

3.5 Systematiek in het verslagvoeren

Ten slotte, maar niet minder belangrijk, is er de hantering van enige systematiek in de verslaggeving. Teneinde de conclusies die we op basis van de interpretatie van het diagnostische materiaal verkregen hebben, op een correcte en genuanceerde wijze naar voren te brengen, moeten deze in een bepaalde structuur gegoten worden. Dit zorgt ervoor dat de vervijzer een duidelijk beeld kan krijgen van (de problematiek van) het kind (met zowel intrapsychische probleemgebieden als eventuele constitutionele factoren), alsook van de contextuele invloeden op de problemen van het kind. Hoewel iedere setting omtrent verslaggeving zijn eigen werkwijze heeft, is het aangewezen om eerst aan te geven wat de aanmelding was (de genoemde klachten), vervolgens het kind te situeren binnen het gezin en de ruimere context, om daarna de bevindingen van het diagnostisch onderzoek te beschrijven. Ten slotte geeft de diagnosticus de conclusies weer van zijn contacten met het kind en het gezin, en laat hij/zij de indicaties naar verdere opvolging hierbij aansluiten (Vliegen & Bijtebier, 2002).

Literatuur

- De Bruyn, E.E.J., Ruijsenaars, A.J.J.M., Pameijer, N.K., & Van Aarle, E.J.M. (2003). *De diagnostische cyclus. Een praktijkter. Leuven/Leusden: Acco.*
- Meykens, S., & Cluckers, G. (2000). *Kindertekeningen in ontwikkelingspsychologisch en diagnostisch perspectief. Leuven/Amersfoort: Acco.*
- Vermeulen, B. (1994). Toegift. Uit de cd *Achter mijn ogen*. Benelux: Virgin.
- Vetommen, H., Ter Laak, J., & Bijtebier, P. (2002). Het psychodiagnostisch proces. *Diagnostiek-wijzer*, 5, 4-16.
- Vliegen, N., & Bijtebier, P. (2002). *Psychologische verslaggeving. Niet-gepubliceerd werkdocument bij de postacademische vorming klinische psychodiagnostiek voor kinderen. Een Vlaamse interuniversitaire samenwerking met de Vlaamse Vereniging voor Klinisch Psychologen en de Belgische Federatie van Psychologen.*

4.

Samen spel. Het optimaliseren van een groeibevorderende ontmoeting tijdens een spelobservatie

Simone Meykens, Kris Breesch

... misschien het tedere begrijpen
der dingen, waar de smart begint
de kern waarom de vruchten rijpen,
de prille wasdom van het kind.
(Anton Van Wilderode)

Binnen het psychodynamische denkkader is een spelobservatie met een kind een methodisch omschreven benadering die berust op meerdere pijlers. Vanuit een ontwikkelingsgerichte visie geeft de observator vorm aan een dragen- en uitnodigende basishouding die het kind ruimte biedt om op zijn eigen wijze 'te onthullen en te verhullen' (Cluckers, 1990) wat hem bezighoudt. Tegelijkertijd moet hij, om de patronen en eigenaardigheden in het gedrag van het kind te kunnen waarnemen, ook zorg dragen voor de eigen observatiepositie.

We geven in deze bijdrage uitgebreid aandacht aan de procesmatige aspecten die het gericht verzamelen van genuanceerde observatiegegevens mogelijk maken, zodat later op basis daarvan hypothesen en interpretaties bevestigd en uitgezuiverd kunnen worden.

4.1 Inleiding

De spelobservatie, zoals wij ze opvatten, situeert zich bij voorkeur op het snijpunt tussen een meer strikte en gestructureerde diagnostische fase en het toetsen van mogelijkheden en grenzen van een therapeutisch aanbod. Ze heeft dus doorgaans plaats tijdens de eindfase van een persoonlijkheidsonderzoek. Het gaat om een meer gevorderde diagnostische stap waarbij men

nagaar binnen welk individueel gedoseerd relatie-aanbod het kind een stap kan zetten in het verder ontsluiten van de aard en de betekenis van zijn lijden.

Het voornaamste doel bij een spelobservatie is het niveau van en de mogelijkheden tot communicatie met een therapeut te evalueren en vanuit verschillende dynamisch verbonden invalshoeken in kaart te brengen. Diagnostisch zijn we hierbij gericht op het begrijpen van de processen die zich afspelen tijdens het verkennen van kernthema's. We willen deze processen meemaken en waarnemen terwijl ze zich afspelen en onderzoeken welke mogelijkheden reeds adequaat ontwikkeld zijn en waar zich min of meer rigide affectieve reacties en typische gedragspatronen geïnstalleerd hebben. Diagnostisch is niet alleen de aard van de waargenomen processen van belang maar ook en vooral de mate waarin deze een leeftijdsadequaat functioneren in de weg staan. Meer specifiek houden we tijdens de observaties de volgende invalshoeken voor ogen¹:

- Inhoudelijk zoeken we naar typische of *overwegende thema's* en belevingen. Dit is geen poging om reële feiten of ervaringen te reconstrueren, maar wel een zoektocht naar kernthema's of kernconflicten.
- We gaan ook na *hoe* het kind doorheen een individueel gekleurd samenspel van benaderen en vermijden met deze thema's omgaat. We hebben het hier over coping- en afweermechanismen die zich doorheen de levensgeschiedenis gemodelleerd hebben. We observeren wat stevig en betrouwbare is uitgebouwd en trachten tekorten, disharmonieën en zwakke plekken te situeren.
- We onderzoeken hoe kernthema's en copingwijzen aan de orde komen in relaties en zich vertalen in typische *relationele patronen*. Dit doen we zowel in de hier-en-nu relatie met de onderzoeker als in de voorstellingen die het kind heeft over zichzelf in relatie met significante anderen. Tegelijk hebben we vooral aandacht voor de mate waarin en de wijze waarop dit alles doorheen de relationele wisselwerking tussen het kind en de observator kan bijdragen tot een groeibevorderend platform.

Spelobservatie betekent voor ons dus niet dat er enkel expressie via spel verwacht wordt. Grote delen van een zogenaamde spelsessie kunnen bestaan uit gesprekken die aansluiten bij het associatieve verloop van het spel of de relatie. Een dergelijke spelsessie is ook nauw verwant met een *spelinterview* (Marans et al., 1991), al laat deze term een meer sturende houding van de onderzoeker vermoeden, terwijl wij de nadruk willen leggen op het aansluiten bij het spel- en relatieverloop zoals dit door het kind zelf bepaald wordt.

1. Datzelfde dimensies werden door Meykens en Cluckers (2000) besproken met betrekking tot relaties.

We willen ons niet beperken tot het inventariseren, kwantificeren en in kaart brengen van zo objectief mogelijke observaties van buitenaf, bijvoorbeeld door het benutten van gestandaardiseerde observatielijsten, een doorblikspiegel of een video-opname. Dit kan echter wel aangewezen zijn voor ruimer wetenschappelijk onderzoek waar vergelijkbare resultaten beoogd worden.

In de spelobservatie primeert voor ons de bekommernis voor het individuele kind, met zijn specifieke ontwikkelingsgeschiedenis waardoor zijn huidige functioneren en zijn huidige contact- en relatie mogelijkheden gekleurd en bepaald worden. Doorheen nauwlettende observaties en empathisch inschatten van gedrag en relatie zoeken we naar wegen om op een gedoseerde wijze in voeling te komen met de betekenis van ontwikkelingsremmende omstandigheden en factoren. In een spelobservatie staat dus niet het spel centraal, maar wel de *communicatie*.

4.1.1

Wat maakt spel nu zo bijzonder als invalshoek voor diagnostiek?

Mayes en Cohen (1993) bespreken dat het spelende kind gebruikmaakt van een grote variatie van mentale processen die het helpen bij de integratie van vroegere ervaringen met actuele gevoelens en verlangens. Spel als een mentaal proces gaat samen en vermengt zich met vele andere mentale processen die het integreert en waarop het steunt, zoals denken, verbeelden, doen als of, plannen, verbaasd zijn, twijfelen, zich herinneren, raden, hopen, experimenteren, herzien, doorwerken. Door gebruik te maken van zijn capaciteit tot spelen, verkent het kind zijn innerlijke en uiterlijke wereld, en doorheen de herhalingen in zijn spel bemeeft het zijn ervaringen.

In zoverre kan spel beschouwd worden als de voorstelling en uitdrukking van ervaringen en gevoelens van het kind en kan het ook benut worden als een venster op de zelf- en ander-representaties, de wensen, emoties en conflicten van het kind. Het wordt aldus een *potentieel communicatief medium* waardoor het kind zijn begrippen van ervaringen kan expliciteren en waarmee het de volwassene een kans aanreikt om erbij aan te sluiten. In een spelobservatie in aanwezigheid van een vreemde volwassene worden deze processen gecondenseerd opgeroepen met diagnostische en communicatieve doeleinden en tegen de achtergrond van de hulpvraag die aanleiding gaf tot een diagnostische evaluatie.

In het meer gestructureerde gedeelte van het persoonlijkheidsonderzoek wordt de leefwereld van het kind gericht verkend en worden specifieke expressiekanalen aangesproken doorheen de gekozen opdrachten. Het maken van tekeningen of verhalen bij plaatjes spreekt onder andere het beelddenken aan. Daarnaast worden realiteit, affecten en fantasie ook geëxploreerd in een meer directe verbale bespreking. Deze expressiemogelijkheden heeft het kind tijdens zijn spel eveneens ter beschikking, maar ze worden nu opgeroe-

pen door het in de spelkamer aanwezige materiaal² waaruit het kind in overeenstemming met zijn bewuste en onbewuste noden een vrije keuze kan maken en waarmee het op eigen initiatief al of niet de communicatie met de volwassene kan aangaan. Het kind kan zich in een spelkamer ook vrij bewegen en heeft aldus zowel de eigen motoriek als de ruimte ter beschikking om zijn expressie kracht bij te zetten of bijvoorbeeld de afstand en nabijheid tot de volwassene te bepalen. Motorische, gedragsmatige, fantasmatische, creatief verbeeldende vormgeving en taal zijn hier expressiemogelijkheden die afzonderlijk, afwisselend, gecombineerd of geïntegreerd benut kunnen worden. Spel biedt daardoor het voordeel dat het kind naar eigen goeddunken al deze expressiekanalen kan benutten en vermengen zodat de ruimte voor symbolische en onbewuste expressie vergroot en het kind ook meer mogelijkheden heeft tot ontladen en tot uitdrukking brengen van opkomende spanning. Het affectieve veld dat hierbij ontstaat door de aanwezigheid en beschikbaarheid van de observator, voegt bovendien een directe relationele ervaringsdimensie toe aan de observaties (Marans et al., 1991) en reikt ook eigen nuanceringsmogelijkheden aan.

We hopen hiermee het belang en de specifieke psychodynamische mogelijkheden verduidelijkt te hebben van een uitgebreide spelobservatie in een aparte daartoe ingerichte spelkamer.³

Toch hebben ook korte spelmomenten hun belang wanneer ze ingelast worden tijdens het meer gestructureerde gedeelte van het persoonlijkheidsonderzoek. Ook zulke momenten bieden heel wat kansen tot verhelderende observaties en fungeren als rustpunt om de affectieve lading en aanspraak van het onderzoek te doseren. Zo meent Greenspan & Greenspan, 1981, 2003) dat een spelobservatie van een tiental minuten reeds kan volstaan om zich een zinnige algemene indruk te vormen van het kind. Toch biedt een dynamiek die zich over een langere tijdspanne kan ontwikkelen, zowel inhoudelijk als in de communicatie met de observator, een verrijkende procesmatige invalshoek. Ook spel met het vaak gebruikte scenomateriaal⁴ aanzien we niet als een volwaardig alternatief voor de door ons

2. De inrichting van een spelkamer is dus niet zonder belang. In het algemeen kan men zeggen dat er voldoende variatie moet zijn: niet alleen materiaal dat de expressie van allereerste fantasieën toelaat met betrekking tot zorg en veiligheid, angst, agressie, rivaliteit (hoopje, poppenkast, gevechtsmateriaal, tamme en wilde dieren); ook groot en klein constructiemateriaal (blokken) en materiaal voor creatieve expressie (schildergerief en klei); eventueel een zandbak en water. Toch is enige soberheid aangewezen in de keuze van het spelmateriaal, opdat de ruimte voor persoonlijke expressie optimaal zou blijven en het kind niet te veel afgeleid zou worden door allereerste technische aspecten van het materiaal.

3. Voor ADHD-kinderen kan een spelkamer echter overstimulerend zijn. Een prikkelarme omgeving biedt dan op zichzelf reeds enige ordening en ondersteuning die gerichte expressie ten goede kunnen komen.

4. Binnen een kader van 40 op 60 cm worden zowel mensen, dieren, fantasiefiguren, constructiemateriaal en allereerste kleine dingen aangeboden. Het kind dient binnen dit kader een scène uit te bouwen die achteraf bevestigd wordt. Cf. Von Staabs (1964).

beoogde spelobservatie. De scenotest sluit wel aan bij interessant en veelzijdig speelgoedmateriaal dat aanknopingspunten biedt voor projectieve expressie van allereerste ervaringen. De ruime opdracht blijft echter geformuleerd als een semi-gestructureerde taak en ook het relationele aanbod heeft hier een andere kleur. De klemtoneel blijft zoals in het gestructureerde testonderzoek liggen op meer afzonderlijk volgen en bevragen van het spel, zodat vooral de inhoud van het spel gewicht krijgt en er minder aandacht gaat naar overdrachtsaspecten die zich regelmatig ontwikkelen. Bij gebrek aan tijd en het ontbreken van een aparte spelkamer wordt het scenomateriaal vaak ook anders benut en wordt met dit materiaal ruimte geboden voor een participierend spelmoment. We blijven dit echter als een tussenoplossing ervaren met een beperkter psychodynamisch bereik.

Een spelobservatie onderscheidt zich dus van het objectiverende, meer afstandelijke gedeelte van het diagnostisch onderzoek, hoezeer men dit ook tracht af te stemmen op de draagkracht van het kind. Het evenwicht verschuift nu in de richting van een *meer uitgesproken therapeutische en relationele bekommernis*. Toch blijft het verkennen van de grenzen en de mogelijkheden van het kind hierbij op de voorgrond en wordt nog steeds een soort 'opschorsingszone' (Gijzen, 1982) in acht genomen die gericht is op het openhouden van meerdere toegangswegen voor een concreet hulpaanbod. Zolang men nog niet kan steunen op het engagement van ouders en kind voor een langerdurend therapeutisch proces, kunnen de inhoudelijke thema's niet op dezelfde manier benaderd worden als in een therapie die het perspectief biedt van een ruimer draagvlak in de relatie.

