ophouden. Ze strijkt de laatste druppels verf van haar palet uit op het papier. Ze zegt geen woord en zucht wanneer de verf op is. Het lijkt wel een zucht van opluchting. Ik zit achter haar, ik kijk (want soms wil ze ook dat ik niet kijk) en ik zwijg ook. Na haar zucht kan ik mijn zucht ook niet inhouden, maar ik vergezel de mijne met de woorden: 'Amaai, dat moest eruit.' Ze kijkt me aan en glimlacht.

In eerste instantie werd het beeld bij me opgeroepen van een peuter of kleuter die plezier heeft in het klieperen, in het mengen van verf en het zien van wat er allemaal tot stand komt. Maar zo voelde het in tweede instantie niet! Er was een geladenheid mee gemoeid die niet zozeer onder de noemer 'plezier' was onder te brengen. Wat kon het dan wel betekenen? Wat wilde dit meisje mij vertellen met dit schilderij? Het was vooral de gemoedstoestand, het massale dat mij zo fascineerde ...

Loes is een pleegkind dat sinds haar zesde levensmaand bij haar pleegouders woont. Haar biologische moeder komt al jaren dan wel dan weer niet opdagen. Soms doet ze een sterk appèl op haar dochter en dat brengt de nodige spanningen en interne conflicten met zich mee. In de voorafgaande sessies heeft Loes steeds in verhalen laten zien hoe zij haar realiteit beleeft, hoe zij worstelt met conflicten. We hebben samen naar de diepere betekenis van deze verhalen gezocht, waardoor ze de realiteit steeds beter aankon. Aan de hand van al deze verhalen wisten we wel dat haar leven een woelige zee is, maar heb ik ook wel verstaan hoe overweldigend het is? Deze ervaringsdimensie had ik tot dan niet gezien in haar spel, wanneer ze haar zoveelste verhaal speelde. Ze moest het me dus op een andere manier duidelijk maken!

Loes is die sessie de spelkamer binnengekomen en vastberaden naar de schildersezels gestapt. Dit heeft ze al heel lang niet meer gedaan, de

laatste tijd speelde ze enkel prachtige verhalen met het Playmobil-kasteel. We maken alles klaar om te schilderen en dan begint ze. Eerst schildert ze de zee. Maar die zee wordt woeliger en woeliger. Ze mengt wit en blauw en schildert met grove bewegingen de golven. Je ziet ze als het ware rollen op het papier. Er zit beweging in! Dan verft ze een wolk en een zon. Ze zet een stap achteruit en zegt dan dat ze haar schilderij «verbrod» vindt door de te dikke zonnestralen. Ze neemt een nieuw blad en begint te klieren.

Loes is heel gecontroleerd en op bewust niveau begonnen, ze wil een zee schilderen met een zon ... en misschien zelfs nog meer! Maar tijdens het schilderen gebeurt er iets. De zee wordt woeliger en woeliger. Er komt een dynamiek in haar los. Daar heeft ze een tweede schilderij voor nodig. Er zijn nog zo veel thema's die haar bezighouden en ze durft deze ook te laten bestaan, het wordt niet weggestoken. Het is oké om deze binnen het veilige kader van de therapie te tonen. Ze ondertekent zelfs haar werk.

Wat ze niet echt onder woorden kon brengen, en waarschijnlijk wel in haar verhalen vervat zat (maar ik zag of voelde het niet), heeft ze op een andere manier tot uitdrukking gebracht. Wat zij hier bracht was niet «zo-maar» ... Loes drukte zich beeldend uit in de hoop dat ik gevoelig genoeg was voor deze taal, opdat ik het nu wel kon vatten. En daarin is ze heel goed geslaagd.

¶ *Op weg naar een verstaan van beelden en hun betekenis*

► **KIJKEN EN FOCUSSEN** In de eerste plaats komt het er voor de (beginnende) therapeut op aan betrokken aanwezig te zijn bij de ontmoeting met een kind: kijken, luisteren, wachten (Lanyado 2004). Op sommige momenten gaat hij ook meespelen, gaat hij in interactie.

Stap voor stap leert de therapeut via seminars, supervisie en intervisie (Rustin & Bradley 2008) beelden onderkennen, aanvoelen en zien. Waarnaar te kijken? Wat is belangrijk om te zien en te voelen? Wat komt «in beeld»? Waarop te focussen? Als de therapeut meer vertrouwd raakt met de beelden en de speltaal van een kind, kunnen figuur en achtergrond zich stilaan meer aftekenen. Een supervisor of opleider helpt mee denken en zoeken naar rode draden, naar terugkerende thema's. Wij kunnen dit niet «trainen». Wij proberen sensibele registers te wekken en te openen. De jonge therapeut is aanvankelijk geneigd om te wachten en te kijken tot er «iets belangrijks» gebeurt. Geleidelijk leert hij beseffen dat «het» hier en nu «aan het gebeuren is», dat hij als therapeut *mee in* het verhaal zit dat zich ontvouwt. En dat hij vanuit die positie, waarvan hij tegelijk ook reflecterende afstand neemt, het verhaal en de betekenissen mee laat ontstaan. Je kan het beeld mee mogelijk maken en laten ontplooiën, maar afstand nemen is ook nodig om te kunnen kijken (Meykens & Breesch 2004).

