

Tilburg University

Speelruimte voor ervaring en reflectie

de Ronde, M.A.

Publication date:
2015

Document Version
Publisher's PDF, also known as Version of record

[Link to publication in Tilburg University Research Portal](#)

Citation for published version (APA):
de Ronde, M. A. (2015). *Speelruimte voor ervaring en reflectie: Een praktijkgericht onderzoek naar het gebruik van spel in begeleidingssituaties*. Eburon.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

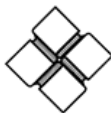
- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Speelruimte

Michiel de Ronde



Eburon

Delft, 2015

Speelruimte

voor ervaring en reflectie

*Een praktijkgericht onderzoek
naar het gebruik van spel in begeleidingssituaties*

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor aan Tilburg University
op gezag van de rector magnificus, prof. dr. Ph. Eijlander,
in het openbaar te verdedigen ten overstaan
van een door het college voor promoties aangewezen commissie
in de aula van de Universiteit
op vrijdag 13 maart 2015 om 14.15 uur

door

Michiel Adriaan de Ronde,
geboren op 2 oktober 1966 te Schiedam.

Promotores:

Prof. dr. J.L.A. Geurts

Prof. dr. R. ten Bos

Overige leden van de promotiecommissie:

Prof. dr. Y.D. Burger

Prof. dr. L.I.A. de Caluwé

Prof. dr. H. Kunneman

Prof. dr. J.B. Rijsman

Dr. D. Andriessen

ISBN: 978-90-5972-962-9

Uitgeverij Eburon

Postbus 2867

2601 CW Delft

tel.: 015-2131484

info@eburon.nl

www.eburon.nl

Omslagillustratie: *Museum Rotterdam*

© 2015 Michiel de Ronde. Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende.

Voorwoord

'Als we eenmaal tollen, dan tollen we...'

Deze uitspraak is ontleend aan één van de deelnemers aan ons onderzoek. Spel moet op gang gebracht worden, de tol moet opgezet worden, maar eenmaal draaiend, heeft het een dynamiek in zichzelf. Dit boek gaat over de beweging die het gebruik van spel kan creëren in begeleidingssituaties. Het behandelt tevens de vraag wat de begeleider doet om die beweging op gang te brengen en te onderhouden.

Wat voor het spel geldt, is eveneens van toepassing op het schrijven van dit proefschrift: toen het – nu vijf jaar geleden – eenmaal een aanvang had genomen en begon te draaien, toen wilde het ook verder. Het onderzoek kreeg zijn eigen dynamiek en nam mij als onderzoeker mee. De kunst van het tollen is om de tol met het touwtje telkens een gedoseerd zetje te geven. In de loop van dit onderzoeksproject zijn er velen geweest die een bijdrage geleverd hebben aan de voortgang ervan. Een aantal van hen wil ik expliciet bedanken.

Om de tol draaiende te krijgen waren meerdere mensen belangrijk, misschien zonder dat zij zich daarvan bewust waren. Ik noem hier Eelco van den Dool, die mij voorging in de onderneming van het schrijven van een proefschrift vanuit de context van een school voor hoger beroepsonderwijs. Ook Rob Rapmund en Angeline van Gils noem ik, beiden werkzaam bij adviesbureau Twijnstra Gudde en geïnteresseerd in spel. Zij gaven mij het zetje om contact te zoeken met Jac Geurts. Dat is bepalend geweest, de tol was opgezet.

Het enthousiasme en het vertrouwen van Jac, mijn eerste promotor, heeft vervolgens veel voor mij betekend. Het is zeker door zijn toedoen, dat het plezier en de energie niet afnamen. Naast vele andere zaken heeft de prettige combinatie van intellectuele interesse, gevoel voor praktische relevantie en wetenschappelijke precisie mij telkens weer gestimuleerd.

Jac bracht mij in contact met Pierre de Laat. Met hem werd weer een nieuwe kleur in de draaiing van de tol gevoegd. Pierre heeft als expert op het terrein van psychodrama een zeer belangrijke bijdrage geleverd aan de vormgeving en begeleiding van de bijeenkomsten met de speldemonstraties. Zijn gevoelvolle vaardigheid is voor mij een voorbeeld geworden; zijn streven om de werking van de methodiek te begrijpen vanuit meer fundamentele wetenschappelijke theorievorming eveneens.

De speldemonstraties hebben plaatsgevonden in de praktijk van Jan en Marjorie Lap. Elke keer opnieuw genoten we van het warme welkom, de belangeloze betrokkenheid, de prettig groene omgeving – bijna altijd scheen de zon! – en de werkruimte met zijn vele mogelijkheden en creativiteit bevorderende sfeer.

De spelvaarders die ik uitnodigde om hun spelmethodiek te demonstreren en daar met elkaar op te reflecteren, reageerden allemaal enthousiast en met grote bereidwilligheid. Jan Lap heeft het bibliodrama begeleid, Karin Brugman het voice drama en Judith Budde het voice dialogue. Mieke Moor heeft ons de contemplatieve dialoog rond de film 'Marl Hole' laten ervaren. Michel Cloosterman liet ons kennis maken met het serieuze spel dat lego heet. Pim van Dun begeleidde het spel van het sociogram met knuffels. Marleen van der Westeralen en Vincent Peters lieten ons de impact voelen van het simulatiespel '*New commons game*'. Janneke van Beek en Hans Egberts hadden eerder al in de pilotfase van het onderzoek hun werken met de metaforenmand laten zien. Dit proefschrift zou zonder de bijdragen van deze deskundigen in spelgebruik niet mogelijk zijn geweest.

Behalve de spelvaarders noem ik hier ook de deelnemers aan de onderzoeksgroep: ervaren coaches, trainers en adviseurs, die bereid waren om te participeren in de spelsessies. Vanwege het kwetsbare en vertrouwelijke materiaal dat zij via het spel hebben laten zien – de sessies hadden soms een bijna intieme schoonheid – noem ik hier hun namen niet. Het werk dat zij hebben geleverd, is echter van grote waarde geweest voor het onderzoek, evenals hun meedenken en meevoelen over de vraag wat we eigenlijk doen als we gaan spelen.

Naast de spelsessies vormen de ingevulde vragenlijsten een belangrijke pijler onder onze studie. Diverse coaches, trainers en adviseurs hebben mij laten profiteren van hun professionele netwerk door een bijeenkomst te organiseren voor een workshop rond de uitkomsten van de vragenlijst. Ik noem hier Jan Gronouwe, Bram de Muynck, Jojanneke van Goinga, Mariëtte Heemskerk, Kees Haaster, Joris Brenninkmeijer, Marijke Siebesma, Jikke de Ruiten en Gerdien Heerink. Achter deze betrokken belangstellenden gaan weer andere namen schuil, van professionals die hun tijd wilden vrijmaken om de vragenlijst in te vullen, en hun inzichten wilden delen in de workshops.

In de loop van het project is René ten Bos als tweede promotor aangehaakt. Niet alleen de soepelheid waarmee dat gebeurde, waardeer ik zeer; ook de inhoudelijke verdieping rond de wijsgerige thema's – in een plezierige intellectuele uitwisseling – hebben mij en het boek verrijkt. Intuïties die op-

kwamen uit het onderzoek, konden door zijn toedoen een meer precieze formulering krijgen.

Dat de tol van het onderzoeksproject draaiende kon blijven, is mede te danken aan de mogelijkheden en de ruimte die de afdeling Mens & Organisatie van de Christelijke Hogeschool Ede verschaftte. De interessante ontwikkelingen rond kenniskringen en lectoraten zijn binnen deze hogeschool met inzet en ambitie opgepakt en ingevuld. Onderzoek naar professionele praktijken blijkt uiterst boeiend te zijn. Meer nog dan van de ter beschikking gestelde tijd heb ik dankbaar gebruik gemaakt van de organisatorische flexibiliteit die de hogeschool telkens weer bood. Herman Oevermans noem ik hier als een manager die bereid is om ook trage vragen toe te laten in zijn organisatie, en als iemand voor wie het woord 'laten' überhaupt een opmerkelijke diepgang heeft! Jan Carel Vierbergen is de man die bijgedragen heeft aan de statistische analyse van het vragenlijstonderzoek, en die ook daarbuiten met veel enthousiasme zijn belangstelling toonde voor de voortgang van het project. Irene Kooiman noem ik eveneens: de vrouw achter het gegevensbeheer van het vragenlijstonderzoek; zij heeft deze taak met grote accuratesse voor haar rekening genomen.

Het feit dat mijn onderzoek een project van velen is geweest, brengt me bij een ander onderwerp, dat in dit voorwoord aandacht moet krijgen, namelijk dat van keuzen in het taalgebruik. De genoemde en ongenoemde bijdragen aan het project zijn geleverd door vrouwen en mannen. Als er in de tekst in het algemeen gesproken wordt over de begeleidingskundige of de spelleider, dan hanteer ik consequent de mannelijke vorm. Als ik naar specifieke personen verwijs, dan gebruik ik de geslachtelijke aanduiding die past bij de betreffende persoon.

Een ander punt betreft het gebruik van de persoonlijke voornaamwoorden 'ik', 'wij' en het onbepaalde voornaamwoord 'men'. In dit boek hanteer ik (!) bijna structureel de meervoudsvorm 'wij' en 'ons'. Dat doe ik niet alleen vanuit het besef dat het gehele onderzoek mogelijk is geworden door de bijdrage van een veelheid van personen, maar tevens vanuit de meer fundamentele notie dat een boek alleen in de samenwerking tussen schrijver en lezer betekenis kan krijgen. In het gebruik van het meervoud zijn beiden besloten. Op enkele plaatsen, daar waar ik nadrukkelijker mijn persoonlijke overwegingen onder woorden wil brengen, gebruik ik de eerste persoon enkelvoud.

Een derde taalkwestie die ik in dit voorwoord wil benoemen, betreft het gebruik van het Nederlands überhaupt als medium voor wetenschappelijke teksten. Ik behoor tot de mensen die van mening zijn dat het te pas en te onpas gebruiken van de Engelse taal, ook in het wetenschappelijk bedrijf, tot armoede en vervreemding leidt. De teksten worden er doorgaans vanuit stilistisch

oogpunt lelijker van en inhoudelijk winnen ze zelden aan kwaliteit door het gebruik van het Engels. Wat erger is, onze moedertaal verarmt erdoor. In dat verband heb ik met verontwaardiging moeten constateren dat de universiteit van Tilburg zelfs haar naam in het Engels spelt. Mijn boek is met overtuiging in het Nederlands geschreven.

Een vierde punt dat betrekking heeft op gebezigde taal, is meer van inhoudelijke aard. Het betreft mijn keuze voor het gebruik van het in deze studie centrale woord 'werkingsmechanismen'. Dat doe ik met enige aarzeling, omdat het onbedoeld exacte causale verbanden zou kunnen suggereren: 'als dit gebeurt, dan volgt automatisch dat'. Met het gebruik van spel beogen begeleidingskundigen geen mechanische oorzaak-gevolg-relaties in beweging te brengen; zij willen processen van betekenisgeving entameren. Met het begrip werkingsmechanismen bedoel ik dan ook beïnvloedingssamenhangen die aan processen rond het verwerven inzicht en het ontdekken van betekenis raken.

Een laatste punt betreft niet zozeer de taal als wel de compositie van het boek. Mijn proefschrift als geheel bestaat uit tien hoofdstukken. Ik heb ernaar gestreefd elk hoofdstuk zo te schrijven dat het én een deel vormt van een samenhangend geheel, én tegelijk ook als een zelfstandige eenheid gelezen kan worden. Dit heeft tot gevolg dat er soms enige overlapping bestaat tussen de hoofdstukken en dat sommige argumentatielijnen uit het ene hoofdstuk in een ander kort hernomen worden. Ik hoop dat de lezer mij dat niet euvel duiden zal.

Het boek draag ik op aan mijn meest kritische lezeres, mijn grootste liefde.

Michiel de Ronde

Inhoud

Dit proefschrift (*hoofdstuk 1*) draagt bij aan kennisontwikkeling (*hoofdstuk 2*) omtrent het gebruik van spel (*hoofdstuk 3*) als deel van het handelingsrepertoire van begeleidingskundigen (*hoofdstuk 4*) door kwalitatief onderzoek te doen (*hoofdstuk 5*) naar film als werkvorm (*hoofdstuk 6*), de inzet van metaforisch speelgoed als werkmateriaal (*hoofdstuk 7*), de werkvorm van de spel-simulatie (*hoofdstuk 8*) en het gebruik van dramawerkvormen (*hoofdstuk 9*) met het doel de waarde en werking van spel in begeleidingssituaties te achterhalen en de inzet ervan methodisch te funderen (*hoofdstuk 10*).

1.	De vraag naar spel	13
1.1	Inleiding	15
1.2	Een breder kader als motivatie	16
1.3	Persoonlijke overwegingen: kenniscreativiteit	19
1.4	Theoretisch fundament: speelruimte als overgangsgebied	20
1.5	De onderzoeksgroep: begeleidingskundigen	22
1.6	Onderzoek naar de praktijk met speldemonstraties	23
1.7	Overzicht van de stappen in het onderzoek	23
2.	Kenniscreatie	27
2.1	Inleiding	29
2.2	Kennis, wetenschap en werkelijkheid	30
2.3	Kennisontwikkeling binnen professionele praktijken	32
2.4	Een voorbeeld: 'energetische resonantie' in dramawerkvormen	35
2.5	Het vervolg van het onderzoek	45
3.	Spel en begeleidingskundige spelvormen	49
3.1	Inleiding	51
3.2	Situering	52
3.3	Doel- en vraagstelling	53
3.4	Voorbeelden van spelvormen in de begeleidingskunde	54
3.5	Definiërende kenmerken van spel	57
3.6	Begeleidingskundig spelgebruik	65

3.7	Vormen en functies van spel	74
3.8	Begeleidingskundige spelprofielen	77
3.9	Conclusies	79
4.	De begeleider als wetenschapper, wijze en schelm	83
4.1	Inleiding	85
4.2	Vraagstelling	86
4.3	Vier perspectieven op professionaliteit	87
4.4	Werkwijze: vragenlijst, deelnemers en workshops	93
4.5	Resultaten van het vragenlijstonderzoek	95
4.6	Opbrengsten van de workshops	104
4.7	Interpretatie en conclusies	107
4.8	Discussie	108
5.	Onderzoek naar spelervaring en spelbegeleiding	111
5.1	Inleiding	113
5.2	Ontwerprichtlijnen voor onderzoek naar de ervaring en de begeleiding van spel	114
5.3	Psychodrama als reflectie-instrument	118
5.4	Het ontwerpproces van het onderzoeksprotocol	120
5.5	Overzicht van de onderzoeksessies	123
5.6	Analyse en synthese: van uitkomsten naar inzichten	124
5.7	Conclusies en discussie	127
6.	Film als spelvorm	131
6.1	Inleiding	133
6.2	Film als begeleidingskundige werkvorm: een korte verkenning	133
6.3	De film 'Marl Hole'	135
6.4	Vraagstelling	136
6.5	Werkwijze	137
6.6	Verslag van de contemplatieve dialoog	137
6.7	Reflectie met psychodrama	145
6.8	Analyse van de werkingsmechanismen van film als spelvorm	147
6.9	Analyse van de rol van de spelleider	153
6.9	Conclusies en overwegingen	155

7.	Speelgoed als werkmateriaal	157
7.1	Inleiding	159
7.2	Spelmateriaal als transitioneel object: een korte verkenning	160
7.3	Werkwijze	163
7.4	Vraagstelling	164
7.5	Werken met dierfiguren	165
7.6	Vraagexploratie met de metaforenmand	169
7.7	Een sociogram met knuffels	174
7.8	Loopbaanontwikkeling met lego	187
7.9	Analyse: de werking van spelmaterialen	201
7.10	Analyse: de rol van de spelleider	208
7.11	Conclusies en overwegingen	210
8.	Simulatiespel als werkvorm	213
8.1	Inleiding	215
8.2	Simulatiespel: een korte verkenning	215
8.3	De gezamenlijke ruimte van de verbeelding	217
8.4	Het 'New commons game'	220
8.5	Vraagstelling	228
8.6	Werkwijze	222
8.7	Verslag van de simulatie en de nabespreking	222
8.8	Verslag van de reflectie met psychodrama	235
8.9	Analyse van de werkingsmechanismen van het simulatiespel	243
8.10	Analyse van de rol van de spelleiders	256
8.11	Conclusies en overwegingen	259
9.	Dramawerkvormen	261
9.1	Inleiding	263
9.2	Een korte verkenning van drama als werkvorm	264
9.3	Vraagstelling	266
9.4	Werkwijze	266
9.5	Ontdekkingen door bibliodrama	267
9.6	Voice dialogue: hervinden van de levensader	275
9.7	Voice drama: tussen onzekerheid en vertrouwen	286
9.8	Analyse van de werkingsmechanismen van dramawerkvormen	304
9.9	Analyse van de rol van de spelleiders	318
9.10	Conclusies en overwegingen	321

10.	Conclusies: speelruimte voor ervaring en reflectie	323
10.1	Inleiding	325
10.2	Een praktijkwetenschappelijke vraagstelling	325
10.3	Een definitie van spel	327
10.4	Werkingsmechanismen van spel als begeleidingsinstrument	328
10.5	De rol van de spelleider	340
10.6	Spel als begeleidingsinstrument	346
10.7	Kenniscreatie: het ontwikkelen van kennis als het ontvangen van inzicht	350
	Literatuur	353
	Bijlagen	371
	Samenvatting	385
	Summary	388
	Over de auteur	391

Hoofdstuk 1

De vraag naar spel

Motivatie en opzet van het onderzoek naar het gebruik van spel in de begeleidingskunde

Samenvatting

Professionele begeleiders, zoals coaches, trainers en adviseurs, maken steeds vaker gebruik van allerlei vormen van spel, terwijl spelen op gespannen voet lijkt te staan met het idee van professionaliteit. Deze waarneming is de aanleiding om de vraag te stellen naar de waarde en werking van spel als begeleidingsinstrument. Een eerste verkenning rond dit thema laat zien dat spel een fenomeen is dat het karakter heeft van een overgangsbied waar in tegenstrijdige werelden bij elkaar komen. Dit inzicht vormt het uitgangspunt om de route van het onderzoek in het vervolg van deze studie te presenteren. Daarbij wordt tevens helder gemaakt dat de achterliggende motivatie om dit onderzoek aan te vangen, schuilt in de hoop dat het een ingang zal bieden om door middel van spel niet-argumentatieve vormen van leren en betekenisgeving een methodisch verantwoorde plaats in de begeleidingskunde te geven.

Hoofdstuk 1

De vraag naar spel

Motivatie en opzet van het onderzoek naar het gebruik van spel in de begeleidingskunde

All the world's a stage.

William Shakespeare

1.1 Inleiding

Op de gevel van de schouwburg in Londen waarin Shakespeare zijn voorstellingen liet opvoeren, stonden de woorden die wij hierboven als motto hebben opgenomen. Om de wereld te begrijpen, zo lijkt de boodschap, moet men naar het toneel, want door te spelen ontdekt men wat het leven is. Om zichzelf te leren kennen, kan men zich het beste naar het theater begeven.

Deze waarheid, dat in spel wijsheid voor het leven te vinden is, wordt in toenemende mate erkend en gepraktiseerd in de professionele begeleiding, blijkens de grote verscheidenheid aan spelvormen die daar worden toegepast. In de begeleidingskundige praktijk van coaches, trainers en adviseurs is in de laatste twintig jaar een sterke toename zichtbaar van het gebruik van spelmethodieken (Van Ass, 2011, 2012, 2013; De Caluwé, Hofstede & Peters, 2008; De Caluwé, Geurts & Kleinlugtenbelt, 2012). De inzet ervan is ook aanzienlijk in de dienstverlening van begeleidingskundigen die professionals, zowel individueel als in teamverband, helpen om effectiever te functioneren. Jacobs en Statler (2004) rapporteren vanuit hun 'Imaginationlab' over spel met lego-blokjes als instrument voor begeleiding bij strategievorming in internationale ondernemingen. Stoppelenburg, De Caluwé en Geurts (2013) beschrijven hoe simulatiespellen een bijdrage kunnen leveren aan organisatieontwikkeling. Breuer (2008) laat zien hoe hij dramatechnieken gebruikt in zijn praktijk als 'executive coach', terwijl Brohm en Muijen (2010) dans inzetten als levende metafoor voor de samenwerking in teams. Vermaak (2009) ziet een speelse attitude in het algemeen als essentieel voor de organisatieadviseur bij het omgaan met 'taaiere vragen'. De *Homo Ludens* blijkt zich actief te manifesteren in professionele begeleidingscontexten.

Echter, er heeft nauwelijks een integratieve kritische reflectie plaatsgevonden op deze opmars van spel en speelse werkvormen in de begeleidingskunde, en evenmin op de vereiste vaardigheden voor het professionele gebruik ervan, met als gevaar popularisatie en vulgarisatie. Om de begeleidingskundige inzet van spelmethodieken te funderen en te verantwoorden is meer inzicht nodig in hun gebruik en hun werking. Het is de doelstelling van dit proefschrift daar een bijdrage aan te leveren.

1.2. Een breder kader als motivatie

De noodzaak tot een dergelijke bezinning wordt nog dringender vanwege de schijnbare tegenstrijdigheid die bestaat tussen spelen enerzijds en professioneel handelen anderzijds. Volgens het traditionele beeld van professionaliteit is de professional immers geschoold in een wetenschappelijke discipline en houdt hij zich aan de door die wetenschap getoetste richtlijnen. Met andere woorden: hij baseert zijn interventies op voorspelbare, want door wetenschappelijk onderzoek bevestigde samenhangen tussen aanpak en effect (Barrage & Thorstendahl, 1990). Binnen deze opvatting is een professional bijgevolg iemand die in zijn vakmatig handelen naar objectiviteit en rationaliteit streeft. Als persoon, met zijn eigen subjectiviteit, blijft hij buiten beeld.

Wie gaat spelen daarentegen, maakt een beweging in de tegenovergestelde richting: hij is volledig aanwezig in heel zijn subjectieve betrokkenheid. De deelnemer aan het spel doordringt de dingen onvermijdelijk met zijn eigen gevoel, inzet en fantasie. Waar de objectiverende wetenschap – en in haar spoor de wetenschappelijk geschoolde professional – de grens tussen subject en object zo scherp mogelijk markeert, daar laat de spelende mens die grens vervagen. Sterker, naarmate het spel intensiever wordt beleefd, wordt die grens opgeheven: de speler laat zich meenemen door het spel; de dingen raken gevuld met zijn fantasie. Beeldend schrijft Langeveld daarover in zijn artikel *'De verborgen plaats in het leven van het kind'* (1956, p.13) als hij ons meeneemt naar de ouderwetse rommelzolder: 'Even aarzelt de kachel nog, maar wanneer hij zijn krachten nuttig kan maken als dukdalf of scheepskanon, verlaat hij toch de nutteloosheid der gebruiksvoorwerpen. Hij krijgt betekenis.'

Onze studie vindt haar aanvangspunt in de verwondering dat er met het spelgebruik in begeleidingskundige contexten twee ogenschijnlijk tegenstrijdige werelden bij elkaar komen: enerzijds die van het toegepast (mens)-wetenschappelijk handelen van de professional, gefundeerd in objectiviteit, rationaliteit en voorspelbaarheid, en anderzijds de wereld van het spel, die onvermijdelijk raakt aan subjectiviteit, fantasie en het ongewisse. Wij willen

met ons onderzoek de vraag beantwoorden wat de professioneel begeleider eigenlijk doet wanneer hij spel onderdeel laat zijn van zijn handelen, en, in het verlengde daarvan, wat het spel doet als het deel wordt van een professionele begeleidingscontext.

Deze vragen komen voort uit een betrokken waarneming en een geëngageerde verhouding tot de begeleidingskunde zoals die gestalte krijgt in de praktijk van coaching, training en advisering. Kunneman (2005) geeft een bezorgde analyse van onze cultuur, die hij typeert met de even beeldende als kritische aanduiding van *'Het dikke ik'*. Daarin vraagt hij onder meer aandacht voor de plaats van professionaliteit in onze samenleving als toegepast wetenschappelijk handelen. Wij, moderne mensen, zijn naar zijn analyse steeds meer gericht geraakt op en verstrikt geraakt in het economische spel (?) van produceren en consumeren. Het dikke ik, en met deze aanduiding bedoelt hij zowel individuen als organisaties, leidt een leven dat gekenmerkt wordt door vanzelfsprekende en desnoods opgeëiste bevrediging van zijn behoeften en autonome controle over zijn bestaan, met alle wetenschappelijke en technische middelen die hem ter beschikking staan. Een keur aan professionals, en dat zijn niet in de laatste plaats coaches, trainers en adviseurs, staan hem daarbij ten dienste. In de inrichting van onze samenleving en de vormgeving van onze relaties, zelfs in de omgang met onszelf en in ons streven naar geestelijk en lichamelijk welbevinden, is er sprake van *'een instrumentele beheersings-rationaliteit'* (p. 101v). Met de kennis van de (technische, medische en sociale) toepassingswetenschappen streven we ernaar kwetsbaarheid en onzekerheid uit te bannen. Volgens Kunneman leidt deze oriëntatie op instrumentele rationaliteit, hoeveel die ook mag hebben opgeleverd, tot een verarming van het bestaan en tot een onvermogen om eindigheid, tegenslag, kwetsuur en tekort, die hoe dan ook deel uitmaken van ons leven, een betekenisvolle plaats te geven. Hij roept professionals daarom op om de vragen waarmee individuen en organisaties bij hen komen, niet alleen te beschouwen als problemen die een technische oplossing vereisen, maar evenzeer als kwesties die een beroep doen op betekenisverlening en zingeving. Hij spreekt in dit verband over ruimte voor *trage vragen*, die niet zozeer een beroep doen op oplossingsgerichte toepassingswetenschappen, maar eerder op betekenisgeving vanuit geesteswetenschappelijke tradities. Onze waarneming van de opmars van spel in de begeleidingskunde plaatsen we graag in dit bredere kader: gaat het hier (ook) om vormen van instrumentalistische en doel-rationele professionaliteit, of ligt er in deze toename van spelgebruik wellicht een opening voor een integratie van sociaalwetenschappelijk én geesteswetenschappelijke inspanning in de vorm van wat Kunneman *narratieve leerprocessen* noemt (p. 39, 225)? Met dit begrip

doelt hij op manieren van leren waarin we ons laten aanspreken door de rijkdom van de *culturele humuslaag*, inclusief alle onderlinge wrijvingen die zich daarin voordoen. In tegenstelling tot doel-rationele probleemoplossing heeft narratief leren een emergent, dat wil zeggen een niet rationeel beheersbaar karakter: het doet een beroep op de erkenning van eigen beperktheid en overgave aan de betekenis die zich aandient. Wellicht kan de inzet van spel in begeleidingscontexten daar een bijdrage aan leveren.

Om deze mogelijkheid te verkennen oriënteren we ons onder meer op de publicaties van de klassieke cultuurhistoricus Johan Huizinga. Hij begint zijn grote werk *'Hersftij der Middeleeuwen'* (1919) met de stelling dat er drie manieren zijn om antwoord te geven op het menselijk tekort. De eerste schildert hij als die van de godsdienstige gezindheid, van wereldverzaking en uitzien naar een hemels rijk waarin alle moeite en pijn voorgoed voorbij zullen zijn. De tweede benoemt hij als de weg van het verlichtings- en vooruitgangsgeloof, dat erop gericht is met wetenschap en techniek de beperktheid en het onvermogen stapje voor stapje terug te dringen en te overwinnen. Het derde antwoord op moeite, pijn en onzekerheid is dat van de verheffing van kwetsbaarheid en vergankelijkheid tot een verlangen naar schoonheid, dat zich uit in spel en kunst. Het is ongetwijfeld deze gedachte geweest die Huizinga later bewogen heeft tot het schrijven van zijn baanbrekende werk *'Homo Ludens'* (1950,²⁰⁰⁸). Aan het einde daarvan (p.245) komt hij tot de slotsom: *'Met logisch doordenken van de dingen reikt hij [de menselijke blik] niet ver genoeg.'* Om zin, betekenis en richting in het bestaan te vinden en te ervaren, is de geest van analyse, verklaring en beheersing niet voldoende. Uiteindelijk zal hij met zijn ratio en zijn kennis als macht moeten constateren: *'Alles is ijdelheid'*. Anders echter is het met de mens die durft kind te zijn en spelende durft te leven. De geest en stemming van het echte spel zijn die van blijde vervoering...

Kunneman lijkt eenzelfde intuïtie te hebben. Om het narratieve leren met aandacht voor vragen naar zin en betekenis in het professioneel handelen een plaats te geven, oriënteert hij zich onder andere op de filosofie van Gadamer (1986) en diens visie op spel. Als de toepassingswetenschappen zich niet beperken tot instrumentele probleemoplossing, maar zich ook richten op de daarachterliggende vragen rond waarde en zin, dan vereist dit een openheid voor *'niet-argumentatief gestructureerde vormen van leren'* (Kunneman, 2005, p.50). In navolging van Gadamer, die zelf overigens weer teruggrijpt op Huizinga, veronderstelt hij dat het spel met zijn niet-doelgerichte ernst en zijn vermogen om te vervoeren en het hart te raken, bron kan zijn van dergelijke leerprocessen.

Met deze motivatie heeft ons onderzoek naar de plaats en werking van spel en spelvormen in het begeleidingskundig handelen een bredere scope dan alleen de instrumentele kwestie hoe een begeleider op een juiste, dat is effectieve manier spelmethodieken inzet en hanteert. Het gaat ons ook om het meer principiële punt hoe het regelgestuurde en het betekenisvolle zich tot elkaar verhouden in het professionele werk, hoe het instrumentele en het persoonlijke, het wetenschappelijke en het waardevolle samen opgaan (Van Ewijk & Kunneman, 2013), hoe de technische interventie en de inhoudelijke ontmoeting te verenigen zijn, of, in termen van Buber (1923,²⁰⁰³) hoe de ik-jij-relatie en de ik-het-relatie beide een plaats kunnen hebben in het professioneel handelen van de begeleidingskundige.

Van Strien (1966) stelde soortgelijke vragen in zijn proefschrift *Kennis en communicatie in de psychologische praktijk* en ontwikkelde later op basis daarvan zijn methodologie van het sociaalwetenschappelijk handelen in de vorm van de regulatieve cyclus (1986). Recentelijk heeft hij deze lijn van denken nog weer een vervolg gegeven door de persoonlijke factor en de rol van creativiteit in de wetenschap te thematiseren (Van Strien, 2011).

1.3 Persoonlijke overwegingen: kenniscreativiteit

De verhouding tussen waarde en wetenschap raakt niet alleen het onderwerp dat in dit boek behandeld wordt, het raakt ook mijzelf als auteur ervan. Het heeft namelijk lang geduurd voordat ik bereid was aan deze studie te beginnen. Binnen het Lectoraat Mens & Organisatie aan de Christelijke Hogeschool Ede waaraan ik verbonden ben, hield en houd ik me bezig met spelmethodieken in training en begeleiding (De Ronde, Stolker & Vente, 2009; De Ronde, 2009; 2012a). De stap naar een dissertatie is lange tijd te groot geweest, omdat ik wilde spelen, en dat is, dacht ik, iets anders dan onderzoeken. Wetenschappelijk onderzoek zou moeten gaan *over* spel en ik wilde werken *met* spel of liever nog, ik wilde spelend werken (vgl. De Ronde, 2010a). Mijn verhouding tot een mogelijk proefschrift veranderde toen ik het begrip 'kenniscreatie' (HBO-raad, 2008) tot mij door liet dringen (De Ronde, 2010b). De opdracht voor lectoraten aan hogescholen bestaat erin te komen tot kennisontwikkeling en kennisdeling in en met de beroepspraktijk. In het begrip kenniscreatie is de gedachte geïmpliceerd dat kennis niet alleen iets is wat via objectiverend onderzoek ontdekt en verworven kan worden, maar ook iets wat in een creatief proces kan ontstaan, of, zoals ik het nog liever zie, in een scheppend proces geboren kan worden. De combinatie van 'kenniscreativiteit' met spelen was toen snel gemaakt, en daarmee werd voor mij de weg geopend om aan dit promotie-

onderzoek te beginnen. De centrale plaats van het begrip ‘kenniscreatie’ in de opdracht aan en doelstelling van lectoraten en daaraan verbonden kennis-kringen, verschaft mij de ruimte om deze studie naar het gebruik van spel-methodieken aan te vatten als een creatieve ontwikkelingsgang.

In hoofdstuk 2 zal ik uitvoerig verantwoorden dat het creatieve proces van kennisontwikkeling ten behoeve van begeleidingskundige beroepen bestaat uit het samenbrengen van ervaring, visie en onderzoeksresultaten. De combinatie van deze drie maakt van dit proefschrift een persoonlijk gekleurd boek: het draagt onmiskenbaar mijn stempel en het stempel van degenen met wie ik heb mogen samenwerken. Het is – dat volgt daar noodwendig uit – ook een onherhaalbaar boek: het gerapporteerde proces van kennisontwikkeling kan niet in identieke vorm gedupliceerd worden. Toch bergt het, dat is tenminste de bedoeling, wel betekenisvolle, gefundeerde en navolgbare inzichten in zich en wil het een serieuze bijdrage leveren aan de verdere ontwikkeling van de professionaliteit van wetenschappelijk geschoolde begeleiders. Het wil coaches, trainers en adviseurs een kader aanreiken om de werking van spel te begrijpen, en hen handelingsmogelijkheden verschaffen om spelvormen op een methodische wijze te integreren in hun begeleidingskundige praktijk. Het wil uiteindelijk komen tot een gefundeerde theorie over de werkingsmechanismen in spelgebruik, die vervolgens in verder wetenschappelijk onderzoek én in de toepassing ervan in de praktijk nader beproefd en genuanceerd kan worden. Vandaar dat we dit boek zullen afsluiten met een aantal proposities die zowel het karakter hebben van hypothesen voor verder onderzoek als (voorlopige) richtsnoeren voor begeleidingskundig handelen.

1.4 Theoretisch fundament: speelruimte als overgangsgebied

Het is niet toevallig dat in ons thema meerdere spanningsvelden samenkomen. We merkten reeds de ogenschijnlijke tegenstelling op tussen spelen en professioneel handelen; we noemden het verschil tussen instrumentele toepassingswetenschappen en zinrijke geesteswetenschappen. Tevens raakten we de spanning aan tussen de persoonlijke creativiteit van de onderzoeker en de objectiviteit en herhaalbaarheid van wetenschappelijke kennisverwerving. We kunnen daar nog het spanningsveld tussen wetenschappelijk onderzoeken en professioneel beïnvloeden en helpen aan toevoegen.

Onderzoek naar het gebruik van spel in professionele contexten roept deze spanningsvelden bijna onvermijdelijk op en, zo veronderstellen wij, vormt ook een ingang om ze te nader te exploreren. Een eerste verkenning van de literatuur over spel leert ons namelijk dat spel een fenomeen is dat zich per

definitie afspeelt op de grens, en in de spanning van het overgangsgebied dat door die grens gecreëerd wordt.

Gadamer (1977) benoemt in zijn filosofische analyse de zichzelf herhalende heen-en-weer-beweging als fundamenteel voor elk spel. Hiervoor sluit hij aan bij het woord 'speling' dat gebruikt wordt om beweging in de vrije ruimte aan te duiden: de speling in een mechaniek evengoed als de speling van het lot en het spel van licht en donker op het bewegende water. Ook bij Winnicott (1971) gaat het om beweging op de grens. Voor hem is het rituele kiekeboe-spelletje dat moeder en kind met de knuffel spelen, het primaire aangrijpingspunt. Hij heeft de psychologie verrijkt met het begrip 'transitionele ruimte': het overgangsgebied tussen binnen en buiten, subject en object, tussen persoon en ding, de mens en zijn wereld. De transitionele ruimte is het gebied waarin de dingen hun betekenis krijgen en de wereld wordt eigen gemaakt. In het spel vloeien de tastbare en reële wereld van de objecten en de slechts subjectief bestaande wereld van de behoeften, verlangens en fantasieën in elkaar over en doordringen elkaar wederkerig. Huizinga's werk (1950) handelt over de collectieve invulling van deze speelruimte en krijgt zij de betekenis van de vrije, maar afgebakende ruimte voor de niet-levensnoodzakelijke, maar wel zingevende versiering van het leven, die in staat is ons in vervoering te brengen. Spel weet de *Homo ludens* dol te maken en raakt in hem tegelijk een diepe ernst.

Interessant is het aspect dat de hierboven genoemde auteurs wel opmerken, maar dat door de bioloog Bateson (1972) nadrukkelijk wordt geëxpliciteerd: spel speelt zich af op de grens van echt en niet-echt. De vrije ruimte van het spel wordt gecreëerd en gemarkeerd door de metacommunicatie die haar begeleidt: we doen dit wel, maar het is niet echt; we doen *alsof* het echt is. Spel wordt spel door met elkaar ruimte te maken voor een dubbelzinnige verhouding tot de werkelijkheid (Vermeer, 1955; Jamin, 2009).

Op grond van deze eerste begripsmatige verkenning kunnen we voorlopig stellen dat er met het gebruik van spel in begeleidingscontexten blijkbaar een vrije ruimte wordt gecreëerd, een overgangsgebied tussen binnen en buiten, echt en niet-echt, plezier en ernst, verbeelding en betekenis, die elkaar in een heen en weer gaande beweging raken. Daarmee is onze vraag naar de werking van spel in begeleidingsituaties des te interessanter geworden: wat gebeurt er nu eigenlijk als de trainer, coach of adviseur spelvormen inzet in zijn begeleidingskundig werk? Hoe creëert hij deze vrije ruimte van het spel, wat gebeurt er daarbinnen, welke invulling krijgt deze speelruimte en welke waarde en betekenis heeft die voor de cliënt als de deelnemer aan het spel?

In hoofdstuk 3 zullen we onze verkenning rond het begrip spel voortzetten door bovengenoemde en andere literatuur in verbinding te brengen met een inventarisatie van concrete begeleidingskundige spelvormen. Op grond daarvan zullen we komen tot een beschrijving van het fenomeen die een nadere concretisering is van het hier genoemde. In dat streven om een definitie van spel te geven, zullen we dan ook aandacht besteden aan Wittgenstein (1953), die het woord *taalspel* invoert om te beargumenteren dat begrippen (en al helemaal het begrip spel) zich onttrekken aan vaste omschrijvingen. Hij helpt ons om onze eigen formuleringen te relativeren en tegelijk weer diepgaander te verstaan.

1.5 De onderzoeksgroep: begeleidingskundigen

Als we meer zicht willen krijgen op de waarde en werking van het gebruik van spel in begeleidingssituaties, dan zullen we ook aandacht moeten besteden aan de gebruiker ervan, de begeleidingskundige die het spel inzet en (bege)leidt. Hierboven schreven we al dat er een tegenstrijdigheid lijkt te bestaan tussen spelen en professioneel handelen. Dat vraagt om een nadere oriëntatie op de plaats die het spelgebruik inneemt in de praktijk van begeleidingskundigen. Voor onze doordenking van het begrip professionaliteit biedt onder meer het bekende werk van Schön (1983, 1987) over de 'reflective practitioner' een geschikt aanknopingspunt. Hij bekritiseert – net als Van Strien (1986) en Kuneman (2005) – de al te eenvoudige visie van de professional als iemand die wetenschappelijke kennis één op één toepast op gegeven probleemsituaties. Veeleer is het zo dat de professional in een actieve dialoog met zichzelf en de situatie in elk concreet geval op zoek is naar de juiste manier van handelen.

Deze zienswijze, de professional die al reflecterend zijn weg zoekt, laat zich goed operationaliseren met behulp van de theorie van het *dialogische zelf* (Hermans & Hermans-Konopka, 2010). Daarmee kan het idee van 'reflection in action' geconcretiseerd worden als een dialogisch proces tussen meerdere ik-posities, die deel uitmaken van het professionele zelf van de begeleidingskundige. Hoe verenigen begeleidingskundigen bijvoorbeeld de (ik-positie van de) speelse attitude met (de ik-positie van) de professionele distantie, en hoe verbinden zij het technische en instrumentele aspect in de begeleiding met het relationele en waarden-georiënteerde element, en welke rol vervult spelgebruik daar dan in? In hoofdstuk 4 zullen wij de vraag welke plaats spel en speelse werkvormen innemen in dit dialogische zelf van coaches, trainers en adviseurs aan een eerste onderzoek onderwerpen. Daarvoor ontwikkelen we een vragenlijst die het repertoire aan werkvormen en ik-posities van professioneel begeleiders in hun onderlinge samenhang in beeld brengt.

1.6 Onderzoek naar de praktijk met speldemonstraties

In de tweede helft van dit proefschrift wordt het spel nog dichterbij gehaald, want dat deel bestaat uit beschrijvingen en analyses van concrete begeleidingskundige spelvormen die gedemonstreerd zijn in een daarvoor bijeengebrachte onderzoeksgroep van geïnteresseerde coaches, trainers en adviseurs. We zullen letterlijk gaan spelen, om vervolgens te kijken wat er in dat spel gebeurt. De conceptuele doordinking van het creatieve proces van kennisontwikkeling (hoofdstuk 2), de definiëring van spel en ordening van spelvormen (hoofdstuk 3) en de uitkomsten van het onderzoek naar de plaats van spel in het professionele handelingsrepertoire van begeleidingskundigen (hoofdstuk 4) fungeren daarbij voor ons als een zoekschema om de werkingsmechanismen – we ontleen dit begrip aan Andriessen en Kliphuis, (2011) – van deze feitelijk uitgevoerde spelvormen boven water te krijgen.

Interessant is de opmerking van Schön (1983), dat de door hem onderzochte professionals voor zichzelf een virtuele ruimte creëren, waarin zij onbekommerd ‘in action’ kunnen reflecteren om zo al doende uit te zoeken wat de beste handelswijze is. In zijn publicatie over de opleiding van de reflecterende professional (1987) werkt hij deze waarneming nader uit tot het onderwijskundige principe van het reflectiepracticum. In feite kunnen de door ons georganiseerde onderzoeksessies beschouwd worden als uitgewerkte reflectiepractica rond spelgebruik. In hoofdstuk 5 verantwoorden we hoe we deze speldemonstraties hebben vormgegeven en hoe we de deelnemers (spelers én spelleaders) daarbinnen uitnodigen om te reflecteren op wat er in hun ervaring gebeurt tijdens het spelen. In hoofdstuk 6 tot en met 9 doen we vervolgens verslag van de opbrengsten van de afzonderlijke bijeenkomsten. Het gebruik van filmmateriaal, metaforisch speelgoed, simulatiespel en drama als begeleidingskundige spelvormen passeren de revue. De analyses van deze demonstratie- en reflectiesessies bieden, samen met de verkenningen in de eerste hoofdstukken, het materiaal voor het ontwikkelen van een *gefundeerde theorie* (Corbin & Strauss, 2008) over de werkingsmechanismen van begeleidingskundige spelvormen.

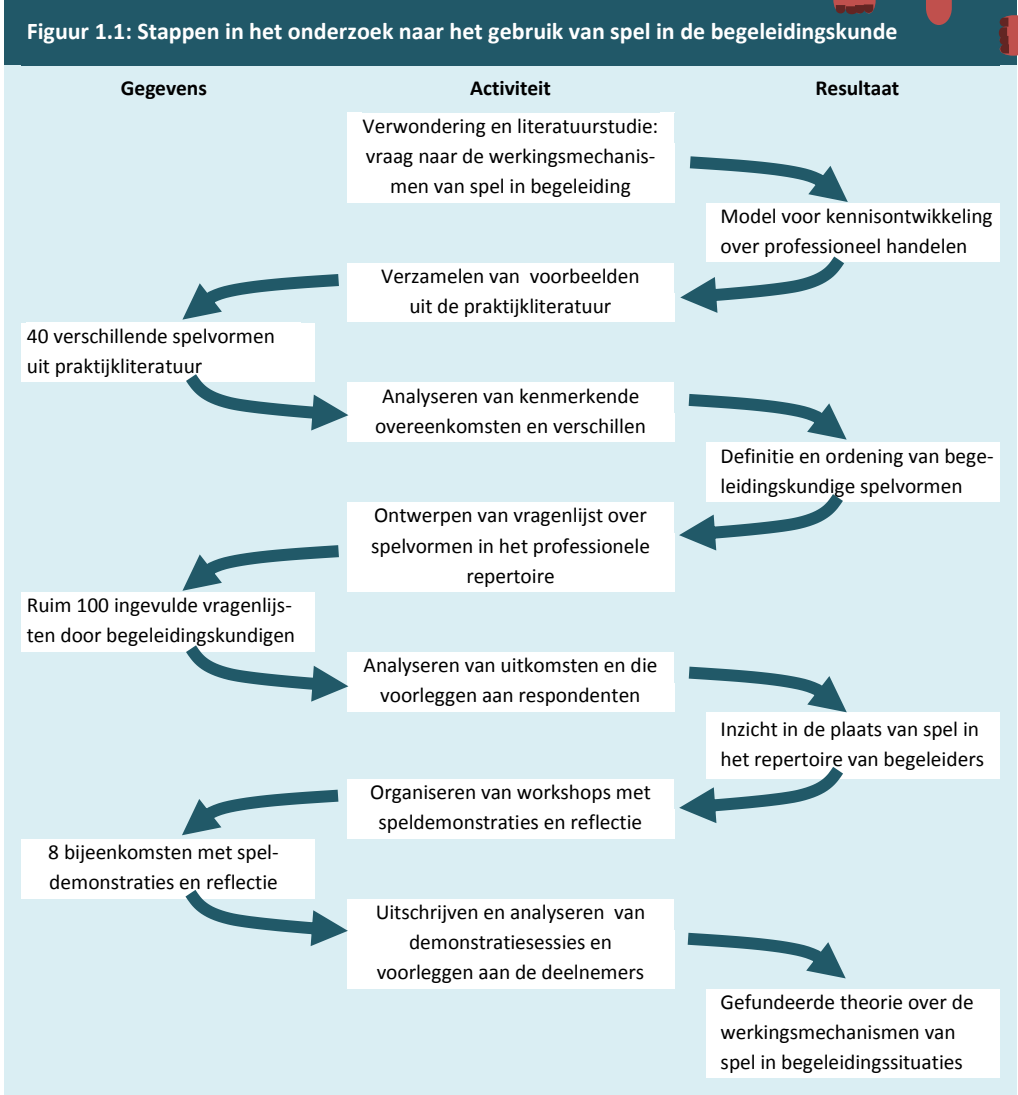
1.7 Overzicht van stappen in het onderzoek

De weg van ons onderzoek kunnen we met Boeije (2005, p.80) weergeven als een beweging tussen het verzamelen van gegevens en het ontwikkelen van inzichten. We zien in de linker kolom van figuur 1.1 de drie empirische pijlers waarop het onderzoek rust: een inventarisatie van praktijkvoorbeelden, een vragenlijstonderzoek onder begeleidingskundigen en de feitelijke uitvoering

Wordt dit een instrumenteel of een narratief leerproces?



van een aantal spelvormen. In de middelste kolom worden de onderzoekshandelingen verwoord, en in de rechter zijn de resultaten benoemd waartoe het traject zal leiden.



Wij begonnen dit hoofdstuk met de woorden van Shakespeare dat het leven zich het beste laat begrijpen als een spel. Wij hebben in dit boek de euvle moed om het (begeleidingskundige) spel te gaan onderzoeken met het doel te

begrijpen hoe je met spel het leven kunt begrijpen. De uitgetekende onderzoeksspiraal suggereert dat dit geen geringe opgave en een uiterst serieuze aangelegenheid is. Deze suggestie is terecht, want wetenschap is een ernstig bedrijf, zeker als we daarbij de geesteswetenschappen en de toepassingswetenschappen op elkaar willen betrekken. Des te meer reden om nog een keer te luisteren naar de dichter. In zijn toneelstuk *'As you like it'* completeerde Shakespeare (1623,²⁰⁰⁴) zijn versregel 'All the world 's stage' met 'and all the men and women merely players.' Dat geldt zeker ook voor onderzoekers en begeleidingskundigen, juist als ze heel serieus doen.

Hoofdstuk 2

Kenniscreatie

Kennisontwikkeling voor professionele praktijken als een creatief proces

Samenvatting

Methodiekontwikkeling binnen professionele praktijken is een vorm van kenniscreatie die gevoed wordt vanuit drie andere bronnen van kennisontwikkeling: vaardigheidsontwikkeling door het opdoen van ervaring in de praktijk, theorievorming op basis van beschrijvend en toetsend empirisch onderzoek en richtinggevend visieontwikkeling door hermeneutische en narratieve leerprocessen. Een voorbeeld uit de begeleidingskundige praktijk, namelijk kennisontwikkeling omtrent het werken met drama, biedt het materiaal om de samenhang tussen deze drie bronnen van kennis nader te concretiseren. Het hiermee ontwikkelde model voor kenniscreatie verschaft een kader voor het vervolg van onze onderzoeksactiviteiten.

Dit hoofdstuk is een uitbreiding en bewerking van:
Ronde, M.A. de (2010), Kenniscreatie in kenniscentra, een methodiek voor onderzoek naar professionele praktijken. *Onderzoek van Onderwijs*, 39, 1, p.4-13.

Hoofdstuk 2

Kenniscreatie

Kennisontwikkeling voor professionele praktijken als een creatief proces

“I play with the ideas in order to understand them and fit them together. It’s ‘play’ in the same sense that a child ‘plays’ with blocks... And a child with building blocks is mostly very serious about his ‘play’.”

Gregory Bateson

2.1 Inleiding

De samengestelde woorden ‘kennisontwikkeling’ en ‘kenniscreatie’ zijn relatief nieuw. Ze zijn onder andere in zwang geraakt in het beleidsjargon dat ontstaan is rond de stichting van de lectoraten en de daaraan verbonden kenniskringen aan de instellingen voor hoger beroepsonderwijs in Nederland. De opdracht daarbij is dat ‘lectoraten door middel van langjarige onderzoeksprogramma’s kennisontwikkeling verheffen tot hun centrale doelstelling’ (HBO-raad, 2008; Andriessen, 2014). Ons onderzoek naar het gebruik van spelmethodieken wil een concreet voorbeeld zijn van de uitwerking van deze doelstelling. Als eerste stap van de onderzoeksspiraal uit ons vorige hoofdstuk geven we een kennis-theoretische verantwoording van ons project en stellen we de vraag wat we eigenlijk doen als we ‘kennis ontwikkelen’? Wat is de aard van de werkzaamheden van de lectoraten als zij hun opdracht uitvoeren? Wat is de aard van de kennis waar zij zich op richten, en hoe is deze kennisontwikkeling verbonden met de professionele praktijken waarvoor zij bedoeld is?

Deze vragen zijn van belang omdat de spelmethodieken die centraal staan in dit boek, niet alleen voorwerp van onderzoek zijn, maar zelf ook als een instrument fungeren om te komen tot kennisontwikkeling. Spel, zo zullen we in de volgende hoofdstukken beargumenteren en laten zien, creëert een eigen speelwereld naast de ‘gewone’ dagelijkse wereld. In het begeleidingskundig

gebruik van spel is die aldus gecreëerde speelwereld vaak bedoeld als een virtuele ruimte voor reflectie en daarmee als ontwikkelplaats voor kennis en inzicht. De vraag wat kennisontwikkeling behelst, raakt derhalve de kern van onze vraag naar het gebruik van spel in de begeleidingscontext. Gedurende het hoofdstuk worden we begeleid door de woorden van Bateson (1972) uit ons motto: kenniscreatie als een zorgvuldige constructie van inzichten, ongeveer zoals het spel van kinderen met hun blokkendoos.

2.2. Kennis, wetenschap en werkelijkheid

Volgens het combinatiwoordenboek van De Klein (2003, p.286) kan men kennis 'hebben, bijbrengen, overdragen, opdoen, verwerven, verkrijgen, vergaren, opbouwen, gebruiken, toepassen, tonen, etaleren opfrissen, aanvullen, bijspijkeren, vergroten, uitbreiden, vermeerderen, toetsen en meten.' Kennis kan ook 'wegzakken, teloorgaan en te kortschieten'. In al deze woordcombinaties ligt de veronderstelling besloten dat kennis iets is wat reeds bestaat, los van het individu, en wat men kan verwerven. Ieder die die kennis dan heeft, kan er vervolgens iets mee doen, namelijk tonen, toepassen, gebruiken en eventueel weer overdragen aan anderen. Het is precies deze opvatting van kennis die lange tijd richtinggevend is geweest in de opleiding van professionals. De kennis die er is, in de loop der tijd vergaard door wetenschappelijk onderzoek, wordt onderwezen door docenten en verworven door studenten, die deze vervolgens kunnen toepassen in hun beroepspraktijk. Deze opvatting van de relatie tussen kennis en professioneel handelen heeft tot imponerende resultaten geleid, bijvoorbeeld in de technische en medische vakgebieden. Van Strien (1986; 1997) problematiseert deze 'toepassingsvisie' echter als het gaat om de methodologie van het sociaalwetenschappelijk handelen. Ook Wierdsma (1999, p.80) doet dat, door te stellen dat 'regelmaatkennis', ontdekt door empirisch-analytisch onderzoek, niet voldoende is voor 'maatregelkennis' als antwoord op de concrete vragen die de praktijk stelt. Hij gebruikt als één van de eersten de begrippen '*kennisontwikkeling en (co)-creatie van kennis*'.

Met de introductie van deze begrippen komt een andere opvatting over kennis mee. Het accent verschuift van het vergaren, ontdekken en verklaren van iets wat er al is, naar het proces van scheppen van iets wat er nog niet is, maar wel kan worden. Het begrip kenniscreatie impliceert dat kennis niet alleen verworven, maar – bijvoorbeeld door het leggen van nieuwe verbanden – ook gemaakt, geconstrueerd kan worden. Kennisontwikkeling suggereert dat kennis iets is wat, in de kiem aanwezig, verder tot ontplooiing kan

komen door actieve bemoeienis van de ontwikkelaar. Kennis is in dat perspectief veeleer iets wat bedacht dan wat ontdekt wordt. In de geciteerde woordcombinaties uit het woordenboek is de kennis reeds aanwezig als een soort reservoir, en degene die daaruit put, maakt zich de inhoud ervan eigen. In het woordgebruik van de beleidsstukken rond lectoraten wordt kennis beschouwd als iets wat in wording is en gecreëerd kan worden, zoals een kunstwerk. Kennis is in beweging en kan nieuwe vormen aannemen.

Deze benaderingswijze weerspiegelt op een meer fundamenteel niveau opvattingen over wetenschap. Vanuit het paradigma dat kennis gecreëerd kan worden, ontstaan er nieuwe en aanvullende benaderingen in de wetenschapsmethodologie. Zo redigeerden Van Aken en Andriessen (2011) een handboek waarin zij het idee van ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek uitwerken en schreef Delnooz (2010) een boek onder de titel '*Creatieve actie methodologie*'. Deze benaderingswijzen erkennen dat de mens met zijn wetenschappelijke instrumentarium actief in de werkelijkheid ingrijpt en die daardoor mede creëert. De kennis van de werkelijkheid waarin wij mensen leven, betreft derhalve kennis van eigen creaties. Het gaat er in de kennisontwikkeling niet alleen om wat er is, maar ook wat er kan zijn. Een voorbeeld hiervan is de invloed van de computer op ons dagelijks leven. Dit product van wetenschappelijke kennisontwikkeling heeft onze dagelijkse realiteit grondig bepaald en geheel nieuwe werkelijkheden gecreëerd. Simon (1969) grondlegger van de artificiële intelligentie, heeft dit vroeg beseft en werkte het verschil tussen onderzoek naar wat is en onderzoek naar wat kan zijn, op een fundamenteel niveau uit in zijn boek '*The sciences of the artificial*'. Wetenschapsmethodologie betreft in dit licht het ontwikkelen en toetsen van inzichten in de manier waarop deze interactie tussen wetenschap en werkelijkheid vorm kan krijgen en hoe daardoor nieuwe werkelijkheden ontstaan. In het idee van kennisontwikkeling en kenniscreatie gaat het niet alleen om de feitelijkheid, maar ook om de verbeelding, niet allen om beschrijving en verklaring, maar ook om normering en richting (Kunneman, 2013).

Binnen verscheidene kwalitatieve onderzoekstradities, zoals die van de hermeneutiek, de narratieve benadering, het handelings- of actieonderzoek en de zogenaamde kritische theorie, is deze wederkerige verhouding tussen wetenschap en werkelijkheid reeds lang erkend en als uitgangspunt genomen voor methodologische richtlijnen (De Boer & Smaling, 2011). De voorstanders van deze kwalitatieve benaderingswijzen huldigen de opvatting dat de werkelijkheid niet los van de menselijke betekenisgeving te kennen is. Daaruit volgt dat (sociaal)wetenschappelijk onderzoek altijd onderzoek is naar die menselijke betekenisgeving en daar op zijn beurt ook weer aan bijdraagt (Boeije,

2005; Bosch, 2012). Kwalitatief sociaalwetenschappelijk onderzoek is een interactief en een iteratief proces tussen onderzoeker en onderzoeksobject. Beide worden er door beïnvloed in hun perspectief op de werkelijkheid en hun begrip van en omgang met het vraagstuk dat onderzocht wordt. Vanuit deze zienswijze is kwalitatief onderzoek altijd een vorm van kenniscreatie: het maakt processen van betekenisgeving inzichtelijk door daar woorden aan te geven, en draagt tegelijk bij aan die betekenisgeving. Het onderzoek bestudeert de sociale werkelijkheid en geeft er via dat onderzoek ook mede vorm aan, onder meer door de handelingsmogelijkheden die op grond van het onderzoek ontwikkeld worden.

De kwaliteitscriteria voor deugdelijke kennis, in de positivistische wetenschap altijd benoemd met de begrippen validiteit en betrouwbaarheid, die gerealiseerd worden door standaardisatie en herhaalbaarheid, komen vanuit het perspectief van kenniscreatie en kennisontwikkeling in een ander licht te staan. Het criterium van waarheidsgetrouwheid blijft geldig (Bosch, 2012), maar nu in de betekenis van de vraag of er in het onderzoek recht gedaan wordt aan de betekenisgeving van en de geloofwaardigheid voor de betrokkenen in het onderzoek. Daarnaast worden ook criteria als zinvolheid, werkzaamheid en bruikbaarheid relevant (Guba & Lincoln, 2005). Bij kenniscreatie gaat het immers niet alleen om de vraag hoe het feitelijk is, maar ook hoe het door het iteratieve en interactieve onderzoeksproces kan worden en wat we daarvoor moeten doen.

2.3 Kennisontwikkeling binnen professionele praktijken

De kenniscreatie die in dit proefschrift plaatsvindt, betreft het handelen van begeleidingskundigen en de werking van de spelvormen die zij inzetten. Daarbij zijn we niet primair gericht op het vaststellen of meten van de effecten van spelgebruik, maar op het begrijpen van de werkingsmechanismen ervan, en op de vaardigheden die voor het realiseren van die werking nodig zijn. We willen meer te weten komen over de wijze waarop professionals met spel werken en wat hun cliënten daarbij ervaren. De inzichten die we opdoen, willen we zo opschrijven dat ze voor de lezers navolgbaar, geloofwaardig, zinvol en bruikbaar zijn. Of, misschien is het juist om te schrijven dat we in dit boek betekenisvol en overtuigend materiaal willen aandragen, waarmee de lezer zijn eigen kennis (verder) kan ontwikkelen.

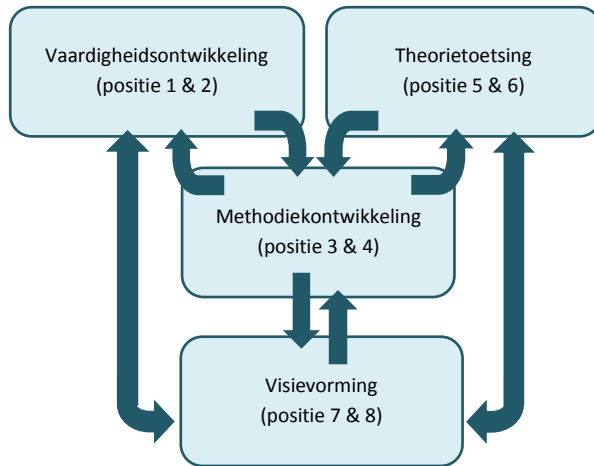
Van Strien (1986) stelt dat het sociaalwetenschappelijk handelen gefundeerd is in het *kunnen*, het *kennen* en het *kiezen* van de beroepsbeoefenaar. Volgens Wierdsma (1999) is de maatregelkennis waarop de profes-

sional zich in zijn handelen oriënteert, gebaseerd op *algemene theoretische kennis én persoonsgebonden contextafhankelijke ervaringskennis*. Schön (1983) heeft in zijn analyse van het handelen van de 'reflective practitioner' laten zien dat deze zijn werk moet doen in een telkens unieke en dynamische context, waarin zich allerlei waardegeladen dilemma's voordoen. De reflecterende professional oriënteert zich voor zijn handelen op drie kennisbronnen: ten eerste op *een algemeen interpretatie- en waarde kader* om het geheel te begrijpen, ten tweede op *specifieke kennis en richtlijnen* die als geldig worden erkend binnen zijn vakgebied, en ten derde op zijn *uitproberend handelen* binnen een virtuele exploratieruimte. Kunneman (2005) analyseert uitvoerig de filosofische aspecten van de sociale (en andere) toepassingswetenschappen in de postmoderne westerse cultuur. Hij laat zien dat deze toepassingswetenschappen zich niet alleen ontwikkelen aan de hand van wetenschapsinterne factoren (zoals nieuwe ontdekkingen), maar ook door wetenschaps-externe factoren, zoals politieke krachtenvelden en economische belangen. Om deze invloeden meer bewust te kunnen hanteren, bepleit hij een intrinsieke verbinding tussen de ontwikkeling en toepassing van wetenschappelijke kennis en de waardering en sturing daarvan op basis van narratieve of hermeneutische leerprocessen gevoed vanuit zingevende tradities. Kernachtig samengevat: het symbool moet de techniek begeleiden.

Deze overwegingen brengen ons tot een eerste beantwoording van de vraag wat we moeten verstaan onder de opdracht tot kennisontwikkeling binnen de genoemde lectoraten. Kenniscreatie ten behoeve van professionele praktijken bestaat uit het ontwikkelen van richtlijnen voor het (sociaal)-wetenschappelijk handelen van de professional, zodat deze door middel van zijn interventies in de (sociale) werkelijkheid nieuwe, beoogde realiteiten creëert. De ontwikkeling van deze *methodische kennis* moet gevoed worden door de ontwikkeling van drie andere vormen van kennis, namelijk:

- *Vaardigheidskennis*, die verworven wordt door oefening in en beoefening van de professionele beroepspraktijk;
- *Verklarende kennis* op basis van beschrijvend en toetsend onderzoek en daarop gebaseerde theorievorming;
- *Visievorming* en de ontwikkeling van richtinggevende overtuigingen op basis van hermeneutische of narratieve leerprocessen.

Deze verschillende vormen van kennisontwikkeling zijn in figuur 2.1 in een onderlinge samenhang geplaatst, waarbij via pijlen is aangegeven dat ze elkaar wederkerig beïnvloeden.



Figuur 2.1 Kennisontwikkeling binnen professionele praktijken

Als we dit schema iets meer uitwerken, dan kunnen we acht posities onderscheiden in het complexe geheel van kennisontwikkeling voor, met en over professionele praktijken.

- Vaardigheidsontwikkeling betreft kennisontwikkeling als groei in persoonlijke vakbekwaamheid (positie 1) en het vermogen om die onder woorden te brengen als verantwoording naar anderen (positie 2).
- Methodiekontwikkeling bestaat uit het ontwerpen van samenhangende richtlijnen voor het professionele handelen: kennisontwikkeling als uitbreiding of verbetering van het methodisch repertoire dat in de professie beschikbaar is (positie 3), en de theoretische doordenking, fundering en verantwoording daarvan (positie 4).
- De methodiekontwikkeling heeft haar theoretische grondslag in funderende vakwetenschappen. Derhalve gaat het bij de kennisontwikkeling voor professionele praktijken eveneens om de uitbreiding van empirisch aangetoonde samenhangen (positie 5) en experimenteel getoetste verklaringen (positie 6);
- Ten slotte vraagt de ontwikkeling van het professioneel handelen ook om richtinggevende overtuigingen aangaande de betekenis van de professionele praktijk voor de samenleving (positie 7), mogelijk gegrond in een meer omvattende visie op mens en wereld (positie 8).

Kennisontwikkeling binnen professionele praktijken veronderstelt het samenhangende geheel van elk van deze posities. De term *kenniscreatie* drukt precies uit wat er in dit proces van combineren van verschillende soorten kennis

gebeurt. Creativiteit kan men definiëren als het scheppen van iets nieuws door waardetoevoeging vanuit het subject aan het object. De beeldhouwer maakt met zijn verbeelding en zijn vaardigheid het brok marmer tot een sculptuur, de schilder creëert met het doek en de verf een schilderij en – met een verwijzing naar het citaat van Bateson – het kind scheidt met zijn blokken een bouwwerk. De objectiviteit van het materiaal en de subjectiviteit van de schepper beïnvloeden elkaar wederkerig. Bij de kennisontwikkeling in de vorm van richtlijnen voor het professioneel handelen (positie 3 & 4) hebben wij vergelijkbare processen voor ogen. Enerzijds is er de objectiviteit van de resultaten vanuit het beschrijvend en toetsend onderzoek (positie 5 & 6). Daarnaast is er het subjectieve materiaal vanuit de persoonlijke ambachtelijke ervaring van de professional (positie 1 & 2), en ten derde zijn er ook nog de overtuigingen en inzichten die ontstaan zijn door narratieve leerprocessen aangaande de betekenis van de professe in de samenleving (positie 7 & 8). Kenniscreatie als methodiekontwikkeling voor de professionele praktijk bestaat uit waardetoevoeging aan de gedocumenteerde kennis in de literatuur op basis van ervaringskennis uit de praktijk en visiekennis door gefundeerde betekenisgeving.

2.4 Een voorbeeld: ‘energetische resonantie’ in dramawerkvormen

Bovenstaand schema kan geconcretiseerd worden met een voorbeeld uit de praktijk van spelmethodieken in de begeleidingskunde. Begeleidingskundigen dragen bij aan leer- en ontwikkelvraagstukken in professionele contexten (De Ronde, 2012b) en hebben daardoor een rol in het scheppen van nieuwe sociale realiteiten. In hoofdstuk 1 hebben we geconstateerd dat zij daarbij toenemend gebruik maken van speelse werkvormen. In de volgende hoofdstukken zullen we die wereld van het spel en professioneel spelgebruik preciezer in beeld brengen. Hierop anticiperend illustreren wij in de onderstaande paragraaf het proces van kennisontwikkeling aan de hand van één (groep) van die spelmethodieken, namelijk het interveniëren met behulp van dramawerkvormen en de vaardigheden die daarvoor nodig zijn.

Na een korte introductie op het principe van begeleidingskundig werken met drama, geven we van elk van de acht posities in het proces van kenniscreatie, zoals weer gegeven in figuur 2.1, een voorbeeld dat ontleend is aan de methodiekontwikkeling die momenteel plaatsvindt in de professionele praktijk van het werken drama.

Kennisontwikkeling rond 'energetische resonantie' in dramawerkvormen

Er is in het Nederlandse taalgebied de laatste jaren veel praktisch-methodische literatuur verschenen over het gebruik van drama en aanverwante werkvormen in de begeleidingskunde. Zeer beknopt samengevat gaat het daarin om exploratie en integratie van innerlijke posities (gevoelens, rollen, neigingen, verlangens, enzovoorts) door die uit te spelen als op zich staande personages. Van de begeleider wordt verwacht dat hij kan helpen om deze personages als een levende werkelijkheid in het spel te laten komen door die bij de cliënt te herkennen en te versterken. In de literatuur zijn voor die vaardigheid verschillende begrippen ontwikkeld. Mulder en Budde (2008) spreken over het principe van de energetische resonantie als het afstemmen op en versterken van de verschillende subpersonen die zich bij de cliënt voordoen. De begeleider moet leren de 'energie' van de betreffende subpersoon aan te voelen, te erkennen en via die erkenning te versterken, zodanig dat de betreffende subpersoon in zijn rol komt. De auteurs beschrijven het principe van energetische resonantie als een proces waarin de coach de energie van de subpersoon ook in zichzelf opzoekt, om vanuit dat aanvoelen de cliënt te helpen die subpersoon 'tot leven te laten komen'.

Positie 1 en 2: Competentieontwikkeling

Professionals moeten zich de expertise eigen maken die gevraagd wordt in hun beroep. Dit is een vorm van kennisontwikkeling die samenvalt met competentieontwikkeling. De groei in deskundigheid bestaat daarin, dat de vakmatige kennis zoals beschreven in methodieken (kennis vanuit positie 3 & 4) steeds meer geïntegreerd raakt als persoonlijke en tegelijk professionele vaardigheden. Deze kennisontwikkeling vindt plaats in de persoon van de professional. Kennis door studie en instructie en kennis op basis van ervaring verrijken en versterken elkaar, zodat de professional steeds beter wordt in het beoefenen van zijn vak. Kennisontwikkeling in deze vorm is persoonsgebonden en nauw verweven met de concrete situaties waarin de professional functioneert. Toegroeien naar meesterschap in de professie in een proces dat plaatsvindt door een combinatie van theorieonderwijs, concrete instructie, voorbeeldgedrag en praktijkervaring door oefening, feedback en reflectie. De benodigde competenties voor het professioneel handelen verwerft de beroepsbeoefenaar door integratie van kennis en vaardigheden in de dagelijkse praktijk.

Positie 1: oefenen

Een coach volgt een cursus in de methodiek van voice dialogue, waarna hij deze werkvorm gaat toepassen in zijn begeleidingstrajecten. De genoemde vaardigheid van energetische resonantie verwerft deze coach door steeds gevoeliger te worden voor verbale en nonverbale signalen van de cliënt, en deze receptief te spiegelen in zijn eigen gedrag. Hij leert de blik, de stem, de houding en de beweging van de cliënt als het ware te lezen. Door oefening, feedback en reflectie wordt hij steeds vaardiger in het hanteren van dit principe, waardoor de begeleiding van zijn cliënten zich verdiept.

Brockmöller, Sanders en Weggeman (2011) beschrijven meester-gezelrelaties als een uitstekende omgeving om te groeien in dergelijke vakbekwaamheid. Als de vakman niet alleen laat zien wat hij doet, maar ook uitlegt waarom en hoe hij dat doet, treedt er een zekere veralgemenisering op: dat wat de professional geleerd heeft, kan hij meedelen aan anderen. De persoonlijke ontwikkeling in vakbekwaamheid wordt vruchtbaar gemaakt in de vorm van collegiale kennisdeling. Het interessante daarbij is, dat niet alleen de gezel, maar ook de meester daarvan leert, omdat hij woorden geeft aan vaardigheden die tot dan toe impliciet waren. Het ontwikkelen van trainingen voor studenten en het begeleiden van hen in hun professionele ontwikkeling biedt daarom een belangrijke voedingsbodem voor methodiekontwikkeling. Immers, wie het vak aan anderen wil uitleggen, moet het zelf goed begrijpen.

Positie 2: onder woorden brengen

Het is goed voorstelbaar dat de coach uit ons voorbeeld samen met collega's (bijvoorbeeld in het kader van training of intervisie) oefeningen doet om de vaardigheid van de energetische resonantie verder te vergroten. Door in die leersituatie te reflecteren op de ervaringen, brengt men onder woorden waar deze vaardigheid nu eigenlijk uit bestaat. De deelnemers gebruiken verschillende begrippen om te verwoorden wat men doet om te komen tot energetische resonantie. De één spreekt van 'een actieve vorm van empathie', een ander noemt het een 'geconcentreerde ontvankelijkheid met loslaten van cognitieve focus', en een derde spreekt van een 'openstaan voor het geheel, de 'Gestalt' zonder die te willen begrijpen of te analyseren'. De deelnemers beseffen dat dit vage woorden blijven, maar toch weten zij op basis van hun ervaring heel goed wat ze ermee bedoelen. Door de combinatie van oefenen en verwoorden ontstaat er een steeds duidelijker gedeeld beeld van datgene waar het om gaat bij energetische resonantie. Er is tot op zekere hoogte een gezamenlijk begrip ontwikkeld.

Het is kenmerkend voor professionele beroepen dat de professional niet alleen vaardig is in de uitoefening van het vakmanschap, maar ook dat hij zijn handelen in taal kan uitdrukken en daarmee kan verantwoorden naar collega's, zodat er in de onderlinge uitwisseling wederzijdse aanscherping en kwaliteitstoetsing plaats kan vinden. Het is een definiërend kenmerk van een professie dat die haar kennisuitwisseling en -toetsing zelf organiseert, bijvoorbeeld in de vorm van intercollegiale consultatie, intervisiegroepen, trainingsdagen en symposia (De Haan, 2009). Door deze ontmoetingen rond het vak verbeteren de professionals niet alleen hun eigen bekwaamheid, maar dragen ze ook bij aan de ontwikkeling van de bekwaamheid van hun collega's en de ontwikkeling van het beroep zelf. Deze vorm van kennisontwikkeling vindt plaats in het directe contact tussen collega's, doorgaans rond concrete situaties. De vaardigheidsontwikkeling van positie 2 gaat over in methodiekontwikkeling van positie 3 als de resultaten van de reflecties en het inter-

collegiale gesprek gesystematiseerd op papier worden gezet en voor breder publiek beschikbaar komen.

Positie 3 en 4: Methodiekontwikkeling

De methodische richtlijnen die het professionele (sociaalwetenschappelijke) handelen sturen, komen tot stand door een combinatie van ervaringen in de praktijk, wetenschappelijke ontdekkingen en overtuigingen van wat wenselijk en goed is. Methodiekontwikkeling is daarom te omschrijven als het creëren van handelingsvoorschriften vanuit een systematisering van de reflectie op ervaringen uit de praktijk, ondersteund door wetenschappelijke theorievorming en gestuurd door inzichten over wat nastrevenswaardig is. We noemden reeds het werk van Van Strien (1986). Met zijn bekende regulatieve cyclus laat hij zien dat het kunnen, kennen en kiezen van de professional in een voortdurende onderlinge interactie de methodologie van het sociaalwetenschappelijk handelen vormen.

De methodiekontwikkeling rond het gebruik van dramawerkvormen is in sterke mate gebaseerd op systematisering van ervaringen uit de praktijk. De theorievorming over het gebruik van spelvormen volgt de praktijk ervan. Het principe van de energetische resonantie in dramawerkvormen is hier geen uitzondering op. Binnen trainings- en adviesbureaus bijvoorbeeld worden ervaringen gesystematiseerd en op schrift gesteld, waardoor ze overdraagbaar worden voor andere beoefenaars van het vak, en voor hen die zich het vak willen eigen maken.

Positie 3: structureren

Rond het werken met spelvormen in begeleidingscontexten hebben Mulder en Budde (2008), Brugman, Budde en Collewyn (2010) en Mulder (2011) belangrijke bijdragen geleverd om inzichten rond drama als begeleidingsinstrument samenhangend en overzichtelijk te beschrijven. Begrippen worden met voorbeelden uit de praktijk en in het licht van de bestaande literatuur gedefinieerd en werkvormen worden in de vorm van methodische richtlijnen gesystematiseerd. Lezers kunnen aan de hand van de gegeven voorbeelden en de geformuleerde richtlijnen zich de beschreven methodiek eigen maken en aan anderen uitleggen wat zij doen. De boeken lenen zich uitstekend als materiaal voor training en instructie. Het principe van energetische resonantie wordt door deze auteurs omschreven als het zich verbinden met het energiepatroon van de subpersoon door eenzelfde energiepatroon in zichzelf op te zoeken en het met behulp daarvan bij de ander te voeden en te versterken. Zij beschrijven enkele oefeningen om zich in deze vaardigheid te oefenen.