We hebben tot hiertoe vooral benadrukt hoe een spelobservatie toelaat een ruim bereik van psychodynamische processen direct waar te nemen en te ervaren. Dat we als observator hetzelfde gamma van expressiekanalen ter beschikking hebben als het kind, verruimt de kansen om aan te sluiten bij zijn leefwereld en om zich af te stemmen op het ontwikkelingsniveau van het kind. Bij peuters en kleuters kan de spelobservatie daarom de voornaamste diagnostische invalshoek worden: de taakspanning is er minder expliciet, er ligt minder nadruk op verbale communicatie en kinderen met zwakke symbolisatiemogelijkheden worden er minder met hun falen geconfronteerd. Met betrekking tot kindertekeningen (Meykens & Cluckers, 2000) schreven we reeds dat kinderen die onder grote spanning staan of in problemen verstrengeld zitten, in min of meer ernstige mate ingeperkt kunnen raken in hun gewone expressie- en communicatiemogelijkheden. Dit brengt mee dat spelobservatie doorheen de hele latentieperiode (zes tot ongeveer twaalf jaar) een welgekomen diagnostisch hulpmiddel kan blijven. Zolang spel een lustvolle activiteit blijft, biedt deze een basis van waaruit allereerste ervaringen opgeroepen en tot expressie gebracht kunnen worden. Doorheen het balanceren tussen meer regressieve en meer leeftijdsadequate expressievormen kan het kind, uit zichzelf en met de steun van de observator, zijn ervaring van

lust herstellen en benutten voor het verkennen van moeilijkheden en het weer opnemen van spontane ontwikkelingsprocessen.

Onze benadering kunnen we als volgt samenvatten. Spelobservatie berust op twee pijlers en omvat:

- het hanteren van een psychodynamisch observatiekader waarbij men expressie van belevenissen benadert vanuit invalshoeken die de veelzijdige bepaaldheid van gedrag en gevoelens tot hun recht laten komen;
- een specifiek relatie-aanbod dat gericht is op het installeren van een zo groot mogelijke potentiële ruimte waarbinnen het kind op basis van de eigen associaties vrij vormgeeft aan zijn spel en waarbij het ook zelf bepaalt of en hoe het wenst gebruik te maken van de aangeboden relatie. Voor de observator houdt dit in: het leggen van contact, het gedoseerd en gericht aangaan van interacties en het verkennen van spontane thema's via spel en gesprek.

We zullen in onze verdere uiteenzetting vooral aandacht geven aan het specifieke relatie-aanbod.

4.1.2

Opzet en kader

We beschouwen spelobservatie als een van de basismethodes van het klinisch psychologisch werken met kinderen. De kenmerken van de beoogde spelobservatie kunnen we als volgt omschrijven:

- Het gaat om een participerende observatie die gericht is op het waarneemen en optimaliseren van relationele processen zodat er zoveel mogelijk ruimte kan ontstaan voor expressie van persoonlijke belevingen.
- De spelinhoud en aspecten van belevingen worden niet louter bekeken als een verzameling van thema's en deelthema's, maar we zoeken vooral naar het individuele patroon van benaderen en ontwijken (expressie en afweer), afwisselen en doseren van thema's. Hoe de inhoud vorm krijgt en hoe de specifieke opeenvolging van thema's en deelthema's verloopt, heeft minstens evenveel belang als de feitelijke inhoud van het spel. Wat we doorheen onze observaties van inhoud en opeenvolging in kaart willen brengen, is het individuele patroon van de beleavingswereld en het zelfbeeld van het kind met zijn typische angsten, verlangens, fantasieën... Ook in de dynamische organisatie van de copingprocessen richten we ons op het verkennen van het individuele patroon.
- Bovendien staan relatie en inhoudelijke expressie niet los van elkaar. Bijgevolg trachten we het spelverloop waar te nemen in samenhang met de relationele processen die zich tijdens de sessie afspelen en vorm krijgen.

5. Dit heeft te maken met het belang dat binnen de psychodynamische benadering gehecht wordt aan het verloop van associatieketens. Zie ook hoofdstuk 2.

Dit vereist onvermijdelijk dat het aandeel van subjectieve processen, zoals overdracht en tegenoverdracht, mee in overweging genomen worden als een aparte en verrijkende invalshoek.

Om de beoogde processen tot ontwikkeling te laten komen, worden speelruimte, spelmateriaal en de relatie met de onderzoeker aan het kind aangeboden als een soort 'standaard' minirealiteit die aanknopingspunten aanreikt en een context biedt voor de wisselende communicaties en gedragingen van het kind. De observator richt zich daarbij op het benutten van de zelfrelatie. Het kind krijgt daarom in ruime mate de kans om het spel en de relatie af te stemmen op zijn persoonlijke noden. Daartoe is ook voldoende tijd en ruimte vereist. Optimaal voorzien we een sessie van 45 minuten, zodat zowel afwisseling en uitdieping van thema's als schommelingen in de relatie waargenomen kunnen worden. Uiteraard blijft 45 minuten slechts een heel beperkte tijd van samenzijn. Het komt er dus op aan te proberen in die korte tijdspanne voldoende zinvolle gegevens over het kind te verzamelen die toelaten een bruikbaar beeld van zijn beleavingswereld weer te geven. Hierbij rijzen heel wat vragen. Volstaat het om nauwkeurig en inlevend in kaart te brengen wat men opmerkt? Zal het kind wel dingen willen tonen en vertellen over zichzelf? Als het dat niet onmiddellijk en spontaan doet, kunnen wij dan als observator iets doen om het toch wat beter te leren kennen? Kunnen wij bevorderen dat het kind zich kenbaar durft te maken? Communicatie is immers een proces en vertrouwen moet groeien. Pas als er vertrouwen is, zal het kind bereid zijn betekenisvolle dingen te vertellen. Dit brengt spanning mee. Het is een *wederzijds proces van verkennen en groeiend vertrouwen geven*.

Zoals we reeds zeiden, wordt een spelobservatie doorgaans ingelast aan het eind van een beleavingsonderzoek. Het is praktisch niet altijd mogelijk om deze in een aparte spelkamer te laten verlopen, maar hoe dan ook moet ten overstaan van het kind aangegeven worden dat er een overgang plaatsvindt naar een andere relationele verhouding. Men kan dit bijvoorbeeld als volgt formuleren: 'Tot nu toe heb ik je opdrachten gegeven of vragen gesteld. Nu mag je gewoon vrij spelen zoals jij het wilt. Hier in de spelkamer mag jij helemaal zelf kiezen wat je wilt doen. Je mag met alles spelen. We hebben hier ongeveer 45 minuten de tijd.'

In onze verdere uiteenzetting zullen we afzonderlijk aandacht geven aan relatiehantering, gesprekstechnieken en invalshoeken voor observatie.

4.2 Basishouding en aard van de aangeboden relatie

Een spelobservatie is in eerste instantie een relationeel gebeuren en vereist het creëren van ruimte waarin respect voor de beleving van het kind voorop staat en de grondslag vormt voor het reveleren van zijn persoonlijke zijswij-

ze (Breesch, 2001). Het gedeeld zoeken naar de zijnswijze en beleavingswereld van het kind heeft plaats op basis van een hulpvraag en is dus gericht op het verhelderen van het ontstaan en de context van de klachten waarmee het kind werd aangemeld. Het uiteindelijke doel is een persoonlijk afgestemd advies en/of behandelingsaanbod.

De relatie die we nastreven, is dus een *werkrelatie*. Ze heeft naast een eigen affectieve kleur ook technische en meer formele dimensies. Ze is per definitie beperkt in de tijd en gebonden aan een afgebakende concrete setting. Het is een participerende observatie, zodat de observator ook zelf deel uitmaakt van de situatie die geobserveerd wordt en doelgerichte interacties aangaat met de bedoeling de zelfexpressie van het kind te verdiepen en te stimuleren. Het kind zelf krijgt een grote mate van vrijheid om vorm te geven aan zijn spel en de relatie. Voor de observator heeft het vinden van een professionele positie te maken met enerzijds het nastreven van een werkbare balans tussen taakgerichtheid en affectieve betrokkenheid en anderzijds de wensen en gedragingen van het kind dat naargelang zijn draagkracht al of niet in staat is om beangstigende of pijnlijke belevingen op enigerlei manier tot expressie en in communicatie te brengen.

In een dergelijk relationeel gebeuren is er steeds *wederzijds beïnvloeding*. Zelfs al is er geen verbaal contact, dan nog heeft de manier van spelen betekenis op interactieniveau. Iedereen kent de ervaring dat de aanwezigheid van een ander een dimensie toevoegt aan de dingen waarmee we bezig zijn. Zo is het ook voor een kind anders wanneer het speelt in een kamer waar het alleen is of wanneer het dezelfde dingen doet in aanwezigheid van een volwassene die al dan niet contact onderhoudt met het kind. In deze omstandigheid heeft spel hoe dan ook communicatieve waarde voor de ander. Het spel kan bijvoorbeeld een middel zijn om zich af te schermen tegenover de observator of juist een middel om de aandacht te trekken en gaande te houden. Tijdens samenspel of gespreksmomenten is er nog meer interactie en soms werkt die belemmerend, maar soms laat die iemand toe vanuit een vernieuwd associatieproces nieuwe nuanceringswijzen en uitingsvormen te vinden voor ervaringen.

We zullen nu verder beschrijven hoe de beoogde relatie in wezen een sobere relatie is, die gekenmerkt wordt door een actieve, dragende ontvankelijkheid en vorm krijgt doorheen een gedoseerd aanbod.

4.2.1

Een sobere relatie

We willen ervoor zorgen dat de associaties van het kind zelf en hun opvolging zoveel mogelijk op de voorgrond blijven. Om dat te bereiken, mag men als observator niet zozeer in het gebeuren opgaan dat men achteraf niet meer weet wat tot wat aanleiding heeft gegeven. Eigenlijk gaat het om een soepele afwisseling tussen deelnemen aan de relatie en er weer uit treden en

dat vraagt wel enige oefening. Het komt erop aan een persoonlijk middelpunt te vinden tussen contact houden, praten en doen enerzijds en denken, bewust ervaren en registreren anderzijds. Het is een relatie waarin de observator dragend en ontvankelijk aanwezig en tegelijkertijd denkend en overziend is. Halberstadt-Freud (1971) noemt het een relatie waarin de observator de eigen reacties doseert en regelt en die van het kind registreert. Door voldoende controle op de eigen acties en reacties verkrijgt men meer ruimte om ook kleine nuances in het gedrag van het kind op te merken. Dit controleren is echter geen onderdrukken van de eigen inbreng of bewegingheid, maar wel deze op een bewuste manier leren af te stemmen. Maar ook als men niet in de actie intreedt, is het voor de observator van belang zich bewust te worden (denkende aanwezigheid) van wat men zou willen doen. Dit kan immers via tegenoverdrachtelijke processen bijdragen tot het genuanceerd inschatten van de aard en de intensiteit van de belevingen die aan de orde zijn, bijvoorbeeld: hulp aanbieden zodat het kind zijn onmacht niet hoeft te beleven, of geruststellen zodat angst vermeden kan worden. Greenspan en Greenspan (1981, 2003) wijzen erop dat men moet kunnen toelaten dat pathologie zich manifesteert, wil men ze kunnen waarnemen.

Enige terughoudendheid in het eigen initiatief en het aangeboden contact betekent onder meer dat men het kind niet poogt te verleiden tot contact. Men trekt ook niet de aandacht op zichzelf en tracht geen indruk te maken op het kind. De observator stelt zich op als een soort uitnodigende achtergrondfiguur tegenover wie het kind zich profileert. Psychoanalytici noemen deze houding *neutraliteit*. Deze term heeft echter een wat afstandelijke bijklank. Alvarez (1985) meent dat neutraliteit waarschijnlijk het best gedefinieerd wordt als het in acht nemen van voldoende afstand ten overstaan van de invloed van de patiënt om te kunnen denken, maar niet zoveel afstand dat empathische sensitiviteit en tegenoverdrachtelijke ontvankelijkheid verloren gaan. In de levende interacties in de consultatiekamer lijkt dit een voortdurend schommelen en wisselen, maar nooit statisch evenwicht. Het gaat volgens haar om het innemen van een uitgebalanceerde positie die voortdurend bijgesteld moet worden. Concreet zouden we kunnen zeggen dat we streven naar een mentale ruimte waarin we ons bijvoorbeeld bewust kunnen worden van wat het kind van ons verwacht en volgen hoe het dit aan boord legt, terwijl we intussen op een meer gedoseerde manier aan de actie of interactie deelnemen.

Neutraliteit is dus een doel waar we omheen bewegen en waarbij we gericht blijven op een optimale zelfexpressie van het kind.⁶ Dit verschilt van het spontane, alledaagse contact met kinderen waar goed contact vaak meer voortvloeit uit de poging om zich aan de behoeften van het kind aan te pas-

6. Om bij ik-zwakke kinderen de situatie voldoende veilig te houden kan het nodig zijn andere prioriteiten te leggen en bijvoorbeeld dissociatieve processen of het afbreken van de relatie te vermijden.

sen. In tegenstelling hiermee wordt in de relatie die wij nastreven, veel minder een beroep gedaan op de vaardigheid om kinderen prettig bezig te houden. Zeker voor beginnende klinici kan deze soberheid van de relatie een moeilijke opgave zijn, met als gevolg dat ze hun spontane houding te veel willen bijsturen en in een te objectiverende afstandelijkheid vervallen. Het is soms ook moeilijker voor mensen met veel ervaring met kinderen in een jeugdbeweging bijvoorbeeld, waar het er vaak vooral op aan komt kinderen actief te boeien en te sturen.

De grondhouding van neutraliteit kan bovendien ook nooit zomaar klakkeloos bij elk kind volgens een vooraf vastgelegd patroon gerealiseerd worden. Een relatie is immers iets dynamisch en krijgt pas vorm in het wederzijds op elkaar reageren van kind en volwassene.

We onthouden vooral dat neutraliteit veronderstelt dat men op twee niveaus aanwezig is, zowel denkend en overziend (rationele pool van de neutraliteit) als deelnemend, empathisch en dragend (affectieve pool van de neutraliteit).

4.2.2 Warme ontvankelijkheid

Gijzen (1982) benadrukt dat de terughoudendheid wat het initiatief betreft, gepaard moet gaan met warme ontvankelijkheid. Deze kan in het contact tot uiting gebracht worden door mentaal en gevoelsmatig aanwezig te zijn en interesse te betonen. De activiteit van de observator bestaat hierbij vooral uit het geven van aandacht, waarbij de ingehouden spontane mededeelzaamheid als het ware wordt omgezet in een geïntensiverde aanwezigheid. Deze vindt uitdrukking in de onverdeelde aandacht en de aanvaardende sfeer waarin het kind zichzelf kan uitdrukken zoals het is.