We zien dit besef groeien en dieper worden naarmate in het proces (vig-net 2) het belang en de betekenis van de speltonaliteit sterker op de voorgrond

komen: het verstopt zijn, versteend en opgesloten ... De therapeut laat deze typische beeldentaal op zich inwerken, stelt zich open voor de gevoelslading en betekenis die het kind hiermee vormgeeft, en kan er van daaruit op inspelen (Lanyado & Horne 1999; Lanyado 2006).

Uit de vignetten blijkt de grote variëteit en complexiteit van manieren waarop beelden worden gebracht door kinderen. Het vraagt van de therapeut een leren kijken naar diverse uitdrukings- en verbeeldingswijzen. In essentie zijn de beelden overeenkomend met, maar qua vorm verschillend van het mondelinge spreken en zwijgen van een volwassen patiënt (Ferro 1999). We lezen de associaties en expressie via motorische actie en interactie (vignet 1), via het schilderen van een beeld en de wijze waarop geschilderd wordt (vignet 4), via sensopathisch spel in de zandbak (vignet 2) of spelscènes in een poppenhuis (vignet 3).

► **SPEELSHEID** De ontwikkeling van een therapeutische basishouding impliceert de aanwezigheid van een zekere mate van speelsheid (‘playfulness’) bij de therapeut. Deze attitude ondersteunt de therapeut bij zijn zoeken en leren om het ver-beelden van het kind te faciliteren. Auteurs als Winnicott (o.a. 1971), Lanyado (1999, 2006), Ferro (1999, 2006), Meares (2005) en anderen zijn erin geslaagd om het fundamentele belang van deze dimensie te expliciteren. Deze auteurs bieden een rijk klinisch-theoretisch denkkader om de hier besproken opleidingsaspecten te enten op de overdrachts- en tegenoverdrachtdynamiek van een tweepersonenpsychologie, gelijkaardig voor psychoanalytische therapie van volwassenen en kinderen.

Winnicott (1971) stelt de vaardigheid van de therapeut om zich speels op te stellen centraal voor het therapieproces. Hij refereert hiermee zowel aan therapie met volwassenen, bij wie spelen met ideeën centraal staat, als aan therapie met kinderen (Lanyado 2006). ‘Speelsheid’ slaat dus op een innerlijke dispositie: een openheid en vrijheid van denken, voelen, fantaseren en associëren, die mogelijk maakt om dingen en ervaringen vanuit wisselende perspectieven te benaderen. Door die speelsheid van geest kunnen wij verschillende visies, perspectieven en affectieve dimensies toelaten, en ‘vaste’ betekenissen of antwoorden loslaten. Als opleider stimuleren we opleidelingen om losser te komen van het concrete, feitelijke gedrag van een kind. De opleider vraagt waaraan een bepaalde spelsequens bijvoorbeeld nog meer doet denken. En wat anders nog? En hoe zou je daarop allemaal kunnen ‘antwoorden’, al dan niet via speltaal? Het gaat om het loskomen van vastliggende éénduidige betekenissen. Dat is ook wat in het spel gebeurt. Wat voor een volwassenen ‘een houten blokje’ is, kan voor een kind een auto zijn, of een trein, dan weer een kanon of een toren ... Speelsheid is dus niet automatisch of uitsluitend verbonden met ‘plezier’, maar wel met vrijheid en creativiteit (Green 2005). De therapeut kan op bepaalde momenten elementen van speelsheid inbrengen in de therapeutische interactie, wat kan leiden tot een grotere vrijheid van denken.

Spelkamer en spelmateriaal vormen een kader dat mogelijk maakt dat kinderen op (hopelijk steeds meer) creatieve en vrije wijze beelden creëren (Cluckers 2007, 2009) maar het is zeker ook de speelsheid van de therapeut die dit faciliteert. De therapeut biedt zijn speels en luisterend aanwezig zijn, het niet sturend mee-treden in de actie, en het mee helpen ontvouwen zonder te bepalen. Tijdens de opleiding leert hij beelden te ‘openen’, te doorleven en door te werken (Ferro 1999), onder andere door als therapeut mee ‘in beeld’ te stappen, zich te laten gebruiken om een thematiek ‘in scène’ te brengen of een verhaal te ‘dramatiseren’. Dit verloopt via herhalingen, rolwisselingen en variaties, open vragen en beluisteren van associaties, die het mogelijk maken de beelden van een kind te differentiëren, te vervolledigen, te verdiepen en tegenover elkaar te stellen (Lanyado & Horne 1999; Lanyado 2006). Zo zien wij in vignet 3 de therapeut aandachtig luisteren en meezoeken waarom de dochter in het poppenhuis toch zo stout is.

