

De methodiek van de verbeelding

door Ard Nieuwenbroek

De methodiek van de verbeelding kan leerlingen helpen op een andere manier naar hun problemen te kijken. In de leerlingbegeleiding helpt deze methodiek om meer evenwicht te brengen in de verstoorde balans die is ontstaan door afwezigheid van betekenisvolle derden.

Midden in het gesprek kijk ik de zestienjarige Kim in haar ogen. Tot nu toe heeft ze met verve en overtuigend al haar redenen genoemd om toch vooral te kiezen voor alle (randcriminele) dingen die haar adoptiefouders en mentor nu juist niet in haar belang achten. Dan val ik, haar aankijkend, stil. Stel even geen wedervragen. Na een korte wederzijdse stilte doe ik de volgende interventie: “Kim, ik weet niet hoe het komt, maar de laatste vijf minuten moet ik, terwijl ik naar je luister, steeds maar denken aan iemand die ik niet ken. Dat is jouw moeder in Korea. Op de een of andere manier vraag ik me af, terwijl ik naar jou, haar dochter, kijk, wat haar meest belangrijke vraag als moeder aan jou zou zijn.” Kim blijft stil en kijkt naar beneden. Ik ga verder: “Ooit heeft jouw moeder je twee grote geschenken gegeven: eerst het leven zelf en vlak daarna misschien een nog groter geschenk: ze heeft je adoptiefouders gevraagd voor jou op een manier te kunnen zorgen, die ze jouzelf tot haar immense verdriet niet heeft kunnen geven.” Kim blijft stil en kijkt me voorzichtig en nieuwsgierig weer aan. Dan herhaal ik mijn eerste vraag: “Wat zou die belangrijke vraag van je moeder aan jou als haar dochter zijn?”. Op dat moment geeft Kim antwoord in de vorm van tranen. Ze huilt onbedaarlijk en hartverscheurend. Na een kwartier komt haar verbale reactie. “Ik heb tien jaar lang niet meer gehuild. Het is verdriet dat ik heb weggestopt en mijn moeder heeft dat verdriet met haar vraag weer naar buiten gebracht.” Ik vraag uiteraard niet naar die vraag en vertrouwen op wat Nagy noemt ‘de verleiding tot actie’, gebaseerd op de ‘ethische verbeelding’.

Verleidingen

De basisgedachte achter deze methodiek is de aanname dat de werkelijkheid niet bestaat, laat staan de waarheid. Mensen maken de hen omringende wereld, en daarin plaats vindende gebeurtenissen, tot hun eigen subjectieve realiteit door de manier waarop ze deze met hun gedachten interpreteren en betekenis geven. Deze aanname is uitgangspunt van veel begeleidingsmethodieken, zoals bijvoorbeeld de Rationeel Emotieve Therapie, die we in de praktijk van leerlingbegeleiding hebben toegepast in het G-denken. Hierin stellen we vast dat gevoelens en gedrag gevolgen zijn van gedachten die leerlingen hebben omtrent gebeurtenissen waarin ze betrokken raken. Een minivoorbeeld: Als je een proefwerk moet maken, word je faalangstig van de gedachten die je hebt en fantaseert omtrent het maken van dat proefwerk. Je wordt niet faalangstig van het proefwerk zelf.

De methodiek van de verbeelding zoekt naar verleidingen, buiten het onmiddellijke contact van hier-en-nu, om de ander gedachten te laten creëren omtrent ‘ginds’. Deze gedachten zijn dan veelal verschillend van de patroonmatige en vaak voor de leerling destructieve gedachten, die leiden tot voor de leerling ongewenst gedrag en gevoel. Daartoe zijn een aantal mogelijkheden:

1 Communiceren via de overkant

In deze aanpak gaat het gesprek over relationele gebeurtenissen ‘elders’. Een voorbeeld: een leerling vertelt me glimlachend hoe hij laatst met zijn vader in een winkel boodschappen deed. Het gaat hier om een zoon die gebukt gaat vanuit de overtuiging: ‘Ik kan het bij mijn vader nooit goed doen’. Het verhaal gaat verder: “Dan hebben we de winkelkar vol en moet ik afrekenen. Ik betaal, krijg geld terug en we gaan de winkel uit”. Ik vraag: “Op welke manier zou de caissière zien dat je vader tevreden is over jouw betalen?”. Na kort denken volgt een aarzelend: “Hij kijkt van mij naar de caissière en lacht dan een klein beetje”. Ik vraag: “Vertel eens: op welk moment lacht jouw vader op diezelfde manier?”. Dan zegt de leerling: “Eigenlijk bijna nooit, want hij zegt altijd dat hij uit een ernstig gezin komt, waar lachen verboden was. En als hij een beetje stiekem lacht dan is dat voor hem eigenlijk een grote lach”. Ik sluit dit gespreksdeel af met: “Ik ben benieuwd op welke momenten jouw vader wel eens meer ‘stiekem’ naar anderen om jou moet lachen en een bijna stiekeme trotse vader is. Laten we het daar een volgend keer nog eens over hebben!”.