Een dergelijk contact is niet stroef, maar is de uiting van spontane ontvankelijkheid en bereidheid tot contact en relatie. Het is voor sommigen een combinatie die wat oefening vraagt, maar is nauw verwant met een houding van eerbied, aanvaarding en empathie, zoals die in het client-centered model beschreven wordt (Verommen, Cluckers & Lieraet, 1989). Dit blijft een van de pijlers van het contact dat wij beogen.

Meer recent kwam dit aspect van de beoogde werklrelatie meer op de voorgrond doorheen de bespreking van het proces van *containment* (Alvarez, 1992; Cluckers, 1989). Alvarez (1992) formuleert het als volgt: terwijl neutraliteit de connotatie heeft van een eerder statische gang van zaken, is containment een veel dynamischer term die verwijst naar het dragen en hanteren van een gebalanceerd krachterspel en tevens naar de methode waarmee een dergelijk gebalanceerd dragen bereikt kan worden. Containment verwijst volgens haar naar een attente en bedachtzame emotionaliteit en naar een sensitieve bedachtzaamheid, dit wil zeggen: naar het werk dat de therapeut in zijn binnenste te doen heeft om met het dynamische krachterspel te kunnen omgaan.

Cluckers (1989, p. 52) legt nog andere klemtonen bij het definiëren van containment:

Het is het creëren van een psychische ruimte waarin elke communicatie, hoe verward en pijnlijk ook, opgevangen, vastgehouden en mentaal 'verteerd' wordt door de therapeut, met als doel de gevoelens van hun ondraaglijke kwaliteit te ontdoen, een vertaalbare vorm te laten aannemen en een plaats te geven in de beleveniswereld van de patiënt (...) Met opvangen bedoelen wij niet in de eerste plaats het niet-oordelend aanvaarden van alles wat de patiënt brengt, doch wel het letterlijk aankunnen, het kunnen verdragen van, het standhouden tegenover gevoelens, gedachten, fantasieën die voor de patiënt precies de grootste verschrikking betekenen.

Cluckers wijst er ook op dat wat precies helpend is in de houding of de tussenkomsten van de therapeut,⁷ niet gereduceerd kan worden tot één basishouding, benoemd door één concept. Het gaat duidelijk om een zeer complexe interactie die ook wij aan de hand van verschillende facetten benaderen en omschrijven.

4.2.3

Gedoseerde relatie

Een relatie aangaan waarin de observator een evenwicht tussen denken en voelen kan behouden of terugvinden, is bij ieder kind een nieuwe opgave. Het is een actief zich afstemmen op de juiste golfleengte. De meervoudige taak van deelhebben aan, doseren en registreren van de relatie brengt mee dat men telkens opnieuw afstandend zijn weg moet zoeken tussen verschillen de polariteiten. We noemen er enkele.

4.2.3.1

Afstand - nabijheid

Doorheen het zoeken naar een optimale afstand willen we bereiken dat het kind zich voldoende veilig en vrij voelt om zich zo veelzijdig mogelijk kenbaar te maken. Sommige kinderen voelen zich slechts goed in een heel nabij contact. Anderen houden liever wat meer afstand en vinden nabijheid juist bedreigend. Als een kind bijvoorbeeld aan het tekenen is en iemand leeft van te dichtbij mee met het totstandkomen van de tekening, kan het contact belemmerend werken. Maar als men als toeschouwer te veraf blijft, kan dit een onzeker en onveilig gevoel welken, omdat men dan te weinig weet wat men aan de ander heeft en men misschien meer bezig is met het afasten van de relatie dan met de taak die men wil volbrengen.

Vaak kunnen kinderen de voor hen aangename afstand vlot uit zichzelf doseren. Maar soms ervaren ze meer spanning rond afstand en nabijheid. Bo-

7. Of met betrekking tot spelobservatie: een observator met ook therapeutische bekommernis.

vendien kan de spanning ook variëren al naargelang de thema's die aan de orde zijn. Dan zal de observator zich preciezer moeten afstemmen op de wisselende noden en mogelijkheden van het kind. Een optimale afstand laat toe bewust waar te nemen, maar wordt niet afstandelijk.

4.2.3.2 Leiding geven – volgen

Binnen de polariteit 'leiding geven of volgen' moet eveneens een afgestemde positie gevonden worden. Bij het begin van een sessie kan men zich er het best op instellen om de communicaties van het kind te volgen, dit wil zeggen dat men het initiatief om de vorm en inhoud van spel en gesprek te bepalen zoveel mogelijk bij het kind laat. Ook als we meespelen, kunnen we de eigen inbreng voorspelbaar trachten te houden zodat het kind zich als een regisseur kan blijven voelen. Zo kunnen we in een spel rond een etenssituatie aan het kind vragen of we het eten lekker moeten vinden of niet. Ook verdere reacties tracht men door het kind te laten bepalen. Bij heel wat kinderen kan via dergelijke interventies een soepele dialoog ontstaan die een rijkere uitwerking van het thema bemiddelt, terwijl men toch bij het thema van het kind blijft aansluiten.

Maar sommige kinderen dringen aan op meer leiding en invulling door de observator. Deze moet dan voor het bepalen van zijn houding de capaciteiten van het kind inschatten. Bij een angstig kind kan het soms volstaan om het even de verwachte leiding te geven, teneinde het over een moeilijke drempel heen te helpen. Bij steviger kinderen kan men meer terughoudend reageren als men vermoedt dat het kind zijn reële mogelijkheden niet ten volle benut. Maar het niet geven van de gevraagde leiding mag niet klinken als een afwijzing. Begrip voor de moeilijkheid of twijfel die het kind ervaart en een ondersteunende opstelling kunnen hier helpen om het kind wat langer te laten doorzetten of wat meer risico's te nemen.

Bij te drukke kinderen zal men dan weer om een andere reden meer leiding nemen. Zij slagen er meestal niet in om op eigen krachten bij een thema stil te staan. Wanneer men dit heeft opgemerkt, kan het wenselijk zijn hen wat meer te sturen om na te gaan of ze op die manier tot zinnvollere communicatie kunnen komen. Maar ook hier betekent het geven van leiding niet noodzakelijk het overnemen van inhoudelijk initiatief, en als dit toch nodig zou zijn, moet dit gecontroleerd en gedoseerd gebeuren zodat het kind niet meer hulp wordt aangeboden dan het echt nodig heeft.

4.2.3.3 Negatieve gevoelens toelaten of de relatie goed houden

Voor een observator is het aangename als het kind zich tevreden voelt. Het is echter even belangrijk dat het kind ook de kans krijgt om gevoelens als onlust en ontgoocheling tot uiting te brengen. Wanneer het kind intense negatieve emoties als agressie of angst toont in zijn spel of in de relatie, zijn wij vaak geneigd het vlug over zijn negatieve gevoelens heen te helpen vooraleer

het die echt ten volle heeft kunnen uitdrukken. We willen dan spontaan geruststellen en trachten vaak op een subtiel wijze het gesprek of het spel een andere wending te geven. We nemen bijvoorbeeld zelf meer controle op, vinden het spel saai en vermoeiend, misschien voelen we onszelf ook wat kwaad worden.

Om te kunnen openstaan voor de negatieve gevoelens van het kind is het belangrijk dat de observator ook voor zichzelf kan stilstaan bij de eigen negatieve gevoelens die door de houding van het kind worden opgeroepen.⁸ Voelt men zichzelf misschien tekortschieten of voelt men zich afgewezen als het kind zich niet prettig voelt? Zodra men dit voor zichzelf kan situeren, lukt het doorgaans om met vernieuwde interesse uit te zoeken wat het kind precies bezighoudt. Men moet dus niet tot elke prijs willen bereiken dat het kind zich tevreden voelt en dat de sessie als heel plezierig ervaren wordt. Het kind helpen om negatieve gevoelens draaglijk en bespreekbaar te maken, draagt er eveneens toe bij dat het kind zich echt begrepen voelt,⁹ maar regelmatig moet ook het contact voldoende goed blijven zodat er geen hypotheek komt te liggen op de bereidheid tot verder onderzoek of therapie. Het gaat dus steeds om het vinden van een optimale balans.

4.3 Vormgeven aan de basishouding door doelgerichte interventies

Greenspan en Greenspan (1981, p. 1) zeggen dat het er voor een goed clinicus op aan komt te weten:

how to stay out of the child's way as he reveals, at his own pace and in his own 'words', the character and contents of his experiential world. (...) and how to step in and help the child communicate in an increasingly rich and personal manner.

Wij trachten deze basishouding verder te vertalen in concrete interventies en maken daartoe onderscheid tussen interventies waarbij de relationele aspecten op de voorgrond staan en interventies waarbij het verduidelijken, verruimen of verdiepen van inhoudelijke thema's centraal staan.

8. In de psychoanalytische literatuur wordt dit beschreven als het analyseren en benutten van de tegenoverdracht.

9. We gaan hier uit van de minst complexe situatie, waar de gevoelens van het kind min of meer duidelijk zijn. Het wordt moeilijker als er ook projectieve identificatie in het spel is en de gevoelens deel uitmaken van een breder mechanisme, waarbij het kind onbewust bijvoorbeeld straf of medelijden uitlokt. De sterke impact die deze gevoelens op de observator hebben, kan soms aangeven waarmee het kind bezig is. Onbewust beantwoorden aan de verwachtingen van het kind kan het contact misschien wel tijdelijk goed houden, maar men mist dan wel een belangrijk onderliggend psychodynamisch signaal.

4.3.1 Hantering van de relatie

4.3.1.1 Weerspiegelen als middel om het contact te doseren

Weerspiegelen is de vorm bij uitstek waarin we onze ontvankelijkheid uitdrukken, het contactaanbod actief expliciteren en tegelijkertijd toch terughoudend en sober kunnen blijven in het nemen van initiatief. Zo kunnen we stilstaan bij de associaties van het kind, terwijl het toch zelf zoveel mogelijk de vorm en de inhoud van zijn verhaal en van de relatie kan bepalen. Het gaat hier over *minimale interventies* waarmee we begeleidende commentaar geven. Met weerspiegelende tussenkomsten geeft men als observator uiting aan zijn interesse en tracht men aan te sluiten bij de boodschap van het kind. Dit laat toe aanvankelijk op een eerder oppervlaktig en zakelijk niveau te blijven, om later op een persoonlijker manier aan het kind te kennen te geven dat men zijn boodschap begrepen heeft, dat men meevoelt, enzovoort. Het vereist enerzijds een empathisch aanvoelen van wat er in het kind omgaat en van de mate waarin aspecten van de beleving van het kind ontsloten kunnen worden, zonder te veel spanning te induceren. Anderzijds vergt dit ook kennis van zijn ontwikkelingsniveau. Zo verwachten kleuters doorgaans meer nabijheid dan oudere kinderen. Weerspiegelende tussenkomsten worden meestal uitgedrukt in een verbale commentaar waarmee men begeleidt wat het kind doet of voelt. Maar niet alles wat men begrijpt of ziet, moet weerspiegeld worden. Ook mag dit weerspiegelen volgens Greenspan en Greenspan (1981, 2003) niet verworpen tot een parallelle commentaar zonder veel interactie met het kind. Hoewel contact aangezien kan worden als een belangrijke barometer voor de kwaliteit van de interactie en de communicatie, is de kwaliteit van het contact niet zomaar synoniem met intense nabijheid.

Het geboden contact, waarbij men de eigen betrokkenheid aanbiedt zonder direct een aanspraak te maken op een antwoord van het kind, is vooral gericht op het scheppen van de mogelijkheid tot progressie van de communicatie.

4.3.1.2 Non-verbale communicatie

Niet alleen verbale commentaar maar ook gebaren, bewegingen, mimiek en stemintonatie geven signalen aan het kind over de relatie. Hoe zijn spel en zijn verhaal op ons inwerken, kunnen we zowel verbaal als non-verbale weerspiegelen. Dergelijke processen verlopen niet steeds op een bewust niveau. Toch moeten we streven naar voldoende congruentie met onze bedoelingen, terwijl we afgestemd blijven op de mogelijkheden en grenzen van het kind. Het wisselende verloop van *oogcontact* kunnen we beschouwen als het middel bij uitstek voor non-verbale communicatie en kan benut worden bij het zoeken naar een veilige en uitnodigende afstraling.

Ook non-verbale communicatie kan doelgericht gedoseerd worden. Zo worden ontvankelijkheid en bereidheid tot contact reeds gedeeltelijk uitgedrukt door de *plaats* waar men gaat zitten. Bij het binnenkomen kan men even in contact blijven met de aarzeling van het kind terwijl het nog wat rondkijkt, en pas dan als een soort uitnodiging gaan zitten. Het neerzitten van de observator terwijl het kind rondloopt of rechstaat, geeft het kind meer het gevoel de situatie zelf in handen te hebben en niet gedomineerd te worden door een grote volwassene. Het is wenselijk om min of meer centraal plaats te nemen en niet de hele tijd mee van plaats te veranderen als het kind rondloopt. Op die manier verregaand wordt men een soort centraal ruspunt en een min of meer stabiel referentiepunt. Het kind krijgt zo de kans om zelf afstand en nabijheid te bepalen. Nadat het kind een duidelijke keuze maakt heeft voor een of ander spel, kan men desgewenst de afstand verkleinen. Zowel verbale als non-verbale communicatie moeten echter een uitdrukking blijven van de interesse van de observator voor het begrijpen van het spel van het kind. Soms is het dan aangewezen dat men deze relationele positie verduidelijkt en vraagt of het kind het goed vindt dat men daarom dichterbij wil komen.

In een participerende spelobservatie is het niet aangewezen dat de observator notities neemt tijdens de sessie. Men is dan immers minder beschikbaar voor de relationele aanspraken vanwege het kind. Notities nemen kan een middel zijn om te vermijden dat men te veel meertit met de gevoelsbewegingen van het kind en om de eigen grenzen te beveligen door vast te houden aan het neerschrijven van vooral inhoudelijke thema's. Dergelijke persoonlijke dynamische factoren bij de observator kunnen een belemmerend element zijn in de relationele balans tussen het kind en de observator en verdienen bijgevolg de nodige aandacht.

4.3.1.3

Het omgaan met de rol die men toegewezen krijgt

Meestal wordt de dynamische interactie tussen het kind en de observator niet eenzijdig bepaald door het kind of de observator. Het gaat vaak om subtiel dynamieken waarin men eerst onbewust deelneemt als medespeler en zich pas achteraf vragen gaat stellen. Dit is de noodzakelijke innerlijke arbeid waarnaar Alvarez (1992) verwijst. Deze is nodig om de relatie te kunnen bijsturen en het vormen en toetsen van hypothesen op een persoonlijk betrokken manier te ondersteunen. Het omgaan met de rol die men als observator door het kind krijgt toegewezen, is een belangrijke invalshoek om in contact te komen met dynamische en overdrachtelijke processen. Daarom is immuniteit ten overstaan van beïnvloeding door het kind geen streefdoel. Overdrachtelijke processen neigen naar specifieke patronen die samengaan met bepaalde blokkades of afwijkingen in de emotionele ontwikkeling. Het is hier echter niet de plaats om complexe of pathologische overdrachtelijke

en tegenoverdrachtelijke dynamieken uit te werken.¹⁰ In de observatiefase komt het er vooral op aan dat de observator de eigen wisselende gevoelens leert waar te nemen en tracht na te gaan hoe en in welke mate het kind deze gevoelens wekt. Op een meer basaal niveau merken we de aanzet tot dergelijke processen reeds in eenvoudige interacties, doorkienend de rol die de observator spontaan opneemt of door het kind toegeschoven krijgt.