De kennisontwikkeling in de zin van het structureren en daardoor methodiseren van praktijkkennis komt tot stand door de uitwisseling tussen professionals. Bij kennisontwikkeling vanuit positie 3 ligt het initiatief bij de praktijk: de kennis wordt beschreven vanuit de behoefte om dat wat men doet min of

meer systematisch onder woorden te brengen en toegankelijk en overdraagbaar te maken voor derden. De producten van kennisontwikkeling vanuit positie 3 hebben doorgaans het karakter van praktijkgerichte publicaties. Het is een volgende positie van kennisontwikkeling in de professionele praktijk, als de auteur actief op zoek gaat naar een conceptuele en empirische onderbouwing van de geformuleerde methodieken met de bedoeling lacunes in het vak op te vullen om zodoende bestaande praktijken beter te begrijpen, te funderen en te kunnen evalueren. We spreken van kennisontwikkeling vanuit positie 4 als men niet alleen de interventies beschrijft en kan verbinden aan verwachte opbrengsten, maar ook de onderliggende werkingsmechanismen wil begrijpen in het licht van wetenschappelijke theorievorming (vgl. Weber, 2011)

Binnen de derde positie van kennisontwikkeling komen de vragen vanuit de praktijk voort en worden ervaringen projectmatig bij elkaar gebracht om op grond daarvan methodieken en instrumenten te ontwikkelen. Op de vierde positie is eerder de theorie (het reeds gepubliceerde kennisbestand) het uitgangspunt voor verdere kennisontwikkeling. Er wordt gewerkt aan een samenhangende 'body of knowledge' van waaruit telkens nieuwe vragen geformuleerd kunnen worden.

Positie 4: begrijpen

Het boek van De Laat (2005; zie ook Tauvon, 2008 en Statler, 2014) kan beschouwd worden als vrucht van kennisontwikkeling vanuit positie 4. Als opleider op het terrein van psychodrama en prominent deelnemer in het internationale netwerk rond deze methode heeft De Laat de taak op zich genomen om een systematische inleiding op deze begeleidingskundige aanpak te schrijven. In het boek gaat hij uitvoerig in op het begrip 'tele', dat verwant is aan het concept van energetische resonantie. 'Tele' is voor het eerst omschreven door Moreno, de grondlegger van het psychodrama en later door meerdere auteurs onder woorden gebracht. Vanwege de conceptuele vaagheid van het begrip stelt De Laat voor om het te vervangen door de term 'sociometrische programma's', de dynamische kennis (opgeslagen in ons brein) van allerlei sociale en relationele situaties waardoor wij de ander (en anderen in hun onderlinge interactie) kunnen begrijpen en waarderen, en op basis daarvan kunnen anticiperen en reageren. Neurobiologisch zijn deze sociometrische programma's nauw verbonden met de functie van de zogenaamde spiegelneuronen, zo veronderstelt hij op basis van het werk van Damasio (2010). Qua filosofische fundering gaat De Laat te rade bij het concept van de Ik-Mij-dialoog zoals beschreven door Denève-Verhofstadt (2007).

Een ander voorbeeld dat verband houdt met onze vraag naar 'energetische resonantie' is te vinden in het werk van Stern (2004). Hij geeft een fenomenologische beschrijving van het ervaringsmoment, 'the present moment', in de therapeutische relatie. Op grond van nauwgezet waarnemen komt hij tot de conclusie dat er in de wederzijdse afstemming van coach en cliënt op prereflexief niveau een intersubjectieve ruimte kan ontstaan waarin de cliënt merkt dat de therapeut voelt wat hij bedoelt. De auteur beschrijft met behulp van het begrippenkader van de narratieve psychologie de aard en het belang van deze momenten en geeft richtlijnen voor de begeleider hoe deze te laten ontstaan en te hanteren.

Kenmerkend voor de aard van de vragen vanuit positie 4 is dat ze aan de praktijk gesteld worden en dat ze niet alleen beantwoord worden op basis van ervaringen en reflecties van professionals (positie 1 & 2) maar ook met behulp van de bestaande wetenschappelijke literatuur (positie 5 & 6) en de conceptuele doordenking van de betekenis van het vak (positie 7 & 8).

Bij kenniscreatie vanuit positie 3 en 4 is er sprake van een nauwe en wederkerige verbinding met de professionele praktijk en van voeding vanuit de ervaringsdeskundigheid van de beroepsbeoefenaars. De rol van de 'kennisontwikkelaar' bestaat uit het expliciteren en systematiseren van kennis en ervaring die bij de praktijkbeoefenaars aanwezig zijn (positie 3), om deze vervolgens in verbinding te brengen met de bestaande theorievorming en te bevragen op generaliseerbaarheid (positie 4). De kennisontwikkeling verschuift naar de vijfde positie als het onderzoek zich verder verzelfstandigt ten opzichte van de professionele praktijk. Bij kennisontwikkeling vanuit positie 5 worden geen onderzoeksvragen meer *dóór*, *áán* en *mét* de praktijkbeoefenaars gesteld, maar worden er onderzoeksvragen *óver* de praktijk geformuleerd.

Positie 5 en 6: Theorievorming

Professionele methodieken kunnen niet alleen gebaseerd zijn op bij elkaar gebrachte ervaringen van praktijkbeoefenaars. Zij moeten ook verankerd zijn in de verklarende theorieën van de funderende wetenschappen van de betreffende professie. Zo moet het methodisch gebruik van spelvormen in de begeleidingskunde verantwoord kunnen worden met behulp van getoetste inzichten uit (onder meer) de psychologie. De theorieontwikkeling in de wetenschap wordt op haar beurt weer gestimuleerd door onderzoek naar de werking en effectiviteit van methodieken die in de praktijk ontstaan. Kenniscreatie als het ontwikkelen en toetsen van verklarende theorieën staat in een wederkerige relatie met methodiekontwikkeling. Methoden in de begeleidingskunde komen vaak voort uit de praktijk en worden pas in tweede instantie wetenschappelijk getoetst in zogenaamde effectstudies. De dominante methodologie voor het ontwikkelen en toetsen van theoretische verklaringen is die van de empirische cyclus, zoals beschreven door De Groot (1968). Kenmerkend voor kennisontwikkeling als theorievorming in de vorm wetenschappelijke verklaringen is het objectiverende karakter ervan door variabelen te definiëren en de onderlinge samenhang daartussen empirisch vast te stellen.

Op de vijfde positie verandert de professional van onderwerp tot voorwerp van onderzoek. Metingen met behulp van onderzoeksinstrumenten nemen de plaats in van ervaringen die bijeengebracht worden in gesprek en reflectie. De vragen die aan de beroepsbeoefenaars gesteld worden, krijgen een

andere vorm. De kennisontwikkeling op positie 5 & 6 komt niet tot stand door dialoog waarin gezamenlijk gezocht wordt naar antwoorden op basis van ervaringskennis, maar door scores op geoperationaliseerde variabelen. Het handelen van de beroepsbeoefenaar wordt gemeten, zodat de uitkomsten daarvan in verband gebracht kunnen worden met andere variabelen. Veel effectstudies hebben het karakter van kennisontwikkeling vanuit deze vijfde positie. Meestal is daarbij het methodisch handelen van de professional de onafhankelijke variabele en gelden de effectmaten als afhankelijke variabelen.

Positie 5: meten en verklaren van samenhang en effect

In de bekende overzichtsstudie naar het effect van psychotherapie, toont Wampold (2001; zie ook Cooper, 2008) aan dat de kwaliteit van de relatie tussen de therapeut en de cliënt (beoordeeld door de cliënt) een belangrijke voorspeller is voor de effectiviteit van de therapie. Page en De Haan (2014) laten zien dat dit ook geldt in de coachpraktijk: het vermogen van de coach om relationeel af te stemmen op de cliënt is de belangrijkste voorspeller van de effectiviteit van de begeleiding.

De verdere objectivering die plaatsvindt bij kennisontwikkeling vanuit de vijfde positie wordt mogelijk gemaakt door, en vereist ook, een nadere reductie van de beroepspraktijk die onderzocht wordt. Wie zich baseert op ervaringen, poogt de concrete werkelijkheid in haar rijkdom te vangen; wie zich baseert op metingen, moet zich beperken tot een relatief klein aantal en daarom dus zorgvuldig gekozen indicatoren. De praktijkrelevantie van dit onderzoek is vooral gelegen in het feit dat het toepasbare adviezen en instructies kan opleveren aan de beroepsbeoefenaars en dat het bewijsmateriaal biedt voor de effectiviteit van bepaalde handelwijzen of interventies. De geoperationaliseerde en gemeten variabelen verschaffen kennis over beïnvloedbare samenhangen.

In verschillende beroepsgroepen is vanuit dergelijk objectiverend onderzoek een sterke protocollering van het werk opgetreden en streeft men op basis van diagnose-recept-modellen met daaraan gekoppelde behandelprotocollen of werkinstructies naar zogenaamd 'evidence based' handelen van de beroepsbeoefenaar. Geurts, Altena en Geluk (2006) analyseren de verschillende soorten variabelen die meespelen bij interventies in interactieve sociale systemen. Op grond van de complexiteit en de onvoorspelbaarheid van de interacties tussen deze variabelen twijfelen zij aan de mogelijkheid om te komen tot wetenschappelijk beproefde, zogenaamde 'evidence based', interventieprotocollen in de begeleidingskunde.

Juist omdat de realiteit van het dagelijks leven en dus ook van de professionele beroepspraktijk zo complex is en gekenmerkt wordt door allerlei onvoorziene omstandigheden, streven onderzoekers naar standaardisering van

hun onderzoeksontwerp. Kennisontwikkeling vanuit de zesde positie benoemen wij als het *experimenteel toetsen* van hypothesen. In zijn meest expliciete vorm gebeurt dat in het laboratorium, waarin alle condities onder controle gebracht worden, zodat de zogenaamde onafhankelijke variabelen opzettelijk gemanipuleerd en de effecten daarvan op de afhankelijke variabelen gemeten kunnen worden, met als oogmerk die wetmatig te kunnen voorspellen. De experimentele opzet van het onderzoek vormt het bepalende kenmerk van kennisontwikkeling op positie 6 binnen ons schema.

Positie 6: experimenteel toetsen

Voor het onderwerp 'energetische resonantie' is het wetenschapsgebied dat bekend staat als 'embodied cognition', uiterst interessant. Momenteel wordt veel experimenteel onderzoek gedaan naar de samenhang tussen de representatie van het lichaam in het neuronale systeem enerzijds en waarneming, denken, voelen en handelen anderzijds (Dijkstra, 2012). Keysers (2012) toont met talrijke laboratoriumproeven aan dat empathie gebaseerd is op neurologische representatie van de ander via de zogenaamde spiegelneuronen: we begrijpen de ander door diens houding, beweging, gezichtsuitdrukking via de 'kennis' van ons eigen lichaam in het brein te spiegelen. Damasio (2010) spreekt in dit verband over 'alsof-kringlopen' en neuronale kaarten in de hersenen. Hij integreert al dit neurofysiologische onderzoek tot een theorie over de samenhang tussen hersenactiviteit, bewustzijn en zelfbeleving.

De kennisontwikkeling die plaatsvindt vanuit positie 6, heeft het karakter van fundamenteel wetenschappelijk onderzoek. In dergelijk onderzoek is niet alleen de beroepsbeoefenaar, maar ook de concrete beroepspraktijk zelf in het streven naar objectiviteit min of meer verdwenen of aan banden gebonden. Het aantal gemeten variabelen is niet alleen gereduceerd (om die te kunnen objectiveren), de werkelijkheid zelf is kunstmatig teruggebracht tot de te meten variabelen. Al het overige zorgt voor ruis, verstoring en dus voor onbetrouwbaarheid. De doelstellingen liggen primair in het verzamelen van valide en betrouwbare gegevens over de samenhangen tussen de gedefinieerde variabelen. Praktijkonderzoek dat volgens dit experimentele 'design' is ontworpen, vraagt een strak geprotocolleerde handelswijze van de professional. De beroepspraktijk moet daarvoor gestandaardiseerd worden, zodat de onderzoeker voorspellingen kan toetsen, zonder dat de persoon van de professional de uitkomsten kleurt en zonder dat toevallige situationele omstandigheden de metingen bepalen. Kennisontwikkeling vanuit de zesde positie streeft naar het ontdekken van algemene wetmatigheden in het professioneel interveniëren. De resultaten en conclusies die voortkomen uit deze vorm van kennisontwikkeling, worden dienstbaar gemaakt aan de beroepspraktijk door die te vertalen naar methodische richtlijnen.

Positie 7 en 8: Visieontwikkeling en betekenisgeving

Professionals die hun kennis inzetten in de dagelijkse praktijk van het beroep, hebben altijd te maken met onverwachte situaties waarin zich tegenstrijdige waardeperspectieven voordoen. Schön (1983) laat zien dat reflecterende professionals niet alleen beschikken over richtlijnen en proefondervindelijk getoetste protocollen voor het handelen in de vorm van als-dan-regels, maar, als fundering daarvoor, ook over een meer integrale visie op het vak en de eigen rol daarin als professional. Kennisontwikkeling vanuit de zevende positie betreft de ontwikkeling van dit visieniveau. Op basis van eigen ervaringen (positie 1 & 2), de verwerking van de resultaten van empirisch onderzoek (positie 5 & 6) en de integratie daarvan in de vorm van methodische richtlijnen (positie 3 & 4) komt de professional tot nieuwe inzichten die het karakter hebben van doordachte en funderende overtuigingen over de betekenis van het vak. Deze zijn gebaseerd op ervaring en onderzoek, maar zijn daar nooit helemaal toe te herleiden; er spelen altijd ook filosofische, existentiële en biografische keuzen mee in de ontwikkeling van deze visie en de beargumentering daarvan. In het vorige hoofdstuk noemden we al het werk van Kunneman (2005), die laat zien dat de sturingsmechanismen die de ontwikkeling van wetenschappelijke en professionele kennis bepalen, nauw verweven zijn met politieke en economische dynamiek. Wetenschappelijke en professionele kennisontwikkeling moet naar zijn overtuiging gepaard gaan met narratieve leerprocessen, die gevoed worden door zingevende perspectieven vanuit kunst, religie en filosofie.

Positie 7: theoretisch funderen

Het werk van Denève-Verhofstadt (2007) geeft een filosofische onderbouwing en rechtvaardiging van psychodrama als methodiek in de begeleidingskunde. Door de oriëntatie van deze auteur in de fenomenologische en personalistische filosofie geeft ze ook richting aan de verdere ontwikkeling van psychodrama als begeleidingskundige methode. Persoonlijkheidsontwikkeling schetst zij als een existentieel-dialectisch proces, waarin de ik-mij-dialogoos centraal staat, en waarin allerlei existentiële thema's moeten worden doorgewerkt in een proces van these, antithese, synthese. Denève illustreert en verrijkt haar zienswijze door in haar boek ook foto's en reproducties van schilderijen op te nemen. De benaderingswijze rond het concept van het dialogische zelf, zoals ontwikkeld door Hermans (2006; Hermans & Hermans-Konopka, 2010) kan ook gelden als funderende theorievorming voor de vraag naar 'energetische resonantie'. Hermans betoogt dat de grens tussen het ik en de ander minder eenduidig is dan doorgaans wordt verondersteld. Het zelf kan het beste begrepen worden als een voortdurende dialoog waarin de stemmen van anderen tot stemmen in en van onszelf zijn geworden. Het onderling begrip tussen mensen staat in een wederkerige relatie met de intrapsychische dialoog en het begrijpen van onszelf. Hermans laat zich in zijn psychologische theorievorming voeden door maatschappelijke gebeurtenissen en culturele expressies. Hij beoogt niet alleen een theoretische fundering te leveren van psychologische verschijnselen, hij wil ook een basis bieden voor het verstaan van zichzelf en de ander in een verwarrende, maar fascinerende globaliserende wereld.

Uiteindelijk kan de methodiekontwikkeling vanuit positie 3 en 4 gevoed worden door een nog meer omvattende visie op mens en wereld, die een basis geeft aan de zinvolheid van het professioneel handelen. Als het bredere interpretatiekader (positie 7) dat volgens Schön (1983) richtinggevend is in het toepassen van methodieken, op zijn beurt weer gegrond is in een betekenisgevende visie op mens en wereld, spreken we van kennisonwikkeling vanuit positie 8.

Positie 8: wijsgerig waarden en zingeving

De filosofische overwegingen van Buber (1923,²⁰⁰³) in zijn bekende en invloedrijke boek '*Ich und Du*' kunnen heel goed gelden als een wijsgerige en levensbeschouwelijke fundering van het methodische concept van de energetische resonantie. 'In den beginne is de relatie', schrijft hij (p.24). Het ik van de mens is altijd een ik in relatie, ofwel een objectiverende ik-het-relatie, ofwel een relatie van ontmoeting tussen ik en jij. Alleen in deze ik-jij-ontmoeting is de mens volledig mens in de tegenwoordigheid van het hier en nu: in de ontmoeting met de ander wordt de mens tot mens, met een naam en een gelaat, een ik ten opzichte van een jij.

We noemen hier ook het werk van Polanyi (1958; 1966). Bij hem is elke vorm van kennis, ook wetenschappelijke, gefundeerd in een persoonlijke en intuïtieve verhouding tot de werkelijkheid, die uiteindelijk teruggaat op lichamelijke (en daarmee impliciete) vormen van weten. Omdat de mens deel is van de werkelijkheid en zich daar uiteindelijk nooit objectiverend buiten kan plaatsen, veronderstelt Polanyi met zijn begrip 'tacit knowledge' een afstemming op of correspondentie met die werkelijkheid. Hij neemt zijn uitgangspunt in een relationele betrekking tussen mens en wereld.

Van Strien (1987) benoemt dat juist in het verschil tussen het persoonlijke en het objectiverende, het spreken in de derde persoon (ik-het) en het spreken in de tweede persoon (ik-jij) een belangrijke overgang ligt tussen de gegeneraliseerde wetenschappelijke kennis van positie 5 & 6 en het gebruik daarvan in concrete situaties waarin de professional zijn cliënt als mens ontmoet. In die ontmoeting, zegt Van Strien (1987, p.175, 177), zullen we 'het "buitenstaandersstandpunt" moeten verlaten en ons naast de betrokkenen plaatsen om met hen en vanuit hun perspectief de gegeven handelingsmogelijkheden en beperkingen onder ogen te zien. (...) Aan de andere kant blijft het professionele dubbel-ik dit buitenwetenschappelijke avontuur vanuit een bovengeschild standpunt in het oog houden om onmiddellijk in te grijpen wanneer het communicatieproces dreigt te ontsporen.' Op grond van Polanyi mogen we echter wel vertrouwen hebben in de afgestemdheid van het wetenschappelijk weten en het persoonlijk ervaren, omdat uiteindelijk het laatste toch het fundament vormt van het eerste (Van Ewijk, 2013).

Zo buigt de uitwerking van ons voorbeeld rond de energetische resonantie zich uiteindelijk weer terug naar de fundamentele vragen over de aard van wetenschappelijke kennis en het gebruik ervan in professionele contexten. Het

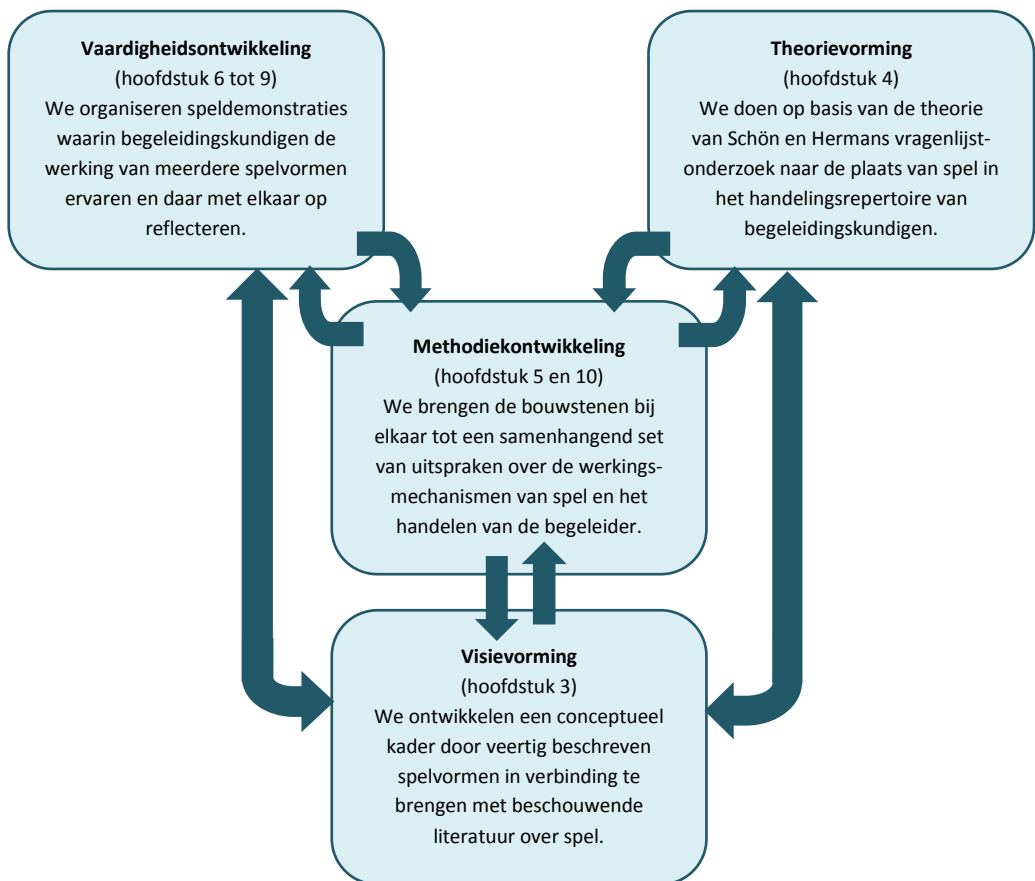
verbinden van de begrippen *kennis maken en kennismaken* (Rondeel & Wagenaar, 2002) is meer dan een woordspel alleen. In de ontwikkeling van de professionele relatie tussen begeleider en cliënt(systeem) wordt niet louter kennis toegepast, er ontstaan ook nieuwe inzichten: er wordt kennis gecreëerd door verbindingen te maken tussen het relationeel ervaren en het vakmatig weten.

2.5 Het vervolg van het onderzoek

We begonnen dit hoofdstuk met de vraag wat de betekenis is van de opdracht aan lectoraten om bij te dragen aan kennisontwikkeling voor professionele praktijken (zie ook Schuiling, 2013). Het antwoord hebben we gezocht in het creatief verbinden van verschillende soorten kennis, die tezamen bijdragen aan het verder ontwikkelen van de vakmethodiek. Kenniscreatie binnen professionele praktijken bestaat uit het samenbrengen van vaardigheidskennis, verklarende en getoetste theorieën en betekenisgevende perspectieven, zodanig dat er gefundeerde en methodische richtlijnen voor het professioneel handelen ontstaan. Op basis van deze verkenningen kunnen we nu het programma van onze studie, dat we in het vorige hoofdstuk reeds weergaven in de vorm van de onderzoeksspiraal, ordenen als een vorm van kennisontwikkeling ten behoeve van de begeleidingskundige praktijk. In figuur 2.2 presenteren we schematisch de inhoud van de hoofdstukken van dit proefschrift binnen ons model van kennisontwikkeling voor professionele praktijken.

Als eerstvolgende stap zullen we een conceptueel kader ontwikkelen omtrent spel en spelmethodieken. Daarvoor zoeken we het aangrijpingspunt in de praktijkliteratuur over speelse werkvormen (kennis vanuit positie 3). We brengen deze in verbinding met beschouwende literatuur over spel in het algemeen (kennis vanuit positie 7 en 8), waarbij we de principes van de hermeneutiek volgen door enerzijds concrete voorbeelden uit de praktijk te begrijpen in het licht van een algemeen kader en anderzijds dat algemene interpretatiekader weer verder te ontwikkelen aan de hand van die concrete voorbeelden (De Boer en anderen, 1988). Op grond daarvan zullen we komen tot een definiëring van het begrip spel en tot een ordening in de diversiteit van de verschillende spelvormen. Het verslag van dit onderzoek is te lezen in hoofdstuk 3.

Nadat we het begrip spel in zijn abstractie en zijn concrete toepassingen in beeld hebben gekregen, richten we onze blik op de begeleidingskundige als de gebruiker van de speelse werkvormen. We stellen de vraag hoe spelgebruik is



Figuur 2.2 Kennisontwikkeling rond het gebruik van spel in de begeleidingskundige praktijk

opgenomen in het werk van coaches, trainers en adviseurs. Het aangrijpingspunt voor de beantwoording daarvan vinden we in de genoemde theorie van het dialogische zelf (Hermans & Hermans-Konopka, 2010), waarmee we het concept van de ‘reflective practioner’ (Schön, 1983, 1986) kunnen operationaliseren. Vanuit dat verstaanskader (kennis vanuit positie 7) zullen we met behulp van een vragenlijstonderzoek doen onder begeleidingskundigen naar de plaats van spel in het handelingsrepertoire van deze professionals. Dit deel van ons onderzoek kan als empirisch-analytisch beschouwd worden en als kennisontwikkeling vanuit positie 5 gelden. De resultaten en conclusies van dit deelonderzoek worden gerapporteerd in hoofdstuk 4.

De verkenningen rond spel in hoofdstuk 3 en de spelende professional in hoofdstuk 4 bieden het kader om in de daaropvolgende hoofdstukken de diepte in te gaan rond een aantal concrete spelvormen. We zullen in hoofdstuk 5 een onderzoeksmethode ontwikkelen (kennisontwikkeling op positie 4) om nader inzicht te krijgen in de werkingsmechanismen van het spelgebruik in begeleidingscontexten. Daartoe nodigen we experts uit om hun spelvorm in de praktijk te demonstreren en om daar vervolgens met elkaar op te reflecteren. De uitvoering van dit onderzoek staat centraal in de hoofdstukken 6 tot en met 9. Door aan te sluiten bij de concrete praktijk van deze deskundigen en door samen met de betrokkenen te komen tot nader begrip van de werking van de gebruikte spelmethodieken, creëren we een vorm van handelingsonderzoek waarin de betrokkenen nieuwe inzichten opdoen (kennisontwikkeling op positie 1 en 2).

Uiteindelijk is het de bedoeling om de resultaten van dit onderzoek zodanig samen te brengen en te structureren, dat we de werkingsmechanismen van spel in de begeleidingskundige context beter begrijpen en op basis daarvan richtlijnen kunnen formuleren voor de begeleidingskundige praktijk (kennisontwikkeling op positie 4). Daarover rapporteren we in hoofdstuk 10.

‘Ik speel met de ideeën,’ zegt Bateson, ‘met de bedoeling die te begrijpen en bijeen te brengen tot een samenhangend geheel.’ Zo beschouwen we ook ons werk rond het begrijpen van de werkingsmechanismen van spelvormen en het handelen van de professional. We zullen daarvoor in dit boek de bouwstenen bij elkaar brengen. We kunnen dat maar het beste doen in de geest van het kind dat speelt met zijn blokkendoos... *‘mostly very serious’*.

Hoofdstuk 3

Spel en begeleidingskundige spelvormen

Eenheid en diversiteit in het aanbod van speelse werkvormen in de begeleidingskundige praktijk

Samenvatting

Het overweldigende aanbod aan speelse werkvormen in de praktijk van de begeleidingskunde wordt in dit hoofdstuk geïllustreerd aan de hand van 40 sterk uiteenlopende voorbeelden en vervolgens voorzien van een conceptueel kader door een eenheid scheppende definitie van spel te ontwikkelen. Vanuit deze definitie kunnen ook de verschillen tussen de diverse spelvormen begrepen worden als variaties op een beperkt aantal kenmerkende eigenschappen. Ten slotte blijkt het mogelijk de verschillende functies waarvoor spel in begeleidingskundige contexten wordt gebruikt te categoriseren en deze te verbinden aan specifieke spelkenmerken. Het resultaat daarvan bestaat uit het benoemen van een zestal onderscheiden begeleidingskundige spelprofielen.

Dit hoofdstuk is een uitbreiding en bewerking van:
Ronde, M.A. de & Geurts, J.L.A. (2011), De spelende professional. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*. 65, 6, p.49-62.

Hoofdstuk 3

Spel en begeleidingskundige spelvormen

Eenheid en diversiteit in het aanbod van speelse werkvormen in de begeleidingskundige praktijk

In het spel hebben wij te doen met een voor iedereen terstond herkenbare, volstrekt primaire categorie van het leven, een totaliteit (...). In haar geheelheid moeten wij trachten haar te verstaan en te waardeeren.

Johan Huizinga

Het begrip spel is een begrip zonder duidelijke grenzen.

Ludwig Wittgenstein

3.1 Inleiding

Het vorige hoofdstuk handelde over kennisontwikkeling in professionele praktijken. Daarbij diende het principe van de 'energetische resonantie', zoals dat gehanteerd wordt in de spelmethodieken voice dialogue en psychodrama, als illustratie voor de manier waarop methodische richtlijnen tot stand komen en gefundeerd worden. In dit hoofdstuk zullen we onze aandacht concentreren op het fenomeen spel en de verschijningsvormen ervan in de professionele praktijk van de begeleidingskunde. We maken daarvoor een verbinding tussen de grote verscheidenheid aan spelvormen die door professionals worden gebruikt, en de meer beschouwende literatuur over spel. Het hoofdstuk zal resulteren in een definiëring van spel en een categorisering van spelmethodieken naar vorm en functie. Daarbij worden we gewaarschuwd door zowel Huizinga als Wittgenstein, die beiden op hun manier zeggen dat spel zich onttrekt aan analytische beschouwingen.

3.2 Situering

De inzet van werkvormen met een speels karakter in de context van coaching en advisering is bepaald niet nieuw. Reeds in oude tijden maakten raadslieden en wijzen aan het hof gebruik van spel en aan spel gerelateerde technieken om hun boodschap effectief te laten overkomen bij de machtigen die zij dienden. In de kronieken over de legendarische koning David, opgetekend in de boeken I en II Samuel van het Oude Testament, komt de bijzondere vertelling voor van de profeet Nathan, die voor zijn vorst verschijnt om hem tot de orde te roepen nadat deze een grove misstap heeft begaan. De door God gezalfde koning had zijn oog laten vallen op de schone vrouw Bathseba. Om haar zich te kunnen toeëigenen, stuurde hij haar echtgenoot – het was oorlogstijd – naar de voorste linies van het front, waar hij welhaast zeker zou sneuvelen in de strijd voor het vaderland. Aldus geschiedde, en niet lang daarna kon de koning zich wettig verbinden met deze begeerde dochter van het volk.

Dan verschijnt de profeet voor zijn aangezicht. ‘Leef in eeuwigheid, O koning,’ zo begroet hij zijn heer, ‘laat mij u een verhaal vertellen.’ David blijkt een bereidwillige luisteraar, en Nathan vertelt hem de volgende geschiedenis: Er waren in een stad twee mannen; de één was rijk en de ander arm. De rijke man is in het bezit van een grote kudde schapen en daarnaast veel ander vee. De arme man daarentegen heeft slechts één oilam. Dit schaap is voor hem als een eigen dochter: ‘het eet van zijn bete, drinkt uit zijn beker en slaapt in zijn schoot.’ Op een dag krijgt rijke man een reiziger te gast, en om hem een tafel te bereiden vordert hij het geliefde schaap van zijn arme buurman. Het enige wat deze man heeft, wordt hem door de rijkaard ontnomen, opdat die het kan aanbieden als maaltijd voor zijn bezoeker. ‘Toen ontbrandde de toorn van David zeer tegen die man,’ zo gaat het verhaal verder – nu letterlijk geciteerd, ‘en hij zeide tot Nathan: Zo waar de HERE leeft, de man die dit gedaan heeft, is een kind des doods. (...) Daarop sprak Nathan tot David: “Gijzelf zijt die man!”’ (II Sam. 12: 5+7).

In het huidige professionele jargon kunnen we zeggen dat de profeet met zijn vertelling een narratieve ruimte scheidt, waarbinnen David op ervaringsniveau niet alleen geconfronteerd wordt met zijn laakbare gedrag, maar ook met zijn eigen oordeel daarover. De raadsman brengt zijn vorst tot zelfinzicht en zelfkritiek via de omweg van het verhaal (vgl. Breuer, 2006).

In de Bijbel worden de raadgevers van de koning gepresenteerd als profeten van het volk. Een ander type vertrouweling van de bestuurders van oude tijden is de hofnar. De rijke studie van Beatrice Otto (2001) over de verspreiding van deze figuur laat zien dat zangers, dansers en verhalenvertellers aan het hof van de heerser en ten huize van andere voorname lieden iets

is van alle tijden en plaatsen. De nar had als één van de weinigen het recht om de koning eerlijk de waarheid te zeggen 'met een fijnzinnige balans tussen waarderen en bekritisieren' (p.15). Hij beschikte daarvoor over tal van technieken, waarvan de sprekende marot of narrenscepter, als zijn ongcensureerde alter ego, misschien wel de voornaamste was (Pleij, 2007).

De belangrijke plaats van spel in de historische verschijningsvormen van raadgeving en ondersteuning is in de huidige praktijk van advisering en begeleiding zeker niet minder geworden. De moderne professional als spelman doet zich in tal van gedaanten voor. Het gebruik van spelmethodieken in professionele coaching, training en advisering is in de afgelopen twintig jaar zelfs zodanig toegenomen (Stoppelenburg, De Caluwé & Geurts, 2013; De Caluwé, Hofstede & Peters, 2008; De Ronde, Stolker & Vente, 2009) dat we kunnen spreken van een opmars van Homo Ludens in de begeleidingskunde.

Dit begrip, *Homo Ludens*, is door Huizinga in zijn gelijknamige boek in 1938 geïntroduceerd en sindsdien wereldberoemd geworden (Jardine, 2008; 2010). Aristoteles gebruikte in zijn *Ethica* de aanduiding *Homo Sapiens* voor de menselijke soort om te benadrukken dat het bijzondere van zijn natuur is gelegen in zijn redelijke vermogens. Marx introduceerde (met name in zijn Parijse manuscripten) zijn *Homo Faber*, waarmee hij expliciteerde dat het wezen van de mens schuilt in het feit dat hij zichzelf in werk realiseert. Huizinga nu, laat met de uitwerking van zijn concept *Homo Ludens* zien dat het spel tot de essentie van ons mens-zijn gerekend moet worden, want 'wij zijn meer dan enkel redelijke wezens' (Huizinga, 1950, p.31). Blijkbaar is het huidige beroepenveld van de professionele begeleiders met Huizinga door-drongen van deze overtuiging: een grote diversiteit aan speelse methodieken wordt door deze beroepsgroep aangeboden.

3.3 Doel- en vraagstelling

In dit hoofdstuk wordt een verscheidenheid aan voorbeelden van spel en speelse werkvormen uit de actuele praktijk van de begeleidingskunde gepresenteerd met het doel te komen tot een overkoepelende definitie van spel en spelmethodieken. De beschrijvingen van de opgesomde werkvormen worden geput uit de praktijkliteratuur van coaching, training en advisering, en vervolgens in verbinding gebracht met meer beschouwende literatuur over spel en spelen uit wijsgerige, cultureel-antropologische en psychologische tradities. Door op deze manier praktijk en theorie bij elkaar te brengen zullen we komen tot een omschrijving van wat we eigenlijk bedoelen met spel en begeleidingskundige spelmethodieken. Dat is de eerste doelstelling van dit

hoofdstuk. De tweede is, om op grond van deze inventarisatie en definitie, ook een ordening of rubricering van speelse werkvormen te kunnen presenteren. In termen van het vorige hoofdstuk willen we met behulp van kennisontwikkeling vanuit positie 3 (beschreven methodieken die gebruikt worden in de begeleidingskundige praktijk) en kennisontwikkeling vanuit positie 7 (op schrift gestelde wijsgerige en cultureel-antropologische reflecties) antwoord geven op de volgende vragen:

- In welke verschillende verschijningsvormen doet spel zich in de begeleidingskundige praktijkliteratuur voor?
- Hoe kunnen we de begrippen spel en spelmethodieken zodanig definiëren dat de kenmerkende eenheid en gezamenlijkheid in deze diversiteit aan speelse werkvormen duidelijk wordt?
- Met welke indeling kunnen we de diversiteit aan speelse werkvormen ordenen?

In dit definiërende hoofdstuk willen we aldus eenheid en differentiatie aanbrengen in een veld dat op dit moment gekenmerkt wordt door wildgroei en onoverzichtelijkheid, zoals Coenen (2013) in een kritisch artikel constateert.

3.4 Voorbeelden van spelvormen in de begeleidingskunde

Om de eerste vraag zoals hierboven geformuleerd, te beantwoorden zullen we een lijst samenstellen met voorbeelden van speelse werkvormen die in het veld van de begeleidingskunde worden gebruikt. Dit zal een tamelijk willekeurig overzicht zijn, waarbij we niet streven naar volledigheid en representativiteit. Bij de samenstelling van deze selectie hebben we ons laten inspireren door de opsomming van zeer gevarieerde speluitingen die Sutton-Smith (1997, p.3v.) opgenomen heeft in zijn boek. Het is zijn bedoeling om de breedte van het begrip spel en fenomenen die met spel samenhangen, aan te tonen. Een vergelijkbare doelstelling hebben wij met onze inventarisatie: we willen een illustratie – niet een dekkend overzicht – geven van het gevarieerde aanbod. De volgende drie criteria hebben we gehanteerd om opname in dit overzicht te rechtvaardigen:

1. De werkvorm is beschreven als een begeleidingskundige werkwijze en dus te vinden in de praktijkliteratuur over coaching, training en advisering.
2. De beschreven werkvorm is, aansluitend bij Huizinga's opmerking, anders dan alleen verbaal, rationeel, analytisch en argumentatief;
3. De beschreven werkvorm wordt gebruikt in de professionele begeleidings- en adviespraktijk, blijkens het aanbod op de internetpagina's van adviesbureaus en praktijken voor training en coaching.

In het onderstaande overzicht (tabel 3.1) is het resultaat van deze inventarisatie weergegeven. De genoemde voorbeelden kunnen allemaal opgevat worden als voorbeelden van kennisontwikkeling die opgekomen is uit de praktijk van de begeleidingskunde: ervaringen en bekwaamheden van professionals die op basis van min of meer systematische reflectie zijn gemethodiseerd, vervolgens aan het papier zijn toevertrouwd, en daarmee toegankelijk en bruikbaar gemaakt voor collega-professionals. De opsomming vormt het werkmateriaal voor dit hoofdstuk.

Tabel 3.1: Literatuur over veertig verschillende speelse werkvormen uit de praktijk van coaching, training en advisering

1. Associatiekaarten en beeldmateriaal (Twinstra Gudde 2003; Dommissie, 2007; Zadoks & Den Bode, 2007)	21. LEGO serious play (Jacobs & Statler 2004; LEGO, 2002; Cloosterman, 2014)
2. Oosterse krijgskunsten (Kruyning, 2008)	22. Managementgames (Kaagan, 1998; Scannel, 2010)
3. Bedrijfsnar (Kets de Vries, 1993; Firth & Leigh, 1998; Koops & De Graaf, 2005)	23. Organisatieopstellingen (Stam, 2004; Dietz, 2007; Van der Valk, Janse & Weggemans, 2007; Freijzen, 2011)
4. Coachen met paarden (en andere dieren) (Nelstein, 2009; Knaapen, 2012; Bert, 2011)	24. Kaart- en bordspelen, zoals het kwaliteitsspel (Gerrickens 1991; Ofman, 2004)
5. Creatief denken, beelddenken en brainstorming (Bromberger, 2004; Gray, Brown & Macanufu, 2012; Voorendonk, 2000)	25. Dans en muziek (Brohm & Muijen, 2010; Manen 2012; Smeijsters, 2006; Rombouts, 2014; Langen, 2008)
6. 'Gamification' van bedrijfsprocessen (Kapp, 2012; Zichermann & Linder, 2013; Lamot & Van Alphen, 2013)	26. Rollenspellen (al dan niet met acteur) (Galan, 2011; Stein, 2001; Lendrum & Tolan, 2009)
7. Lichaamswerk, bio-energetica en focussen (Lowen, Skubisz & Janssen, 2011; Smith, & Coates, 2011; Gendlin, 1989)	27. DUPLO- en Playmobilpoppetjes, dierfiguren en andere figuratieve metaforen (Camp & Erens, 2006; Muntjewerf, 2006)
8. Drama, improvisatie en bedrijftheater (Vane, 2005; Hottinga, 2005)	28. Prijsvragen, puzzels, quizzes, talentenjacht (Waardenburg, 2013)
9. Imaginatie, visualisatie en geleide fantasie (Verhoef, 2003; Smit & Taal, 1998;)	29. Bedrijfskunst (Moor, 2008; 2012; Wijngaarden, 2008)
10. Humor, bedrijfscabaret, clown, goochelaar (Dekkers & De Galan, 2009; Doosje, 2010; Stamboliev, 2013, Vermaak, 2009)	30. Creatief werken met materialen, schilderen (Budde, 2008; Schreyögg, 1998; Birnie & Dirx, 2013; Overduin & de Ronde, 2014)
11. 'Outdoor'-trainingen en overlevingstochten (Müller, 2010)	31. Videogames en 'wii'-simulaties (Edery & Mollick, 2008; Jalink, 2013)
12. Actiemetaforen (Van Kempen, 2012; Bijkerk & Van der Heide, 2006)	32. Bedrijfsfeesten, bedrijfsuitjes en evenementen (Nieuwenhuizen, 2003; Waardenburg, 2011)

Tabel 3.1 (vervolg): Literatuur over veertig verschillende speelse werkvormen uit de praktijk van coaching, training en advisering

13. Provocatief en onorthodox coachen (Brouwer, 2002; Hollander & Wijnberg, 2006; Reinders, 2010)	33. Verhalen en narratieve metaforen (Veenbaas, 2000; Abma, 2006; Breuer, 2006; Vane & Nederlof, 2009)
14. Psychodrama en voice dialogue (Mulder & Budde, 2008; Brugman, Budde & Collewijn, 2010; Mulder, 2011; Dassen, 2014)	34. Serendipiteit, organiseren van toeval (Kingdon, 2012; Becker & Muller, 2012; Van Gorkum, 2008; Melssen & Stoppelenburg, 2011)
15. Zang, werken met de stem (Schelde, 2009)	35. Bedrijfsloterij, 'bookmaking', 'gambling' (Brown, 2007)
16. Bedrijfsyoga en meditatieoefeningen (Wegener, 2011; Berkel, 2012; Hall, 2013; Anker, 2009)	36. Bedrijfstuinen (Zadoks & Van de Wetering, 2008); www.corporategarden.nl
17. Filmfragmenten (Dols & Van den Berg, 2012)	37. Labyrintlopen (Artress, 2006; Curry, 2000)
18. Spelsimulaties van beleids- en bedrijfsprocessen (Stoppelenburg, De Caluwé & Geurts, 2013; Koster, 2014)	38. Wandelcoaching (Hendriksen, 2012; Hasselman, 2011; Van den Houdt & Siebering, 2009; De Ronde, 2014)
19. Astrologie, horoscopen, tarotkaarten (Wickenburg, 2000; Ton, z.j.)	39. Sportactiviteiten (Pring, 2012; Janssen, 1999)
20. Psychomotore werkvormen (Sikkema, 2010; Hekking & Fellinginger, 2011)	40. Samen maaltijd bereiden (Prager, 1999); www.foodatwork.co.uk

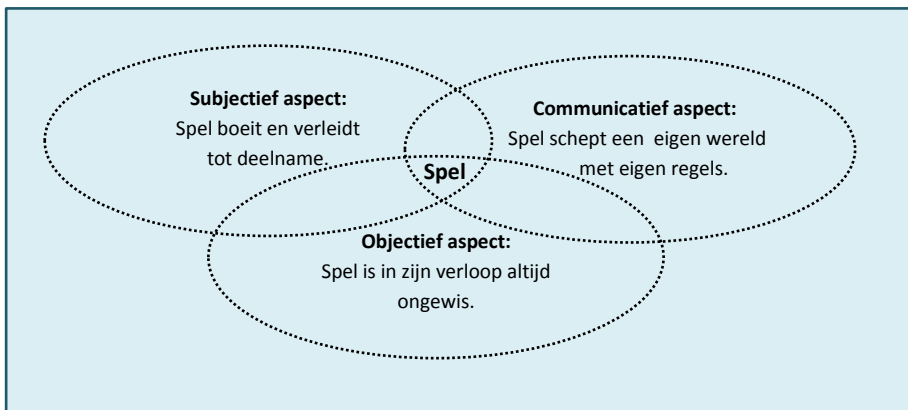
Met elk van deze werkvormen en methoden zijn praktijkervaringen opgedaan en hebben gebruikers overtuigingen ontwikkeld met betrekking tot hun waarde en inzetbaarheid. Niet zelden hebben beoefenaars van de werkvormen zich in sterke mate met 'hun' methodiek geïdentificeerd. Er zijn gebruikersverenigingen opgericht met het oog op uitwisseling van ervaringen, en in sommige gevallen is er inmiddels ook een praktijk van wetenschappelijk onderzoek gegroeid, waardoor de werkvormen een hechtere theoretische en empirisch getoetste basis krijgen (bijvoorbeeld Caluwé, Peters & Hofstee, 2008; Doosje, 2010). Echter, een overkoepelende kritische reflectie op deze opmars van het spel in professionele contexten ontbreekt tot nu toe. Deze is wel noodzakelijk, want – zoals we al in hoofdstuk 1 stelden – het gevaar van popularisatie en vulgarisatie ligt op de loer. Het aangrijpingspunt daarvoor is wat ons betreft te vinden in de vele goede, zowel beschouwende als empirische literatuur die is geschreven over spel. Deze is tot nu toe nog weinig gebruikt om de snel groeiende praktijk van spelmethodieken te voeden en te richten.

Door de verbinding tussen praktijkliteratuur en beschouwende teksten te leggen, willen wij de opgesomde voorbeelden voorzien van een conceptueel fundament en daardoor een bijdrage leveren aan de verdere methodische doordenking van het gebruik van spelvormen in de praktijk van begeleidingskunde. Coaches, trainers en adviseurs zullen op grond daarvan beter

begrijpen wat zij doen als ze spelvormen inzetten en zich dus beter kunnen verantwoorden naar opdrachtgevers, cliënten en vakgenoten.

3.5 Definiërende kenmerken van spel

Vrijwel elke auteur die meer in het algemeen schrijft over spel, verzet zich tegen een definiëring ervan, met de argumenten dat het ten diepste onherleidbaar en voor analyse ontoegankelijk (Huizinga, 1950), fundamenteel ambigue (Sutton-Smith, 1997), en onbewust en preverbaal (Stuart Brown, 2009) van karakter zou zijn. Toch geven deze auteurs vervolgens wel een omschrijving van het fenomeen door een reeks van kenmerkende eigenschappen te benoemen. Deze laten zich naar ons inzicht uiteindelijk ordenen tot een drietal basale aspecten (zie figuur 3.1), namelijk een subjectief, een communicatief en een objectief aspect, die tezamen spel tot spel maken, en die bovendien ook begrijpelijk maken waarom spelvormen zo aantrekkelijk kunnen zijn als instrument in de context van training, coaching en advisering.



Figuur 3.1: Definiërende aspecten van spel

Met deze poging tot een omschrijving van spel moeten we ons wel rekenschap geven van de analyse van Wittgenstein (1953,¹⁹⁹²) die in zijn postuum uitgegeven *Philosophische Untersuchungen* beargumenteert dat dit begrip (en met spel alle andere, ook de meest eenvoudige begrippen) zich niet laten definiëren door een bepaald aantal kenmerken te noemen. Begrippen krijgen hun betekenis niet door een sluitende definitie, maar in de context van hun gebruik en 'het taalspel' waarbinnen ze worden gehanteerd. Wittgenstein laat zien dat er bij het bezigen van het begrip spel sprake is van 'een familie van gelijkenissen' (p.46) waarbij de ene speluiting het ene kenmerk van de familie

heeft en een andere spelvorm een aantal andere kenmerken. Soms is er overlap tussen de kenmerken, maar soms ook niet, en toch noemen we het allemaal spel.

In onze omschrijving van het begrip houden we rekening met deze taal filosofische overwegingen en ontwijken we de valkuil van het objectiverend definiëren door ons aangrijpingspunt mede te kiezen in het subjectieve en communicatieve aspect van het fenomeen spel. Niet alleen bepaalde kenmerken, maar ook de ervaring en de onderlinge communicatie maakt spel tot spel. Hieronder werken we de drie aspecten nader uit.

Spel als de subjectieve ervaring van vrijwillige overgave

Vrijwilligheid wordt in nagenoeg alle publicaties over spel (zie Groothoff, Jamin & Beer-Hoefnagels, 2009) genoemd als één van de bepalende kenmerken. Mensen spelen vanwege de intrinsieke aantrekkelijkheid ervan, en zodra spel wordt ervaren als een verplichting of als een noodzakelijkheid, dan houdt het op spel te zijn. De vrijheid van het spel schuilt daarbij niet in de objectieve eigenschappen van de activiteit of van de omstandigheden, maar in de innerlijke houding van de speler: iets wat zich aanvankelijk voordoet als noodzakelijkheid of plicht (zoals het 'spelen' van de sporter die ervoor betaald wordt), kan spel worden door het als zodanig te gaan beleven. Soms duurt het even voordat men 'in het spel' komt.

Het kenmerk van de ervaren vrijwilligheid is paradoxaal van aard, want het vindt zijn oorzaak juist in het feit dat het spel in staat is de speler te boeien en te binden. Het belevingsaspect van de vrijwilligheid als definiërend kenmerk van spel impliceert niet dat het initiatief tot spelen van de speler uitgaat, omdat hij daartoe de neiging voelt of ervoor kiest. Eerder is het zo, dat het spel zelf het vermogen heeft om de speler als het ware te verleiden tot deelname. De mens gaat spelen als hij meegenomen wordt in en door het spel. Het spel is er in die zin eerst, bijvoorbeeld doordat het door een trainer, coach of adviseur geïntroduceerd wordt, en de speler volgt door deelnemer te worden en zich er aan over te geven. 'Het eigenlijke subject van het spel (...) is het spel zelf. (...) Elk spelen is een gespeeld-worden,' schrijft Gadamer in zijn grote filosofische werk *Wahrheit und Methode* (1986, p.109, 112). Hij laat uitvoerig zien dat het spel een zelfstandigheid heeft ten opzichte van de speler. Niet de speler speelt het spel, maar het spel zelf speelt en neemt de speler mee. Die ervaring is definiërend voor spel.

Het feit dat spel per definitie intrinsiek gemotiveerd is en (vanuit de speler gezien) niet gedaan wordt om doelen te bereiken die buiten het spel liggen, maakt het mogelijk dat de speler in het spel opgaat en de rest van de wereld

even kan vergeten om zich werkelijk aan het spel over te geven. Jamin (2009) legt daarbij, net als anderen (Sutton-Smith 1997; Oerter, 2011), een verbinding met de ervaring van 'flow', zoals die door Csikszentmihalyi (1990) beschreven is. Vrijwilligheid impliceert een volledige betrokkenheid en overgave van de persoon, doordat zijn concentratie vanzelfsprekend gericht is op de activiteit van het spel. Hij vergeet zichzelf, en daarmee eventuele twijfel of verzet, en doet van harte mee.

Samenvattend komen we tot een formulering van de eerste kenmerkende eigenschap van spel: het creëert de subjectieve ervaring van vrijwilligheid doordat het boeit en tot deelname verleidt.

Spel als de communicatie van een eigen werkelijkheid met een eigen sfeer

Het tweede definiërende kenmerk is gelegen in het communicatieve aspect van spel. Vele auteurs benoemen de paradoxale verhouding tot de werkelijkheid die zich in het spel openbaart. Huizinga (1950) plaatst het spel tegenover het echte of gewone leven, en zegt dat het er als een tooi aan toegevoegd is. Winnicott (1971) positioneert het spel als een transitionele ruimte waarin objectiviteit en subjectiviteit in elkaar overvloeien, en Caillois (1958) benoemt als wezens-element het 'alsof'-karakter van spel, waarin met spelregels of verbeelding een eigen wereld wordt gecreëerd.

Deze karakteristieken komen in een nieuw licht te staan door de beknopte, maar invloedrijke systeemanalytische verhandeling van Bateson (1972). Hij laat zien dat de vraag of iets al dan niet spel is, niet primair bepaald wordt door de inhoud van de activiteit, maar door de (meta)communicatie die met die activiteit gepaard gaat. In het spel is er tussen de spelers voortdurend een signaalsysteem gaande waarin men het spelkarakter van het spel communiceert: 'We doen dit, maar we doen het als spel; het is niet echt; het is zogenaamd; ik zeg dit tegen jou, maar het is bedoeld als geintje, enzovoorts.' Sutton-Smith (1997, p.23) zegt dan ook terecht: 'Spel is zowel een vorm van actie als een vorm van communicatie.'

Het metacommunicatieve signaalsysteem, waardoor het spel voor de spelers tot spel wordt, heeft betrekking op zowel de afbakening van de speelruimte als op de invulling ervan tot een op zich staande wereld.

Wat betreft de *afbakening*: op grond van expliciete of impliciete communicatie is het duidelijk dat het spel een begin en een einde heeft, en dat er sprake is van een 'binnen' en 'buiten', een al dan niet letterlijk speelveld. De begrensdheid van het spel maakt dat het afgezonderd is van het gewone dagelijkse leven. Het speelveld is een communicatieve realiteit, gemarkeerd door grenslijnen, door het speelbord of het podium, door speelrondes,

spelminuten, openings- en sluitingsdata, enzovoorts. De digitale revolutie heeft aan dit begrip van speelruimte nog weer een geheel nieuwe dimensie toegevoegd. Spelers ontmoeten elkaar nu ook in een virtuele wereld, gemarkeerd door beeldschermen, inlogcodes en speelniveaus, die weer geheel andere grenzen kent dan het 'gewone' spel.

De afbakening van het spel is te vergelijken met de lijst van een schilderij. Binnen dat kader kan de schilder het vergezicht laten zien. De begrenzing maakt het mogelijk de ruimte te vullen met de verbeelding van de spelers, waardoor die tot een bijzondere ruimte, dat wil zeggen speelruimte, wordt. De speler kan deze gecreëerde wereld binnentreden; hij kan er ook weer uit stappen. Het spel 'speelt zich af binnen een afbakening van plaats en duur. Daarbinnen heeft het zijn eigen verloop en zijn zin in zichzelf,' schrijft Huizinga (1950,²⁰⁰⁸, p.37). De zorgen van het dagelijkse bestaan, de normale relationele verhoudingen en morele verwachtingen verschuiven naar de achtergrond, en de persoon gaat op in de wereld van het spel. De overgang tussen beide werelden is helder.

De *invulling* van de speelwereld is eveneens een kwestie van communicatie en gebeurt door het scheppen van een '*spelsfeer*' (Kohnstamm, 1929, p.233), onder andere met materialen, attributen, houdingen en posities in de ruimte, maar eveneens natuurlijk met beeldend (evocatief) taalgebruik, muziek en beweging. Alles kan gebruikt worden om de speelruimte te vullen. Kenmerkend is dat in de communicatie een '*surplus reality*' (De Laat 2005; 2008) wordt gecreëerd. Door het houten zwaard 'verandert' het kind in een dappere ridder, zoals Langeveld (1956) in zijn eerde genoemde artikel over '*De verborgen plaats in het leven van het kind*' laat zien. Huizinga (1950,²⁰⁰⁸, p.35) geeft een mooi voorbeeld van het metacommunicatieve karakter van de complexe relatie tussen echt en niet echt in het spel: een vader vindt zijn kind van vier jaar vooraan op een rij stoelen als de machinist van een trein. Als hij het kind een knuffel geeft, reageert het: 'Je moet de machinist niet zoenen, anders denken de wagons dat het niet echt is.'

Met name Winnicott (1971) heeft met zijn concept van de '*transitionele ruimte*' benadrukt dat het spel een eigen sfeer kent, waarin op onontwarbare wijze fantasie en realiteit in elkaar overgaan en elkaar wederzijds beïnvloeden. We ontleen materiaal aan de 'echte' wereld om de speelwereld te creëren. Vermeer (1955), en in navolging van haar Jamin (2009), verklaart deze dubbelzinnige verhouding tot de werkelijkheid, deze gelaagdheid van of wisselwerking tussen echt en niet echt, serieus en zogenaamd, tot de essentie van het fenomeen spel. Huizinga spreekt over deze speelwereld als de magische cirkel

die boven of naast de gewone werkelijkheid gecreëerd wordt. Het is een 'tijdelijke sfeer van activiteit met een eigen strekking' (Huizinga, 1950,²⁰⁰⁸, p.8).

Basaal in de communicatie van de spelsfeer is de herhaling of het heen en weer bewegen (Buytendijk, 1932). Men kan spreken van het spel der kleuren, het lichtspel, over speling in het mechaniek, het spel van wind en golven, enzovoorts. Het gemeenschappelijke element in dit woordgebruik is de doellose, maar esthetische ordening van een 'heen-en-weer-beweging die zich vernieuwt in een voortdurende herhaling' (Gadamer, 1986, p.109; zie ook Gadamer, 1977). Met het heen en weer van de herhaling creëert het spel een eigen ordening, waaraan de spelers zich al spelend overgeven. Het verwachte (maar toch onvoorspelbare) verloop van de vele interactie- en kiekeboe-spelletjes met het jonge kind geldt hier als een prototype (Oerter, 2011). In de wereld van de volwassenen zijn het eveneens niet zelden de telkens terugkerende rituelen (zoals de gedragsregels in de rechtszaal, de wekelijkse vrijdagmiddagborrel of het jaarlijkse bedrijfsuitje) die aan een situatie een spelkarakter geven. De indeling van spel in bedrijven en spelrondes heeft ook met dit aspect van herhaling en vernieuwing te maken.

Het feit dat het bij spel gaat om een 'alsof', om een 'niet echt maar wel net echt', maakt het paradoxaal genoeg mogelijk om de ervaring te intensiveren. Het schept de voorwaarde voor het hierboven genoemde kenmerk van de overgave aan het spel. Het jaarlijks terugkerende feest van Prinsjesdag – om maar iets te noemen – is daar een voorbeeld van: het koninklijk gezelschap rijdt in de gouden koets, de koning gaat op de troon zitten in de ridderzaal, alle vrouwelijke ministers dragen een hoed. Het rituele en ceremoniële vertoon verlenen aan het geheel een spelkarakter, maar daardoor ook een verdieping. Het 'alsof'-karakter van spel maakt het tot een liminaal gebeuren: het vindt plaats op de grens van realiteit en fantasie, immanentie en transcendentie; het is echt en niet echt tegelijk; het is spel en ernst beide. Spel zorgt voor geboeide aandacht en geïntensiverde ervaring (Groothoff, 2009a, p.4), met als gevolg dat de spelende mens 'een gebied bewoont dat niet gemakkelijk verlaten kan worden en dat evenmin gemakkelijk verstoringen toelaat' (Winnicott, 1971, p.69).

Sinds Wittgenstein (1953) het begrip taalspel introduceerde en het ingeburgerd is geraakt in de filosofie, is het besef gegroeid dat de mens in de taal op een heel fundamenteel niveau speelt met de werkelijkheid. Door middel van de taal creëren we een eigen variant van die werkelijkheid, die letterlijk 'zogenaamd' bestaat. Taal verwijst niet primair naar de dingen en vormt zeker niet een één-op-één-afbeelding van de dingen; veeleer is het gebruiken van taal een daad waarmee men beelden oproept, samenhangen creëert en dingen laat

gebeuren. Met de taal wordt geen werkelijk beschreven, maar een wereld gecreëerd alsof dat dé werkelijkheid is. De taal van geliefden schept een andere realiteit dan de taal van werklui of van studenten. Iets dergelijks zegt Huizinga reeds in zijn *Homo Ludens* (1950,²⁰⁰⁸, p.32): in de taal 'verheft de mens de dingen in het domein van de geest.' Met de taal schept de mens een 'gedichte wereld naast de wereld van de natuur.' Interessant hierbij is dat Wittgenstein (1953,¹⁹⁹², p.109) constateert dat taal en 'levensvorm' samenhangen. In de taalspelen doen de fysiognomie, het lichaam en het gedrag evenzeer mee als de gesproken woorden. In woord en daad scheppen we werelden.

Dit alles maakt dat spel zelfs de kracht in zich heeft om binnen de profane, dagelijkse wereld een heilige, sacrale werkelijkheid te creëren (Droogers, 2010). Huizinga laat niet na te benadrukken dat het sacrament en het mysterie geworteld zijn in het spel. Erikson (1977) betoogt dat ook de hoopgevende perspectieven zoals die geschetst worden door politici en beleidsmakers, ontwikkelingspsychologisch gezien gefundeerd zijn in het vermogen om te spelen en een wereld van de verbeelding op te roepen. Jacobs & Statler (2004) maken van dit vermogen gebruik bij het spelend ontwerpen van bedrijfsstrategieën.

Resumerend: de tweede kenmerkende eigenschap van spel benoemen wij als het communicatieve aspect. Door middel van metacommunicatieve signaalsystemen van spelregels en verbeelding wordt er binnen het spel een op zichzelf staande wereld met een eigen sfeer gecreëerd. Binnen die eigen ruimte van het spel kan de ervaring van de werkelijkheid zich intensiveren zodanig dat men er volledig in opgaat.

Spel als het objectieve gegeven van onvoorspelbaarheid

Naast het subjectieve aspect van de geboeide ervaring en het communicatieve aspect van de gecreëerde speelwereld is er ten slotte het objectieve aspect van de ongewisheid en onbepaaldheid van het spel in zijn verloop en – meestal ook – in zijn uitkomst. In elk spel is het element van onvoorspelbaarheid aanwezig, en dat zorgt voor een zekere opwinding, concentratie of spanning; het maakt spel 'inherently exciting and precarious' (Winnicott, 1971, p.70). Callois (1958, p.7) schrijft: 'De onzekerheid moet tot het einde voortduren.' Hij stelt in een waarderende en tevens kritische bespreking van het werk van Huizinga, dat dit aspect – namelijk van het ongewisse – vaak over het hoofd wordt gezien in de beschouwingen over spel, met als gevolg dat er daarin nauwelijks aandacht wordt besteed aan allerlei vormen van kansspel en gokken. Er is, zo benadrukt hij, in spel altijd sprake van kans en risico, van het spontane en het onverwachte, waardoor de speler geboeid wordt. Costikyan (2013, p.9) sluit bij

Caillois aan in zijn analyse van *'Uncertainty in games'*. 'Onvoorspelbaarheid is feitelijk een primair kenmerk van allerlei soorten van spel,' zo schrijft hij.

In de zogenaamde speltheorie uit de sociale en economische wetenschappen, ontleend aan de wiskunde, is het besef van de ongewisheid dominant aanwezig. Spel geldt binnen deze benadering als de geschikte metafoor om sociale interacties en besluitvorming te modelleren vanwege de onvoorspelbare samenhang tussen inzet, regels en resultaat (Von Neumann & Morgenstern, 1944; Gummerun, Hanoeh & Keller, 2008). Spelers hebben hun eigen inzet in het spel, ze streven daarmee naar beïnvloeding van de uitkomst, maar het uiteindelijke resultaat wordt bepaald door de interactie van alle spelers bij elkaar en is daarom fundamenteel ongewis. Men is immers nooit helemaal zeker van de inzet van de ander. De vele vormen van strategiespelen zijn gebaseerd op dit principe van vaste spelregels, de eigen strategie van elke deelnemer, met uiteindelijk een onvoorspelbare uitbetaling vanwege de onbekende beslissingen van de andere betrokkenen. Men kent de regels, men speelt zijn kaart, maar men is nooit geheel zeker van de kaart die de tegenstander zal spelen.

In de literatuur over intermenselijke communicatie wordt deze spelmetafoor gebruikt om zich herhalende interactionele patronen rond de definiëring van rollen en posities te verhelderen. 'Zo het hele leven al niet een grote gok is, de interactie is dat in elk geval wel,' schrijft Goffman (1959,²⁰¹¹, p.259) in zijn *Dramaturgie van het dagelijks leven*. Mensen stellen allerlei pogingen in het werk om in de interactie de sociale situatie te definiëren en om verstoringen van de indruk die zij willen maken, te voorkomen of die te herstellen. Ook Watzlawick, Bavelas en Jackson (1967) en Berne (1964) schrijven over de menselijke communicatie in termen van een strategisch spel met regels, (in)zet, tegenzet en uitbetaling. Vanuit dit perspectief wordt de hele sociale werkelijkheid een communicatief spel, zoals Wittgenstein het gehele gebied van de menselijke taal al analyseerde als spel waarin zich levensvormen uitdrukken.

De ongewisheid in spel is niet altijd een kwestie van competitie, inzet en resultaat, zij kan zich ook voordoen in de vorm van het onvoorspelbare creatieve proces. De vrije associatie, de spontaniteit van de onverwachte inval en de toevallige verbindingen die daarbinnen ontstaan, leiden tot nieuwe ontdekkingen en onvoorziene inzichten. Deze *'neue Kombinationen'* (Schumpeter, 1934) zorgen voor de voldoening en het enthousiasme die gepaard gaan met de inspanning van de scheppende geest.

Behalve een actieve en vormgevende betrokkenheid die zich uit in het onvoorspelbare creatieve proces, is er ook een meer passieve of volgzaam

variant, als het opgaan in de geheimzinnigheid of het zich laten verrassen door het onverwachte. Hier raakt het ongewisse aan het mysterieuze, dat ons kan doen huiveren, of aan het vrolijke, het cabaretse, dat ons kan doen schateren. Het spookslot is een materialisatie van het ene, het carnaval is een voorbeeld van het tweede.

De onvoorspelbaarheid, die zich als een aanwijsbaar feit in elke vorm van spel voordoet, staat in nauwe wisselwerking met het eerstgenoemde subjectieve aspect van onze speldefinitie. Door de ongewisheid wordt er in de ervaring van de speler(s) een kringloop van (in)spanning en overgave, van controle en loslaten, van initiatief en ondergáán opgeroepen (Jamin, 2009). De keerzijde van deze prikkelende ongewisheid, die inherent verbonden is aan spel, is het vertrouwen en de daaraan verbonden overgave. 'Spelen impliceert vertrouwen; het behoort tot de potentiële ruimte (the potential space) tussen (aanvankelijk) de moederfiguur en het kind, met de baby in een staat van bijna absolute afhankelijkheid, waarin de reacties (adaptive function) van de moeder niet anders dan als een gegeven aanvaard kunnen worden.' (Winnicott, 1971, p. 69). Deze bijna religieuze verwoording van afhankelijkheid en vertrouwen rond het ongewisse roept associaties op met de overgave aan de speling van het lot als bron van hogere wijsheid, zoals Sutton-Smith (1997) dat uitwerkt in zijn perspectief op spel als 'Fate'.

In een antagonistische verhouding tot overgave aan het lot, is spel – dat geldt al voor de zuigeling die zich de knuffel toeëigent – ook een uitingsvorm van het streven om grip te krijgen op de ongewisse wereld. Dat gebeurt door met strategie en vaardigheid 'het spel te beheersen' en met verbeelding en scheppend vermogen betekenis te geven aan het bestaan (Droogers, 2010). Ook rond het definiërende aspect van het ongewisse doen zich dus de nodige paradoxen voor.

Afsluitend noteren we, als het derde bepalende kenmerk van spel, het objectieve gegeven dat elk spel altijd het element van ongewisheid in zich draagt, en dat dit voor de spelers fungeert als bron van (in)spanning en overgave.

Definitie

Op grond van deze verkenning van de literatuur over spel komen we tot de volgende samenvattende definitie.



Tabel 3.2: We definiëren een activiteit als spel wanneer die

subjectief ervaren wordt als boeiend,	(meta)communicatief een wereld schept van ‘alsof’,	objectief gekenmerkt wordt door onbepaaldheid,
want spel wordt pas spel als het intrinsieke motivatie en vrijwillige overgave oproept; het is dan in zichzelf genoeg, zonder extern nut (Huizinga, 1950; Caillois, 1958): spelers worden zo in beslag genomen, dat zij in ‘flow’ komen (Oerter, 2011) en los raken van tijdsbesef, verminderd zelfbewust zijn en wensen door te blijven gaan, omdat het spelen inherent attractief blijkt te zijn (Stuart Brown, 2010);	want de spelers creëren door verbeelding en bindende regels (Caillois, 1958) een in tijd en ruimte begrensde spelsfeer, die een paradoxaal karakter heeft vanwege het overgangsgebied tussen fantasie en werkelijkheid (Winnicott, 1971) en vanwege de tweezijdige interactie tussen speler en spel (Jamin, 2009), en waarin rituele herhalingen (Oerter, 2011) het besef van anders dan gewoon oproepen (Huizinga, 1950);	want spel is altijd ongewis in zijn verloop (Costikyan, 2013), hetgeen zich niet alleen uit in het element van kans of lot (Caillois, 1958), maar ook in het geheim, het raadsel en de vermomming (Huizinga, 1950) en in de ruimte voor het spontane en de improvisatie (Stuart Brown, 2010). Het is deze onbepaaldheid die spanning creëert en de cirkel gaande houdt van activatie, initiatief en controle (Jamin, 2009).

3.6 Begeleidingskundig spelgebruik

In het licht van deze definitie kunnen we de opgesomde spelvormen en methodieken uit tabel 1 bevragen op de manier waarop daarin de genoemde aspecten aan de dag treden. In de volgende subparagrafen worden de drie definiërende aspecten van spel gebruikt om nader zicht te krijgen op de geïnventariseerde spelvormen door in te gaan op:

- het professioneel *boeien* met spelmethodieken;
- het scheppen van een ‘alsof-wereld’ als professionele speelruimte;
- het geven van een gereguleerde plaats aan de *ongewisheid*.

Het professioneel boeien met spelvormen door het creëren van ervaringen

De opgesomde werkvormen uit tabel 3.1 hebben allen op hun eigen manier de bedoeling een ervaringswereld te creëren, waardoor de deelnemers worden geboeid en uitgenodigd tot deelname en overgave. Ze roepen elk op hun eigen manier een sfeer van vrijwillige inzet en spontaniteit op. Via de werkvorm beweegt men zich weg van het gevoel van plicht en opdracht en komt men in een klimaat van intrinsieke betrokkenheid. Spelen als activiteit in begeleidingscontexten sluit daardoor aan bij basale behoeften als veiligheid, verbinding, erkenning en ontplooiing (Hofstede, 2008). Motivatie en identificatie worden

van binnenuit gemobiliseerd (Jacobs, 2000), hetgeen in professionele arbeid essentieel is (Weggeman, 2008).

De wijze waarop de geïnventariseerde werkvormen de spelers in beslag weten te nemen, is sterk verschillend van aard. Sommige ervan weten – met een mooi woord van Huizinga – zo te vervoeren, omdat zij een sterk beroep doen op fysieke inspanning of mentale concentratie. Overlevingstochten zijn daar een voorbeeld van. Andere spelvormen zijn meeslepend vanwege de vrolijkheid en het plezier, terwijl weer andere tot overgave uitnodigen via de weg van de verstillings- en innerlijke concentratie. Op grond van bestudering van de praktijkliteratuur over de verschillende werkvormen komen we tot vier manieren om de deelnemers in de ervaring te brengen en daardoor te verleiden tot deelname en overgave aan de activiteit, namelijk:

- plezier, verstrooiing en frivoliteit, zoals gebeurt bij bedrijfsfeesten, het gebruik van humor en cabaret;
- lichamelijke actie en fysieke inspanning, zoals bij de genoemde sportieve activiteiten, overlevingstochten en ‘outdoor’-trainingen;
- mentale inspanning en prikkeling van de aandacht, zoals bij filmfragmenten en het creatief denken;
- stille ontvankelijkheid en verinnerlijking, zoals bij meditatieoefeningen en focussen.

In de meeste van de opgesomde spelvormen zijn er combinaties van deze vier modaliteiten van geboeid worden. Bij wandelcoaching is er bijvoorbeeld sprake van lichamelijke actie en tegelijkertijd een vorm van verstilde ontvankelijkheid. Bij prijsvragen als werkvorm is er sprake van frivoliteit, maar eveneens van geconcentreerde aandacht. Het werken met lego zorgt voor mentale inspanning, maar heeft daarnaast onloochenbaar ook een lichamenlijk, sensomotorisch aspect van het knutselen met de blokjes.

Dit vermogen van de opgesomde spelvormen om via verschillende modaliteiten te boeien en mee te voeren in de deelname, is een belangrijke kracht in begeleidingskundige contexten. Bij vrolijkheid en frivoliteit worden de deelnemers als het ware verleid tot instemmende participatie in de groep en verbondenheid met de anderen. Bij fysieke en mentale inspanning geeft de speler het beste van zijn krachten om binnen het spel tot prestaties te komen. Bij stilte en ontvankelijkheid stelt hij zich open voor de buiten- en binnenwereld.

Doordat het het spel is dat de speler via één van deze vormen meeneemt, heeft het een eigen zelfstandigheid in de interactie tussen begeleider en cliënt-(systeem) en krijgt het een eigen rol in het proces: het spel gaat als het ware als een derde in het contact meespreken in de begeleiding. Muijen (2001, vgl. Van Hulst, 2008) benoemt dit als een triadische relatie tussen begeleider, cliënt en

spel. Zij waarschuwt in dit verband overigens wel voor een (te) instrumenteel gebruik van spelvormen. Als er waarlijk gespeeld wordt, dan neemt het spel zelf de regie over en gebeuren er onverwachte dingen. Het is daarom essentieel dat de begeleider ook zelf tot spel, dus tot loslaten en overgave in staat is (Winnicott, 1971). Wie de werkvormen louter gebruikt als een techniek doet het spel geen recht aan staat de ontplooiing ervan in de weg. Hier doet zich de boeiende paradox voor van vrijheid en gebondenheid in het professioneel gebruik van spel: men kan spel slechts vruchtbaar inzetten door het niet (louter) instrumenteel te hanteren. Deze kracht van spel als zelfstandige derde in de relatie tussen begeleider en cliënt, door zijn vermogen een ervarings-werkelijkheid te creëren, zal in de hoofdstukken 6 tot en met 9 nog uitgebreid aan de orde komen, als we een aantal spelvormen in hun uitvoering gaan analyseren. Daarbij zullen we ook ingaan op de ‘samenwerking’ tussen spel en begeleider.

De afgebakende wereld van ‘alsof’ als professionele speelruimte

De wijze waarop in de geïnventariseerde werkvormen een afgezonderde speelwereld wordt opgeroepen, verschilt sterk. Bij sommige ervan gebeurt dat heel nadrukkelijk en expliciet, terwijl het bij andere zich meer voordoet als een impliciet bijverschijnsel.