► **BETEKENISSEN** Heeft het beeld dat we (denken te) zien betekenis? Zo ja, kunnen wij deze dan onderzoeken en openleggen en hoe doen we dit? Dit is een vraag naar de attitude en de methodiek die nodig zijn om zich open te stellen voor hetgeen de beelden bij onszelf oproepen. Het gaat over bekijken en beluisteren van de inhoud, en de gevoelsladingen van de expressie, en daarbij het niet-weten leren tolereren. Wij lezen dit bij de jongen (vignet 1) die zich neerlegt in de kussens, en het beeld van een baby dat hierdoor bij de therapeut wordt opgeroepen.

Een therapeut moet leren zichzelf open te stellen voor de beelden en associaties die bij hem ‘opborrelen’ en deze durven laten bovenkomen. Het betreft hier geen onmiddellijk en rationeel verstaan, maar een associatief en intuïtief aanvoelen en begrijpen. Het gaat niet om individuele, ‘intrapsychische’ betekenissen, maar om een proces van co-constructie van betekenisvorming in en door een relatie (Ferro 1999). Opleiders trachten met de opleidingen mogelijke betekenissen of verbanden te begrijpen, hypothesen te formuleren en te onderbouwen, te verwerpen en aan te passen. Waarvoor staat het beeld en wat is de onderliggende tekst? Er wordt nagedacht over het al dan niet iets ervan teruggeven aan het kind, over het onderzoeken van het beeld. In vignet 4 kunnen wij volgen hoe de intensiteit van de emoties een hele tijd onvoldoende door de therapeut werd aangevoeld of beseft, en hoe deze geleidelijk wel duidelijker werd (Ferro 2011).

Dit brengt ons bij een essentieel inzicht in het vormingsproces van jonge therapeuten, namelijk het besef dat een centrale plaats toekomt aan het mogelijk maken en bevorderen van het spelproces. Analooq aan wat er in een therapie met volwassenen gebeurt met de droom wordt het spel vooral gezien als een transformatieactiviteit en als een interpersoonlijke mededeling (Hebrecht 2010). De therapeut duidt niet, maar helpt de patiënt, in de emotionele spelontmoeting, een transformatie te voltrekken van de ene symbolische

vorm (of niveau) naar een andere (naar Ferro 1999). Verder blijft het zoeken naar mogelijke betekenissen een essentieel richtsnoer voor het therapeutisch handelen.

► **THERAPEUTISCH HANDELEN** Wat kan de therapeut daar dan mee ‘doen’? Hoe kan hij via deze kanalen een therapeutisch proces faciliteren en helpen ontvouwen? (Lanyado & Horne 1999; Lanyado 2006). In vignet 4 zien we dit geïllustreerd door de diepe zucht van het kind, door de therapeut gereflecteerd als ‘iets dat eruit moest’. De therapeut kan proberen te bevorderen dat er tussen en vanuit beelden beweging en samenhangen ontstaan. Vanuit losse, fragmentaire, en soms statische momentopnames kan geleidelijk een grotere samenhang opdoemen, een aan de hier-en-nu-relatie onderliggend scenario. Het is voor vele jonge kindertherapeuten een essentiële perspectiefwissel wanneer zij leren zich niet op de eerste plaats te richten op inhoud en betekenis, maar wel op het mentale proces zelf dat zich in het spel ontplooit, ‘on the capacity to transform and think about what previously had no place to be thought about’ (Ferro 1999).

¶ *Besluit*

Het bovenstaande kan in zijn beknoptheid overkomen als ‘leerstellingen’ of aanleren van enkele toe te passen principes of technieken. Expliciete nuancering is hier op zijn plaats en is ook een essentieel ingrediënt van een opleiding tot psychodynamisch kindertherapeut.

Het gaat bij beelden immers nooit om één, noch om een ‘vaste’ betekenis. Mogelijke betekenissen dienen te worden opgevat als hypothesen, als richtingzoekers voor de therapeutische ontmoeting en communicatie, en zijn bijgevolg nooit eenduidig of definitief. Zij worden in de interactie en relatie geconstrueerd, en door begrijpen en misverstaan bijgestuurd. Het gaat daarbij niet om een rationeel verstaan of duiden, en zeker ook niet om een verklaring. Wellicht bestaat de essentie uit het kunnen laten ontstaan en aanwezig zijn van beelden, handelingen en expressies, en het beschikbaar zijn zonder te weten of te begrijpen, en dit waardevol vinden en samen te verdragen. Daarbij wordt tastend gezocht welke rollen of posities op dit moment voor dit kind helpend kunnen zijn om een proces te bevorderen.