Sommige kinderen stellen zich overmatig afhankelijk op tegenover de observator. Ze durven of kunnen moeilijk hun spontane associatiestroom volgen en trachten uit onzekerheid of gebrek aan initiatief de leiding op te dringen aan de observator. Dit kan subtiel verleidend verlopen of soms ook erg dwingend. Een voorbeeld hiervan zijn de kinderen die voortdurend vragen stellen als 'wat is dit?', die over het algemeen veel hulp vragen of goedkeuring verwachten. Indien men aan de verwachtingen van het kind tegemoetkomt, is het belangrijk daar weer van te hebben om achteraf conclusies te kunnen trekken over de typische houding van het kind. Maar men kan ook een stapje verder gaan en het kind weerspiegeld en enig tegenspel bieden zodat het opnieuw wordt uitgenodigd en gesteund om zijn eigen mogelijkheden ten volle te benutten. Men kan bijvoorbeeld vragen stellen als 'Wat zou dat kunnen zijn? Wat dacht jij dat het is?' of bij een vraag naar hulp: 'Denk je dat je het niet alleen zou kunnen?' Zo schept men mogelijkheden om na te gaan hoe het kind in andere posities functioneert en draagt men er toe bij dat het kind eens nadenkt over vanzelfsprekend gedrag, dat daarmee ook bespreekbaar kan worden. Uit dit voorbeeld blijkt hoe men, vertrekkend van het bewust worden van de rol die men opneemt, hypothesen vormt die men kan toetsen door de eigen positie bij te sturen. De aard en de mate van bijsturing die dan vereist is om het kind op de voorgrond te houden, kunnen aanwijzingen geven omtrent de ernst van de problemen van het kind. Een dergelijke zelfobservatie waardoor we bewust worden van hoe het contact verloopt, is vooral nuttig wanneer we te maken hebben met moeilijkere kinderen (Alvarez, 1996). Door te beseffen wanneer onze spontane reacties helpen of storen, kunnen we ze dan meer gericht gebruiken wanneer de situatie het vereist.

Toch moet men er zorg voor dragen dat het terugspelen van het initiatief naar het kind het contact niet verstoort. Als men te vaak op normale vragen geen normaal antwoord geeft, krijgt men van kinderen soms commentaren als: 'Jij bent precies een journalist'. Een specifieke moeilijkheid in dit opzicht zijn de persoonlijke vragen die kinderen wel eens stellen aan de observator. Soms is het aangewezen om zichzelf te situeren en de eigen rol op een realistische manier vorm te geven. Het maakt immers een verschil of het kind deze vragen stelt vanuit een nieuwsgierige intrusiviteit dan wel vanuit een poging om zichzelf op een realistische manier te kunnen situeren in de

10. Zie Verschuieren (1992) voor de beschrijving van enkele vaak voorkomende tegenoverdrachtelijke posities.

relatie. Als een kind naar de naam van de observator vraagt, antwoordt men vanzelfsprekend. Op persoonlijke vragen kan men de interesse van het kind in de persoon van de observator even weerspiegelen en geeft men daarna doorgaans een beperkt en zakelijk antwoord zonder het kind te veel de gelegenheid te geven de rollen om te keren. Bij meer indringende vragen is het beter de eigen levensfeer te beveiligen en te zoeken naar aanleidingen in de levensfeer van het kind om met dergelijke vragen bezig te zijn. Men tracht te vermijden dat het contact onnatuurlijk zou worden, maar men probeert toch de aandacht zo veel mogelijk op het kind zelf te richten.

4.3.2

Gesprekstechnieken

Om een optimale observatie en communicatie met het kind te bereiken is vanwege de observator meer nodig dan een actieve onrvankelijkheid en een individueel afgestemde dragende relatie. Er is ook de opgave om, met minimale interferentie in de associatiestroom van het kind, zijn zelfexpressie actief te richten en te stimuleren. Hiertoe maken we gebruik van faciliterende tussenkomsten en gesprekstechnieken. Zoals het contact gedoseerd moet worden al naargelang de noden en mogelijkheden van elk individueel kind, moet ook de meer rechtstreekse stimulering of aanspraak individueel aangepast worden.

Elke kennismaking kent een dynamisch verloop, dit wil zeggen dat contact en vertrouwen gaandeweg kunnen groeien en ook opnieuw verzwakken. Het komt er dus op aan de eigen reacties en vragen voortdurend af te stemmen op het verloop van de interactie. Dit kan zowel voor de observator als voor het kind een spannend proces zijn. Die spanning hoeft niet vermeden te worden: een beetje spanning kan het juist boeiend maken en stimulerend werken. Wel moeten we ervoor zorgen dat de spanning niet te hoog oploopt en dat het kind zich veilig kan blijven voelen. Angst, excitatie en leegte laten we dus niet al te lang duren. Iemand bij wie men zich goed voelt, nodigt als vanzelf uit tot communicatie. Net zoals neutraliteit geen statische toestand is die men eens en voor altijd bereikt, zo blijkt ook het bereiken van wederzijds vertrouwen een soort koordansen, waarbij een subtiel evenwicht tussen verschillende krachten voortdurend losgelaten en weer hersteld wordt. Sommige kinderen zijn zozeer getekend door hun persoonlijke levensgeschiedenis dat het geven van vertrouwen voor hen quasi onmogelijk blijkt. In dat geval zal het vestigen van een dragende relatie met enige continuïteit de eerste bekommernis dienen te blijven en zal het verkennen en uidielen van thema's slechts sporadisch mogelijk blijken. Bij minder gekwetste kinderen streven we naar een gedifferentieerd gebruik van gesprekstechnieken, in elkaar aanvullende bewegingen, zoals:

- De spanning verhogen door interventies die gericht zijn op *exploratie*, zowel in de breedte als in de diepte.

– Een tegengewicht bieden voor deze spanning door er ook telkens voor te zorgen dat veiligheid en vertrouwen gehandhaafd blijven. Dit gebeurt door *aandacht te hebben voor het verloop van de relatie*. De relatie fungeert hier als een soort vangnet voor de spanning die nu en dan wordt opgedreven. De aandacht voor de stevigheid van dit vangnet moet in verhouding staan tot de dynamiek die wordt opgewekt of spontaan ontstaat bij het kind. Sommige kinderen slagen erin hun evenwicht zelf te bewaren in gevarieerde situaties. Anderen moeten daartoe heel voorzichtig starten en hebben veel tijd nodig om vertrouwen op te bouwen, maar kunnen dan wel op zichzelf terugvallen.

– Nog andere kinderen moet men voortdurend in een of andere richting een hand reiken opdat het evenwicht niet te kritisch zou worden. Hier is het spontane evenwicht dus eerder labiel en zijn naast de aandacht voor de relatie ook meer sturende of *structurende tussenkomsten* aangewezen.

We zullen deze verschillende tussenkomsten nu achtereenvolgens verder bekijken. Doorheen de verschillende faciliterende tussenkomsten blijft het van belang dat interventies gericht zijn op de voortgang in de richting die het kind zelf heeft gekozen. We willen het kind helpen de eigen thema's zo geïdentificeerd mogelijk vorm te geven. We moeten het dus niet te vlug in een andere richting meertrekken, maar trachten voldoende aandacht te geven aan de nieuwe elementen die het zelf binnenbrengt. Het zijn de associaties van het kind zelf en hun opvolging die ons centrale observatiegegevens en schakels aanreiken om inzicht te verwerven in de aard van zijn angsten en het soort afweerstrategieën die het daartegenover hanteert. Langs deze weg kan reeds tijdens de observatiefase een beperkt proces op gang komen, op basis waarvan verdere berekeningen, eventueel later tijdens een psychotherapie, in communicatie gebracht kunnen worden (Malan, 1979).

4.3.2.1

Exploratie

Om de thema's die het kind aan de orde brengt, zo genuanceerd mogelijk in beeld te krijgen, hechten we veel belang aan het uitdiepen en verbreden van de *zelfexpressie* van het kind. Hoewel men de grenzen en mogelijkheden van het kind wil verkennen, dient intrusiviteit vermeden te worden. Het evenwicht tussen een diagnostische en een therapeutische ingesteldheid zorgt ervoor dat de belangen van het kind primeren boven de weetgierigheid van de observator. Een aangepaste manier van bevragen en selectiviteit bij het weerspiegelen zijn hierbij belangrijke hulpmiddelen.

□ Open vragen

Vragen stellen is de meest voor de hand liggende manier om thema's te exploreren en om communicatie te stimuleren. Het vraagt echter wel een zekere oefening om intussen zoveel mogelijk ruimte aan het kind zelf te laten

en niet te veel te vertrekken van eigen associaties. Suggestieve vragen dienen vermeden te worden, omdat ze slechts een veel beperktere reactie toelaten. De nadruk ligt op open vragen. Wanneer het kind bijvoorbeeld het thema vakantie ter sprake brengt, zal men niet onmiddellijk enthousiast vragen naar prettige ervaringen, maar vertrekken van een neutrale bevraging als 'Hoe vind je dat? Vertel eens wat meer over jouw vakantie'. Niet alle kinderen ervaren vakantie immers als een verademing.

Terecht kan men opmerken dat dergelijke vragen voor sommige kinderen bedreigend kunnen zijn. Zo kan een erg schuchter kind nog angstiger worden door zoveel ruimte die het mag of moet invullen. Vaak is men dan geneigd om wel meer gerichte vragen te stellen om het ijs te breken. Men beschouwt die schuchterheid dan als een moment van Ik-zwakke en gaat het thema in de plaats van het kind opdelen. Dit kan aangewezen zijn als een structurende interventie: men heeft dan geoordeeld dat het kind de oproepen spanning niet uit zichzelf te boven zal komen en steekt het een handje toe. Belangrijk is dan dat men dit probeert bij wijze van overgang om zodra het mogelijk is weer meer ruimte aan het kind te laten. Diagnostisch kan men dan in overweging nemen dat hoe meer steun of houvast het kind nodig heeft, hoe zwakker zijn persoonje is. Er zijn echter ook andere en vaak meer adequate middelen om de spanning niet te hoog te laten oplopen. We denken hier onder andere aan het naar voren halen van thema's en aan het belang van genuanceerde verwoording.

□ Selectief weerspiegelen

We hebben reeds besproken hoe weerspiegelen een middel is om in contact te blijven met het kind. Maar weerspiegelen kan tevens benut worden om een richting aan te houden bij het verkennen van thema's. Men maakt steeds een keuze wat de aspecten van spel, gesprek of gedrag betreft waaromrent men de communicatie wil intensifiëren. Die keuzes worden gemaakt vanuit een diagnostische bekommernis waarbij men uitzoekt op welk niveau gedeelde beleving mogelijk is. Men tracht daarbij ook de affectieve lading van het thema te doseren al naargelang de draagkracht (Ik-strekte) van het kind.

Het verruimen en verdiepen van thema's heeft zowel te maken met het toespitsen op een inhoudelijk thema als op de belevingskernen die daarmee verbonden zijn. Dit lukt het best en gebeurt vaak spontaan zonder extra vragen wanneer we met onze begeleidende commentaar kunnen aansluiten bij het aspect dat voor het kind op dat moment het meest relevant is. Wanneer een kind bijvoorbeeld aan het tekenen en kleuren is, kan onze commentaar aansluiten bij het inhoudelijke thema dat getekend wordt. Men wil het kind dan wat meer daarover laten vertellen. Maar soms is het nuttiger om iets te weerspiegelen als: 'Jij bent precies heel erg je best aan het doen om mooi binnen de lijntjes te kleuren, dat is precies niet zo eenvoudig...' Of bij spel

in de zandbak kan men ingaan op de taskwaliteiten van het zand in plaats van op de inhoud van het spel.

Het meest relevante aspect van gedrag is dus niet steeds de inhoudelijke dimensie van een thema. Het kan ook een stemming of een affect zijn, een aspect van motoriek of zintuiglijke waarneming of meer algemeen een component van de non-verbale communicatie. Mimiek en de wijze waarop iets wordt gedaan, kunnen belangrijke informatie aanreiken. Wanneer een kind water gaat halen aan de gootsteen, valt er meer te observeren dan alleen de middel-doelbetekenis. Weerspiegelen is ook het middel bij uitbrek om met non-verbale aspecten van de communicatie om te gaan en deze in onze commentaar te integreren. Vooral bij stille kinderen is dit een middel om steun te bieden en ze tot verdere expressie te stimuleren. We denken hierbij onder andere aan uitingen als zuchten, heel hardhandig of juist heel sensitief met materiaal omgaan, enzovoort.

Om tussen de veelheid van aspecten zijn weg te vinden naar het relevante kan het een hulp zijn te vertrekken van het empathisch aanvoelen van het kind, doch men moet daarbij opletten dat men de eigen gevoelens niet in de schoenen van het kind schuift. Ook achtergrondinformatie die men vertrekken heeft tijdens de inakfase, helpt bij het inschatten van welke aspecten van de context al of niet verder bevestigd kunnen worden. Anderzijds bieden ook meer theoretische inzichten in ontwikkelingsfasen en hun problemen een houvast om het belang van inhoudelijke boodschappen juist te begrijpen. Wanneer een kind bijvoorbeeld zijn spel of zichzelf verbergt, kan men dit vooral beschouwen als een verstopperspel in de hoop gevonden te worden. Het kan dus een uitnodiging zijn tot een contactspel. Een ander kind wenst met hetzelfde spel misschien wat meer afstand in te brengen om zijn autonomie te kunnen volhouden. Te veel nabijheid zal hier dus bedreigend zijn. Dit kind zal zich beter begrepen voelen wanneer aspecten van zijn inspanningen tot autonomie weerspiegeld worden. Hier zal men dus ook niet te vlug een inhoud benoemen vooraleer het kind die heeft prijsgegeven, anders dreigt dit te leiden tot het gevoel dat de inhoud werd afgepakt. Zo'n kind wil zelf de controle houden, terwijl een jonger kind juist blij is dat men iets herkent in zijn spel of zijn tekening.