In de eerste plaats is er een groep werkvormen waarin met opzet een *imaginaire wereld* wordt gecreëerd om daar binnen te werken. De kracht van de verbeelding kan blijkens onze inventarisatie op verschillende manieren een wereld van ‘alsof’ oproepen:

- In de opvoering of, met het Engelse woord, in de ‘*show*’ wordt een illusionaire wereld gecreëerd waarin meestal de pret en frivoliteit centraal staat. De toeschouwers worden meegenomen door de spelers op het toneel of in het stadion. Allerlei vormen van cabaret en theater horen hierbij. Muziek, dans en goochelarij kunnen hier natuurlijk ook toe gerekend worden. Sommige filmgenres behoren eveneens tot deze categorie. Het is evident dat het wedstrijdspel dat we hieronder zullen benoemen, ook vaak wordt opgevoerd als een vertoning.
- In het *rollenspel* en (uitvoeriger) in het *simulatiespel*, alsmede in het managementgame, wordt er een wereld gecreëerd die bedoeld is als een afspiegeling van de reële wereld. Binnen het spel doet de speler ontdekkingen die leerzaam zijn voor de echte wereld. Daartoe wordt de sociale of fysieke werkelijkheid nagebootst. In videogames en wii-simulaties wordt de realiteit tot bijna het volmaakte benaderd. De techniek hiervan is inmiddels zover voortgeschreden dat in opleidingsverband

situaties gespeeld kunnen worden waarin ‘alsof’ en echt nauwelijks van elkaar te onderscheiden zijn. De vliegsimulator is daar een bekend voorbeeld van, maar ook in opleidingen voor medisch specialisten wordt hier gebruik van gemaakt zoals uit onze lijst met praktijkvoorbeelden blijkt.

- Bij *drama* als werkvorm (zoals psychodrama, voice dialogue en organisatieopstellingen en meestal ook bij het werken met filmfragmenten) wordt een werkelijkheid opgeroepen die niet de buitenwereld, maar de psychische binnenwereld representeert. In de wereld van ‘alsof’ die geschapen wordt via dramawerkvormen, doet de deelnemer via het spel ontdekkingen over de eigen psychische belevingswerkelijkheid, zoals die tot uitdrukking komt in emoties, intenties en relaties. De werkvormen die gebruik maken van lichaamswerk en bio-energetica, liggen hier dichtbij. Door via het lichaam het ‘alsof’ te creëren, wordt de mentale beleving geactualiseerd.
- Bij *verhalen en metaforen*, verbaal of materieel, via actie of door middel van beelden (zoals bijvoorbeeld bij de associatiekaarten) kan de imaginaire wereld betrekking hebben op velerlei zaken, zoals de toekomst, meegemaakte ervaringen, onderlinge verhoudingen, enzovoorts. De verbeelding in deze werkvormen kan de expressie zijn van individuele perspectieven, maar evenzeer van gezamenlijke wensen, opvattingen of ervaringen. Bij psychomotorische oefeningen en ook bij acti-metaforen krijgen lichaamservaringen metaforische betekenis. De metafoor komt dan dicht bij drama te liggen. Een specifieke werkvorm is die van het labirint als een fysieke metafoor voor de geestelijke weg naar binnen. Hier is tegelijkertijd sprake van een vorm van imaginatie.
- Er is ook een groep werkvormen waar de imaginaire wereld vrijwel louter een innerlijk gebeuren blijft. Dat is het geval bij *visualisaties en geleide fantasie*, als ook bij focussen en meditatieoefeningen. De ervaringen en ontdekkingen worden opgedaan door individuele verbeelding en voorstellingen die zich aan de eigen geest voordoen, zonder dat de ander daar in deelt of hoeft te delen.
- Het werken met *creatief expressiemateriaal*, zoals tekenen, schilderen, knutselen, en (meer lijfelijk) muziek, dans, zang en het werken met de stem kent weer een eigen dimensie, omdat het materiele of fysieke scheppingsproces daar zo dominant in aanwezig is. De wereld van de verbeelding die door deze werkvormen wordt gecreëerd, is in sterke mate non-verbaal, een uitdrukking van de beleving die niet gemedieerd wordt door woorden (Budde, 2008). Het ‘serious play’ van lego kan hier ook

genoemd worden. De creaties zelf, inclusief het ontstaan ervan, fungeren overigens weer als metafoor met een verhaal.

In de tweede plaats zijn er werkvormen in de verzamellijst waarin de speelwereld vooral gecreëerd wordt door *expliciete spelregels*. Vermeer (1955) spreekt over het verschil tussen iets (uit)spelen enerzijds en een spel spelen anderzijds. In het Engels worden deze twee varianten van spel onderscheiden aangeduid als 'play' en 'game'. Over het laatste gaat het in deze groep. Vaak betreft het spel om winst of verlies, maar dat is niet noodzakelijk.

- Bij de *strategie- of wedstrijdspelen* hoort in ieder geval de grote groep van managementgames in zijn onoverzienbare hoeveelheid varianten. Volgens een set van regels, georganiseerd in een bepaald aantal rondes, vaak met verschillende speelniveaus wordt het spel gespeeld. Overigens behoren deze games ook tot het verbeeldingsspel, want de plaats van handeling is – vergelijkbaar met bijvoorbeeld het schaakspel – een gefingeerde wereld, vaak, maar niet noodzakelijk, in een digitale omgeving.
- *Sportieve activiteiten* horen ook bij het regelspel; ze hebben vrijwel altijd streefniveaus en bijbehorende vormen van puntentelling en afgebakende speeltijden. De genoemde Oosterse krijgskunsten kunnen eveneens hiertoe gerekend worden. Deze fysieke spelvormen laten zien dat het niet alleen om de wedstrijd met de ander gaat, maar ook om de beheersing van zichzelf en het verleggen van de eigen grenzen.
- In allerlei vormen van feedback en reflectie door middel van *kaart- en bordspelen*, zoals bijvoorbeeld het kwaliteitenspel, wordt de spelsfeer ook gecreëerd door de spelregels, meestal in combinatie met het element van toeval. De toevallige kaart die getrokken wordt, of de worp van de doppelsteen, zorgt voor de spanning in het spel. De wereld van de astrologie met haar horoscopen en tarotkaarten als het spel van het Lot, waarin Wijsheid schuilgaat, raakt ook aan deze sfeer. De tegenspeler is daar niet de collega of spelgenoot, maar het orakel dat spreekt.
- *Associatieve werkvormen* zoals 'brainstorming' en het zogenaamde beelddenken vallen ook in de categorie van het regelspel: het is een door spelregels afgebakende werkvorm met een duidelijk begin en einde en doorgaans meerdere overgangen tussen verschillende rondes waarin volgens bepaalde regels wordt gewerkt. Het spel van de serendipiteit als het organiseren van het toeval is hieraan verwant.
- *Kansspelen* zoals loterijen, prijsvragen en 'bookmaking' zijn ook typische regelspelen van winst en verlies, maar de spelers zijn daarbinnen veel meer passief overgeleverd aan de toevallige uitkomst.

- Een status aparte heeft de zeer snel opkomende *'gamification'*. Het betreft hier niet één categorie van spelvormen, maar eerder een benaderingswijze die gebruik maakt van een verzameling van regelgeleide spelvormen. Kenmerkend daarvoor is het integreren van kleinere of grotere spel-elementen in de gewone bedrijfsprocessen. De dagelijkse wereld van het werk wordt op allerlei manieren speels aangekleed met spelvormen die een eigen beleving toevoegen aan het gewone werk, meestal gecreëerd door regelspel met win- en verlieselementen. Vaak gaat het om een combinatie van puzzelen, verzamelen, wedstrijdspel en kansspel.

Naast de twee hoofdcategorieën van het verbeeldingsspel en het regelspel is er ten slotte een groep werkvormen in onze verzameling, waarin de begeleidings-situatie zelf fungeert als een afgebakende situatie met een eigen sfeer en eigen regels, waardoor die raakt aan het ludische. De wandelcoaching, het provocatief coachen en het werken met paarden (of ook wel met honden) vormen hier voorbeelden van. De 'outdoor'-trainingen en overlevingstochten horen hier ook bij. Vergelijkbaar is het werken met en in de bedrijfstuin. Het georganiseerde feest wordt doorgaans niet ervaren als een begeleidingsactiviteit, maar geldt in veel gevallen – bijvoorbeeld als de jaarlijkse voorjaarsconferentie van een bedrijf – toch wel als een opzettelijk afgezonderde tijdspanne van een dag of zelfs meerdere dagen waarin begeleidingskundig werk gedaan wordt, omlijst door een feestelijke sfeer, lekker eten en niet zelden ook door cabaret of andere vormen van opvoering of 'show'.

Met betrekking tot de humor, en de personificatie van de humor in de bedrijfsnar, kan men zich afvragen of er sprake is van een afgebakende speelruimte. Het spel van de humor is niet begrensd door begin en een einde in de tijd of door een gemarkeerd gebied in de ruimte. De metacommunicatieve afbakening moet hier gezocht worden in termen van het taalspel en de begeleidende nonverbaliteit daarbij. De begrenzing (of juist ontsluiting?) zit in het verspringen naar een ander verstaanskader, een ander soort mentale ruimte, waarbinnen dat wat vastzit, weer vloeibaar kan worden (Vermaak, 2009).

Het is onmogelijk op deze plaats uitputtend in te gaan op de waarde en de functie van het creëren van een afgebakende speelwereld in begeleidingskundige contexten. Om er toch iets over te zeggen, sluiten we aan bij de constatering uit de vorige subparagraaf, dat spel fungeert als onafhankelijke derde in het contact, die ons weet te boeien en te vervoeren. Dit perspectief kan

aan de hand van de hier benoemde verbeeldingsspelen en regelspelen nader invulling krijgen.

In de eerste plaats fungeert de verbeelding als een manier om de wereld, zowel de wereld die ons omringt als de persoonlijke binnenwereld, eigen te maken. Winnicott (1971) betoogt overtuigend dat de baby via het kiekeboe-spel met de moeder zijn knuffel als een eerste persoonlijk bezit toeëigent en daarmee vertrouwdheid creëert in een potentieel dreigende wereld. De knuffel vormt een overgangsgebied, waarin subjectieve projecties en objectieve eigenschappen in elkaar vervloeien: *de* knuffel wordt daardoor *mijn* knuffel. Als we dit inzicht extrapoleren, kunnen we zeggen dat spel een manier is om dat wat vreemd en onbekend is, eigen en vertrouwd te maken. De speelwereld biedt bij uitstek een veilige exploratieruimte om datgene wat onbekend, pijnlijk of bedreigend is, nader te verkennen. Alle spelvormen die gericht zijn op persoonlijke expressie, zijn te begrijpen als een transitieele ruimte, waarbinnen men zich de eigen binnenwereld of de onbekende buitenwereld eigen kan maken door daar zelf vorm aan te geven en zichzelf daarin uit te drukken.

In de opgesomde lijst van spelvormen zijn er ook diverse waarin spel niet zozeer fungeert als emotionele exploratieruimte, maar veeleer als professioneel verkenninggebied. We benoemde reeds in de vorige hoofdstukken dat Schön (1983) beargumenteert dat iedere reflecterende professional voor zichzelf een virtuele ruimte creëert om daarbinnen via uitproberend handelen te reflecteren op zijn werk. Veel van de spelvormen die we hebben opgesomd, kunnen gezien worden als een exploratie- en ontwikkelruimte voor de deelnemers. De uitgebreide literatuur over simulatiespellen (Van Stoppelenburg, De Caluwé & Geurts, 2013) laat zien dat deze spelvormen inderdaad fungeren als reflectie- en leeromgeving, waardoor men onder andere toekomstige situaties in het heden (gesimuleerd) kan verkennen. Geurts (1993) spreekt over 'omkijken naar de toekomst'. De spelvormen die beogen een bijdrage te leveren aan vaardigheid en ontwikkeling, doen dat door een oefenruimte te creëren waarbinnen de deelnemers kunnen leren.

Wat te denken van de grote groep spelvormen die vooral een functie hebben in het creëren van een sfeer van ontspanning, pret en frivoliteit? Welke functie heeft de afbakening van de speelwereld daar? Het belangrijkste element daarvan is naar ons idee het opdoen van de gedeelde ervaring en het gevoel van verbinding dat ontstaat. Het spel, of het nu het karakter heeft van een weddenschap, een feest, werken in de bedrijfstuin of het deelnemen aan sportieve activiteiten, creëert een gezamenlijke ervaringshorizon, een ruimte van collectieve en verbindende belevenissen en betekenissen. Dat geldt ook voor die werkvormen waarin op een speelse manier gewerkt wordt aan

gedeelde visievorming. Wanneer dergelijke spelvormen met regelmaat terugkeren, dragen al die ervaringen bij aan een gedeelde identiteit. Met elkaar creëert men al spelend een gemeenschappelijke wereld, waarin elk van de deelnemers is opgenomen en zijn rol heeft. Op grotere schaal, voorbij het blikveld van de begeleidingskundige, geldt dit voor regionale en nationale identiteiten (Van Baalen, Bos & Breedveld, 2008). We raken hier het gebied van het spelelement van de cultuur, dat Huizinga (1950) in zijn *Homo Ludens* gethematiseerd heeft.

Ongewisheid een gereguleerde plaats geven

De werkvormen uit onze opsomming kunnen ook geordend worden aan de hand van het derde kenmerk van onze speldefinitie: de aard van het ongewisse. Costikyan (2013) geeft een uitgebreid overzicht van verschillende vormen van onvoorspelbaarheid in spellen. Wij onderscheiden drie hoofdcategorieën.

Het pure *kansspel* waarbinnen de deelnemers zich overleveren aan geluk of pech, is schaars in de begeleidingskundige praktijk, hoewel er rond grote competities zoals het wereldkampioenschap voetbal wel allerlei vormen van weddenschappen en ‘bookmaking’ georganiseerd worden. Het gebruik van prijsvragen, raadsels en quizzen ligt dicht tegen deze vorm van kansspel aan. In (de literatuur over) ‘gamification’ nemen die wel een belangrijke plaats in.

Ongewisheid vormt in de *strategiespelen*, zoals managementgames en in de vele varianten van simulatiespellen een essentieel element. De onvoorspelbaarheid fungeert als een afspiegeling van de complexe samenhangen in de werkelijkheid. In deze spelvormen gaat het dan ook onder andere om de inschatting van effectieve strategieën, met als doel de eigen kansen op winst of beoogde uitkomsten zo gunstig mogelijk te laten uitvallen. Bij de *vaardigheidsspelen* in de vorm van sport en vechtkunst ligt de ongewisheid in het tegenspel van de ander. Bij het werken met dieren wordt het tegenspel door het paard of de hond geleverd. Videogames en wii-simulaties liggen in het verlengde van de vaardigheidsspelen; de tegenspeler is het spel zelf. Bij overlevingstochten zijn het de onbekende en toevallige omstandigheden die bedwongen moeten worden.

Bij veel van de geïnventariseerde werkvormen doet het ongewisse zich voor in *onverwachte ontdekkingen en ervaringen*. Inzichten worden opgedaan door verhalen en metaforen, door drama en opstellingen, door meditatie, lichaamswerk en visualisatie. Ook het werken met creatieve expressie via materialen, via zang en dans zijn een bron van dergelijke onvoorziene ontdekkingen. Het onverwachte inzicht en de plotseling relativiserende kijk vanuit de humor, het cabaret en het theater zijn hier eveneens een voorbeeld

van. Het *toeval als wijsheid* of, moderner gezegd, als prikkel tot innovatie heeft een plaats in serendipiteit, brainstorming en creatief denken. De eigen spontaniteit en creativiteit is een bron van inzicht. Het Toeval als hogere Wijsheid doet zich voor in de esoterische spelvormen van astrologie en tarot. Het labrynt lopen met zijn onbekende wegen raakt ook aan die sfeer.

In professionele begeleidingscontexten wordt de onvoorspelbaarheid in allerlei spelvormen bewust gebruikt: de ongewisheid krijgt binnen het spel een min of meer gereguleerde plaats. De spanning over de onvoorspelbare uitkomst draagt bij aan gezamenlijke sfeer en beleving en daardoor aan de spelervaring. De ongewisheid in het verloop van het spel wordt ook gebruikt om de feitelijke onvoorspelbaarheid in de complexe sociale werkelijkheid te laten ervaren, om er zodoende mee te leren omgaan. De ongewisse spelwereld fungeert, ten derde, ook als een ontdekkingsgebied van nieuwe inzichten en een bron van creativiteit en vernieuwing.

Samenvattende ordening

In tabel 3.3 geven we een samenvattend overzicht van onze verkenningen in deze paragraaf. Door de geïnventariseerde lijst met spelvormen te analyseren in het licht van onze speldefinitie ontstaat er inzicht in de verschillende manieren waarop de definiërende aspecten van spel gestalte krijgen in de praktijk van het spelgebruik. De aspecten die wij benoemden in de definitie van spel, verschaffen een aangrijpingspunt om de aard van de diversiteit die zich in de veelheid van begeleidingskundige spelvormen manifesteert, te ordenen.

Tabel 3.3: Ordening van de diversiteit aan verschijningsvormen van spel aan de hand van de definiërende aspecten			
de aard van de subjectieve ervaring:	de communicatie van de speelwereld		de aard van de onvoorspelbaarheid:
	via verbeelding:	via spelregels:	
<ul style="list-style-type: none"> - Plezier, verstrooiing - Lichamelijke actie - Mentale inspanning - Stille verinnerlijking 	<ul style="list-style-type: none"> - Vertoning - Simulaties - Drama - Metaforen - Imaginatie - Creatieve expressie 	<ul style="list-style-type: none"> - Strategiespelen - Sportieve activiteiten - Puzzels, raadsels, kaart- en bordspelen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kans en lot - Inzet van de ander - Verrassing of ontdekking

3.7 Vormen en functies van spel

De definiërende kenmerken van spel bleken in de vorige paragraaf een vruchtbaar aanknopingspunt om de diversiteit aan verschijningsvormen van spel te ordenen. In deze paragraaf zullen we de aldus aangebrachte orde weer mee terugnemen naar de beschouwende literatuur over spel om van daaruit te zoeken naar samenhang tussen vorm en functie in het methodisch spelgebruik.

Verschillende categorieën van spel

Huizinga (1950) benoemt de vertoning en de wedkamp als de twee fundamentele categorieën waarin de wereld van het spel verdeeld kan worden. In hun samenspel zijn deze beide cultuurbepalend. Caillois (1958) roemt Huizinga om zijn baanbrekend werk, maar vult hem ook aan: naast de wedstrijd en de verbeelding is er ook het kansspel en het spel van de (duizelingwekkende) ervaring. Hij werkt deze vier basiscategorieën nader uit en beschrijft met name de interessante combinaties. Caillois verbindt het samenspel van wedstrijd en kansspel vooral aan ontwikkeling, vaardigheid en vooruitgang. De combinatie van de spelcategorieën van de (duizelingwekkende) ervaring en de verbeelding ziet hij vooral terug in de persoonlijke en culturele expressie van sociale en emotionele drijfveren en behoeften.

Het is vooral Sutton-Smith (1997) geweest, die een poging gedaan heeft tot een omvattende ordening van de literatuur over spel. Hij bouwt voort op Huizinga en Caillois en vele andere auteurs en creëert overzicht in het complexe veld van theorievorming over spel door zeven vertogen of normatieve perspectieven ('rhetorics') te onderscheiden van waaruit spel en spelen benaderd kunnen worden. Met een zekere vrijheid van interpretatie zijn de genoemde vier categorieën van Caillois bij Sutton Smith terug te vinden in de volgende perspectieven: spel respectievelijk als kracht ('power'), als verbeelding ('imaginary'), als lot ('fate') en als frivoliteit ('frivolity'). Naast deze vier benoemt Sutton Smith ook nog drie andere perspectieven, namelijk spel als ontwikkeling of vooruitgang ('progress'), als gemeenschapsvorming ('cultural identity') en als individuatie en zelfexpressie ('self'). Naar ons inzicht kunnen deze laatste drie het beste opgevat worden als onderscheiden *functies* van spel, terwijl de eerste vier als elementaire *spelvormen* beschouwd kunnen worden.

Een combinatie van de genoemde auteurs brengt ons tot een indeling van spel naar vorm en functie die in direct verband gebracht kan worden met onze speldefinitie en de ordening die daaruit ontstaan is. Er zijn spelvormen waarin alle nadruk ligt op het eerste element van de definitie, de subjectieve ervaring. Dat kunnen we *belevingsspelen* noemen. De sensomotorische spelen die Oerter (2011) noemt, vallen daaronder, het spel van de duizeling van Caillois (1958)

hoort daarbij, alsmede de frivoliteit van Sutton Smith (1997). Eriksons (1977, p.25) “play by meditation, imported from the East” kan ook als zodanig beschouwd worden.

Het *verbeeldingsspel* en het *wedstrijdspel* zijn op te vatten als spelvormen waarin de communicatie van de speelwereld de dominante factor is. De fantasie (Sutton-Smith, 1997), het symbool- en rollenspel (Oerter, 2011), de vertoning (Huizinga, 1950), de categorie van de nabootsing van Caillois (1958) en de creativiteit van Stuart Brown (2009) zijn allemaal spelvormen die via de verbeelding een speelwereld communiceren.

De wedkamp (Huizinga, 1950), het krachtspel (Sutton-Smith, 1997), de competitie (Caillois, 1958) en het regelspel (Oerter, 2011) zijn spelvormen waarin de speelwereld vooral met *spelregels* wordt gecommuniceerd. Naar ons inzicht kunnen aan deze opsomming ook het puzzelen en verzamelen als spelvormen aan toegevoegd worden.

Het *kansspel* is een spelvorm waarin alle aandacht uitgaat naar het ongewisse als spelkenmerk. Dat daar de nadruk op ligt, neemt overigens niet weg dat ook in kansspelen een illusionaire wereld gecreëerd wordt die allerlei vormen van beleving oproept. De grote verscheidenheid aan gokspellen en loterijen horen daarbij, maar ook kansspelen waarin het Lot als hogere macht of wijsheid centraal staat (Sutton-Smith, 1997). Allerlei vormen van op innovatie gericht spel in de vorm van georganiseerde toevalligheid (Stuart Brown, 2009) kan hier ook toe gerekend worden.

Deze overwegingen brengen ons uiteindelijk tot het handvat om de veelheid aan spelvormen te structureren in een viertal basale categorieën: belevingsspel, verbeeldingsspel, regel- of wedstrijdspel en kansspel.

Functies van spel

Spel kan ook geordend worden aan de hand van de functies die eraan worden toegedicht. De vraag naar het waarom of waartoe van het spel is voor vrijwel alle schrijvers intrigerend, en in het bijzonder van belang voor de professionele inzet van spelvormen. We schreven reeds dat drie van de zeven vertogen die Sutton Smith onderscheidt, vooral gericht zijn op verschillende (opvattingen over de) functies van spel.

Van oudsher heeft spel een rol in de *gemeenschapsvorming*. Bij Huizinga (1950) staat dit perspectief centraal. Zijn gehele boek handelt over het ‘spелеlement der cultuur’. Sutton-Smith (1997) spreekt over het spel als culturele identiteit. Vertrekkend vanuit de ontwikkelingspsychologie zien ook Erikson (1977) en Winnicott (1971) spel als funderend voor de ontwikkeling van cultuur en gemeenschappelijke zingeving.

Spel als een voorwaarde voor het *ontwikkelen van vaardigheden*, mentale, sociale en fysieke, is een tweede, zeer vaak genoemde functie van het spelen. Sutton-Smith (1997) spreekt over het vertoog van de 'voortgang'. Groos (1899), een klassieker van het vroegste uur, werkend vanuit Darwinistisch perspectief, legt op dit aspect alle nadruk in zijn analyse van het spel van mens en dier. Meer recent betoogt Stuart Brown (2009) dat spel 'shapes the brain'.

Een derde functie van spel betreft het vertoog van het 'Self' (Sutton-Smith, 1997), de expressie van het individuele innerlijk (Groothoff, Jamin & Beer-Hoefnagels, 2009) en de verkenning van de wereld van de psyche. We zullen deze functie van het spel omschrijven als *individuatie of zelfontdekking*.



Tabel 3.4: Indeling van spel naar vorm en functie

	Belevingsspel	Verbeeldingsspel	Regelspel	Kansspel
Cultuurvorming	<ul style="list-style-type: none"> - Frivoliteit - Lichamelijke actie - Mentale inspanning 	<ul style="list-style-type: none"> - Vertoningen - Metaforen - Creatieve expressie 	<ul style="list-style-type: none"> - Sportiviteiten - Puzzels, kaart- en bordspelen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kans en lot - Verrassing of ontdekking
Vaardigheid, probleemoplossing	<ul style="list-style-type: none"> - Lichamelijke actie - Mentale inspanning 	<ul style="list-style-type: none"> - Metaforen - Simulaties 	<ul style="list-style-type: none"> - Strategiespelen - Puzzels, kaart- en bordspelen 	<ul style="list-style-type: none"> - Inzet van de ander - Verrassing of ontdekking
Zelfontdekking	<ul style="list-style-type: none"> - Lichamelijke actie - Mentale inspanning - Verinnerlijking, stilte 	<ul style="list-style-type: none"> - Drama - Metaforen - Geleide fantasie - Creatieve expressie 	<ul style="list-style-type: none"> - Puzzels, kaart- en bordspelen 	<ul style="list-style-type: none"> - Lot (als orakel) - Verrassing of ontdekking

Door vorm en functie met elkaar in verband te brengen ontstaat er een matrix (tabel 3.4) waarin de eerder onderscheiden definiërende spelaspecten ondergebracht kunnen worden. In de volgende paragraaf zullen we deze ordening verder concretiseren, door een zestal spelprofielen te benoemen en daarbij weer een verbinding te leggen met de lijst van speelse werkvormen uit tabel 3.1.

3.8 Begeleidingskundige spelprofielen

De ordening van spel naar vorm en functie stelt ons in staat om te vragen naar specifieke spelprofielen. In de lijst van geïnventariseerde spelvormen blijken bepaalde combinaties van vorm- en functiekenmerken vaak voor te komen. Deze benoemen we hieronder als zes te onderscheiden spelprofielen.

Profiel 1: Groepsvorming door plezier beleven

In onze verzamellijst is er een groep van spelvormen waarbij het creëren van een gevoel van gemeenschappelijkheid de belangrijkste functie lijkt te zijn. Het zijn die spelvormen waar het belevingselement wordt gevormd door frivoliteit, soms gecombineerd met fysieke actie. De gezamenlijke vrolijkheid kan op tal van verschillende manieren gecreëerd worden, zoals via cabaret, sportwedstrijden en 'bookmaking' rond internationale sportevenementen. Het dominante element in dit profiel is het scheppen van een sfeer van pret en plezier, waardoor er onderlinge verbinding en teamsfeer ontstaan. Voorbeelden uit de lijst, vaak gebruikt in onderlinge combinatie, zijn:

- Bedrijfsfeest
- Sportactiviteiten
- Humor, cabaret en bedrijfstheater
- Bedrijfstuin
- Gezamenlijk maaltijd bereiden
- Bookmaking
- Gamification

Profiel 2: Gemeenschappelijke visievorming met behulp van metaforen

In de lijst met begeleidingskundige spelvormen zijn diverse voorbeelden opgenomen van het werken met metaforisch materiaal met het oog op gezamenlijke visievorming. In de literatuur over bedrijfsculturen (bijvoorbeeld Schein, 2010) wordt gesproken over de samenbindende kracht van helden, symbolen en andere metaforische artefacten. In de bedrijfscommunicatie en marketing wordt ook een belangrijke plaats toegekend aan metaforen en symbolen, zoals blijkt uit de waarde die gehecht wordt aan logo's en slogans.

De verbeeldingswereld die door de metafoor wordt opgeroepen, biedt de deelnemers een taal waarin zij kunnen komen tot gedeelde betekenisgeving die verder rijkt dan alleen cognitieve overeenstemming. De metaforen, zo is de gedachte, vormen een taal om uitdrukking te geven aan de beleving en beweging, die funderend is voor visievorming, maar die tegelijk ook moeilijk in woorden te vangen is. Metaforen bieden een ruimte en een communicatiemedium om gemeenschappelijkheid te ervaren, terwijl argumentatieve uitwisseling juist zou leiden tot discussie en verwijdering. Al spelend met het metaforisch materiaal ontdekt en creëert men gedeelde betekenissen en

gezamenlijke perspectieven. Spelvormen uit onze opsomming die hiervoor gebruikt worden, zijn:

- Associatiekaarten en beeldmateriaal
- Verhalen en narratieve metaforen
- Actiemetaforen
- Organisatie-opstellingen
- 'LEGO serious play'
- Bedrijfskunst

Profiel 3: Innovatie en probleemoplossing door creativiteit te organiseren

Het vermogen van bedrijven om het creatieve potentieel in hun organisatie aan te boren, wordt in toenemende mate gezien als essentieel voor het overleven in het huidige economische en technologische klimaat van snelle veranderingen. Er zijn tal van speelse manieren ontwikkeld om rond concrete vraagstukken het innovatief vermogen te stimuleren. De prijsvraag is daar natuurlijk een bekend en traditioneel voorbeeld van. In sommige organisaties wil men zichzelf wakker en alert houden door een bedrijfsnar te benoemen die helpt om altijd ook de andere kant te zien. Voorbeelden van spelvormen uit onze verzamellijst zijn:

- Associatiekaarten en beeldmateriaal
- Beelddenken en brainstorming
- De bedrijfsnar
- Kaart- en bordspelen
- Prijsvragen, puzzels, quizzen
- 'Gamification'

Profiel 4: Ontwikkeling van vaardigheid en inzicht door simulaties of games

Een zeer omvangrijk gebied betreden wij als we ons begeven in de wereld van spelvormen die ontworpen zijn als leeromgeving. Een oneindige variëteit aan simulatiespelen, rollenspelen en managementgames is er op de markt. De ontwikkeling van digitale educatieve games gaat zeer snel en is wereldwijd. Zeer specifieke simulaties voor het aanleren van hoog technologische vaardigheden worden al lang gebruikt in de vlieg- en ruimtevaartindustrie, in de militaire contexten en in toenemende mate ook in medische toepassingen. Daarnaast zijn er traditioneel natuurlijk ook allerlei spelvormen die gericht zijn op sociale situaties zoals leiderschap en vaardigheid in samenwerking. Niet zelden worden deze aangeboden in de vorm van 'outdoor'-trainingen. Een specifiek gebied vormen de coach- en trainingssituaties waarin dieren worden gebruikt als leeromgeving. Uit de inventarisatie van tabel 3.1 rekenen we in ieder geval de volgende spelvormen tot dit profiel:

- Simulatiespellen
- Rollenspellen
- Managementgames
- Videogames en 'wii'-simulaties
- 'Outdoor'-trainingen
- Coachen met paarden

Profiel 5: Zelfontdekking door actie en verinnerlijking in verbeeldingspel

Talrijke spelen worden in begeleidingskundige contexten ingezet voor het verkennen van de innerlijke wereld. De diverse spelvormen worden gebruikt om uit te drukken wat er van binnen leeft aan gevoelens, intenties en relationele betrekkingen. Het spel zelf fungeert als spiegel in het proces van zelfontdekking. De fysieke actie, die het weten van het lichaam mobiliseert, en verstilde verinnerlijking, waarin de reflectie ruimte krijgt, vormt daarbij een vaak terugkerende combinatie. Uit onze opsomming van 40 spelvormen zijn er heel wat onder te brengen onder dit profiel:

- Creatief werken met materialen
- Figuratieve metaforen, DUPLO-poppetjes enz.
- Organisatie-opstellingen
- Psychodrama en voice dialogue
- Imaginatie en geleide fantasie
- Lichaamswerk en bio-energetica
- Actiemafoeren
- Wandelcoaching
- Filmfragmenten
- Psychomotore werkvormen
- Werken met dans en muziek
- Zang en werken met de stem
- Labyrintlopen
- Yoga en meditatieoefeningen
- Tarotkaarten en astrologie

Profiel 6: Zelfrelativering en -profilering met humor en drama.

Het laatste profiel dat wij onderscheiden, raakt weer net een andere toets dan de vorige. Diverse speelse werkvormen worden in de begeleidingskunde gebruikt vanwege hun uitdagende en tegelijk relativiserende karakter. De humor in zijn volle breedte is daar het meest uitgesproken voorbeeld van. Humor prikkelt, daagt uit en doet tegelijkertijd het betrekkelijke inzien. Deze vorm is in het provocatief coachen tot een methodiek verheven. Ook vormen van drama, improvisatiespel en rollenspelen kunnen de gestalte aannemen van een speelse zelfpresentatie, waardoor men wint aan kracht en tegelijk aan het vermogen zichzelf met een knipoog te bekijken. Oosterse krijgskunsten kunnen eveneens in dit perspectief geplaatst worden: het vermogen zich met kracht te presenteren en tegelijk ontspannen bij zichzelf te zijn. Uit onze verzamellijst vallen dus de volgende spelvormen binnen dit profiel:

- Humor
- Drama, improvisatie, bedrijfstheater
- Provocatief coachen
- Oosterse krijgskunsten

3.9 Conclusies

De grote diversiteit aan spelvormen die begeleidingskundigen in hun praktijk gebruiken, kan op basis van de verkenningen dit hoofdstuk samengebracht worden onder een overkoepelende definitie. Met het gebruik van spel creëren

coaches, trainers en adviseurs met en ten behoeve van hun cliënten een van de dagelijkse realiteit afgezonderde speelwereld. Daarbinnen gebeurt het onverwachte, want spel is in zijn verloop altijd ongewis. Deze wereld van 'alsof', die gecommuniceerd wordt via spelregels en verbeelding, blijkt door zijn activerende onvoorspelbaarheid in staat te zijn de deelnemers te verleiden tot participatie en overgave: zij gaan op in het spel, waardoor hun ervaring zich intensiveert. Spel – in al zijn diverse uitingsvormen – fungeert in begeleidingskundige contexten daarom als een begrensde 'werkruimte' voor het ontdekken, leren en ontwikkelen op ervaringsniveau.

De aard van dit ontdekken, leren en ontwikkelen is divers en is in te delen in drie grote groepen, die weer te verdelen zijn in zes spelprofielen. Spelvormen worden in de eerste plaats ingezet om *een gevoel van gemeenschapselijkheid en een gedeelde cultuur* te creëren. Dit gebeurt vaak met vrolijk belevingsspel, waardoor een sfeer van gezamenlijkheid ontstaat (profiel 1), en met de inzet van metaforen, waardoor een gedeelde betekenisgeving en visievorming bevorderd wordt (profiel 2).

Spel wordt in de begeleidingskunde, ten tweede, gebruikt als een *instrument voor innovatie, probleemoplossing en het ontwikkelen van inzicht en vaardigheid*. Door binnen de speelruimte het associatieve denken te stimuleren, is spel een middel tot vernieuwing en verbetering van producten, diensten en processen (profiel 3), en door in een spelomgeving inhoudelijke en sociale vraagstukken te simuleren is het een middel tot inziichts- en vaardigheidsontwikkeling bij de deelnemers (profiel 4).

Spel vervult, ten derde, een belangrijke rol in de begeleiding van personen en groepen bij *individuele zelfontdekking en -ontplooiing*. Tal van spelvormen die appelleren aan de verbeelding, zijn, via de omweg van de imaginaire wereld, gericht op de exploratie van de eigen binnenwereld van (vaak tegenstrijdige) gevoelens, intenties, relaties en evaluaties (profiel 5). Daarnaast zijn er op het individu gerichte spelvormen die net een andere toets aanslaan en aan de paradoxale eenheid van zelfrelativering en zelfprofilering bijdragen (profiel 6).

Al met al blijkt het dus mogelijk om in de veelheid van speelse werkvormen op conceptueel niveau een gemene deler te vinden, die de aantrekkelijkheid ervan begrijpelijk maakt: de communicatie van een 'alsof'-wereld die boeit en vervoert en waarin het ongewisse zich voordoet. Bovendien zijn we in staat, zo tonen de zes spelprofielen aan, om samenhang te benoemen tussen vormkenmerken en functie van de diverse spelvormen, die het gebruik ervan in begeleidingskundige contexten meer inzichtelijk maakt en richting geven kan. Geschematiseerd leidt dit alles tot het overzicht, zoals weergegeven in tabel 3.5.

Tabel 3.5: Spelprofielen op grond van vorm en functie

	Spelvormen			
	Belevingsspel	Verbeeldingsspel	Wedstrijdspiel	Kansspel
Spelfuncties:	<ul style="list-style-type: none"> - Plezier - Fysieke actie - Mentale inspanning - Stilte 	<ul style="list-style-type: none"> - Vertoningen - Simulaties - Drama - Metaforen - Creatieve expressie - Imaginatie 	<ul style="list-style-type: none"> - Strategiespel - Sport - Puzzels, raadsels kaart- en bordspelen 	<ul style="list-style-type: none"> - Kans en lot - Inzet van de ander - Verrassing of ontdekking
Cultuur- en gemeenschapsvorming	<p><i>Profiel 1: Groepsvorming door samen plezier te beleven</i></p> <p><i>Profiel 2: Gemeenschappelijke visievorming met behulp van metaforen</i></p>			
Vaardigheid en probleemoplossing	<p><i>Profiel 3: Innovatie en probleemoplossing door creativiteit te organiseren</i></p> <p><i>Profiel 4: Ontwikkeling van vaardigheid en inzicht door simulaties of 'games'</i></p>			
Zelfontdekking of Individuatie	<p><i>Profiel 5: Zelfontdekking door actie en verinnerlijking in verbeeldingsspel</i></p> <p><i>Profiel 6: Zelfrelativering én -profilering via humor en drama.</i></p>			

Ondanks dit samenvattende overzicht moeten we Huizinga (1950) toegeven dat het in spel om de ervaring gaat en dat het eigenlijke van het spel voor de conceptuele analyse ontoegankelijk blijft. Spel laat zich uiteindelijk niet begrijpen als een combinatie van vorm en functie; het laat zich slechts ervaren.

Eveneens moeten we met Wittgenstein (1953) erkennen dat de grenzen van het begrip spel niet scherp te trekken zijn. Kunnen we bijvoorbeeld het verhaal dat de profeet Nathan vertelde aan het hof van David, wel beschouwen als een spel? Was het gedrag van David niet veeleer te kwalificeren als een gemeen spelletje, vuil spel misschien zelfs?

Hoe het ook zij, naar ons inzicht zijn er – met een woord van Wittgenstein – in dit hoofdstuk wel ‘familiekaracteristieken’ bij elkaar gebracht van wat we kunnen verstaan onder begeleidingskundige spelvormen, en ook hebben we laten zien welke diversiteit in die familie vertegenwoordigd is. In het volgende hoofdstuk zullen we onze blik richten op de begeleidingskundige als gebruiker van het spel. Welke plaats hebben die spelvormen eigenlijk in zijn handelings-repertoire?

Hoofdstuk 4

De begeleider als wetenschapper, wijze en schelm

De plaats van spel in het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige

Samenvatting

De vraag naar de plaats van spel in het professioneel handelen van de begeleidingskundige is in dit hoofdstuk geoperationaliseerd met behulp van de theorie van het dialogische zelf. Met een vragenlijst wordt vastgesteld welke werkvormen geassocieerd zijn met welke ik-posities. Het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige blijkt geordend te kunnen worden rond drie rollen: 'de wetenschapper' die instrueert, analyseert en rapporteert, 'de wijze' die met reflectie en stilte werkt, en 'de schelm' die de humor hanteert en zich associeert met speelse werkvormen. Het bevorderen van zelfreflectie vanuit de positie van 'de wijze' komt naar voren als de kern van het begeleidingskundig handelen, enerzijds ondersteund door de structurerende inbreng van 'de wetenschapper' met zijn meer cognitieve werkvormen, en anderzijds door de losmakende inbreng van 'de schelm' met zijn humor en ludische werkvormen. Het gebruik daarvan laat veel variatie zien, afhankelijk van het persoonlijk profiel van de begeleider.

Dit hoofdstuk is een uitbreiding en bewerking van:
Ronde, M.A. de & Geurts, J.L.A. (2012), De professionele begeleider als wetenschapper, wijze en schelm. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 1, 1, p. 2-15.

Hoofdstuk 4

De begeleider als wetenschapper, wijze en schelm *De plaats van spel in het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige*

*Ik zit mij voor het vensterglas
onnoemelijk te vervelen.
Ik wou dat ik twee hondjes was,
dan kon ik samen spelen.*

Godfried Bomans

4.1 Inleiding

Het vrolijke gedichtje van Bomans speelt zich af aan het raam, een symbolische plek die in de literatuur vaak gebruikt wordt als beeld voor overgang en reflectie (Van Dijk, 2006). Het zien van de spelende hondjes leidt bij de dichter direct tot een verdubbeling van zichzelf en tot een speels gesprek met zijn andere ik: 'Ik wou dat ik...' In de adviesliteratuur wordt de functie van simulatiespellen ook wel benoemd met de metaforen van spiegel en venster (Stoppelenburg, De Caluwe & Geurts, 2013), omdat deze – via het speelse gesprek met zichzelf en de situatie – inzicht bieden in het eigen gedrag en uitzicht geven op nieuwe handelingsmogelijkheden. In dit hoofdstuk maken we een begin met de exploratie van de rol van de begeleider, daar bij het vensterglas van het spel.

De verkenningen in het vorige hoofdstuk hebben geleid tot een beschrijvende definitie van spel en tot een ordening in de veelheid van begeleidingskundige spelvormen. De volgende stap in onze beantwoording van de vraag naar de waarde en werking van dergelijke spelvormen, zal in dit hoofdstuk bestaan uit een onderzoek naar de plaats die deze spelvormen innemen in het handelingsrepertoire van coaches, trainers en adviseurs.

We vinden deze vraag van belang, omdat de grote toename van spelgebruik door begeleiders mogelijk kritiek oproept ten aanzien van het professionele gehalte van hun werk. Bestaat er geen inherente tegenstrijdigheid tussen spelen en professioneel handelen? Het werk van de professional, ge-

schoold in een wetenschappelijke discipline, ingehuurd om zijn deskundigheid en onafhankelijkheid, kenmerkt zich immers door de inbreng van objectiviteit, rationaliteit en (daarop gebaseerde) voorspelbaarheid (Freidson, 2001), terwijl de activiteit van het spel juist getekend wordt door subjectiviteit, verbeelding en onvoorspelbaarheid, zo zagen we in het vorige hoofdstuk.

Typisch de retoriek van de professional: de wereld vangen in een tabel!



Tabel 4.1: Ogenshijnlijke tegenstrijdigheid tussen spel en profesie

	Een professional...	Iemand die speelt...
Activiteit	handelt op rationele gronden om...	schept een verbeeldingswereld waardoor...
Houding	vanuit distantie en objectiviteit...	hij zich laat meevoeren en waarin...
Oogmerk	voorspelbare effecten te realiseren.	altijd sprake is van het ongewisse en avontuurlijke.

4.2 Vraagstelling

Als we kennis willen ontwikkelen rond de ogenshijnlijke tegenstrijdigheid die we in tabel 4.1 hebben samengevat, dan is het nodig om aandacht te besteden aan de relatie tussen spel en professionaliteit. Op welke wijze is het gebruik van spelvormen verenigbaar (te maken) met het eigen karakter van professioneel handelen van de begeleider? Dat is de vraag van dit hoofdstuk. Om die te beantwoorden zullen we eerst een nadere analyse geven van het begrip professionaliteit (kennisontwikkeling positie 7) om vervolgens op basis van vragenlijstonderzoek de plaats van spel in het handelingsrepertoire van begeleidingskundigen in kaart te brengen (kennisontwikkeling positie 5) en de uitkomsten daarvan weer voor te leggen aan de praktijk (kennisontwikkeling positie 2).

4.3 Vier perspectieven op professionaliteit

Bij nadere oriëntatie blijken er meerdere antwoorden gegeven te kunnen worden op de vraag wat we eigenlijk moeten verstaan onder professionaliteit. Elk daarvan heeft zijn eigen bestaansrecht en toepassingsgebied. We zullen deze ordenen in vier perspectieven en binnen elk perspectief de mogelijke plaats van spelgebruik verkennen.

Professionaliteit als toepassing van wetenschappelijk getoetste kennis

In de inleiding van dit hoofdstuk presenteerden we de professional als de deskundige die geschoold is in een bepaalde wetenschappelijke discipline, wiens competentie bestaat uit het aanwenden van die kennis ten behoeve van concrete praktijksituaties. Deze toepassingskennis is neergeslagen in een set van richtlijnen en procedures, ontleend aan empirisch onderzoek en erkend als de laatste stand der wetenschap binnen het betreffende veld. In de medische wereld is deze professionaliteitsopvatting dominant. Zij staat daar bekend als de benadering van 'evidence based medicine' (Straus, Richardson, Glasziou & Haynes, 2010). Het handelen van de arts is gebaseerd op wetenschappelijk getoetste protocollen, die bestaan uit zogenaamde 'diagnose-behandelcombinaties'. Binnen deze opvatting is er sprake van professionaliteit als er voldaan is aan de voorwaarde van expliciete normen voor diagnose en evaluatie, met daaraan gekoppelde interventies gebaseerd op recent wetenschappelijk onderzoek naar de effectiviteit daarvan (Gilgun, 2005).

Naar aanleiding van het voorbeeld van de geneeskunde zijn er ook op andere terreinen pogingen ondernomen om te komen tot een praktijk van wetenschappelijk gefundeerd interveniëren. In de psychotherapie zijn behandelprotocollen ontwikkeld (Keijzers, Minnen & Hoogduin, 2011). Baaijens en zijn collega's (2009) reflecteren uitvoerig op de mogelijkheden voor 'evidence based consultancy' en Stober en Grant (2006) spreken van 'evidence based coaching'.

Het is deze visie op professioneel handelen die wij hierboven schetsten als ogenschijnlijk tegenstrijdig met de geest van een spelende benadering. Dat neemt niet weg dat er vanuit dit perspectief over het gebruik van spel in het professioneel handelen gedacht is. Spel wordt dan beschouwd als een instrument dat men kan inzetten om vooraf gestelde doelen te bereiken. Wieser (2007) doet verslag van een meta-analyse van effectiviteitsonderzoeken naar de inzet psychodrama bij klinische behandelingen. Binnen de protocollaire behandeling van de sociale angststoornis wordt door Bögels en Mulkens (2011) onder meer de interventie van het rollenspel voorgeschreven. De Caluwé

(1997) doet evaluatieonderzoek naar het gebruik van het simulatiespel als instrument voor beleidsimplementatie en organisatieverandering.

Binnen het perspectief van professionaliteit als het toepassen van wetenschappelijk getoetste kennis is de professional de expert die de deskundigheid heeft om een diagnose te stellen en de bijbehorende interventies te plegen. Deze interventies kunnen in principe de vorm van spel hebben als middel om bij het gestelde probleem het beoogde doel te bereiken.

Professionaliteit als relationele bekwaamheid

In de literatuur over organisatieadvies is het onder meer Schein (1999) geweest die de opvatting over de adviseur als de expert kritisch ter discussie heeft gesteld. Hij laat zien dat er binnen dit veld in ieder geval twee benaderingswijzen zijn om met vragen van cliënten om te gaan: die van de expert die denkt vanuit een diagnose-recept-model, en die van de procesbegeleider, die de cliënt helpt om zijn vraag te formuleren en zijn eigen antwoorden te ontdekken en vorm te geven. Deze polariteit van de expert- of procesbenadering is in de adviesliteratuur een regelmatig terugkerend denkschema (bijv. Block, 2010; Nathans, 2005). In zijn analyse van de helpende relatie laat Schein (2009) zien hoe zich in het contact met de cliënt altijd fundamentele psychologische processen van macht, ongelijkheid, onzekerheid en onbekendheid voordoen. Elke professional die zich begeeft in een helpende relatie, dient naar zijn oordeel te starten vanuit de rolopvatting van een 'procesconsultant', want de kwaliteit van de relatie is voorwaardelijk en bepalend voor de kwaliteit van het resultaat van het professioneel handelen.

In de literatuur over coaching is deze procesbenadering de dominante denkwijze. In coaching als begeleidingsvorm gaat het altijd om het vergroten of versterken van het zelfsturend vermogen van de cliënten in het definiëren van hun vragen en het oplossen van hun problemen (Vandamme, 2003; Passmore, 2014). De Haan en zijn collega's (De Haan, Curd & Culpin, 2011; Page & De Haan, 2014) concluderen dat effectiviteit van coaching in belangrijke mate bepaald wordt door een goede relatie tussen coach en cliënt. Vergelijkbaar is de conclusie die volgt uit omvangrijke meta-analyses van effectstudies naar diverse psychotherapeutische methodieken. Deze hebben aangetoond dat de kwaliteit van de relatie tussen cliënt en therapeut een grotere bijdrage levert aan het resultaat dan de specifieke methodiek die de therapeut hanteert (Wampold, 2001). De verbinding die in het eerste gesprek wordt ervaren, is een belangrijke voorspeller voor het latere succes. Deze onderzoeksresultaten leiden tot het inzicht dat professionaliteit gezocht moet worden in het bekwaam hanteren van relaties, waarin het volgen van handelingsrichtlijnen

zijn opgenomen in een complexer interactioneel verband. Tot een soortgelijke conclusie komt Van Aken (2009) met betrekking tot projectmanagement. Hij laat zien dat zachte, dat wil zeggen persoonlijke en relationele factoren, bepalender zijn voor projectsucces dan harde gegevens zoals planning en budget.

Binnen het perspectief op professionaliteit als relationele bekwaamheid vormt de wederkerigheid tussen professional en cliënt het uitgangspunt en krijgt de ontwikkeling van de samenwerkingsrelatie tussen cliënt, professional en vraagstuk een centrale plaats. Het model is niet meer dat van een behandelaar en een behandelde (zoals in de eerste benaderingswijze), maar van een actieve samenwerking, waarin een gezamenlijke betekenisgeving ontstaat. De interventies zijn verschoven van het vraagstuk dat opgelost moet worden, naar het vermogen van de cliënt of het cliëntsysteem met het probleem om te gaan en daarvoor zelf oplossingen of nieuwe betekenissen te vinden. Deze interventies kunnen heel goed het karakter hebben van spelvormen. Spel biedt in het relationele veld tussen begeleider en cliënt een veilige exploratieruimte waarin inzichten verworven en wegen ontdekt kunnen worden (Birnie & Dirkx, 2013); tegelijk kan het ook een spanningsverhogend en intensiverend effect hebben, omdat de begeleider en de cliënt zichzelf 'op het spel zetten' (Rombouts, 2014). Als we professionaliteit opvatten als relationele bekwaamheid, dan fungeert het inzetten van spelvormen als het creëren van een specifiek relationeel kader, dat van de begeleider een op maat gesneden deskundigheid vraagt (Muijen, 2014).

Professionaliteit als een authentieke en coherente visie op een vakgebied

Begeleidingskundigen die zich in het veld van cliënten en collega's presenteren met specifieke en daardoor onderscheidende bekwaamheden, vormen een voorbeeld van ons derde perspectief op professionaliteit. Vanuit deze zienswijze is de professional iemand die een eigen profiel binnen het vak heeft ontwikkeld. De Sonnaville (2005) deed een uitvoerige studie naar de professionalisering van de organisatieadviseur en kwam tot de conclusie dat er in dat veld geen eenduidige kennisbasis, en evenmin een gezamenlijk gedeeld interventierepertoire voorhanden is. Adviseurs hebben hun persoonlijke stijl en deskundigheid. Op grond van zijn onderzoek komt De Sonnaville tot het inzicht dat de professionaliteit van de organisatieadviseur eerder een retorisch dan een objectief karakter heeft. Een organisatieadviseur presenteert zichzelf met een samenhangend verhaal dat verweven is met zijn persoonlijke competenties. Daarin nemen wetenschappelijk getoetste inzichten wel een belangrijke plaats in, maar eerder als argumenten voor een eigen constructie, dan als een

gezamenlijk gedeeld objectief kader. Bekend is het boek van De Caluwé en Vermaak (2006), die in een overzicht van het veld van de verandkunde de vijf kleuren (lees: profielen) van veranderaars uitwerken; het vormt daarmee een illustratie van de constatering van De Sonnaville (2005).

De wijze waarop Ruijters (2006) in haar proefschrift over leren in organisaties professionaliteit benadert, is hieraan nauw verwant. Zij legt de nadruk op de verbondenheid van de professional met diens vakgebied. Hij is 'iemand die een openlijk commitment heeft met een bepaald vak' (p.113). Uitgewerkt naar concrete kenmerken, beschikt de professional volgens haar over:

- een expliciete visie op het vak en de bijdrage daarvan aan de samenleving;
- een authentieke, persoonlijk geïntegreerde methodologie of werkwijze binnen het vak;
- vaardigheden om vanuit deze methodologie te werken met instrumenten en technieken die door vakgenoten zijn erkend;
- het vermogen de consistentie en coherentie tussen visie, methodiek en instrumenten te verwoorden.

Vanuit een meer normatieve, maatschappijkritische invalshoek komt ook Kunnenman (2005) tot de stellingname dat professionals hun beroepsmatig handelen dienen in te bedden in een doorleefd zingevend en dus persoonlijk perspectief. Wanneer dat niet gebeurt, zal de ontwikkeling van het professionele handelen worden bepaald door economische en politieke krachten, die de toepassingswetenschappen inschakelen voor hun belangen. Kunnenman (2013) pleit daarom voor een normatieve professionalisering (vgl. De Ronde, 2007).

Het gebruik van specifieke speelse werkvormen is niet zelden de ingang voor begeleidingskundigen om zich te onderscheiden in een bepaald veld. De aanpak die men volgt, is dan niet primair ingegeven door de analyse van de situatie, maar door de eigen specifieke benaderingswijze en persoonlijk ontwikkelde kwaliteiten. Veenbaas (2000) bijvoorbeeld presenteert zichzelf met een narratieve benadering waarin gedicht, verhaal en vertelling de hefboom zijn voor verandering; Stam (2004) is bekend vanwege zijn opstellingenwerk, en Budde en Mulder (2008) zijn autoriteit op het terrein van dramawerkvormen en aanverwante technieken.

De publicatie van Ten Bos (2000) kan als een kritische reflectie op dit perspectief gelezen worden. Wie professionaliteit koppelt aan vakmatige profilering, moet zich wel bewust zijn van de modegevoeligheid en de neiging tot het doen van heilsbeloften die dat met zich mee kan brengen. Anders gezegd: professionaliteit vanuit dit derde perspectief dient wel het eerste en het tweede in zich te hebben opgenomen.

Professionaliteit als een reflectieve dialoog

Schön (1983) maakt nog weer een volgende stap in zijn doordenking van het professioneel handelen. Reagerend op de te beperkte zienswijze van een technisch-rationele opvatting van professionaliteit (ons eerste perspectief), betoogt hij dat de professional zijn werk moet doen in telkens unieke en bovendien ook dynamische situaties, met vaak tegenstrijdige belangen en waardegeladen vraagstukken. De professional heeft niet alleen een rol in het oplossen van een probleem, maar ook in het stellen ervan, en daarbij kunnen zich tal van conflicterende waardenoriëntaties voordoen, die de deskundige ook in zijn persoonlijke betrokkenheid raken. Deze waarneming sluit aan bij de professional die handelt vanuit een authentieke visie en vormt tegelijk ook een antwoord op de kritiek daarop door nog een stap verder te gaan. Schön vraagt van de professional dat hij al reflecterend verschillende perspectieven kan verkennen en met elkaar in gesprek weet te brengen. Voor hem betekent dit dat de professional altijd de bereidheid heeft om zijn overtuiging en 'commitment' in het licht van de situatie te bevragen en die zo nodig ook te herzien. De professionaliteit van de beroepsbeoefenaar wordt gekarakteriseerd door kennis en vaardigheid die voortvloeien uit zijn wetenschappelijke scholing, maar evenzeer door het vermogen om het 'niet-weten' toe te laten en het nieuwe en het onbekende te aanvaarden en te onderzoeken. Voor Schön is de professional iemand die in een reflectieve dialoog treedt met de situatie en zich daarbij door het onverwachte laat verrassen. Vakmanschap ligt daarmee dicht bij kunstenaarschap.

De inzet van spelvormen komt vanuit deze benadering van professionaliteit in een nieuw licht te staan. Schön (1983) laat zien dat de professional voor zichzelf 'virtuele ruimtes' creëert om de 'reflection in action' gestalte te geven: een veilige ruimte om verschillende perspectieven te verkennen, en uit te zoeken wat een juiste handelswijze is. Spelvormen kunnen voorzien in deze behoefte aan reflectie- en experimenteer ruimte. De begeleidingskundige wordt binnen dit perspectief een deskundige in het ondersteunen van de reflectie van andere professionals. Spelvormen bieden een context om gezichtspunten, benaderingswijzen en persoonlijke attitudes te exploreren en te toetsen op hun consequenties. In het spel kan het weten en het niet-weten van de professional al zoekend met elkaar in verbinding worden gebracht. Niet alleen de handelingsalternatieven die gebaseerd zijn op de eigen deskundigheid worden geëxploreerd, maar evenzeer de persoonlijke verlegenheid met de situatie en de mate waarin de eigen persoon wordt geraakt.

Samenhang tussen de vier perspectieven

In tabel 4.2 vatten we de vier inzichten omtrent de vraag naar professionaliteit en hun implicaties voor spelgebruik beknopt samen. We hebben deze perspectieven niet geïnventariseerd om tot een onderlinge weging te komen en één of enkele ervan als meer geldig te verklaren dan de andere. Het zou uiteraard veel vergelijkend onderzoek onder professionals vergen om na te gaan hoe elk van de vier perspectieven in hun handelen doorwerkt. Professionele vraagstukken verschillen van elkaar, en het ene professionele veld is het andere niet. Het onderscheid van Weggeman (2007) tussen routine-professionals en improviserende professionals is daar een illustratie van.

Tabel 4.2: Perspectieven op professionaliteit en hun implicaties voor het gebruik van spel

Professionaliteit opgevat als:	Het gebruik van spel als:
1. Toepassing van wetenschappelijk getoetste kennis	een interventie-instrument op basis van een probleem-analyse en doelbepaling.
2. Methodisch relationele bekwaamheid	een manier om een specifiek relationeel samenwerkingskader te creëren.
3. Geïntegreerde, authentieke visie en werkwijze als vakman	een manier om zich onderscheidend te profileren in het veld van begeleidingskundigen.
4. Reflecterend handelen, dialoog tussen meerdere perspectieven	een virtuele ruimte voor professionals om meerdere handelingsalternatieven te verkennen.

Op grond van onze conceptuele analyse veronderstellen we wel een zekere gelaagdheid in de vier perspectieven: elk volgend perspectief ontkent het voorgaande niet, maar neemt het in zich op en geeft het een nadere inhoud. Het tweede perspectief kan niet zonder het eerste, maar voorziet het wel van een eigen kleuring. Zo kan het derde perspectief niet zonder de eerste twee en veronderstelt het vierde de voorgaande drie.

Voor ons onderzoek naar de plaats van spel in het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige betekent dit, dat we het beste ons uitgangspunt kunnen kiezen in dat van de reflecterende professional die met zichzelf in dialoog is over zijn handelswijze en daarbinnen over de inzet van zijn werkvormen. Binnen die zienswijze doen alle voorgaande perspectieven mee als onderdeel van het geheel van overwegingen en als stem in de innerlijke dialoog die we professionele reflectie noemen.

4.4 Werkwijze: vragenlijst, deelnemers en workshops

De psychologische theorie van het dialogische zelf (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans & Gieser, 2012) biedt een geschikt aangrijpingspunt om de vraag naar de plaats van spel in het begeleidingskundig handelings-repertoire te operationaliseren. In het kader van zijn theorie heeft Hermans (2001) een instrument ontwikkeld, het zogenaamde persoonlijke positie-repertoire, dat wij kunnen gebruiken voor een eerste exploratie van de interne dialoog van begeleidingskundigen over hun inzet van werkvormen. De kern-gedachte van de 'dialogical self theory' luidt dat de identiteit van individuele personen bestaat uit een voortgaande dialoog tussen vele ik-posities, die samen de innerlijke ruimte van het zelf vullen. Wat voor de persoonlijke identiteit geldt, zal – met het werk van Schön in onze gedachten – zeker ook gelden voor de professionele identiteit (zie bijvoorbeeld Vandamme, 2014). Met de theorie van het dialogische zelf kunnen we het concept van de reflecterende professional, die in een afweging tussen meerdere perspectieven zijn weg zoekt, dan ook een psychologische basis geven.

In zijn vragenlijst laat Hermans (2001) zijn respondenten interne en externe ik-posities met elkaar vergelijken. In ons onderzoek transponeren we deze werkwijze naar een confrontatie tussen ik-posities van de begeleidingskundige, die met zichzelf in gesprek is over de diversiteit aan werkvormen die hem te beschikking staan. In *bijlage 1* hebben we de vragenlijst integraal opgenomen. Daarin is te zien dat we de respondent systematisch bevragen op de mate waarin voor hem het gebruik van verschillende werkvormen verenigbaar is met onderscheiden ik-posities. Achttien ik-posities worden gekruist met zestien werkvormen, telkens met de vraag: *'In hoeverre is het werken met ...(werkvorm)... voor u verenigbaar met ...(ik-positie)...'* Voor elke werkvorm worden alle onderscheiden ik-posities uitgevraagd. Ook spreken de respondenten zich via de vragenlijst uit over de relevantie van de verschillende werkvormen voor hun professionele praktijk.

Omdat het een eerste verkenning betreft, waarbij we respondenten uit de breedte van het begeleidingskundige veld met elkaar moeten kunnen vergelijken, hebben we de omschrijvingen van zowel de werkvormen als die van de ik-posities breed geformuleerd. Van de zestien werkvormen zijn er tien meer of minder gerelateerd aan spel. Deze zijn gekozen op basis van de analyse van spelvormen uit het vorige hoofdstuk. Daarnaast zijn er zes werkvormen in de vragenlijst opgenomen die niet aan spel gerelateerd zijn. Een overzicht geven we hieronder in tabel 4.3.

Tabel 4.3: Overzicht van de werkvormen, die opgenomen zijn in de vragenlijst

Werkvormen die (min of meer) verwant zijn aan spel op basis van onze analyses van spel:	
<ul style="list-style-type: none"> • Het werken met spelsimulaties of rollenspelen • Het werken met creatieve expressie • Het in drama uitspelen van ervaringen • Het bewust werken met momenten van stilte • Het werken met de verbeelding of imaginatie 	<ul style="list-style-type: none"> • Het organiseren van feestelijke activiteiten • Het inbrengen van wedstrijdelementen • Het bewust laten bepalen door toeval • Het inbrengen van humor • Het werken met lichaamsbeweging
Werkvormen die niet verwant zijn aan spel:	
<ul style="list-style-type: none"> • Het bevorderen van en sturen op zelfreflectie • Het werken met systematische analyses • Het werken met huiswerkopdrachten 	<ul style="list-style-type: none"> • Het schrijven van rapportages • Het oefenen en inslijpen van vaardigheden • Het geven van instructie of uitleg

De werkvormen worden onderzocht op hun verenigbaarheid met achttien ik-posities. Daarvan zijn er, zoals weergegeven in tabel 4.4 zes geformuleerd als professionele of maatschappelijke rollen, zes als vertegenwoordiger van een bepaald waardengebied (ontleend aan Scharz, 1994) en zes als archetypische posities die basale relationele verhoudingen vertegenwoordigen. We veronderstellen dat we hiermee voor de exploratieve bedoeling van het onderzoek voldoende ruimte bieden om de diversiteit in het veld recht te doen en tegelijk voldoende specifiek zijn om tot sprekende resultaten te komen.

Tabel 4.4: Overzicht van de ik-posities, die opgenomen zijn in de vragenlijst

Professionele rollen als ik-positie:	
<ul style="list-style-type: none"> • uw rol als trainer • uw rol als coach • uw rol als adviseur 	<ul style="list-style-type: none"> • de wetenschapper in u • de therapeut in u • de zakenman of -vrouw in u
Waardeoriëntaties als ik-positie:	
<ul style="list-style-type: none"> • uw op plezier gerichte ik • uw mensgerichte ik • uw doelgerichte ik 	<ul style="list-style-type: none"> • uw op zingeving gerichte ik • uw op creativiteit gerichte ik • uw op structuur gerichte ik
Archetypen als ik-positie:	
<ul style="list-style-type: none"> • de wijze man of vrouw in u • de schelm of nar in u • het vrouwelijke in u 	<ul style="list-style-type: none"> • het mannelijke in u • het kind in u • uzelf zoals u bent

Het invullen van de vragenlijst is een intensief werk en vraagt betrokkenheid en concentratie van de respondenten. Mede daarom is ervoor gekozen deze af te nemen in het kader van professionaliseringsactiviteiten, waarbij de ingevulde vragenlijsten tegelijk werk materiaal vormen voor een workshop. Een eerste proefversie is op die manier voorgelegd aan enkele collega's (De Ronde, 2011). Op grond daarvan heeft het instrument zijn definitieve vorm gekregen en is het vervolgens afgenomen in het kader van diverse nascholings- en intervisiebijeenkomsten van praktiserende begeleidingskundigen. In *bijlage II* is een overzicht opgenomen van groepen die hebben deelgenomen aan het onderzoek.

Deze workshops verschaften ons ook de mogelijkheid om de uitkomsten van de vragenlijst voor te leggen aan de respondenten en met hen in trainingsverband van gedachten te wisselen over de betekenis ervan. In totaal zijn er op deze wijze 196 vragenlijsten digitaal verzonden. Daarvan zijn er 49 in het geheel niet ingevuld, 24 niet compleet en 4 onbruikbaar (vanwege te veel rijen met uniforme scores, zie *bijlage II*). Uiteindelijk bleken konden we 119 ingevulde vragenlijsten meenemen in onze analyses. Op deze groep respondenten is de rapportage in dit hoofdstuk gebaseerd.

4.5 Resultaten van het vragenlijstonderzoek

We beschrijven de uitkomsten van het onderzoek door eerst enkele feitelijke gegevens te verstrekken over de respondentengroep. Daarna bespreken we de uitkomsten van de vraag naar de relevantie van de onderscheiden werkvormen. Vervolgens beschrijven we de resultaten die handelen over de relatie tussen werkvormen en ik-posities.

Feitelijke gegevens

De vragenlijst is in zijn definitieve vorm in de periode van 2012 tot begin 2014 afgenomen onder coaches, trainers en adviseurs, zoals gezegd, veelal in het kader van professionaliseringsactiviteiten. De respondentengroep blijkt de volgende kenmerken te hebben:

- 46% van de invullers is man en 53% is vrouw. (Eén respondent heeft de vraag naar het geslacht niet ingevuld.)
- De leeftijd van de respondenten: 15% is jonger dan 40 jaar; 30% heeft de leeftijd tussen 40 en 50 jaar, terwijl 55% ouder is dan 50 jaar.
- Alle respondenten zijn hoger opgeleid: 5% hbo, 24% hbo+voortgezette opleiding, 75% universitair. De respondenten zijn voor het merendeel geschoold in studierichtingen die verwant zijn aan de psychologie of

pedagogiek (62%); 24% in de bedrijfs- of bestuurskunde en verder enkelen in de rechten, filosofie, linguïstische opleidingen en de natuurwetenschappen.

- Voor wat betreft de werkomgeving: 34% werkt als zelfstandige zonder personeel, 17% vanuit een organisatie met winstoogmerk en 50% vanuit een organisatie zonder winstoogmerk.

De begeleidingskundige relevantie van de onderzochte werkvormen

De uitkomsten van de vragenlijst leveren in de eerste plaats een hiërarchie van relevante werkvormen voor professioneel begeleiders op, zoals weergegeven in tabel 4.5.

Tabel 4.5: Relevantie van werkvormen in begeleidingssituaties op een 6-punt-schaal, van 0: totaal onbelangrijk - tot 5: uitermate belangrijk, N=119

Werkvormen	Gemiddelde score	Standaard afwijking
1 Het bevorderen van en sturen op zelfreflectie	4,4	0,8
2 Het inbrengen van humor	4,0	0,9
3 Het geven van instructie of uitleg	3,7	0,9
4 Het werken met de verbeelding of imaginatie	3,6	1,1
5 Het oefenen en inslijpen van vaardigheden	3,4	1,1
6 Het bewust werken met momenten van stilte	3,4	1,2
7 Het werken met systematische analyses	3,4	1,2
8 Het werken met huiswerkopdrachten	3,3	1,2
9 Het werken met spelsimulaties of rollenspel	3,0	1,4
10 Het schrijven van rapportages	3,0	1,3
11 Het werken met creatieve expressie	2,7	1,3
12 Het in drama uitspelen van ervaringen	2,5	1,4
13 Het werken met lichaamsbeweging	2,4	1,5
14 Het bewust laten bepalen door toeval	1,7	1,4
15 Het organiseren van feestelijke activiteiten	1,7	1,3
16 Het inbrengen van wedstrijd-elementen	1,5	1,2

Daarin vallen een aantal zaken op. Het is ontwifelbaar dat van de aangedragen werkvormen ‘Het bevorderen van en sturen op zelfreflectie’ door de coaches, trainers en adviseurs als het belangrijkste wordt gezien. Deze werkvorm scoort unaniem hoog en - zo interpreteren we deze uitkomst - maakt daarmee deel uit

van de kern van het begeleidingskundig werk van coaches, trainers en adviseurs; hij kan als definiërend gelden voor hun professionaliteit. Ook het inbrengen van humor blijkt als zeer belangrijk gezien te worden voor het begeleidingskundige werk. Daarover bestaat evenmin verschil van mening; de standaardafwijking blijft onder de 1,0. Een zelfde unanimité gaat op voor het geven van instructie of uitleg, hoewel hier binnen het begeleidingskundig werk enige differentiatie is te zien tussen de rollen van de coach, de adviseur en de trainer. Het geven van uitleg en instructie laat, zo zal dadelijk uit tabel 4.4 blijken, vooral een hoge uitslag zien bij de rollen trainer en adviseur, terwijl de rol van coach vooral hoog scoort op het werken met de verbeelding. Dat het geven van uitleg en instructie een relevante werkvorm is in de professionele activiteit van de respondenten, daarover is echter geen verschil van mening.

De volgende vijf werkvormen die verschijnen in de rangorde van relevantie, worden wel belangrijk gevonden, maar de scores zijn iets minder eenduidig omdat de variantie tussen proefpersonen toeneemt. Het betreft werken met de verbeelding, inzetten van oefeningen, werken met stilte, systematisch analyseren en geven van huiswerkopdrachten. We interpreteren deze positie in de rangorde als volgt: de genoemde werkvormen behoren tot het algemene pakket aan vaardigheden waarover begeleidingskundigen (dienen te) beschikken; ze ondersteunen de essentie van het begeleiden, namelijk het bevorderen van en sturen op zelfreflectie, maar de mate waarin deze werkvormen gewicht hebben, verschilt per professional.

De verschillen tussen de respondenten worden nog groter bij de volgende groep van vijf werkvormen in de rangorde. Hier gaat het om het werken met spelsimulaties, het schrijven van rapportages, het werken met creatieve expressie, het uitspelen in drama en het werken met lichaamsbeweging. Op één na zijn dit allemaal spelvormen. De relatief hoge standaardafwijking doet ons veronderstellen dat deze werkvormen behoren tot de meer specifieke professionele profielen van de respondenten, waarbij de één hoog scoort op de ene en de ander op de andere werkvorm. Het betreft werkvormen die de begeleidingskundigen hun eigen specifieke, persoonlijk gekleurde profiel verschaffen, zo interpreteren we deze resultaten.

Ten slotte is er een groep van drie aan spel gerelateerde werkvormen (werken met toeval, feest en wedstrijdelementen) die door de meeste begeleidingskundigen als nauwelijks relevant wordt beschouwd, met een gemiddelde score van 2,0 of lager. De hogere standaarddeviatie laat zien dat er desondanks ook respondenten zijn geweest die wel hoger op deze werkvormen scoren, blijkbaar omdat die voor hen wel van belang zijn in hun professionele praktijk.

Verenigbaarheid van werkvormen met ik-posities

Het grootste deel van de vragenlijst is gericht op de vraag in hoeverre de genoemde werkvormen verenigbaar zijn met verschillende ik-posities. In tabel 4.6 zijn de uitkomsten hiervan samenvattend weergegeven: voor elke cel is het gemiddelde over alle respondenten berekend.

Tabel 4.6: Verenigbaarheid van werkvormen met ik-posities. Schaal van 0 (niet) tot 5 (volledig), N=119

Methodieknaam	uw rol als trainer	uw rol als coach	uw rol als adviseur	de wetenschapper in u	de therapeut in u	de zakenman of -vrouw in u	uw op plezier gerichte ik	uw mensgerichte ik	uw doelgerichte ik	uw op zingeving gerichte ik	uw op creativiteit gerichte ik	uw op structuur gerichte ik	de wijze man of vrouw in u	de schelm of nar in u	het vrouwelijke in u	het mannelijke in u	het kind in u	u zoals u bent
Zelfreflectie	4,3	4,7	4,2	3,5	4,6	3,3	3,8	4,4	4,3	4,6	3,8	3,6	4,5	3,0	3,8	3,3	2,9	4,2
Humor	4,3	4,3	4,1	3,0	3,8	3,5	4,6	4,4	3,7	4,0	4,4	3,1	4,1	4,5	3,6	3,7	4,3	4,2
Instructie	4,3	3,5	4,0	4,1	3,2	3,5	3,2	3,2	4,2	3,3	2,8	4,0	3,6	1,9	2,7	3,4	2,2	3,6
Imaginatie	3,8	4,1	3,6	2,8	4,0	2,9	4,1	4,1	3,6	4,0	4,3	2,9	4,0	3,7	3,6	3,0	4,1	3,8
Oefening	4,1	3,5	3,1	2,8	3,3	2,8	2,6	2,9	3,7	2,7	2,5	3,6	3,0	1,7	2,4	2,9	2,2	3,1
Stilte	3,4	3,9	3,2	2,7	4,0	2,5	3,2	3,8	3,4	4,3	3,6	3,0	4,2	2,1	3,4	2,6	2,4	3,5
Systematische analyse	2,9	3,1	3,8	4,0	2,9	2,9	2,5	2,6	3,8	2,7	2,2	3,8	3,2	1,5	2,3	2,9	1,4	3,1
Huiswerk	4,0	4,0	3,6	3,4	3,8	3,1	2,6	2,9	4,0	3,2	2,9	3,8	3,4	1,9	2,6	3,1	1,8	3,2
Simulaties	4,1	4,0	3,3	2,6	3,8	2,4	3,8	3,7	3,7	3,4	3,9	3,0	3,4	3,4	3,0	2,9	3,5	3,4
Rapportage	2,8	2,8	3,7	4,2	2,7	3,4	1,9	2,0	3,6	2,4	1,9	3,7	3,2	1,2	2,0	2,8	1,0	2,6
Expressie	3,3	3,3	2,6	2,1	3,4	2,1	3,9	3,7	2,9	3,7	4,1	2,4	3,4	3,5	3,3	2,5	3,8	3,3
Drama	3,4	3,5	2,5	1,8	3,5	1,9	3,4	3,5	2,8	3,3	3,7	2,3	3,1	3,4	3,0	2,5	3,4	3,0
Fysieke actie	3,4	3,0	2,3	1,7	3,1	1,8	3,7	3,6	3,2	3,2	3,5	2,5	3,1	3,6	2,8	3,3	3,7	3,2
Toeval	2,2	2,3	1,7	1,1	2,1	1,3	2,7	2,3	1,7	2,4	2,9	1,4	2,3	2,8	2,3	1,7	2,8	2,3
Feest	2,5	2,3	2,6	1,6	2,0	2,8	3,5	3,5	2,8	3,1	3,2	2,2	2,7	3,4	3,2	2,8	3,4	3,0
Wedstrijd	2,4	1,7	2,0	1,7	1,4	2,8	2,4	1,9	3,0	1,5	1,9	2,3	1,8	2,4	1,4	2,8	2,6	2,1

Om de bespreking van deze volle tabel te structureren geven we eerst aandacht aan de professionele rollen in relatie tot de werkvormen, daarna bespreken we de waarden en de archetypische ik-posities in relatie tot de werkvormen. Vervolgens geven we aandacht aan overeenkomsten en verschillen tussen de werkvormen. Ten slotte behandelen we de vraag waar het uiteindelijk om gaat: de plaats van spel en spelvormen in het geheel van het professionele handlingsrepertoire.