2 Communiceren in de positie van afwezige derden

Hierbij halen we betekenisvolle personen van elders virtueel naar het gesprek van hier-en-nu. Als vertrekpunt stel ik de volgende vraag: “Je spreekt vaak over je grootvader. Ik merk dat ik steeds nieuwsgieriger word naar wie hij eigenlijk is. Dat is een beetje moeilijk, want hij woont in Australië, en dat is ver weg. Ga eens in die stoel zitten en we dan doen net of jij in die stoel je grootvader bent”. Vervolgens raak ik in gesprek met ‘grootvader’

en stel dan, na een inleidend rolbevestigend welkom, vooral betekenisvolle relationele vragen, zoals “Kunt u me vertellen hoe u merkt dat uw kleinkind trots op u is?”.

3 Communiceren met afwezige derden

Ook in deze variant worden betekenisvolle personen van elders virtueel naar het gesprek van hier-en-nu gehaald. Dat kan op de volgende manier: “Je hebt me in de afgelopen gesprekken heel veel verteld over je moeder en ik heb haar zelf ook een keer mogen ontmoeten. Wat ik me afvraag hoe jullie twee zouden spreken over dat ene rotmoment van een jaar geleden. Dat is nu nog moeilijk voor je, en daarom doen we het een beetje anders. Ik ga op die stoel zitten en neem dan de positie in van je moeder. En dan gaan we met elkaar praten”. Vervolgens neem ik plaats op een stoel tegenover de leerling en start het gesprek over alledaagse dingen, om vervolgens langzaam de leerling te verleiden zelf openingszinnen te spreken, die het ‘lastige thema’ inleiden. Na afloop, weer zittend in mijn eigen begeleiderstoel, is het zeker niet de bedoeling om de leerling vervolgens met een ‘opdracht’ naar huis te sturen. Vanuit de ‘verleiding tot actie’ is het vele malen krachtiger en betekenisvoller als de leerling op enig moment zelf besluit een soortgelijk gesprek thuis met moeder te voeren. Dat verhoogt zijn zelfvalidatie. Bovendien is het ook mogelijk dat het ‘echte’ gesprek nooit plaats vindt, omdat de leerling bijvoorbeeld zijn moeder, of zichzelf en anderen, hiermee beschermt. Dan nog heeft het virtuele gesprek een vaak constructieve werking.

De ethische verbeelding

Mensen, en dus zeker ook leerlingen, raken regelmatig uit evenwicht wanneer relationele balansen met betekenisvolle derden verstoord raken. In het klein: “Ik had vanmorgen ruzie met mijn moeder omdat ik weer eens ten onrechte op mijn donder kreeg om niks. In het groot: “Met mijn vader is het vertrouwen in mensen verloren gegaan na die vreselijke periode waarbij hij mij misbruikte”. Het weer in balans brengen van die relationele ethiek vraagt, als langdurig proces bij ernstige verstoringen, een therapeutische aanpak. Dit is niet het mandaat van een leerlingbegeleider in de context school. Bij minder ernstige verstoringen hoort het werken met de methodiek van de ‘ethische verbeelding’ echter wel tot de inspanningsverplichting van een leerlingbegeleider of ervaren mentor. Bovendien doen zich, tijdens het ‘onderhoudscontact’ met een leerling die extern therapie krijgt, volop alledaagse kansen voor om vanuit de dagdagelijkse contacten in school de kunst van de ‘verbeelding’ toe te passen.

Kim komt twee weken later opgewekt binnen. “Ik wil je eerst wat vertellen”, zegt ze met een brede glimlach. “Voor het eerst heb ik een boek uit de bieb gehaald over Korea. Dat heb ik nooit gewild of gedurfd!”. Het gesprek gaat vervolgens over Korea....Ik hoef geen moeite te doen niet te spreken over het destructieve gedrag, dat uiteraard niet meteen totaal uit Kim’s leven is verdwenen. Het is mijn ethische verbeelding dat dit wel goed komt, en dat weten Kim en ik ‘onuitgesproken’ allebei.

Ard Nieuwenbroek is trainer en hulpverlener bij Ortho Consult. Tevens opleider bij de tweejarige opleiding ‘Contextuele leerlingbegeleiding’.