□ Geleidelijkheid

Om dichter bij de beleavingskern van het kind te raken, is het ook van belang om geleidelijk te werk te gaan. In het algemeen kan men zeggen dat men het best uitgaat van een eerder neutraal, zakelijk of feitelijk niveau, vertrekend van wat het kind zegt of doet. Ook is het zo dat men aanvankelijk binnen het spel tracht aan te sluiten en pas op de tweede plaats de persoonlijke ervaringen en gevoelens van het kind bevestigd. Stilaan kan men dan overgaan naar een meer persoonlijk en gevoelsmatig niveau. Eventueel kan men dan nog trachten over te gaan naar meer spannende en beladen aspecten

ten van het thema. Men bevestigt eerst binnen de metafoor en respecteert hiermee de afstandelijkheid die het kind zelf heeft ingebouwd. Rechtsreeks gevoelens bevestigen is immers nog moeilijker. Eventuele conflicten tussen personen liggen nog een stap verder.

□ Thema's of betekenissen naar voren halen

Uit het voorgaande werd duidelijk dat we een bepaalde richting trachten aan te houden. We benutten het weerspiegelen doelgericht in dienst van focus en exploratie. Weerspiegelen is dus een middel om de aandacht te verscherpen en bij bepaalde aspecten te houden, maar biedt ons bovendien de mogelijkheid om bepaalde thema's en betekenissen naar voren te halen. Wanneer een kind bijvoorbeeld slechts een heel rationeel feitenverhaal brengt, kan men trachten een gevoelsaspect naar voren te halen met 'daar heb je wel veel over te vertellen, dat is precies wel heel belangrijk'. Zo kan de weg vrij komen voor meer gevoelsmatige communicaties.

Het verbindend bij elkaar brengen van dingen die mogelijk met elkaar te maken hebben, legt nog een andere klemtoon in het weerspiegelen: 'Daarstraks heb je met jongetjes gespeeld, nu speel je met meisjes'. Hiermee blijft men eigenlijk nog wat aan de oppervlakte van de boodschap. Een mogelijk conflict wordt nog niet benoemd of bevestigd, maar de elementen ervan worden toch reeds naast elkaar gelegd, zodat de beleving ervan dichterbij kan komen. Ook hier moet men opletten om niet te suggestief te zijn en moet men zo dicht mogelijk blijven aansluiten bij wat het kind zelf binnenbrengt en beleefd.

Weerspiegelen kan ook de aandacht trekken op opvallende hiaten. Zo kan men bijvoorbeeld bij een kind dat opvallend meisjespoppen vernijdt, zeggen: 'Jij speelt precies het meest met jongenspoppen' of bij een ander kind: 'Deze popjes zijn heel vriendelijk voor elkaar, speel jij soms ook dat popjesruzie hebben of kwaad zijn?'

4.3.2.2

De verwoording

Uiteraard moet de verwoording afgestemd zijn op het ontwikkelingsniveau van het kind. De Bruin-Beneder (1992) wijst erop dat de woordenschat van jonge kinderen nog beperkt is en dat ook hun manier van denken specifieke eigenaardigheden vertoont waardoor commentaren verkeerdt begrepen kunnen worden. Hun taal is veel concreter en hun egocentrische ingesteldheid maakt dat ze zich nog moeilijk kunnen verplaatsen in het standpunt van een ander. Ook waarom-vragen vereisen een mogelijkheid tot perspectief die nog niet vanzelfsprekend verworven is. Een aangepast taalniveau is dus van belang.

Bovendien moet de manier waarop we onze begeleidende commentaren verwoorden, ervoor zorgen dat het kind zoveel mogelijk ruimte krijgt en

onze visie en indrukken kan corrigeren. Vandaar formuleringen als: 'Jij speelt precies graag met...'. We drukken hiermee uit dat we eigenlijk nog een bevestiging van het kind verwachten. We trachten dus niet alleen geleidelijk te werk te gaan en aan te sluiten bij relevante aspecten, maar door onze formulering gaan we ook na of we het kind wel goed begrepen hebben. Het kan dan zowel bevestigingen als ontkenningen. Als we daarbij ook nog de *spelnieuws* van het kind respecteren, kan de communicatie via het spel verlopen, tegen de achtergrond van een gedeeld besef, tussen kind en observator, dat het alsospel verwijst naar de eigen levensfeer. De projectie van angsten en verlangens kan daarbij verdeeld worden over verschillende figuren en het fantasieniveau laat toe deze sporen verder door te denken en mogelijke consequenties in overweging te nemen zonder dat het kind dit onmiddellijk hoeft te verbinden met zijn persoonlijke realiteit. Het is op deze manier dat spel beschouwd kan worden als een vorm van denken en belangrijke aanknopingspunten biedt om zonder onmiddellijke gevolgen voor de realiteit alerhande bekommernissen en wensen tot expressie te brengen. De afstand met betrekking tot de realiteit werkt dus beveiligend en vergroot de denkruimte. Dit is een van de belangrijke voordelen van een spelobservatie of een spelinterview. Het is dus wenselijk dat de observator, minstens tijdelijk, de alsosfeer mee beveiligd en niet te vlug overstapt naar een openlijke bespreking van de parallellen tussen het spel en de reële context van het kind. Toch zijn heel wat kinderen niet steeds in staat om een dergelijke alsosfeer, met een duidelijk onderscheid tussen realiteit en fantasie, vol te houden. Bij hen kan te lang meegaan in hun fantasieën de betekenis krijgen van het ondersteunen van een vlucht in de fantasie die de weg naar authentieke communicatie eerder belemmert dan vooruithelpt. We moeten er dus over waken dat het benutten van de spelmetafoor bijdraagt tot verruiming en verdieping van thema's.

De verwoording heeft een belangrijk aandeel in de interactie en draagt bij tot het proces van wederzijdse beïnvloeding. De afwisseling in interactievormen en gesprekstechnieken, gericht op contact of op exploratie, verleent soepelheid en continuïteit aan dit proces. Greenspan (1992) geeft veel aandacht aan de mogelijkheid om *communicatiecirkels* al dan niet wederzijds te openen en te sluiten en dit zowel op het niveau van gebaren en mimiek als op symbolisch en spelniveau en uiteindelijk op abstract niveau.¹¹ We kunnen ons daarbij allerlei vragen stellen: heeft er een vorm van dialoog plaats? Hoe lang kan het spel, waarbij kind en observator bijvoorbeeld knikkers naar elkaar rollen, gaande gehouden worden? Kunnen de variaties, die de één of de ander aanbrengt, in het spel geïntegreerd worden zodat het spel boeiend en bevredigend blijft? In dit voorbeeld gaat het om de afstemming

op motorisch vlak. Een analoog proces kan ontstaan via andere expressiekanaalen en allerhande onderlinge combinaties die zowel door het kind als door de observator ingebracht kunnen worden. De capaciteit om een dergelijke spanningsboog op te bouwen of er mee in te stappen heeft niet alleen te maken met de leeftijd of de creatieve aanleg van het kind, maar kan ook verschillen volgens de thema's die aan de orde zijn of fluctueren in samenhang met stress en vermoeidheid. Greenspan vraagt bij voorrang aandacht voor de reikwijdte en de persoonlijke stijl van het totstandkomen van communicatiecirkels rond de kernthema's in de leefwereld van het kind.

Maar ook tijdens een rustig voortkabbelend communicatieverloop met afgestemde verwoording en exploratie kunnen we door een vrij neutrale bespreking plots een *emotionele lading* losmaken. Zo lokte de vraag of er thuis ook een baby is, die aansluitend bij haar poppenspel gesteld werd, bij een bepaald kind een heftige reactie uit met 'Ik was het eerst geboren' en een spelbreuk. Hier is het duidelijk dat de lading van het kind komt en niet te maken heeft met een slechte vraag. Hoe voorzichtig men ook is, af en toe stoot men toch op 'mijnen'. Dit maakt deel uit van de verkenning van de persoonlijkheid van het kind. Op die manier leren we zowel de tonaliteit en de lading van zijn emoties, als zijn zwakke en sterke kanten ontdekken en respecteren. Dergelijke beladen momenten zijn een signaal dat de afstemming op het kind bijgestuurd moet worden, maar meestal blijft het een delicate opgave om te komen tot een dragende en genuanceerde bespreking van spanning en negativiteit. Bovendien is voor het kind de expressie van het gevoel reeds een belangrijke stap en is het niet steeds wenselijk en mogelijk om daar als observator onmiddellijk verbaal op in te gaan. Misschien verdient het de voorkeur om streun te bieden bij het herstel van contact of bij de pogingen van het kind een beter zelfgevoel terug te vinden. Wel is het van belang dat de observator de flitsen van moeilijke gevoelens in zich opneemt (Cluckers, 1989), ze voor zichzelf in een soort wachtbelcken bijhoudt als een aandachtspunt en zich er zo op voorbereidt om ze op een rustiger of gunstiger moment in communicatie te brengen.

Een andere moeilijke opgave is het omgaan met *stijlen en lege momenten*. Bij stiltes zijn we vaak spontaan geneigd om zelf een inbreng te doen en vragen te stellen of een thema aan te reiken. Wanneer we deze reactie trachten te onderdrukken en te controleren, loopt ook voor ons als observator de spanning op. Daarbij is het belangrijk om ook te kunnen stilstaan bij en even te reflecteren op de eigen spanning die opgeroepen wordt. Men kan overdenken welk conflict men zelf ervaart, wat men zou willen doen, wat men meent dat het kind verwacht. Zo is men zelf bezig tijdens een stilte en kan men weer rustig worden om in te voelen wat de stilte voor het kind betekent. Daarna kan men weer duidelijker onderscheid maken tussen de eigen spanning en die van het kind. Als men op een dergelijke manier actief leert wachten, vindt men vaak vanzelf weer aanknopingspunten. Door de lege een tijdje te laten zijn en even tot focus te nemen kan het kind zich weer

11. Ook Lecours en Bouchard (1997) onderscheiden deze expressieniveaus, maar wensen er geen hiërarchische betekenis aan te hechten. Deze expressiekanaalen functioneren in onderlinge samenhang beïnvloedend en elkaar versterkend. Zij maken alle deel uit van mentalisatieprocessen.

vrijer voelen, zich opnieuw wat ordenen en komen er vanzelf weer nieuwe invallen. De bedoeling hierbij is het kind een hand te reiken zonder de leegte op te vullen en het verloop van de sessie zelf in handen te nemen. Enkele voorbeelden: 'Je hebt precies genoeg met de poppen gespeeld?; Je weet precies nog niet wat je nu zou kunnen doen of vertellen?; Zit je te wachten tot ik zeg wat je moet doen, of tot ik weer vragen stel?; Vind je het moeilijk om zelf te kiezen?' Dergelijke formuleringen dragen ertoe bij dat een leeg moment gewoon een rustmoment blijft en de overgang naar wat anders mogelijk maakt. Het oplopen van de spanning tijdens momenten van stilte kan te maken hebben met de wederzijdse verwachting dat er continu allerlei interessante gespreksthema's of spelinhouden aan de orde moeten zijn. Door een mogelijk aspect van de ontstane leegte te benoemen en te bespreken kan men dan zowel voor zichzelf als voor het kind de druk verminderen.

4.3.3 Evenwicht tussen houvast, structuur en exploratie

Voor de duidelijkheid hebben we verschillende aspecten van faciliterende tussenkomsten opgedeeld. Die opdeling is een vereenvoudiging die echter niet overeenstemt met de realiteit. Een vaardige hantering van een spelobservatie vereist een soepel coördineren van verschillende invalshoeken. Tot hiertoe hebben we vooral aandacht besteed aan manieren om thema's die aan bod komen te verruimen of te verdiepen, zonder de associatiestroom van het kind zelf te belemmeren. Exploratie vereist echter dat het kind voldoende vertrouwen en houvast ervaart in de relatie. Naarmate het in stand houden van een veilige balans in de relatie labiel is, zijn de kansen voor exploratie dus beperkt en is het nodig dat de observator meer de leiding neemt en Ik-steun biedt. Cluckers et al. (1986), Cluckers (1994) en De Jonghe, Rijnierse en Janssen (1987, 1988, 1992) geven uitgebreid aandacht aan dit aspect en wijzen erop dat in psychodynamische kindtherapieën steeds gestreefd moet worden naar een evenwicht tussen steunende en explorerende interventies. We kunnen hier niet uitgebreid op dit thema ingaan, maar willen toch benadrukken dat ook in een verkennende diagnostische fase gestreefd dient te worden naar een werkbare dosering van steun en exploratie, die noodzakelijkerwijze individueel afgestemd moet worden. Het gaat niet om alles of niets, maar om een continuüm met meer of minder nood aan steun. Ook kinderen met een stevig uitgebouwde persoonlijkheidsstructuur hebben zwakkere plekken of zwakkere momenten. En ook Ik-zwakke kinderen kunnen bij momenten of rond deelaspecten van hun persoon steviger reageren, zodat bij hen eveneens exploratie mogelijk kan zijn. Soms is het zo dat exploratie wel lukt als deze vooral realiteitsgericht is en raakt het kind te veel uit evenwicht als men gevoelens en fantasieën wil exploreren.

4.3.3.1

Hulp om een focus aan te houden

Hoe zwakker de persoonlijkheid van het kind, hoe meer het dus wenselijk is dat de observator actief structurend en richtinggevend tussenkomt, op een manier die rekening houdt met het ontwikkelingsniveau en de specifieke zwakte van het kind. Bij het weerspiegelen zal men bijvoorbeeld meer de nadruk leggen op Ik-aspecten van het gedrag en zal men doorthen begeleiden de commentaar ertoe proberen bij te dragen dat het kind greep kan houden op zijn spel. Zo kan men een kind helpen om de draad van zijn spel niet te verliezen door een *samenleving* te geven van wat er al gespeeld of besproken werd. Een dergelijke samenvatting kan bij sommige drukke kinderen een rustpauze inbrengen. Bij hen zal men daar dus meer gebruik van maken.

Men kan het thema of het verloop van de actie herhalen en plots veranderingen aangeven. Of men kan ook laten verduidelijken wanneer één thema eindigt en wanneer een ander begint. Aldus helpt men ook het kind om wat meer overzicht te behouden. Onze bijdrage bestaat dan in het *ordenen van het geheel*.

Men kan het kind ook helpen *anticiperen*. Zo kan men vragen dat het eerst zijn plannen toelicht vooraleer naar ander materiaal over te gaan. Men tracht dan een vlucht in de actie af te remmen en dringt als het ware aan op meer reflectie. Door verbaal commentaar te geven omtrent mogelijke resultaten van bepaalde handelingen kan men een kind ook laten anticiperen op een mislukking. Even nadenken en zich oriënteren kunnen het misschien steunen om zijn activiteit wat langer vol te houden.