Verbinding tussen rollen en werkvormen:

De resultaten laten zien dat de respondenten bij het hanteren van werkvormen onderscheid maken tussen de verschillende rollen die ze vervullen. Als grote lijn zien we bij de rollen van coach, trainer en adviseur dezelfde volgorde van boven naar beneden, maar binnen deze algemene tendens zijn

er ook een aantal sprekende verschillen te ontdekken tussen deze drie rollen. We noemen daarvan de volgende:

- De spel-gerelateerde werkvormen zijn voor de respondenten meer verenigbaar met de rollen van trainer en coach dan met die van de adviseur.
- Bij de rollen van trainer en coach wordt vergelijkbaar hoog gescoord op het geven van *huiswerkopdrachten* en het werken met *simulaties en rol-lenspel*, terwijl hierop vanuit de rol van adviseur lager wordt gescoord.
- Het werken met de *verbeelding* is voor de respondenten het meest verenigbaar met de rol van coach. Ook de plaats die het bewust werken met *stilte* heeft, is onderscheidend voor deze rol. We noemden reeds dat *instructie* bij de rol van coach lager scoort dan bij de rol van adviseur en trainer.
- Bij de rol van adviseur scoren de meer cognitieve werkvormen van de *systematische analyse* en de *rapportage* relatief hoog.
- Opvallend zijn voorts nog de lage scores op werken met *toeval* binnen de rol van adviseur en het inbrengen van *wedstrijdelementen* vanuit de rol van coach.

Verbinding tussen waarden en werkvormen

De uitkomsten laten zien dat er eveneens een verbinding te maken is tussen waarden en werkvormen. Deze constatering raakt aan het punt waar we dit hoofdstuk mee begonnen, de ogenschijnlijke tegenstrijdigheid van spel en professioneel handelen. De uitkomsten laten zien dat de werkvormen instructie, analyse, oefening, huiswerk en rapportage worden gezien als vooral verenigbaar met de ik-posities van doelgerichtheid en structuurgerichtheid. De speelse werkvormen daarentegen worden gezien als verenigbaar met de waarden van gerichtheid op plezier en creativiteit en mensgerichtheid. Dat geldt ook voor de humor als werkvorm. Het bewust werken met stilte neemt in het geheel van werkvormen een eigen plaats in. Dat wordt vooral als verenigbaar gezien met de ik-positie van mensgerichtheid en gerichtheid op zingeving. Met het inbrengen van werkvormen die aan spel gerelateerd zijn, zo kunnen we hieruit afleiden, wordt er in het professioneel handelen ook een aanvullend waardenkader ingebracht.

Verbinding tussen archetypische ik-posities en werkvormen

We hebben de vragen naar archetypische ik-posities meegenomen in het onderzoek om zicht te krijgen op de samenhang tussen basale relationele verhoudingen en het gebruik van begeleidingskundige werkvormen.

Het is niet verwonderlijk, dat de ik-posities van de schelm en het kind hoog blijken te scoren op de ludische werkvormen. Spel is en blijft blijkbaar gerelateerd aan het kind in ons, ook als we het professioneel inzetten.

Over het geheel van de verschillende speelse werkvormen blijken de ik-posities van het mannelijke en van het vrouwelijke elkaar gemiddeld niet veel te ontlopen. Spelen wordt gezien als verenigbaar met zowel het mannelijke als het vrouwelijke. Als we meer specifiek gaan kijken, dan blijkt dat het werken met wedstrijdelement en het inbrengen van fysieke actie meer als verenigbaar met het mannelijke wordt gezien, terwijl werken met de verbeelding, creatieve expressie, drama en toeval meer verenigbaar zijn met het vrouwelijke. Het werken met simulatie of rollenspel is van alle speelse werkvormen het meest sekse-neutraal. Voor de overige werkvormen geldt dat de meer cognitieve werkvormen (instructie, analyse, rapportage) als meer mannelijk worden gezien, terwijl stilte en reflectie als meer verenigbaar met het vrouwelijke worden gepercipieerd. Overigens vermelden we hierbij ten overvloede dat het gaat om uitslagen van zowel mannen als vrouwen die beiden op het mannelijke en vrouwelijke in hen reflecteren. Het zou interessant zijn om in een afzonderlijke studie de uitkomsten ook gedifferentieerd te bekijken, bijvoorbeeld door de scores van mannen en vrouwen systematisch met elkaar te vergelijken. Vanwege concentratie op onze hoofdvraag zien we daar hier echter van af.

De archetypische ik-posities van 'de wijze man of vrouw in u' en 'u zoals u bent' gaan zeer gelijk op als het gaat om verenigbaarheid met het hanteren van de diverse werkvormen. Uitzondering hierop vormt het werken met de stilte en het schrijven van rapportages; op deze beide scoort de wijze hoger dan 'u zoals u bent'.

Interessant is het om te zien hoe sterk de correlatie is tussen de relevantie van de werkvormen (tabel 4.5) en de verenigbaarheid van de werkvormen met de archetypische ik-positie 'u zoals u bent'. Over de gemiddelde scores, zoals weergegeven in bovenstaande tabel, is dat $r=0,85$, en over de ruwe (niet gemiddelde) uitslagen $r=0,6$. We interpreteren dit als een signaal dat de respondenten in het waarderen (en daarmee hoogst waarschijnlijk ook in het hanteren) van werkvormen zoeken naar die werkvormen die bij hen passen als persoon. Dit correspondeert met het derde perspectief op professionaliteit, dat we hierboven beschreven als het hebben en uitdragen van een persoonlijk coherent profiel binnen het vakgebied.

Overeenstemming en verschil tussen ludische werkvormen

Een aantal speelse werkvormen laat een zeer vergelijkbaar patroon zien voor wat betreft hun verenigbaarheid met de ik-posities. Zo scoren het uitspelen van ervaringen in drama en het werken met creatieve expressie in sterke mate overeenkomstig. Als we abstraheren van de hoogte van de scores en allen naar het patroon kijken, dan geldt die vergelijkbaarheid ook het werken met de verbeelding (hoewel die over de hele lijn hoger scoort) en – opvallende genoeg – eveneens voor het bewust overlaten aan het toeval (hoewel die over de hele lijn veel lager scoort). De onderlinge correlaties tussen deze vier werkvormen zijn allen rond de $r=0,9$, berekend over bovenstaande gemiddelden. Blijkbaar doet het werken met deze spelvormen in de ogen van de respondenten een beroep op dezelfde ik-posities. Als we de lijnen iets ruimer nemen en de grens leggen bij een correlatie van minimaal $r=0,8$, dan voegen ook de werkvormen simulatie en fysieke actie zich bij deze groep.

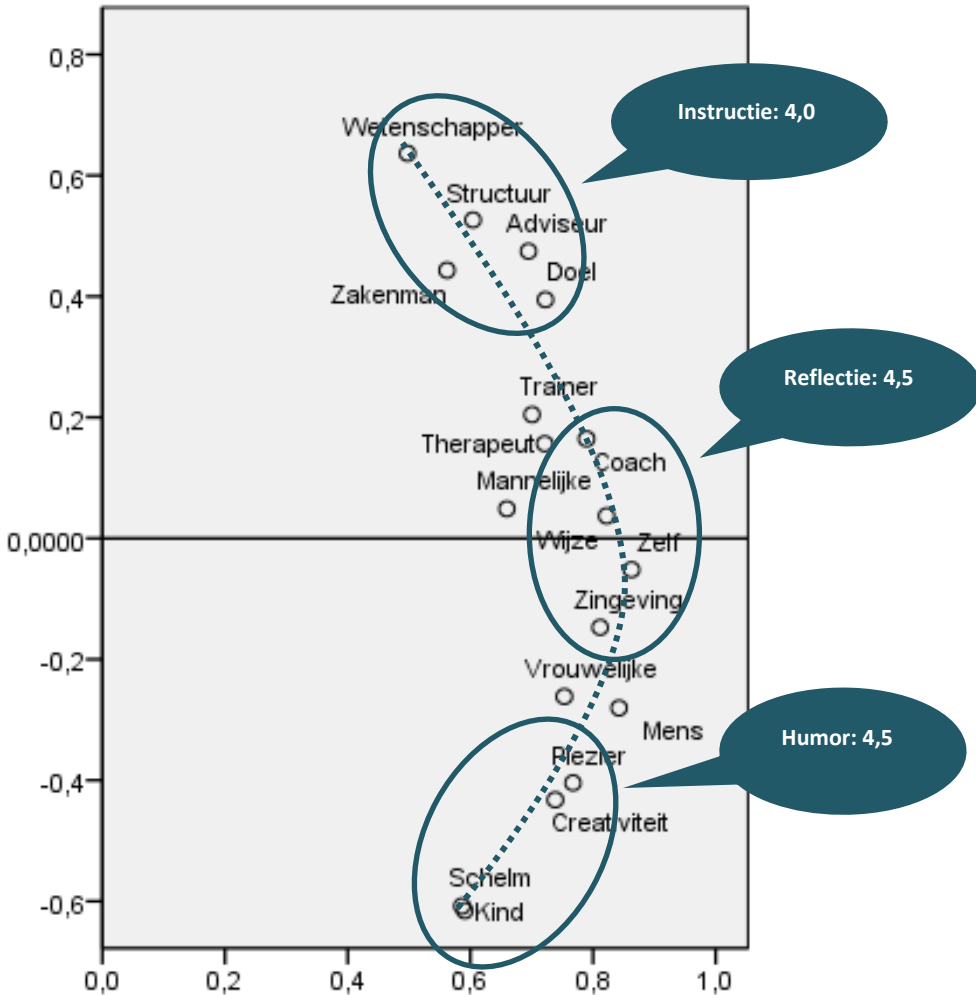
Werken met wedstrijdelementen daarentegen gaat qua verenigbaarheid met ik-posities een geheel eigen koers en correleert tussen de $r=-0,3$ en $r=0,3$ met de overige spelvormen. Het inbrengen van wedstrijdelementen correleert negatief, $r=-0,5$, met het bevorderen van zelfreflectie en eveneens met het bewust werken met momenten van stilte, $r=-0,6$. De spelvorm van de wedstrijd scoort daarmee niet alleen het laagst op de ranglijst van relevante werkvormen uit tabel 4.5, maar lijkt bovendien ook moeilijk verenigbaar te zijn met de kern van het begeleidingskundig werk, namelijk het bevorderen van en sturen op zelfreflectie.

We benoemen hier ook nog de sterke correlatie tussen scores op de werkvormen van het bevorderen van zelfreflectie en bewust werken met momenten van stilte ($r=0,9$). Deze appelleren blijkbaar aan dezelfde ik-posities in het repertoire van de professional

Spel in het geheel van professionele handelingsrepertoire

Om een samenhangend beeld te creëren hebben we over het totaal van de individuele (ruwe) scores een factoranalyse uitgevoerd¹. Het blijkt dat 66% van de variatie tussen de ik-posities verklaard wordt in een tweedimensionale ruimte.

¹ De ruwe data zijn samengebracht in een tabel van 18 kolommen met ik-posities en $119 \times 16 = 1904$ rijen met werkvormen. Elke cel bevat een uitspraak over de verenigbaarheid van een bepaalde werkvorm met een bepaalde ik-positie volgens een respondent. Op basis van alle uitspraken van al de 119 respondenten bij elkaar hebben we de correlaties tussen de diverse ik-posities berekend om vervolgens met behulp van een principale componenten analyse de onderliggende 'verklarende' factoren te bepalen.



Figuur 4.1: Grafische weergave van factoranalyse met de hoogst scorende werkvorm bij drie clusters van ik-posities

De grafische weergave² van de factoranalyse in figuur 4.1 maakt duidelijk dat de uitgevraagde ik-posities geordend te zijn in de vorm van een driehoek, of een halve maan, door ons geaccentueerd door de steunlijn. In de figuur hebben wij de ik-posities op de drie hoekpunten geclusterd op basis van nabijheid.

² Voor een cijfermatige weergave van de ladingen op de factoren en voor de bespreking van de derde verklarende factor verwijzen we naar bijlage III.

Vanwege het sprekende karakter benoemen we de clusters met de metaforische namen 'wetenschapper', 'wijze' en 'schelm'. Bij elk van deze drie hebben we in een ballon de werkvorm weergegeven die gemiddeld het hoogste scoort op de omcirkelde ik-posities. De drie werkvormen die door de respondenten als het meest relevant worden beschouwd, namelijk reflectie, humor en instructie, blijken aldus precies verdeeld te zijn over de drie clusters en daar het hoogst te scoren. Elk cluster van ik-posities heeft blijkbaar zijn eigen favoriete dominante werkvorm.

Deze verdeling gaat niet alleen op voor de drie meest relevante, maar ook voor de overige werkvormen. Bij het cluster van de wetenschapper scoren vooral de werkvormen *instructie, analyse en rapportage* hoog. Bij het cluster van de wijze hoort naast de *zelfreflectie* ook de *stilte*, terwijl bij het cluster van de schelm behalve de *humor*, ook de spelvormen *imaginatie, expressie, drama, simulatie, fysieke actie, toeval en feest* (relatief) hoog scoren.

De verdeling betekent niet dat de genoemde werkvormen door de respondenten als onverenigbaar worden gezien met ik-posities uit de andere clusters. Het gaat om uitkomsten op een rangorde van meer of minder. De respondenten zien de verschillende werkvormen bijna allemaal wel als verenigbaar met de ik-posities uit het cluster van de wijze. De werkvorm van het inbrengen van wedstrijdelementen scoort als enige gemiddeld onder de 2,0 op verenigbaarheid met de ik-posities uit het cluster van de wijze³.

Het patroon dat wij hier beschrijven is gebaseerd op de uitkomsten van de 119 respondenten bij elkaar. We hebben echter ook voor elke respondent een afzonderlijke factoranalyse uitgevoerd; bij verreweg de meeste van hen (bijna 75%) is een vergelijkbare driehoek herkenbaar aanwezig in de resultaten. De vragenlijst lijkt daarmee een algemeen patroon in het handelings- en positierpertoire van begeleidingskundigen bloot te leggen.

Samenvatting van de uitkomsten

De resultaten van het vragenlijstonderzoek brengen ons tot de volgende voorlopige conclusies:

- Het positierpertoire van waaruit de begeleidingskundige zijn werkvormen inzet, kan geordend worden rond drie hoekpunten, die metaforisch te benoemen zijn als die van 'de wetenschapper', 'de wijze' en 'de schelm'.

³ Voor de verdere bespreking van de werkvorm 'het inzetten van wedstrijdelementen' verwijzen we eveneens naar bijlage III.

- Elk hoekpunt of cluster van ik-posities heeft zijn eigen favoriete werkvormen: de ludische werkvormen zijn vooral gerelateerd aan 'de schelm'. Het cluster van 'de wetenschapper' is vooral verbonden met de meer cognitieve werkvormen.
- De meeste dominante werkvorm, bepalend voor de professionele identiteit van de begeleidingskundigen, is het bevorderen van de zelfreflectie. Deze is samen met het bewust inbrengen van de stilte het meest verbonden met het cluster van 'de wijze'.
- We veronderstellen dat de ik-posities rond 'de schelm' en rond 'de wetenschapper' met hun dominante werkvormen uiteindelijk dienstig zijn aan en geïntegreerd worden binnen het cluster van 'de wijze' en dat deze ik-posities met hun werkvormen ingezet worden ten behoeve van het bevorderen van de zelfreflectie.

Deze uitkomsten hebben we ter verificatie en nadere interpretatie voorgelegd aan de respondenten in de vorm van workshops.

4.6 Opbrengsten van de workshops

De vragenlijsten zijn, zoals gezegd, voor een belangrijk deel ingevuld in het kader van professionaliseringsactiviteiten zoals trainingen en intervisiebijeenkomsten. Dit stelde ons in de gelegenheid de resultaten terug te koppelen naar de deelnemers en daardoor verder te verdiepen. De workshops werden aangeboden onder de titel '*Spel in het handelingsrepertoire van coaches, trainers en adviseurs*' en werden verzorgd door de onderzoeker. Zij hadden in hoofdlijn de volgende structuur:

1. Welkom en 'warming-up' rond het thema;
2. Korte presentatie met enkele gedachten rond spel in begeleiding en met een terugkoppeling van de uitkomsten van het onderzoek, vergelijkbaar met tabel 4.5 en figuur 4.1 hierboven;
3. Groepsgewijze reflectie met een flapovervel in het midden, samen associerend over de betekenis van de drie hoekpunten van de grafische weergave van de factoranalyse;
4. Plenaire oefening, waarin één van de deelnemers wordt uitgenodigd een begeleidingsvraag te bekijken vanuit de (inmiddels met associaties verrijkte) drie perspectieven: 'de wetenschapper', 'de wijze' en 'de schelm'. De betreffende deelnemer kijkt, verschillende posities in de ruimte innemend, driemaal naar dezelfde situatie en verwoordt wat hij doet als hij zich identificeert met respectievelijk de rollen van 'de wetenschapper', 'de

wijze' en 'de schelm'. Ten slotte kijkt hij van enige afstand naar het geheel en benoemt wat hij 'gezien' heeft.

5. Dezelfde oefening, nu in tweetallen, waarin één deelnemer een vraag uit zijn eigen praktijk bekijkt en de ander als begeleider van de oefening optreedt.
6. Opnieuw groespgewijze reflectie rond het flapovervel. De deelnemers noteren in steekwoorden hun aanvullende inzichten en associaties rond de drie clusters van ik-posities en delen ervaringen rond de oefening.
7. Sluiting.

Binnen de workshops blijkt het onderscheid tussen de drie perspectieven herkenning op te roepen. De deelnemers kunnen gedragspatronen bij elk van de perspectieven benoemen en zien de verschillen als aanvullend ten opzichte van elkaar. Sommigen zijn verrast door het verschil in perspectief dat ontstaat door te kijken (en te ervaren) vanuit de drie onderscheiden posities: elk blijkt – om met Wittgenstein te speken – een eigen taalspel en daarmee een eigen 'levensvorm' of ervaringspatroon met zich mee te brengen. De posities worden door de deelnemers elk op zich van belang geacht voor het begeleidingskundig handelen. Hieronder, in figuur 4.2, zijn de associaties samenvattend opgesomd die tijdens de workshops op de flipovervellen zijn geschreven. Daaruit rijst het beeld op dat elk van de drie posities herkend en gewaardeerd wordt. Het is opvallend dat er zowel rond de rol van 'de wetenschapper' als van 'de wijze' bij sommige deelnemers enige ambivalentie bestaat: het beeld van respectievelijk de dominante betweter en de saaie introvert. Verder valt op dat er zowel gesproken wordt in termen van personages (arbiter, verbinder, advocaat van de duivel) als van attitudes en gedrag. Interessant is ook dat op er op elk van de drie hoekpunten een terugkoppeling wordt gemaakt naar de omgang van de begeleidingskundige met zichzelf: de wetenschapper 'monitort' zichzelf; de wijze kent zichzelf en weet waar hij mee bezig is, en de schelm is in staat zichzelf te relativieren.

Op verschillende manieren wordt door de groepen in de workshops meegedacht in verdere theorievorming rond de driedeling. De drie hoekpunten worden in meerdere bijeenkomsten in verband gebracht met het model uit de Transactionele Analyse van Ouder, Volwassene, Kind (Thunnissen & De Graaf, 2013). In één van de workshops wordt de drieslag van *regelen, ontregelen, ruimte geven* genoemd en in een andere wordt het drieluik van *rationeel, relationeel, emotioneel* over de aangereikte indeling gelegd.

Associaties bij 'de wetenschapper'

rationeel – de ouder – expert – degene die alles (beter) weet – de deskundige met kennis – autoriteit – baas – arbiter – analist – onderzoeker – professional – directieve adviseur – probleem oplossen – het doel is belangrijk – prestatie-management – de hardere kant – slim – dominant – ego – macht – overtuiging – lef – mening – inhoudelijk kloppend – stevigheid – ervaren deskundigheid – veiligheid – duidelijkheid – structuur – helderheid – zakelijk – regels – analytisch – systematisch – ervaring van afstand – best practices – wijsheid door schade en schande – rationeel model ipv echte wereld – verklaren – analyse – metakijken – monitoren, ook van jezelf –

Associaties bij 'de schelm'

emotioneel – het kind – advocaat van de duivel – clown – onregelbaar – provocateur – uitdager – het kind en de kleren van de keizer – de andere kant laten zien – spiegel – confronteren – onafhankelijk – eerlijk – vrijmoedig – onbevangen – buiten de kaders – gekken en dwazen zeggen de waarheid – van complex naar essentie – heel vaak waar – uit evenwicht/comfort-zone brengen – spanning creëren – spanning wegnemen met humor – lef is angst plus actie – these, antithese, synthese – omkeren – los – behoefte aan creativiteit – fröbelen – aanzetten tot creativiteit – denken vanuit mogelijkheden – niet weten waar je uitkomt – risico's nemen – verbeelding – fantasie – nieuwsgierig – verrassend – speels – vrolijk – ruimte voor emoties (bedroefd, blij, boos) – kwetsbaar – kracht – strijd – fysiek – positieve energie – instinctief – relativeren, ook van jezelf –

Associaties bij 'de wijze'

relationeel – de volwassene – verbinder – gelijke – zielsverwant – leider – authentiek zijn – mens zijn – met elkaar – liefde – geïnteresseerd – compassie – gunnen – ondersteunen – onverdeelde aandacht – zonder oordeel – contact – in verbinding zijn – samen – het groepsproces – persoonlijk – naast elkaar – samen – wij – relatie – vriendschappelijk – teamwork – loyaliteit – evenwicht – saai – introvert – intuïtief – waarneming – waarden – zingeving – betekenisgeving – ruimte geven (soms ongemakkelijk) – de ander zelf laten verklaren – verdieping – inzicht – reflectie – beide zelf verantwoordelijk – samen met jezelf – goed weten waar je mee bezig bent –

Figuur 4.2: Verzameling van associaties uit de workshops

Al met al blijken de deelnemers plezier te beleven aan het meedenken en het verder doordenken van de betekenis(geving) van de onderzoeksuitkomsten. Op kleine schaal wordt daarin zichtbaar hoe kennisontwikkeling vanuit positie 5 (door mij als onderzoeker aangereikt empirisch materiaal) wordt verrijkt met

ervaringen vanuit eigen praktijk (kennisontwikkeling vanuit positie 2) om zo te komen tot praktijkwetenschappelijke modelontwikkeling (positie 3 en 4). Voor de beantwoording van de vragen die wij in dit proefschrift stellen, kan het materiaal gelden als illustraties bij en anekdotische bevestiging van de door ons gevonden uitkomsten; daarnaast dragen ze bij aan het 'lezen' en verstaan van het gedrag van de spelprofessionals die we in de volgende hoofdstukken aan het werk zullen zien.

4.7 Interpretatie en conclusies

De waarneming van het toenemende gebruik van speelse werkvormen in begeleidingssituaties, zoals uitgewerkt in het vorige hoofdstuk, en de verwondering over de ogenschijnlijke tegenstrijdigheid tussen spelen en professioneel handelen, brachten ons in dit hoofdstuk bij de vraag naar de plaats van spel in het professionele handelingsrepertoire van begeleidingskundigen. Met behulp van de theorie van het dialogische zelf konden we deze vraag operationaliseren en onderzoeken.

De uitkomsten van het onderzoek laten zien dat het handelingsrepertoire van de professioneel begeleider te ordenen is rond drie posities: die van 'de wetenschapper' die analyseert en instrueert, die van 'de wijze' die reflecteert en stilte schept, en die van 'de schelm' die spel en creativiteit inbrengt en met zijn humor relativeert. Elke positie heeft daarmee zijn eigen favoriete en voor de begeleiding belangrijke werkvormen, die in het contact met de cliënt en zijn vraagstuk elk hun eigen taal en eigen verhouding met zich meebrengen.

In de inleiding van dit artikel schetsten wij vier perspectieven op de vraag wat we moeten verstaan onder professionaliteit. In het licht van de onderzoeksresultaten komen we tot de volgende conclusies:

- Professionaliteit als toegepast wetenschappelijk handelen is in de uitkomsten te herkennen als het aspect van het begeleidingskundig werk waarin de meer cognitieve werkvormen worden ingezet, zoals analyse, instructie en rapportage. Het wetenschappelijk gefundeerd handelen vormt daarmee zeker een onderdeel van de professionele identiteit van de begeleidingskundige, maar het beschrijft die niet uitputtend.
- Professionaliteit als relationele bekwaamheid is in de resultaten terug te lezen als het cluster van de ik-posities rond 'de wijze'. Deze relationele bekwaamheid vormt het centrum van het begeleidingskundig werk; zij wordt naar de ene kant verbonden met de benoemde cognitieve gerichtheid van 'de wetenschapper' en naar de andere kant met de speelse attitude van 'de schelm'. De drie posities van 'de wetenschapper', 'de wijze'

en 'de schelm' maken de rolinvulling van de begeleidingskundige blijkbaar compleet.

- De opvatting van professionaliteit als een authentieke verbinding tussen visie op en vaardigheid in het vak is minder eenduidig uit de uitkomsten af te leiden, maar correspondeert wel met de waarneming dat rond het inzetten van meer speelse werkvormen een grote diversiteit bestaat tussen de respondenten. Begeleidingskunde heeft als stevige kern het sturen op zelfreflectie, aangevuld met zowel instructie als humor. Hierover bestaat eensgezindheid onder de invullers van de vragenlijst. Het hanteren van de verbeelding, het gebruiken van werkvormen als drama, simulatie, creatieve expressieve, alsmede het inzetten van lichaamsbeweging laten daarentegen een sterke variantie zien. Hier komen blijkbaar persoonlijke voorkeuren en specifieke individuele competenties in beeld. De hechte correlatie tussen de score op relevantie van de werkvorm en de score op verenigbaarheid van de werkvorm met de ik-positie 'uzelf zoals u bent' bevestigt ons in de veronderstelling dat begeleiders juist in het hanteren van ludische werkvormen een eigen en met hun persoon coherent professioneel profiel ontwikkelen.
- De vierde opvatting van professionaliteit als reflectieve dialoog vormt het uitgangspunt van ons onderzoek met de vragenlijst en de verwerking daarvan in de workshops. De uitkomsten laten zien dat de respondenten zich hiermee in hoge mate kunnen verenigen: in hun eigen werk als begeleidingskundige scoort het bevorderen van en sturen op zelfreflectie eenduidig zeer hoog. De ervaringen in de workshops laten zien dat de begeleidingskundigen meerdere, ook contraire posities, in kunnen nemen en vanuit verschillende perspectieven naar vraagstukken kunnen kijken. Het idee van de professional als 'a dialogical self' biedt een concept om het begeleidingskundig werk te begrijpen en verder te onderzoeken als een spannende eenheid tussen het handelen als 'wetenschapper', 'wijze' en 'schelm'.

4.8 Discussie

In de begeleidingskundige literatuur (Van Praag-van Asperen & Van Praag, 2000; Block, 2010; Nathans, 2005; Schein, 2009) is het onderscheid tussen de rollen van de inhoudsgerichte expert en de relatiegerichte procesbegeleider welbekend. De derde rol, die van de schelm, is veel zeldzamer in de literatuur terug te vinden als een zelfstandige positie. In een beperkt aantal oudere publicaties wordt aandacht gevraagd voor de rol van de nar in de professionele

begeleiding (Kets de Vries, 1994; Neumann & Kersting, 1993). De laatste tijd is er aandacht voor dit thema onder de noemer van provocatieve coaching (Hollander & Wijnberg, 2006). Ook over humor is in de begeleidingsliteratuur het nodige geschreven (Titze, Eschenröder & Salame, 1994; Streaan, 1994; Martin, 2007). Ons onderzoek naar de plaats van spel in het handelings-repertoire van de begeleidingskundige suggereert dat de rolinvulling van de begeleider niet begrepen kan worden als variaties op een rechte lijn die zich beweegt van inhoud naar proces, maar eerder geconceptualiseerd moet worden als combinaties binnen een driehoek, waarbij naast inhoudsgerichte en relatiegerichte posities nog een derde positie ingenomen moet worden, die te maken heeft met het creatieve, het spontane, die van de verrassing en de ontregeling. In een eerder gepubliceerde gevalsbeschrijving (De Ronde, 2011) kwam deze rol ook al als belangrijk naar voren. In onze metaforische terminologie: de wetenschapper analyseert en instrueert; de wijze verbindt en reflecteert, terwijl de schelm ontregelt en in beweging brengt. Het is het samenspel tussen deze drie die de begeleidingskundige zijn professionele identiteit verschaft. Hier is enige verwantschap met de drie rollen die De Haan (2011) op conceptuele gronden voor de supervisor onderscheidt: die van de poortwachter, de verzorger en de ontwikkelaar.

In de discussie over voortgaande professionalisering van het werk van begeleidingskundigen en veranderaars, en de wetenschappelijke basis waarop die professionaliteit rust, is het in het licht van het bovenstaande van belang dat ook rollen die minder gemakkelijk wetenschappelijk te funderen zijn, worden meegenomen in onderzoek en reflectie. Het werk van Vermaak (2009) rond de speelse attitude van de adviseur in zijn omgang met taaie vragen is daar een voorbeeld van. In de volgende hoofdstukken zullen we hier ook een bijdrage aan leveren door nader onderzoek te doen naar het hanteren van specifieke spelvormen.

We begonnen het hoofdstuk met Bomans' gedichtje: 'Ik zat mij voor het vensterglas...' Als we de begeleider van spelmethodieken, die metaforisch ook wel als venster worden beschouwd, nu vergelijken met het lyrische ik van deze versregels, dan mogen we op grond van dit hoofdstuk wel concluderen dat hij zich in ieder geval niet hoeft te vervelen. Hij heeft immers te maken met een samenspel van niet twee, maar zelfs drie posities! In de volgende hoofdstukken zullen we onderzoeken hoe dat samenspel in de praktijk van de spelbegeleiding gestalte krijgt.

Hoofdstuk 5

Onderzoek naar spelervaring en spelbegeleiding

Ontwerp van een kwalitatief onderzoeksinstrument met technieken uit het psychodrama

Samenvatting

Aan welke eisen moet ons onderzoeksinstrument voldoen om inzicht te kunnen verschaffen in de werkingsmechanismen van begeleidingskundige spelvormen? We beantwoorden deze vraag door een beargumenteerd onderzoeksprotocol te presenteren: spelexperts demonstreren diverse spelvormen in een vaste onderzoeksgroep van geïnteresseerde coaches, trainers en adviseurs, waarna deze deelnemers samen met de spelleider reflecteren op de werking van de betreffende spelvormen. Deze reflectie vindt plaats met behulp van technieken uit het psychodrama onder leiding van een ervaren psychodramaturg. De bedoeling is om daarmee de prereflectieve ervaring van de spelers en de 'tacit knowledge' van de spelleider zo dicht mogelijk te benaderen. Ten slotte beschrijven we hoe we het materiaal dat we op die manier genereren, vervolgens zullen analyseren.

Dit hoofdstuk is een uitbreiding en bewerking van:
Ronde, M.A., de Laat, P. de & Geurts, J.L.A. (2013), Onderzoek naar praktijkkennis met behulp van psychodrama. Ontwerp van een kwalitatief onderzoeksinstrument. *Kwalon, Tijdschrift voor kwalitatief onderzoek*, 18, 52, p. 22-29.

Hoofdstuk 5

Onderzoek naar spelervaring en spelbegeleiding *Ontwerp van een kwalitatief onderzoeksinstrument met technieken uit het psychodrama*

The thinking is in the action.

Jakob Levy Moreno

5.1 Inleiding

Nu wij in de vorige hoofdstukken de diversiteit aan begeleidingskundige spelvormen hebben ondergebracht in een samenhangende definitie en hebben onderzocht welke plaats ze innemen in het handelingsrepertoire van begeleidingskundigen, staan we in dit hoofdstuk voor de opgave een praktische onderzoeksmethode te ontwerpen die ons in staat stelt meer inzicht te verwerven in de werkingsmechanismen van deze spelvormen. Het wordt tijd om in actie te komen en daadwerkelijk te gaan spelen.

In hoofdstuk 3 definieerden wij spel aan de hand van drie aspecten: het communicatieve aspect van het gezamenlijk creëren van een verbeeldingswereld, het subjectieve aspect van het geboeid worden door de wereld die dan ontstaat, en het objectieve aspect van het inherent onvoorspelbare daarin. Onze onderzoeksmethode zal er op gericht moeten zijn het onderlinge samenspel tussen deze drie aspecten bloot te leggen: hoe ontstaat die verbeeldingswereld; welke ervaring doen de spelers daarin op en welke rol speelt het ongewisse daarbij?

In het vorige hoofdstuk kwamen we tot de conclusie dat het begeleidingskundig handelen geordend kan worden rond drie elkaar aanvullende ik-posities, die wij hebben benoemd als de rol van de wetenschapper, de wijze en de schelm. Met de onderzoeksmethodiek die wij in dit hoofdstuk zullen ontwerpen, willen we straks antwoord kunnen geven op de vraag of deze professionele ik-posities in de praktijk van de spelbegeleiding te herkennen zijn en hoe zij onderling samenwerken.

Tot nu toe zijn er diverse gevalbeschrijvingen gepubliceerd over ontwerpcriteria voor spelvormen (Stoppelenburg, De Caluwé & Geurts, 2012). Tevens zijn er onderzoekopstellingen ontwikkeld om uitspraken te doen over de effectiviteit van diverse spelinterventies (De Caluwé, 1997; De Caluwé,

Geurts & Kleinluchtenbelt, 2012; Wieser, 2007). Vanuit de beroepspraktijk van spelbegeleiders is er ook wel gereflecteerd op de interactie tussen begeleider en spelverloop en de effectiviteit daarvan (Kessel & Datema, 2008; Budde, 2008), maar er zijn ons geen onderzoeksmethoden bekend die inzicht verschaffen in de manier waarop het complexe relationele samenspel van spel-leider, speler(s) en spel in de praktijk 'tot leven komt' en het spel zijn werking krijgt. In deze lacune willen wij voorzien door een onderzoeksinstrument te ontwikkelen dat ons in staat stelt om begeleidingskundige spelvormen als het ware van binnenuit te 'bekijken' en zodoende inzicht te krijgen in de werkingsmechanismen ervan.

In dit hoofdstuk formuleren we eerst een aantal richtlijnen waaraan ons onderzoeksinstrument moet beantwoorden om deze doelen te bereiken. Vervolgens ontwikkelen we op basis daarvan een uitgewerkt onderzoeksprotocol. Daarna benoemen we op welke spelvormen we dit protocol zullen toepassen in het vervolg van deze studie, om ten slotte in de laatste paragrafen van dit hoofdstuk te beschrijven hoe we het onderzoeksmateriaal dat we met dit protocol genereren, zullen analyseren.

Uiteindelijk is het de doelstelling om een instrument te ontwikkelen waarmee we de ambitie kunnen waarmaken die wij in hoofdstuk 2 hebben geformuleerd: het ontwikkelen van methodische kennis voor de beroepspraktijk van de begeleidingskunde, gevoed door ervaringskennis uit de praktijk, voorzien van een wijsgerige fundering en getoetst door empirisch onderzoek.

5.2 Ontwerprichtlijnen voor onderzoek naar de ervaring en de begeleiding van spel

De eerste opgave bij het ontwerpen van ons onderzoeksinstrument betreft de vraag hoe wij recht kunnen doen aan het feit dat het bij spel per definitie altijd gaat om een *communicatieve ervarings*werkelijkheid. Hoe kunnen we het gegeven dat spel boeit en vervoert en de speler zichzelf doet vergeten, zijn erkende plaats geven in onze manier van onderzoeken? Anders gezegd: hoe kunnen we het spel spel laten zijn en het tegelijkertijd 'open leggen' en voorwerp van onderzoek maken? Naar ons inzicht zullen we daarin alleen slagen als we het spel laten gebeuren binnen ons onderzoek. Dat vormt dan ook direct de eerste richtlijn voor ons ontwerp: we zullen een onderzoeksinstrument moeten ontwikkelen *waarin de te onderzoeken spelvormen daadwerkelijk gespeeld worden en waarin de spelervaring kan ontstaan*.

De volgende vraag is, hoe we dit in het onderzoek zo kunnen doen dat er én recht gedaan wordt aan deze spelervaring én overdraagbare (opschrijfbaar)

kennis wordt gegeneerd. Hiervoor oriënteren we ons op de praktijk van het fenomenologische onderzoek. Deze wetenschapsbenadering is bij uitstek geïnteresseerd in onderzoek naar 'de geleefde ervaring' die aan de bewuste verwoording ervan vooraf gaat. Van Manen (2011) beschrijft de fenomenologie als 'een methode van praktische reflectie op doorgemaakte ervaringen in het menselijk bestaan' (p.48), waarbij de aard van het fenomenologisch begrijpen volgens hem 'existentieel, gevoelsmatig, beeldend, lichamenlijk, situationeel en niet-theoretisch' (p. 47) van karakter is (vgl. Maso, Andringa & Heusèrr, 2004).

De fenomenologie is vanaf het begin van haar ontstaan – bij Brentano en Husserl (De Boer, 1966) – doordrongen van het besef dat de 'Erlebnis', de geleefde ervaring, een intentioneel karakter heeft. In ons denken, voelen en handelen zijn we als mens betrokken op de wereld. Heidegger (1927) sprak om die reden over het 'Dasein': wij zijn dáár! We vinden onszelf terug in de wereld, in onze betrokkenheid op de dingen. Dit geldt zeker voor de wijze waarop het spel zich aan ons voordoet en wij daaraan deelnemen. In hoofdstuk 3 beargumenteerden we immers al op basis van het werk van Gadamer (1986) dat spel een zelfstandigheid heeft ten opzichte van de spelers. De spelers spelen het spel, maar tegelijk worden zij door het spel meegenomen. De speler vergeet zichzelf en gaat op in het spel.

Op grond van deze overwegingen komen wij tot onze tweede richtlijn voor het ontwerp. We zullen bij de constructie van het onderzoeksinstrument moeten zoeken *naar vormen van reflectie waarin ruimte is voor het existentiële, gevoelsmatige, beeldende, lichamenlijke en situationele dat zich 'daar', in het spel, voltrekt, om zodoende met onze verwoording in de taal de prereflectieve ervaring zo dicht mogelijk te benaderen.*

Het gaat ons niet alleen om de ervaring van de spelers in het spel; we willen ook de rol van de spelleider in het (doen) ontstaan en het begeleiden ervan nader begrijpen. In zijn studie naar *het moment van de ervaring* laat Stern (2004, p. 75) zien dat er in begeleidingssituaties tussen de begeleider en zijn cliënt een intersubjectief veld kan ontstaan, waarin 'ik voel dat jij voelt, wat ik voel' als een vorm van prereflectief ervaren, als een 'geleefd verhaal'. Waarin bestaat de bijdrage van de begeleider bij het ontstaan van dergelijke momenten in spelsituaties en op welke vaardigheden is die gebaseerd?

Het is Polanyi (1966,²⁰⁰⁹) geweest die, onder andere op basis van zijn observaties van het complexe karakter van menselijke interacties zoals het aanvoelen van gemoedsstemmingen en het herkennen van gezichtsuitdrukkingen tot de conclusie kwam dat al onze kennis geworteld is in lichamenlijke ervaringen: 'Our body is the ultimate instrument of all our knowledge' (p.15). Ons onderzoek naar de bijdrage van de spelprofessional in

het tot leven doen komen van de spelervaring, is dan ook bij uitstek een zoektocht naar deze ‘tacit knowledge’ van de begeleider, verankerd in zijn ‘embodied cognition’ (De Laat & Geurts, 2008, Damasio, 2010).

Nu is onderzoek naar de moeilijk te verwoorden kennis van experts niet nieuw. Eerdere publicaties kunnen ons richtlijnen verschaffen, waaraan een onderzoeksinstrument naar het handelen van de begeleider rond het moment van de ervaring moet voldoen om betekenisvol en bruikbaar materiaal op te leveren. De bekende methodoloog A.D. de Groot onderzocht *Het denken van de schaker* (1946) door meesters en grootmeesters hardop denkend stellingen te laten oplossen. Deze werkwijze heeft Newell en Simon (1972) geïnspireerd bij hun beroemde studie naar *Human problem solving*; ook zij gebruikten geverbaliseerde denkprocessen als onderzoeksgegevens (Ericsson & Simon, 1984).

De vraag hoe expertkennis in woorden overdraagbaar kan worden gemaakt, is nog steeds volop in discussie. Brockmüller, Sanders en Weggeman (2011) laten zien dat deskundigheidsverwerving een sociaal proces is, waarbij de meester het voorbeeld geeft en al doende zijn aanpak onder woorden brengt, en de gezel meekijkt, uitprobeert en om feedback vraagt. De gezamenlijke reflectie maakt ook de meester meer bewust van zijn handelen, waardoor hij eveneens nieuwe ontdekkingen doet. Deze inzichten laten zien dat impliciete kennis betrouwbaar overgedragen kan worden door deze te verbaliseren tijdens het handelen zelf. Als derde richtlijn voor het te ontwikkelen onderzoeksinstrument stellen we daarom dat daarin *het handelen van de spelexperts tijdens de actie zelf onder woorden moet worden gebracht*.

De verhouding tussen expliciete en impliciete kennis in het handelen van experts is ook het kernthema in het werk van Schön (1983). Hij benadrukt dat professionele praktijken in het algemeen gekenmerkt worden door unieke vraagstukken die beweeglijk zijn en onvoorspelbare samenhangen in zich bergen en waarnaar vanuit meerdere perspectieven naar gekeken kan worden. Volgens Schön wordt van de professional een reflectieve dialoog met zichzelf en de situatie gevraagd om deze onbepaaldheid toe te laten en de diversiteit aan gezichtspunten te verkennen. De kennis die daarbij gebruikt wordt, is in hoge mate impliciet. ‘We weten meer dan dat we in woorden kunnen zeggen,’ erkent ook Schön (1983, p. 52) in navolging van Polanyi. Dit betekent echter niet dat die kennis ontoegankelijk is voor reflectie. Omdat de kennis van de professional veeleer in het praktisch handelen dan in expliciete richtlijnen zit, moet de reflectie plaatsvinden langs de weg van het uitproberend handelen en niet via het reconstruerend spreken. Reflecterende professionals creëren daarom voor zichzelf virtuele ruimtes, waarbinnen zij hun handelingsmogelijkheden vanuit

meerdere perspectieven al doende verkennen. In deze ‘alsof’-ruimte – soms niet meer dan een kladblok – kunnen zij hun inzichten vertraagd, stapsgewijs en omkeerbaar exploreren. Zij denken en spreken daarbij vaak in metaforen om de complexiteit van een situatie mentaal te representeren en te verwoorden, zowel voor zichzelf als in de communicatie met anderen. Dit brengt ons bij een vierde richtlijn voor het te ontwikkelen onderzoeksinstrument: *we moeten aan experts een virtuele ruimte bieden om hun handelen in actie te verkennen en in de wisselwerking tussen denken en doen te verwoorden. Metaforen kunnen daarbij nodig zijn om het samenhangende geheel woorden te geven.*

Het idee van een virtuele ruimte die professionals gebruiken om hun eigen handelen te verkennen, brengt ons terug bij het thema ‘spel als begeleidings-instrument’. Het is juist dit inzicht geweest dat spel zo’n hoge vlucht heeft gegeven als instrument voor advisering en begeleiding. Simulatiespelen worden bijvoorbeeld toegepast om complexe sociale problemen met veel variabelen en onbekende relaties daartussen te verhelderen (Duke, 1974). In een overzichtspublicatie vergelijken De Caluwé, Geurts en Kleinlugtenbelt (2012) diverse studies waarin het simulatiespel niet alleen wordt gezien als een leeromgeving, maar tevens als een onderzoeksinstrument om ingewikkelde sociale situaties te modelleren en daardoor beter te begrijpen. Het simulatiespel fungeert dan als een levende virtuele ruimte, waarin de reflectie in actie gestalte kan krijgen.

Daarmee zijn we via een omweg terug bij onze vraag hoe zicht te krijgen op praktijkkennis van de begeleidingskundige die dergelijke spelmethoden inzet. Het inzicht dat we via deze omweg hebben opgedaan, behelst het idee dat we het spel zelf kunnen gebruiken om de reflectie in actie op te roepen. Spel biedt een virtuele sociale context waarin we de complexe interacties en de vaardigheden van spelprofessionals kunnen onderzoeken. Onze vijfde richtlijn luidt dan ook dat we *een spelvorm moeten creëren waarmee de ervaringswereld van de spelprofessional en zijn interactie met spel en speler(s) toegankelijk wordt voor reflectie in actie.*

Resumerend: we staan voor de taak een onderzoeksinstrument te ontwerpen waarin:

- a. het te onderzoeken spel tot leven komt en de ervaring van het spelen wordt opgedaan;
- b. de spelers uitgenodigd worden tot reflectie op deze spelervaringen, waarbij er ruimte is voor het metaforische, beeldende, lichamelijke en gevoelsmatige karakter ervan, om de geleefde ervaring zo dicht mogelijk te benaderen;

- c. de spelleaders in staat gesteld worden tot reflectie in actie door voor hen een virtuele ruimte te creëren waarin zij uitproberend kunnen handelen;
- d. en waarin zij hun handelen kunnen verbaliseren om zo hun impliciete praktijkkennis te verhelderen.

Op grond hiervan komen we tot de conclusie dat de ervaringen in het spel, zowel van de speler als van de spel leider, het beste zelf ook weer door middel van spel onderzocht kunnen worden. Dat lijkt een opening te bieden om inzicht te verwerven in het geleefde verhaal van de spelers en in de handelingskennis van de spel leaders bij het begeleiden.

5.3 Psychodrama als reflectie-instrument

Psychodrama als spelvorm is een instrument uit de wereld van therapie en begeleiding om over gevoelens en relaties te communiceren en die te exploreren door ze in het 'alsof' uit te spelen (Blatner, 2000; Stadler, 2014). Daarbij is de notie dat moeilijk verbaliseerbare intuïties beter via de weg van de actie dan via de route van het directe gesprek verkend kunnen worden, een centraal gegeven. Moreno (1987), de grondlegger van het psychodrama, bracht dit inzicht onder woorden met de formulering die we als motto meegaven aan dit hoofdstuk: 'the thinking is in the action'. De Laat en Geurts (2008) oriënteren zich voor de verklaring daarvan op Damasio (2010), die spreekt over 'the embodied cognition'. Psychodrama kan beschouwd worden als een methode om het impliciete weten van het lichaam rond gevoelsmatige en relationele zaken te activeren en te verkennen. Het biedt daarmee een ingang om de ervaringen van de spelers en de 'tacit knowledge' van de professional omtrent het creëren van de ervaringswerkelijkheid van het spel open te leggen voor onderzoek.

We benoemden al eerder dat Gadamer (1986) in zijn fenomenologische beschrijving de notie onder woorden brengt dat spel het initiatief neemt en ons weet te vervoeren. Muijen (2001) en Van der Hulst (2008) vertalen dit gegeven naar begeleidingssituaties en laten zien dat het spel aan ons verschijnt als een zelfstandige derde met een eigen betekenisvolle inbreng in de interactie tussen begeleider en cliënt. Deze ervaringswerkelijkheid van het spel als een eigen stem in de begeleidingskundige relatie kan met behulp van de methodiek van het psychodrama verkend worden, want in deze methode kunnen ook de dingen zoals ze zich in onze beleving aan ons voordoen, stem krijgen. Binnen het 'alsof' van het psychodrama kan – om enkele willekeurige voorbeelden te geven – mijn overleden grootvader aan het woord komen, of de baan waarop ik overweeg te solliciteren (Mulder & Budde, 2006). Op soortgelijke wijze kan ook

het spel zelf tot spreken komen door het in het drama een eigen plaats te geven. Daarmee biedt deze werkvorm een instrument om het ervaringsgegeven van het spel als derde positie in het contact tussen begeleider en cliënt te exploreren.

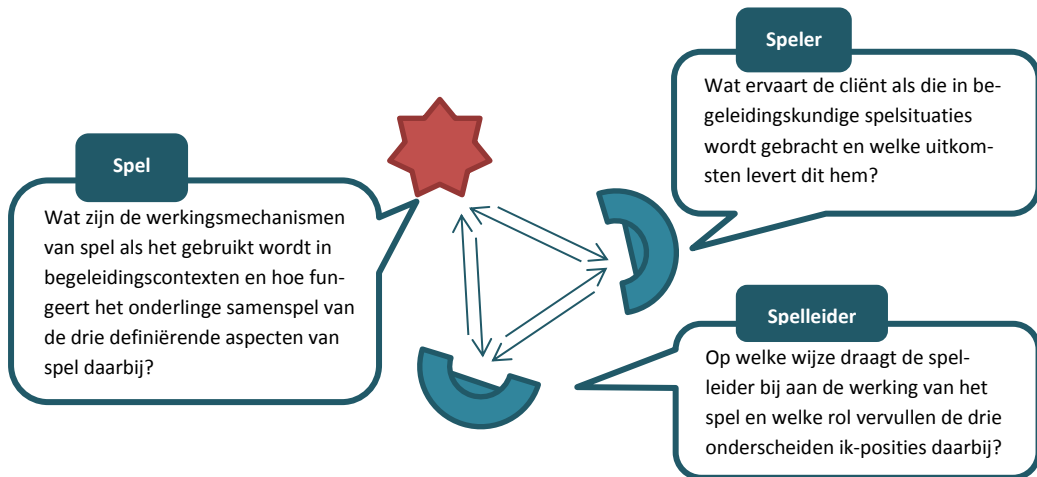
In verband hiermee: Schön (1983, p. 76) spreekt in zijn studie over de reflecterende professional van een 'reflective conversation with the situation'. De professional dient volgens deze auteur in staat te zijn om te luisteren naar wat de specifieke situatie, waarin gehandeld moet worden, te zeggen heeft. Psychodrama creëert een 'alsof'-omgeving, in termen van Schön een virtuele ruimte, waarin de 'situatie' – en dat is in ons geval het spel zoals het zich in het onderzoek ontplooit – stem kan krijgen, en dus kan meepraten in de conversatie.

In ons vorige hoofdstuk onderzochten we het repertoire aan ik-posities dat meedoet in het begeleidingskundig handelen, met het drietal van de wetenschapper, de wijze en de schelm als uitkomst. In de workshops die we naar aanleiding van het vragenlijstonderzoek organiseerden, bleek dat deze drie posities elk een eigen perspectief op begeleidingssituaties met zich meebrengen en dat ze alle drie feitelijk (in meer of mindere mate) ook meedoen in het begeleidingskundig handelen. Psychodrama biedt een geschikte werkvorm om deze bewegelijkheid van perspectieven te onderzoeken, door elke invalshoek een eigen stem te geven.

Binnen het psychodrama worden metaforische middelen beschouwd als krachtig werkzame factoren om uit te drukken waar het om gaat. Daarbij moet niet alleen gedacht worden aan allerlei attributen die symbolisch gebruikt worden, maar ook lichaamshouding, lichaamsbeweging en posities in de ruimte. De technieken van het insceneren (de situatie neerzetten), de rolwisseling (op een positie gaan staan en die vertolken) en het dubbelen (vanuit identificatie onuitgesproken gedachten en gevoelens van een ander verwoorden) maken het mogelijk om te spelen met de tijdsdimensie in de ervaring (De Laat, 2005; Stadler, 2014). In de gecreëerde 'alsof'-wereld van het drama kunnen oude scènes opnieuw uitgespeeld worden om nauwkeurig na te gaan wat de dynamiek is die zich in de onderlinge verhoudingen afspeelt. Daarbij wordt er niet 'over' maar 'vanuit' de ervaring gesproken, niet als een reflectie daarop maar als een expressie daarvan.

Samenvattend: met psychodrama denken we een instrument in handen te hebben dat inzicht kan verschaffen in de werking van spel begeleidingssituaties, doordat we daarmee het professioneel handelen van de spelleider, de voortgang van het spel en de ervaring van de spelers in hun onderlinge samenhang kunnen onderzoeken.

In het psychodrama wordt een te onderzoeken situatie doorgaans geënceneerd door die (bijvoorbeeld met behulp van stoelen) neer te zetten in een ruimtelijke compositie (De Laat, 2005; Stadler, 2014). Op soortgelijke wijze (zie figuur 5.1) kunnen we de onderzoeksvragen weergeven die richtinggevend zullen zijn in de volgende hoofdstukken.



Figuur 5.1: Encenering van de onderzoeksvragen

Met de beantwoording daarvan willen we – zoals beschreven in hoofdstuk 2 - uiteindelijk bijdragen aan de ontwikkeling van begeleidingskundige kennis die overdraagbaar is in opleidings- en professionaliseringstrajecten.

5.4 Het ontwerpproces van het onderzoeksprotocol

Het onderzoeksinstrument dat op basis van bovenstaande overwegingen is ontworpen, is in drie ontwerprondes tot stand gekomen. De eerste exploratie van het idee bestond uit enkele verkenningen met collega's die in hun begeleiding spelvormen inzetten. Zij waren bereid om daar met behulp van technieken uit het psychodrama op te reflecteren. Dit gebeurde door die situaties opnieuw in de ruimte te *ensceneren* en via *rolwisselingen* de beleving van de betrokkenen te laten verwoorden. De deelnemers bleken in staat te zijn om via deze reflectie in actie te verbaliseren hoe zij met spel ervaringsmomenten opriepen bij hun cliënten (De Ronde, 2011). Het onderzoek waarover wij in paragraaf 7.5 zullen rapporteren stamt uit deze fase van het ontwerpproces.

Als volgende stap is een meer geformaliseerd onderzoeksontwerp geconstrueerd, bestaande uit een demonstratie- en een reflectiefase. Hiertoe werden enkele begeleidingskundigen uitgenodigd om een spelmethodiek te demonstreren en te ervaren, en op de werking daarvan te reflecteren. Binnen het ontwerp werd de te onderzoeken spelvorm eerst 'live' uitgevoerd rond een reële begeleidingsvraag van één van de deelnemers, om daar vervolgens met behulp van technieken uit het psychodrama onder leiding van een ervaren psychodramaturg op te reflecteren. De sessie die wij zullen beschrijven in paragraaf 7.6 is het resultaat van deze fase van het ontwerpproces.

Als derde stap is dit ontwerp verder gesystematiseerd door de verschillende onderdelen ervan in een protocol te vatten, zoals weergegeven in figuur 5.2. Voor de uitvoering van de onderzoeksessies is een vaste groep van (rond de) zes begeleidingskundigen uitgenodigd, allen geïnteresseerd in het gebruik van spelvormen en allen bereid om als cliënt en medespeler te participeren in de te onderzoeken spelvormen. Deze groep is gedurende de periode van een jaar acht maal bij elkaar gekomen. Vanwege het persoonlijke karakter van het gerapporteerde materiaal blijven de deelnemers anoniem.

Voor elke afzonderlijke bijeenkomst is er een spelexpert uitgenodigd: een trainer, coach of adviseur die zich heeft gespecialiseerd in een specifieke spelvorm, daar meerdere jaren ervaring mee heeft opgedaan en er in veel gevallen ook over heeft gepubliceerd. Tijdens de bijeenkomsten werd de rol van psychodramaturg vervuld door twee erkende psychodramaopleiders. Bij alle bijeenkomsten ben ik als onderzoeker aanwezig geweest voor het maken van de video-opnames. De vaste plek van samenkomst was het *Dean-huis*, praktijk voor psychodrama in Sint Oedenrode. Voor elke onderzoeksessie is telkens een middag gereserveerd, waarvan de eerste helft bestemd was voor de speldemonstratie en de tweede helft voor de reflectie met het psychodrama. Voor beide was ongeveer anderhalf uur beschikbaar; de bijeenkomsten duren met introductie en afronding in totaal vier uur. De start en de afronding staan onder leiding van de onderzoeker, het spelen van het spel onder leiding van de spelexpert en de reflectie met het psychodrama onder leiding van de dramaturg.

Tabel 5.1: Onderzoeksprotocol

Introductie

- Welkom door onderzoeker en kennismaking met de spelleider van deze bijeenkomsten.
- Verbinding met vorige keer bestaande uit een korte uitwisseling van doorwerking en leereffecten.
- Bespreking van de vormgeving van de komende bijeenkomst.

Demonstratie van de spelmethodiek

- De spelleider geeft een beknopte toelichting op de spelvorm.
- Afhankelijk van het spel wordt aan één of aan meerdere deelnemers gevraagd om als cliënt op te treden met een echte vraag. Andere deelnemers treden, afhankelijk van de spelvorm, op als medespeler of als observator.
- De oefening wordt uitgevoerd op de manier die binnen de betreffende spelvorm gebruikelijk is. De leiding daarbij is in handen van de uitgenodigde spelleider.
- Na afsluiting van het spel blijft de spelsituatie (bijvoorbeeld in de vorm van materialen) staan ten behoeve van de reflectie met het psychodrama.

Reflectie met psychodrama

- De psychodramaturg nodigt de spelleider en de speler uit voor een kort interview. Hij verzoekt hen van enige afstand, vanuit een waarnemerspositie, opnieuw naar het spel te kijken.
- Hij vraagt hen vervolgens het volgende: 'Neem voor jezelf in gedachten één of enkele momenten uit het spel waarin zich voor jou de ervaring opstapte, momenten die voor jou belangrijk waren.'
- Als beiden zich een moment voor de geest hebben gehaald, stelt de dramaturg voor om dat met ieder afzonderlijk met behulp van psychodrama verder te verkennen.

Psychodrama met de spelleider

- De spelleider noemt vanuit de waarnemerspositie het moment dat voor hem belangrijk was.
- De dramaturg nodigt de spelleider uit om weer de rol van spelleider in de speelruimte in te nemen en vanuit die positie de ervaring opnieuw (alsof het in het hier en nu is) te verwoorden en te exploreren.
- Daarna wordt de spelleider gevraagd om voor het gespeelde spel een symbool te kiezen en dat een plaats te geven in de ruimte van het spel.
- Vervolgens wordt de spelleider gevraagd om bij dit symbool op de positie van het spel te gaan staan en vanuit die positie te verwoorden wat het spel bewerkt. De dramaturg begeleidt daarbij door vragen te stellen als:
 - Jij als spel, hoe zie je er uit? Wat is kenmerkend voor jou? Wat doe jij als spel met de speler(s)?
 - Wat doet de spelleider met jou? Heb je als spel iets te zeggen tegen de spelleider, iets wat hij moet weten, of een advies aan hem?
- De spelleider gaat terug naar zijn spelvaarderspositie en vertelt wat hij ervaart als hij het spel zo hoort spreken.
- Uiteindelijk gaat de spelleider terug naar de waarnemerspositie en reflecteert op wat hij heeft gezien, gehoord, ontdekt. Daarmee wordt het psychodrama met de spelleider afgesloten.

Tabel 5.1 (vervolg): Onderzoeksprotocol

Psychodrama met de speler

- De dramaturg vraagt aan de speler op de waarnemerspositie te gaan staan, naar het spel te kijken en zijn moment van belang te noemen.
- De speler neemt vervolgens weer zijn plaats als speler in het spel in en exploreert wat er gebeurt tijdens dat moment van ervaring.
- Ook aan de speler wordt daarna gevraagd om het spel een symbool te geven, om vervolgens vanuit die gesymboliseerde spelpositie te verwoorden wat het spel bewerkt: 'Ik als spel ...'
- De speler gaat weer terug naar de spelerspositie. De dramaturg vraagt: 'Klopt dat, doet het spel dat met jou?'
- Ten slotte gaat de speler terug naar de waarnemerspositie en reflecteert op wat hij heeft gezien, gehoord, ontdekt. Daarmee wordt het psychodrama met de speler afgesloten.

Sharing en reflectie

- Medespelers delen ervaringen vanuit hun deelname aan het psychodrama, waarna het wordt ontrold.
- **Afsluiting**
- De middag wordt afgesloten met een korte reflectie in de groep op de inzichten en opbrengsten die zijn opgedaan.
- Informatie en eventuele afspraken omtrent de volgende bijeenkomst.

5.5 Overzicht van de onderzoeksessies

Het beschreven protocol is medebepalend geweest voor de selectie van de te onderzoeken spelvormen en de uit te nodigen spelexperts. Uiteindelijk zijn de zeven spelvormen gedemonstreerd die hieronder zijn opgenomen in tabel 5.2.

Het zijn werkvormen die binnen een groep gespeeld kunnen worden en die qua doelstelling vooral gericht zijn op individuele ontwikkeling en sommige ook op team- of organisatieontwikkeling. De spelexperts voldoen allemaal aan het criterium dat ze minimaal vier jaar ervaring hebben met de betreffende spelvorm. De meesten van hen hebben gepubliceerd over de werkvorm die zij demonstreerden en, indien van toepassing, beschikten zij over licenties of erkenningen. Verschillende van de experts fungeren zelf als opleider in de betreffende methodiek.

De onderzochte spelvormen zijn in de navolgende hoofdstukken thematisch gegroepeerd en dus niet chronologisch weergegeven. Daarbij is de volgende opbouw aangebracht (vgl. Vermeer, 1955):

- het kijken *naar* het spel van anderen in de vorm van een film (hoofdstuk 6);

- het spelen *met* spelmaterialen in de vorm van metaforische figuren, knuffels en lego (hoofdstuk 7);
- het spelen *van* een bestaand spel, namelijk een simulatiespel (hoofdstuk 8);
- het *uitspelen van* iets in drama, namelijk voice dialogue, voice drama en bibliodrama (hoofdstuk 9).

Tabel 5.2: Overzicht van de onderzoeksessies

Datum	Spelvorm	Spelleider(s)	Plaats van rapportage
28 november 2011	Werken met dierfiguren	H. Egberts	H. 7: Spelmateriaal, § 7.5
7 maart 2012	Metaforenmand	J. Verbeek	H. 7: Spelmateriaal, § 7.6
21 maart 2012	Bibliodrama	J. Lap	H. 9: Dramawerkvormen, § 9.5
9 mei 2012	Voice Dialogue	J. Budde	H. 9: Dramawerkvormen, § 9.6
25 juni 2012	Voice Drama	K. Brugman	H. 9: Dramawerkvormen, § 9.7
25 september 2012 30 januari 2013	Simulatiespel 'New Commons game'	M. v.d. Westelaken V. Peters	H. 8: Simulatiespel, § 8.7
15 oktober 2012	Sociogram met knuffels	P. van Dun	H. 7: Spelmateriaal, § 7.7
28 november 2012	Film 'Marl Hole' met contemplatieve dialoog	M. Moor	H. 6: Film, § 6.6
28 april 2013	'LEGO serious play'	M. Kloosterman	H. 7: Spelmateriaal, § 7.8

De speldemonstraties en de bijbehorende psychodramasessies zijn opgenomen met videoapparatuur, met uitzondering van de eerste proefsessie, die alleen op audio is vastgelegd. De gesproken tekst is vrijwel letterlijk getranscribeerd en ook de beelden, zoals bewegingen, positionering in de ruimte, gezichtsuitdrukkingen, nonverbale expressies en sfeerelementen zijn in de beschrijvingen meegenomen. Van elke sessie is er in de volgende hoofdstukken op basis van de transcripties een gedetailleerde en navolgbare beschrijving opgenomen, bestaande uit een lopend verhaal van genummerde fragmenten. Deze uitvoerige weergaves vormen het materiaal voor onze analyses.

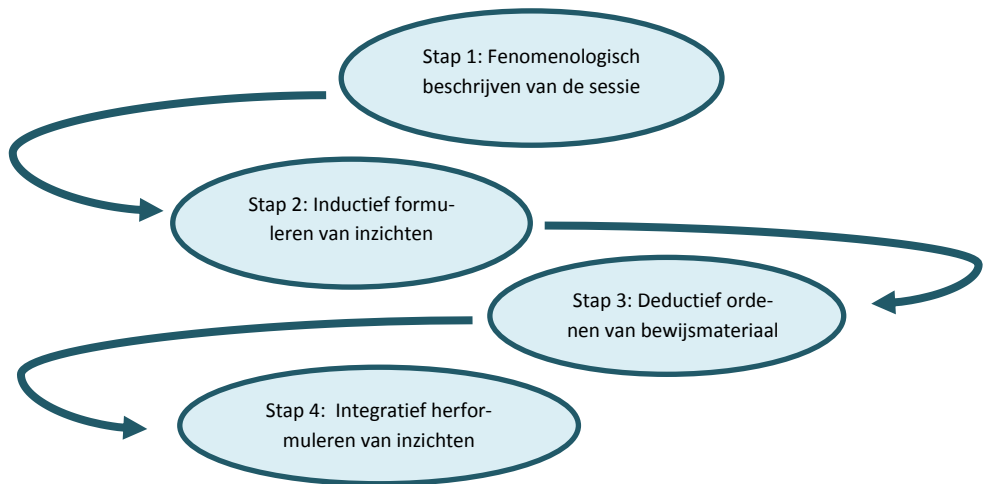
5.6 Analyse en synthese: van uitkomsten naar inzichten

De wijze waarop wij het onderzoeksmateriaal hebben verzameld en geanalyseerd kan gezien worden als een combinatie van empirisch fenomenologisch onderzoek (Maso, 2011; Maso, Andringa & Heusèrr, 2004) en elementen uit de gefundeerde theorie-benadering van Corbin & Strauss (2008). Het feno-

menologische karakter van ons onderzoek bestaat daarin, dat we (onder andere door middel van het gebruik van psychodrama) hebben gestreefd naar het creëren van rijk ervaringsmateriaal, dat door ons navolgbaar en navoelbaar is weergegeven in de beschrijvingen van de spelsessies.

De kenmerken van de gefundeerde theoriebenadering zijn terug te vinden in de wijze waarop we het materiaal hebben geanalyseerd. We hebben de uitkomsten van de spelsessies uiteengerafeld in een proces van *constante vergelijking* tussen het verzamelde materiaal en de inzichten over werkingsmechanismen die zich op basis van dat materiaal in een proces van *analytische inductie* ontwikkelden. Dit gebeurde op geleide van de *theoretische sensitiviteit* die wij hebben ontwikkeld vanuit de voorgaande hoofdstukken (Boeije, 2008). De wijze waarop de analyse, nadat het materiaal verzameld was, haar voortgang heeft gehad, laat zich het beste beschrijven als twee iteratieve processen die in elkaar grepen en elkaar wederzijds beïnvloedden.

In de eerste plaats is er het cyclische proces van het analyseren en integreren van de gegevens op het niveau van de afzonderlijke spelsessies. Gestructureerd weergegeven bestaat dit uit de vier elkaar opvolgende stappen die opgenomen zijn in figuur 5.2.



Figuur 5.2: Stappen in de analyse van de afzonderlijke spelsessies

Per spelvorm is de volgende cyclus van analyse en integratie doorlopen:

- Stap 1, de fenomenologische fase: Het uitschrijven van de bijeenkomsten door de onderzoeker zelf tot een leesbaar, navolgbaar en ook navoelbaar verslag.

- Stap 2, de inductieve fase: Het formuleren van eerste inzichten naar aanleiding van het uitschrijven op geleide van de richtvragen en de bestudeerde theorie.
- Stap 3, de deductieve fase: het gericht verzamelen van ondersteunend bewijsmateriaal uit het getranscribeerde verslag bij deze inzichten, en het op grond daarvan herformuleren van de inzichten.
- Stap 4, de integratieve fase: Het ordenen van de inzichten en het bijbehorende bewijsmateriaal tot een voor de lezer navolgbaar en overtuigend betoog.

De analyses van de afzonderlijke spelsessies hebben elkaar wederkerig beïnvloed. De inzichten die bij de analyse van de ene spelsessie zijn gevonden, hebben we ingebracht in de analyse van de andere. Bovendien hebben de spelsessies in het begin van het traject ook geleid tot aanscherping en verrijking van het onderzoeksinstrument, zoals we hierboven reeds beschreven. Retrospectief kunnen we in dit spelvorm-overstijgende analyseproces vier fasen onderscheiden, zoals weergegeven in figuur 5.3:

1. De *exploratiefase* in het onderzoek, bestaande uit de analyse van de spelsessies met de metaforische figuren uit de pilotfase van het onderzoek. Dit leidde tot verbetering van het onderzoeksinstrument en tot eerste inzichten in de werking van spel als een manier om paradoxale waarheden te verenigen (De Ronde, 2011).
2. De *verdiepingsfase*, bestaande uit de analyse en interpretatie van de spelsessies met de dramawerkvormen. De uitkomsten van deze sessies leidden tot nauwkeuriger inzichten over de wijze waarop de 'alsof'-wereld ontstaat en over de gelaagde structuur van het 'alsof', inclusief de wisselwerking tussen de delen en het geheel van het spel.
3. De *confrontatiefase*, bestaande uit de analyse van de overige spelsessies. De inzichten die opgedaan zijn in de eerste twee fasen worden getoetst aan de uitkomsten van de andere spelsessies: hoe generiek zijn ze? In deze fase zijn de inzichten nader verfijnd en is de vierde professionele positie van de spelleider ook meer in beeld gekomen. In deze confrontatiefase zijn de beschrijvingen en analyses als kwaliteitstoets ook voorgelegd aan de deelnemers van het onderzoek (Boeije, 2008; Bosch, 2012).

4. De integratiefase, bestaande uit de ordening van al het materiaal tot overzichtelijke en navolgbare hoofdstukken over de afzonderlijke spelvormen en tot een afsluitend hoofdstuk met samenhangende conclusies waarbij de inzichten in de werkingsmechanismen nog weer nader zijn ge-systematiseerd.



Figuur 5.3: Stappen in de sessie-overstijgende analyse

De deelnemers aan wie we het uitgewerkte materiaal hebben voorgelegd schrijven of zeggen in hun reacties dat ze zich herkennen in het uitgewerkte materiaal, dat de analyses verrassend veel (en ook nieuwe) inzichten opleveren en dat de analyses recht doen aan de aard van de spelvorm. Ook benoemen ze dat er met de formulering van de inzichten door mij als onderzoeker weer een nieuwe laag aan betekenisgeving wordt toegevoegd.

5.7 Conclusies en discussie

Met deze werkwijze denken wij op een aantal manieren een bijdrage te leveren aan de begeleidingskunde. In de eerste plaats zal op basis van dit protocol een diversiteit aan spelvormen beschreven kunnen worden, zodanig dat ze navoelbaar en navolgbaar zijn voor de lezer en dat ze kunnen dienen als illustratie- en instructiemateriaal voor de professionalisering van begeleidingskundigen. Met enige vrijheid zouden we kunnen stellen dat dit doel samenvalt met

een fenomenologisch beschrijven en verstaan van de spelervaringen. Van Manen (2011) constateert een groeiende interesse in de relevantie van fenomenologische onderzoeksmethoden voor het verkrijgen van kennis over professionele praktijken. Het instrument dat wij hebben ontwikkeld om onderzoek te doen naar het gebruik van spelvormen, is daar een voorbeeld van. Met behulp van psychodrama is het mogelijk betekenisvolle ervaringsmomenten die door de inzet van spel worden gecreëerd, te verbaliseren.

Het doel van dit onderzoek reikt echter verder dan beschrijven alleen. Wij willen komen tot een substantieve theorie over de werking van spel in begeleidingssituaties door uitspraken te doen over de samenhang tussen condities, interacties en emoties, en consequenties binnen de driehoek van spel, speler en spelleider. Eenvoudiger gezegd: wat gebeurt er bij het begeleidingskundig gebruik van spel en wat zijn daar de effecten van. Daarmee is ons oogmerk nauw verwant aan de doelstellingen van de gefundeerde theoriebenadering van Corbin & Strauss (2008).

De technieken uit het psychodrama bieden hiervoor een aantal aanvullende mogelijkheden ten opzichte van bijvoorbeeld diepte-interviews en louter observaties. In de eerste plaats maakt het psychodrama snelle (rol)-wisselingen mogelijk tussen de 'geleefde ervaring' en reflectie op die ervaring, door die als twee afzonderlijke posities in de ruimte te markeren. De deelnemers – zowel de spelleider (professional) als de speler (cliënt) – kunnen in het 'alsof' van het psychodrama gemakkelijk opnieuw in de ervaring stappen en een moment later daar weer uitstappen om er reflecterend naar te kijken.

Een ander voordeel is dat men via psychodrama heel dicht bij de pre-reflectieve ervaring, 'the embodied cognition' kan komen, doordat er gewerkt wordt met lichaamshouding en posities in de ruimte en doordat in het psychodrama niet alleen personen, maar ook dingen, en in ons geval het spel zelf, stem kunnen krijgen. Winnicott (1971) introduceert het begrip *transitionele ruimte* om de onontwarbare vervlechting tussen subject en object in spel aan te duiden. Gadamer (1986) draait de subject-object-verhouding tussen speler en spel als het ware om en benoemt dat het het spel zelf is, dat speelt en de speler daarbij meeneemt. Ook relevant voor het begrip van spel is Buber (1923) die de ik-jij-relatie beschrijft. Deze laatste kan alleen in 'de tegenwoordigheid' (zie ook Stern, 2005) geleefd worden, maar vervolgens alleen vanuit de objectiverende ik-het-relatie begrepen worden. Natuurlijk is het niet mogelijk om dit ingewikkelde thema van de prereflectieve ervaring van deelhebben aan de werkelijkheid hier verder uit te werken. Voldoende is het om op te merken dat psychodrama via de technieken van ensceneren, dubbelen en identificatie (rolwisseling) met de dingen de mogelijkheid verschaft om met

woorden uiting te even aan de wijze waarop de wereld zich in de 'geleefde ervaring' aan ons voordoet. Voor het onderzoek naar de werking van spelvormen, die opzettelijk ingezet worden om deelnemers in een ervaringswerkelijkheid te brengen, is dit een belangrijke meerwaarde.

Behalve voordelen zijn er ook beperkingen en bedenkingen te noemen bij het gebruik van psychodrama om onderzoeksmateriaal te genereren. In de eerste plaats vraagt het instrument om vertrouwdheid en ervaring met psychodramatechnieken. Dat geldt natuurlijk vooral voor het gebruik ervan door de onderzoeker, maar ook wel voor de deelnemers. In ons onderzoek wordt het proces begeleid door een ervaren psychodramaturg, die helpt om de deelnemers aan het onderzoek vertrouwd te maken met de werkvorm, zodat zij zich aan deze wereld van 'alsof' durven over te geven.

Principiëler is de overweging dat het onderzoek met psychodrama zelf bijdraagt aan de voortgaande betekenisgeving van de onderzochte ervaringskennis. In de volgende hoofdstukken zal blijken dat in de onderzoeksessies het ervaringsleren via de speldemonstratie als vanzelf overgaat in het leren via de reflectie met het psychodrama. Het onderzoeksinstrument verschaft derhalve geen feitelijke weergave van de opgedane ervaringen en de gepraktiseerde ervaringskennis, maar een hernieuwde exploratie daarvan. Het creëert in feite nieuwe ervaringsmomenten, waar de vorige in mee opgenomen zijn. Daarmee is ons onderzoeksprotocol een echt kwalitatief onderzoeksinstrument; het creëert geen herhaalbare, maar telkens unieke, betekenisvolle onderzoeksresultaten. In die zin fungeert het instrument zelf ook als een transitionele ruimte (Winnicott, 1971) waarin scheppende processen plaatsvinden door in actie te komen. Voor wie spel van binnenuit wil begrijpen, lijkt dit een noodzakelijkheid, immers spel bestaat alleen als men zich eraan overgeeft. 'In het handelen zit het denken', dat geldt zeker ook voor denken over spel.