Ook ervaren therapeuten herinneren zich vaak het proces van kinderen die ze vroeger in therapie hadden aan de hand van één of enkele sleutelscènes. Complexe episodes en intens therapeutisch werk worden opgeroepen door enkele gebalde beelden. Het zijn treffende metaforen voor kernmomenten van het proces dat kind en therapeut samen doormaakten.³

Literatuur

- CLUCKERS, G. (2007). De spelkamer als potentieel 'therapeutische ruimte'. In N. Vliegen & L. Van Lier (red.), *Een spel voor twee spelers — Spel en speelsheid in psychoanalytische psychotherapie* (p. 55-70). Leuven: Acco.
- CLUCKERS, G. (2009). Een lege plek om te blijven? Gedachten over het kader in psychodynamische kinderspsychotherapie. In C. Leroy, N. Vliegen & M. Hermans (red.), *Achter de deur — Het kader van de psychoanalytische psychotherapeut* (p. 15-25). Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- FERRO, A. (1999). *The bi-personal field — Experiences in child analysis*. Hove/New York: Routledge.
- FERRO, A. (2006). *Psychoanalysis as therapy and storytelling*. Hove/New York: Routledge.
- FERRO, A. (2011). *Avoiding emotions, living emotions*. Hove/New York: Routledge.
- GREEN, A. (2005). *Play and reflection in Donald Winnicott's writings — The Donald Winnicott Memorial Lecture given by Andre Green*. Londen: Karnac.
- HEBBRECHT, M. (2010). *De droom — Verkenning van een grensgebied*. Utrecht: De Tijdstroom.
- HUSSEM, W. (2006). *Warmte vergt jaren groei*. Eindhoven: Plint.
- LANYADO, M. (2004). *The presence of the therapist — Treating childhood trauma*. Hove: Brunner-Routledge.
- LANYADO, M. (2006). The playful presence of the therapist: 'antidoting' defences in the therapy of a late adopted adolescent patient. In M. Lanyado & A. Horne (red.), *A question of technique — Independent psychoanalytic approaches with children and adolescents* (p. 130-148). Hove: Routledge.
- LANYADO, M. & HORNE, A. (red.) (1999). *Child and adolescent psychotherapy — Psychoanalytic approaches*. New York: Routledge.
- MEARES, R. (2005). *The metaphor of play — Origin and breakdown of personal being*. New York: Routledge.
- MEYKENS, S. & BREESCH, K. (2004). Samen spel — Het optimaliseren van een groeibevorderende ontmoeting tijdens een spelobservatie. In N. Vliegen, L. Van Lier, S. Weytens & G. Cluckers (red.), *Een verhaal met betekenis — Diagnostiek bij kinderen en adolescenten vanuit een psychodynamisch interpretatief model* (p. 61-101). Leuven: Acco.
- RUSTIN, M. & BRADLEY, J. (2008). *Work discussion — Learning from reflective practice in work with children and families*. Londen: Karnac.
- WINNICOTT, D. (1971). *Playing and reality*. Middlesex: Penguin Books, 1974.

SUMMARY

Play, image and meaning

This article presents four clinical vignettes by young psychodynamic child psychotherapists at the end of their training. Reflecting on these, the authors comment on some basic learning moments and processes as they build a therapeutic stance towards the developing play between child and therapist. The authors focus, for example, on the importance of the presence of the therapist *in* the play that unfolds in the therapeutic frame and relationship, and on the importance of facilitating 'playfulness' (Winnicott) in both therapist and child. An important change in the young therapist's thinking occurs when he or she starts to concentrate on the mind itself rather than on the content of the mind, i.e. 'on the capacity to transform and think about what previously had no place to be thought about' (Ferro 1999).

Key words: child psychotherapy, images, meaning, play, training

Noten

- 1 Vier kindertherapeuten poogden hiermee bij het afronden van hun opleiding iets van hun therapeutisch werk duidelijk te maken aan niet-professionelen — hun ouders en familie, geliefden of vrienden.
- 2 Bij ieder vignet wordt de auteur vermeld. De ik-vorm verwijst naar de auteur van

het vignet. Het uitgebreide casusmateriaal kwam bij elke auteur aan bod in het specialisatieverslag gemaakt bij het beëindigen van de therapieopleiding onder begeleiding van prof. dr. P. Meurs.

- 3 Bijzonder ook aan deze beeldrijke scenario's uit therapieën tijdens een opleidingsproces is dat zij tevens belangrijke *persoonlijke* leermomenten van de therapeut belichten.

Manuscript ontvangen 22 december 2010

Definitieve versie 6 juli 2011