Bij nog zwakkere of impulsieve kinderen is een dergelijke subtiel vorm van structureren vaak niet voldoende en is het na een tijd toch nodig om meer structuur van buitenaf op te leggen.¹²

4.3.3.2

Het verleggen van de focus

Er zijn verschillende vormen en aspecten van Ik-zwakke. We noemen er hier een paar zonder ze te verbinden met pathologische beelden waarvan ze soms deel uitmaken. Bij een kind dat zichzelf dreigt te verliezen in zijn fantasie of dat te zeer vlucht in zijn fantasie, kan men de aandacht opnieuw vestigen op aspecten van de realiteit of van de relatie. Men tracht hier het onderscheid tussen *fantasie en realiteit* te herstellen wanneer het verloren dreigt te gaan. Men kan het kind dichterbij in de relatie houden en meer gesprek stimuleren door bijvoorbeeld te vragen of het kind vaak speelt over zulke kwaai en

12. Nuangeting van de onderliggende problematiek van de structuurzwakte of de impulsiviteit van het kind zullen nog andere, meer genuanceerde inhoudelijke en relationele interventies benut moeten worden om aansluiting te vinden bij het kind. Zie Cluckers, Meurs & Cluckers (2000).

sterke dieren. Men kan ook uit de fantasie stappen en vaststellen: 'Jij vindt het belangrijk om dat allemaal aan mij te tonen.'

Een kind dat te zeer overspoeld wordt door emoties, kan men naar een rustiger spoor brengen door een *neutraler gespreksniveau* aan te geven. Het omgaan met plots of heftige emoties vereist niet altijd dat rechtstreeks op die emoties wordt ingegaan, ook al ligt daar de belangrijkste relevantie en de grootste lading. Bij kinderen met beperkte of zwakke symbolisatiemogelijkheden kan het te nadrukkelijk bespreken van een duidelijk aanwezig gevoel als boosheid dit gevoel nog opladen zodat acting out in de hand gewerkt wordt. Men kan dan beter de situatie bespreken vanuit het standpunt van het kind dat de situatie tracht te bemeeisteren. Soms lukt het om de lading op te delen en in kleinere stukjes te exploreren. Bij een kleuter die heftig zijn beklag doet met 'Ik alleen heb geen snoepje gekregen van de juf' kan men vragen of het kind zich misschien niet bij de groep bevond op dat moment, of het dit aan de juf signaleerd heeft, of de juf het niet geloofde... Maar wanneer duidelijk is dat het kind erg emotioneel (of agressief) een eerste poging doet om ernstige traumatische ervaringen te ontsluiten, is het soms nodig zowel de boodschap als de moeilijkheid van communicatie te erkennen, voorlopig te helpen afsluiten en open te houden naar de toekomst. Misschien kan men een tijd later nog eens proberen of is het beter te wachten tot het kind eventueel via een ander expressiekanaal het thema weer kan opnemen. Misschien is het nodig het kind opnieuw wat houvast te geven door naar een minder bedreigend thema over te gaan.

Wanneer relatie en communicatie erg moeizaam verlopen, gaat men slechts over tot structurerende interventies nadat de observator eerst het eigen aandeel in de te hoog oplopende spanning in overweging heeft genomen.

4.3.3.3

Het opleggen van grenzen

Begrenzen van het gedrag kan eveneens bijdragen tot de zelfexpressie van het kind. Het faciliteren is hier minder gericht op het exploreren of uitleiden van thema's maar men wil bij voorrang helpen bij het scheppen en in stand houden van een ruimte waarbinnen zinvolle communicatie mogelijk is.

Zo is een duidelijke vorm van structureren vereist wanneer het cropaan komt *grensoverschrijdend gedrag in te perken*. We denken hierbij aan het lokaal verlaten, materiaal stukmaken, speelgoed meenemen naar huis, fysieke agressie op de observator, enzovoort. Hoewel men wil openstaan voor negativiteit en agressie, kan men niet toelaten dat deze aanleiding geven tot acting out. Als een dergelijk gedrag niet ingeperkt wordt, kan zinvolle persoonlijke communicatie erg bemoeilijkt worden, omdat positieve ontvankelijkheid vanwege de observator dan niet meer vanzelfsprekend is.

Wanneer men grenzen oplegt, is het wel van belang om steeds te trachten de *negativiteit bespreekbaar* te maken. Bij een kind dat bijvoorbeeld naar bui-

ten wil lopen,¹³ is een mogelijk aspect voor bespreking: 'Het is precies moeilijk om nog iets te bedenken'; 'Als je je verveelt, wil je maar liever weggaan'. Men drukt op die manier begrip uit voor de impuls van het kind en kan vervolgens hulp aanbieden om samen iets te bedenken en ervoor te zorgen dat de observator en het kind samen het lokaal kunnen verlaten. Ook voor een sanitaire onderbreking moet ingeschat worden hoeveel autonomie het kind aankan en moet men zich daarop afstemmen. Men geeft het kind wel de gevraagde toelating, zelfs wanneer deze pauze duidelijk een vluchtreactie is. Een bespreking van de afweer kan desgewenst nog steeds achteraf.

Als het kind zich op basis van een verbale aanmaning nog niet aan belangrijke grenzen kan houden, zal men het fysiek verhinderen om de observator pijn te doen of de spelkamer te verlaten. Gevaarlijk gedrag kan niet toegelaten worden. Sommige kinderen hebben het vaak moeilijk om zich aan grenzen te houden en vertonen wat dit betreft dus een lk-zwakke, zodat meer uitgesproken vormen van structureren aangewezen zijn. De observator neemt dan als een hulp-ik sommige lk-functies van het kind over om zo grensoverschrijding te voorkomen. Naast het verzekeren van de veiligheid en het voorkomen van destructie is het tegelijkertijd belangrijk dat men steeds blijft zoeken om een aspect van het probleem bespreekbaar te maken, zodat het kind zich niet afgewezen voelt. Op die manier kan een kind duidelijk maken dat het zeker tijdig weg zou omdat het door oma opgehaald zou worden en een ijsje zou krijgen. Wanneer het nodig is een kind in bedwang te houden, is het wenselijk dat de observator voldoende de eigen houding en bedoeling expliciteert: 'Ik ben nu niet kwaad, maar ik kan niet toelaten dat...', of 'Jij bent nu heel kwaad, ik denk dat het beter is dat ik je even vasthoud totdat je weer wat kalmer bent, dan kun je gewoon weer verder spelen.'

Kinderen die het alsof karakter van fantasiespel moeilijk kunnen volhouden en bijvoorbeeld gemakkelijk overgaan naar reële agressie, zullen eveneens meer houvast en begrenzing nodig hebben, al kan dit soms ook gebeuren door in het rollenspel bepaalde posities te expliciteren. Als kinderen in hun spel gemakkelijk overprikkeld raken en zichzelf dan niet meer onder controle hebben, kan het wenselijk zijn het spel te laten beëindigen voorafker het uit de hand loopt. Dit kan in sommige omstandigheden ook aangegeven zijn wanneer het kind bij zijn vlucht in de fantasie te veel het contact met de realiteit dreigt te verliezen.

Bij erg onrustige kinderen die steeds maar wisselen van spel en speelgoed, kan men vragen dat ze eens goed nadenken en dan bijvoorbeeld gedurende 5 minuten bij hun keuze blijven of dat ze eerst het vorige materiaal opbergen. Rustiger kinderen kan men aan het eind van de sessie laten opruimen.

13. Uiteraard zijn er nog meerdere varianten mogelijk als dynamische achtergrond voor het willen wegllopen, we denken bijvoorbeeld aan angst of protest.

4.3.3.4

De fasen in de sessie

In het zoeken naar evenwicht tussen houvast, structuur en exploratie worden tevens andere klemtonen gelegd naargelang de fasen in de spelsessie. Bovendien maakt het ook een verschil uit wanneer de spelobservatie deel uitmaakt van een ruimer diagnostisch onderzoek, dan wel wanneer de spelobservatie op zichzelf staat. In dit laatste geval moet men tijdens de beginfase immers de spelobservatie ook nog situeren ten aanzien van de hulpvraag. Hoe dan ook, elke fase heeft haar eigen dynamiek, die een specifieke spanning met zich meebrengt. Deze wordt gedragen en bemiddeld door een andere dosering van interventies en doorkruist de eigen innerlijke spanning van het kind. De innerlijke spanning van het kind heeft te maken met de dubbele tendens om tegelijkertijd te verlangen naar hulp en expressie van de eigen noden, en dit evenzeer af te remmen door verwijfeling en onmacht om zich open te stellen. Het zou interessant zijn hier opnieuw aspecten van de basishouding en van faciliterende interventies te overlopen en te zoeken naar vormgeving en verwoording vanuit de fasebepaalde schommelingen in deze dynamiek. De bespreking van een concrete casus zou zich daar ons inziens beter toe lenen. Wij beperken ons tot het aangeven van de grote lijnen.

In de beginfase neemt men doorgaans een meer afwachtende houding aan en ligt de nadruk in grotere mate op contact leggen, weerspiegelen en observeren. De relatie moet hier voorrang krijgen, omdat het vertrouwen nog moet groeien.

In de middenfase komt de klemtoon meer te liggen op explorerende tussenkomsten waarbij men, onder andere, probeert de grenzen van het kind af te tasten. De focus wordt verscherpt door een samenvatting hier en daar en door het verkennen van relevante thema's en opvallende wendingen.

In de eindfase is het wenselijk om 5 minuten vooraf het einde aan te kondigen om het kind de gelegenheid te geven zijn spel af te maken. Men kan dan nagaan of contact en spel veranderen, want elke verschuiving kan nu te maken hebben met het wel dra moeten weggaan. Om het kind te helpen de sessie af te ronden kan men bijvoorbeeld samen terugblikken en de sessie samenvatten. Indien nodig zal men de sessie op een kortere manier tijdig stoppen, dit wil zeggen: zonder zich door allerhande manipulaties tot uitsel te laten verleiden. Tegelijkertijd moet men blijven openstaan voor de verlangens van het kind en deze helpen verwoorden zonder eenzijdig autoritair en dwingend te worden. Wanneer de spelsessie plaatsheeft aan het eind van een breder diagnostisch onderzoek, staat het einde van de spelsessie ook in het teken van het afscheid. Hoewel het geheel van het diagnostisch onderzoek bij voorkeur wordt afgesloten in de oorspronkelijke testkamer, kan men bij het beëindigen van de spelsessie niet voorbijgaan aan signalen die wijzen op de moeite die het kind heeft met het nakende afscheid. Het vertrouwen dat soms slechts moeizaam werd opgebouwd, dient ook in de afbouwfase van de relatie zo goed mogelijk vastgehouden te worden. Dit kan men doen door het einde te situeren in het perspectief van een meer omvat-

tend hulpaanbod. Wanneer er een individuele therapie volgt, is de onderbreking soms slechts tijdelijk en verbonden met contextvoorwaarden; in de andere gevallen kan men expliciteren dat de huidige kennismaking de basis zal vormen voor een aangepast hulpaanbod voor het kind en zijn gezin. Zoudra er echter beslissingen genomen zijn met betrekking tot het verdere verloop van het hulpaanbod, is het wenselijk dat de onderzoeker deze, in een klinisch gesprek (Bresch, 2001), ook individueel met het kind situeert. Het begeleiden van de overgang naar een volgende fase in de hulpverlening is als een hefboom die ertoe kan bijdragen dat het kind een nieuwe situatie met meer vertrouwen tegemoet ziet.

4.4

Een psychodynamisch observatiekader

Observatie als techniek is een essentiële basisvaardigheid in de klinische psychologie en kan benut worden tegen de achtergrond van verschillende persoonlijkheidsmodellen. Ook wanneer we observatie slechts benutten als *aanvulling bij andere technieken*, kunnen we daardoor meer relf brengen in de formulering van onze inzichten. Zo geeft de wisseling van zuchten, uitspreken of ontwijken tijdens een intelligentiest informatie over de inspanning die vereist is om een bepaald resultaat te bereiken. Ook losse en toevallige momenten buiten de directe onderzoekssituatie kunnen een bruikbare diensie toevoegen aan andere gegevens. Bij het afhalen van een kind in de wachtzaal kan men bijvoorbeeld waarnemen hoe het de overgang maakt van ouders/opvoeders naar de observator. Tijdens het samen wachten vooraleer men een lokaal kan binnengaan, is het mogelijk na te gaan of het kind de nabijheid van de observator verdraagt tijdens de wachttijd of geneigd is om dit ongestructureerde moment te benutten om grenzen uit te testen.

Tijdens een psychodynamisch georiënteerde spelobservatie willen we nog een stap verder gaan en doorheen een *specifiek relatie-aanbod*, in combinatie met faciliterende interventies, een omgeving creëren waarbinnen het kind optimaal houvast en ruimte vindt om zich in al zijn complexiteit kenbaar te maken. Gijzen (1982, p. 50) bespreekt de diagnostische pijler die elk therapeutisch handelen onderbouwt en richting geeft. Ook een spelobservatie berust op het samengaan van een therapeutische en een diagnostische bekommernis. Ook al is de onderlinge verhouding anders, toch is het ook in een spelobservatie zo:

(...) dat het ervaringsproces dat door dergelijke benadering op gang wordt gebracht uit zichzelf een overstelpende hoeveelheid psychisch materiaal aan de oppervlakte brengt, waarin heden en verleden, realiteit en fantasie in alle mogelijke combinaties zijn verstrengd. Op die wijze komt de therapeut (of observator), als meelvend toeschouwer, voor dezelfde verwartende massa van beleveniselementen te staan als deze waarin zijn cliënt verstrikt is ge-

ruikt. Wil hij dit waardevol materiaal enerzijds behouden zonder in de overspelting te verzinken, en anderzijds naar meer realiteit toehalen, dan kan hij niet anders dan situeren en oriënteren.

Het is een dergelijk *situeren en oriënteren* dat we naast het relatie-aanbod als tweede pijler van het beoogde observatieproces beschouwen. Volgens Gijzen berusten dit observeren en diagnosticeren op een blik die opvangt, situeert en oriënteert en zo een richting helpt uittekenen voor therapeutische of groeibevorderende tussenkomsten. Een dergelijk kijken, waarnemen en mentaal bewust worden van wat er zich afspeelt binnen een dragende relatie, vereist het in acht nemen van een zekere afstand en een open blik voor wat zich aandient. Maar reeds op het niveau van de observatie is er ook gerichtheid op het gaandeweg ontwerpen van een differentieel beeld van de persoon van het kind doorheen een proces van voelen, situeren en oriënteren. Wat men hierbij als relevante informatie tracht bij te houden, wordt in belangrijke mate mee bepaald door onze theoretische achtergrond omtrent de normale en pathologische ontwikkeling van de persoonlijkheid van een kind en omtrent zijn dynamisch functioneren in het algemeen. Het situeren van het kind tegenover deze ruimere achtergrond zal uiteindelijk vorm moeten krijgen. Maar onze aandacht blijft vooral toegespitst op de beginfase, waarbij het optimaliseren van het vergaren van materiaal op de voorgrond staat. Ook hier vinden deze visies hun neerslag in het gehanteerde observatiekader dat invalshoeken wil aanreiken die de veelzijdige bepaaldheid van gedrag en expressie tot hun recht laten komen. Deze invalshoeken bieden een eerste oriëntatie die een onderlinge vergelijking en combinatie van observaties toelaat, vooreerst binnen het geheel van de expressies van het kind zelf. Later kunnen deze gegevens dan verder gesitueerd worden ten overstaan van een ruimer kader en met het oog op een samenhangend beeld met betrekking tot de aard en de inhoud van de belevingen van het kind en de dynamische en relationele manier om ermee om te gaan.