Hoofdstuk 6

Film als spelvorm

Een contemplatieve dialoog bij de film 'Marl Hole'

Samenvatting

De vraag naar de werkingsmechanismen van spel wordt in dit hoofdstuk geconcretiseerd door één specifieke werkvorm te onderzoeken volgens het protocol dat beschreven is in het vorige hoofdstuk. We beschrijven een onderzoeksessie waarin de film 'Marl Hole' werd bekeken en aansluitend daarover een contemplatieve dialoog werd gevoerd. De deelnemers reflecteerden met behulp van technieken uit het psychodrama op de werking van deze spelvorm. Deze exploratie leidt tot de conclusie dat de deelnemers via de 'alsof'-wereld in een spanningsveld van meerdere polaire posities worden gebracht, waardoor zij in een dynamisch proces van betekenisgeving komen dat uitmondt in een integratie van paradoxale waarheden. Met betrekking tot het gedrag van de spelbegeleider komen we tot de conclusie dat de drie posities uit hoofdstuk 4 te herkennen zijn in het methodisch handelen, en dat daar nog een vierde positie aan toegevoegd moet worden, namelijk die van het bewust ervaren en reguleren van de eigen gevoelswereld gedurende het begeleiden van de oefening.

Hoofdstuk 6

Film als spelvorm

Een contemplatieve dialoog bij de film 'Marl Hole'

*Elk kunstwerk laat als het ware
voor ieder die het beschouwt,
een speelruimte die hij moet opvullen.*

Hans-Georg Gadamer

6.1 Inleiding

In de Nederlandse taal spreken we van een *speelfilm*. Daarin *spelen* de acteurs hun rol. Het verhaal van een film *speelt* op een bepaalde plaats en in een bepaalde tijd, en van een film zelf wordt gezegd dat hij wordt *afgespeeld*. We drukken of klikken dan ook op de knop 'play' om de film te starten. In dit hoofdstuk wordt het werken met een film als begeleidingskundige methodiek verkend. Daarbij vormt de vraag naar de spelelementen daarin en de werkingsmechanismen van die spelelementen het centrale thema.

6.2 Film als begeleidingskundige werkvorm: een korte verkenning

Het gebruik van film of filmfragmenten in begeleidingscontexten heeft, mede door de technische mogelijkheden en de ruime beschikbaarheid van materiaal, aan populariteit gewonnen. Dols en Van den Berg (2012) geven vanuit hun praktijk een uitvoerige inleiding op de mogelijkheden die deze werkvorm biedt. Zij plaatsen zichzelf in de traditie van 'cinematherapy' en 'moviedoctors' (Solomon, 2001; Hesley & Hesley, 2001) en analyseren niet minder dan 69 films, waarbij ze een veelvoud aan fragmenten koppelen aan relevante begeleidings-situaties en ontwikkelingsvragen, en een rijkdom aan suggesties geven voor het gebruik van dit filmmateriaal bij trajecten voor leiderschapsontwikkeling, teambuilding en zelfreflectie.

De auteurs (2012, p.15) beginnen hun introductie met het interessante voorbeeld van de film 'Fresh': 'In [deze film] krijgt een 12-jarig jongetje dat leeft in Brooklyn, schaaklessen van zijn vader. De levenslessen die hij opdoet tijdens het schaakspel, gebruikt hij om uit de wereld van de drugshandel te komen. Hij

wil niet alleen zichzelf redden, maar ook zijn verslaafde zusje, dat de geliefde is van Esteban, een van de drugsbazen. De vader van Fresh is een zwerver die zijn kost verdient met snelschaken, en die voor zijn zoon nog iets wil betekenen. Hij gebruikt schaken als een metafoor hoe je kunt vechten in dit harde leven. Hij leert Fresh strategisch denken, de psychologie van de tegenstander doorgronden, het spel daarop aanpassen en bovenal offers brengen, harde beslissingen nemen en het ultieme doel voor ogen houden: de koning grijpen. Fresh vertaalt dit in zijn hoofd heimelijk naar het doel om de drugsbaas Esteban te pakken te krijgen. En zoals Fresh op speelse en indringende wijze via het schaakspel levenslessen meekrijgt, zo kunnen wij films gebruiken om veel te leren over universele scripts, wetmatigheden en over onszelf, op welk niveau ook'. Dit voorbeeld laat de (mogelijke) verflechting tussen spel en film prachtig zien. In het gespeelde verhaal van de film wordt het schaakspel opgevoerd. Dat is niet alleen functioneel binnen het script dat de acteurs uitspelen, het is tegelijk ook een metafoor waarmee de kijkers bespeeld en meegenomen worden. De toeschouwers zitten 'in' de film en via de film in het schaakspel van de jonge Fresh.

Dat schaken een spel is, zal niemand betwijfelen. Dat het acteren in een film een vorm van spelen is, staat ook niet ter discussie. Maar hoe zit het met het kijken naar films? In onze speldefinitie van hoofdstuk 3 oriënteerden we ons op het werk van Huizinga (1950), die spreekt over de afgebakende ruimte, de magische cirkel, waarin het spel zich afspeelt. Wij benoemden deze ruimte als de wereld van 'alsof', waar men vanwege die duidelijke grenzen in en uit kan stappen. Het schaakspel heeft het bord als speelveld, het toneel het podium en de film het doek of het scherm. Wat is de verhouding tussen het spel van de film en de betrokkenheid van de kijker?

Gadamer, in zijn grote werk 'Wahrheit und Methode' (1986) en in zijn kleinere bundel over 'Die Aktualität des Schönen' (1977,²⁰¹⁰), geeft een uitvoerige beschouwing over de verhouding tussen het vertoonde spel en de toeschouwer. Het toneel waarop de voorstelling plaatsvindt, zo zegt hij, heeft als kenmerk dat zijn afgebakende ruimte waarin de 'alsof'-wereld wordt gecreëerd, aan één kant open is. De toeschouwer, die kijkt naar de opvoering (*die Darstellung*), is daarbij niet louter waarnemer, hij wordt onvermijdelijk deelnemer aan het spel. De vertoning, ook de film, neemt de toeschouwer mee in de wereld die wordt gecreëerd. Het spel trekt de toeschouwer in zijn bereik en verhaal; de film vervoert de kijker en vervult hem met zijn geest en sfeer. De toeschouwer ervaart de gespeelde wereld van de vertoning, zo constateert Gadamer (1986, p.115), als een hem overtreffende werkelijkheid waarin hij opgaat. In zekere zin zijn de toeschouwers de meest eigenlijke spelers, omdat zij,

meer nog dan de spelers zelf, het geheel van het verhaal en zijn boodschap (*Sinngehalt*) ervaren. Zij voltrekken het spel in zijn geheel, terwijl de spelers in zekere zin slechts op een deel betrokken zijn (hoewel ze dat natuurlijk ook vanuit het geheel doen). Voor en door de toeschouwers krijgt het spel zijn ware betekenis, zijn eigenlijke identiteit (Gadamer, 1986, p.115). Bij de film heeft dit inzicht nog weer extra betekenis vanwege de gemakkelijke herhaalbaarheid. De acteurs hebben hun spel als het ware achtergelaten op het doek, en dat wordt nu telkens opnieuw voltrokken door de toeschouwers.

Dols en Van den Berg (2012, p.16) zeggen in hun praktijkgerichte boek dat 'beelden en muziek direct met het onbewuste communiceren' en dat films daarom een krachtig arsenaal aan middelen vertegenwoordigen om individuen en groepen op ervaringsniveau aan te spreken. Om te begrijpen wat er gebeurt bij het kijken naar een film kiezen Dols en Van den Berg (2012, p. 155) voor 'het narratieve perspectief', waarbij het verhaal van de film een metafoor is voor het verhaal van de kijker. Zij laten zich daarbij leiden door Manfred van Doorn (2010) die zich zelf weer baseert op het Jungiaanse werk van Campbell (1949). Films zijn vertolkingen van de oermythe van de weg van de held, die zich beweegt tussen de polariteiten van vertrek en terugkeer, van verzet en overgave, wanhoop en betekenis, en prestatie en genade. De weg van de held is het symbool van de levensweg van ieder mens. De kijker identificeert zich met de ontwikkeling die zich in de film voltrekt; waardoor ook zijn eigen weg actueel wordt.

6.3 De film 'Marl Hole'

In dit hoofdstuk analyseren we de werking van een film die een belangrijke rol vervult in het proefschrift van Mieke Moor (2012) over esthetiek en organisatie. Wij hebben deze auteur uitgenodigd om ons in een van de onderzoeksessies de werking van kunst te laten ervaren, omdat zij in haar boek laat zien dat kunstwerken een rol kunnen vervullen in begeleidingscontexten. Kunst kan helpen het onbenoembare in organisaties, datgene wat zich afspeelt tussen de regels, (enigszins) bespreekbaar te maken (Moor, 2008). Zij stelde voor om met de deelnemers een contemplatieve dialoog te voeren naar aanleiding van 'Marl Hole', de film die zij aanhaalt in het slothoofdstuk van haar boek. Ter introductie nemen wij hier de beschrijving over die Moor daar geeft (2012, p. 258):

'In augustus 2009 werkten vier beeldend kunstenaars in het aloude keramische industriegebied in Stoke City, waar onder andere de bekende Wedge-woodfabrieken gevestigd zijn. Drie van hen – Alexandra Engelfried, Torbjørn Kvasbø en Pekka Paikkari, allen internationaal befaamd om hun werk met klei

- waren door een vierde - Neil Brownsword, die in die omgeving was opgegroeid - uitgenodigd 'to create a series of site specific works using only the tools they would find there'. De filmmaker John Magee maakte van het proces dat daar plaatsvond, een film: 'Marl Hole', in oktober 2009 vertoond op de British Ceramic Biennial.

De film opent met de klei. We zien een enorme heuvel van dieprode klei die qua kleur en textuur sterk contrasteert met de lucht erachter. Een 'close-up' laat de barsten in de klei zien waarin kleine stugge plantjes groeien. Het waait stevig. Even later overzien we het hele gebied van de kleigroeve. Het maakt een aan zijn lot overgelaten indruk. In het midden vormt een groot plat veld de bodem van de kuil (hole), de zijwanden tonen duidelijk sporen van een laagsgewijze afgraving van klei. Als we na een tijdje de vier kunstenaars aan het werk zien - allemaal hebben ze een eigen plek opgezocht - ziet het gebied er weer gewoon als een werkveld uit: er rijdt een graafmachine rond, de kunstenaars en hun helpers bewegen zich in gele reflecterende jasjes. De één sjouwt zware stenen met een kruiwagen omhoog, de ander beukt met haar knieën in de dikke klei, een volgende egaliseert een groot grondoppervlak. Er wordt gewerkt, en onder hun handen ontstaat iets.' ⁴⁾

6.4 Vraagstelling

In dit hoofdstuk doen we verslag van de bijeenkomst met de onderzoeksgroep waarin deze film centraal heeft gestaan. Het is het eerste hoofdstuk in een reeks van vier, waarin we rapporteren over actieonderzoek naar spelvormen die door experts worden gedemonstreerd en door de deelnemers ervaren. Het is onze doelstelling om in de opbouw van deze afzonderlijke studies steeds nauwkeuriger te ervaren en steeds preciezer onder woorden te brengen wat spelen in begeleidingssituaties doet met de mensen, of anders gezegd, wat de werkingsmechanismen van spel kunnen zijn. In dit hoofdstuk beginnen we als het ware aan de rand van wat spel genoemd kan worden, namelijk met een contemplatieve dialoog naar aanleiding van 'Marl Hole'. We zullen het werken met deze film analyseren op de spelkenmerken die we in hoofdstuk 3 hebben benoemd.

Daarbij gaat het concreet om de volgende drie vragen:

⁴⁾ De film is op het internet in drie delen te vinden via de volgende doorklikverbindingen:
<http://www.youtube.com/watch?v=iyaZtldUzBs> (deel 1)
http://www.youtube.com/watch?v=0ZGrNe8_wsM (deel 2)
<http://www.youtube.com/watch?v=Kzytvxi4Dzw> (deel 3)

- Hoe wordt in de film en de daaropvolgende dialoog een afgebakende wereld van 'alsof' gecreëerd?
- Welke plaats heeft de onvoorspelbaarheid daarin?
- Hoe worden de deelnemers daardoor meegenomen en welke ervaringen worden daardoor bij hen opgeroepen?

Tevens zullen we in onze analyse aandacht besteden aan de vraag welke rol de begeleider in dat geheel speelt en, meer specifiek, of we in de begeleiding de drie posities kunnen herkennen die we in hoofdstuk 4 op grond van ons onderzoek naar het professionele positierepertoire hebben onderscheiden.

6.5 Werkwijze

Het onderzoek heeft plaatsgevonden volgens het protocol dat in hoofdstuk 5 beschreven is. In overleg met Mieke Moor als deskundige in het werken met kunstuitingen in organisatiecontexten, is besloten om de genoemde film te tonen en onder haar leiding daarover een contemplatieve dialoog te voeren. Er zijn acht deelnemers die meedoen aan de dialoog, waaronder de psychodramaturg Pierre de Laat en ikzelf als onderzoeker. Na het bekijken van de film en het voeren van de dialoog reflecteren we met behulp van technieken uit het psychodrama wat de werkvorm met de deelnemers gedaan heeft. De onderzoeker bedient daarbij de videoapparatuur om het geheel vast te leggen. Dit beeld- en geluidsmateriaal is getranscribeerd en omgewerkt tot een verslag van de bijeenkomst. De inhoud van de film is behalve de hierboven geschetste weergave niet beschreven. Het verslag naar aanleiding van de transcriptie is opgedeeld in genummerde fragmenten (A.1, A.2, enz.). De verwijzingen naar deze fragmenten dienen als de empirische basis voor onze analyse van de bijeenkomst en de inzichten die we naar aanleiding daarvan onder worden brengen.

6.6 Verslag van de contemplatieve dialoog

Enkele feitelijke gegevens:

- Spelvorm: Contemplatieve dialoog bij de film 'Marl Hole'
- Datum: 28 november 2012
- Plaats: Dean-huis, St. Oedenrode
- Spel- en gespreksleidster: Mieke Moor
- Spelers: acht deelnemers, vier mannen, vier vrouwen
- Psychodramaturg: Pierre de Laat
- Onderzoeker: Michiel de Ronde

Introductie: contemplatie als het vermogen om in stilte te werken

De deelnemers aan het onderzoek worden ontvangen in het Dean-huis, praktijkruimte voor psychodrama, in St. Oedenrode. Voor de eigenlijke start van de demonstratie is er een korte informele kennismaking, want verschillende deelnemers hebben elkaar niet eerder ontmoet (A.1). Om te voorkomen dat we daarbij curriculum vitae gaan uitwisselen, vraagt de spelleidster aan ieder iets te vertellen van wat hij die ochtend heeft gedaan, uit welke sfeer elk van de deelnemers vertrokken is om elkaar hier te treffen (A.2) Deze uitwisseling maakt de sfeer al snel ontspannen en persoonlijk. Ervaringen van eerder op de dag blijken nog actief aanwezig in het gemoed van de aanwezigen. Door die te delen ontstaat er een gevoel van samenhang en betrokkenheid op elkaar (A.3).

Voor de demonstratie van de spelvorm verhuizen we naar een andere zaal. Daar staat de projector al opgesteld (A.4). De deelnemers scharen zich in een halve cirkel, kijkend naar het opgestelde scherm. Als ik als onderzoeker aankondig dat de opnameapparatuur draait, begint de spelleidster met een toelichting op wat we gaan doen: (A.5)

‘We gaan zo dadelijk een film bekijken en naar aanleiding daarvan een contemplatieve dialoog voeren (A.6). Het begrip contemplatie, zo licht zij toe, ‘is afkomstig uit de monastieke tradities. In de wereld van de kloosters zijn er actieve en contemplatieve ordes. Bij de eerste ligt de nadruk op het doen van goede werken, terwijl bij de tweede het bestuderen van teksten, de bezinning en de meditatie meer centraal staan. Mensen in de contemplatieve ordes zijn veel meer binnen bezig, ook binnen in zichzelf (A.7). Contemplatie kunnen we beschouwen als het vermogen om in stilte te werken (A.8). De contemplatieve dialoog heb ik,’ vertelt zij, ‘geleerd uit de traditie van de Jezuïeten: ze hebben een vorm ontwikkeld om in stilte te werken met elkaar. Niet alleen rond religieuze vragen, maar ook rond het maken van nieuwe afspraken en nemen van beslissingen. Zij spreken dan met elkaar via de stilte. In de actieve dialoog reageer je direct op elkaar en is er een levendig heen en weer van actie en reactie. In de contemplatieve dialoog spreek je met elkaar via de stilte. Je luistert naar dat wat de ander zegt, je laat in stilte het vraagstuk bezinken en pas daarna kom je weer terug op het vraagstuk (A.9).

De methode is heel eenvoudig en kan je voor allerlei situaties gebruiken: je kijkt met zijn allen naar iets wat in het midden ligt. Dat kan dus een film zijn, maar ook een beeld of een strategische vraag. Je laat dat op je inwerken en vervolgens wissel je de indrukken uit, waarna je de reacties van ieder ook weer laat bezinken. Dat doe je in een paar rondes, waardoor je samen tot iets komt (A.10). Het is eigenlijk een heel eenvoudige en stille vorm, waar dan vaak iets

uitkomt wat verborgen ligt onder de oppervlakte (A.11). Als je het een paar keer doet, kan je het ook doen in het gewone leven, bijvoorbeeld tijdens een vergadering rond een belangrijk punt. Er gebeuren dan andere dingen dan in een normaal gesprek (A.12).

Straks ga ik nog preciezer vertellen welke stappen we zullen zetten (A.13). Nu wil ik jullie vragen om eerst naar de documentaire 'Marl Hole' te kijken. De film duurt 28 minuten. Je hoeft niet ergens specifiek op te letten. Het gaat er om dat je je openstelt voor wat zich in de documentaire voordoet. Laat je raken door wat er gebeurt. Ga er voor zitten, laat het over je heen komen. Daarna zullen we een gesprek doen in een aantal rondes, (A.14). Zijn jullie er klaar voor? (A.15).

Na deze instructie kijken de deelnemers een half uur geconcentreerd naar de documentaire. Het is stil (A.16). De film laat slechts een enkele keer een stem horen: ook in de film wordt er in stilte gewerkt. Wel is er geluid in de film: de wind, de graafmachine en het gezwoeg van de werkers met de zompige en zuigende klei in de groeve. Daarnaast is er de muziek die als achtergrond in de film gemonteerd is (A.17). De groep wordt geboeid door de bewegende beelden, de geluiden en de klanken; ze laten hun blik geen moment afdwalen van het doek. De intensiteit van het kijken is voelbaar en voor mij als onderzoeker zichtbaar op de gezichten van de toeschouwers, zoals die vastgelegd zijn op de videobeelden (A.18). De deelnemers 'vergeten' dat ze in een zaaltje op een stoel zitten; ze worden meegenomen naar Marl Hole, de plek van handeling, waar de film is gemaakt en de kunstenaars hun werk doen. Tegelijk, zo zal uit het vervolg blijken, worden ze meegenomen door hun eigen associaties en herinneringen (A.19).

Na de film lopen de deelnemers even door de kamer. De stoelen worden in een kring gezet, en de deelnemers zorgen dat ze allen pen en papier hebben (A.20). De gespreksleidster neemt het woord: 'We gaan nu in twee rondes het gesprek aan over deze film (A.21). Daarvoor wil ik je vragen om eerst voor jezelf op te schrijven of er iets in de film is wat je heeft geraakt, je aan het denken heeft gezet, je ergens op heeft gebracht. Dat kan van alles zijn, een associatie, een beeld, het is helemaal vrij (A.22). Vervolgens wil ik graag dat jullie daar om de beurt iets over zeggen. Dat hoeft niet op de rij. Het is de kunst om het geconcentreerd te zeggen. Je kunt het ook voorlezen van papier. Het moeten geen lange verhalen zijn, of grote beschouwingen, juist niet, slechts één ding dat voor jou de kern raakt en dat je graag in het midden wilt leggen (A.23). De spelregel is: ieder heeft de tijd om te zeggen wat hij of zij te zeggen heeft. Je laat het rustig op je inwerken, maar je reageert niet op elkaar, niet verbaal en ook niet nonverbaal: geen geknik, geen instemmende geluiden, nee, niets, het

ligt gewoon in het midden (A.24). Dat is de eerste ronde, de tweede zal ik zo dadelijk toelichten, maar die lijkt op de eerste (A.25). De vraag is nu dus: neem even de tijd om voor jezelf op te schrijven wat in je is opgekomen tijdens het kijken naar de film' (A.26).

Een minuut of vijf is het stil. De deelnemers buigen zich over hun papier en schrijven. Er is rust in de groep (A.27). Na deze tijd van reflectie neemt de gespreksleidster het woord: 'Heeft iedereen iets wat hij of zij in het midden zou willen brengen?' Een aantal deelnemers schrijft nog, en dus zwijgt ze nog even, rustig wachtend tot ieder klaar is (A.28).

'Goed, als iedereen zover is, dan zullen we het gesprek aangaan (A.29). Iemand begint. De regel is helder: luister goed, laat het op je inwerken, net als de film, laat je ook daardoor raken, en reageer niet op elkaar. Ik schrijf telkens op wat gezegd wordt. Wacht met het inbrengen van je eigen punt tot ik uitgeschreven ben. Wie wil er beginnen?'(A.30). Na een moment van stilte steekt de oudste deelnemer zijn hand op, kijkt de gespreksleider aan, knikt lichtjes en neemt als eerste het woord (A.31):

Eerste deelnemer (A.32)

Glad, glibberig...
Jeugd, jong, zwaar...
Mooi, heerlijk...

Stilte.... de spreker lijkt geroerd te zijn, hij knikt, dan glimlacht hij en zegt:

Zweet...

*... hij blijft knikken, zo voor zichzelf en kijkt naar de verte... knikt nogmaals.
Blijkbaar gaat er veel in hem om.*

Na een stilte van enkele minuten, neemt een ander het woord, met een diepe rustige stem (A.33):

Tweede deelnemer (A.34)

Zo zwaar...
Waartoe leidt het?

Geen of wel plan?
Er komt altijd iets.
Dat draagt de kleine sporen..
Voor eeuwig.., voor even,

Wow!

Dan verregent het weer,
En 't begint opnieuw,

Zo zwaar...
Zelf gewild,
Waartoe leidt het?

De derde deelnemster schraapt haar keel, verheft haar stem (A.36):

Derde deelnemer (A.37)

Ik voelde een enorme strijd met de natuur...

En tegelijkertijd een aanvaarden van de natuurwetten die je kunt gebruiken ...
Dat maakt de mensen klein, maar als je het aanvaardt, dan is dat geen zwakheid.
Dan wordt het zinvoller. Dan kun je het benutten. Dan is er wisselwerking.

Ik had ook associaties van rampen in dorpen die onder de modder stromen. En daaronder bedolven worden. Daar brengt die geweldige natuur dus heel veel leed teweeg.

Ook de existentiële eenzaamheid van de strijd van ieder elk op zich, daarin.
Het zinloze en het zinvolle. De film deed mij denken aan de mythe, het werk van Sisyphus die de steen de rots op rolt... en dan toch de blijdschap van iets te doen.. ook al is het zinloos...

En toch, als je iets deelt, wordt het zinvol voor jezelf.

De deelnemers luisteren stil, een aantal van hen houdt de ogen gesloten, anderen kijken in de verte. De verbinding met wat deze deelnemster zegt, is voelbaar (A.38). Een volgende neemt het woord:

Vierde deelnemer (A.39)

Wat mij trof, was de schoonheid van die modder en de klei.
En de schoonheid en de kracht van het scheppende proces,
zowel bij de documentairemaker als de kunstenaars; zeker ook bij de documentairemaker.

De film zelf maakte mij ongelooflijk blij door de schoonheid ervan.
Wat mij trof, was dat ze allemaal, de kunstenaars én de documentairemaker, dat ze met huid
en haar verbonden zijn, zowel met de materie als met de creatie.

Met de zintuigen op scherp, in het hier en nu...

Na een enkele minuut stilte neemt een volgende deelnemer het woord. Hij spreekt langzaam, enigszins plechtig (A.40):

Vijfde deelnemer (A.41)

Wat mij raakte was die vrouw, kruipend in de klei, op haar knieën.
Dat riep bij mij de vraag op:
in hoeverre speel ik nog voldoende?

En een ander moment was het moment van de letters die gecreëerd werden en de diversiteit van wat gecreëerd werd aan... kunst?

Dat deed mij beseffen dat in stilte, en vanuit de stilte alles mogelijk is.
Alles is bekend.

De volgende spreker heeft een zachte stem. Hij spreekt een beetje aarzelend (A.42):

Zesde deelnemer (A.43)

Alleen als kind...

Dicht bij de aarde ben ik thuis.
Ik hoor bij de aarde.
De aarde geeft zich aan mij.

Machines verstoren de vrede.

Behalve als wij er als kinderen mee spelen.

De twee overgebleven deelnemers knikken naar elkaar. Ze geven elkaar als het ware de ruimte (A.44). Dan neemt één van hen het woord:

Zevende deelnemer (A.45)

Het fysieke...

Het werken in onze moestuin, die enorme moestuin. Volstrekt zinloos, maar ook zo heerlijk.
Spelen als kinderen aan het strand, met het water en het zand.
Beelden van het vastzitten van de auto in de modder, Toen ik op Safari was...

De kracht van filmmuziek, trof mij, En hoe de geluiden synchroon lopen met de beelden.
Wat je ziet en wat zij doen.

Het lijfelijke dat ik zag (*beweegt heen en weer met haar lichaam en haar handen*)
Ik werd er vrolijk van. Het is zo idioot en tegelijk ook zo mooi.
Zo zinloos en toch ook weer niet.
Het zal wel serieus bedoeld zijn. Wat erg dat ik er toch om moet lachen.

Het effect van het emmertje en de bulldozer... Wonderschoon.

De spreekster heft haar hoofd op, naar de gespreksleidster, als teken dat ze klaar is met haar woorden. Ze glimlacht (A.46). De laatste deelnemer schraapt haar keel en neemt het woord:

Achtste deelnemer (A.47)

Wat bij mij naar boven kwam...

Het besef dat je met je wil heel veel kunt met weinig.

Anders gezegd, wat is er veel, wat je zelf niet ziet, wat je kan, of wat je niet meer ziet wat er allemaal kan... Wat een kind misschien wel ziet, of als iemand die daarvoor open staat.

Het mooie dat je alles kunt gebruiken om iets te maken.

Alles om je heen, maar ook je lichaam en je geest en je wilskracht.

Het meeleven en ook meevoelen. Het gevoel van de klei in je handen,

En je lichaam daarin rollen. Het is niet alleen fysiek, maar ook mentaal en emotioneel.

Meeleven met iemand: in de zin van: ja zo moet het, dit is wat ik bedoelde. Wat is het opeens mooi. En de verschillende kunstwerken waarderen om verschillende redenen:

De een heeft het hele lichaam gebruikt, de ander gebruikt heel veel verschillende materialen,

En ook de film zelf, hoe doen ze dat nou eigenlijk? Nieuwsgierigheid roept het op.

En: kan ik dat ook....?

Alle deelnemers hebben gesproken, het blijft enkele minuten stil. De mensen in de kring kijken voor zich uit, geconcentreerd op hun eigen binnenwereld (A.49).

Dan neemt de gespreksleidster het woord: 'Tweede ronde!', kondigt zij aan (A.50). 'De vraag is nu of er iets uit deze eerste ronde is geweest, wat je heeft geraakt, wat je aan het denken heeft gezet. Schrijf daar iets van op. Het gaat niet om een samenvatting van wat die ander heeft gezegd, maar datgene wat jij eruit haalt, waarvan je zegt, 'hé!' (A.51).

Het wordt weer stil in de zaal. De deelnemers buigen zich over hun papier en schrijven (A.52). Vervolgens neemt de deelnemer die zonet als laatste aan de beurt kwam, als eerste het woord, maar voor de traceerbaarheid wordt in de onderstaande weergave de volgorde van sprekers aangehouden als in de eerste ronde, hierboven (A.53).

Alle deelnemers (tweede ronde)

- Confrontatie maakt verdrietig... Ik zeg tegen mijzelf: pas op verlies, er is nog zoveel moois (A.54).
- Harmonie is er in disharmonie, en, door te scheppen, schep je jezelf (A.55).
- Ik hoorde het verband met het spel, spelen van kinderen, het positieve, creatieve; de visie van het kind in mezelf (A.56).
- Ja, de andere kant van schoonheid is de lelijkheid. De natuur die kan verwoesten en vernietigen, kan ook maken. Je kunt alleen maar scheppen als je beide omarmt: als je niet bang bent voor zowel de schoonheid als de lelijkheid (A.57).
- De eerste ronde bracht mij het besef dat kunst zo eenvoudig en dichtbij kan zijn (A.58).
- Basaal is er zoveel gemeenschappelijk; in de grond gaan we allen dezelfde weg (A.59).
- Gemeenschappelijkheid. En: je moet ook de slechte kant omarmen. Wat me ook trof was: 'kan ik dat ook?' een hele vitale vraag: die stel ik nooit... En het woord 'Jong' trof mij ook... Denken in categorie 'jong en oud'(A.60).
- Vergankelijkheid, in de zin van iets doen dat snel weer weggaat, of vergaat, of iets doen wat alleen voor jezelf is, of voor een beperkt aantal mensen, is zeker niet hetzelfde als zinloos (A.61).

Nadat ieder zich heeft uitgesproken, en we in concentratie en rust naar elkaar geluisterd hebben (A.62), kondigt de gesprekleidster aan dat we nog tien minuten de tijd hebben (A.63). Zij stelt voor om nog een derde ronde te maken rond de vraag: 'Wat heeft dit, deze film, nou met spel te maken?' (A.64).

De aanwezigen pakken weer hun pen; het is enige minuten stil; er wordt gedacht en gewerkt, blijkbaar, want ieder schrijft, kijkt op, schrijft weer... (A.65). Na enkele minuten stelt de gesprekleidster voor om verder te gaan met de eenvoudige uitnodiging: 'Ja, zullen wij...?' (A.66). De deelnemers spreken één voor één uit wat zij hebben voorbereid.

Alle deelnemers (derde ronde)

- De film toont niet mijn leven. Het is een soort 'alsof' dat me wel heel erg raakt... De ervaringen inspireren mij... spel (A.67)!
- Het wonder komt je in de arbeid aangewaaid (A.68).
- Spontaneïteit..., uitdaging..., creativiteit..., inspannend, ontspannend, vermoeiend, goed gevoel, gebonden en vrij (A.69).
- Spelen is het avontuur aangaan in een afgesproken context. 't Is scheppen, doen, kijken, voelen. 't Is honderd procent zintuigen en verstand; t is... naar iets toewerken, begrenzen, beginnen en eindigen. 't Is verbeelden (A.70).
- Bij spel heeft de handeling om de handeling zelf een rol (A.71).

Alle deelnemers (derde ronde, vervolg)

- Het verenigen van tegenstellingen van dingen die onverenigbaar zijn. Het scheppende en het vergankelijke; het vastpakken en het loslaten; het opgaan in.. volwassen zijn en kind zijn. Het vluchtige en het existentiële... (A.72).
- De grote wereld binnenhalen in een klein speelveld door doen, met anderen (A.73).
- Voor mij is er twijfel. Een heleboel spelelementen zie ik terugkomen. Maar maken die nu dat wat we hier gezien hebben een spel...? Ik zie regels terugkomen: wat mag je wel, en wat mag je niet. Je moet het doen met de dingen die er zijn, en daar je wereld mee creëren. Het erin gezogen worden zag ik terug en in een flow komen. Het grenzen zoeken... En ook het leren... nieuwe inzichten en vaardigheden, leren van anderen... dat gaat ook spelenderwijs. Maakt dit alles dan dat het spel is? Ik weet dat niet. Maar het heeft zeker elementen daarvan (A.74).

6.8 Reflectie met psychodrama

Met bovenstaande ronde wordt de contemplatieve dialoog afgesloten. Er is een korte pauze en dan neemt de psychodramaturg de leiding van de bijeenkomst over. Hij heeft twee stoelen tegenover elkaar gezet. Achter de ene stoel staat de gespreksleidster. Om de beurt doen de deelnemers een stap naar voren en stellen zich op tegenover haar achter de andere stoel. In de oefening die zich ontwikkelt, verwoorden alle deelnemers naar de speleidster wat de film en de contemplatieve dialoog met hen gedaan hebben. De formuleringen zijn nu minder betrokken op de inhoud van de film en meer op hun eigen beleving van het geheel van de oefening.

Reflecties in het psychodrama door deelnemers

- Ik vond het heerlijk om zo eens rustig naar mijn gevoel te kijken (dat komt niet zo veel voor in mijn leven) en de film gewoon om mij af te laten komen zonder dat ik er iets mee moet. Ik vond de begeleiding heel fijn (A.75).
- Ik kreeg de gelegenheid om bij een aantal beelden in alle rust stil te staan, en daarbij heel dicht bij mezelf na te gaan wat het je doet, bij mezelf te kunnen associëren en te kunnen ervaren. Ik vind het heerlijk als iemand anders mij in een stilte brengt en helpt focussen. Ik was ook héél blij met de keuze van de film, deze kunstenaars en over kunst van het scheppen. Dat neem ik mee naar huis... dankjewel (A.76).
- Bij de film dacht ik steeds: Waar gaat het naar toe, wat gaat er gebeuren...? Ik moest telkens mijn verwachtingen bijstellen en loslaten. De methode gaf mij de ruimte om te verwerken wat er tussen mij en de film gebeurde... Het was een middel om uiteindelijk bij mezelf uit te komen. Wat er bij het spel gebeurde, gebeurde eigenlijk ook bij mij... er veranderde iets bij mij (A.77).

Reflecties in het psychodrama door deelnemers (vervolg)

- De contemplatieve dialoog bracht mij, misschien net als in de film, in zowel eenzaamheid als verbondenheid. Ik moest iets zeggen, en er werd niet gereageerd. Daardoor was het echt van mij! Tegelijk voelde ik een intensieve betrokkenheid op elkaar doordat iedereen het deed en ook door wat iedereen zei (A.78).
- Bij mij was er wat dat betreft ook wel spanning. Ieder zei de dingen zo mooi en ik wist dat ik dat op die manier niet zo zou zeggen en misschien ook niet zo ben. Ik vond het fijn om eerst te denken voordat de interactie begint. Eigenlijk om zo met elkaar te spreken, zonder te interacteren (A.79).
- Voor mij betekende deze dialoog zowel een diepe rust als een zekere weerstand. Ik vond het heerlijk om in de stilte te verkeren, te luisteren en bij mezelf te zijn. Het aan de beurt zijn en iets te moeten zeggen, dat riep weerstand bij mij op. Daar moest ik een beetje mee 'dealen' (A.80).

Ook de spelleider verwoordt haar reflecties in het psychodrama. Ze wil graag reflecteren op wat er gebeurt tussen haar en de groep. De psychodramaturg nodigt haar daarom uit tot een rolwissel met de groep. Ze gaat voor een moment op de positie van de groep staan en verwoordt via deze rolwissel hoe ze het collectieve gevoel heeft ervaren. Vervolgens gaat ze weer achter haar eigen stoel staan geeft ze woorden aan haar eigen reactie daarop. Ze luistert naar de (hierboven beschreven) ervaren van de deelnemers en benoemt haar eigen gevoel,

Reflecties in het psychodrama door de spelleider

- Als spelleider ervaar ik dat de groep afwacht wat er komen gaat. Ik ervaar ook dat de groep er wel vertrouwen in heeft; er is immers iemand die het werk doet (A.81)!
- Als spelleider vind ik het fijn om dat vertrouwen te voelen. Het is ook wel spannend: kan ik het waarmaken. Eigenlijk wacht ik zelf ook een beetje af. Het is spannend, prettig spannend (A.82).
- (...)
- Ik ben wel opgelucht met de reacties van de deelnemers. Opgelucht, omdat het altijd spannend is om de stilte te dragen (*maakt dragende bewegingen met de handen*)... omdat je nooit helemaal zeker weet of dat kan... (A.83).
- (...)
- Eigenlijk heeft de oefening mij verdrietig gemaakt. Verdrietig, omdat ik zo snel denk dat ik het niet goed doe, een melancholie over mezelf dat dat bij mij zo werkt... (A.84).

In de zogenaamde sharing benoemen meerdere deelnemers hun persoonlijke herkenning van het 'verdriet van de spelleider'; de strengheid over jezelf en de kritische evaluatie over de vraag wat de groepsleden ervan gevonden hebben (A.85).

6.7 Analyse van de werkingsmechanismen van de film als spelvorm

De vraag naar de werkingsmechanismen van de beschreven werkvorm wordt in deze paragraaf beantwoord door het spelverloop te analyseren in het licht van de drie spelkenmerken uit hoofdstuk 3. We zullen deze analyse onder woorden brengen in de vorm van een aantal inzichten die we vanuit de waarnemingen onderbouwen met illustratieve citaten en verwijzingen naar genummerde tekstfragmenten tussen haakjes. De inzichten zijn in een proces van constante vergelijking tijdens het uitwerken van het verbatim tot stand gekomen (Boeije, 2005) en vervolgens zo geordend dat ze elkaar min of meer logisch opvolgen. In hoofdstuk 5 gaven we een uitvoerige verantwoording van onze werkwijze.

Inzicht 6.1: In het geheel van de oefening is er sprake van meerdere afgebakende werelden van 'alsof', waarvan de één de ander omvat.

In het openingsvoorbeeld uit het boek van Dols en Van den Berg (2012), is het schaakspel opgenomen in het filmspel. Iets dergelijks gebeurt er ook in de oefening die wij nu analyseren.

De filmbeelden leiden ons als kijkers door een heuvelachtig natuurgebied, totdat we vanaf een bergtop de kleiafgraving in beeld krijgen. Deze plek, die eerder aan mijnbouw doet denken dan aan kunst, krijgt het karakter van een atelier in de open lucht gedurende de week waarin de kunstenaars aan het werk zijn. Daarmee is een eerste 'alsof'-realiteit gecreëerd: door de verbeelding van de kunstenaars en de regisseur wordt de kleigroeve tot een werkplaats van keramisten.

In dat 'openluchtatelier' gaan de kunstenaars aan het werk. Zij zwoegen en zweten in de klei. Ieder heeft zijn eigen project, en bouwt, sleept, slaat, sleurt aan zijn creaties. De enorme keien worden zo samengebracht dat ze tot rotsen worden in een (modder)stroom, een berghelling wordt door grote inspanning van louter lichaamswerk omgevormd tot een grote trap die zich bij regenval ontpopt tot een waterval, een groot geëgaliseerd terrein wordt beschreven als de bladzijde van een boek, enzovoorts. Dit is een tweede laag van 'alsof'. De kunstenaar gebruikt kleiwater, alsof het schrijfmateriaal is; vormt de bergwand alsof het een trap of waterval is. Dit 'alsof' zit niet alleen in het materiaal en de

resultaten, maar ook in de manier van werken van de kunstenaars: zij doen hun werk in de klei, de blubber en het steen met inspanning van al hun krachten, *alsof* hun leven ervan afhangt. Verschillende toeschouwers benoemen het fysieke en de intensiteit van het zintuigelijke (A.32; A.37; A.39; A.41; A.45; A.47). De kunstenaars gaan volledig op in hun spel. Eén van de deelnemers merkt in de laatste ronde van de contemplatieve dialoog op: “Wat is kunst eenvoudig en dichtbij” (A.41). Een ander merkt op: ‘Wat is er veel mogelijk als je kijkt met de ogen van de verbeelding, met de ogen van een kind’ (A.47). Ook anderen deelnemers spreken van het spelende kind (A.37; A.43; A.45; A.47) naar aanleiding van het werk van de keramisten. Binnen de verbeelding van het openluchtatelier maken de kunstenaars hun eigen spel door middel van hun individuele creaties, de tweede ‘alsof’-realiteit.

Deze twee – de werkplaats als geheel en de individuele producties daarbinnen – worden weer opgenomen in een derde wereld van ‘alsof’, die door de film zelf wordt geschapen. De regisseur maakt van het zware bedrijf van de kunstenaars opnames en compileert daaruit een creatie van opnieuw een eigen realiteit. Het werk van de vier afzonderlijke kunstenaars wordt samengebracht tot één productie, één opeenvolging en samenhang van beelden die een geheel vormen met elkaar. De videobeelden die zich ontrollen op het doek, samen met de geluiden en de muziek, scheppen een imaginaire wereld met een eigen sfeer, in termen van Huizinga (1950): een magische cirkel, die alleen bestaat als men zich erin bevindt.

De vierde vorm van het ‘alsof’ is die van de verbeelding van de kijkers, waarin de film zijn werking heeft en voor ieder een eigen betekenis krijgt. ‘Het is niet mijn leven,’ zegt één van de deelnemers, ‘maar het is wel alsof het over mij gaat. Het raakt mij diep!’ (A.67). Een andere kijker verbindt het fysieke gezwoeg in de aarde aan haar eigen ‘volstrekt zinloze, maar heerlijke werken in haar moestuin’ (A.45). Een derde spreekt over meeleven en meevoelen, heel fysiek, de klei in je handen (A.47). Als toeschouwers kijken wij naar de figuren in de film, alsof we daar zelf bezig zijn, met ons eigen gezwoeg en onze eigen zingeving. De toeschouwer zelf wordt als het ware (!) met huid en haar (A.39) betrokken bij het geploeter in de klei, hoewel hij op een stoeltje zit, in een zaaltje, kijkend naar een film.

Ten slotte wordt de individuele verbeelding van de kijkers opgenomen in de werkvorm die de spelleider presenteert als de contemplatieve dialoog. Ook hier is sprake van een afgebakende wereld met een duidelijk binnen en buiten, een begin en eind, eigen spelregels en sfeer, en, zoals we hieronder zullen zien, een onvoorspelbaar verloop dat de deelnemers meeneemt en de ervaring intensiveert. Iedere deelnemer creëert zijn eigen beelden en wordt tegelijk ook

geraakt door de in woorden uitgedrukte beelden van anderen. De formuleringen van de deelnemers hebben door hun pregnantie bijna het karakter van een gedicht (A.32, A.34, A.43, A.45). Binnen het geheel van de oefening komt het 'alsof' van de film tot een persoonlijke betekenisgeving in de contemplatieve dialoog.⁵

De bovenstaande analyse brengt ons tot een eerste werkingsmechanisme: *de imaginaire wereld van het spel scheidt ruimte voor een eigen betekenisgeving, die ontstaat door te participeren in de aangeboden verbeelding met de eigen verbeelding.*

Inzicht 6.2: De schijnbaar doelloze heen-en-weer-beweging in de spelvorm stimuleert de ontwikkeling van het 'alsof'.

De beweging van het heen en weer, die Buytendijk (1932) en, in navolging van hem, Gadamer (1977, 1986) zo kenmerkend achten voor spel, – we verwezen daar reeds naar in hoofdstuk 1 – is onze film zichtbaar in de verschillende 'alsof'-realiteiten die wij hierboven onderscheidde. De film zelf springt telkens van de ene kunstenaar naar de andere. Het is een heen en weer van het ene project naar het andere. Ook is er een heen-en-weer tussen het ene moment van heel nabije 'close ups' en dan weer het andere van grote overzichtsbeelden waarin men de kunstenaar ziet in het omringende landschap van de groeve.

De kunstenaars op hun beurt herhalen hun activiteiten eindeloos: het egaliseren van het veld, het beuken van het lichaam in de klei, het gesleep met stenen, het gieten van letters met kleiwater. Niet voor niets heeft één van de deelnemers aan de contemplatieve dialoog de associatie met Sisyphus (A.37). In de herhaling zit de spanning van de verwachting en tegelijkertijd de doelloosheid van de handeling, die telkens weer opnieuw begint. Meerdere van de toeschouwers verwoorden dit zinloze en tegelijk essentiële letterlijk in hun bijdrage aan het contemplatieve gesprek over de film (A.34; A.37; A.43).

Er is ook een heen-en-weer tussen de voortgang van de beelden en de voortgang van de eigen associaties van de kijkers. Het is de speelruimte die de kunst overlaat aan de beschouwer, waarover Gadamer (1977) schrijft, de speelruimte van het hermeneutisch proces. Daarbinnen vindt de betekenisgeving plaats. De deelnemers zeggen het heel prettig te vinden om in alle stilte de beelden betekenis te geven en als het ware heen en weer te gaan tussen het

⁵ Mieke Moor schrijft in reactie op de concepttekst van dit hoofdstuk die ik haar toestuurdde, het volgende: 'Ik ben er onder de indruk van de verschillende lagen die jij in het proces van betekenisgeving onderscheidt. Daardoor wordt het hele gebeuren erg rijk. Realiseer jij je dat jouw tekst ook weer een laag is in het proces van betekenisgeving?'

eigen gevoel en de beelden van de film (A.75; A.76). 'De film was een manier om bij mezelf uit te komen' (A.77).

Dit inzicht leidt tot een verdere specificatie van bovengenoemd werkingsmechanisme: *de eigen betekenisgeving is een proces, een voortgaande activiteit, die ontstaat door een heen-en-weer-beweging tussen de ervaring van de herhalingen in het spel en de eigen associaties die daardoor worden opgeroepen.*

Inzicht 6.3: Het ongewisse creëert een spanning van verwachting en verrassing.

De genoemde heen-en-weer-beweging is nauw verbonden met de onvoorspelbaarheid in de film en de contemplatieve dialoog die daarop volgt. De in elkaar grijpende vormen van het 'alsof' laten elk een eigen en karakteristieke vorm van onvoorspelbaarheid zien.

In de eerste plaats gaan de kunstenaars naar een plek waarvan ze niet weten wat ze er zullen aantreffen en dus ook niet weten wat ze daar zullen gaan creëren. In die zin stappen ze een onbekende wereld in, die een nog ongewis beroep zal doen op hun scheppende vermogen. De keramisten worden als het ware deel van een verhaal waarvan ze niet weten hoe het zal gaan verlopen. Of, zoals één van de deelnemers van de onderzoeksgroep het benoemt, 'ze gaan het avontuur aan in een afgesproken context' (A.70).

In de tweede plaats, op de tweede laag van 'alsof', zien we kunstenaars creatief aan het werk met de materialen die zij hebben gevonden en gekozen. Elk materiaal biedt zijn eigen weerstand en daarmee zijn eigen onvoorspelbaarheid of, en hoe, het zich zal voegen naar het scheppend vermogen van de kunstenaar. Het werk van de kunstenaars neemt soms het karakter aan van een gevecht met de weerbarstigheid van hun grondstoffen. Zij werken al zwoegend aan hun creatie, waarbij de kunstenaar oscilleert tussen het opleggen van zijn wil aan de natuur en zich voegen naar de weerbarstigheid van die natuur (A.37). Men kan zich voorstellen dat het ook voor de kunstenaars zelf een verrassing (of een teleurstelling) is wat die inspanning uiteindelijk oplevert. Deze paradox wordt in de laatste ronde van de contemplatieve dialoog door één van de deelnemers onder woorden gebracht als: 'Het wonder komt je in de arbeid aangewaaid!' (A.68).

In de derde plaats: de film speelt zelf ook met het onvoorspelbare. De willekeurigheid waarmee sommige momenten in beeld gebracht worden, het verspringen van het ene fragment naar het andere, de afwisseling van overzichtsbeelden en 'close-ups': voor de kijker is de film zo boeiend omdat hij telkens nieuwe, onverwachte beelden ziet. Bovendien blijft het voor de kijker lange tijd ongewis waar de kunstenaars eigenlijk aan werken; blijkbaar hebben ze een plan, maar het is onduidelijk welk plan dat is. Het gevolg is dat de

toeschouwer daar zelf ideeën over gaat ontwikkelen en zodoende als het ware meebouwt aan het kunstwerk. Dat bestaat overigens ook uit het weer loslaten van beelden en verwachtingen en daar als het ware van onthechten (A.77).

De associatiereeks waar de toeschouwer in terechtkomt als hij naar de film kijkt, heeft zijn eigen onvoorspelbaarheid, die correspondeert met de vierde laag van het 'alsof'. Voor iedere deelnemer zijn er andere beelden uit het eigen leven, die verbonden worden met de beelden van de film. De één is plotseling weer op safari, vastzittend in de modder (A.45), de ander wordt geconfronteerd met de eigen eindigheid en afnemende kracht (A.67), terwijl een derde zich afvraagt hoe een dergelijke film gemaakt wordt (A.47). De heen-en-weer-beweging tussen de eigen (onvoorspelbare) associaties en de onverwachte wendingen in de film zorgen voor een rijkdom aan momenten van zingeving.

Ten slotte is er de ongewisheid van het verloop van de contemplatieve dialoog. Alle deelnemers zijn stil. Zij weten niet wanneer de ander de beurt neemt en wat hij of zij gaat zeggen. De woorden die de ander spreekt, bewegen zich tussen verrassing en herkenning (A.78; A.79).

Deze inzichten brengen ons tot een nog weer iets nadere specificering van het werkingsmechanisme van de werkvorm: *de spanning tussen verwachting en verrassing, de paradox van het vertrouwde en het onverwachte in de voortgang van het spel voedt het (eindeloze) proces van betekenisgeving.*

Inzicht 6.4: De associaties die de eigen betekenisgeving voeden, raken aan existentiële thema's in de vorm van paradoxen; de film en de daaropvolgende dialoog zetten de deelnemers aan tot bezinning op het eigen bestaan, door een spanning tussen polariteiten te creëren.

In de contemplatieve dialoog beschrijven de deelnemers hun ervaringen en associaties bij het kijken naar de film in termen die het karakter hebben van tegenstellingen:

- Modder – Schoonheid (A.32; A.39; A.41; A.43; A.57)
- Strijd – Aanvaarding (A.32; A.37; A.77)
- Zinvolheid – Zinloosheid (A.34; A.37; A.45; A.61)
- Verbondenheid door te delen – Existentiële eenzaamheid (A.37; A.59; A.78)
- Heerlijk – Zo zwaar (A.32; A.34; A.45)
- Sporen achterlaten – Uitgewist worden (A.34; A.37; A.61)
- Iets bedoelen – Iets wat ontstaat (A.34; A.47; A.68)
- Volwassen – Kind (A.41; A.43; A.45; A.47; A.56)
- Geweld – Spel (A.37; A.43)
- De bulldozer – Het emmertje (A.45)

Blijkbaar hebben de deelnemers het enerzijds en anderzijds, de twee polen beide nodig om hun gevoel en ervaring te benoemen. De film en de dialoog brengt hen in een positie die niet eenduidig is. De heen en weer gaande beweging in het spel lijkt zich te ontwikkelen tot een heen en weer gaande beweging in de toeschouwers zelf rond deze polariteiten. In die spanning en in de beweging binnen die spanning vindt het proces van betekenisgeving plaats (Vgl. Verhofstadt-Denève, 2007). Niet (het overnemen van) een enkelvoudige boodschap is het resultaat van het kijken naar de film, maar het geconfronteerd worden met tegenstrijdige waarheden. De wereld met haar grote vragen wordt binnengehaald in een klein speelveld, zoals één van de deelnemers zegt (A.73).

Als werkingsmechanisme kan dat als volgt onder woorden worden gebracht: *de film die zijn voortgang heeft in de spanning tussen het verwachte en verrassende, creëert bij de deelnemers een betekenisvolle dynamiek tussen polariteiten. Anders gezegd: de toeschouwers worden in beweging gebracht doordat zij spanningsvelden ervaren.*

Inzicht 6.5: Het resultaat van deze dynamiek van betekenisgeving bestaat uit het vinden van formuleringen waarin de polariteiten worden overstegen in een als nieuw ervaren inzicht.

In de eerste ronde van de contemplatieve dialoog ligt in de woorden van de deelnemers de nadruk op de ervaring van de paradox, terwijl in de tweede ronde gezocht lijkt te worden naar formuleringen die deze paradoxen als het ware overstijgen en samenbrengen in een formulering waarin beide polen geïntegreerd worden en samen kunnen bestaan:

- Harmonie is er in disharmonie (A.55).
- Door [iets] te scheppen, schep je jezelf (A.55).
- Het kind in mezelf [als volwassene] herkennen (A.56).
- De andere kant van schoonheid is de lelijkheid. De natuur die kan verwoesten en vernietigen, kan ook maken. Je kunt alleen scheppen als je beide omarmt: als je niet bang bent voor zowel de schoonheid als de lelijkheid (A.57).
- Het besef dat kunst zo eenvoudig en dichtbij kan zijn (A.58).
- Basaal is er zoveel gemeenschappelijk; in de grond gaan we allen dezelfde weg (A.59).
- Gemeenschappelijkheid. Je moet ook de slechte kant omarmen (A.60).
- Vergankelijkheid is zeker niet hetzelfde als zinloosheid (A.61).

Deze integratieve eenheid wordt overigens niet voor alle deelnemers gevonden. Er is één deelnemer die opnieuw een antithese onder woorden brengt: 'Con-

frontatie maakt verdrietig... Ik zeg tegen mijzelf: pas op voor verlies, er is nog zoveel moois' (A.54). Deze bijdrage getuigt van een proces van betekenisgeving dat nog niet tot rust is gekomen. De beweging is nog gaande.

Het inzicht dat de betekenisgeving in deze oefening tot stand komt via een beweging tussen polariteiten die (voorlopig) tot rust komt als er met een nieuw inzicht een integratie gevonden wordt, kunnen we associëren met het narratieve perspectief van de weg van de held die Dols en Van den Berg (2012) benoemen. De held vertrekt uit de vertrouwde situatie en komt in beweging om via een weg van spanningen, beproevingen en paradoxen uiteindelijk verrijkt met symbolen van zin en betekenis weer terug te keren. Interessant is in dit verband ook de visie van Verhofstadt-Denève (2007), die de existentiële dynamiek van de persoonsontwikkeling in het Hegeliaanse schema van these – antithese – synthese plaatst.

Deze overwegingen brengen ons bij het volgende werkingsmechanisme van deze spelvorm: *het proces van betekenisgeving komt binnen het spel tot rust, tot een voorlopig einde, als de deelnemers tot een ervaring van integratie komen, een gevoeld besef dat de tegenstelling vanuit een nieuw perspectief te verenigen is.*

6.8 Analyse van de rol van de spelleider

De vraag welke rol de begeleidster vervult in de werking van het spel, is tot nu toe buiten beeld gebleven. Daarover gaat deze paragraaf. De activiteiten van de spelleidster bestaan in deze bijeenkomst uit een aantal zaken.

In de eerste plaats is het de spelleidster die naar mij als onderzoeker en naar ons als deelnemers het voorstel doet om te werken met de film 'Marl Hole' en een contemplatieve dialoog daarbij. Dit is illustratief voor veel begeleidingskundige interventies. In de medische wereld wordt er gewerkt met zogenaamde diagnose-behandel-combinaties. In begeleidingskundige contexten gebeurt dat niet: werkwijzen en methoden zijn minder eenduidig gekoppeld aan een vraag, een doel of een geconstateerde problematiek. In onze situatie is het de begeleider die naar aanleiding van de vraag van mij als onderzoeker om iets met kunst te doen, haar voorstel inbrengt. Daarmee laat zij haar persoonlijk profiel als professional zien en draagt de bijeenkomst haar persoonlijke stempel. De relatie die de deelnemers aangaan met het spel of de methode, slaat daardoor voor een deel ook terug op haar als begeleidster daarvan. In het algemeen geldt dat begeleidingskundige methodieken zoals we die hebben geïnventariseerd in hoofdstuk 3 altijd bestaan uit een combinatie van werkvorm en begeleider. Werkvormen zijn in de begeleidingskundige praktijk niet los verkrijgbaar, de persoon van de begeleider doet altijd mee. In hoofdstuk 4

beargumenteerden we dat begeleidingskundigen met hun werkvorm een eigen professioneel profiel ontwikkelen.

In onze onderzoeksessie vindt dit gegeven zijn concrete vertaling in het feit dat het de begeleider is die de werkvorm introduceert en de deelnemers als het ware in de oefening brengt. Op grond van ons verbatim zien we daarin drie verschillende soorten activiteiten, die vergelijkbaar zijn met de drie posities die we in hoofdstuk 4 hebben ontdekt. Deze drie zijn overigens in voortdurende en zeer subtiele afwisseling aanwezig. We benoemen deze drie hier als:

- a) het zorgen voor verbinding en afstemming,
- b) het geven van toelichting en instructie,
- c) het scheppen van ruimte voor het spel zelf.

Wat betreft de afstemming en verbinding: de spelleidster is degene die voorstelt om elkaar eerst even te ontmoeten voordat we met de oefening beginnen (A.1, A.2, A.3). Gedurende de oefening zelf onderhoudt ze het contact met vragen als: 'Zijn we er klaar voor? Zullen we?' en meer van dergelijke korte boodschappen waarmee ze als het ware contracteert over de voortgang. Deze afstemming en verbinding vindt voor het grootste deel plaats via retorische vraagzinnen (A.15, A.27, A.28, A.29).

Het geven van toelichting en instructie, als tweede cluster van activiteiten, omvat het grootste deel van de verbale bijdragen van de begeleidster. Ze geeft toelichting op de achtergronden van de contemplatieve dialoog, ze geeft instructie bij wat we precies gaan doen, ze benoemt de spelregels (kernachtig spreken, niet reageren, en dergelijke) en ook geeft ze een korte introductie op de achtergrond van de film. De toelichting en instructie gebeuren in stellende en gebiedende wijs (A.6 t/m A.15; A.20 t/m A.26).

Een derde activiteit van de spelleidster bestond uit het creëren en bewaken van ruimte voor de ontwikkeling en werking van de methode zelf. Deze bijdrage bestaat vooral uit het scheppen en toelaten van de (sfeer van) stilte. Dat dit ook een vorm van bewust handelen is, blijkt uit de reflectie in het psychodrama, waarin de spelleider opmerkt dat het spannend is om 'de stilte te dragen' (A.83). Ons verbatim maakt duidelijk dat deze stilte een centrale plaats heeft in het geheel van de oefening: elk gesproken woord van de deelnemers wordt als het ware omlijst door de stilte (A.31, A.33, A.35, A.38, A.40, enzovoorts). Het toelaten van de stilte is in deze oefening een bewuste activiteit; alleen daardoor kan de contemplatieve dialoog zich ontplooiën en kunnen de deelnemers later zeggen dat zij, juist door die rust, konden stil(!)staan bij hun eigen binnenwereld (A.75, A.76, A.78, A.80). De oefening vraagt van de spelleider het vermogen om de deelnemers te brengen in een existentiële ruimte waarvan de stilte een centraal onderdeel is. De Ronde en Gronouwe

(2013) benoemen de stilte als een instrument in het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige om te komen tot het eigen maken en verinnerlijken van thematiek. Ten Bos (2011) stelt dat stilte een intensiverende werking heeft, niet alleen ten aanzien van de rust, maar ook met betrekking tot de ramp, niet alleen rond de verwondering, ook bij de verbijstering. De stilte is derhalve een spanningsvol gebied. De spelleidster is degene die deze spanning creëert en laat bestaan, die, zoals ze dat noemt, de stilte draagt, “terwijl je nooit helemaal zeker weet of dat kan” (A.83).

De reflectie binnen het psychodrama laat naast de drie posities van instructie, verbinding en het creëren van ruimte voor de methodiek, nog een andere activiteit zien, die we wellicht kunnen benoemen als een afzonderlijke professionele positie: het hanteren van de eigen interne binnenwereld. De spelleidster benoemt de oefening als spannend en laat zien dat er kracht voor nodig is om de stilte en het mogelijke (onuitgesproken) oordeel van de deelnemers daarover toe te laten. Dat is *spannend* voor haar. In eerste instantie is de spelleidster *opgelucht* door het feit dat de deelnemers de oefening als rijk hebben ervaren en als verdiepend voor zichzelf. In tweede instantie, later in het reflectieproces met het psychodrama, voelt zij ook een vorm van *verdriet* over het feit dat ze vatbaar is voor de gedachte dat ze het niet goed doet (A.84). De spelleidster vangt niet alleen signalen op uit de groep die zij begeleidt, maar – in interactie daarmee – ook signalen uit de eigen gevoelswereld die zij moet zien te hanteren. Het gevoel van zelfkritiek of onzekerheid is een ervaring die andere deelnemers uit de eigen praktijk maar al te goed blijken te herkennen als onderdeel van hun begeleidingskundig handelen (A.85). Met deze waarneming zijn we wellicht een vierde professionele ik-positie op het spoor: dat deel van het professionele zelf, dat gevoelsmatige, innerlijke reacties ervaart, verdraagt en reguleert gedurende het begeleidingskundig werk.

6.9 Conclusies en overwegingen

Bateson (1972) laat zien dat spel een communicatievorm is, waarin tegenstrijdige waarheden worden verenigd. Dat geldt zelfs voor spelende dieren, die als het ware tegen elkaar zeggen: ‘Ik bijt je, maar ik bijt je niet echt.’ De dialoog die de deelnemers naar aanleiding van de film binnen deze spelsessie met elkaar voerden, bevestigt dit inzicht van Bateson. In het spel gaat het om inspanning en ontspanning tegelijkertijd, om het volstrekt zinloze dat desondanks raakt aan het meest wezenlijke, om het goede gevoel van het vermoeiende en zware, om de gebondenheid en de vrijheid beide, om het volwassen en kind zijn in één, om het schone én het lelijke tegelijkertijd (A.68 t/m A.73).

Onze vraag naar de werkingsmechanismen van de aangeboden spelvorm heeft daarmee een eerste antwoord gekregen: *het spel brengt de deelnemers in een ruimte van 'alsof' die aanzet tot eigen betekenisgeving. Deze betekenisgeving heeft het karakter van een voortgaand proces tussen het vertrouwde en het verrassende; de deelnemers ervaren daarin een dynamiek tussen spanningsvelden die zijn (voorlopige) rust vindt in de ervaring dat gevoelde tegenstellingen toch verenigbaar kunnen zijn. Het werkingsmechanisme van dit spel is dat het existentiële thema's actualiseert en bijdraagt tot de integratie van paradoxale waarheden rond die thema's.*

Om deze werking van het spel mogelijk te maken, wordt van de spelleider gevraagd vier posities tegelijkertijd, dat wil zeggen in een voortdurende afwisseling, te vervullen:

- hij moet verbinding maken met de deelnemers en die verbinding onderhouden;
- hij moet de methode aanbieden via een combinatie van toelichting en instructie;
- hij moet daarbij de spannende ruimte van het ongewisse scheppen door de stilte toe te laten, door op een bepaalde manier niet te handelen;
- hij moet de innerlijke spanning en de andere gevoelens die dat oproept in de eigen binnenwereld kunnen verdragen en hanteren.

Eerder, in hoofdstuk 2 over kenniscreatie, voerden wij als motto het inzicht van Bateson (1972, ²⁰⁰⁰ p. 17): 'ik speel met de ideeën met het doel ze te begrijpen, zoals een kind speelt met zijn blokken om ze passend te krijgen.' Het woord van Gadamer (1977, ²⁰¹⁰ p.40) dat het motto is voor ons huidige hoofdstuk, brengt ons tot een nieuw en aanvullend inzicht. Het kunstwerk blijkt – bij wijze van tegenspel – ook met ons te spelen, doordat het speelruimte schept en beweging creëert in de constructies die wij bedacht hebben.

Hoofdstuk 7

Speelgoed als werkmateriaal

Knuffels, lego en een metaforenmand in de transitionele ruimte

Samenvatting

De werking van het gebruik van speelgoed wordt onderzocht met vier afzonderlijke onderzoeksessies: twee daarvan zijn gewijd aan het werken met metaforisch spelmateriaal, één is besteed aan het 'sociogram met knuffels' en één sessie is gevuld met het werken met lego. Met psychodrama is gereflecteerd op de ervaringen tijdens het spelen en op de rol van de spelleider. De analyse van de bijeenkomsten brengt ons tot de conclusie dat het werken met spelmateriaal een wisselwerking op gang brengt tussen enerzijds de scheppende omgang met het speelgoed en anderzijds de exploratie van wezenlijke ervaringen in de ruimte van het zelf, waardoor er bij de spelers verrassende, betekenisvolle inzichten ontstaan. De spelleider vervult daarbij vier rollen: hij geeft structuur aan de bijeenkomst door uitleg en instructie; hij is betrokken op het verhaal en werk van de deelnemer(s) en scheidt daarmee vertrouwen; soms intervenueert hij in spel om de zeggingskracht ervan te vergroten; ten slotte is hij in voortdurend contact met de metapositie om vandaaruit de eigen verhouding tot het spel en de beleving van de spelers waar te nemen en eventueel bij te sturen.

Paragraaf 7.5 is een bewerking van delen uit:

Ronde, M.A. de (2011), *Spel en professie. Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 28, 2, p. 69-89.

Hoofdstuk 7

Speelgoed als werkmateriaal *Knuffels, lego en een metaforenmand* *in de transitionele ruimte*

En zo naderen wij het diepste wezen van het spel. De sfeer, waarin het subject met objecten spelend verbonden is, is de sfeer van de beelden, van de fantasie, van de symbolen. (...)

Wat wij hier beeld noemen, is de verschijningswijze van de dingen om ons heen in hun pathische karakter. Het is de aandoenlijkheid, die de dingen voor ons bezitten.

F.J.J. Buytendijk

7.1 Inleiding

De imaginaire wereld van het spel werd in het vorige hoofdstuk gecreëerd door en gevuld met filmbeelden: de werkvorm bestond uit het kijken naar het spel van anderen. In dit hoofdstuk richten wij de schijnwerpers op het werken met spel materiaal. Nu gaat het om spel in de zin van 'spelen met iets'. Welke werkingsmechanismen zijn waarneembaar als de speelruimte gevuld wordt met 'speelgoed' en welke rol speelt de spelleider in het begeleiden daarvan? Dat in de begeleidingskundige praktijk gebruik wordt gemaakt van allerlei soorten van spel materiaal, laat de opsomming van spelvormen die wij in hoofdstuk 3 presenteerden, genoegzaam zien: kaarten, poppen, blokken, ballen en dobbelstenen zijn daar archetypische voorbeelden van. Schreyögg (1998) schreef in haar handboek reeds dat de speelkamer van de coach gevuld is met een variëteit aan attributen en materialen. In dit hoofdstuk wordt verslag gedaan van vier onderzoeksbijeenkomsten; in elk daarvan vervulden de spelmaterialen een bepalende rol.

7.2 Spelmateriaal als transitioneel object: een korte verkenning

In de praktijkliteratuur over het werken met spelmaterialen in begeleidingscontexten is de opvatting dominant dat de begeleider met dit materiaal een expressiemedium aanreikt om dat 'wat woorden niet kunnen zeggen' toch uit te drukken (Budde, 2008). Groothoff (2009b, p.156) verwijst naar een reeks van publicaties waarin het spel de taal van het kind wordt genoemd: 'Via spel kan het kind spreken over zijn binnenwereld, over belevingen en ervaringen.' Het gebruik van spelmaterialen bij het begeleiden van volwassenen wordt in het verlengde hiervan eveneens gezien als een manier om te ontdekken en te uiten wat er 'in het onbewuste leeft' (Van der Pol, 2012, p.455). Schreyögg (1998, p.294) zegt het als volgt: spelmaterialen zijn 'media voor prerationele boodschappen.'

In haar wijsgerige proefschrift problematiseert Muijen (2001) de opvatting dat creatieve werkvormen beschouwd moeten worden als een middel tot expressie van een dieper of primitiever innerlijk. Zij bekritiseert deze zienswijze als een romantisch-humanistisch ideaal van de mogelijkheid tot het ontdekken en ontwikkelen van het diepere of ware zelf. Dat is een te technisch-instrumenteel perspectief op het gebruik van creatieve werkvormen volgens haar. Muijen voert een pleidooi voor een dialogische en hermeneutische benadering van het gebruik van metaforisch materiaal in begeleidingstrajecten. Het creatieve medium, zoals zij het noemt, moet volgens haar opgevat worden als een derde gesprekspartner in de dialoog, met een eigen 'generatieve kracht om een werkelijkheid te construeren en present te stellen' (Muijen, 2001, p.150). Muijen toont zich hier een leerling van Gadamer (1986), die uitvoerig beargumenteert dat kunst en spel niet louter een expressie zijn van het subject, maar zelf ook een eigenstandige tegenoverpositie innemen en met het subject in dialoog treden. Bij het gebruik van creatieve werkvormen in begeleidingstrajecten ontstaat er volgens Muijen een betekenisvolle interactie met het materiaal waardoor er een 'herstructurering van de belevingsorganisatie en het existentiële betekenisveld van de deelnemers' plaatsvindt (p.168).

De opmerkelijke bundel '*Things That Talk*' (Daston, 2004) vertolkt een vergelijkbare positie. In een werkgroep van het Max Planck Instituut te Berlijn ontmoetten wetenschaps- en kunsthistorici elkaar om 'de welbespraaktheid van de dingen' te ontdekken, zonder deze eloquentie te reduceren tot projectie of buiksprekerij. Volgens de auteurs van dit boek spreken de dingen, dat wil zeggen, ze treden in communicatie. De objectiviteit van de dingen zorgt er niet voor dat ze zich louter herhalen en hun boodschap in alle omstandigheden dezelfde is. Nee, de dingen hebben betekenisvolle boodschappen in het hier en nu, in het contact met de concrete persoon die hen beschouwt. Deze spraak van

het ding dat we ontmoeten op onze weg, of dat we (al spelend) creëren onder onze handen, is niet slechts een kwestie van subjectieve interpretatie en individuele constructie: 'de taal van de dingen komt voort uit de eigenschappen van de dingen zelf' (Daston, 2004, p. 15). De woorden en de dingen komen bij elkaar en creëren *gezamenlijk* betekenis. Daston en de deelnemers in haar project bestrijden de gedachte dat de woorden betekenis *geven* aan de dingen: 'things are simultaneously material and meaningful' (p.17). De auteur komt tot de conclusie dat de grens tussen het rijk van het objectieve en het rijk van het subjectieve niet helder te trekken is: 'art and nature, persons and things, objective and subjective are somehow brought together in these things, and the fusions result in considerable blurring of outlines' (p.21).

Met deze formuleringen komt Daston heel dicht in de buurt van het concept van de transitionele ruimte dat door toedoen van Winnicott (1971, p.3) zo bekend is geworden. 'We kunnen niet ontkennen', zo stelt deze kinderpsychiater, 'dat er tussen "binnen en buiten" een overgangsgebied van de ervaring is, waaraan zowel het innerlijk als de buitenwereld beide bijdragen' en waarin het subjectieve en het objectieve onontwarbaar in elkaar overvloeien. De knuffel van de baby is door de ontwikkelingspsychologische opstellen van Winnicott daar het paradigmatische voorbeeld van geworden. De knuffel is het eerste object uit de buitenwereld dat de zuigeling zich actief 'eigen maakt' en daarmee het eerste door ieder erkende persoonlijk eigendom van het kind. De knuffel is niet-mij, maar wel van-mij. De knuffel is van mij geworden, doordat die gevuld is met mijn behoeften, gevoelens en projecties. Tegelijk valt die daar niet mee samen; hij heeft een eigen zelfstandigheid. Juist daardoor kan hij een gevoel van veiligheid bieden. De toeëigening van de knuffel, vaak door de moeder geïntroduceerd met het karakteristieke kiekeboe-spelletje van 'ik ben er wel – ik ben er niet', is het eerste creatieve antwoord op de gegevenheid van een wereld die niet in al mijn behoefte kan voorzien en die niet altijd voor mij beschikbaar is. Met de knuffel scheidt het kind zichzelf een veilige wereld door de uitnodiging van de zachtheid ervan te aanvaarden.

Het eigen maken van dit transitioneel object door de zuigeling is de oervorm van het creatieve vermogen van de mens. Spel, kunst en religie zijn volgens Winnicott fenomenen die in het verlengde daarvan liggen. De overgangsobjecten waarmee de transitionele ruimte is gevuld, hebben de karakteristieke eigenschap dat het objectieve en het subjectieve elkaar wederzijds doordringen. Binnen deze ruimte hebben we deel aan de wereld en wordt de wereld deel van onszelf. Dat doen we door er op scheppende wijze onze eigenheid in te leggen, onszelf er aan te geven. De knuffel wordt *mijn* knuffel door er mee te spelen en te kroelen zodat die mijn geur en vorm aanneemt. Dit huis wordt mijn

huis – om een willekeurig voorbeeld uit de wereld van de volwassenen te geven – door het in te richten naar mijn inzicht, smaak en behoeften. Binnen dit perspectief zijn spelmaterialen transitionele objecten, die de speler aanspreken en uitnodigen en die tegelijk door de speler worden gevormd en gevuld. De speelruimte waarbinnen dit materiaal gebruikt wordt is een overgangsgebied tussen binnen en buiten waarin speler en spel elkaar wederkerig beïnvloeden.

Het citaat van Buytendijk (1932, p.100) dat we als motto hebben meegegeven aan dit hoofdstuk, raakt ook aan het thema van de 'ontmoeting' tussen het subject en de objecten in het spel. Buytendijk gebruikt het begrip 'het pathische' om de verhouding van het spelend organisme (mens of dier) tot zijn omgeving aan te duiden. Het pathische staat bij hem voor 'een gegrepen worden', in tegenstelling tot het 'gnostische' dat verwijst naar grijpen of begrijpen. 'Pathisch is een gevoelsmatige gemeenschap, een aandoenlijkheid en aangedaan worden,' terwijl de 'gnostische houding naar zijn wezen onemotioneel is, op voorwerpen in hun objectief bestaan gericht, op kennen en kennis' (p.20). Deze fenomenologische verwoording van bijna een eeuw oud is opnieuw actueel geworden in de discussie over de 'affordance' (Gibson & Pick, 2000) van de dingen en over wat genoemd wordt 'embodied cognition' (Damasio, 2010). Zowel Gibson als Damasio benadrukken dat de menselijke waarneming niet primair plaatsvindt via het conceptueel begrijpen, maar veeleer via het emotioneel beleven van en sensomotorisch geprikkeld worden door de (handelingsmogelijkheden van de) dingen. Een bal vraagt als het ware om tegen te schoppen of mee te rollen, een kopje vraagt om het te pakken bij het oor en er uit te drinken, enzovoorts. Onze ervaring met de dingen heeft volgens de hersenwetenschapper Damasio (2010) in ons brein geleid tot een uiterst fijnmazige complexiteit aan perceptuele, motorische en emotionele 'neurale kaarten', waardoor we de dingen – ook als we er alleen maar over praten – in hun gevoelsmatige kwaliteit waarnemen en daarnaar handelen.

De inzichten rond 'affordance' en 'embodied cognition' zeggen in een nieuwe terminologie dat de binnen- en buitenwereld onontwarbaar op elkaar betrokken zijn. De dingen zijn buiten, maar evenzeer binnen ons. In onze waarneming en ons handelen vormen we de objecten met ons scheppend vermogen en vullen we ze als het ware met onze subjectiviteit, zodat ze eigen worden. Dit is geen eenzijdig autonoom construeren van de dingen naar wat ons goeddukt. We worden er door de dingen zelf toe uitgenodigd, of misschien zelfs toe verleid in een 'vorbegriffliche Kommunikation' (Buytendijk, 1932, p.21). Blokken prikkelen tot bouwen, muziek vraagt om te dansen, een hoed wil opgezet worden, om maar enkele voorbeelden te noemen. In de manier waarop we bouwen, dansen of de hoed dragen leggen we onze eigen vorm.

Deze min of meer abstracte beschouwing over de transitionele ruimte is van belang om onze zoektocht naar de werking van spel in begeleidingscontexten voort te zetten. In het vorige hoofdstuk kwamen we tot de conclusie dat de film en de daarop volgende contemplatieve dialoog de deelnemers in een ruimte van de verbeelding brengen die aanzet tot eigen betekenisgeving door een wisselwerking tussen de getoonde beelden en de eigen ervaring. In dit hoofdstuk zullen we nu specifiek inzoomen op de werking van het spel-materiaal: objecten die aan deelnemers worden aangereikt om mee te spelen. De bovenstaande verkenning biedt ons het aanknopingspunt om de afgebakende wereld van 'alsof' uit hoofdstuk 3 te beschouwen als een transitionele ruimte waarin het materiaal en de speler met elkaar in communicatie treden en elkaar wederzijds doordringen.

Onze aanduiding 'spelmateriaal' is tot nu toe nogal breed en vraagt om afbakening. Vanuit de speltherapie voor kinderen maakt Groothoff (2009b) een onderscheid tussen gestructureerd, semigestructureerd en ongestructureerd materiaal. Voorbeelden van de laatste zijn creatieve middelen om te tekenen, te schilderen en te kleien. Ook de zand- en watertafel hoort daarbij. Semigestructureerd zijn de poppen, knuffels en constructiematerialen, terwijl het huis, het kasteel, de winkel en de dokterskoffer tot het gestructureerde materiaal gerekend worden. In het onderzoek waarover wij in dit hoofdstuk rapporteren, beperken we ons tot het semigestructureerd materiaal van knuffels, figuurtjes uit de metaforenkoffer en lego-constructiemateriaal.

7.3 Werkwijze

In dit hoofdstuk zijn vier onderzoeksessies bijeengebracht waarin gewerkt is met spelmaterialen. Ze komen uit verschillende fasen van het gehele onderzoeksproject, waardoor de gevolgde werkwijze per bijeenkomst enigszins verschilt. In die zin vormt dit hoofdstuk ook een illustratie van de manier waarop de methodiek die in hoofdstuk 5 beschreven is, zich in de loop van het traject heeft ontwikkeld.

De eerste bijeenkomst waarvan we verslag doen, vond plaats in de oriënterende fase van het onderzoek en bestond uit een verkennende oefening, waarbij ik als onderzoeker met behulp van technieken uit het psychodrama een collega uitnodigde te reflecteren op haar gebruik van spel materiaal in een cliëntcontact. In deze ontmoeting is de spelvorm zelf niet gedemonstreerd; het spel materiaal was wel als ontlokker aanwezig.

De tweede bijeenkomst waarover we rapporteren, had eveneens een exploratief karakter, met het doel de onderzoeksmethode verder te ontwikkelen. Een uitgenodigde spelleider demonstreerde een speelse werkvorm, bestaande uit het opstellen van de probleemsituatie van de cliënt met behulp van materiaal uit een zogenaamde metaforenkoffer. Een tweede deelnemer vervulde de rol van cliënt en een derde was aanwezig als geïnteresseerde waarnemer. Ditmaal werd de reflectie met het psychodrama geleid door een ervaren psychodramaturg en was ik als onderzoeker aanwezig voor het maken van de opname met video. Deze sessie heeft een belangrijke rol vervuld in het vervolmaken van het procedé voor het psychodrama.

De derde en vierde sessie die we in dit hoofdstuk beschrijven, vonden later in het onderzoekstraject plaats en zijn uitgevoerd volgens de werkwijze die beschreven is in hoofdstuk 5, binnen de inmiddels min of meer vaste onderzoeksgroep van professionals. Bij beide bijeenkomsten is een spelexpert van buiten de groep uitgenodigd. Bij de derde bijeenkomst werd gewerkt met knuffels, terwijl bij de vierde lego het spel materiaal vormde.

Alle bijeenkomsten zijn als verbatim uitgeschreven. In de onderstaande paragrafen zijn daarvan samenvattende verslagen gemaakt waarbij de genummerde fragmenten weer dienen als referenties bij de analyse en de inzichten die we daarbij ontwikkelen.

7.4 Vraagstelling

De vraag die we aan dit onderzoeksmateriaal stellen, betreft opnieuw de werkingsmechanismen van spel, waarbij we de definiërende kenmerken die we in hoofdstuk 3 hebben beschreven, weer als aanknopingspunt gebruiken. Op basis van het voorgaande hoofdstuk en de theoretische verkenning van het concept van de transitionele ruimte zullen we nu meer specifiek kijken hoe het aangereikte spel materiaal in wisselwerking treedt met de speler en daardoor bijdraagt aan – in termen van Muijen (2001) – ‘een herstructurering van de belevingsorganisatie en het existentiële betekenisveld.’ Ook nu zullen we alert zijn op de rol van het onvoorspelbare daarbinnen.

In onze analyse van de werkwijze van de spelleider bij het creëren en begeleiden van het spel, nemen we weer de drie posities van hoofdstuk 4 als uitgangspunt, maar nu zijn we door de ontdekkingen in het vorige hoofdstuk ook gericht op de vraag of we bevestigd worden in onze waarneming dat de spelleider naast de rollen van ‘wetenschapper, wijze en schelm’ ook de zelfreflectieve metapositie laat zien.

7.5 Werken met dierfiguren

Enkele feitelijke gegevens:

- Spelvorm: werken met metaforische dierfiguren
- Datum: 28 november 2011
- Plaats: Chr. Hogeschool Ede
- Deelnemster en proefpersoon: Hans Egberts
- Onderzoeker en psychodramaturg: Michiel de Ronde

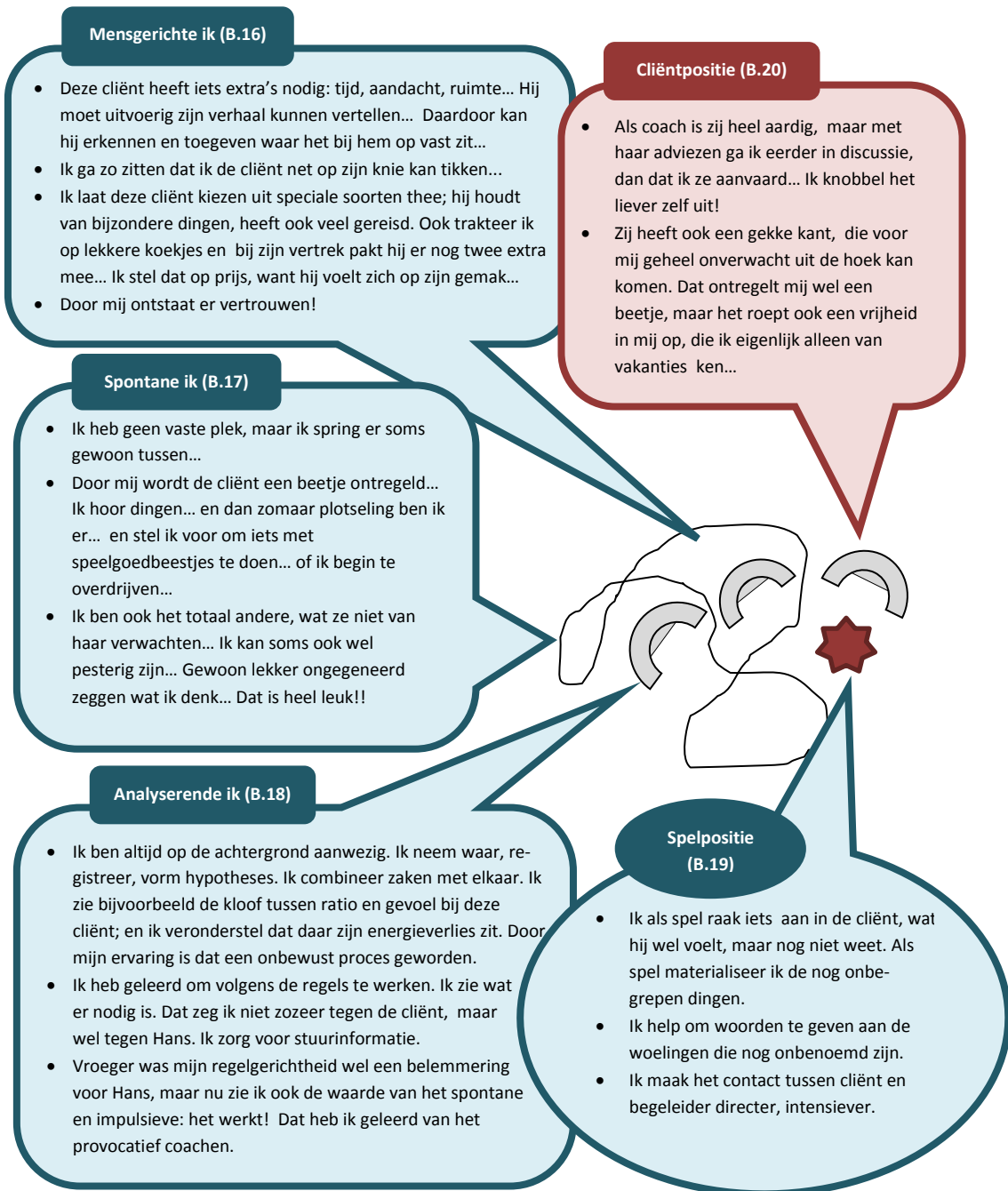
Introductie

De deelnemster heeft ter voorbereiding op de bijeenkomst een (proefversie van) de vragenlijst over het professionele methodiekenrepertoire ingevuld. De uitkomst toont in grote lijnen dezelfde driehoek als wij gepresenteerd hebben in hoofdstuk 4 (B.1). Ter introductie op de psychodrama laat ik aan haar een grafische weergave van de analyse zien (zie ook De Ronde, 2011) en vraag of zij de drie geclusterde posities herkent in haar werken met cliënten (B.2). Zij reageert: 'Ja, dat klopt wel. Die schelm is als het ware het tegenovergestelde van dat gestructureerde deel. Het gaat om de inval, om het spontane, het creatieve; het is gericht op... op wat je op dat moment, ter plekke, ad hoc invalt als mogelijkheid... los van regels en structuur, los van nadenken... Het gaat om de inval die kan aansluiten bij het moment... en waarbij ook iets zit van tegen de regels ingaan... de schelm...' (B.3).

Na deze eerste verkenning verzoek ik mijn proefpersoon of zij een cliënt in gedachte wil nemen met wie zij op dit moment werkt en waarbij zij een spelvorm gebruikt (B.4). Zij vertelt zeer beknopt iets over de man die zij voor ogen heeft, over zijn zeer rationele benadering van de wereld, en over zijn begeleidingsvraag namelijk dat hij in zijn werk last heeft van vermoeidheid, 'een energielek' zoals hij het zelf noemt (B.5). Hiermee zijn de 'ingrediënten' voor het psychodrama bepaald, en kan de reflectie beginnen (B.6).

Reflectie met psychodrama

Ik vraag aan de deelnemster om een observatorpositie te kiezen van waaruit zij als het ware kan kijken naar haar begeleiding van deze cliënt (B.7). Vervolgens geef ik haar de opdracht om vanuit deze positie de cliënt een plaats in de ruimte te geven door een stoel neer te zetten die hem representeert (B.8). Nadat op deze wijze de cliëntpositie vastgesteld is, vraag ik haar welke van de drie clusters zij het eerste wil positioneren ten opzichte van de cliënt. Zij plaatst een stoel schuin naast de cliënt: 'Je zou dit mijn mensgerichte ik kunnen noemen' (B.9).



Figuur 7.1: Posities van de begeleider

Schuin achter 'het mensgerichte ik' krijgt 'het analyserende en beoordelende ik' een plaats (B.10). Als ik haar vraag om ook het spontane deel (zo noemt ze de schelm-positie) een plaats te geven (B.11) schiet ze in de lach en reageert: 'Ha, die heeft geen stoel. Die springt gewoon rond. De ene keer dichtbij, de andere keer veraf. Want daar zit ook iets in van... van opponderen... Hij kan heel nabij zijn... meeleven... ernaast staan... maar ook iets van... "Nou!!! ja!!!" (*Lacht opnieuw, en overdrijvend:*) "Oh, wat verschrikkelijk zeg, wat zielig voor je..." (B.12).

Nadat de verschillende posities een plaats in de ruimte gekregen hebben, ga ik als onderzoeker achtereenvolgens met elke ik-positie afzonderlijk in gesprek (B.13). Ik vraag aan deze begeleidster op elke positie afzonderlijk te gaan staan en mij te vertellen wat zij vanuit die positie doet, denkt, voelt, bevest, enzovoorts. Hiernaast, in figuur 7.1 is aan de hand van citaten uit het verbatim samenvattend weergegeven wat de proefpersoon vanuit de identificatie met die verschillende posities gezegd heeft (B.14).

Weer terug op haar observator-positie zegt zij: 'Wat meerwaarde heeft, is die schelmenkant. Die kan ontregelen; mensen uit hun vertrouwde patroon halen. Die zou ik nog meer in kunnen zetten. Het werkt! Het analyserende deel speelt altijd op de achtergrond mee. Dat is ook goed. Zo heb ik geleerd te werken: hypothesen toetsend. Dat is een automatisme geworden, maar het spel schept een nieuwe wereld die er voorheen nog niet was (B.15).

De spelpositie

Deze begeleidster vertelt vanuit de positie van het spontane en impulsieve ik dat zij speelgoedbeestjes introduceerde in het werken met haar cliënt. Zoals dat past bij deze positie was dit eerder een intuïtieve, dan een methodisch geplande handeling (B.21). Toen mijn proefpersoon binnen de psychodramaoefening weer terug was in de observator-positie vroeg ik haar of zij deze spelvorm ook een plaats zou kunnen geven in de ruimtelijk compositie. Het spel kreeg een plaats vlak voor de cliënt, in de bovenstaande weergave afgebeeld door middel van een zonnetje (B.22). Nadat zij het spel, zijn positie had gegeven, vroeg ik haar om zich nu ook nog te identificeren met het spelmateriaal zelf, en, zoals dat in psychodrama kan, te verwoorden wat het te zeggen heeft en wat het doet met de cliënt en de relatie tussen de cliënt en de coach (B.23). In figuur 7.1. hebben we daarvan al een verkorte weergave opgenomen onder het kopje 'spelpositie B.19'. In het schema hieronder zijn de citaten uit de transcriptie van dit deel van het psychodrama uitgebreid weergegeven:

Reflecties vanuit de spelpositie

- Als speelgoedbeestjes raak ik iets in de cliënt, waardoor hij geprikkeld wordt om juist dit beestje te kiezen. Dat gebeurt heel intuïtief: 'de cliënt wordt door mij 'getriggerd' om mij te kiezen' (B.24)
- Ik help als metafoor om te materialiseren wat de cliënt in zich heeft; dat wat vaag gevoeld wordt; door mij wordt het concreet, krijgt het woorden (B.25)
- Ik help om dat wat van binnen zit, naar buiten te brengen (B.26).
- Door mij kan de cliënt de nog onbegrepen dingen in zijn innerlijk betekenis geven en daardoor beter begrijpen (B.27).
- Woelingen die nog onbenoemd zijn, krijgen door mij een naam (B.29)
- Als speelgoedbeestjes help ik om eigenschappen die vroeger in conflict met elkaar waren, te leren zien als een mooie combinatie van diverse eigenschappen (B.30).
- Als spel help ik om pijnlijke ervaringen te verwerken en eigen te maken, te integreren (B.31).
- De cliënt schept met mij als spel een nieuwe wereld, die er voorheen nog niet was. Dat is een vorm van baren, zoals in de scheppingsmythe van de Indianen: met veel pijn en energie uit jezelf trekken en dan zien dat het prachtig is. Als spel nodig ik daartoe uit (B.32).
- Daarbij roep ik als spel gemengde reacties op: toenadering en vrees. Ik nodig uit, maar met mij weet je ook niet precies waar je aan begint (B.33).
- Als spel doe ik iets heel wezenlijks. Ik creëer een eenmalige ervaring die een leven lang mee kan gaan (B.34).
- Als metafoor heb ik meerdere betekenissen in één beeld, waarin ik positieve en negatieve kanten verenig. Als parel bijvoorbeeld vertegenwoordig ik positieve kanten (schoonheid, veelzijdigheid), maar ook negatieve kanten (hardheid, geslotenheid) (B.35).
- De betekenis die ik als metafoor in mij heb, kan zich in de loop van de tijd uitbreiden; ik berg betekenissen voor de cliënt in mij die zich pas later openbaren (B.36).
- Als spel maak ik het contact tussen het binnenste van de cliënt en de coach directer (B.37).
- Door mij worden de innerlijke spanningen, tegenstellingen die de coach ergens vaag aanvoelt, helderder en bespreekbaar (B.38).
- Door mij als spel komen er nieuwe elementen in het gesprek tussen coach en cliënt (B.39).

Afronding

Uiteindelijk keert de begeleidster terug naar de observatorpositie. Zij vertelt dat de oefening woorden heeft gegeven aan iets wat ze eigenlijk al wist (B.40). Ze vertelt ook dat zij in haar studie heel erg is geoefend in het ordenend en analyserend kijken en dat het intuïtieve en speelse nadien steeds meer een plaats heeft gekregen in het directe contact met de cliënt (B.41). Het analyserende is gebleven, maar als iets op de achtergrond, iets wat het spontane meer volgt dan stuurt. Dat laatste, het creatieve en losse, is er later bijgekomen of, zoals ze het noemt: ze heeft het meer toegelaten (B.42).

Aan het einde van de oefening bedank ik mijn proefpersoon voor de manier waarop ze alles onder woorden heeft gebracht (B.43).

7.6 Vraagexploratie met de metaforenmand

De bijeenkomst van bovenstaand verslag vond plaats in de verkennende fase van ons onderzoek. Wij hebben de deelnemster niet gevraagd haar werk met spelmaterialen te demonstreren; zij heeft er slechts op gereflecteerd. Door de rijkdom van deze reflecties ontstond de behoefte om de ervaringen en inzichten die zij rapporteert, nader te onderzoeken aan de hand van observaties van gespeeld spel.

De spelsessie waarover wij in de onderstaande paragraaf rapporteren, is een volgende exploratieve stap geweest op weg naar het definitieve ontwerp van ons onderzoeksinstrument. We hebben een bijeenkomst belegd waarin een collega een spelmethodiek – eveneens bestaande uit het werken met metaforisch spelmateriaal – demonstreert om daar vervolgens onder leiding van een ervaren psychodramaturg op te reflecteren.

Enkele feitelijke gegevens:

Spelvorm: vraagexploratie met de metaforenmand

Datum: 7 maart 2012

Plaats: Chr. Hogeschool Ede

Spelleidster: Janneke Verbeek

Deelnemers: één man en één vrouw

Psychodramaturg: Pierre de Laat

Onderzoeker: Michiel de Ronde

Introductie

Als onderzoeker licht ik toe dat het de bedoeling van de bijeenkomst is om een onderzoeksmethodiek uit te proberen en verder te ontwikkelen om daarmee inzicht te verwerven in de werkingsmechanismen van spelgebruik in de begeleiding van cliënten (C.1). Ik leg uit dat de bijeenkomst zal bestaan uit twee 'bedrijven': het illustreren van de spelmethodiek en de reflectie daarop met behulp van psychodrama (C.2).

Vooraf heb ik de spelleidster uitgenodigd om in deze bijeenkomst een spelmethodiek te demonstreren waarmee zij in haar praktijk als supervisor van contextueel therapeuten regelmatig werkt (C.3). In de bijeenkomst zelf meldt de vrouwelijke deelnemer zich als vrijwilligster om deze methodiek te ondergaan rond een vraag die voor haar speelt op dit moment. Deze deelnemster zullen we aanduiden als cliënte of gecoachte (C.4).

Speldemonstratie

De begeleidster nodigt de cliënte uit voor het gesprek (C.5); zij vertelt ter inleiding kort iets over het ontstaan van de spelmethodiek die zij zal demonstreren (C.6). Het materiaal bestaat uit een mand met metaforische materialen; binnen haar werkwijze wordt de cliënte uitgenodigd om daarmee de vraag neer te zetten die zij wil bespreken (C.7). Ze laat haar even in de metaforenmand kijken (C.8). 'Maar,' vervolgt ze dan, 'misschien kan je eerst vertellen waar je het over wilt hebben in dit gesprek.' (C.9).

De cliënte brengt onder woorden dat zij wil leren hoe zij zich beter kan positioneren ten opzichte van de directeur en andere 'hogere lagen in de hiërarchie' als er voor haar gevoel onzuiver wordt gecommuniceerd (C.10). 'Als dat gebeurt, raakt het me te veel en dan ga ik te primair reageren, terwijl ik het later weer ga afreageren door al te jolig te doen,' vertelt zij (C.11). 'Ik word daardoor belemmerd in mijn professioneel handelen, zoals bijvoorbeeld afgelopen maandag op die vergadering...' (C.12).

Coach: 'Nou, zullen we die situatie van maandag eens neerzetten, dat is heel concreet...' (C.13). De deelnemster aarzelt geen moment, begint in de mand te grabbelen en pakt er direct enkele figuurtjes uit (C.14). De eerste die neergezet wordt, is de voorzitter van de vergadering waarin het incident zich voordeed. 'Het gaat om hem..., met hier een computer, een scherm, een grote tafel...', vertelt ze, terwijl ze haar verhaal uitbeeldt door blokjes en doosjes neer te zetten (C.15). 'Ik ervaar het als imponerend,' licht ze toe, terwijl ze een poppetje van zacht materiaal pakt voor zichzelf en tegenover de voorzitter neerzet (C.16).

De spelleidster reflecteert: 'Ah, dus hij omgeeft zich met attributen..., en daardoor wordt hij groter voor jou.' Terwijl ze dit vraagt, tilt ze symboliserend het voorzitterspoppetje even op, zet het een moment op het blokje dat de tafel voorstelt, om het daarna weer zorgvuldig zijn oude plek terug te geven (C.17). 'Ja, dat hoort er wel bij, maar niet per se; het gaat om de manier waarop,' reageert de gecoachte (C.18). 'Oké, en nu zit jij hier,' vervolgt de coach, wijzend naar het stoffen poppetje dat gecoachte voor zichzelf heeft neergezet, 'wat gebeurt er nu in deze situatie?' (C.19). De gecoachte vertelt, met de ogen gericht op de opstelling, haar verhaal, waarbij ze haar woorden levendig ondersteunt door naar de poppetjes te wijzen, er even één op te pakken, een klein beetje te verschuiven of op zijn zij te leggen (C.20). Aan de hand van het spelmateriaal ontstaat het verhaal als het ware in de ruimte van het spel, wat de voorzitter doet, hoe anderen daar op reageren (C.21). 'En ik..., zegt ze op een gegeven moment, 'ik kom dan op mijn rug te liggen...' Ze pakt het poppetje van zichzelf en legt het achterover, met de benen omhoog (C.22). 'Nee, op mijn rug toch ook weer niet...' vervolgt zij en zet zichzelf weer rechtop (C.23). 'Ik ben er bóós over... Maar dat vind ik moeilijk op zo'n moment, om boos te worden.' (C.24).

'Op wie ben je dan boos...?' vraagt de coach zachtjes, met de nadruk op 'wie' (C.25). Het blijft even stil... 'Ja, op hem!' zegt de gecoachte met een zucht naar de voorzitter wijzend (C.26). Het gesprek verdiept zich. De achtergronden en de dynamiek van de boosheid worden verkend. De gecoachte vertelt, verdergaand met haar verhaal, ondersteund door de vragen van de begeleidster hoe de vergadering met de botsingen verloopt, totdat zij op een punt komt dat de voorzitter vraagt of er weer voldoende vertrouwen is om verder te gaan (C.27). 'Dat brengt mij in verwarring. Wil ik dat wel geven op dit moment...? Eigenlijk kan ik dat nu helemaal niet zeggen... Het is absurd om dat nu te vragen...' (C.28). De gecoachte is even stil, dan vervolgt ze: 'Ja, dát zou ik dan op zo'n moment willen zeggen: "Ik kan daar nu helemaal geen antwoord op geven..." Maar dat doe ik dan niet. En dan weet ik het niet meer...' (C.29). Het is duidelijk dat dit haar raakt. Er komen tranen in haar ogen en haar stem begint te trillen (C.30). 'Het is alsof ik niet meer trouw ben aan mezelf... en dat wil ik niet... Dan baal ik ook dat ik niet kan handelen. Dan voel ik me geïmponeerd... Terwijl ik het juist zo belangrijk vind... dicht bij jezelf te blijven... en je kwetsbaarheid te laten zien.' (C.31).

De spelleider vraagt: 'Is dat een oud gevoel? Herken je dat ook uit andere situaties? Je zei aan het begin van het gesprek dat dit een soort rode draad is...?' (C.32). Gecoachte: 'Ja, dat gebeurt vaker.... Dat is iets wat ik heel belangrijk vind.' (C.33). De coach legt uit dat zij, op een dergelijk punt aangekomen, vaak voorstelt aan de cliënt om eens naar het gezin van herkomst te gaan kijken,

vanuit de gedachte dat datgene wat je in de actualiteit ervaart, zijn wortels vaak in het verleden heeft (C.34). De gecoachte stemt in met het voorstel om naast de opstelling van de huidige situatie een opstelling te maken van een situatie uit het gezin van herkomst.... (C.35).

Op het moment dat de coach wil overgaan naar deze volgende fase van de oefening, grijp ik als onderzoeker in door aandacht te vragen voor de tijd. Het is beter om hier af te breken (C.36). In een korte reflectie geeft de gecoachte aan dat het spel haar helpt om stil te staan, in plaats van een veelheid van woorden te gebruiken (C.37): 'Door binnen het spel de situatie zo langs te lopen, voel ik beter waar het pijnpunt zit (C.38). Het heeft te maken met ontrouw aan mezelf. Ik hecht heel veel waarde aan het vermogen om je gevoel en je kwetsbaarheid onder woorden te kunnen brengen; dat zou ik op dat moment ook willen kunnen. Het gaat om dicht bij mezelf kunnen blijven.' (C.39). Na deze concluderende terugblik van de cliënte wordt de opstelling opgeruimd. De gecoachte doet het materiaal terug in de mand: 'Weg ermee!' zegt ze bij wijze van grap tegen de opstelling (C.40).

Als onderzoeker stel ik voor om een korte pauze te houden om daarna over te gaan naar het volgende 'bedrijf' en de aandacht te verschuiven van het verhaal van de gecoachte naar de werkwijze van de coach (C.41).

Reflectie met psychodrama op het handelen van de spelleider

Er vindt een herschikking plaats in de ruimte. De tafel gaat aan de kant, en de vloer wordt vrijgemaakt voor het psychodrama (C.42). Dat begint met een kort interview door de dramaturg met de coach (die nu de rol van protagonist gekregen heeft) over de vraag wat zij als belangrijke momenten ervoer in de begeleiding van de cliënt met behulp van het spel (C.43). Hij vraagt aan haar om even op te staan van haar stoel en van een afstandje naar zichzelf te kijken, om vervolgens antwoord te geven op de vraag: 'Als ik zo naar mezelf kijk in die situatie dan zie ik iemand die...' (C.44). De coach is even stil, kijkt naar haar eigen stoel en zegt: 'Ik zie in mezelf iemand die in dit spel op reis gaat met iemand. Het is een avontuur, want je weet niet waar je uitkomt.' (C.45). 'Welke dingen van jezelf,' vraagt de dramaturg, daarop voortbordurend 'neem jij nou mee om met je cliënt op reis te gaan?' (C.46). Zoekend naar wat belangrijk is in haar manier van begeleiden, komt de coach tot de combinatie van twee zaken: structuur en empathie (C.47). De dramaturg stelt voor om die twee rollen nader te verkennen door die te positioneren in de ruimte ten opzichte van het bewuste ik en beide afzonderlijk aan het woord te laten. De spelleider vertolkt deze twee ik-posities als volgt:

Empathie (C.50)

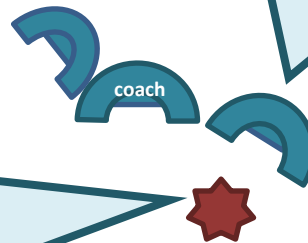
- Als empathie ben ik warm, maar ik ben ook confronterend!
- Door mij voelt de cliënt zich veilig, op zijn gemak, kan vertellen over zichzelf, moeilijke dingen soms.
- Als ik te ver ga, dan bereik ik niks. Dan word ik te veel een warm bad... Het leven heeft ook een hardheid... met rafelranden.
- Als empathie ben ik hard nodig, maar niet te veel. Dat belemmert de voortgang.
- Er moet ook iets tegenover staan, waardoor de ander in beweging komt.

Structuur (C.49)

- Ik ben krachtig!
- Ik weet de weg!
- Ik zie veel.. Ik ben wat zakelijk.
- Ik ben belangrijk voor Janneke om te overleven. Er gaan zoveel dingen door haar hoofd... Daar help ik orde in te houden.
- Zonder structuur verdwaal ik. Dan is het leven zo'n chaos. Dan kan ik niet helpen, mezelf niet en een ander niet. Ik zorg voor verheldering, voor beperking, voor focus, prioriteiten en keuzes.
- Het voelt nu bijna ontroerend, of die orde en structuur een ereplaats mogen hebben in mijn leven.

Spelpositie (C.51)

- Als spel... als spel help ik Janneke om een brug te slaan tussen structuur en empathie... Ja..., dat is eigenlijk wel een verrassende en helpende gedachte!
- Daardoor werkt zij zo graag met mij! Ik als spel geef haar een instrument, een middel om dat wat niet zo makkelijk te verbinden is, via mij te gebruiken.
- Tot de stoel van Janneke: 'Jij kan mij gebruiken om Structuur en Empathie samen op te laten gaan.'



Nadat structuur en empathie zich uitgesproken hebben, stelt de dramaturg voor om ook het spel een plaats in het geheel te geven en aan de spel te vragen wat het doet binnen deze compositie. Het krijgt stem, zoals hierboven weergegeven (C.48). Tot slot kijkt de spelleider samen met de dramaturg nog een keer van een afstandje naar de compositie (C.52). Het is duidelijk dat ze blij verrast is door haar nieuwe inzicht: 'Wat ik ontdekt heb, is dat structuur en empathie twee belangrijke kwaliteiten zijn, die door middel van het spel (wij-

zend naar de mand met metaforen) allebei tot hun recht kunnen komen.’(C.53). Met deze samenvattende verwoording wordt de sessie afgerond. De stoelen worden ‘ontrold’ en de dramaturg nodigt de andere deelnemer en mij als onderzoeker uit om mee te doen aan de afrondende uitwisseling van ervaringen (C.54).

In de afsluitende ‘sharing’ wordt onder meer de verwondering gedeeld hoe in een korte tijd de ervaring zich kan intensiveren (C.55). De anderen vertellen naar aanleiding van het getoonde spel ervaringen uit hun eigen professionele werk (C.56). De bijeenkomst wordt afgesloten met een kop koffie. Als onderzoeker dank ik de deelnemers voor hun betrokkenheid en bijdrage (C.57).

7.7 Een sociogram met knuffels

De spelsessies uit de vorige twee paragrafen maakten deel uit van de exploratieve fase van het onderzoek om te komen tot een geschikt onderzoeksontwerp. De eerste bijeenkomst met de dierfiguren leerde ons dat het van belang is om het spel ook in actie te kunnen observeren, waarna de tweede, het werken met de metaforenmand, ons deed inzien dat we in de reflectie met het psychodrama niet alleen de coach die het spel leidt, moeten betrekken, maar ook de cliënt die het ondergaat. De werking van het spel komt immers in de driehoek van spel, speler en spelleider tot stand. De spelsessies waarvan wij in deze en de volgende paragraaf verslag doen, zijn vormgegeven volgens ons definitieve onderzoeksontwerp, zoals beschreven in hoofdstuk 5.

Enkele feitelijke gegevens:

Spelvorm: sociogram met knuffels

Datum: 15 oktober 2012

Plaats: Dean-huis, Sint Oedenrode

Spelleider: Pim van Dun

Speler: E.P.

Overige deelnemers: vijf personen, vier vrouwen, één man

Psychodramaturg: Pierre de Laat

Onderzoeker: Michiel de Ronde

Introductie

Een sociogram is een (grafische) weergave van de kracht van de sociale bindingen in het netwerk van een persoon. De bedenker van het sociogram is Moreno, die ook het psychodrama ontwikkelde. De Laat (2005) bouwt voort op

zijn werk en betoogt dat sociaal gedrag en relationele emoties geworteld zijn in sociometrische programma's. Een sociogram is daar een ruimtelijke representatie van. Pim van Dun is door ons uitgenodigd om als spelleider te demonstreren hoe hij het principe van het sociogram heeft vormgegeven in een oefening met spelmaterialen.

Speldemonstratie

De spelleider heet de deelnemers welkom en vertelt dat hij op uitnodiging van mij als onderzoeker graag zijn oefening van het sociogram met knuffels zal demonstreren (D.1). In een korte introductie licht hij toe dat hij deze werkvorm gebruikt in de begeleiding van mensen die te maken hebben met verstoringen in hun relaties met belangrijke anderen in hun leven. 'Dat kan gaan om een ultieme verstoring doordat iemand is overleden, maar ook om conflicten of om een nieuwe rol die door het leven is opgedrongen, maar die moeilijk te aanvaarden is.' (D.2).

'Door te werken met een sociogram,' vertelt hij, 'breng je iemands netwerk in kaart rond een aantal vragen. Wie behoort er tot mijn netwerk? Wie zijn belangrijk in mijn leven? Hoe dichtbij staan die? Door het sociogram nu vorm te geven met behulp van spel materiaal in de vorm van knuffels op de grond wordt de oefening spelser, levendiger. Het is wonderlijk wat er dan gebeurt,' zo verzekert hij (D.3).

Na deze inleiding nodigt de spelleider alle deelnemers uit voor een korte imaginatieoefening, om daardoor te komen tot de keuze van de protagonist, de speler die centraal zal staan (D.4). Hij neemt de deelnemers mee in de verbeelding.

'Ik wil jullie vragen om even 'naar binnen' te gaan. Sluit je een beetje af voor prikkels van de buitenwereld en loop in je gedachte door je netwerk heen... Je kunt daarbij even op bepaalde mensen inzoomen om hen van dichterbij te bekijken... en daarna kan je uitzoomen om de hele groep te zien... Misschien zijn er inmiddels mensen bij gekomen, die je tot nu toe nog niet gezien had... Kijk eens of je misschien vragen hebt rond jouw verhouding tot die mensen... of dat er een zekere nieuwsgierigheid gewekt wordt rond bepaalde verhoudingen... Bedenk voor je zelf of jij er voor voelt om met deze vragen iets te doen in deze groep, het komende uur.' (D.5)

Na deze introductieoefening worden er enkele reacties uitgewisseld (D.6). Elke deelnemer vertelt beknopt van zijn ervaringen die werden opgeroepen. Het is duidelijk dat in het korte moment de eigen plek in het netwerk van relaties is geactiveerd en dat dat kwetsbaar materiaal oplevert. Het gaat over zaken die intiem zijn (D.7). Op de vraag wie in de rol van protagonist daar verder naar wil

kijken, blijft het dan ook een poosje stil (D.8). Eén van de deelnemers, we noemen haar E., geeft aan geen bezwaar te hebben: 'Ook voor mij is het wel kwetsbaar, maar dat kan ik wel aan...' (D.9). De andere deelnemers lachen bevestigend om deze zelfrelativering (D.10). E. zal de speler zijn in deze sessie.

De spelleider stelt voor om met de eigenlijke oefening te beginnen (D.11). Hij staat op en opent een grote mand die gevuld is met de knuffels en enkele andere spelattributen. Hij legt een rood rond kussentje in het midden op de vloer en pakt daarna een aantal witte koorden (D.12). De andere deelnemers schieten te hulp om die te ontwarren – ze zitten een beetje in de knoop – en vervolgens leggen ze de koorden in drie concentrische cirkels rond het rode kussen, zich inspannend om de ringen mooi rond te maken (D.13). De activiteit schept een sfeer van verwachting en betrokkenheid (D.14). 'Mag je er wel in gaan staan?' vraagt één van hen. Blijkbaar is er al een soort gewijde ruimte gecreëerd (D.15).



De spelleider keert nu de mand om, zodat er een berg met pluche knuffels op de vloer komt te liggen: 'Dit is het materiaal waar we mee werken. Knuffels in allerlei soorten en maten... (D.16). Wil jij,' wendt hij zich tot de protagonist, 'er één uitkiezen waarvan je zegt: Die staat voor mij, die zet ik op het rode kussentje.' (D.17).

De protagonist pakt direct een konijntje uit de stapel, houdt die in haar rechterhand en zoekt met de linker de stapel verder door (D.18). Na een paar andere knuffels in haar tweede hand vastgepakt of opzij geschoven te hebben, ziet ze een bruine eekhoorn. Die houdt ze wat langer in haar tweede hand, kijkt ernaar, legt dan het konijntje op de berg met knuffels terug en blijft de eekhoorn vasthouden (D.19). Ze zoekt nog even verder, schuift wat knuffels opzij. Dan legt ze ook de eekhoorn terug, richt zich op, en vraagt: 'Het gaat om een symbool voor nu hé?' (D.20). 'Ja,' bevestigt de spelleider, 'een symbool voor jou nu. Dacht je dat het over vroeger moest gaan?' (D.21). 'Nee,' reageert de protagonist, 'maar mijn oog viel direct hierop.' Ze pakt opnieuw het konijntje vast. 'En ik vroeg mezelf af: wat heb ik nu toch met een konijn? Maar ik weet het al: in de Chinese astrologie ben ik een konijn. Ik denk dat ik deze neem...' (D.22). De protagonist geeft nog enkele associaties en legt het konijntje op het kussen in het midden (D.23).

‘Goed,’ zegt de spel leider: ‘dat is de start... Ga nu nog even zitten, want ik ga iets op het bord schrijven.’ (D.24). ‘Gaan we straks nog meer met de knuffels aan de slag?’ reageert de protagonist (D.25). ‘Jazeker,’ is het antwoord, ‘maar eerst zullen we iets op het bord schrijven.’ (D.26). De spel leider schrijft de datum en de naam van de protagonist op de flap-over en vraagt: ‘Wie heeft jou E. genoemd?’ (D.27). Van daaruit worden de belangrijke personen uit het netwerk van de protagonist geïnventariseerd. Ouders, broers, zussen, partner, kinderen, vrienden, ‘mensen aan wie je de pest hebt’. In kort bestek ontstaat er een hele levensgeschiedenis van vriendschappen, belangrijke relaties en familieleden en mensen uit de buurt. Er zijn ook mensen die de protagonist er niet bij zou willen hebben, zoals een zekere collega... (D.28).



‘Goed, laten we hiermee aan het werk gaan,’ stelt de spel leider voor. (D.29). ‘Jij mag voor dit hele lijstje mensen, een beest uitzoeken en dat een plek geven in het sociogram.’ (D.30). Eén van de groepsleden wordt gevraagd als notulist. Zij zal de namen van de personen op het vel papier in het sociogram tekenen (D.31). E. loopt naar de berg met knuffels: ‘Dit is N., mijn man’ zegt ze direct, en zonder te aarzelen pakt ze een giraf. Deze krijgt een plek direct naast het kussentje (D.32).

‘Ik vind het wel moeilijk hoor,’ vervolgt ze, ‘om meteen een beest...’ (D.33). Maar dan onderbreekt ze zichzelf: ‘Dit is mijn oudste dochter P. en dit K. en Q.’ (D.34). De drie dieren krijgen een plek direct voor het kussentje. ‘Nee,’ zegt de protagonist dan, ‘dat is toch iets te dichtbij.’ Ze schuift de knuffels die haar kinderen representeren, een eindje op, verder weg: ‘Hier, op de lijn. Ze zijn binnen de cirkel, maar hebben ook hun eigen leven. Ik heb ook mijn eigen leven. Zo!’ (D.35). De kleinkinderen krijgen een plaatsje, dichterbij. ‘Ze komen vaak logeren, dus ik leg ze even daar. Ik weet niet of het zo blijft, maar voor nu...’ (D.36).

‘Zo, dan nu mijn vader,’ zegt de protagonist, terwijl ze zich weer over de stapels met knuffels buigt (D.37). Zij kijkt nu weer wat langer rond welke ze zal kiezen. Ze pakt er één vast, laat die weer los (D.38); pakt dan een ander, een kameel. ‘Ik doe deze,’ zegt ze, ‘omdat zijn benen het bij hem niet meer zo goed doen.’ Ze zwabbert met de benen van de kameel (D.39). ‘Waar zet ik hem neer,’ vraagt zij zich af. ‘Dit zijn gevoelsdingen...’ (D.40) ‘Ja,’ zegt de spel leider, ‘het gaat om hoe het voor jou voelt. Ga eens in het midden staan.’ (D.41). Hoe voelt het voor jou als je vanuit die middenstip denkt. Je mag de hele kamer gebruiken (D.42). ‘Ik zet hem hier neer,’ zegt E. Ze plaatst de kameel op de buitenste lijn, met het gezicht naar het midden (D.43). Alle andere beesten kijken dezelfde

richting op als de knuffel van de protagonist, alleen die van haar vader kijkt haar aan en staat tegenover haar (D.44). 't Gaat om voelen hé, dat is anders dan...' (D.45) haar gedachte maar half uitsprekend.

'Ga nog eens in het midden staan, om te kijken of het klopt...' zegt de spelleider (D.46). De protagonist loopt naar het middelpunt, pakt in haar gang de kameel die haar vader vertegenwoordigt en gaat in het midden staan (D.47). 'Hier,' zegt ze, wijzend naar de binnenste cirkels, 'hier had ik warme gevoelens. Maar met mijn vader, met mijn vader... ik hou veel van hem weet je, maar het is ook zwaar.... Snap je...' (D.48).

'Mag ik hem even neerzetten voor je,' vraagt de spelleider (D.49). 'Blijf daar maar even staan.' Hij pakt de 'kameel-vader' van de protagonist aan en zet die op de oorspronkelijke plek op de buitenste cirkel, met het gezicht naar het middelpunt (D.50). 'Ja, het klopt,' bevestigt E. 'dat is de goede plek.' (D.51).

De protagonist stapt weer uit de cirkel en gaat verder met het plaatsen van de knuffels. Haar vriendinnen krijgen een plek achter haar: 'Ze voelen dichtbij, ze zijn voor mij een steun in de rug.' (D.52). Ook de schoonfamilie komt erbij: 'Zij geven ook een soort steun.' (D.53). De spelleider loopt een paar stappen rond de cirkels. 'Wie is wie?' vraagt hij, 'zoals je ze nu neergezet hebt?' (D.54). De protagonist geeft hen allemaal hun naam (D.55).

Dan komen de mensen uit de buurt in het spel: 'Ja, de buurt, de buurt...' (D.56). E. schiet in de lach. Ze loopt naar de knuffels die haar kinderen representeren: 'Ja, lieve kinderen, jullie zijn belangrijk, zeer belangrijk, maar nu...' Ondertussen verplaatst E. de knuffels van haar kinderen en kleinkinderen een eind verder uit het centrum, voorbij de eerste lijn (D.57). 'Ik wandel elke dag met de hond,' licht zij toe, 'en dan is het toch wel erg fijn dat je een hele leuke buurt hebt. De buurt krijgt een plaats rechts voor de knuffel van de protagonist in de binnenste cirkel (D.58). 'De pop is een Zwarte Piet, want zij zijn een 'surprise' voor mij, een cadeautje.' (D.59). 'Ik dacht: je burens krijgen de Zwarte Piet,' grapt de spelleider (D.60). 'Nee,' reageert de speler, 'ze zijn een geschenk voor mij. Voor iemand die vaak verhuisd is, zijn lieve burens natuurlijk heel fijn.' (D.61). 'De buurt staat heel dichtbij,' parafraseert de spelleider (D.62). 'Ja, m'n kinderen zijn ook belangrijk hé, maar...' Het is even stil, de rest van de gedachte blijft onuitgesproken (D.63).

'Ik ga je nog een heikele vraag stellen,' zegt de spelleider, 'je collega..., die je er eigenlijk niet bij wilt hebben...' (D.64). De protagonist lacht, naar het lijkt een beetje gespannen, en kijkt hulpeloos naar de kring van omstanders. Dan kijkt ze weer naar de spelleider. Het is stil... (D.65) 'Die ene is er nog steeds hé?' houdt de spelleider vol (D.66). 'Die collega...' zeg E. dan, haar ogen strak op de spelleider gericht, 'die hoort hier dus niet!' (D.67). Ze gebaart met haar arm

over de cirkels... 'Absoluut niet... Zij moet hier buiten blijven...' (D.68). De spel-leider reageert begrijpend: 'Hm, hm, maar het is wel iemand in jouw leven, die invloed heeft...' (D.69). 'Ja, ik heb wel met haar te maken,' beaamt de protagon-ist, 'maar alles wat me hier, - wijzend naar haar sociogram - heilig is en dierbaar, wordt door haar met voeten getreden. En dat is voor mij een gruwel...' E. heft haar hoofd op en kijkt opnieuw naar de spel-leider. 'Dus zij mag niet in het systeem!!' zegt ze fel, heftig met haar hoofd schuddend (D.70).

'Ik zeg ook niet voor niets,' reageert de spel-leider, 'dat je gerust de hele kamer kunt gebruiken. Het is iemand die invloed heeft...' (D.71). 'Nou, zeker wel... Geen invloed op mijn werk zozeer, maar wel op mijn gemoedsrust... grote invloed ja... en of ik me gelukkig kan voelen...' (D.72). 'Als ik haar een plaats zou moeten geven, dan... Het is een soort vlieg.' De protagonist kijkt omhoog en maakt cirkelende gebaren in de lucht (D.73). Ze begint te lachen en loopt een paar stappen door de ruimte, wild met haar armen draaiend en blazend met haar adem. 'Bjsszz.... Een wesp... een soort wesp...' (D.74). 'Ah, een insect,' reageert de spel-leider. Hij loopt naar de knuffels, zoekt in de stapel en komt dan met een kleine vliegende draak aan... 'Deze vliegt wel.' (D.75). 'Goed, een vliegende draak...', zegt de protagonist nu, weer contact makend met de spel-leider. Ze loopt zoekend door de ruimte. (D.76). 'Maar waar?' roept ze, 'alles is te leuk om hem neer te zetten.' (D.77). Uiteindelijk plaatst ze de draak op de rand van een grote glazen pot. 'Oeps...' het beest valt in de pot (D.78). De groep omstanders schiet hartelijk in de lach... (D.79). 'Symbolisch...' reageert de protagonist, terwijl ze zich omdraait. 'Maar het zit wel in een mooie pot.' (D.80).

Het is even stil... (D.81). 'Dit is het...?' vraagt de spel-leider. 'Wil je dan nog even in het midden gaan staan en rondkijken en vanuit die plek in het midden

voelen...' (D.82). E. gaat in het midden achter het kussentje staan... (D.83).

De spel-leider doet een stap naar voeren, gebaart met zijn armen over het geheel. 'Je ziet het alle-



maal zo staan... je kinderen en kleinkinderen, de buurt, je man, je zus in je rug, je zwagers met hun aanhang... je vriendinnen...' (D.84). De protagonist spreidt ook haar armen en beweegt die rond... Ze knikt en concentreert zich op haar gevoel (D.85).

'Als je naar die richting kijkt...' vraagt de spel-leider, 'is dat goed...?' (D.86). 'Het is niet alleen kijken... het is ook voelen... Van vriendinnen is het fijn om steun in de rug te krijgen, maar hier... (wijzend naar kinderen en kleinkin-

deren) wil ik de steun in de rug zijn...' Ze maakt een opdragend gebaar met haar handen (D.87). 'Ah, jij bent voor hen steun in de rug!' begrijpt de spelleider (D.88). 'Ja... ik vind het fijn om te merken dat ze goed op weg zijn...' antwoordt ze, terwijl ze opnieuw dat opwaartse gebaar maakt (D.89). 'En je vader kijkt je recht in het gezicht,' constateert de spelleider (D.90). 'Ja! Minstens tot die honderd wordt! Dat wil die worden, zegt hij zelf. Ja ja, het is een interessante man... Maar het kost veel tijd... en ik wil nog zoveel doen...' (D.91).

De spelleider doet een stap naar voren, kijkt E. aan: 'Je hebt een mooi sociogram gemaakt. Zijn er voor de nabije toekomst nog dingen die je hoopt, of waar je een verschuiving zou willen... Of dingen die vooral zo moeten blijven?' (D.92). E. blijft lange tijd stil... Ze voelt, draait zich een paar keer half rond, de ene kant op, de andere kant op... (D.93). Dan pakt ze haar eigen knuffel en die van haar echtgenoot. 'Dat is nu een beetje statisch...' zegt ze, ze beweegt de poppen heen en weer: 'er zou iets meer beweging in mogen zitten...' en legt ze dan weer neer (D.94). 'Het is een momentopname hé, een foto.' Naar haar kinderen gebarend: 'Het zou best kunnen dat zij hier... nog iets verder weg...' Ze maakt van zich af bewegende gebaren (D.95). 'Ja,' beaamt de spelleider, 'dat kan, dat het soms verder weg en soms dichterbij is.' (D.96).

'Zij zijn wel allemaal klein, als je zo in het midden staat...' lacht E. (D.97). 'Ja, ga er eens bij zitten...' reageert de spelleider, terwijl hijzelf op zijn knieën gaat zitten. 'Kijk eens of dat anders is...' (D.98). E. gaat ook zitten. 'Ja, het is anders... het is écht anders...' zegt ze met haar hoofd knikkend (D.99). 'Ja,' bevestigt de spelleider (D.100). 'Nu komt de associatie van een soort sprookjeswereld...' vervolgt E. op een beetje geheimzinnige toon, 'poppenspel... spelen...' (D.101). Het is een poosje stil... (D.102).

'Mooi,' zegt de spelleider dan, 'ik denk dat we rond zijn zo.' Ondertussen gaat hij weer staan (D.103). 'Ja, dat was een mooie opdracht, om het zo neer te zetten,' beaamt de protagonist, zich verheffend en uit de kring stappend (D.104). 'Mag ik nog even kijken...' vraagt ze (D.105). E. doet een paar stappen naar achteren en kijkt gelukkig en tevreden naar de knuffels, en knikt dan dankbaar naar de spelleider: 'Het is goed zo.' (D.106).

De spelleider stelt voor om af te sluiten met een moment van 'sharing', waarin de omstanders onder woorden brengen wat het spel bij hen opgeroepen heeft (D.107). Ieder blijkt op zijn eigen manier aangedaan te zijn door het vertoonde spel. In beknopte bewoordingen benoemt elk van de deelnemers hoe hij of zij zich bewust is geworden van de eigen positie in het eigen netwerk. Er is een sfeer van vertrouwdheid en verbondenheid (D.108). Dan wil de spelleider overgaan tot het ontrollen van de knuffels en het opbergen van het spel, maar ik als onderzoeker vraag om dat in verband met het onderzoek nog even

uit te stellen en het spel te laten staan, zodat het stem kan krijgen in het psychodrama, dat nu zal volgen (D.109).

Reflectie met psychodrama

De psychodramaturg neemt de regie van de bijeenkomst over en bedankt de speler en de spelleider voor het mooie werk dat ze hebben gedemonstreerd. Daarmee leidt hij de overgang naar de volgende fase van de bijeenkomst in (D.110). 'Het gaat nu om de vraag,' zo zegt hij, 'wat het spel met ons heeft gedaan.' En daar zelf aan toevoegend: 'Het was bijna onontkoombaar om er niet door aangeraakt te worden.' (D.111).

De dramaturg nodigt de spelleider uit het psychodrama te beginnen door nog eens rond het sociogram te lopen, er naar te kijken en antwoord te geven op de vraag: 'Wat heb jij gedaan met deze spelvorm, wat heb je teweeggebracht?' In het psychodrama dat vervolgens ontstaat, verkent de spelleider zowel zijn eigen positie als de positie van het spel, en vertolkt wat er in en door het spel gebeurd is (D.112). Even later wordt ook de protagonist in het psychodrama uitgenodigd; zij verwoordt vanuit haar eigen positie wat er gebeurd is. De overige deelnemers participeren door te dubbelen (D.113). Samengevat levert dit de volgende uitspraken op:

Speler

- Het spel heeft mij verrast, met wat ik zo neergezet heb (D.114).
- Ik wist niet dat ik zo gelukkig was! ...*lacht*... Ik voelde het weer helemaal. Het is heel waardevol (D.115).
- Ik ben met de essentie van mijn leven bezig geweest... *stilte*... Wie ik heb, wie ik ben, wie uit mij geboren zijn (D.116).
- Het spel heeft het mij doen voelen, met mijn lichaam, de warmte daarvan. De hele club bij elkaar die mij dierbaar is. Ik kon daar inkomen... Ik kon het voelen... *de handen gevouwen voor de borst, naar binnen gekeerd, opnieuw voelend*... Ja, zo was het... (D.117).
- Het spel inspireert mij, nodigt mij uit om gebruik te maken van zijn vorm. Het spel geeft focus: de cirkels, het centrum (D.118).
- Door de vorm die het spel aanreikt, geef ik vorm aan wat ik beleef, hoe ik het ervaar (D.119).
- Ik vond het eigenlijk wel heel intiem om zo van mijn familie te vertellen. Het voelt goed. Dankjewel. (D.120)

Spelleider

- Ik heb met het spel verbinding gecreëerd. (*Maakt met de hand een omvattende cirkelbeweging.*) Eigenlijk op drie niveaus tegelijk: verbinding van de cliënt met zijn of haar sociale netwerk; verbinding van de cliënt met overige deelnemers aan de groep en via het spel verbinding van de cliënt met mij als begeleider (D.121).
- Nauw verwant daaraan is de geraaktheid. Er wordt vrijwel altijd gehuild bij deze werkvorm, van blijdschap of verdriet (D.122).
- Met het spel rijk ik een aantal structuren aan om met de cliënt te kunnen werken, zodat de speler zijn of haar verhoudingen in het netwerk kan voelen. Als spelleider leg ik het kussentje neer en de cirkels daaromheen, en daarna doet het spel zijn eigen werk (D.123).
- De vrucht van het spel is een vorm van bewustwording, van de eigen plek in het netwerk: 'Ah, zo zitten bij mij de verhoudingen...' Door die bewustwording kunnen er ook verschuivingen plaatsvinden (D.124).
- Voor mij als spelleider was het spannend om te doen. Vooral de stilte, rond de vraag of iemand protagonist wil zijn. Allemaal deskundigen die ik niet ken (D.125). Op het moment dat E. de knuffels ging neerzetten, viel dat van mij af en was ik die spanning kwijt (E.126).

Spel

- Ik, spel, ik zit in een mand. Eigenlijk ben ik een reservoir aan knuffels, stoffen poppen en een paar koorden. De speler maakt iets van mij... Ik ben een structuur, een vorm (D.127).
- Door mij, als spel.... Je kunt mij gebruiken om jezelf beter te begrijpen (D.128).
- Ik geef je permissie om te experimenteren: mensen dichterbij, verder weg, enzovoorts (D.129).
- Je kunt midden in mij gaan staan, en je zult dan merken dat het anders voelt dan wanneer je op de rand van mij staat (D.130).
- De spelleider heeft mij bedacht. Hij en ik, als spel, we beïnvloeden elkaar wederzijds. Hij brengt accenten aan. Ik geef mogelijkheden, en het is de speler, de protagonist, die met mij speelt. Wij met zijn drieën (D.131).
- Ik als spel ben ervoor om iets te betekenen voor wie mij gebruikt, iets te ontdekken: geluk, strijd, spanning, en om dat deel dan ook in proces te brengen. Dat is het doel van mijn zijn (D.132).

Ontrollen

Na het psychodrama wordt de speler door de spelleider gevraagd om het spel te ontrollen (D.133). Het is vertederend om te zien hoe de protagonist alle knuffels stuk voor stuk ontrolt: 'Dit is niet meer vader, maar een gewone knuffel... Dit zijn niet meer F. en L., maar gewoon twee kleine beertjes... Dit zijn niet meer I. en Y., maar twee knuffels. Dit is niet meer J., maar... (D.134). Het is

duidelijk dat de speler zelf de volgorde kiest van het ontrollen (D.135). Ze zegt: 'Nou, dan gaan nu mijn kinderen... Dit zijn niet meer Q, dit is niet meer K. en dit niet meer P. en W. Dit is niet meer de buurt' (D.136).

De knuffelbeesten zijn bijna allemaal weg, alleen haar man en zijzelf liggen nog binnen de cirkels. Als zij de knuffel die haar man symboliseert, wil ontrollen, vergist de protagonist zich heel grappig: 'Dit is niet meer een giraf, maar dit is N.' Alle aanwezigen barsten in lachen uit... De protagonist kijkt eerst wat verward, begrijpt dan haar vergissing en pakt de knuffel terug uit de hand van de spelleider... 'Nog een keer!!' De spelleider: 'Oké dit knippen we eruit...' 'Nee, nee, dit zegt iets over mij. Dit is ...uh niet meer een gi.. niet meer N. uh...' Ze kijkt nog een keer naar de knuffel, aait hem over de rug en zegt dan met nadruk: 'Dat was dus N., die is nu niet meer N., maar weer een gewone giraf!!' (D.137). 'Yes!' wordt er vanuit de kring geroepen, 'gelukt!' Ieder kijkt met plezier mee (D.138).

'Nou, dit konijntje is niet meer mijzelf... en dit..,' het kussentje oprapend... 'is niet meer mijn kern, maar gewoon een kussentje.' 'Oké', zegt de spelleider, terwijl hij het kussentje aanneemt en zijn stem met die van haar samenvalt: '...gewoon een kussentje.' (D.139).

'Je bent de boze collega nog vergeten...' merkt één van de deelnemers op. Opnieuw hilariteit. 'Die zou hier dan altijd blijven zitten...' 'Pas op dat die het glas niet breekt,' grapt iemand. 'Dit is niet meer het kleine venijnige draakje, maar een gewone knuffeldraak, niet meer mijn collega,' besluit de protagonist (D.140). Ze helpt de spelleider met het opruimen van de touwen en door de niet-gebruikte knuffels terug in de mand te doen. Als alles opgeruimd is ontstaat er spontaan applaus (D.141)⁶.

Methodische reflectie

Na het psychodrama en het ontrollen van het sociogram, zitten alle deelnemers aan de sessie in een kring. De spelleider heeft de mand met knuffels in het midden geplaatst. We bespreken onze reflecties naar aanleiding van de spel-demonstratie (D.142). Het gesprek begint met een reflectie op het werken met de knuffels. Samengevat worden de volgende uitspraken gedaan:

⁶ Vijf maanden later bericht de protagonist mij in een uitgebreid e-mailbericht onder andere: 'Vaak denk ik aan het sociogram met de knuffels terug. Het was voor mij een cirkel met veel liefdevolle en krachtige energie. In de tijden na het spel, toen er zich ingrijpende gebeurtenissen voordeden in onze familiekring, voelde ik opnieuw de energie die zich toen in de cirkel van het spel vormde.'

Methodische reflectie: het sociogram met knuffels

- Ik vond het knap om te zien hoe snel je met zo'n werkvorm gevoelige en intieme zaken kunt benoemen (D.143).
- De spelvorm is geschikt bij de kennismaking van nieuwe deelnemers aan de groep. De knuffels zijn een mooie vorm om binnen te komen. Iedereen maakt het mee (D.144).
- Ook als medespeler aan de zijkant heb ik me geen moment verveeld. Het is fijn om op deze manier iemand te leren kennen (D.145).
- Doordat het allemaal knuffels zijn, wordt het meest verschrikkelijke toch aibaar (D.146).
- Ja, aan elk monster zit wel iets aibaars. Als je de knuffels zou mengen met andere figuren, zou er weer iets heel anders ontstaan. Als het spel ook andere attributen zou bevatten, dan zou er een andere gevoelslading krijgen, er zou een andere energie ingebracht worden, waardoor het spel ook anders zou worden (D.147).
- Wat zou er bijvoorbeeld gebeuren als je het spel uitbreidt met mensenknuffels, wel knuffels maar in mensengedaante? (D.148).
- Het spel met knuffeldieren maakt van het sociogram een soort persoonlijke fabel (D.149).
- En het is prettig dat de methode niet probleem-georiënteerd is: je hoeft niet op zoek naar een pijnpunt of zo. Als je voor je zelf eens wilt vieren hoe prettig je het hebt in je netwerk, dan kan je het daarvoor ook gebruiken (D.150).
- Het spel geeft ordening. Dat wat als een wirwar rondvliegt, wordt zichtbaar gemaakt en in zijn onderdelen uiteengelegd (D.151).
- De cirkels met de koorden waren daarbij heel functioneel (D.152).
- De weergave van het sociogram op de flap zorgt ervoor dat die ordening meegaat later in het proces: door die op te hangen kunnen we de ontwikkeling volgen (D.153).

Vervolgens verbreedt het gesprek zich tot de vraag naar de kracht van spel in het algemeen. Samenvattend wordt het volgende gezegd:

Methodische reflectie: wat is spel?

- In het spel worden twee werkelijkheden met elkaar verbonden (D.154).
- Het is een verbeelde werkelijkheid. Het is een 'alsof'. Alle attributen stonden voor iets anders. Ze hadden een symboolwaarde voor de protagonist (D.155).
- Die symboliek heeft dwingende kracht. Het zijn heilige dingen. De speler moest zich weer bewust losmaken van de verbeelding. (D.156)
- Dat was ook zichtbaar bij het ontrollen: de volgorde daarvan was uiterst betekenisvol (D.157).
- Door de werking van het symbool en van degene die het symbool hanteert, ontstaat er betekenis. Die knuffels krijgen betekenis als je ermee gaat werken. Dan ontstaat het (D.158).
- Bij spel verwijst je niet alleen naar iets, je realiseert ook iets. Het spelmateriaal wordt pas een spel, wanneer één of twee mensen er iets mee doen. Het moet gespeeld worden (D.159).
- Het materiaal verschaft de faciliteiten om iets te spelen (D.160).
- Dat wordt aangevuld door de regels die de spelleider uitlegt: we gaan het zo en zo doen. De spelleider geeft de structuur van het spel (D.161).
- Ja, het is gestructureerd, en tegelijk weet je niet precies waar je instapt! (D.162). Daardoor is het ook eng om je aan te melden. Je weet niet wat die knuffels zullen oproepen (D.163).

Ten slotte ontwikkelt de terugblik zich tot een reflectie op de rol van de spelleider en de wijze waarop die deelneemt aan het spel. Dat blijkt een zoeken te zijn naar het juiste evenwicht:

Methodische reflectie: de rol van de spelleider

- Als spelleider blijf je op een bepaalde manier buiten het spel; je bent de verbinding naar de werkelijkheid (D.164).
- Het is van belang dat de spelleider niet ingesloten raakt door het werk van de protagonist, want dan kan hij het spel niet meer leiden (D.165). Als spelleider moet je in staat zijn erin te zitten en er tegelijkertijd boven te zweven. Je moet de metapositie kunnen innemen en de vraag beantwoorden: 'Wat gebeurt er tussen mij en de protagonist?' Soms heb je daarvoor nodig om verder weg te gaan staan (D.166).
- Het is beide: je beslist voortdurend 'ga ik mee of ga ik niet mee in het spel' (D.167).
- Ja, als je meegaat in het spel, dan ben je heel dichtbij, en als je de metapositie inneemt, neem je meer afstand (D.168).
- Soms help je het spel mee creëren. Als je bijvoorbeeld tegen de protagonist zegt: 'Kom eens even mee, hier is een deur.' Dan creëer je die deur eigenlijk. (D.168). Als je dan weer wegloopt, dan is het 'daar is de deur'; dan is de verhouding weer anders (D.169).
- Ja, soms zeg je letterlijk: 'Kom, we gaan even samen in die deuropening staan.' En vervolgens neem je weer afstand. Dat is erin en eruit. Dat gaat over mentaliseren. Dat je als spelleider erbuiten kunt zijn, maar dat je tegelijkertijd gevoelsmatig voeling houdt met wat er gaande is binnenin de cliënt (D.170).
- Je moet voortdurend in de metapositie kunnen treden, in de derde positie... Je hebt de eerste positie, de tweede positie en de derde positie... Je moet in de derde positie kunnen gaan staan (D.171). Anders gezegd: kom even in het emotionele systeem van de cliënt... en ga er weer uit (D.172).
- Maar je houdt de rol van de spelleider en die staat in principe buiten het spel. Je gaat wel mee in het spel van de ander, maar je blijft de rol van spelleider houden (D.173).
- Je bedoelt te zeggen: je gaat mee met de protagonist, maar je gaat niet mee met het spel (D.174).
- Ja, nee, niet emotioneel. Ja, ook weer wel, je moet mee kunnen voelen... (D.175)
- Ja, je volgt gevoelsmatig de cliënt, maar je blijft de rol van spelleider houden; daar vertrouwt de protagonist op. Als je te veel mee zou gaan, dan kan je de rol van spelleider niet meer vervullen (D.176).
- Als je meedoet in het spel, dan markeer je dat heel duidelijk via een afspraak met je cliënt: 'Als ik dit doe, dan ben ik even een medespeler en vervul ik even deze rol.' En daarna stap ik er ook weer uit, zodat ik wel beschikbaar blijf als begeleider (D.177).
- Ja, bijvoorbeeld 'Ik ben even de stem van...' en dan vervul ik die rol, en vervolgens doe ik daarna een stap opzij en ben ik weer de spelleider, zodat het heel helder is (D.178).

Na dit geanimeerde gesprek dank ik als onderzoeker de deelnemers allen hartelijk voor hun deelname en besluiten we de bijeenkomst (D.179).

7.8 Loopbaanontwikkeling met lego

De laatste spelvorm waarvan we in dit hoofdstuk verslag doen, betreft 'LEGO serious play'. Sinds 2001 worden door de LEGO Company (2002) adviseurs en trainers opgeleid tot gecertificeerde begeleiders met lego als instrument. Onder andere vanuit het 'Imagination Lab' in Lausanne is er veel ervaring opgedaan met deze werkvorm (Said, Roos & Statler, 2002; Burgi, Roos & Jacobs, 2001).

Enkele feitelijke gegevens:

Spelvorm: loopbaanontwikkeling met legoblokjes

Datum: 28 april 2013

Plaats: Dean-huis, Sint Oedenrode

Spelleider: Michel Oosterhuis

Spelers: zes deelnemers, drie mannen, drie vrouwen

Psychodramaturgen: Jan Lap en Pierre de Laat

Onderzoeker: Michiel de Ronde

Introductie

De onderzoeksgroep heeft inmiddels ervaring opgedaan met diverse spelvormen. De spelleider die het spel met lego zal demonstreren, kent de overige deelnemers niet (E.1). Vooraf maakt hij samen met de onderzoeker en de gastheer de ruimte klaar voor de bijeenkomst: een tafel wordt in het midden van de ruimte geplaatst met daaromheen een zestal stoelen. Bij elke zitplaats legt hij een zakje met legosteentjes klaar. In de hoek van de kamer, op een andere tafel staat een grote plastic box gevuld met lego (E.2).

De deelnemers ontmoeten elkaar in de ontvangstruimte, daar wordt koffie gedronken en introduceert de onderzoeker de spelleider van deze bijeenkomst (E.3). Na een korte kennismaking verhuizen we naar de kamer waar gespeeld zal worden. De deelnemers nemen als vanzelf een plek aan tafel in (E.4). De spelleider blijft staan (E.5). Hij vertelt dat hij de aanwezigen graag zal laten kennismaken met 'LEGO serious play' en dat we het materiaal zullen gaan gebruiken voor het uitwisselen van ideeën en inzichten rond het thema loopbaanontwikkeling (E.6). De spelleider inventariseert eerst enkele begrippen rond dit thema op de flap-over. Dan stelt hij voor om aan slag te gaan met de lego (E.7).

Speldemonstratie

Op de openingsvraag van de spelleider wie bekend is met lego, wordt lachend gereageerd: iedereen natuurlijk! Sommige van de deelnemers spelen er ook nu nog mee met hun kinderen (E.8). De spelleider stelt voor om te beginnen met een ijsbreker, waarvoor ieder drie gelijke gele steentjes krijgt (E.9). Zodra de

deelnemers de blokjes in hun handen krijgen, beginnen ze er iets mee te doen. De één legt ze in een gelijkzijdige driehoek, een ander begint ze te stapelen, en een derde rangschikt ze als een rechthoek (E.10). 'De bedoeling is,' zo instrueert de spelleider aan de hand van een papier dat hij uitdeelt, 'om een figuur dat tweedimensionaal op het papier is afgebeeld in twee verschillende standen, driedimensionaal met blokjes na te bouwen.' (E.11). Als de instructie begrepen is, gaan de deelnemers aan de slag. Het wordt stil in de zaal (E.12). De spelers plaatsen de blokjes op elkaar, vergelijken het al draaiend met de getekende figuren, verplaatsen nog een blokje binnen de constellatie, draaien het opnieuw... (E.13). Eén deelnemer fluistert binnensmonds: 'Juist... Nee... och...' Er is duidelijk concentratie (E.14).

Na enige minuten vraagt de spelleider om de modellen naast elkaar op tafel te zetten om te kijken of ze hetzelfde zijn... (E.15). Ieder schuift het gemaakte figuren naar het midden. Er blijken vier van de zeven met elkaar overeen te stemmen (E.16). 'Ah, dan had ik de opdracht niet goed begrepen. Ik heb een andere figuur gemaakt,' verduidelijkt één van de spelers (E.17). 'Even goed, het is wel knap dat de meesten het juiste model gevonden hebben,' reageert de spelleider. 'Onze hersenen zijn meer ingericht op drie dimensies, en daardoor is het voor veel mensen moeilijk om die schakeling naar twee dimensies te maken.' (E.18). Terwijl hij deze toelichting geeft, blijft een tweetal spelers hardnekkig proberen om toch de juiste oplossing van de puzzel te vinden (E.19). De één helpt de ander: 'Kijk, deze klopt niet...' 'O, die... ja, nu begrijp ik het,' fluisteren ze (E.20). De spelleider besluit: 'De essentie van het bouwen met legoblokjes is, dat we in drie dimensies werken. Daarvoor wil ik deze steentjes even van tafel nemen, want nu gaan we verder met de legozakjes...' (E.21). Coöperatief leveren de deelnemers de gebruikte blokjes weer in bij de spelleider (E.22).

Een toren...

'Voor de volgende uitdaging,' begint de spelleider, in de handen klappend, 'mogen jullie het zakje met de steentjes openmaken.' (E.23). Dat blijkt nog niet zo gemakkelijk. Er wordt getrokken aan de zakjes, de tanden worden gebruikt... Er is heel wat kracht en handigheid voor nodig (E.24).

Zodra de legosteentjes uit het zakje rollen, beginnen de deelnemers te schuiven en te stapelen met de blokjes. De één ordent ze, de ander verenigt bij elkaar horende elementen zoals een bovenlijfje en beentjes van een poppetje, een derde begint een figuurtje te bouwen. Blijkbaar prikkelt het materiaal om er iets mee te doen (E.25).

'Oké,' herneemt de spelleider, terwijl hij een stapje naar voren doet, 'ik wil jullie graag een volgende uitdaging voorleggen, namelijk om met de legoblokjes die je voor je hebt liggen een toren te bouwen... een willekeurige toren die in je gedachten komt.' (E.26). Hij spreidt de armen breed uit: 'Iedere toren die je maar wilt. Het maakt niet uit. Daar krijgen jullie drie minuten voor.' (E.27).

Het wordt weer stil in de ruimte (E.28). Het typische geluid van het getik en geschuif van het materiaal is duidelijk hoorbaar (E.29). Er wordt niet met elkaar gesproken. Allen zijn voor zichzelf bezig. Eén deelnemer begin zachtjes te fluiten... (E.30). 'Nou...!' zegt iemand geërgerd als een stukje van de toren weer afbreekt (E.31). 'Hoeveel tijd hebben we nog?' vraagt een ander (E.32). De spelleider stelt zijn antwoord even uit en zegt dan: 'Nog één minuut!' (E.33). 'Och!' klaagt iemand als er weer iets breekt (E.34).

... die zo hoog mogelijk is...

De spelleider blijft een poosje stil en vervolgt dan: 'Nu deze ene minuut bijna vol is, wil ik bij jullie de volgende uitdaging neerleggen, en die is om de toren zo hoog mogelijk te bouwen en daarbij alle steentjes te gebruiken. (E.35)' 'Jee...' zegt iemand. (E.36). 'En daar krijg je twee minuten voor,' (E.37) vervolgt de spelleider.

Er wordt driftig gebouwd... Door deze opdracht wordt er duidelijk meer onder druk gewerkt. De stenen worden met haast op elkaar gezet en breken daardoor ook weer sneller af... (E.38).

'Nog een halve minuut,' kondigt de spelleider aan (E.39). Eén van de spelers gebruikt een krachtterm als een deel van haar bouwwerk instort (E.40). Anderen reageren daar met een grapje op: 'Dat zeggen mijn kleinkinderen ook als ze aan het bouwen zijn!' (E.41). Deze woorden worden gewisseld zonder elkaar aan te kijken, want alle handen en ogen zijn gericht op het eigen bouwwerk, de eigen toren die moet ontstaan (E.42).

'Hé hé,' zegt één van de deelnemers, voldaan achteroverleunend om naar het eigen bouwsel te kijken, 'hij is klaar!' (E.43). Een andere speler kijkt met keurende bewondering toe en gaat dan weer snel verder met de eigen toren (E.44).

'Oké,' kondigt de spelleider het einde van de twee minuten aan, terwijl hij een stap naar voren doet (E.45). Alle deelnemers schuiven hun eigen toren voorzichtig naar het centrum van de tafel als de spelleider dit vraagt (E.46). 'Die van jou is het hoogst,' zegt één van de spelers tegen haar buurvrouw (E.47). 'Ja,



ik wilde deze kleine vlaggenmast er nog opdoen, maar dat lukte niet meer!' reageert ze met duidelijk plezier in haar eigen bouwwerk (E.48). 'Maar die van mij kan het hoogst!' brengt een andere speler in, 'kijk, want het is een helikopter!' Met zijn vingers beweegt hij de propeller en laat zijn toren / vaartuig langzaam omhoog bewegen (E.49). De anderen lachen hartelijk (E.50).

'Oké, mag ik eens even een ronde maken,' neemt de speelleider het woord, 'om het verhaal van het bouwen van de toren van ieder te horen.' (E.51). Alle deelnemers vertellen hoe ze begonnen, welk idee ze hadden en hoe ze hun plannen moesten wijzigen, toen de aanvullende opdracht kwam om de toren zo hoog mogelijk te maken (E.52):

- 'Ik dacht: de hoogste toren, dan moet je dus de lengte gaan gebruiken, dus toen ben ik die 'balkjes' gaan gebruiken. Maar daarvoor moest ik hier aan het grondvlak wel een stevige basis hebben, waar ik deze tussen kon zetten.' (E.53).
- 'Nou, ik begon met dit poppetje, dit mannetje in de toren... Ik dacht, die wil ik helemaal bovenop hebben.' Er wordt vrolijk gelachen! 'Helemaal aan het begin begon ik om en om en zo met de kleurrijkdom. Dat vond ik leuk, in plaats van zo alleen recht. Toen was ik hier ergens, (wijzend naar het midden van de toren), toen kwam die opdracht dat die zo hoog mogelijk moest worden, en toen dacht ik: "Ja, ik ga hem niet meer afbreken!!" Aan het eind had ik al die kleintjes nog over en ben ik ook een beetje gaan versieren' (E.54). Er wordt opnieuw gelachen (E.55).
- 'Ja voor mij ook gedeeltelijk hetzelfde... In het begin maakte het niet uit. Heb ik gewoon lekker gefröbeld. Ik dacht, die zwarte steentjes, die moeten op de bodem. Dat geeft een basis. Ik was pas hier, toen kwam die opdracht... Ik dacht, dan moet ik echt omhoog. Ik vind dat zeer creatief, (wijzend naar de hoge toren van de eerste speler). Dat heb ik niet bedacht, dat ik het ook zo kon gebruiken.' (E.56).
- 'Ja, ik was ongeveer hier, (wijzend naar de basis van zijn toren) toen de aanvullende opdracht kwam. Ik was iets begonnen te bouwen dat symmetrisch en esthetisch mooi was. Ik zei tegen mezelf: 'Ja, die is gek! Ik ga het dus niet afbreken om de hoogte in te gaan! (Er wordt gelachen!) En toen dacht ik op een gegeven moment: 'Nou, het begrip zo hoog mogelijk, als ik dat anders definieer, namelijk als die zo hoog mogelijk kan, dan voldoe ik ook aan de opdracht...' De speler draait opnieuw de wieken en beweegt zijn bouwwerk de lucht in... (E.57). 'O, ja, ja,' wordt er met bewondering geroepen! (E.58). 'En zo kan ik het ook esthetisch houden...', vervolgt de speler zijn uitleg. 'Dat is eigenlijk mijn verhaal.' (E.59).