Greenspan en Greenspan (1981, p. 2) wijzen erop dat men als clinicus in staat moet zijn om tegelijkertijd verschillende dimensies van het gedrag te observeren en hebben vanuit deze bekommernis een aantal relevante invalshoeken meer concreet en in detail besproken. Zij vatten hun zienswijze als volgt samen:

Children communicate through the way they look at – or avoid looking at – the clinician, the style and depth of their personal relatedness, their mood, the variety and type of emotions they manifest, the way they negotiate the space of the interview setting, the themes they develop in talk and play, and in many other ways as well. The organization, depth, age-appropriate relevance, and sequence of the child's affects and themes are all vehicles for sharing the structure, character and contents of his or her experience. A good observer must therefore continuously monitor every communication channel – both verbal and nonverbal – that the child employs throughout there time together.

De persoonlijke kleur van een beleving ligt dus niet enkel vervaar in de feitelijke inhoud of de persoonlijke woordkeuze. Ook andere expressieve nuances deinen mee met de inhoud en ondersteunen deze, maar kunnen deze ook tegenspreken. Elke zelfexpressie wordt aldus geconstitueerd tot een persoonlijk amalgaam dat inhouden tegelijkertijd onthult en verhuut (Cluckers, 1990). Zo staat een kind bij bepaalde passages uit zijn verhaal bijvoorbeeld recht vlak vóór de observator of houdt het de hand vóór de mond tijdens het spreken. Dergelijke differentieel persoonlijke nuances kunnen we het best waarnemen wanneer we het onvoorspelbare verloop van een sessie zo weinig mogelijk doorkruisen. Het uitgangspunt is dat het kind belangrijke dingen omtrent zijn persoon tot uiting kan brengen als het vrij is om van zichzelf te tonen wat het wenst te tonen en te verbergen wat het wenst te verbergen. Vanuit een psychodynamisch oogpunt is het dus niet onze bedoeling om zoveel mogelijk inhoudelijke informatie te verzamelen. We willen onze aandacht veel eerder richten op het proces van de communicatie. Dit wil zeggen dat de manier waarop thema's al dan niet vorm krijgen, voor ons op de eerste plaats komt. Zo krijgen we meer zicht op de individuele belevingswijze van ervaringen, op typische reacties en voorkeurenmanieren waarop moeilijkheden en frustraties verwerkt worden en in relaties aan de orde gebracht worden, met andere woorden: op de dynamiek van de persoonlijkheid van het kind. Bij een dergelijk verkennen van de leefwereld van het kind leggen we de nadruk op twee aspecten die ons toelaten procesaspecten van expressie en communicatie in te schatten:

- Op de eerste plaats kan men reeds in de specifieke *opeenvolging* van gedragingen aanwijzingen vinden voor verbanden en berekeningspatronen, die ons op het spoor brengen van de persoonlijke manier van functioneren van het kind.
- Vervolgens kan het *inwelen en samengaan* van allerhande expressieve elementen met specifieke inhoudelijke thema's of relationele bewegingen eveneens bijdragen tot de nuancering van de beeldvorming over de eigenheid van het kind.

Zo kan de observatie van de juiste opeenvolging van gedragingen of gedragsaspecten aanwijzingen geven omtrent de spanningen waarmee het kind zich geconfronteerd voelt. Na welk thema wil het kind bijvoorbeeld weggaan of moet het dringend naar het toilet? Wanneer begint het te stotteren?

Sommige van deze procesaspecten kunnen we reeds op het moment zelf waarnemen, andere worden ons pas achteraf duidelijk wanneer we van op afstand het geheel beter kunnen overzien. We worden dan minder in beslag genomen door de noodzaak om tegelijkertijd het contact en de interactie gaande te houden. Het denkend samenbrengen van procesaspecten wordt in belangrijke mate ondersteund door het *achteraf uitschrijven* van het verloop van een sessie. Daarbij komt duidelijker in beeld wat eerst en wat laatst gespeeld/verleed werd, wanneer het kind de overgang maakt van fantasie naar realiteit of omgekeerd, welke deelthema's onduidelijk of verward tot

uitdrukking komen... Meestal wordt ook pas achteraf duidelijk hoe een bepaald thema eerst even vermeld wordt, daarna weer losgelaten en ten slotte onder een andere vorm of met ander materiaal toch weer opduikt. Zulke processen spelen zich eveneens af over de sessies heen. De eerste ordening die ontstaat door het schrijven samenbrengen van dergelijke schakels en facetten en de bijbehorende gevoels- en relationele bewegingen bij het kind en de observator, ondersteunt het inschatten van bruikbare bouwstenen voor het verder optimaliseren van de communicatie. Het is een integrerende beweging waarin voelen en denken elkaar wederzijds aanvullen en corrigeren.

Het denken van de observator verloopt hierbij tegelijkertijd in drie richtingen. Er is het denken dat naar buiten gericht is en tracht de multidimensionale boodschappen van het kind te vatten en op te slaan. Er is het denken dat naar binnen gericht is en dat de eigen en tegenoverdrachtelijke affectieve schommelingen in samenhang met de wisselende expressie van het kind probeert bewust te worden. Ten slotte is er het denken dat, voorbij deze twee polen, de samenhang tussen beide toetst ten aanzien van het gehanteerde theoretische kader omtrent ontwikkeling en psychopathologie. Deze drie vormen van denken zijn reeds tijdens de sessies actief, alhoewel niet in gelijke mate. Ze worden meestal slechts zeer beperkt geëxpliciteerd ten overstaan van het kind, maar vormen wel een belangrijke basis voor het ontstaan en toetsen van hypothesen. Deze hypothesen spelen vanaf het begin zowel een rol in het optimaliseren van de observatie zelf, als in het werken naar uiteindelijke interpretatie en besluitvorming. In een dergelijk observatieproces verloopt het toetsen van hypothesen eveneens via de waarneming van gedragsaspecten. Na een interventie van de observator bieden de intensiteit van het contact en de mate van erkenning feedback omtrent de afstemming en de gekozen richting. Hierbij mogen we wisselingen in de expressie, dus niet uit het oog verliezen: woorden of taal in het algemeen wekken niet steeds een talige respons vanwege het kind. Het kan ook zijn dat een interventie aanleiding geeft tot de overgang naar een beter niveau van functioneren, bijvoorbeeld: een afname van de verwarring, een beter symbolisatieniveau.

Tegen deze achtergrond kunnen de *invalshoeken voor observatie* die Greenspan (1981, 2003) onderscheidt, reeds van bij het begin nuttig zijn om een multidimensionale en toch geïntegreerde benadering van het kind te benadelen. Hij bespreekt de volgende accenten voor de observatie van de persoonlijkheid van het kind:

- de fysieke, neurologische en motorische aspecten van het gedrag;
- het gebruik dat het kind maakt van de ruimte;
- de algemene stemming;
- specifieke angsten en affecten;
- de thematische ontwikkeling in spel en gesprek;
- de relatie.

Greenspan en Greenspan (1981, 2003) hebben deze invalshoeken geconcretiseerd. Gebaseerd op hun ordening en klemtonen hebben wij een aantal mogelijke aandachtspunten in een lijst¹⁴ bijeengebracht. Voor verdere persoonlijke aanvullingen werd onder andere geput uit Cluckers (1985) en Von Staabs (1964). We streven geen volledigheid na, maar willen een manier van denken aangeven die verder verfijnd kan worden op basis van eigen associaties en lectuur. De bedoeling is een aanzet te bieden tot gedifferentieerd waarnemen, bewust worden en woorden leren vinden voor wat men ziet en voelt. Dan kan het vormen van hypothesen gelijktijdig voortschrijden met de spelobservatie en de aandacht verscherpen. Deze lijst richt de aandacht vooral op het 1k-niveau, waarbij de zwakten en sterkten van het kind in kaart worden gebracht, die voorzover mogelijk ook reeds in samenhang gezien worden met de thema's die aan de orde zijn. Dit is een eerste ordeningsproces, dat nog heel dicht bij het materiaal aanleunt maar toch ook hier en daar reeds aanknopingspunten voor verdere interpretatie aanreikt. Onze ervaring is dat niet iedereen dergelijke lijsten op dezelfde manier als helpend ervaart. Voor sommigen blijken ze richtinggevend om de leegte en onmacht te overstijgen die ontstaan door het gevoel dat alles belangrijk is. Anderen zijn geneigd ze te rationeel te gebruiken en 'in de aanslag' te houden zodat het gevoelsmatige en communicatieve proces verstoord wordt en ze er nog moeilijk in slagen om bijvoorbeeld hoofd- van bijzaken te onderscheiden. Meestal worden de lijsten vooral als helpend ervaren bij het uitschrijven en overlopen van de sessie.

Ten slotte willen we erop wijzen dat de mogelijke aandachtspunten voor observatie niet geordend werden volgens de opeenvolgende mijlpalen van de affectieve ontwikkeling. Dit zien we als een verdere stap in de analyse en verwerking van het materiaal, waarbij de waargenomen processen gesitueerd moeten worden ten aanzien van het verwachte ontwikkelingsniveau en waarbij de ernst van een afwijkend verloop ingeschat moet worden. Wij hebben onze aandacht vooral toegespitst op het optimaliseren van het verzamelen van het basismateriaal dat een genuanceerde psychodynamische beeldvorming mogelijk maakt. Voor de manier waarop de verdere interpretatie kan verlopen, verwijzen we naar hoofdstuk 2.¹⁵

Het nagestreefde evenwicht tussen denken en voelen draagt er ook tijdens de interpretatiefase toe bij dat de beeldvorming over het kind géén blijft op een centrale ervaringskern waarop de volgende stappen in de hulpverlening verder kunnen bouwen.

14. Zie bijlage. Deze lijst is overgenomen uit: Meyekens, S. (2001-2002). *Initiatie in relatiehantiering. Principes van observatie en gespreksvoering bij kinderen*. Onuitgegeven wetkies bij het practicum voor kinderobservatie, eerste licentie klinische kindpsychologie, onder leiding van prof. dr. G. Cluckers.

15. Interessante invalshoeken voor verwerking vindt men verder ook bij Greenspan (1985), Greenspan & Greenspan (1981, 2003), Burgner (1982) en Peller (1954).

4.5 Besluit

Een psychodynamische spelobservatie gaat ervan uit dat spel beschouwd kan worden als een potentieel communicatief medium waarin het kind op een creatieve wijze gebruik kan maken van een breed gamma van expressiekanten om zijn persoonlijke zienswijze te reveleren. Wanneer de observatie plaatsheeft tegen de achtergrond van een diagnostische hulpvraag, kan dit aanleiding geven tot een intensivering van de nood aan expressie. Het affectieve veld dat daarbij ontstaat door de aanwezigheid en beschikbaarheid van de observator, voegt een directe relationele ervaringsdimensie toe aan de observatiemogelijkheden, met ook specifieke nuanceringsmogelijkheden.

Het optimaliseren van de observatie tijdens de spelsessie zelf was onze voornaamste bekommernis. Daartoe hebben we onze aandacht vooral toespit op het concretiseren van een specifiek relatie-aanbod dat we omschreven hebben als sober en gedoseerd, maar toch warm, onrvankelijk en dragend. We zijn verder ingegaan op de manier waarop doelgerichte faciliterende interventies kunnen bijdragen tot een dialoog waarin het kind centraal blijft en een greep mag houden op zijn spel en de relatie terwijl de observator behoedzaam de grenzen en mogelijkheden van het kind tracht te verkennen. Het is een balancerend proces van tonen en verbergen vanwege het kind, van begeleiden, dragen en steunend ontsluiten of bundelen vanwege de observator. Dit vereist dat de observator tegelijk voelend en denkend aanwezig is in de sessie, zodat beide processen kunnen bijdragen tot een nuancering en verdieping van aandacht en betrokkenheid. Hierbij primeert volgens Gijzen (1982) de gerichtheid op *omroeping als centraal gegeven*, waardoor ervaringen worden opgetild uit de onmiddellijkheid van het gedragsmatige. Het niet-intrusief benutten van technieken draagt ertoe bij dat de ervaringskern van het kind onderkend en ondersteund kan worden.

Maar een genuanceerde beeldvorming over een kind veronderstelt vanwege de observator tevens een proces van *situëren en oriënteren*. Het denken dat hieraan ten grondslag ligt, ondersteunt en vergezelt het ervaren van geobserveerde thema's en de ermee fluctuerende relatie en geeft tevens richting en perspectief aan het streven naar een groeibevorderende ruimte voor expressie. Het kan opgevat worden als een voortschrijdend toetsen van hypothesen of met elkaar in verbinding brengen van gefragmenteerde stukken van ervaring, zodat de zinvolheid kan toenemen. Dit vereist een sensitief observeren van gedragssequenties in hun specifieke opeenvolging en doorheen verschillende modaliteiten van expressie. De invalshoeken of accenten die Greenspan suggereert voor een dergelijke observatie, bieden aanknopingspunten voor een gerichte en multidimensionale verkenning van de leefwereld van het kind, terwijl de procesaspecten toch op de voorgrond kunnen blijven.

De beeldvorming die het resultaat is van een dergelijke observatie, is geen einddoel maar streeft naar het benutten van denkbeelden als bakens die de doelgerichtheid van de houding en de interventies van de observator ten

goede komen. Het gaat om het uitrekenen van een ruimte voor ontmoeting waarbij de observator op een complementaire wijze deelneemt aan het ervaringsproces en af en toe 'het redere begripen' weet te verbinden met 'de kern waardoor de vruchten rijpen'. Op die manier kan reeds tijdens een spelobservatie het proces starten waardoor deze kern meer vorm en samenhang kan krijgen en gaandeweg, in een therapeutisch proces dat hierop verder bouwt, bevrijd kan worden van blokerende inperkingen.

Literatuur

- Alvarez, A. (1985). The problem of neutrality: Some reflections on the psychoanalytic attitude in the treatment of borderline and psychotic children. *Journal of Child Psychotherapy*, 11, 87-103.
- Alvarez, A. (1988). Beyond the unpleasure principle: Some preconditions for thinking through play. *Journal of Child Psychotherapy*, 14, 1-13.
- Alvarez, A. (1992). The psychoanalytic attitude: Neutrality, containment and reclamation. In A. Alvarez, *Live company: Psychoanalytic therapy with autistic, borderline, deprived and abused children* (pp. 53-57). London: Routledge.
- Alvarez, A. (1996). Different uses of the countertransference with neurotic, borderline and psychotic patients. In J. Tsiantis, A. Sandler, D. Anastopoulos, & B. Martindale (Eds.), *Countertransference in psychoanalytic psychotherapy with children and adolescents*. E.F.R.P. Clinical monograph. Madison: International Universities Press.
- Breesch, K. (2001). *Het klinisch gesprek*. Werktekst bij de seminars diagnostiek, opleiding psychodynamische kinderspsychotherapie, K.U.Leuven, onder leiding van prof. dr. G. Cluckers.
- Burgner, M. (1982). Understanding children: A developmental viewpoint. *Journal of Child Psychotherapy*, 8, 117-130.
- Cluckers, G. (1985). Diagnostiek en indicatiestelling bij kinderen met emotionele en gedragsproblemen: een psychodynamisch model. In I. Ponjaert, & H. Vertommen (Eds.), *Therapiegericht diagnostiek* (pp. 39-55). Leuven: Acco.
- Cluckers, G. (1989). "Containment" in de therapeutische relatie: de therapeut als drager en zingeveer. In H. Vertommen, G. Cluckers, & G. Lietar (Eds.), *De relatie in therapie* (pp. 49-64). Leuven: Universitaire Pers.
- Cluckers, G. (1990). Als een noot in haar dop. Boekbespreking van W. Smis (1989), *Beelden kunnen spreken*. Brugge: Die Keure. In *De Standaard*.
- Cluckers, G. (Red.) (1994). *Andere therapeuten, andere wegen. Variaties op het thema Ik-stem*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Cluckers, G., Meykens, S., Monthaye, M., Smis, W., & Verschuere, R. (1986). *Steunende kinderspsychotherapie: een andere weg*. Deventer/Amsterdam: Van Loghum Slaterus.
- Custers, S., Meurs, P., & Cluckers, G. (2000). Ontmoeting met destructiviteit. De moeizame opbouw van het eerste speltherapeutisch contact met een getraumatiseerd kind. *Tijdschrift voor Klinische Psychologie*, 30, 256-269.
- De Bruin-Benedict, R. (1992). *Kinderspsychotherapie*. Muidenberg: Coutinho.

- De Jonghe, F., Rijnierse, P., & Janssen, R. (1987). Uitzicht op inzicht. Een psychoanalytisch beschreven spectrum van behandelingsmethoden. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 13, 180-190.
- De Jonghe, F., Rijnierse, P., & Janssen, R. (1988). Uitzicht op inzicht III. Over het mogelijke en het nodige. *Tijdschrift voor Psychotherapie*, 14, 91-99.
- De Jonghe, F., Rijnierse, P., & Janssen, R. (1992). The role of support in psychoanalysis. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 40, 475-499.
- Gijzen, E. (1982). De implanting van de diagnose in het therapeutisch proces. In G. Cluckers, E. Gijzen, M. Montheye, & W. Smis (Eds.), *Op weg met de therapeut* (pp. 25-53). Antwerpen/Deventer: Van Loghum Slaterus.
- Greenspan, S. (1985). Normal child development. In H. Kaplan, & B. Sadock, *Comprehensive textbook of psychiatry* (pp. 1695-1710). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Greenspan, S. (1992). *Infancy and early childhood: The practice of clinical assessment and intervention with emotional and developmental challenges*. Madison/Connecticut: International Universities Press.
- Greenspan, S., & Greenspan, N. (1981, 2003). *The clinical Interview of the Child*. New York: Mc Graw Hill.
- Halberstadt-Freud, H. (1971). *Psychodiagnostiek met kinderen*. Amsterdam: Swets en Zeitlinger.
- Holder, A., & Holder, E. (1978). Play as communication in psychotherapy. *Bulletin Hampstead Clinic*, 1, 111-114.
- Lecours, S., & Bouchard, M. (1997). Dimensions of mentalisation: Outlining levels of psychic transformation. *International Journal of Psychoanalysis*, 78, 855-875.
- Malan, D. (1979). *Individual psychotherapy and the science of psychodynamics*. London: Butterworths.
- Marans, S., Mayes, L., Cicchetti, D., Dahl, K. et al. (1991). The child-psychoanalytic play interview: A technique for studying thematic content. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 39(4), 1015-1036.
- Mayes, L., & Cohen, D. (1993). Playing and therapeutic action in child analysis. *International Journal of Psychoanalysis*, 74, 1235-1244.
- Meykens, S. (2001-2002). *Initiatie in relatiehantering. Principes van observatie en gespreksvoering bij kinderen*. Onuitgegeven werkboek bij het practicum voor kindobservatie, eerste licentie klinische kinderpsychologie, onder leiding van prof. dr. G. Cluckers.
- Meykens, S., & Cluckers, G. (2000). *Kindertekeningen in ontwikkelingspsychologisch en diagnostisch perspectief*. Leuven: Acco.
- Peller, L. (1954). Libidinal phases, ego development, and play. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 9, 178-198.
- Rustin, M. (1982). Finding a way to the child. *Journal of Child Psychotherapy*, 8, 145-150.
- Van Wilderode, A. in J. Smeyers, & M. Smeyers (1999). *Mischien het tedere begripen. Dichter bij kunst*. Leuven: Davidsfonds.
- Verschueren, R. (1992). Persoonlijke aspecten in de hulpverleningsrelatie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Kinderpsychiatrie en Klinische Kinderpsychologie*, 17(2), 74-82.

Vertommen, H., Cluckers, G., & Liétar, G. (1989). *De relatie in therapie*. Leuven: Universitaire Pers.

Von Staabs, G. (1964). *Der Szenotest: Beitrag zur Erfassung unbewusster Problematik und charakterologischer Struktur in Diagnostik und Therapie*. Zurich: Hirzel.

Winnicott, D. (1974). *Playing and reality*. Middlesex: Pelican Books.

Bijlage Mogelijke aandachtspunten voor het optimaliseren van een spelobservatie

1. **Motorische, fysieke en neurologische aspecten**
 - 1.1 Beschrijf houding, gang, evenwicht. Mimiek. Fijne en grove motorische coördinatie. Hoe wordt materiaal gehanteerd? Bijvoorbeeld: aarzeland, omzichtig, brutaal... Zijn er opvallende zintuiglijke aspecten, wat gehoor, zicht, tastzin betreft? Zijn er handicaps? Hoe is het activiteitsniveau in het algemeen? Bijvoorbeeld: doorlopend extreem actief en oncontroleerbaar of traag en passief in alles. Wisselt het activiteitsniveau doorheen de sessie?
 - 1.2 Kan deze wisseling in verband gebracht worden met bepaalde thema's? Is er een progressieve evolutie in de sessie? Bijvoorbeeld via aanvankelijke excitatie, naar rustiger worden en uiteindelijk concentratie?
2. **Het gebruik van de ruimte**
 - 2.1 Is het kind daarbij expansief of eerder ingeperkt? Kan het de volledige ruimte integreren of overzien? Hoe doet het dit: rondkijken, rondlopen, aanraken? Hoe verloopt het 'in bezit nemen van de ruimte' doorheen de sessie? Is dat zelfzeker of eerder aarzeland? Voelt het kind zich progressief veiliger in dit opzicht? Wordt de observator erbij betrokken? Loopt het kind de hele tijd rond? Wil het grenzen uitrekenen? Heeft het moeite om in de spelkamer te blijven? Klaart het op vensterbanken?
 - 2.2 Is er een verschil waar te nemen tijdens het verloop van de sessie? Heeft dit te maken met bepaalde thema's of met bepaald materiaal? Sommige kinderen komen tot rust bij de zandbak en kunnen hun spel beter uitbouwen of langer volhouden.

3. De stemming

3.1 Het betreft hier de algemene emotionele ondertoon tijdens de sessie. De bespreking kan aanvankelijk nog vooral gebaseerd zijn op een empathische intuïtieve indruk. Bijvoorbeeld: opgewekt, triestig, warm, uitnodigend, vriendelijk, afstandelijk, teruggetrokken, afwachtend.

Hoe is de stemming bij het begin? Hoe evolueert die doorheen de sessie?

3.2 Komt de stemming overeen met de gebrachte inhoud?

Ook de eigen subjectieve stemming na de sessie kan een aanwijzing geven omtrent de stemming van het kind. Bijvoorbeeld: sommige kinderen laten je depressief, vermoeid, leeg achter. Dit kan erop wijzen dat ze erg veel verwachten of vragen in het contact.

4. Specifieke angsten en affecten

4.1 Welke angsten en affecten worden tot uiting gebracht?

Besprek deze meer inhoudelijk. Bijvoorbeeld: woede, vreugde, verdriet, angst. Hoe worden ze geuit: uitbundig, ingehouden, vooral motorisch?

Welk affect overweegt?

Is er een grote variatie? Hoe rijk en diep zijn ze?

Kan het kind stilstaan bij een beleving?

Ook hier zijn het verloop en de wisseling van affecten van belang, bijvoorbeeld: stabiliteit-labiliteit.

Zijn er abrupte veranderingen? Angst kan vaak ook afgeleid worden uit *plotsse onderbrekingen* van een thema/spel/gedrag; bijvoorbeeld: het plots afbreken van een agressief of angstig thema.

4.2 Het is belangrijk waar te nemen wanneer een onderbreking plaatsgrijpt, omdat de sequenties van gedrag en spel aanwijzingen kunnen geven voor het begrijpen van de angst of de spanning.

Hoe lang duurt dan een dergelijke angst, of hoe lang werkt die na?

Zijn de affecten betekenisvol in functie van de uitgewerkte thema's?

Hoever is het kind erdoor ontredderd? Slaagt het erin zichzelf te reorganiseren of heeft het daartoe steun nodig?

5. De thematische ontwikkeling in spel en gesprek

5.1 Welk *soort spel* wordt gespeeld: functiespel, constructiespel, fantasiespel?

Welk materiaal wordt bij voorkeur gebruikt en welk materiaal wordt vermeden?

Is er een verschil in hantering van verschillende soorten materiaal?

ling weinig verband hebben, maar die op zichzelf korte zinvolle flitsen zijn van de beleveniswereld van het kind?

Is er op spelniveau *dialoge* mogelijk? Komen er vlot communicatiecirkels tot stand? Worden de rollen in overleg op elkaar afgestemd?

Hoe gaat het kind om met frustratie- en spanningsmomenten in het spel? Welke houding heeft het tegenover zijn spel op het vlak van eigen mogelijkheden en prestaties? Hoe gaat het daarbij om met hindernissen? Hoe zijn zijn *zelfbeeld* en *zelfwaardering* in dit opzicht? Op welke wijze probeert het deze op peil te houden of te herstellen?

6. De relationele aspecten

6.1 Vanuit het kind

Hier is het van belang om oog te hebben voor de manier waarop relatie en dialoog totstandkomen. Zo mogelijk wordt dit ook gesitueerd tegen de achtergrond van het faseverloop tijdens de sessie.

De observatie begint bij het afhalen van het kind in de wachtzaal of in de leefgroep.

Hoe maakt het kind een overgang? Neemt het afscheid? Hoe? Neemt het kind zelf initiatief en hoe? Bijvoorbeeld: groeten, gesprek beginnen, een handje geven of vasthouden. Is er een opvallend verschil in relatie zolang de ouders of opvoeders aanwezig zijn en wanneer het kind alleen is met de observator?

Hoe evolueert de relatie? Is er een wisselend niveau van contact dat eventueel met bepaalde thema's in verband gebracht kan worden?

Ook de manier van *afschied* nemen is van belang. Brengt het vooruitzicht op afscheid andere contactvormen aan de oppervlakte? Gebeurt het afscheid in een vloeiende overgang van de ene situatie naar de andere, zonder breuk of is het meer een weglipen, een bruuske overgang?

Hoe wordt opnieuw contact gelegd met de ouders/opvoeders?

Kan het kind de relatie een tijdlang gaande houden? Is er hierbij een soepele afwisseling tussen afstand nemen en nabijheid zoeken? Welke vaardigheden benut het kind vooral om in relatie te treden? Of met andere woorden: hoe gevarieerd is de capaciteit tot relatie? Welke terreinen of expressievormen kiest het kind bij voorkeur om relaties te leggen? Bijvoorbeeld: oogcontact; vertellen; de observator in de actie betrekken, enzovoort.

De diepte en differentiatie van de relatie kunnen beschreven worden aan de hand van de aard en de kwaliteit van het contact of ook van de algemene gevoelston. Is er een gevoel van persoonlijke relatie? Hoe intens is de relatie? Of is het meer een wat automatisch en afstandelijk met elkaar omgaan, er niet echt bij zijn?

Welke *relatiepatronen* doen zich voor?

Is de relatie vooral gebaseerd op hulp vragen en krijgen?

Is het kind eerder geremd, volgzzaam, onderdanig? Dominant, agressief, uitdagend?

Wordt voor alles goedkeuring gevraagd? Is er oppositie? Wordt er verleidend contact gezocht?

Ook de patronen van relaties op symbolisch vlak kunnen nagegaan worden in het spel. Lopen deze parallel aan de rechte reekse relatie met de observator of andere significante volwassenen? Welke relaties krijgen het meest aandacht: van kind naar volwassene of omgekeerd, kinderen onderling, enkel de gezinskring of ruimer?

Hoe gaat het kind om met eventuele structurerende of beperkende tussenkomsten van de observator? Is uitstel van bevrediging mogelijk? Zijn er extreme reacties op normen?

Hoe wordt de relatie gebruikt? Met andere woorden: wat wenst het kind in de relatie of wat vreest het? Ziet het bijvoorbeeld de observator als verlengstuk om de eigen wensen te realiseren of als strenge autoriteit?

6.2 Vanuit de observator

Men kan vertrekken van globale indrukken: rond welk aspect of thema verliepen het contact en de relatie het meest bevredigend? Waar verliep het integendeel moeilijk en stroef? Kan er daarbij onderscheid gemaakt worden tussen het eigen aandeel en dat van het kind?

Wordt men als observator uitgenodigd tot nabijheid en betrokkenheid of voelt men zich meer op een afstand geplaatst?

Welke spontane gevoelens wekt het kind? Bijvoorbeeld: interesse, medeliden, bezorgdheid, irritatie, machteloosheid? Kan het kind boeien of verveelt het eerder?

Voelt men zich geneigd of uitgedaagd tot rigide normerend gedrag? Wordt men aan het twijfelen gebracht? Lukt het kind dubbelheid of ambivalentie uit?

Welke interventies werden als bevorderend voor de communicatie ervaren? Weerspiegelen, exploreren, structureren? Door welk soort interventies werd het kind eerder afgeremd?

Hoe werd het appel van het kind in de relatie ervaren? Dringend, vermoedend, verwarend?