'Ik vind het zo fascinerend dat je zoveel verschillende dingen kan maken met hetzelfde materiaal,' begint één van de spelers meer in het algemeen te reflecteren (E.60). Ja, dat is een mooie aanvulling die je maakt,' bevestigt de spelleider (E.61). 'Jullie hebben allemaal dezelfde uitdaging gekregen, met hetzelfde materiaal en toch komen er zoveel verschillende torens uit. Dat is wel een metafoor voor het thema loopbaanontwikkeling. Daar vinden ook voortdurend onvoorspelbare zaken plaats, en dan zie je vervolgens ook dat daar van alles gebeurt, in de beleving en in het bouwwerk, bijvoorbeeld dat iemand op een gegeven moment 'out of the box' treedt (*wijzend naar de helikopter-toren*) en zegt: 'Ik hoor iets en ik ga dat op een andere manier definiëren en daardoor kom ik toch tot een eigen invulling van die uitdaging... Mooi is dat!' (E.62).

Kapotmaken

De spelleider kondigt aan dat hij iets gaat demonstreren, wat hij niet echt zal doen, maar wel bijna zal doen... Hij maakt een onverwachte beweging alsof hij de toren van één van de deelnemers kapot wil maken (E.63). Plotseling is het stil aan tafel... alsof er iets ergs gebeurd is (E.64).

De spelleider kijkt de kring rond. Één deelnemer legt beschermend zijn armen om zijn creatie (E.65). 'Ik zou boos worden...,' zegt iemand (E.66). 'Ik schrik ervan; wat doe je nou...?' reageert een ander (E.67). 'Ik zou zeker ook boos worden!' zegt een derde beslist; zijn stem is bij het idee alleen al stellig geworden (E.68). 'En waarom word je boos... zelfs plaatsvervangend?' vraagt de spelleider, (E.69) waarop deze deelnemer toelicht: 'Nou, iemand heeft eraan gewerkt... en als je dan vraagt of je hem mag gebruiken voor iets anders... Dat is respectvol, maar zomaar kapot maken... nee!!' (E.70). 'Er is eigenaarschap ontstaan,' vult een andere deelnemer aan (E.71). 'Ja, het is mijn creatie!!' reageert een volgende (E.72). De spelleider sluit daarbij aan: 'Ja, er ontstaat heel snel die verbinding met het materiaal... Ik doe dit om dat te laten ervaren (E.73), en om één van de grondregels van het samenwerken met lego te verduidelijken: men respecteert elkaars model! Als je aan het model van een ander komt, dan gebeurt dat alleen met toestemming' (E.74). 'Ja,' reageert één van de spelers, degene die de armen om zijn bouwwerk had gelegd, 'we zitten hier ook zo: van dit zijn mijn steentjes, op mijn velletje papier hier... mijn territorium.' Er wordt met herkenning gelachen; zo is het inderdaad (E.75).

Loopbaanontwikkeling

'Ik geef jullie een volgende uitdaging,' neemt de spelleider weer het initiatief, 'want ik wil de overstap maken naar het thema loopbaanontwikkeling.' (E.76) De deelnemers krijgen de opdracht om aan hun toren steentjes toe te voegen, of

ervan af te halen, zodanig dat er een nieuw model ontstaat van wat zij – ieder voor zich – verstaan onder loopbaanontwikkeling (E.77). Daarbij loopt de spelleider naar de grote bak met lego, roert daarin zodat we het karakteristieke geluid van de over elkaar schuivende legosteentjes horen (E.78) en zegt: ‘Jullie mogen daarbij gebruiken wat je maar wilt. Je kunt geheel in vrijheid bouwen.’ (E.79).

Een deel van de groep loopt direct naar de bak en komt terug met handenvol materiaal, anderen beginnen eerst aan hun toren te werken... (E.80). Sommige spelers breken die bijna tot de basis af, maar de meesten laten het bestaande model intact (E.81). Ieder is druk bezig, sommigen zittend, anderen staand, gebogen over hun bouwwerk. Eén van hen fluit weer tussen de tanden (E.82). Er wordt niet gesproken. De bewegingen van de monden en de gericht blik van de ogen verraden een hoge concentratie (E.83).

‘Ach...’ zucht iemand als het bouwwerk omvalt, en dan grapt ze over zichzelf: ‘Het gaat wel eens mis met de loopbaan... soms moet je gewoon even opnieuw beginnen...’ (E.84). De anderen lachen hartelijk (E.85).

Er wordt weer in stilte verder gewerkt, de bouwwerken naderen hun voltooiing (E.86). Eén deelneemster plaatst nog laatste onderdelen in het model. Ze kijkt er genietend naar, met een glimlach op haar gezicht (E.87). Een ander spitst de lippen, kijkend naar de eigen toren, knikt en plaatst nog weer een nieuw blokje (E.88). Als de deelnemers nagenoeg klaar zijn, vraagt de spelleider hen om af te ronden (E.89). Er worden nog enkele blokjes geplaatst. Anderen beginnen het resterende materiaal alvast op te ruimen (E.90).

Dan nodigt de spelleider de deelnemers één voor één uit ‘om het verhaal rondom ieders eigen idee over loopbaanontwikkeling met elkaar te delen.’ (E.91). Elk van de spelers vertelt zijn verhaal. Opvallend is hoe ze daarbij met de ogen gericht zijn op hun eigen bouwwerk. Ze vertellen met woorden, maar evenzeer met de handen, telkens een deel aanwijzend of even aanrakend (E.92). De anderen luisteren, eveneens kijkend naar het model als ankerpunt voor de aandacht:

- ‘Je begint met een basiseducatie, dat is ongeveer tot hier...’ vertelt de eerste speler, terwijl hij naar een plek in het bouwwerk wijst. ‘Mijn aanvankelijke toren was deze...’, het linkerdeel van het bouwwerk aanrakend. ‘Dat is mijn oorspronkelijke expertise, de lijn die ik heb opgebouwd in mijn leven. Op enig moment sta je voor de keuze... of je hierin doorgaat, in deze expertiselij...’ Hij maakt daarbij opwaartse bewegingen die hoger reiken dan de toren... ‘Maar,’ vervolgt hij dan, ‘soms is het nodig zijn om een tweede poot te ontwikkelen, zoals hier, deze tweede toren... Echter, als je dat doet, dan moet je die altijd zo ontwikkelen dat die kan

samenwerken met de eerste poot, want anders heb je het gevoel dat je een stukje van je leven verliest. Daarom raken die twee elkaar hier. Als het gaat draaien, dan draait dus het hele zaakje mee...', zegt hij, met enthousiasme naar de twee in elkaar grijpende tandwielen wijzend (E.93). De medespelers reageren met bevestiging. 'Ja, mooi!' wordt er geroepen (E.94).

'Nou moet je dat niet helemaal op je eigen houtje doen... Je moet soms ook gebruik maken van een coach,' gaat de spreker verder, terwijl hij ondertussen het poppetje optilt dat onderdeel is van het bouwwerk. 'Niet iemand voor je leven lang... en ook niet de coach die zijn pet zet in jouw richting (*wijst naar het petje achterstevoren*) maar één die een nieuwe impuls kan geven. Soms kan zelfs een vijand als coach fungeren...' (E.95).

'Op de ene toren staat een vlag...' vervolgt de speler zijn toelichting, na een korte stilte, 'op de ander iets wat groeit... Ik denk dat loopbaanontwikkeling zo is, dat je ruimte moet maken om naast datgene wat je al doet, nog iets anders tot je expertise-veld te maken...' Hij is even stil en zegt dan terwijl hij zijn blik afwendt van het bouwwerk en de medespelers aankijkt: 'Zo vertelde hij het verhaal van zijn eigen leven...' (E.96). De deelnemers lachen instemmend (E.97).

- De volgende deelnemster krijgt het woord. Ze vertelt, eveneens kijkend naar haar eigen model: 'Dit hele onderste deel (*ze pakt het even vast*) staat voor de talenten waar je mee begint als je gaat werken, als je gaat studeren. Dan heb je een heel scala aan kleuren en vormen waarvan je nog niet zo goed weet wat je daarmee kunt en wilt... Dat betekent dit stuk eigenlijk.' (E.98). Ze richt zich even op en wendt zich naar haar buurman: 'Ik vertel waarschijnlijk ook mijn eigen levensverhaal... Maar het is ook wel zoals ik kijk naar loopbaanontwikkeling in het algemeen.' (E.99). 'In dit deel gaat het verder en krijgt het meer een eigen kleur... Ik heb heel duidelijk gekozen voor geel en groen, kleuren die rust en licht vertegenwoordigen... Maar ik gebruik ook een heleboel andere kleuren, omdat ik heel erg geloof in creativiteit in ontwikkeling. Welke richting je ook op loopt in je loopbaan, de kleurrijkheid of de creativiteit is heel belangrijk! (E.100). Ja, elk blokje staat eigenlijk voor een moment, bijvoorbeeld, (*een transparant steentje aanwijzend*) dit is zo'n periode... Het ziet er misschien wel heel mooi uit... maar het kan net zo goed een heel onzeker moment zijn, waar je je bijna doorzichtig voelt... en nog niet zo goed weet welke kant je op moet (E.101). Nou, zo staan de kleuren groen, geel en rood ook specifiek voor momenten, ook in mijn eigen leven, waar het soms goed ging en soms niet... Ik had best veel talenten,' zegt ze, even glimlachend

opkijkend, 'maar ik ben wel heel blij dat ik er één echt ontwikkeld heb en daarbij gebleven ben om die steeds verder te bouwen, een daar staat dit stuk voor... (E.102). En het grappige was... toen ik zo net die toren aan het bouwen was, opeens dacht ik aan een totempaal en ik dacht: O ja, het is natuurlijk een levensboom... Dat zit er dus ook in... een levensboom!' (E.103). Ze is een moment stil, kijkt dan naar de spelleider en zegt afrondend: 'Ja, zo is het.' (E.104)

- De volgende speler in de rij neemt het over: 'Ik begin ook bij de basis. Alles wat zich bij mij ontwikkelt, moet degelijk in elkaar zitten... Ik zou het nooit kunnen omkeren, dat ik op een dun steeltje zou moeten bouwen... (E.105). Dat heeft mij ook wel eens dwarsgezeten, want soms overdrijf ik daarin,



en dan veroordeel ik mensen die dat anders doen... en dan ben ik heel vervelend! (E.106). Wat ik heb willen uitdrukken, is dat ik wel belang hecht aan ontwikkeling in de breedte. Ik ben geen vriend van het enge paadje (*hij trekt met de handen een smal spoor*). Ik heb een heleboel interesses waar ik aan wil bouwen en nog steeds bouw... terwijl ik toch al zo'n beetje over de helft van mijn leven heen ben, wat ik me nu, vanwege mijn harttoestanden zeer realiseer de laatste tijd, dat het broos is: kijk uit want voor je het weet is

het over... Dat kan ik in deze kring wel hardop zeggen... (E.107). Dit hier in het model (*hij pakt een aapje vast*) heb ik nog niet kunnen verbinden (E.108). Die aap zag ik in de doos liggen, en ik dacht: Die moet er ook bij... Het moet wel een beetje maf blijven, want anders is er niks aan! Die aap, dat is een verleidelijk beest, een raar ding... Hij staat heel dicht bij de mensen... De aap maakt de boel licht... Dat moet wel... (E.109).

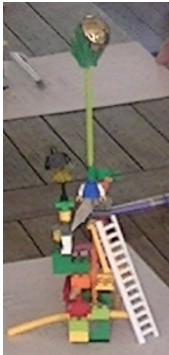
Verder heb ik twee dingetjes... die ogen heb ik daar bovenin gezet: dat vind ik ook belangrijk in de ontwikkeling van de levensloop: kijk om je heen! Kijk wat er nog meer op de markt is, wie en wat voor mij interessant is... (E.110). Ja, dan kom ik toch op een piramideachtig iets... En als ik dat dan zo alles bij elkaar zie... dan zou dit mannetje hier in de top eigenlijk zijn armen wat breder moeten hebben (*hij wijst naar het poppetje en spreidt zijn armen*) zoals de dokwerker van Zadkine in Rotterdam... Dat past ook wel bij mij... Ik kan ook wel stevige taken op mij nemen, waarbij ik mij van tevoren niet altijd realiseer wat het wordt... (E.111). Juist daarom die aap, die mag nog wel meer hebben dan die heeft... maar ik wist

niet hoe ik dat moest aanpakken... En die ogen vind ik ook heel belangrijk: blijven kijken!' (E.112).

- De volgende speelster vertelt ook haar verhaal: 'Er zaten voor mij verschillende interpretaties in, zo gedurende het bouwen... (E.113). Vanaf de grond is er een zekere stevige basis, zodat je kan groeien, je ontwikkelen (E.114). Er zitten een aantal symbolische elementen in: hier bijvoorbeeld loop je rondjes en kom je niet verder... Een soort net waar je niet door heen komt, dan moet je er eerst doorheen breken voordat je weer verder kunt... En dit (*wijzend naar een web-achtig figuur*) staat bij mij symbool voor een soort vangnet... Als je een stap verder bent in je loopbaan dan kan je ergens op terugvallen, omdat je al iets hebt opgebouwd. Soms (*een ladder in het model aanrakend*) gaat het ineens sneller, maar ook spannender, dan kom je enge dingen tegen, zoals deze spin. Maar vaak blijkt dat slechts een hersenspinsel te zijn. Soms heb je ook verborgen schatten, op plekken waar je het niet dacht, dat er een inzicht komt, of een ontmoeting of iets dergelijks, die je weer de energie en de kracht geeft om verder te gaan en moeilijke stukken te overwinnen. Soms heb je opeens zomaar een slinger... die je omhoog kan brengen naar plekken waarvan je niet dacht dat je die ooit zou bereiken of daar ooit zou komen. Dat is een soort toeval, maar wel één die zich alleen voordoet als je ervoor open staat. In ieder geval, als je dan boven komt, dan moet je je overwinningen even vieren... als je dan uiteindelijk boven staat heb je hier de groei, de diamant die uiteindelijk te voorschijn is gekomen, en de bloem die tot bloei is gekomen...' (E.115). En als je dan hier bent, (*de top aanrakend*) dan moet je van de duikplank af duiken en hier in het zacht gras landen, want dan heb je deze ontwikkeling eigenlijk gehad en dan moet je naar je volgende toren toevliegen. Om weer verder te groeien op een ander gebied. Dat past mooi bij de eerste speler, maar die connectie, die had ik nog niet gemaakt... dat is de volgende ontwikkeling...' (E.116).
- De volgende speler krijgt het woord, degene die de helikopter had gebouwd. 'Toen jij zei: loopbaan,' begint hij, 'zag ik het product dat ik net gemaakt heb en ik dacht: Ja, daar staat het in feite... Loopbaan, loopbaan-ontwikkeling, dat betekent iemand naar grote hoogte brengen, voor hem grote hoogte. Je hebt daar een mechanisme voor nodig (*draait ondertussen aan de wieken*), maar wat ik wel wil uitstralen, is dat het gaat om de persoon zelf (*wijst op het poppetje in de helikopter*). Die zou eigenlijk ook het stuur in handen moeten hebben, en hij heeft extra ogen nodig, om om zich heen te kijken. Terwijl ik hiermee bezig was, dacht ik, ik had ook een bus kunnen maken... Er kwam in mijn loopbaan op verschillende

momenten een bus langs die een interessante kant opging...en daar ben ik dan opgesprongen...' (E.117). 'Je neus achterna,' verwoordt een ander... (E.118).

- De laatste speelster in de kring neemt ten slotte het woord: 'Ik ben heel lang daar beneden aan het knutselen geweest (*naar de basis wijzend*), dus ik ben echt in de kindertijd begonnen. Volgens mij is het voor de loopbaan



heel belangrijk dat je als je heel klein bent, dat je echt mag spelen, dat er niks hoeft, dat je alle kanten nog op kan...' (E.119). Terwijl ze dit zegt, bekijkt ze haar eigen creatie opnieuw uitvoerig van alle kanten en beweegt met haar handen: 'Zo dingetjes erdoorheen, eraan en eraf, een beetje onderzoekend wat er allemaal kan (E.120). Dus ongeveer de helft van de tijd ben ik daar wel gebleven. Maar toen begon de tijd wat te dringen. Dan gaat het wat mij betreft wat omhoog. Toen heb ik gepoogd een goede basis te leggen, want ik denk ook wel dat je een loopbaan bouwt op een stevige educatieve basis, maar nog steeds

kan het wel alle kanten op. Dat heb ik zelf ook altijd gedaan. Links kijken, rechts kijken... (*raakt de uitstulpingen van de toren even aan*) lekker de breedte in, maar wel met enige stevigheid (E.121). En dan gaat het verder omhoog, en dan staan er op allerlei plekken mensen... (*wijst naar de poppetjes in haar bouwwerk*). Volgens mij is het tijdens je loopbaan heel belangrijk dat je mensen tegenkomt die je inspireren, waar je van kan leren, waar je je aan optrekt. Je doet dat niet alleen, zo'n loopbaan, dus er zitten allerlei poppetjes in die je onderweg tegenkomt. En ook een laddertje, waardoor je soms ook ineens een versnelling door kan maken (E.122). En dan hier..., 'vervolgt ze, terwijl ze met de handen beweegt rondom de piek van de toren waar ze een soort gouden kroon heeft aangebracht, 'Je doet het ook ergens om, met een of andere missie, of doel of iets waar het dan eigenlijk uiteindelijk om gaat. Dus, ook als je hier staat (*wijst naar het begin van de top*), mag je nog steeds dromen van iets in de toekomst van wat er nog in het verschiet ligt... en waar het je eigenlijk ook uiteindelijk om te doen is...' (E.123).

'Ik vind het een vrolijk model, 'reageert een andere deelnemer op het verhaal (E.124). 'En heeft dat spinnenweb nog iets speciaals...?' vraagt een ander (E.125). 'Daar was ik eigenlijk gewoon nog mee aan het spelen,' geeft de speelster als antwoord. 'Ik heb heel veel gespeeld. Ik weet het niet zo. In ieder geval iets van: het moet wel leuk zijn. En ook een vlag... gaat de speler verder... het heeft ook iets van een roversbende. Her en der moet het ook een beetje een roversbende zijn...' 'Een piratenschip..., ' suggereert

iemand. 'Ja een piratenschip. Pipi Langkous,' beaamt zij (E.126). 'Je hebt wel twee lijnen omhoog,' ziet de speler die het eerst aan de beurt kwam en zelf zijn tweesporen loopbaan had uitgebeeld (E.127). 'Is dat zo?' vraagt deze speelster. Ze kijkt nog weer een keer van een andere kant naar haar model (E.128). 'Misschien wel...' gaat ze dan verder, '...als je er zo naar kijkt... Ik ben me niet zo heel erg bewust geweest... Misschien is het met de loopbaan ook wel zo dat als je erop terugkijkt, dat je dan pas ziet hoe het is gegaan.' (E.129).

Alle spelers hebben het verhaal van hun model verteld. Er worden nog foto's van gemaakt (E.130). De spelleider dankt ieder en zegt dat er nog tijd is voor een laatste ronde.

Loopbaanbeleid

De deelnemers worden uitgenodigd om tien willekeurige steentjes te pakken uit de grote doos en daar een geheel willekeurig model van te bouwen. Ieder gaat direct enthousiast aan de slag. Er ontstaat een grote diversiteit (E.131). Vervolgens loopt de spelleider naar de flap-over waar de loopbaanbegrippen opgeschreven staan. Associeer je model met één van deze begrippen, zo is de opdracht. Ieder blijkt dat te kunnen (E.132). Deze vraag luidt de overgang naar de laatste opdracht in. De spelleider verzoekt de deelnemers zich in de rol te verplaatsen van adviseurs van een grote zorginstelling die te maken krijgt met noodzakelijke bezuinigingen. 'Nu zijn jullie als team van adviseurs gevraagd om ideeën aan te dragen voor het loopbaanbeleid van deze instelling. De uitdaging luidt om die ideeën te creëren door alle modellen die nu op tafel staan, samen te voegen tot één gezamenlijk model, waar je met elkaar achter kunt staan.' (E.133).

Dat blijkt een moeilijke opgave. Er wordt wel met elkaar gepraat, over ondernemerschap, over permanente educatie, over trainingen voor mensen die moeten vertrekken en voor hen die blijven. Er wordt in dat gesprek gebruik gemaakt van de gedachten bij de modellen die gemaakt zijn: een tweede expertiselijns bijvoorbeeld als vangnet en basis voor verandering. Er wordt gepraat, maar in tegenstelling tot de vorige opdrachten worden de lego-steentjes bijna niet aangeraakt (E.134). De spelleider suggereert hen om te communiceren via het materiaal, 'om gedachten tastbaar te maken en ver-bindingen te leggen...' (E.135). Pas als ik als onder-zoeker meldt, dat we



bijna moeten afronden van-wege de tijd, wordt er weer met het lego gewerkt: 'Zullen we het gewoon eens dichter bij elkaar schuiven. Kijken wat er gebeurt,' stelt iemand voor. 'Dan krijg je iets wat ze beleid noemen,' grapt een ander, terwijl hij zijn model ook naar het midden schuift. Verschillende van de gemaakte modellen storten in. 'Het is wel een dynamische organisatie...,' merkt iemand lachend op. 'We zijn nu allemaal op een kluitje gaan staan...,' begint een ander weer serieus. 'Ja, misschien is het wel de kunst van het weglaten...,' vult iemand aan. Een ander gaat hierop door: 'Alles wat vaag en redundant is, kan weg.' (E.136) Van lieverlee ontstaat er toch een model. 'Dit talentdeel moeten we behouden, evenals de missie...,' 'Ook het besef dat de dingen langzaam moeten groeien...,' 'Ja, en de humor (*in de vorm van de aap*) ook.' (E.137). Als het model klaar is, nodigt de spelleider de groep uit om het verhaal erbij te vertellen. Eén van de deelnemers vertolkt de gecreëerde visie: 'We denken dat het van belang is om de tijd te nemen voor deze transformatie... en dat jullie als bestuur helder moeten houden, waarvoor de organisatie bestaat. Franje en overtuigbaarheid kan weg, maar aan de basis van de medewerkers moet gebouwd blijven worden...,' 'En als ik aan mag vullen,' sluit een ander daar bij aan, 'van tijd tot tijd moet je daarbij er even boven gaan hangen (*pakt de helikopter weer even*) om je te bezinnen wat je daar beneden aan het doen bent.' 'En ook,' valt een derde in, 'af en toe ook de aap uithangen. Humor, relativiseren... anders hou je het niet vol!' Er wordt gelachen. (E.138).

De begeleider vraagt of ieder zich herkent in het model en achter het advies kan staan. Er wordt bevestigend gereageerd. Met die instemming, is het spel ten einde en dankt de spelleider de deelnemers (E.139). De onderzoeker stelt voor om te pauzeren. Voor de deelnemers is dat het signaal om eerst de blokjes te gaan opruimen. Alles gaat weer in de bak. Alleen het laatste model blijft staan voor het psychodrama. Terwijl de deelnemers de steentjes bij elkaar graaien, zegt één van hen spontaan: 'Leuk zeg, lego! Ontzettend leuk!' 'Ja mooi hé, reageert een ander, 'er komt weer iets van het kind in je boven.' (E.140).

Psychodrama naar aanleiding van het spelen met lego

Na de pauze zetten de aanwezigen zich in een kring om het laatst gebouwde model heen. Eén van hen plaatst er nog snel een paar ontbrekende steentjes op (E.141), terwijl de dramaturg het woord neemt: 'Goed, we hebben nog een krap uur de tijd. Dat gaan we gebruiken om te verkennen wat het spel doet met de deelnemers én met de spelleider (E.142). We begonnen na de warming up, met het zakje met al die legosteentjes... En (*zich wendend tot de spelleider*) jij zei toen: "Dit alles staat in de context van loopbaanontwikkeling. Ga maar een toren bouwen," zei je.' De dramaturg is even stil. 'Nou, laten we daar gaan

starten met het psychodrama.' (E.143). Eén deelnemer vervult de rol van protagonist. Haar ervaringen staan centraal, anderen worden uitgenodigd daarop aan te vullen. De protagonist en de dramaturg lopen samen door de ruimte. In het midden staat het gecreëerde bouwwerk. De protagonist houdt enkele legoblokjes in haar hand (E.144). Al wandelend zegt ze:

Speler

- Het is prettig om in het hier nu, met de blokjes en de kleuren en de vormen gewoon maar te gaan bouwen en te zien wat het wordt. Dat er ter plekke iets ontstaat, dat vind ik heel mooi! Iets maken, zonder dat het moet en zonder plan, zonder dat het ook per se iets hoeft te worden: je eigen vorm er aan geven, je eigen beeld. Ik was blij... blij om iets te maken, blij om iets te zien wat je maakt... kleurig... Het hoeft niet te kloppen... volgens een norm van buitenaf: helemaal vrij... Een toren moet aan de basis natuurlijk stevig zijn. Behalve de kleuren moest ik daarom ook de vormen afwisselen (E.145).
- Op het moment dat ik de opdracht krijg dat de toren zo hoog mogelijk moet worden, heeft dat natuurlijk invloed. Er komt een norm van buitenaf; ik moet ergens aan voldoen. Eerst had ik de vrijheid, nu moest het ergens aan beantwoorden. Dat gebeurde bij het begrip loopbaan opnieuw. Op dat moment dacht ik... Kgr! (*balt de vuisten bij elkaar*). Dit verstoort mijn creatieve proces.... Ik ben iets aan het maken... en dan komt dat begrip loopbaan.. en dan denk ik: "Oh, help..." Maar ik zei tegen mezelf: "Ik ga hem niet eerst afbreken!" Ik had al gezien dat de basis stevig genoeg was. Het was ook een uitdaging en op een gegeven moment had ik dat wel geïntegreerd. Ik kwam eigenlijk al vrij snel tot begrippen als talenten en ontwikkeling... (E.146).
- Ik had plotseling gezien dat het een soort totempaal werd... En dat vond ik heel erg leuk! Het werd een uitdaging om zo de betekenis van loopbaan te vertalen naar ... een soort var een model... Er kwam iets van plezier... Toen ik het innerlijk aangenomen had...ontstond er al doende een soort terugkijken: Hoe ben ik nou eigenlijk ooit begonnen en hoe heeft zich dat ontwikkeld... (*maakt met de hand een trapsgewijze beweging omhoog*), en wat vind ik daar eigenlijk van? Een soort evaluatie van mijn levenslijn (E.147).
- Het moment daarna vond ik lastig... en helemaal niet leuk...! We moesten plotseling met elkaar het gesprek voeren over die zorginstelling... dat we ineens adviseurs waren... over bezuinigingen... Ik merkte ook dat wij met z'n allen gingen praten over... en dat we in ons hoofd terecht kwamen...dat ik mijn creativiteit kwijt was... De sprong was te groot. We raakten los van het materiaal... Ik deed wel mijn best... Bij de vorige opdracht hoefde ik mijn best niet te doen; ik werd meegenomen door het materiaal... (E.148).
- Ik begon voor de spelleider te denken... hoe je nou zo'n opdracht zou kunnen geven, zodat die verbinding ontstaat, dat we meer gingen schuiven met blokjes... want dat deden we eigenlijk niet, dat gebeurde pas op het laatst weer... (E.149).

Na deze verkenning zet de dramaturg een stoel in het midden met daarop enkele legoblokjes. Hij nodigt de deelnemster uit tot een rolwissel: 'Hallo spel,

wat heb jij gedaan met deze speler?' vraagt hij haar (E.150). Vanuit de rolwissel, als spel, komt ze tot de volgende uitspraken:

Spel (vertolkt door de speler)

- Als blokjes van het spel willen wij graag deel uitmaken van jouw toren! (E.151). We kunnen wel verleiden met onze kleurtjes en vormen... en dan zeggen we: Kies mij!! Maar verder zijn we afhankelijk van wat zij met ons doet. Als legoblokjes doen wij niet zozeer iets met haar; zij doet iets met ons... Wij waren nieuwsgierig: wat gaat ze pakken en vormgeven; wat zou ze van ons maken... Wij zijn een hulpmiddel en leggen niets op (E.152).
- Zij (*knikkend naar de plek van de speler*) zegt altijd: je moet me niet te veel op m'n nek zitten... Niet te veel haasten... Zij heeft tijd nodig om het vorm te geven... Wij merkten wel dat zij dat plezierig vond. Daar kan ze dan wel een paar uurtjes mee doorgaan (E.153).
- Wij hebben allemaal verschillende kleuren en vormen en groottes. Wij hebben er wel voor gezorgd dat (*maakt een wegende heen-en-weer-beweging met de handen*) er voldoende variatie in ons zit als zij terugkijkt op haar leven. We hebben er ook één bij die heel transparant is, en we hebben ook zwarte dingen erbij en donkerrode... Dat maakt dat zij de dynamiek van haar leven wel heeft kunnen vormgeven. ... Wij speelden mee... Wij hebben ervoor gezorgd dat zij kon kijken naar een soort levenslijn... een levensboom van haarzelf... maar mogelijk ook van anderen, ...die hun eigen levensweg lopen (E.154). Juist omdat wij zo'n bonte verzameling zijn, hebben we haar (*gebarend naar de positie van de speler*) uitgedaagd om te zoeken naar een metafoor... de totempaal, de levensboom...wat haar weer nieuwe energie gaf (E.154).

Psychodrama met de spelleider

De spelleider gaat eveneens op de spelpositie staan en verwoordt vanuit zijn perspectief wat het spel doet. Zijn vertolking heeft krijgt bijna een karakter van een gedicht:

Spel (vertolkt door de spelleider)

- Ik ben het spel en ik nodig mensen uit om... met mij te spelen... met mij te bouwen... met mij te creëren... Om het onbewuste aan te raken... om nieuwe inzichten te krijgen en verbindingen te leggen... Plezier! (E.155).
- En dat lukt vanaf het eerste begin, altijd! Vanaf het moment dat ik als doos op tafel sta, ontstaat de nieuwsgierigheid: Wat leuk...! Wat gaan we doen...? De kleurtjes nodigen uit... De kleurtjes stemmen mensen vrolijk... (E.156).
- En... als mensen een toren van mij maken... of een brug bouwen... en als die kapot gaat... dan ontstaat er van allerlei emotie... (E.157).
- De spelleider geeft vorm aan mijn spel... Hij zorgt voor het verder begrijpen van mij... het spelen met mij... het verder verdiepen van mij... het meer verbinden met mij... het meer betekenis geven... De spelleider, die helpt mij om te praten tegen mensen... (E.158).

Behalve vanuit de positie van het spel reflecteert de spelleider ook vanuit zijn eigen rol als begeleider van het gehele proces. De dramaturg wandelt ook met hem door de ruimte en vraagt hem wat hij met het spel gedaan heeft. Aan het einde van die oefening wordt ook de andere deelnemers gevraagd om vanuit een rolwissel met de positie van de spelleider te reageren (E.159). Dit alles bij elkaar levert de volgende uitspraken op:

Spelleider

- Bij de kennismaking was ik wel een beetje gespannen, omdat het een bijeenkomst zou zijn met experts op het terrein van spel. De ontvangst was allerhartelijkst, dus dat verdween snel (E.160).
- Ik probeer altijd mijn rol naar de groep toe zo gestalte te geven, dat ik faciliterend ben, dat ik niet leidend ben... Dat ik verbinding maak, maar dat niet alle aandacht naar mij toe gaat. In het begin van het proces was ik wel af en toe aan het zoeken... omdat ik een 'setting' had gecreëerd, waarbij de mensen aan tafel zaten. Als ik iets wilde zeggen of iets wilde doen, moest ik inbreken... Er moest zich altijd iemand omdraaien, waardoor er voor mijn gevoel te veel aandacht naar mij toe ging. Dus dat was wel een zoekproces...(E.161).
- Toen ik de deelnemers de eerste instructie gaf, met het driedimensionale figuur, zag ik bij een paar mensen iets van: moet ik nu een prestatie leveren? En toen dacht ik: Oei, dat is niet wat ik ermee wil bereiken...! Ze komen op het verkeerde been te staan door mijn vraag... Hoe 'downscale' ik dit? (E.162).
- Het moment dat de deelnemers de rol kregen die niet hun eigen rol en natuurlijke rol was, zag ik dat ze los kwamen van het spel en in een mentale discussie terecht kwamen. Ik vroeg mezelf af: hoeveel tijd geef ik de groep om weer terug in het spel te komen? Omdat ik wel weet, of het vertrouwen heb, misschien is dat een beter woord, dat men wel weer terugkomt in het proces, bij de modellen. Als men de steentjes weer gaat aanraken en met de modellen gaat schuiven, dan komt die verbinding ook weer tot stand. Ook gelet op de tijd vroeg ik mij af: moet ik nu een interventie doen om ze weer aan de steentjes te krijgen, of laat ik het nog even gaan... Dus, dat was wel een moment dat ik mij realiseerde van: ik heb jullie nu los getrokken van de emotie, en het gevoel, en van de verbinding die jullie met de modellen hadden (E.163).
- Ik wil de steentjes laten praten via de handen van de spelers... en niet via het mentale. Het is de uitdaging het spel te laten spelen... en niet de cognitieve discussie te voeren... Ik wilde de handjes aan de steentjes hebben, zodat de steentjes kunnen gaan spreken...*(speelt met de ene hand in de andere...)* (E.164).
- Als spelleider heb ik bereikt dat er een gedeeld model staat waar alle deelnemers overeenstemming over hadden, dat ook het proces en de uitkomst vertegenwoordigt. Een model dat min of meer gedwongen tot stand ik gekomen, maar wel waar iedereen achter kon staan. Waar ook iedereen een foto van heeft gemaakt (E.165).

Spelleider (vervolg)

Vanuit rolwisseling met de spelleider zeggen de spelers het volgende:

- Als ik spelleider was, dan heb ik ervaren dat mensen er heel veel plezier in hebben gehad en tot een model zijn gekomen...en ik denk dat ik nog eens moet gaan nadenken over mijn strategie rond de overstap van het moment van creëren naar het moment van adviseren... Daarvoor moet ik nog op zoek naar andere interventies... (E.166).
- Als ik de spelleider was, dan heb ik gezien hoe krachtig het kan zijn om iets fysieks te bouwen, te creëren en dat een afspiegeling te laten zijn van de concepten in je hoofd (E.167).
- Als ik spelleider was, dan zou ik blij zijn dat het weer gelukt is. Dat iedereen dit prettig vindt om te doen en dat ik ze met die kleine tussenopdrachtjes daartoe verleid, dat het zo aantrekkelijk is! (E.168).

Uitwisseling

Na deze verkenningen worden er als een vorm van 'sharing' in een laatste rondje nog enkele ervaringen en reflecties gedeeld:

- Het was prettig dat de spelleider steeds sprak over uitdagingen; dat stimuleerde mij (E.169).
- Ik vond het opvallend hoe er een heen-en-weer ontstond tussen het concrete en het abstracte (E.170).
- Ik was verbaasd over wat zo'n eenvoudig spelletje... en dat heb ik altijd met dergelijke spelletjes... wat dat oproept en wat dan bruikbaar is... (E.171).
- Het is heel moeilijk om mij mee te krijgen in dit soort dingen... en dat had ik nu niet. En ik beschouw dat wel als een compliment hoe je mij hebt kunnen meenemen in het spel (E.172).

Met deze woorden wordt de bijeenkomst gesloten. De onderzoeker bedankt de spelleider en de deelnemers hartelijk (E.173).

7.8 Analyse: de werking van spelmaterialen

In de conceptuele verkenning aan het begin van dit hoofdstuk hebben we de werking van het gebruik van spelmaterialen geplaatst in het kader van de theorie van de transitionele ruimte waarin de uitnodigende mogelijkheden van de materialen en het belichaamde en emotionele weten van de speler in elkaar overvloeien. In deze paragraaf zullen we analyseren hoe de speler in deze transitionele ruimte komt tot 'een herstructurering van de belevingsorganisatie en het existentiële betekenisveld' (Muijen, 2001). Ook nu, net als in het vorige hoofdstuk, zullen we onze analyse onder woorden brengen in de vorm van een aantal inzichten die we vanuit de waarnemingen onderbouwen.

Inzicht 7.1: Bij het werken met spelmaterialen worden de deelnemers stapsgewijs in de spelsfeer gebracht. De opbouw en ontwikkeling in het spel laat zich indelen in de fasen van inleiding, verkenning, verdieping en uitleiding.

Bij de drie gedemonstreerde spelvormen zijn deze fasen (beknopter of uitvoeriger) te onderscheiden. Na een introductie op wat de bedoeling is, is er de mogelijkheid om zowel het spelmateriaal als de eigen vraag te exploreren. Vervolgens komt de fase van de verdiepende actie, waarin het spel tot zijn volle ontplooiing komt. De afronding of uitleiding bestaat uit het benoemen van belangrijke momenten en inzichten en het opruimen van het spelmateriaal. Dit laatste heeft ook de functie van ontrollen en onthechten. De imaginaire betekenis die het materiaal heeft gekregen, wordt als het ware weer terugge-nomen, de speler laat de spelsfeer los en keert terug naar de dagelijkse werkelijkheid (D.156-157).



Tabel 7.1: Fasering van spelontwikkeling

C. Metaforenmand		D. Sociogram met knuffels		E. Loopbaan met lego	
1-6	Toelichting op bedoeling	1-3	Toelichting op bedoeling	1-7	Toelichting op bedoeling
7-12	Introductie metaforenmand + benoemen vraag	4-10	Visualisatie sociale netwerk + kiezen protagonist	8-22	Verkenning: model bouwen in drie dimensies
13-21	Reconstructie van verhaal via de opstelling	11-28	Neerleggen cirkels en kern + genogram op flap	23-62	Bouw een toren... zo hoog mogelijk + verhaal
22-31	Verkennen moment van geraaktheid	29-80	Uitwerken van het sociogram met knuffels	63-75	Eigenaarschap en kapot maken
32-36	Parallele opstelling van gezin van herkomst	81-106	In sociogram gaan zitten + op afstand naar kijken	76-130	Model van loopbaanontwikkeling + verhaal
37-39	Reflectie op verkregen inzichten	107-109	Delen van ervaringen met de omstanders	131-138	Samenvoegen tot loopbaanbeleid + verhaal
40-41	Opruimen van het spel-materiaal	133-141	Ontrollen en opruimen van het spelmateriaal	139-140	Opruimen van het spel-materiaal

Deze fasen lopen parallel met een ontwikkeling in de emotionele betrokkenheid van de speler die gekenmerkt wordt door een geleidelijke intensivering en identificatie met de spelwereld en aan het einde weer een loslaten daarvan. Door zich te laten meenemen in het spel, lossen eventuele aarzelingen, bezwaren, weerstanden als het ware op (E.147). De speler gaat op in het werken

met het materiaal, dat daartoe de prikkel verschaft (B.24; C.14; D118; E.145, 156). In hoofdstuk 3 verbonden we dit verschijnsel met het begrip 'flow'.

Op grond van dit inzicht formuleren we het volgende begeleidingskundige werkingsmechanisme: *Door een zorgvuldige opbouw van de spelsfeer ontstaat er een geleidelijke intensivering van de emotionele betrokkenheid op de te onderzoeken situatie. Het spel materiaal nodigt uit tot die betrokkenheid.*

Inzicht 7.2: De scheppende omgang met het materiaal tijdens het spelen heeft het karakter van een gematerialiseerde exploratie van de innerlijke ruimte van de speler.

De spelleider installeert met zijn instructie een begeleidingskundige context voor het spel in de vorm van een vraag of een thema. Dat kan een individuele kwestie betreffen, zoals de spanning tussen rationaliteit en gevoel van vrijheid (B.5), een moeizame omgang met leidinggevend (C.10), of je eigen plaats in je sociale netwerk (D.3), maar het kan ook om een meer algemene vraag gaan, zoals of je ideeën bij het thema loopbaanontwikkeling (E.7). Binnen het kader van die vraag worden met het spel materiaal ervaringen, inzichten, gevoelens en relationele betrekkingen in een tastbare en zichtbare vorm geconcretiseerd en verkend. Het metaforische materiaal helpt om te concretiseren wat de cliënt in zich heeft en door hem ergens vaag gevoeld wordt (B.25). De spelmaterialen vormen de grondstoffen waarmee de speler zich scheppend kan uitdrukken en waarmee hij zich al spelend identificeert. In de creaties, die al spelend ontstaan, geeft de cliënt vorm aan ervaringen, fantasieën of opvattingen die deel uitmaken van zijn persoonlijke belevings-organisatie. Door deze identificatie met en materialisatie in het spel kan de speler de beleving en betekenis daarvan in het hier en nu (opnieuw) ervaren en onderzoeken (B.37) en zodoende ontdekken waar het pijnpunt zit (C.37-38). De creatie met het materiaal wordt als het ware de geobjectiveerde drager van de beleving van de speler: de impo-nerende voorzitter (C.15); de nabije burens (D.58); de noodzakelijke relativisering in het leven (E.109) worden via het materiaal in het heden geactualiseerd.

Het spel, het scheppende proces dat zich voltrekt en de creatie die daarvoor ontstaat, worden nadrukkelijk ervaren als het gevoelsmatige eigendom van de speler zelf. Het is *zijn* spel, waarbinnen een sterke emotionele betrokkenheid ontstaat (C.30, D.64-80). In de creatie, die zich al doende ontwikkelt, drukt de speler (iets van) zichzelf uit en ontmoet hij zichzelf. Meekijken met dat proces wordt beleefd als gevoelig en intiem (D.143) en als een vorm van op reis gaan met de ander (C.45). Als anderen dat verstoren, kapot maken of er zonder toestemming iets in veranderen, dan wordt de speler boos, en anderen ervaren

die boosheid als terecht (E.63-75). Het spel van de ander is te beschouwen als een gewijde ruimte, waar men niet zomaar binnentreedt (D.15). Ook de begeleider mag daar alleen maar met toestemming in binnentreden en niet zomaar iets in veranderen (C.17, D.49).

Met de introductie van het zichtbare en tastbare spelmateriaal schept de begeleider voor de cliënt de mogelijkheid tot verkenning van diens innerlijke ruimte. Via de creatieve omgang met het spelmateriaal kan de speler betekenisvolle verbanden ontdekken en ontwikkelen (C.34; D.121). Het is deze verbinding tussen de innerlijke wereld van de beleving en de uiterlijke en tastbare wereld van het spel, die het werken met de materialen hun begeleidingskundige kracht verschaffen. De deelnemer kan via het spelen met het materiaal uitzoeken 'hoe het zit' (E.96, E.155) en de begeleider en eventuele medespelers of toeschouwers kunnen dat van nabij meemaken (B.37-38, D.144-145). De ontdekkingen die al spelend gedaan worden, ontstaan in en door het handelen, dat wil zeggen, het werken met de handen (E.164). Het spel biedt een mogelijkheid tot reflectie, die in de actie vorm krijgt. Deze verkenning is een fysiek gebeuren van tasten, zien, voelen, ruimtelijke positie innemen, enzovoort. Het werken met spelmaterialen biedt zodoende een mogelijkheid om het belichaamde weten te verkennen (C.22; D.117), (De Laat & Geurts, 2008).

We kunnen deze inzichten formuleren als een werkingsmechanisme: *De fysieke ervaring van het scheppend omgaan met het spelmateriaal activeert – binnen de context van de instructie van de spelleider – de verkenning van gevoelens, opvattingen en betrekkingen van de speler. Het spelen creëren gaat gepaard met een sterk gevoel van eigenaarschap, dat ook door anderen wordt erkend.*

Inzicht 7.3: Het spelen met het materiaal bestaat uit een heen-en-weer-beweging tussen binnen en buiten, tussen voelen en actie, tussen de zelfbeleving van de speler en de zichtbare en tastbare creatie met het materiaal. Deze wisselwerking heeft het karakter van een zoekproces.

Het spelmateriaal brengt de deelnemer(s) direct in beweging (C.14, D.25, E.156). De spelmaterialen appelleren blijkbaar aan bepaalde aspecten van de binnenwereld, of, zoals onze eerste proefpersoon het zegt, het 'triggert' iets (B.24), 'het onbewuste wordt aangeraakt' (E.155). Verschillende spelmaterialen hebben 'hun eigen energie', zoals de deelnemers zeggen, en creëren daarmee ook verschillende belevingsferen (D.155). Lego-blokjes hebben uitnodigende kleuren en vormen (E.151-152); je kunt ermee construeren en verbindingen maken, hecht of wankel...(E.53, E.155). Knuffels zijn aaibaar, welk dier ze ook vertegenwoordigen (D.146-147); zij hebben bovendien een blikrichting, een

voorkant en een achterkant; ze staan letterlijk en figuurlijk achter je, naast je of tegenover je (D.87-91, vgl. E.95). De materialen uit de metaforenkoffer hebben een symbolische zeggingskracht (C.15, C.22, vgl. D.156). Al dit materiaal krijgt door zijn compositie in de ruimte nog een extra betekenisdimensie: er is afstand en nabijheid (D.32, D.70), vóór en achter (D.87), staand en liggend (C.23), hoog en laag (E.93), onder en boven (E.138), basis en top (E.105), open en dicht (E.121), enzovoorts.

Het materiaal raakt met deze eigenschappen iets in de binnenwereld van de speler en vanuit die geraaktheid wordt er weer iets met het materiaal gedaan (D.18-23). Feitelijke verschuivingen binnen de ruimte van het spel hangen samen met verschuivingen in de beleving en betekeniservaring van de speler (C.22-24, D.56-63). In de scheppende omgang met het materiaal wordt derhalve een beleving opgeroepen én een beleving uitgedrukt. Beide processen, het oproepen en uitdrukken, beïnvloeden elkaar wederkerig en onontwaaarbaar (D.158-159). De wisselwerking tussen die beide vormt het zoekproces en de experimenteerruimte van de speler. In het spel worden twee werkelijkheden met elkaar verbonden (D.154). Wat binnen is, wordt naar buiten gebracht en wat buiten in het spel ontstaat, wordt verinnerlijkt (B.26-27). De speler weet niet van te voren wat hij wil uitdrukken. Er worden zaken 'in proces gebracht' (D.132) en dingen in ontdekt (E.103). Het creatieve proces is te vergelijken met baren en geboren worden (B.32): er ontstaat iets nieuws dat tegelijk heel eigen is. Als er een scheiding ontstaat tussen het (be)denken en het creëren, ontstaat er stagnatie in het spel (E.134, E.148); de ontdekkingen van de speler ontstaan in de ontwikkeling van het proces zelf (E.145). Het denken zit in de actie, het gaat daar niet aan vooraf.

Dit inzicht leidt tot een volgende concretisering van het werkingsmechanisme: *Het spelmateriaal met zijn specifieke kenmerken appelleert aan gevoelens, ideeën, herinneringen, relaties van de speler. De aldus gewekte ervaring wordt met het materiaal tot uitdrukking gebracht. Het resultaat van deze expressie fungeert vervolgens weer als een appèl dat de speler ervaart en dat voor hem de aanleiding is tot de volgende stap in de het scheppende proces met de tastbare materialiteit het spel.*

Inzicht 7.4: In dit exploratieve proces van heen en weer tussen binnen en buiten ontstaat er structuur en betekenis in dat wat tot dan toe nog tegenstrijdig, onsamenvattend, vaag of onbenoemd was.

De wijze waarop de vraag of het thema verkend wordt in het spel, lijkt, net als bij de contemplatieve dialoog over de film, de vorm te hebben van een heen en weer gaande beweging tussen polariteiten:

- Onze eerste proefpersoon vertelt van een zeer rationele cliënt die in het spel met de dierfiguurtjes een vrijheid ervaart die hij alleen van vakantie kent (B.20).
- In het spel met de metaforenmand ontwikkelt het zoekproces bij de cliënt zich vanuit een gevoel van onbehagen (C.11), via boosheid en verwijt (C.24) naar een erkenning ontrouw aan zichzelf en het besef van de waarde van het toelaten van de kwetsbaarheid (C.29).
- In de derde bijeenkomst gaat het om meerdere spanningsvelden. Eén daarvan is het zoeken naar het evenwicht tussen het nabij zijn van de kinderen en een eigen leven leiden ten opzichte van hen (D.57, D.95); een ander is die van het liefhebben van haar vader en tegelijk de zorg als een belasting ervaren (D.91).
- In het spel met lego rond het thema loopbaanontwikkeling gaat het om brede basis en een eerste en tweede specialisatie (E.93), om nog niet weten en richting kiezen (E.98-101) om serieus werk en snaakse relativering (E.107-109), om inspanning en vieren (E.115), om openstaan voor de toevalligheid en zelf sturing geven (E.117), om spelen en werken (E.119-126).

Blijkbaar biedt de exploratie met het materiaal de mogelijkheid om dat wat zich in de speler voordoet als een spanningsveld tot een eenheid te brengen in een creatie waarin de verschillende polariteiten een plaats krijgen. De exploratie binnen de spelwereld draagt daarmee bij aan iets nieuws, iets wat de speler tot nu toe nog niet wist of nog niet op deze manier wist (B.15; C.38; D.124; D.128). Dat is wat we met Muijen (2001) een herstructurering van 'de belevingsorganisatie en het existentiële betekenisveld' kunnen noemen. Dat wat aanvankelijk nog onsamenhangend en ongrijpbaar was, krijgt in de loop van het spel structuur en betekenis (B.25-26). Het inzicht dat bij de speler ontstaat, heeft behalve een inhoudelijke, ook een affectieve kwaliteit. Betekenis en beleving zijn in het creatieve proces als twee kanten van één zaak aan elkaar verbonden (D.117). In het explorerend handelen binnen het spel krijgen inzichten en ervaringen niet alleen woorden, maar daarmee ook erkenning, beaming en aanvaarding – zo is het, en zo is 't goed! (D.51; D.106; E.102). Het zoeken komt daarmee op een bepaalde manier tot rust. Het ontstaan van het inzicht draagt bij aan een gevoel van harmonie, van toegenomen innerlijk evenwicht.

De formulering van het werkingsmechanisme van de onderzochte spelvormen kunnen we op basis van deze inzichten uitbreiden: *Door middel van de creatieve omgang met het materiaal worden vooral spanningsvelden en dilemma's in de belevingsorganisatie van de speler verkend; via de vormgeving daarvan in de*

zichtbare en tastbare realiteit van de creatie, breekt er al spelend structurend en betekenis gevend inzicht door, dat gepaard gaat met een gevoel van toegenomen innerlijke harmonie.

Inzicht 7.5: De inzichten die in het spel ontstaan, doen zich voor als een verrassing, een onverwachte ontdekking en hebben een existentieel karakter, ze gaan over het wezenlijke in het bestaan.

Voorafgaande aan het spel benoemen zowel de spelers als de spelleaders dat zij niet weten waar ze aan beginnen. Ze geven zich over aan een proces dat omschreven wordt als een avontuur, een reis naar het onbekende. Het ongewisse van het spel, – wat zal het oproepen? – is voor de deelnemers een beleefde realiteit (C.45, D.163). Het spel vraagt in die zin om het loslaten van controle en het toelaten van het nog onbekende. Aan het einde van het spel zijn de spelers verrast door wat het hen heeft gebracht. Het blijkt te gaan om wat wezenlijk is in hun leven. In elk van de vier bestudeerde werkvormen komt dit besef terug:

- Het is een vorm van baren, soms met pijn en moeite uit jezelf trekken, om dan te zien dat het prachtig is!' (B.32).
- 'Nu zie ik beter waar het pijnpunt zit... Voor mij zijn trouw zijn aan jezelf en je eigen kwetsbaarheid tonen heel belangrijk.' (C.38-39).
- 'Ik wist niet dat ik zo gelukkig was... Ik ben bezig geweest met de essentie van mijn leven.' (D.114-116).
- 'Plotseling zag ik dat het ook iets is van een levensboom... (E.154). Het fungeerde als een soort evaluatie van mijn levenslijn.' (E.147).

De overgave aan het ongewisse van het spel draagt bij aan een gevoel van dankbaarheid voor de verrassende ontdekking die de speler opdoet in het spel (D.106; D.120). Daarbij blijken op een bepaalde manier ook pijnlijke ervaringen kostbaar te zijn (B.30-31).

Zowel spelers als betrokken toeschouwers ervaren het zoekproces als een intiem en kwetsbaar gebeuren; het vraagt van de spelleider en de omstanders eerbied en zorgvuldigheid en roept die tegelijk ook op. Ook toeschouwers worden geboeid door datgene waar ze getuigen van zijn en voltrekken een vergelijkbaar proces in zichzelf (C.55, D.107-108). Hier lijken soortgelijke processen op te treden als gerapporteerd in het vorige hoofdstuk, waar het ging over het zien van het spel van anderen in de film.

Onze verwoording van het werkingsmechanisme kan uitgebreid worden met het gegeven *dat het werken met spel materiaal het vermogen in zich draagt om dat wat als wezenlijk wordt ervaren, aan te raken en de speler binnen dat existentiële veld tot verrassende ontdekkingen te brengen die een gevoel van dankbaarheid en eerbied oproepen.*

Inzicht 7.6: De eenmalige ervaring binnen het spel heeft een betekenis die blijvend van waarde is.

Doordat het spel het mogelijk maakt om wezenlijke thema's op belevingsniveau aan te raken, te verkennen en erkenning te geven, zijn de ervaringen die binnen het spel worden opgedaan, van blijvende betekenis voor de speler. Het inzicht dat in het hier en nu van de spelervaring ontstaat en de betekenisverschuiving die daarin besloten ligt, verschaft een perspectief dat ook buiten het spel van waarde is en als een indringende herinnering blijft. Onze eerste proefpersoon sprak over een eenmalige ervaring die een leven lang meegaat (B.34). De deelnemster van het sociogram met knuffels ervoer maanden later nog de troostvolle werking van de bijeenkomst. De ervaringen en inzichten die tijdens het spel worden opgedaan, werken ook daarna nog door en leiden 'tot betekenis die zich pas later openbaren' (B.36).

7.9 Analyse: de rol van de spelleider

De mechanismen die oproepen worden door het werken met spel materiaal, zijn niet los te zien van de rol die de spelleider daarbij vervult. In hoofdstuk 4 trokken wij de conclusie dat professionele begeleiders in hun werken met de cliënt een drietal functies vervullen, namelijk een instruerende, een bevestigende en een ontregelende. We beschreven deze functies in het licht van de theorie van het dialogische zelf als professionele ik-posities van de begeleidingskundige. In het vorige hoofdstuk constateerden we vragenderwijs of deze drie niet aangevuld moeten worden met een vierde, die betrekking heeft op het voeling houden met de eigen binnenwereld. De vraag is of en hoe we deze drie plus deze vierde herkennen in de spelsessies waarover wij in dit hoofdstuk rapporteren.

Zowel in speldemonstraties zelf als in de reflecties door middel van het psychodrama en de gesprekken naar aanleiding daarvan, wordt duidelijk dat de spelleider een structuur aanbiedt waarbinnen de speler kan exploreren. Hierboven maakten we reeds gewag van de geleidelijke opbouw van de spelsfeer die door de begeleider wordt gecreëerd via gerichte instructies, vragen en opdrachten (C.5-9; C.33-35; D.4; D.11-17; E.9-11; E.26-27). Het materiaal en de instructies tezamen vormen de omgeving waarin de speler de vraag of het thema kan verkennen (D.131; D.160-161; E.158). Deze instruerende rol vervult de spelleider door toelichting te geven op de aard en de bedoeling van het spel en door in opdrachten te geven aan de speler, al dan niet verpakt in de vorm van een verzoek of een voorstel.

In de ontwikkeling van het spel zien we de spelleider de spelers ook bevestigen en erkenning geven, zowel rond de creatie die ontstaat (D.92, E.61-62) als naar aanleiding van de beleving die door het spel wordt opgeroepen (C.17, C.19, D.88, D.100). Behalve via expliciete verwoording gebeurt dit vooral door intensieve non-verbale betrokkenheid op de speler. De instruerende rol is noodzakelijk om het spel structuur te geven (D.161), de bevestigende rol is nodig om de cliënt een gevoel van veiligheid en vertrouwen te geven, waardoor hij zich kan overgeven aan het spel (B.16, C.50, D.175-176).

De spelleidster van de metaforenmand noemt de twee professionele rollen van structuur en empathie expliciet als belangrijk bij de ontdekkingstocht die zij met de speler aangaat (C.47). De deelnemers aan de spelsessie met het sociogram met knuffels verwijzen in hun reflectie eveneens naar het belang van zowel de leidinggevende als de invoelende functie van de spelleider (D.164). In beide spelsessies wordt benoemd dat deze laatste, invoelende rol ook kwetsbaar is vanwege het gevaar van een te grote emotionele betrokkenheid waardoor de spelleider verstrikt kan raken in het werk van de protagonist (D.165; D.172). De spelleidster van de metaforenmand lijkt dit ook te verwoorden als zij zegt: 'Er gaat zoveel door mij heen...' (C.49-C.50). In de reflectie met het psychodrama komt deze spelleidster tot de verrassende ontdekking dat het werken met het spelmateriaal haar helpt om de twee genoemde posities in het contact met de cliënt te verenigen (C.51-53).

Op grond van de onderzoeksessies constateren wij dat de speelse werkvorm een eigen plaats inneemt in de interactie tussen de begeleider en de cliënt (B.39; D.127-131; E.158; E.164). Door de werking van het spel kan de begeleider zich in zijn positie-repertoire beperken tot een faciliterende rol (E.161), die we hierboven hebben uiteengelegd als het geven van toelichting en instructie enerzijds en bevestiging en erkenning anderzijds. In onze analyse van de werkingsmechanismen hebben we de eigen inbreng van het spel onder woorden gebracht als een heen en weer bewegen tussen de binnenwereld van de cliënt en de materiele wereld van het spel. De speelse werkvorm nodigt de speler uit. In het spel kan hij experimenteren (D.129), verbindingen maken (D.121; E.155), zich laten raken (D.122) en kan hij aan deze ervaringen vorm en betekenis geven (B.31; D.119). De begeleidingskundige delegeert hiermee, zo concluderen wij, een deel van zijn rollenrepertoire – namelijk de derde positie van de schelm, die zorgt voor (zelf)confrontatie en beweging – aan het spel. Het is de kunst van de spelleider om het spelmateriaal zelf dit werk te laten doen. De spelleider vervult daartoe zijn begeleidende rol op de grens van de spelwereld en de dagelijkse werkelijkheid (E.4-5, D.164), hij brengt het spel op

gang, structureert de voortgang en fungeert tegelijk als verbindende schakel naar de 'gewone' werkelijkheid.

In de gedemonstreerde spelsessies zijn enkele momenten aanwijsbaar, waarop de spelleider deze positie op de grens even verlaat en expliciet binnentreedt in het spel. Voorbeelden hiervan zijn het bijna kapotmaken van het model van lego (E.63-64) en het met volharding vragen naar de collega die geen plek mocht krijgen in het sociogram met knuffels (D.64-76). Opvallend is dat deze acties omgeven zijn met boodschappen die dat handelen begeleiden en verklaren (zie ook D.177).

In de reflectie met de deelnemers wordt benoemd dat het juist in dergelijke situaties (vgl. C.17 en D.169-170) van belang is om als spelleider ook verbinding te houden met de zogenaamde metapositie (D.166-168), een innerlijke toeschouwer die als het ware in de gaten houdt wat er gebeurt, niet alleen met de voortgang van het spel, maar eveneens met de eigen binnenwereld van de spelleider. De zelfreflectie in het psychodrama van de spelleider van de 'legosessie' laat zien dat deze metapositie voortdurend op de achtergrond aanwezig is en het eigen handelen van begeleidend commentaar voorziet (E.160-165). De spelleider houdt niet alleen contact met de beleving van de spelers, maar betreft die ook op zichzelf en zijn handelingsmogelijkheden in de bijsturing van het verloop van het spel. Bij onze eerste proefsessie vervult het 'analyserende ik' van de proefpersoon een soortgelijke functie (B.18; B.42). Op grond van deze waarnemingen komen we tot de conclusie, dat de metapositie van de spelleider het complexe geheel van de eigen gevoelswereld volgt in relatie tot de (feitelijke en gewenste) voortgang van het spel en de waargenomen beleving van de spelers. In de literatuur over de 'dialogical self theory' (Hermans, 2010) wordt een dergelijke metapositie ook beschreven, terwijl in de begeleidingskundige literatuur gewerkt wordt met het concept van de interne supervisor (Sieggers, 2002). Naar ons inzicht kunnen we deze omschrijvingen opvatten als een nadere invulling van de vierde professionele positie, die wij in het vorige hoofdstuk ontmoetten.

7.10 Conclusies en overwegingen

Bovenstaande verkenningen rond het gebruik van spelmaterialen kunnen gelezen worden als een illustratie van de opvatting van Winnicott dat subject en object elkaar in de transitionele ruimte wederzijds doordringen. Het spelmateriaal prikkelt en nodigt uit en de speler geeft er vorm aan en creëert iets nieuws en eigens. In dit scheppend omgaan met het materiaal doet de speler waardevolle inzichten op voor zichzelf. De notie van Bateson (1972) dat spel

een communicatievorm is waarin paradoxale waarheden worden verenigd, geldt blijkbaar ook voor de tegenpolen van binnen en buiten, subject en object. De speelruimte van het spel met zijn uitnodigende materialen wordt in begeleidingscontexten gebruikt als een speelruimte, een experimenteerruimte van het zelf. Het spel is in de speler en tegelijk is de speler in het spel. Binnen en buiten ontmoeten elkaar in de transitionele ruimte; gaan in elkaar over in het transitionele object. In het vorige hoofdstuk zei één van de deelnemers naar aanleiding van de film: 'door te scheppen, scheppen we onszelf.' Deze pregnante uitspraak ligt in de lijn van de formulering van Winnicott (1971, p.73v.): 'Het is in het spel en alleen in het spel dat het individu, kind of volwassene, in staat is te scheppen, en het is alleen in het scheppend vermogen dat het individu zichzelf ontdekt.'

Dit citaat van de Engelse kinderpsychiater doet sterk denken aan de bekende woorden van de Duitse filosoof Schiller (1796,²⁰⁰⁹, p.58) van bijna twee eeuwen eerder: 'De mens speelt alleen indien hij in de volle betekenis mens is en hij is alleen dan geheel mens, indien hij speelt.' Ook bij Schiller heeft het spel een belangrijke rol bij het overstijgen van tegenstellingen en daarmee bij de ervaring van heelheid door de mens. Hij zag in het menselijk functioneren de paradoxale tweestrijd van de ratio en de hartstocht, de redelijke drijfveer en de zintuigelijke drift. Slechts in het spel, zo betoogt hij in zijn *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*, komen die twee harmonieus samen.

Het is verleidelijk om een verbinding te leggen tussen deze gedachte van Schiller en de waarneming tijdens onze onderzoeksessies, dat het inzetten van spel materiaal en het creëren van een spelomgeving voor de begeleidingskundige een manier is om de spanning tussen de structurerende en de meevoelende positie te overstijgen. In het werken met spelvormen komen die twee tot integratie, zo ontdekte de spelleidster van de metaforenmand. Of de begeleidingskundige daarbij zelf ook speelt, is overigens een interessante vraag. Hij vervult zijn rol op de grens van het spel van de cliënt, zo constateerden wij. Hij is geen onderdeel van zijn spel, maar is wel voortdurend afgestemd op de voortgang en de beleving ervan. Hoewel hij het spel kent, niet zelden zelf ontwikkeld heeft, is het verloop ervan ook voor hem ongewis. Het is zijn opgave om ondanks zijn belangrijke rol in de structurering van het verloop en de empathische betrokkenheid op de deelnemers, het spel zelf de ruimte te geven en zijn werk te laten doen.

Kalverboer (2005) legt in een interessant artikel over 'De tussenruimten' een zinvol verband tussen het werk van de begeleider met zijn cliënt, en dat van de kunstenaar in de omgang met zijn materiaal. Om het risico te vermijden dat betekenissen vroegtijdig worden gefixeerd, dient zowel de begeleider als de

kunstenaar het proces zo lang mogelijk open te houden, zodat zich figuur en achtergrond gezamenlijk kunnen ontwikkelen. Behalve theoretische kennis en technische beheersing vraagt dat volgens hem het vermogen om te spelen.

Misschien kunnen we het werk van de begeleidingskundige dat hij verricht op de grens van het spel van de cliënt, zelf ook wel weer beschouwen als een spel, als een afgebakende wereld met zijn eigen regels en rollen, waar men in en uit kan treden, met zijn eigen onvoorspelbaarheid en intensivering van de ervaring. Vanuit dat perspectief kunnen we een parallel trekken met de regisseur van de film uit het vorige hoofdstuk. De kunstenaars speelden met de klei; de regisseur speelde met het spel van de kunstenaars en kwam daarmee zelf tot het kunstwerk van de film; de begeleidingskundige vervolgens gebruikte deze film in onze onderzoeksessie en kwam tot het kunstwerk van de contemplatieve dialoog. Deze vraag, of we het begeleiden van speelse werkvormen zelf ook kunnen conceptualiseren als een spel, is een prikkelende gedachte, die ons in de volgende hoofdstukken op de achtergrond zal vergezellen. Winnicott (1971, p.72) schrijft dat de therapeut die niet kan spelen niet geschikt is voor zijn werk. Met een verwijzing naar Buytendijk (1932, p.101), aan wie we het motto voor dit hoofdstuk ontleenden, kunnen we deze eis nader invullen als de gevoeligheid van de begeleider voor de aandoenlijkheid der dingen en zijn vermogen om de verschijnselen te verstaan in hun symbolische betekenis.

Hoofdstuk 8

Simulatiespel als werkvorm

Geven en nemen binnen het 'New commons game'

Samenvatting

Het 'New commons game' is een simulatiespel waarin de deelnemers als vissers op een gezamenlijke zee telkens moeten kiezen tussen zorg voor het gemeenschappelijk belang van het behoud van de visvoorraden enerzijds en het individuele belang van snelle winstmaximalisatie. In dit hoofdstuk worden de werkingmechanismen van deze spelvorm geanalyseerd volgens het protocol beschreven in hoofdstuk 5. In de onderzoeksgroep wordt de simulatie gespeeld, en vervolgens wordt er met behulp van psychodramatechnieken op gereflecteerd. Het blijkt dat de dilemma's die zich voordoen in het spel, bij de deelnemers raken aan dilemma's die geworteld zijn in hun persoonlijke levensloop. Daardoor doen zij als individu rond die spanningsvelden nieuwe inzichten op. Als collectief ervaren de deelnemers de complexiteit van het vraagstuk en worden ze er zich van bewust dat er geen eenduidige oplossingen voor bestaan.

De begeleidingsactiviteiten van de spelvaarders blijken te bestaan uit een combinatie van het scheppen van een imaginaire wereld door het verbeeldend spreken (1), het geven van instructie en informatie (2), het luisterend en vragend faciliteren van de nabespreking (3) en het bewaren van de neutraliteit en distantie op de momenten dat de gemoederen in het spel hoog oplopen (4). Deze laatste rol is naar ons inzicht verwant aan de metapositie die in het vorige hoofdstukken uit de analyse naar voren kwam.

Hoofdstuk 8

Simulatiespel als werkvorm

Geven en nemen binnen het 'New commons game'

*Het is het primaire doel van elke spel-
simulatie een 'Gestalt' over te dragen.
In het juiste gebruik ervan ligt de grond-
slag voor het verstaan van de totaliteit
van complexe systemen.*

Richard Dave Duke

8.1 Inleiding

In het werken met spelmaterialen, metaforen, knuffels en legosteentjes reikten de spelleaders in het vorige hoofdstuk een relatief open vorm aan, waar de spelers door hun omgang met dat materiaal een eigen inhoud aan gaven. De wisselwerking tussen de scheppende activiteit en de ontdekking van betekenisvolle inzichten bleek een krachtig mechanisme te zijn. In dit hoofdstuk zullen we aandacht besteden aan een werkvorm die in veel sterkere mate vooraf gestructureerd is, namelijk het simulatiespel. Waar het in het vorige hoofdstuk ging om spelen *met* iets, gaat het in dit hoofdstuk om het spelen *van* iets, namelijk een bestaand spel. Opnieuw concentreren we ons daarbij op de vraag naar de werkingsmechanismen van deze spelvorm en de rol van de spel-leider.

Het gebruik van simulatiespelen heeft inmiddels een hoge vlucht genomen; het is in de begeleiding van leer- en ontwikkelingsprocessen een populair instrument (Stoppelenburg, De Caluwé & Geurts, 2013). In dit hoofdstuk wordt aan de hand van één speldemonstratie de werking van het zogenaamde 'New commons game' geanalyseerd.

8.2 Simulatiespel: een korte verkenning

Simulatiespellen worden in begeleidingskundige contexten gebruikt als nabootsing van complexe sociale processen. Het spel fungeert als een vereenvoudigd, dynamisch model van verschijnselen in de dagelijkse werkelijkheid. Vaak betreft het interacties die zich over een langere periode ontwikkelen, waarvan de

tijdsdimensie in de simulatie door middel van speelrondes wordt ingedikt. Kenmerkend voor het werken met simulaties is onder andere het uitgangspunt dat de deelnemers zich binnen de grenzen van de nagebootste realiteit naar eigen inzicht gedragen. Zij spelen geen voorgeschreven rol, zoals dat bijvoorbeeld gebeurt in een rollenspel, als men een lastige patiënt of een directieve leidinggevende moet naspelen. Een simulatiespel kan een levend model genoemd worden (Stoppelenburg, De Caluwé & Geurts, 2013).

De ontwikkeling van simulatiespelen heeft zeer oude wortels en is sinds vroege tijden gepraktiseerd als voorbereiding op oorlogsvoering. Het schaken – we ontmoeten dat spel al even in hoofdstuk 6 over de film – is daar een voorbeeld van (Eales, 1985). Simulatiespellen worden tegenwoordig breed ingezet als leeromgeving en als onderzoeksinstrument rond interactieve processen in complexe systemen. Deelnemers ervaren aan den lijve wat er in de gesimuleerde situatie gebeurt, hoe hun gedrag invloed uitoefent op en beïnvloed wordt door het gedrag van anderen en hoe de situatie zich daardoor als een samenhangend geheel ontwikkelt. Voor Geurts (1993) is deze spelvorm een methodiek om de te verwachten doorwerking van beleid op systemisch niveau te begrijpen en aldus ‘om te kijken naar de toekomst’. De Caluwé, Geurts en Kleinluchtenburg (2012) geven in deze lijn een illustratief overzicht van verschillende manieren waarop simulatiespellen ingezet kunnen worden als hulpmiddel voor onderzoek naar de wijze waarop beleidsbeslissingen tot stand komen en gevolgen hebben in sociale systemen.

Simulatiespellen zijn er in een oneindig aantal varianten met ook grote onderlinge verschillen. Sommige zijn bijvoorbeeld heel open en weinig vooraf gestructureerd, terwijl andere verregaand zijn uitgewerkt in een doordacht geheel van spelregels. Sommige simulatiespellen blijven dicht bij de realiteit van wat er in het spel gesimuleerd wordt, terwijl andere daar juist afstand van nemen door voor het spel een nieuwe context te creëren. Ondanks deze diversiteit - zie voor een uitgebreid overzicht van de dimensies waarop spel-simulaties onderling kunnen verschillen, de studie van Stoppelenburg, De Caluwé en Geurts (2013) – hebben simulatiespellen een aantal fundamentele kenmerken met elkaar gemeenschappelijk (vgl. Duke, 1980):

1. Het verhaal Er is een *scenario*. Het spel wordt op een bepaalde manier geïntroduceerd, vaak door middel van een verhaal waarin een verleden wordt geschilderd en een beginmoment gemarkeerd waarop de spelers in het verhaal stappen en het spel begint te draaien. Binnen het scenario zijn er bepaalde *rollen*, die door spelers ingevuld worden. Soms vervullen de spelers allen dezelfde rol, zoals in onderstaande casus van

het 'New commons game'. Soms zijn de rollen ook onderscheiden, bijvoorbeeld wanneer in het verhaal sprake is van zowel leidinggevendenden als medewerkers. Binnen de rol gedraagt de speler zich naar eigen inzicht en geeft daar zelf invulling aan. Als een speler enthousiast, boos of ongeduldig wordt, is dat zijn eigen gedrag binnen de ontwikkeling van het spel, niet vanwege een vooraf gegeven instructie of een bij de rol behorende opdracht. Binnen het verhaal van de simulatie dat zich al spelend ontwikkelt, doen zich (van buitenaf, door de spelleider(s) geregisseerde) *gebeurtenissen* voor, waar de spelers op reageren.

2. De regels Het simulatiespel kent altijd een aantal vaststaande *regels*, die de grenzen en de mogelijkheden van het gedrag van de spelers bepalen. Meestal zijn er binnen het spel ook mogelijkheden voor de spelers om *zelf regels te creëren* of te wijzigen, zoals in het hier bestudeerde spel zal blijken.
3. De vormgeving De simulatie is *gematerialiseerd* in bijvoorbeeld een spelbord, kaarten, blokken en formulieren, en is *gestructureerd in een aantal rondes* van een vastgestelde duur. Binnen het spel wordt de voortgang op een bepaalde manier *geregistreerd en gecommuniceerd*.
4. De spelers Ten slotte zijn er natuurlijk de deelnemers aan het spel die de simulatie tot leven brengen, daarin opgaan en vanuit hun rol *beslissingen* nemen, waardoor het spel en daarbinnen de onderlinge *verstandhouding* tussen de spelers en *de sfeer* van het spel zich ontwikkelt.

Vanwege dit laatste punt is het bij het spreken over simulatiespellen belangrijk om onderscheid te maken tussen de abstracte blauwdruk, het ontwerp in de vorm van de regels, de concrete vormgeving daarvan als 'spel in een doos' (bij wijze van spreken) en het gespeelde spel, zoals het feitelijk in een specifieke situatie tot leven komt. Stoppelburg, De Caluwé en Geurts (2013) zeggen in het spoor van onze speldefinitie terecht dat een simulatie pas een spel wordt als het gespeeld wordt, net zoals een muziekstuk pas muziek en een toneelstuk pas drama wordt wanneer het wordt opgevoerd.

8.3 De gezamenlijke ruimte van de verbeelding

De genoemde kenmerken van het simulatiespel impliceren dat er in deze werkvorm een gezamenlijke ruimte van 'alsof' wordt gecreëerd, waar de spe-

lers met elkaar in verkeren. In de vorige twee hoofdstukken hebben we het spel leren kennen als een wisselwerking tussen de speler en spel, respectievelijk in de vorm van filmbeelden en het spelmateriaal. In navolging van Winnicott beschreven we de ruimte van het spel als een overgangsgebied, waarin de subjectiviteit van de verbeelding en de objectiviteit van het materiaal zich onontwaaarbaar verenigen tot een betekenisvol geheel, een *Gestalt*. Hoe, zo vragen we ons af, kunnen we deze inzichten verbinden aan het samenspel dat plaatsvindt in de simulatie?

Winnicott (1971) legt een betekenisvolle relatie tussen het spel van het jonge kind en de cultuur van mensengemeenschappen. De transitionele ruimte is in haar oorsprong een ruimte *tussen* moeder en kind. De moeder introduceert de knuffel bij het kind – vaak met het heen-en-weer van een kiekeboe-spelletje – om de separatie van de moeder dragelijk te maken. Via de knuffel ontstaat een gesymboliseerde veiligheid en daardoor de mogelijkheid tot afstand en groeiende zelfstandigheid zonder het gevoel van verbinding te verliezen. De knuffel is het eerste emotioneel verankerde eigendom van het kind: niet mij, wel van mij. Dat wordt niet alleen door het kind ervaren, maar ook door de omgeving erkend. Niet alleen het kind heeft deel aan dit overgangsgebied, de moeder eveneens.

Deze mix van separatie, individuatie, creatieve symbolisering en verbinding met anderen heeft volgens Winnicott (1971) zijn parallellen in de deelname van het individu aan de gemeenschap. De traditie waarin het individu opgroeit, is op te vatten als een transitionele ruimte, waarin de fenomenen (voorwerpen, denkwijzen, handelingspatronen) eigen worden gemaakt door daar zelf een creatieve bijdrage aan te leveren. ‘Spel,’ zo schrijft hij, ‘leidt als vanzelf (on naturally) tot culturele ervaring en vormt er het fundament van’ (p.143), met als belangrijke waarde dat ‘daarin verleden, heden en toekomst aan elkaar verbonden worden’ (p.147). In de eigen creatieve bijdrage aan de cultuur waarin men opgroeit, vestigt men zowel de verbinding als de autonomie. Wie niet in staat is zich *spelend* in te voegen in de collectieve ruimte, we zouden dat het gemeenschappelijke verhaal kunnen noemen, vervreemdt zich ofwel van zichzelf, door zich overmatig aan te passen, ofwel van de ander, door gebrek aan verbinding.

Dit concept van de transitionele ruimte biedt niet alleen inzicht in de creatieve omgang van het individu met het spelmateriaal, zoals we dat in het vorige hoofdstuk tegenkwamen, het biedt ook een kader om te verstaan wat er gebeurt in het simulatiespel als een collectief gebeuren. Daarin wordt immers een gemeenschappelijke ruimte van ‘alsof’ gecreëerd, waarin alle deelnemers binnen de gegeven kaders hun eigen scheppende rol vervullen. De spelom-

geving wordt in de vorm van een verhaal en spelregels aangereikt als een ruimte waaraan de spelers vervolgens zelf betekenisvolle inhoud geven. Het verhaal gaat 'leven' als de spelers het zich al spelend eigen maken, daar vorm en inhoud aan geven en er zich al doende aan overgeven. In die overgave komen ze elkaar onvermijdelijk tegen in de spanningsvolle tweeenheid van zelfstandigheid en gezamenlijkheid. Door de deelname aan het simulatiespel ontwikkelen de spelers een beeld van zichzelf in interactie met anderen, in relatie tot het geheel van het spel. De spelers vormen zich een beeld van het geheel in zijn samenstellende delen en van de eigen mogelijke bijdragen daaraan.

Het werk van Duke (1974) is grondlegend geweest voor de theorievorming over simulaties als spel en het ontwerpen ervan. Hij ziet in de simulatie een ingang om de complexiteit van sociale realiteiten te begrijpen, omdat het een doordachte, zorgvuldig ontworpen en vervolgens gespeelde nabootsing van die realiteit is. Duke presenteert de simulatie als een communicatievorm waarin op meerdere niveaus tussen meerdere actoren tegelijkertijd allerlei talige en niet-talige boodschappen worden uitgewisseld. Al deze betekenisvolle signalen tezamen creëren in hun onderlinge samenhang een totaalbeeld, of beter gezegd, een totaalervaring. Door de combinatie van een doordacht ontwerp (het objectiverende perspectief) en de ervaring van de spelers (het perspectief van de beleving), zijn simulaties bij uitstek geschikt om de ingewikkeldheid en laagheid van sociale interacties als een samenhangend geheel inzichtelijk en communiceerbaar te maken. Het begrip van de realiteit dat via simulatiespel verworven wordt, ontstaat op basis van meerdere parallelle dialogen tegelijkertijd. Duke (1974, p.58) spreekt daarom van het simulatiespel als een 'multi-loog'.

Zowel het ontwerpen van een simulatie als het daadwerkelijk spelen ervan vinden plaats in een circulair proces. Het spel als afbeelding van de realiteit wordt in meerdere iteraties van schematiseren en uitproberen ontwikkeld, en de simulatie zelf bestaat altijd uit meerdere speelrondes, waarin geleerd wordt van de ervaringen uit de vorige ronde(s). In elke ronde moet de speler zich weer opnieuw verhouden tot het geheel, niet alleen tot zijn individuele medespelers, maar ook tot de totaliteit van het spel. We zien hier een door spelregels georganiseerde vorm van de heen-en-weer-beweging tussen speler en spel, vergelijkbaar met de wisselwerking die we ook in de vorige hoofdstukken tegenkwamen. Wanneer we het simulatiespel opvatten als een gedeelde transitionele ruimte, waarin de spelers het spel in meerdere speelrondes gezamenlijk tot ontwikkeling brengen, dan mogen we verwachten dat er een interactie zal ontstaan tussen de individuele betekenisgeving van de afzonderlijke spelers en de collectieve betekenisgeving omtrent het verhaal, het scenario van het spel.

8.4 Het 'New commons game'

In dit hoofdstuk zullen we een reeds lang bestaand simulatiespel analyseren. Het betreft het 'New commons game', dat in zijn eerste versie in 1975 door Richard Powers (1992) is ontwikkeld. Het verhaal van dit spel is eenvoudig en, met zijn oersymbolen van vis en water, archetypisch: de deelnemers hebben de rol van vissers die allemaal op dezelfde zee uitvaren om in hun levensonderhoud te voorzien. De spelregels zijn eveneens relatief eenvoudig: in een groot aantal korte rondes varen de zes vissers uit en moeten zij individueel beslissen volgens welke strategie ze dat doen. Zij hebben daarbij de keuze uit vijf mogelijkheden, elk met verschillende gevolgen, zowel voor de visser zelf als voor de andere vissers en de visstand in de gezamenlijke zee. Elke strategie heeft een kleur en wordt kenbaar gemaakt door het spelen van een kaart, zoals in figuur 8.1 afgebeeld.



Figuur 8.1: De vijf strategiekaarten van het 'New commons game' (www.samenspraakadvies.nl)

De groene kaart staat voor de ecologisch verantwoorde strategie: matig vangen, zodat de visstand op peil blijft en zelfs kan groeien. Vissers die 'groen uitvaren', lopen geen risico, ze zijn verzekerd van vangst, zij het beperkt.

- De rode kaart staat voor het vissen volgens het principe van snelle winstmaximalisatie voor de individuele visser en een terugloop van de visstand in de gezamenlijke zee. Deze kaart brengt ook het risico met zich mee dat er kosten gemaakt worden zonder te kunnen uitvaren, want er kunnen ook spelers zijn die de blauwe kaart spelen.
- De blauwe strategie is niet gericht op persoonlijke inkomsten, maar wordt gespeeld om de stand van de vissen te beschermen door de rode vissers te dwarsbomen. Als één van de spelers de blauwe kaart speelt, kunnen de roden niet uitvaren en hebben ze geen vangst, met als gevolg dat de visstand in de zee kan groeien.
- De oranje kaart is gericht op het stimuleren van de groene vissers. Als een speler de oranje kaart speelt, dan zijn daarvoor die speler kosten aan verbonden, maar verwerven de groene vissers van die ronde extra winst.

- De gele kaart, ten slotte, staat voor een vrijwillig verblijf aan de wal zonder uit te varen. Het volgen van deze strategie heeft geen consequenties voor de medevissers en levert een zeer bescheiden opbrengst in de vorm van een kleine subsidie (van een verder afwezige overheid).

Niet alleen de opbrengst voor de vissers, maar ook de ontwikkeling van de visstand is dus afhankelijk van de strategie die de spelers volgen. Als er veel spelers de groene kaart inzetten, zal de visstand groeien en neemt de vangst per speelronde toe, (voor rode vissers overigens veel sneller dan voor groene). Als iedere speler rood speelt, daalt de visstand snel en neemt dus ook de vangst per ronde af.

Binnen de speelrondes, die elkaar in hoog tempo opvolgen, bepalen de deelnemers ieder voor zich⁷ en telkens opnieuw welke strategie zij volgen. Alleen de spelleider ziet welke strategie de spelers kiezen; hij inventariseert die na elke ronde en deelt mee hoeveel vissers rood, groen, enzovoorts hebben gevestigd, maar niet wie dat zijn geweest. Tevens geeft hij de gevolgen voor de visstand op het scorebord aan. Gevoed met die informatie gaan de deelnemers de volgende ronde in. De keuze wordt door elke visser afzonderlijk gemaakt, maar van tijd tot tijd is er wel de mogelijkheid om met elkaar te overleggen als een meerderheid van de vissers daarvoor voelt.

De ontwikkeling van het 'New commons game' is geïnspireerd door het werk van Elinor Ostrom (2009), winnares van de Nobelprijs voor haar onderzoek naar de omgang met gemeenschapsgoederen, zoals frisse lucht, schoon water, delfstoffen, de wouden op de aarde en de vissen in de zee. Het spel is zodanig geconstrueerd dat er door de spelers een dilemma wordt ervaren tussen individuele en gemeenschappelijke belangen en doelen, en tussen winst op korte en winst op lange termijn vanwege de groeiende of teruglopende visstand. Beide dilemma's zijn met elkaar verweven.

8.5 Vraagstelling

Door het spelen en analyseren van dit simulatiespel willen we antwoord krijgen op de vraag hoe al spelend de *gemeenschappelijke* ruimte van het 'alsof' wordt gecreëerd in een in hoge mate vooraf gestructureerd spel, en welke werking daarvan uitgaat? Daarbij bouwen we voort op de vorige twee hoofdstukken, waarin we concludeerden dat de interactie tussen speler en spel door middel

⁷ Het 'New commons game' kan ook gespeeld worden in groepen, waarbij elke vissersboot bemenst wordt door meerdere personen, die elke ronde moeten overleggen om te bepalen welke strategie zij kiezen. In dit hoofdstuk wordt die variant buiten beschouwing gelaten.

van respectievelijk het kijken naar de film en het creërend omgaan met spel materiaal tot betekenisvolle inzichten leidt. De wereld van 'alsof', die binnen die spelvormen ontstond, maakte het mogelijk om ervaren tegenstellingen te verkennen en tot een zingevende integratie te brengen. In dit hoofdstuk zetten we deze verkenning rond de speelruimte van het 'alsof' voort, nu door te kijken naar het ontstaan van een gezamenlijke speelruimte binnen een vooraf aangereikt verhaal. Aansluitend bij onze speldefinitie gaan we opnieuw expliciet na welke rol het ongewisse daarbij speelt en hoe die doorwerkt in de ervaringen van de deelnemers. Zoals bij de eerdere spelvormen, vragen we ook nu weer naar de rol van de spelleider in zijn interactie met de spelers en zijn betekenis voor de voortgang van het spel. Hoe draagt de begeleider bij aan de werking van het spel?

8.6 Werkwijze

Het onderzoek heeft plaatsgevonden volgens het protocol dat in hoofdstuk 5 beschreven is. Twee begeleiders, gespecialiseerd in het werken met spelsimulaties, zijn uitgenodigd om binnen de onderzoeksgroep hun werkvorm te demonstren. Een zestal deelnemers participeren in het spel. Als het spel afgelopen is, analyseren we met behulp van psychodramatechnieken wat het met de deelnemers gedaan heeft. Aan deze reflectie zijn twee onderzoeks-bijeenkomsten besteed, zodat alle deelnemers hebben kunnen deelnemen aan de reflectie met het psychodrama. De onderzoeker bedient de videoapparatuur om het geheel vast te leggen. Dit beeld- en geluidsmateriaal is getranscribeerd en samengevat tot een navolgbaar verslag dat hieronder is opgenomen.

8.7 Verslag van de simulatie en de nabespreking

De transcriptie van de simulatie is gecompriemd tot een leesbare tekst, die zo dicht mogelijk bij het oorspronkelijke materiaal blijft en die de lezer in staat stelt ook iets van de sfeer van het spel te proeven.

Enkele feitelijke gegevens:

- Datum: 25 september 2012 en 30 januari 2013
- Plaats: Dean-huis, St. Oedenroode
- Spelleiders: Marleen van der Westerlaken en Vincent Peters
- Spelers: zes deelnemers: twee mannen, vier vrouwen
- Psychodramaturgen: Pierre de Laat en Jan Lap
- Onderzoeker: Michiel de Ronde

Introductie: zoveel mogelijk geld verdienen!

Voor het spelen van het 'New commons game' hebben zich de zes deelnemers verzameld. Op het moment dat de groep de ruimte binnenkomt waar gespeeld zal worden, hebben de twee spelleaders het materiaal al klaargezet. De deelnemers zetten zich in een halve kring op de stoelen die voor hen gereed staan. Ieder heeft enkele spelmaterialen voor zich – bestaande uit de genoemde strategiekaarten en een formulier voor de administratie. Een kartonnen scherm verbergt deze attributen voor de ogen van de medespelers, elke speler heeft daardoor zijn eigen domein. De spelleaders zelf hebben hun instructiematerialen in het open deel van de cirkel een plaats gegeven: de klok met de wijzer die het niveau van de visstand aangeeft – op dit moment is dat 6, het middelste niveau – en een kaart met de te verwachte vangsten bij zowel de rode als de groene strategie bij dit niveau van de visstand (F.1).

Eén van de spelleaders neemt het woord, heet iedereen hartelijk welkom en geeft toelichting: 'In dit spel zijn jullie allemaal visser en je speelt volgens je eigen inzicht. We gaan vandaag in deze prachtige oceaan vissen,' (F.2) en terwijl ze het beeld van een blauwe zee op de muur projecteert (F.3) vervolgt ze, 'jullie vissen allemaal in dit gebied, en jullie hebben de doelstelling om zo veel mogelijk geld te verdienen.' (F.4).

'Oh, wat jammer,' reageert één van de spelers direct, 'ik had gedacht dat we in een rubberbootje het water op zouden gaan met een hengeltje en een dobbertje: een visje vangen, op een vuurtje roosteren, opeten, en zo lekker ontspannen!' (F.5). 'Nee, het gaat om de vangst!' glimlacht de spelleadster, 'jullie hebben vele monden te vullen, en de winkels hebben ook vis nodig; daar gaan jullie voor zorgen.' 'Het is trouwens wel een prachtig gebied,' vult ze aan, haar armen beeldend uitstrekkend naar een imaginaire horizon, 'dus je kunt af en toe wel uit de raampjes kijken om te genieten van de omgeving.' (F.6).

Vervolgens legt de spelleadster de bedoeling van de verschillende speelkaarten uit en de strategieën die daarmee aangeduid worden, zoals hierboven aangegeven (F.7). Bij de uitleg van de blauwe kaart vertelt de spelleadster ook iets over de ontwikkeling van de visstand in de gezamenlijke zee: 'De hoeveelheid vis in de zee wordt aangegeven in verschillende niveaus. Bij het huidige niveau 6 is de visstand ongeveer in evenwicht. Er komen dan evenveel vissen bij, als dat er gevangen worden,' licht zij toe. 'Als het niveau daalt, betekent dat dat het slecht gaat met de visstand. Er zijn dan steeds minder vissen, en dan kan er dus ook maar weinig gevangen worden. Als het niveau stijgt, wil dat zeggen dat er juist meer vissen komen en dus ook dat er meer gevangen wordt (F.8). Degenen die de blauwe kaart spelen, zijn als het ware de hoeders van onze zee. Zij zorgen ervoor dat de rode vissers, die gaan voor de maximale winst ten

coste van de visstand, niet kunnen uitvaren' (F.9). De spelleidster legt uit dat de vangst elke ronde voor zowel de rode als de groene vissers bepaald wordt door het aantal spelers dat volgens de groene strategie vist. Ze toont het volgende overzicht (F.10).

Vangstverdeling bij niveau 6

Aantal vissers dat groen vist	Opbrengst voor de groenen	Opbrengst voor de roden
0	-	200
1	75	210
2	80	220
3	85	230
4	90	240
5	95	250
6	100	-

Als alle spelers rood vissen en er dus geen groene vissers zijn, dan vangt iedereen (bij een visstand op niveau 6) voor 200 punten. Als één van de vissers groen vist, dan verschuift de verdeling: de groene vangt voor 75 punten en degenen die rood vissen, vangen voor 210 punten. Afhankelijk van het aantal groene vissers krijgt elke speler dus punten toegekend. Als er veel rood gevestigd wordt, gaat, zoals gezegd, de visstand achteruit en zal die dalen naar niveau 5, 4, enzovoorts. De vangst zal dan navenant afnemen.'(F.11).

Eén van de deelnemers reageert, met een ondertoon van verzet in haar stem: 'Het gaat dus om het aantal punten...'(F.12). 'Ja, het gaat om het aantal punten,' reageert de spelleidster neutraal, 'jullie zijn straks allemaal vissers, en afhankelijk van het aantal groene vissers worden de punten verdeeld.'(F.13) 'Maar...' houdt deze speler vol, '...we moeten dus eigenlijk zoveel mogelijk geld verdienen.' (F.14). 'Ja,' bevestigt de spelleidster even nadenkend, 'inderdaad, punten kan je beschouwen als geld.' (F.15). 'Ja... nee, maar...' probeert de speler nog een keer, 'begrijp je... het doel is heel beperkt, heel eng.' (F.16). 'Ja, dat is zo,' bevestigt de spelleidster, het bezwaar negerend (F.17). 'Dat moet ook!' reageert een andere speler luidt (F.18). 'Maar...', probeert deze deelnemer nog een keer... Haar bezwaren gaan echter op in de vele stemmen (F.19).

De spelleidster vervolgt haar instructie. Ze legt nog enkele zaken uit over de blauwe, de oranje en de gele kaart. Ook de ontwikkeling van de visstand en de manier waarop de meter aangeeft dat de visstand een grens passeert waardoor de opbrengsten veranderen, wordt toegelicht (F.20). Vanuit de spelersgroep wordt een vraag gesteld: 'Maakt het nog uit of je zoveel mogelijk geld in je eentje verdient of kan je het geld ook samen verdienen?' (F.21). De spelleidster lacht een beetje geheimzinnig, haalt haar schouders op en zegt, haar

handen openvouwend: 'Uiteindelijk wil ieder natuurlijk zoveel mogelijk verdienen!' (F.22).

Start: strategisch vissen

De spelleidster doet een stap naar voren, gebaart met haar handen de kring rond en zegt: 'We zullen eerst een proefronde doen, en daarna gaan we beginnen. Het idee is dat je je keuze voor jezelf houdt en dat niet aan anderen laat zien. Dus zet de stoelen zodanig neer dat anderen de kaart die je speelt, niet kunnen zien (F.23). We doen eerst even een oefenrondje. Die telt dus nog niet mee. Wij als spelleiders zullen zo dadelijk achter jullie langs lopen om de scores te noteren. Jullie gaan nu uitvaren! Wij noteren hier dan de to-taalscore, maar we vertellen niet welke strategie jullie ieder afzonderlijk heb-ben gekozen' (F.24).

De tweede spelleider loopt achter de deelnemers langs (F.25). Eén van hen aarzelt lang met het maken van een keuze. Zij wordt aangemoedigd door de medespelers: 'Blijf toch lekker aan de wal!' zegt één van hen. Een ander gebaart: 'Kies gewoon iets, wat maakt het uit.' (F.26). Uiteindelijk wordt er een kaart neergelegd en noteert de spelleider de scores: 'Drie keer rood en drie keer groen. Dat betekent, in dit geval, dat iedereen die groen heeft gevist, op zijn scoreformulier 85 kan opschrijven, en degenen die rood hebben gevist, 230. Voor de meter van de visstand betekent het dat we 1, 2, 3 stappen naar links gaan, want er zijn drie rode kaarten gespeeld.' (F.27).

De deelneemster van zonet komt nog een keer terug op haar kritische vraag: 'Het doel is dus om zoveel mogelijk geld te verdienen, en om te vissen in dit mooie gebied?' (F.28). De spelleider reageert bevestigend, waarop een ander opmerkt: 'Je voelt wel dat als iedereen rood gaat spelen...' Waarop een ander in de rede valt: 'Dan hou je niets over...' (F.29). Er ontstaat geroezemoes, maar de spelleidster overstemt dat door te roepen: 'Wij gaan beginnen!! Zo straks krijgen jullie nog een moment om te overleggen. Nu gaan we eerst vissen, en maakt ieder voor zich de keus! Mijn collega komt om de gekozen kaarten te noteren' (F.30).

Het is een moment stil in de zaal. Ieder is bezig met zijn kaarten (F.31). De spelleider loopt rond en schrijft op welke kaarten zijn neergelegd: 'Drie keer is er rood gevist, twee keer groen en één keer geel.' 'Eén keer geel: deze visser is aan wal gebleven en krijgt 30 punten,' pakt de andere spelleidster over. 'En twee keer groen, die spelers verdienen 80 punten, en ieder die rood heeft gevist, krijgt 220 punten.' (F.32) Er wordt nog een keer toegelicht dat de puntentelling afhankelijk is van het aantal groene vissers (F.33).

De spelleidster kondigt de volgende ronde aan (F.34). Een speler herinnert eraan dat de meter van de visstand nog niet verplaatst is (F.35). Dat wordt alsnog gedaan: drie punten terug. Verder is het stil, de spelers zijn druk met hun kaarten (F.36), en de tweede spelleider loopt rond om de keuzen te noteren: 'Er is één persoon die oranje heeft gevist. Deze heeft min 30 aan kosten, maar niemand heeft groen gevist, dus niemand heeft daarvan geprofiteerd. Er is één keer blauw gevist. Die persoon heeft min 30, en de vier die rood hebben gevist, zijn door blauw afgestraft en hebben dus allemaal min 25.' Er ontstaat even rumoer rond de puntentelling (F.37), maar de spelleidster kondigt aan: 'We gaan voor de derde ronde!' (F.38). Weer is het stil (F.39). De deelnemers krijgen er vaardigheid in, want al snel kan de tweede spelleider de score bekend maken: 'Er is gevist: één keer blauw en vijf keer groen.' (F.40). Een speler interrumpeert: 'Je hebt bij mij niet goed gekeken.' Zij blijkt rood te hebben gevist (F.41). 'Dan is er gevist,' herstelt de tweede spelleider, 'één keer rood en vijf keer groen.' (F.42) 'Oké, dat betekent dat de groene 95 punten halen en dat de rode 250 heeft verdiend.' (F.43). Alle deelnemers noteren hun score (F.44). 'Nu is het zo,' vervolgt de spelleidster, 'dat we met deze ronde terecht komen in een lagere visstand in onze zee, die daalt van niveau 6 naar niveau 5. Daardoor zullen de opbrengsten minder worden, zoals jullie kunnen zien.' (F.45). Ze hangt het vangstoverzicht op dat bij niveau 5 hoort (F.46). De deelnemers begrijpen hoe het werkt (F.47).

Vangstverdeling bij niveau 5

Aantal vissers dat groen vist	Opbrengst voor de groenen	Opbrengst voor de roden
0	-	140
1	45	150
2	50	160
3	55	170
4	60	180
5	65	190
6	70	-

'We gaan nu de vierde ronde in,' kondigt de spelleider aan (F.48). De tweede spelleider loopt weer rond, want ieder heeft zijn kaarten reeds gelegd: 'We hebben één keer oranje, één keer blauw, twee keer groen en één keer rood.' (F.49). 'Oké,' vertaalt de spelleidster, 'Degene met oranje heeft min 30 punten. De drie groenen krijgen allemaal 55, plus ieder 30 door de actie van de oranje. Dat is heel aardig van oranje! Er is één keer blauw gespeeld. Die heeft min 30. En degene die rood heeft gespeeld, heeft door de blauwe min 25.' (F.50). Ieder noteert weer zijn scores (F.51). De visstand blijft hetzelfde (F.52). 'De volgende ronde!' geeft de spelleidster aan (F.53). Weer is het stil (F.54). De tweede

spelleider loopt achter de spelers langs en noteert de kaarten die zijn neergelegd (F.55). Tussendoor wordt er nog een vraag gesteld over de visstand, en wanneer het peil weer omhoog zal gaan (F.56). 'Het zal niet lang meer duren,' glimlacht de speleider, 'ik hoor de vogeltjes al weer fluiten van de lentekriebels...' (F.57).

Ook in deze vijfde ronde noteert de tweede speleider de kleuren; de punten worden weer opgeschreven (F.58). Daarna vertelt de speleider dat ze zonet van het maritiem instituut heeft gehoord dat zij een peiling hebben gedaan, en dat er inderdaad een toename van de visstand is geconstateerd van maar liefst vijf punten!' (F.59). Terwijl zij de meter van de visstand verplaatst, licht zij toe: 'We zitten 1,2,3,4,5... dus weer op het niveau waarop we gestart zijn. De vangst is nu weer volgens de tabel van niveau 6 (F.60). Jullie kunnen weer je strategie bepalen. Nieuwe ronde, nieuwe kansen!' (F.61) Ieder concentreert zich weer op zijn kaarten (F.62). De tweede speleider registreert: 'Twee maal oranje, eenmaal geel en driemaal groen.' De speleider vertaalt het weer naar punten: 'degenen die aan wal is gebleven, krijgt 30 punten van de overheid; degenen die oranje hebben gespeeld, hebben de groene vissers gestimuleerd. Zij betalen samen de kosten van oranje, dus ieder min 15. De groenen, ten slotte, hebben allemaal – wijzend naar de tabel – 85 plus de 30 die ze van de oranje kregen, dat is 115... Verder blijft de visstand gelijk (F.63). Jullie kunnen weer gaan vissen... Het is hard werken, als visser!' (F.64).

De tweede speleider meldt, nadat de deelnemers hun keuze hebben gemaakt: 'Eén keer oranje, één keer blauw, twee keer groen en twee keer rood.' (F.65) 'Ah,' reageert de speleider, 'er gaan mensen rood spelen...!' (F.66) We hebben een oranje... die krijgt min 30. De twee groenen hebben allebei 80, plus 30 door de oranje, dat is 110. De blauwe heeft min 30, maar die heeft wel voorkomen dat de roden kunnen uitvaren. Dus, die hebben min 25'. De deelnemers noteren hun scores (F.67). 'We gaan weer een ronde vissen,' de speleider houdt het tempo hoog. Het is stil in de groep (F.68). De tweede speleider noteert weer de gelegde kaarten: 'tweemaal blauw, drie keer groen en één keer rood.' 'Nou, de blauwen delen de kosten, min 15 elk. De drie groenen hebben elk 85, en de rode min 25,' deelt de speleider mee (F.69).

Plaats een bom...

Het spel gaat verder, er worden nog verschillende rondes gespeeld. 'Ik ben wel aan mijn pensioen toe.' zegt iemand (F.70). Je kunt aan wal blijven, reageert een ander (F.71). Tussendoor krijgt een speler de marifoon, een telefoon om op zee contact te maken met een andere visser. Zij mag één vraag stellen, en de ander moet een antwoord geven (F.72). De vraag gaat over de gevolgde strategie van

één van de medespelers. 'Ik zoek het optimum tussen eigen inkomsten en behoud van de visstand,' is het diplomatieke antwoord. (F.73) Er wordt weer gespeeld. Even later krijgt een ander de marifoon. Zij stelt een heel andere vraag aan een medespeelster: 'Lukt het jou een beetje om je gezin te onderhouden met je inkomsten als visser?' De aangesproken speelster, een beetje verbaasd, antwoordt bevestigend: 'Jawel, het levert mij genoeg inkomsten op om van te leven!' (F.74).

Nadat er weer een aantal cycli gespeeld is, kondigt de spelleidster iets 'speciaals' aan voor de komende ronde: 'Het bijzondere is dat één van jullie vóór het uitvaren de mogelijkheid heeft om een bom te plaatsen bij de boot van iemand anders...' (F.75). Vanuit verschillende kanten wordt gereageerd met afkeurende verbazing: 'Nou, zeg, een bom...!' (F.76). Eén van de speelsters krijgt de bomkaart en mag kiezen wie ze daarmee wil treffen. 'Het is een mogelijkheid hé,' zegt zij, 'je hóéft er geen gebruik van te maken, toch?' Ze is even stil... 'Dan laat ik het voorbijgaan, dank je wel.' Ze spreekt gedecideerd en houdt haar ogen strak op de spelleider gevestigd (F.77). De anderen zijn ook stil geworden; plotseling is er spanning in de lucht (F.78). De spelleider neemt de kaart weer aan. 'Oké, dan gaat je kans voorbij, dan hebben jullie allemaal heel veel geluk,' reageert zij laconiek, 'we bergen het dynamiet weer op.' (F.79). Vervolgens maakt ze de scores bekend: 'Drie groenen, drie roden, de groenen 85 en de roden 230.' (F.80). Vanuit de medespelers wordt gezegd: 'Nou, dank u wel, mevrouw de visser.' Dit lijkt bedoeld te zijn voor degene die de bom geweigerd heeft, maar zij hoort het niet. Het is stil. De spelers zitten gebogen over hun scorelijst. Daarna kijken ze op. Iemand maakt een grapje, waarop er luid gelachen wordt; pas dan lijkt de spanning rond de bom doorbroken (F.81). 'Ronde zeventien!' De mensen bepalen hun strategie, de tweede spelleider nooteert. 'We hebben twee roden, twee groenen, een oranje en een blauwe' (F.82).

De volgende ronde gaat de marifoon weer aan. Degene die de vorige keer een vraag mocht stellen, geeft hem nu door aan de persoon die had geweigerd de bom te plaatsen. Zij neemt er de tijd voor, kijkt de kring rond, glimlacht ondeugend en vraagt aan één van de andere spelers: 'Hoeveel heb jij?' (F.83). Deze wordt wat verlegen van deze directe vraag: 'In mijn portemonnee bedoel je...? Wil je een eerlijk antwoord?' vraagt hij (F.84). Zij knikt, glimlacht en zegt nogmaals: 'Ja, in je vissersportefeuille, hoeveel heb jij?!' (F.85). 'Ongeveer 840,' zegt hij dan ronduit. Opnieuw wordt er gelachen. De bomepisode is voorbij (F.86).

De waarde van overleg...

Bij de twintigste ronde krijgen de deelnemers de gelegenheid om twee minuten te overleggen (F.87). Voorwaarde is dat een meerderheid daarmee instemt. Er

zijn een paar spelers die nadrukkelijk het gesprek met elkaar willen aangaan, maar ook enkele die daar geen enkele behoefte aan blijken te hebben. Sommigen aarzelen. Er wordt een verwarrende discussie gevoerd, en pas na drie keer handopsteken is er een duidelijke meerderheid van vier tegen twee ontstaan: de vissers hebben twee minuten de tijd om met elkaar te overleggen (F.88).

'Ik stel voor dat we proberen een afspraak te maken,' begint één van de deelnemers, 'bijvoorbeeld dat we allemaal groen gaan vissen. Dan sterven de vissen niet uit en dan groeien we allemaal.' (F.89). 'Ja, en dan om beurten rood...!' reageert een ander (F.90). 'Het lijkt mij beter,' stelt een derde, 'dat we afspreken dat we om beurten blauw doen, dan kan niemand meer rood doen!' (F.91). 'Nou, dan kunnen we beter afspreken dat we om de beurt oranje doen, dan verdienen we meer,' geeft een vierde zijn visie (F.92). 'We kunnen ook allemaal rood vissen tot de visstand naar beneden gaat,' brengt de vijfde in als perspectief (F.93).

'Als we het nou zo doen, dat we afspreken: allemaal groen en om de beurt een keertje rood. Voor de visstand en ook voor jezelf,' herhaalt een deelnemer haar eerdere standpunt (F.94). 'Dat lijkt mij een goed idee,' reageert een ander, 'want dan verdient iedereen het meest. Als niemand meer blauw doet, en niemand meer oranje, want oranje en blauw kosten alleen maar geld.' (F.95). 'Ja, ja!' wordt er gezegd. 'En als iedereen groen doet en om de beurt mag je met rood even iets extra's vissen, dan gaat iedereen omhoog!' (F.96). 'Dan wil ik als eerste,' zegt de deelnemer aan het begin van de rij (F.97). 'Nee, dat vind ik niet goed,' reageert een ander. 'Ik wil dat jij begint,' wijzend naar het andere eind van de cirkel (F.99). 'Nog dertig seconden,' roept één van de spelleiders tussendoor (F.98). 'Als we dit gaan doen, dan betekent het dat we gaan praten bij het spel,' pakt een derde het gesprek weer op, 'anders weten we niet wie de boel belazert.' (F.100). 'Of we spreken af dat er iedere ronde twee mensen rood mogen vissen,' roept een deelnemer, zonder te reageren op de waarschuwing van de voorgaande spreker (F.101).

'Tijd voorbij!' spreekt de spelleidster luidt en duidelijk, 'we gaan de volgende ronde spelen.' (F.102). Dat geeft consternatie. De deelnemers beginnen door elkaar te praten. Het is onduidelijk welke afspraken er nu zijn gemaakt (F.103): 'We moeten de regels goed afspreken, begrijp je wat ik bedoel...' komt iemand er bovenuit (F.104). 'Het lijkt de Europese Unie wel, Brussel in Eindhoven,' grapt een ander. Er wordt gelachen (F.105). Dan wordt het weer stil; het overleg blijft onafgemaakt. De deelnemers leggen hun kaarten weer (F.106).

'Er zijn drie groenen gespeeld en drie roden!!' verklaart de spelleidster. Er wordt gelachen, het is duidelijk dat het overleg niets heeft opgeleverd (F.107). 'De groenen verdienen 85 en de roden 230. Dat betekent dat de vis-meter drie

stappen achteruit gaat, maar nog steeds zitten we in de stabiele situatie,' deelt de spelleidster mee (F.108). 'De volgende ronde...' Er wordt plotseling veel rood gevestigd. De visstand zakt snel naar niveau 5, en daarna zelfs naar 4, waardoor de inkomsten aanzienlijk dalen. Vervolgens komt blauw weer in het spel (F.109).

Bij de dertigste ronde zijn de deelnemers weer bereid tot overleg. Er ontstaat na enig heen-en-weer-gepraat consensus: elke ronde mag er één visser rood vissen, de rest 'vist groen'. We beginnen bij de speler die het meest rechts zit. Het spel gaat weer van start (F.110). De eerste ronde na het overleg: vijf groen, één rood: 65 voor groen, 190 voor rood... (F.111). Volgende ronde: één rood, vijf groen: 65 en 190; de visladder daalt met één punt (F.112). De ronde daarna: één rood, vier groen, en... één blauw... (F.113). 'GGodverd...!!' vloekt één speler luidt, degene die nu aan de beurt was om rood te spelen (F.114). 'Dat betekent 40 groen, min 30 voor blauw en min 25 voor rood,' zegt de spelleidster onverstoort (F.115).

'Dat is lekker afspraken maken...!! Die blauwe kaart is vast van iemand die zelf al rood heeft gescoord,' scheldt de gedupeerde speler verder... (F.116). 'Dat zijn geen afspraken hé!,' zegt een ander verbolgen (F.117). Er wordt ook heimelijk gelachen (F.118). 'De volgende ronde!' kondigt de spelleidster aan, zonder zich iets aan de trekken van de ophef die ontstaan is (F.119). 'Twee rood...!' deelt de spelleider mee (F.120). 'Hee!!,' wordt er geroepen, een kreet van verbazing en verontwaardiging (F.121). Eén van de deelnemers kucht zeer nadrukkelijk... 'We bevinden ons in een zeer betrouwbaar gezelschap...' zegt hij halffluid (F.122). 'Waarom maken we dan afspraken,' klaagt een ander, 'als we er ons niet aan houden...?' (F.123). 'Ja, dat haalt gewoon helemaal niks uit...' valt de eerste verwijtend bij... De irritatie ligt in zijn stem (F.124).

De volgende ronde draait alweer. De deelnemers leggen hun kaarten neer (F.125). Vier groen, één rood en één oranje. Deze geeft ondersteuning aan de groenen, zodat die er 30 bijkrijgen. En de rode heeft 180 (F.126).

'Ik durf het bijna niet te vragen,' begint de spelleidster, 'maar wie wil er nog overleggen?' (F.127). 'Eén deelnemster steekt zonder aarzelen haar hand in de lucht: 'Ja, ik wil overleggen!' Een ander, degene die vloekend een blauwe kaart moest incasseren, reageert: 'Ik niet, het wordt er alleen maar slechter van!' (F.128). Een derde valt bij: 'Ja, het haalt helemaal niets uit; overleg heeft geen enkele zin!' (F.129). De spelleider constateert: 'Geen overleg dus, er is geen meerderheid.' (F.130). 'Nee? Echt helemaal niemand?' vraagt de speler die haar hand nog in de lucht heeft. Het lijkt alsof ze teleurgesteld is (F.131).

Eén ronde later, voor de spelers onverwacht, kondigt de spelleider het einde van het spel aan (F.132): 'Ik had zonet gezegd dat we veertig rondes

zouden spelen, maar daar hebben we de tijd niet meer voor, dus we stoppen nu.' (F.133). Er is enige verwarring. Dit einde is wel heel plotseling. De spelers verwachten dat er tenminste nog één ronde komt, maar ook die wordt niet gespeeld. 'Dan vist toch iedereen rood,' verduidelijkt de spelleidster (F.134). 'Ik heb mijn begroting wel op veertig rondes afgestemd,' zegt één speler gevat, degene die zonet gedupeerd was door de blauwe kaart (F.135). Er wordt luid gelachen. Met dit grapje kan men zich schikken in het abrupte einde (F.136).

Nabespreking: verontwaardiging, verdediging en inzicht

De spelleidster stelt voor de nabespreking te beginnen door eerst de scores uit te wisselen (F.137). 'Wat heb jij gehaald?' vraagt zij, het rondje beginnend bij de speler aan de rechterkant. 'Ik heb 3395 punten,' antwoordt deze man, terwijl hij de kring van onder zijn wenkbrauwen rondkijkt (F.138). 'Is er iemand boven hem uitgegaan?' vervolgt de spelleider. Niemand blijkt meer te hebben gescoord (F.139).

'Ik heb 2415,' verklaart degene die in het spel boos was over de blauwe kaart tegen haar (F.140). 'En ik 1819,' laat een ander weten. '2920,' vervolgt een vierde, terwijl ze opkijkt van haar blad. '2420,' zegt de volgende, de spelleider aankijkend. De laatste speler blijkt ergens tussen de 2400 en 2500 te hebben gescoord, maar ze is nog aan het optellen (F.141).

'Nou, vertel eens, wat was je strategie?' vraagt de spelleidster, zich tot 'de winnaar' wendend (F.142). 'Een beetje liegen, hé!' zegt hij zachtjes en met een glimlach om zijn lippen (F.143). 'Ja, dat was duidelijk!!' wordt er fel vanuit de groep geroepen (F.144).

'Nee,' herneemt 'de winnaar' nu op een meer serieuze toon, 'mijn strategie was om..., heel weinig mezelf op te offeren, veel groen te doen, en als ik dacht dat het veilig was een keer rood uit te varen.' Hij leunt achterover en tikt met zijn pen, terwijl hij dit toelicht (F.145). 'Ik moet zeggen, ik heb niet heel veel... nou ja, niet extreem veel rood gedaan,' vervolgt hij, 'dat was een te groot risico.' (F.146). 'En hoe vaak is "niet extreem veel"?' vraagt de spelleider (F.147). Hij buigt zich over zijn papieren, telt en reageert: 'Moet ik nou al mijn geheimen verklappen? 1,2,3,...14 keer rood.' Hij glimlacht breed, terwijl hij rondkijkt en zijn papieren bij elkaar verzamelt (F.148). 'Bijna de helft dus,' concludeert de spelleider. 'Ja,' beaamt hij glimlachend naar haar opkijkend, 'inderdaad bijna de helft!' Even later licht hij toe: 'Van de veertien keer rood heb ik negen keer succes gehad. Ik speelde vooral rood als er een paar keer blauw was gestemd en mensen toch weer aan hun eigen inkomsten moesten gaan denken.' (F.149).

'Jij had volgens mij ook blauw gestemd, toen we die afspraak hadden gemaakt!' komt de gedupeerde speler er plotseling tussendoor (F.150). Er is

boosheid in haar stem: 'Ik wist gewoon dat jij dat was. Zelf binnenhalen en dan...' (F.151) 'Ja, ik heb wel een aantal keer blauw gespeeld!' bekennt de winnaar ontwijkend en glimlachend met zijn pen tegen zijn lippen tikkend (F.152). 'Ik ben helemaal 'pissed-off' nu,' vervolgt zij hardgrondig, terwijl ze zich weer over haar papieren buigt (F.153). 'Doordat jij onze gemeenschappelijke afspraak hebt geschonden...' gaat ze verder, 'daardoor heb je gewonnen, want jij mocht beginnen met rood spelen. En toen ik aan de beurt was, speelde jij blauw!' (F.154). 'Ik heb die afspraak niet gemaakt,' verdedigt 'de winnaar' zich, 'ik was er wel bij, maar voor mij hoefden we niet te overleggen!' (F.155). 'Wat heb jij gescoord,' vraagt één van de spelleiders aan de boze medespeler, 'en wat was jouw strategie?' (F.156). 'Ik heb 2415...' reageert zij knikkend, 'Ik vond het leuk om anderen te belonen... Ik heb vier keer oranje gestemd! Daar heb ik groen mee gestimuleerd!' (F.157). 'Was dat jou je inkomen waard?' vraagt een ander (F.158). 'Nou, bij nader inzien... Soms speelde iemand anders ook de oranje kaart, dat vond ik wel plezierig. Dan wil ik ook iets terug doen. In die zin werkt het wel. Maar als rood niet gestraft wordt, dan helpt het niet veel, dus... En verder heb ik veel duurzaam gevist, en als de visstand goed was, kon ik ook een keer rood doen.' (F.159).

'Ik denk dat het beter was gegaan zonder overleg...' voegt ze er aan toe, na enige ogenblikken stilte (F.160). 'Ja, waarom?' wordt er gevraagd. 'Nou, nu heb ik een soort frustratie...' zegt de gedupeerde speler, een beetje krampachtig lachend. 'Dat had ik anders niet gehad. Ik was lekker bezig, met m'n eigen dingetje... Door het overleg werd het een teleurstelling.' (F.161). 'Jij wilde zelf overleggen...' repliceert de winnaar, 'voor mij hoefde het niet.' (F.162). 'Ja, dat is waar, maar ik ben nu tot inkeer gekomen...' lacht ze 'overleggen heeft geen enkele zin. Elke keer nadat we overleg hadden gehad, ging het bij mij slechter!' (F.163). 'Hoe kwam dat?' vraagt iemand (F.164). De speler met de meeste punten geeft zijn mening: 'Na de afspraken kwamen er geen blauwe kaarten meer, daardoor werd er niet meer gecorrigeerd en ging het niveau van de vissen snel achteruit.' (F.165). Een andere medespeler reageert nu ook boos: 'Ik vind het heel raar dat als we iets afspreken, dat jij dan toch iets anders doet, omdat er toch geen controle is. Wat is dan het woord... hé... wat is dan het woord?' (F.166). 'Nou,' reageert de aangevallen speler 'ik hield me aan het doel van het spel. Ik ging voor maximale winst!' (F.167). 'Nou en,' kaatst deze boze medespeler, 'je zat toch in je maximale winst! Dan kan je je toch wel aan afspraken houden!' (F.168).

Anderen springen in om de winnaar 'te redden' met een verontschuldigende argumentatie: 'Jij gaf ook aan dat jij je niet echt geïmmiteerd had aan die afspraak.' En een ander: 'Ja, jij voelde je daar niet voor verantwoordelijk. Zo

gaat het in het echt natuurlijk ook, dat mensen zich er niet aan gebonden voelen.' (F.169). Een ander reageert: 'Ik was heel erg teleurgesteld naar aanleiding van dat overleg. Dan wil je overleggen en dan doen we dat ook, en dan zit iedereen te kloten daarna! Je kunt niemand vertrouwen... behalve jezelf soms.' (F.170). Een derde vult aan: 'Het is eigenlijk erger om niemand te kunnen vertrouwen als je een afspraak hebt gemaakt, dan voordat je die afspraak hebt gemaakt, hé? Zonder afspraken verwacht je het min of meer.' (F.171). 'Als ik een afspraak heb gemaakt en iedereen zegt heel blij: "Dat doen we!", dan wil ik daar op kunnen vertrouwen. Helaas, no way!' (F.172). 'Ja,' valt de speler in die zonet ook al boos was: 'Ik vind het eigenlijk onethisch gedrag, weet je. Je wilt veel geld verdienen en het gaat ten koste van de wereld...' Ze vervolgt: 'Ik heb blauw gespeeld als ik echt dacht: "Dit wordt te gek!" Ik ben toch wel een moralist. Als het met afspraken niet lukt... hup, dan maar afstraffen. Ik hoef zelf niet te winnen. Ik ben heel tevreden met mijn scores... 2580. Ik ben hard genoeg gegroeid.' (F.173).

Na deze felle woorden is het even stil... (F.174). Dan zegt één van de deelnemers, degene die tot het einde toe wilde overleggen: 'Ik ben nu zo benieuwd wat werkelijk de beste strategie is... Als die er is.' (F.175). De winnaar neemt het woord: 'Ik had voor mezelf een heel duidelijk doel. Ik wilde maximale winst, maar dat de visstand niet lager zou komen dan niveau 5. Ik hield me niet aan de afspraak, maar er is ook niemand die zich aan de afspraak hield toen die één, twee keer fout ging. Toen is iedereen wat anders gaan doen. Ik denk dat je moet afspreken dat iedereen voor de maximale winst gaat en dat je er voor moet zorgen dat je het een beetje op zijn beloop laat. Eens in de zoveel tijd doet er wel iemand blauw om er voor te zorgen dat de visstand op peil blijft. Dat was in ieder geval voor mij de reden om blauw te varen. Als de visstand te laag wordt, dan kan ik zelf niks meer verdienen. Het is puur eigenbelang dat ik blauw stemde.' (F.176).

'Maar zeg je dan,' reageert de vragensteller, 'dat ... Ik vraag me af, als we echt openlijk zouden gaan samenwerken of dat uiteindelijk voor ons allemaal meer oplevert. Dat vind ik een interessante discussie...! Of kan je beter helemaal voor je eigen belang gaan?' (F.177). 'Dan moet je in ieder geval in het openbaar uitvaren, en niet anoniem stemmen...' zegt een ander (F.178). 'Ik denk niet dat ik zoveel zou hebben verdiend, als ik voor het samenwerkingsmodel was,' veronderstelt de winnaar, 'maar,' redeneert hij dan verder, 'als iedereen consequent groen zou stemmen, dan zou de visstand stijgen, en dan ga je ook als groenen steeds meer vangen...' (F.179). Op dat moment toont de spelleider de opbrengstentabel bij niveau 12 (F.180).

Vangstverdeling bij niveau 12

Aantal vissers dat groen vist	Opbrengst voor de groenen	Opbrengst voor de roden
0	-	370
1	160	380
2	165	390
3	170	400
4	175	420
5	180	430
6	185	-

De speler die vroeg naar het belang van samenwerking, constateert met verbazing: 'Ah, niemand van ons heeft gevraagd naar de visstand op niveau 12? Dat hadden we wel kunnen doen. (F.181). De spelleidster reageert: 'Daar is de opbrengst van groen hoger dan die van rood op niveau 5!' (F.182). 'Ja!', reageert deze speler, 'dat is interessant.... Die vraag hadden we wel moeten stellen: "Wat levert het ons op als de visstand omhooggaat."' (F.183). 'Tsja,' reageert een ander sceptisch, 'maar zo gaat het toch niet. Je gaat toch voor de korte termijn!' 'Ja, ja,' wordt er gereageerd (F.184).

Afsluiting: het achterliggende idee

De spelleider begint de achtergrond van het spel toe te lichten: 'Dit spel is inderdaad bedoeld om die spanning tussen korte termijn en lange termijn voelbaar te maken (F.185). We speelden nu veertig rondes, maar je kunt er ook tachtig of honderdtwintig van maken. Je kunt spelen voor je eigen winst, maar het gaat om vissen, en daar moeten je kinderen of je kleinkinderen ook nog van leven... Dat is één van de thema's die door dit spel worden aangeraakt.' (F.186).

'Een ander thema dat erin zit, heeft te maken met vertrouwen. Dat hebben jullie ook gevoeld. "Kun je een ander nog wel vertrouwen," vroeg één van jullie net al. (F.187). Het spel heet 'New commons game', het gaat dus om de gemeenschapsgoederen, waar niemand echt beschikking over heeft, maar waar je wel van moet leven.' (F.188). 'Ja', vult de andere spelleider aan, dit spel is in 1975 ontwikkeld, in de tijd van de Club van Rome. Het thematiseert het omgaan met een gezamenlijke bron waar we allemaal van afhankelijk zijn. Dat kunnen de visvoorraden zijn, maar ook de uitstoot van CO₂ of schoon grondwater. In dit spel zijn deze vraagstukken teruggebracht tot maar vijf strategieën, en dan heb je met slechts zes mensen al deze dynamiek. Op de een of andere manier komt altijd wel een keer terug dat vertrouwen geschaad wordt en dat individuele belangen voorrang krijgen ten opzichte van het collectieve belang (F.189). Je kunt het vraagstuk van de vissers heel goed verplaatsen naar andere situaties. Je moet met elkaar de middelen verdelen en daarbij moet je altijd kijken naar

het grotere geheel, terwijl je tegelijkertijd wel je eigenbelang hebt in het bedrijf, of bij de overheid. Om dat inzichtelijk te maken, gebruiken we dit spel!' (F.190).

8.8 Verslag van de reflectie met psychodrama

Na de pauze neemt de psychodramaturg de leiding: 'We gaan met behulp van psychodrama uitzoeken wat dit spel, zoals deze middag zijn beslag heeft gekregen, met ons gedaan heeft,' zo stelt hij voor (F.191). Aan alle deelnemers wordt gevraagd om zich een moment voor de geest te halen, dat voor hen 'een belangrijk punt' was in het spel met zijn interacties (F.192).

Psychodrama met 'de winnaar'

De deelnemer met de meeste punten meldt zich als protagonist. Er wordt een situatie geënceneerd, waarin hij tegen het spel kan zeggen, wat het met hem gedaan heeft (F.193). Het blijkt dat het spel in hem twee reacties heeft opgeroepen: enerzijds het prettige gevoel van winnaar te zijn en anderzijds het onzekere en eenzame gevoel gewonnen te hebben van medespelers die hij helemaal niet kent en op wie hij zich niet kon afstemmen (F.194). Beide verhoudingen tot het spel worden neergezet als stoelen ten opzichte van de stoel van het spel. Vanuit die spelpositie verwoordt hij ook wat het spel met hem gedaan heeft (F.195). In het psychodrama wordt dit alles als volgt door hem onder woorden gebracht:



Afsluitend vraagt de dramaturg aan de winnaar: 'Wil jij hier nog iets aan toevoegen?' (F.198). 'Nou nee,' reageert hij, 'ik vind het behoorlijk diep gaan. Op een dergelijk niveau heb ik nog nooit over spel nagedacht!' (F.199). De deelnemers lachen ontspannen (F.200).

Psychodrama met de overige deelnemers

Binnen de bijeenkomst is onvoldoende tijd over om ook nog andere deelnemers te laten reflecteren binnen het psychodrama. Als onderzoeker nodig ik hen daarom uit om daar nog een volgende sessie aan te besteden (F.201). Deze bijeenkomst vindt drie maanden later plaats; we starten die met een korte uitwisseling, waarin de deelnemers vertellen hoe het spel bij hen heeft doorgewerkt (F.202).

Het heeft mij nog wel beziggehouden, hoe sta ik eigenlijk in het collectief? Ik ondersteunde groen regelmatig met de oranje kaart. Dat kostte eigenlijk alleen maar geld. Als het doel is 'geld verdienen' en je geeft dan een beloning aan anderen waar jezelf voor moet betalen... (*lachend*), dan moet je dat misschien niet doen. Je wilt op een sociale manier werken, maar je wilt toch ook het hoogste (F.203). Dat doet zich bij mij ook voor in het echte leven. Als ik bijvoorbeeld zie wat anderen vragen voor trainingen of de percentages waarvoor ze mij inhuren, dan gaat het over hetzelfde. Het levert natuurlijk wel andere dingen op, die ik ook belangrijk vind (F.204).

Het was een spelletje, maar het bracht direct een hele primaire emotionaliteit bij mij teweeg (F.205). Dat één van ons zich niet hield aan de gemaakte afspraken, daar was ik even heel boos over. Ik zei tegen mezelf: Verdomme, kom je hier voor de eerste keer, en dan verziek je gelijk de boel... (F.206). Ik heb heel erg mijn best moeten doen om dat te overwinnen, want ik was wel deel van de groep. Daarom vertel ik het ook: hoezeer het mij in beslag nam (F.207).

Ik heb het wel heel ernstig genomen. De laag van spel en echt heeft mij nog wel beziggehouden. Ik kwam tot de conclusie dat ik eigenlijk wel een heel serieus type ben, zelfs als ik speel (F.208). Het ging over waarden en normen, die bij mij best wel uitgesproken zijn (F.209). Bijvoorbeeld dat bommetje gooien: waarom doe ik dat niet? Waarom ben ik meteen zo serieus? Het is toch een spel. Je kunt in een spel toch zeggen: dan gooi ik iedereen plat, en dan... Waarom doe ik dat dan toch niet? Daar ben ik nog niet uit, maar dat speelde wel (F.210).

Ik denk dat ik de energie van het spel nog zo'n dag of twee bij mij had (F.211). Het was een spel, en tegelijk was het ook geen spel... (F.212). Ik zei vanuit mijn rol als visser: 'Ik kijk uit naar mijn pensioen.' Ik zei het ook vanuit mezelf, omdat ik niet zo veel zin had om zo veel rondjes op zee te vissen binnen het spel. Dat vond ik dus een beetje verwarrend: wat is werkelijkheid en wat is

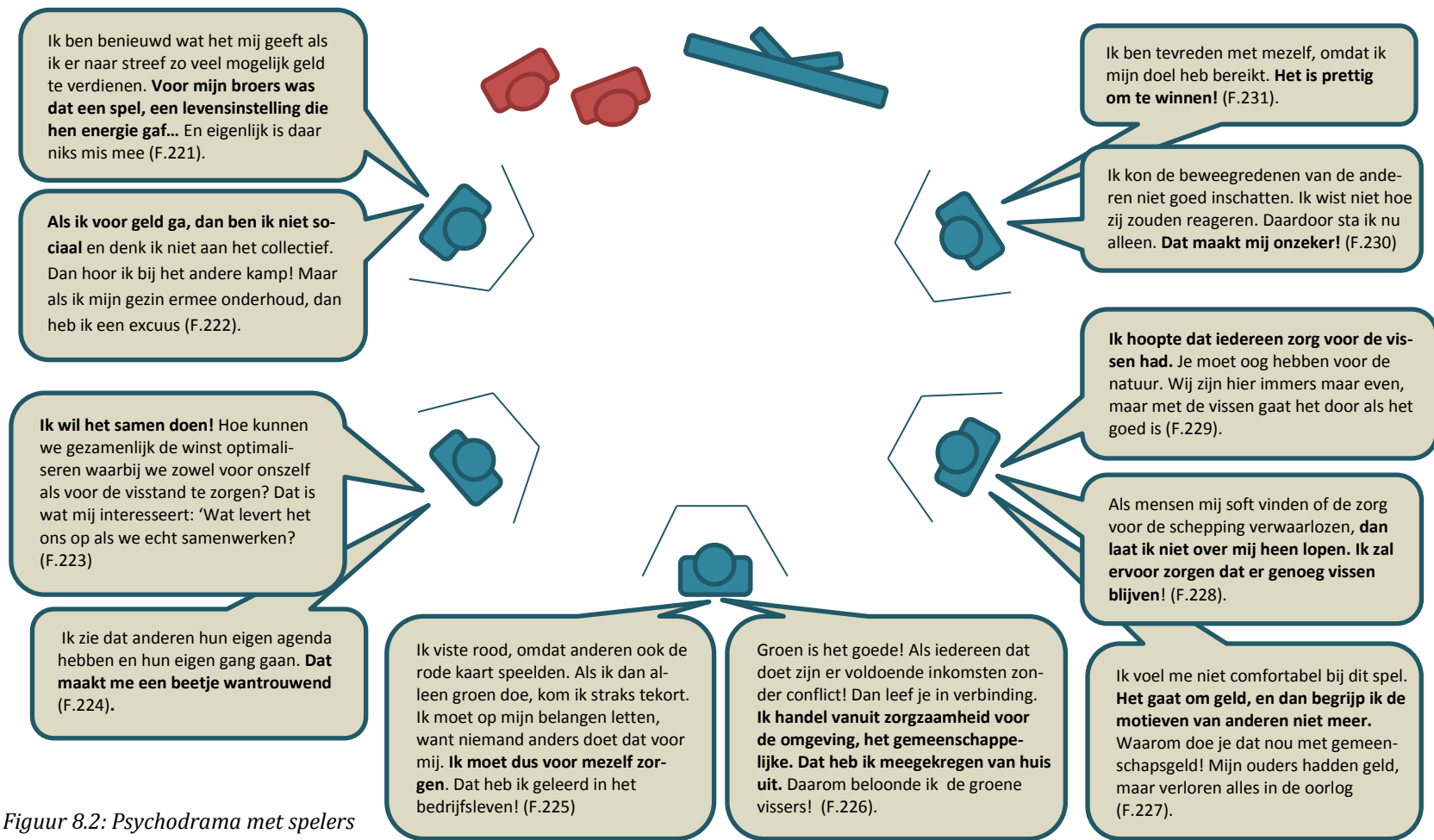
fantasie? Doe ik dit vanuit mijn rol in het spel, of doe ik het als mezelf zijnde? Dat was niet duidelijk. Daardoor kon de spelleider het ook bijna opvatten als kritiek op het spel of op hemzelf. Het binnen en buiten het spel wat niet helemaal duidelijk; er was bij mij verwarring over (F.213).

Daarbij aansluitend: ik heb nog heel erg nagedacht over de vraag: wat is nu eigenlijk spelen in dit spel? Spelen heeft te maken met spontaniteit voor mij. Ik vond de tussensituaties rond het overleg eigenlijk het interessantst (F.214). Dat was het meest creatief. In het begin vond ik het er niks aan, die kaartjes neerleggen. Misschien kwam dat ook omdat we niet een gezamenlijk team vormden, of een gezamenlijk verband zijn. (F.215). Ik was blij dat ik als visser het spel mocht spelen; maar ik raakte tijdens het spel wel in verwarring. Ben ik nu visser, of ben ik mezelf? Binnen de rol had ik wel de vrijheid om te experimenteren (F.216). Wat ik daarbij heel erg herkende, was het eeuwige zoeken naar het eigen belang en het gemeenschappelijke belang van de groep waar je deel van uitmaakt (F.217). Dat heeft heel erg te maken met het gezin waar ik uit kom. De meisjes waren heel erg links georiënteerd, en de jongens waren allemaal rechts georiënteerd. Dat was altijd een soort strijd. Het was voor mij misschien wel de eerste keer in mijn geschiedenis met mijn worsteling met mijn ouders en mijn broers dat ik dacht: 'Wat is er eigenlijk mis met geld verdienen?' Eigenlijk heb ik mijn broers een beetje kunnen omarmen hier (F.218).

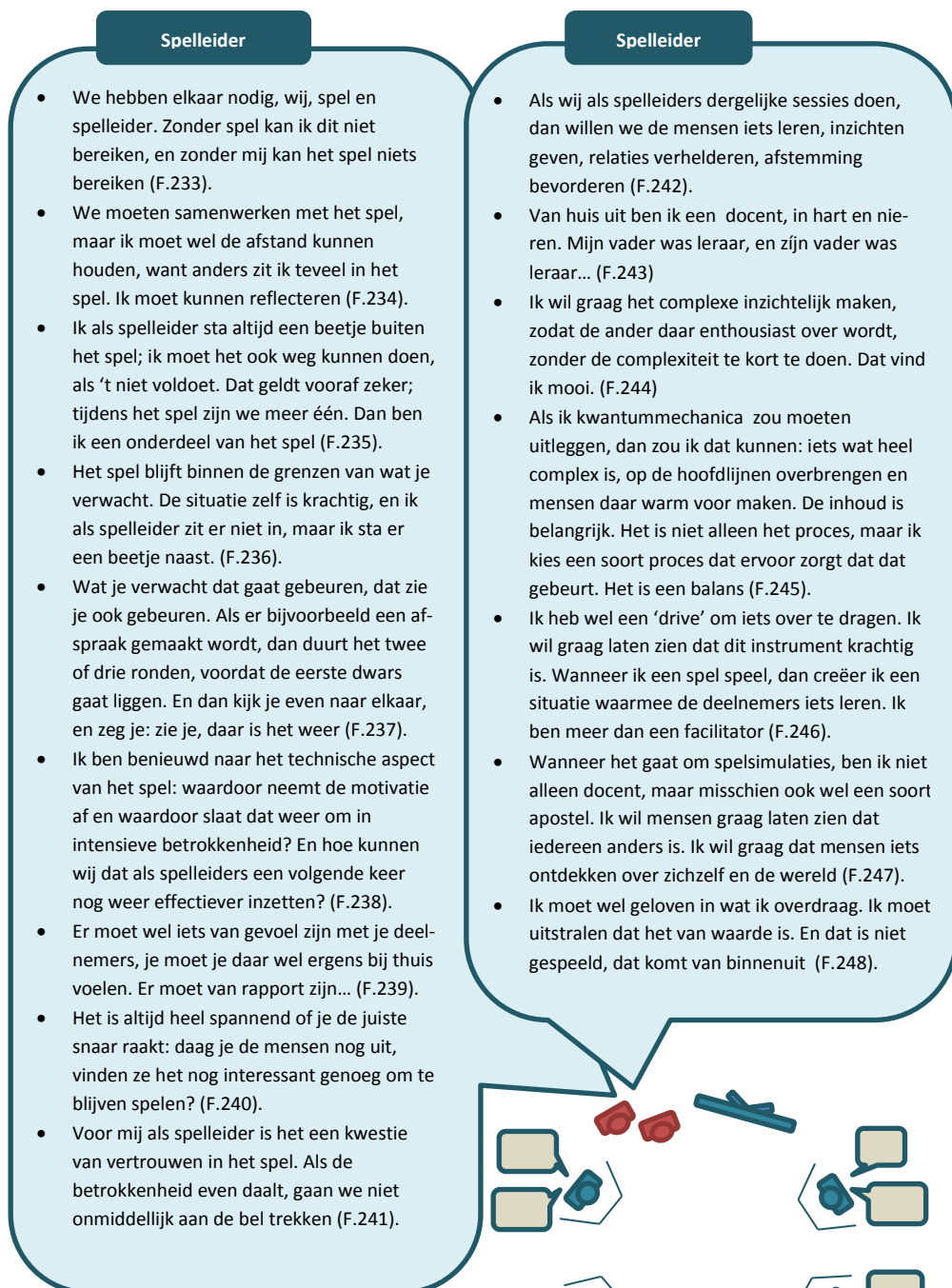
De psychodramaturg nodigt de deelnemers na deze terugblik en uitwisseling één voor één uit om in een minidrama onder woorden te brengen wat voor hen basaal was in het spel dat ze gespeeld hebben (F.219). Wandelend door de ruimte blijken de deelnemers vooral te vertellen welk spanningsveld ze hebben ervaren. Daarbij benoemen ze ook hoe dat dilemma verbonden is met de manier waarop ze zijn opgegroeid en in het leven (hebben leren) staan (F.220). Figuur 8.2 vat de resultaten samen.

Psychodrama met de spelleiders

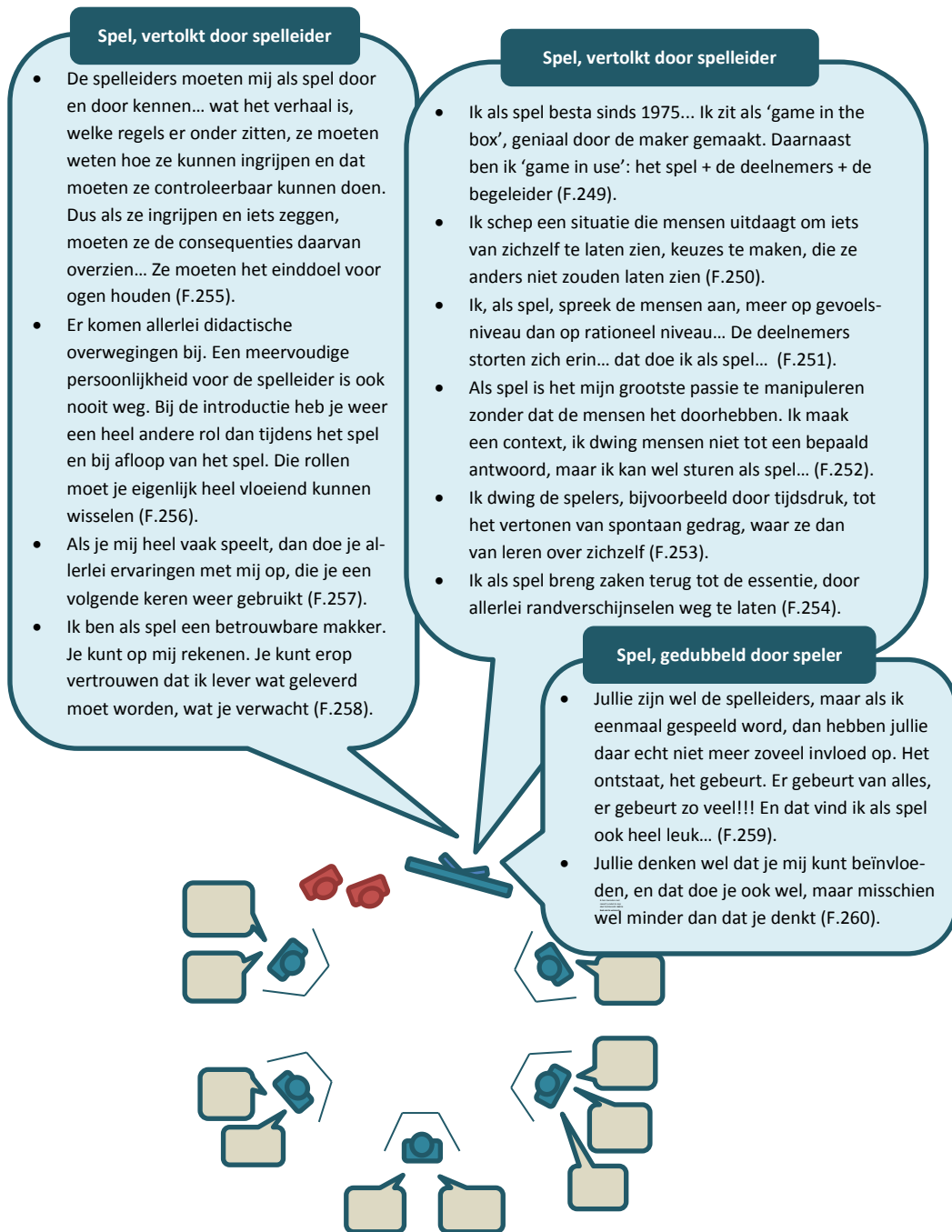
Na het psychodrama met de spelers worden ook de spelleiders uitgenodigd om door middel hun interactie met het spel te verkennen. Eén van hen is de protagonist. De ander dubbelt als daar aanleiding toe is. Ook vanuit de groep kan er gedubbeld worden (F.232). In figuur 8.3 worden de reflecties weergegeven die de spelleiders vanuit hun eigen positie als spelleider onder woorden hebben gebracht. In figuur 8.4 staan de reflecties die zij vertolken vanuit de positie van het spel.



Figuur 8.2: Psychodrama met spelers



Figuur 8.3: Psychodrama met spelleiders



Figuur 8.4: Psychodrama: vertolking van de spelpositie door de spelleiders

Afsluiting van het psychodrama

Nadat de spelers hun betrekking tot het spel verkend hebben, worden de spelers nog één maal uitgenodigd om vanuit de positie van het spel te zeggen wat het met hen gedaan heeft. 'Het spel' staat in het midden, de spelers in een kring eromheen (F.261). Telkens stapt er één van hen naar voren en geeft woorden aan wat het spel is en doet. Het levert associatieve uitspraken op, waarbij meerdere spelers verschillende keren naar voren stappen om nog iets aanvullends te zeggen (F.262).

Spelpositie door spelers

- Ik ben een spel; ik stel op een speelse manier heel serieuze dingen aan de orde (F.263).
- Ik als spel heb aan het doel, anderen iets leren, een heel goede bijdrage geleverd. (F.264)
- Ik ben een spel, ik heb ook spelregels, en voor mijn doelmatigheid zijn die spelregels belangrijk (F.265).
- Ik ben eigenlijk een niet zo geestig spel... en toch ook weer wel... (F.266).
- Ik ben een spel, maar eigenlijk laat ik zien hoe het in het echt werkt (F.267).
- Dankzij mij als spel kunnen mensen elkaar beter leren begrijpen (F.268).
- Ik als spel creëer een wereld waarin je nieuwe dingen kan verkennen (F.269).
- Als je eenmaal in mij zit en aan mij meedoet, dan zie je soms ook dingen over het hoofd (F.270).
- Ik ben een spel van 30 rondes, en in die rondes gebeuren allerlei dingen, onverwacht. Soms is het even saai, dan is er ineens weer spanning. In mij zit diversiteit (F.271).
- Ik als spel bevat eigenlijk helemaal geen diversiteit. De diversiteit wordt ingebracht door de spelers (F.272).
- Ik ben een spel, en ik heb héél veel mogelijkheden. Ik zie er heel kleurrijk uit, en dat doet ook wel recht aan de dynamiek van het spel (F.273).
- Ik ben een spel, binnen mij kan je iets bereiken, maar je kunt ook ontdekken wat je moet doen, om buiten mij iets te bereiken, wat je graag wil bereiken (F.274).
- Ik als spel speelde toen, tijdens die bijeenkomst... maar ik speel nog steeds door... ook nu en straks nog (F.275).
- Ik ben een spel waarin eigenlijk niemand wint en iedereen rijk kan worden (F.276).
- Ik ben een spel, in mij heeft iedereen zijn eigen kleur, maar die wordt ook medebepaald door de kleur van de ander (F.277).

Dramaturg:

- Nou spel, het was fijn dat je er was. Het is nu helaas tijd om te gaan afronden. Dankjewel dat je er was. Ik til je nu op en als je straks weer op de grond staat ben je weer gewoon een stoel (F.278).

De deelnemers gaan nog even in de kring zitten voor een korte terugblik (F.279). Het volgende wordt er gezegd:

- 'Ik en het spel', daar denk je niet zo over na, zo van binnenuit. Dat het iets doet, dat blijkt toch zo te zijn. Via het psychodrama heb je daarvoor een directe ingang (F.280).
- Authenticiteit heeft voor mij door deze reflectie meer inhoud gekregen. We creëren een simulatiespel, maar daarbinnen vertoont ieder persoonlijk gedrag vanuit zichzelf. Dat authentieke heeft voor mij vandaag heel nadrukkelijk gezicht gekregen. Ieder heeft er met zijn eigen vragen en eigen achtergrond in gezeten. Dat is heel duidelijk geworden (F.281).
- Het ging om twee polen, en voor mij is het de vraag: hoe kom ik van het één bij het ander en andersom. De ene pool is het geld, en de andere de zorg voor de vissen. Het spel gaat over de motieven en de overtuigingen die rond die polariteit aangeraakt worden, en welke stappen je kunt zetten om beide kanten te ervaren (F.282).
- Het spel actualiseert dilemma's, en de vraag is hoe je daar dan mee verder gaat. Het maakt problematiek voelbaar waar ieder in zijn leven mee te maken heeft. Maar wat is dan het belang voor het collectief? (F.283).
- Ik zie twee opties. Via al die authentieke getuigenissen kan je nog dieper in ieders persoonlijk leven gaan. Je kunt ook uit dat authentieke ieders kracht benoemen, die ieder weer kan inzetten voor het collectief (F.284).
- Wat ik daarin mooi vond: ik ga als individu, met mijn eigen achtergrond en idealen het collectief in... Van dat collectief leer je vervolgens om dat wat je van huis uit niet hebt meegekregen, toe te eigenen. Je moet het collectief in met je eigen inbreng en via het collectief groei je zelf weer. En dat kan je daar vervolgens ook weer in stoppen, waardoor je als collectief ook weer verder komt. Misschien kan je dat een evolutie noemen, de groei van een soort collectief bewustzijn (F.285).
- Je hebt het collectief nodig om te groeien, en het collectief heeft jou ook nodig (F.286).
- Ik voelde wel dat het spel een sterke onzekerheid oproept: ga ik voor mezelf, of ga ik voor het geheel. Al doende ontdek je dat beide van waarde is. Het collectief is er ook voor mij (F.287).
- Er kunnen mensen zijn die louter voor de rode strategie gaan, en dus niet meer openstaan voor leren (F.288). Tsja, als die daar een goed gevoel bij hebben: geen relaties meer over, maar wel veel winst (F.289).
- Ja, het spel gaat over die vraag: ga ik voor mezelf of ga ik voor samen. Maar het gaat ook over de vraag: wat vind ik van de ander die daarin andere keuzen maakt (F.290).

- Voor sommigen bestaat alleen ik en de vis, ik en mijn geld, verder niets (F.291).
- Maar dat zou betekenen dat er door het spel niets gebeurt bij mensen die zo rechtlijnig blijven (F.292). Nou, ik denk dat er dan in de nabespreking wel veel gebeurt (F.293).
- De kunst van dit spel is dat je blijft zoeken naar evenwicht: je komt bij de vraag naar je bereidheid de ander die er volledig anders over denkt, ruimte te geven (F.294).
- Ja, dat kan dit spel oproepen en laten ervaren, en het laat je nadenken over de gevolgen van je opstelling in de reële wereld (F.295).
- Het aardige van dit spel is wel, dat de wal het schip keert. Je kunt niet eenzijdig in één positie blijven. Je wordt gedwongen te denken over strategieën hoe je met die andersdenkenden om kunt gaan. Dan ga je toch ook de blauwe strategie hanteren, bijvoorbeeld. Het spel fungeert op die manier als een snelkookpan (F.296).
- Ja, in 't spel gebeurt het, maar je kunt dat 'het' eigenlijk niet onder woorden brengen (F.297).
- Het is ook een soort avontuur, waar je instapt. Je weet absoluut niet wat er gaat gebeuren. Wat dat 'het' dan is, dat kan je pas achteraf zeggen (F.298).
- Ja, en 'het' gaat ook nog door. Straks, als we de deur uitgaan, dan werkt het nog verder en doen we misschien nog wel weer nieuwe inzichten op door de nawerking van het spel. We nemen het spel mee naar huis, een ervaring om over na te denken (F.299).

Dit zijn mooie woorden om mee af te sluiten. Als onderzoeker bedank ik de speleiders, de deelnemers, de psychodramaturg en de gastheer (F.300).

8.9 Analyse van de werkingsmechanismen van het simulatiespel

De vraag naar de werkingsmechanismen van het beschreven simulatiespel benoemen we ook nu weer in de vorm van een aantal inzichten die voortvloeien uit de verbinding tussen de lessen vanuit de literatuur en gegevens van het uitgewerkte materiaal.

Inzicht 8.1: Er is, zoals ook bij de vorige spelvormen, een opbouw in het spel waar te nemen van voorbereiding, verkenning, intensivering en afsluiting.

Als de deelnemers de zaal binnenkomen, dan staat het spel al klaar. Het spel is er eerder dan de spelers. De vraag is hoe de spelers in de wereld van het spel geraken en daarmee het spel tot leven brengen. Daarin laat zich aan de hand van het beschreven materiaal de volgende fasering onderscheiden:

Tabel 8.1: Fasering in de spelontwikkeling

Code	Fase	Omschrijving
F.1	Binnenkomst	Het spel staat klaar. De deelnemers betreden de ruimte van het spel.
F.2-6	Enscenering	De spelleaders beginnen door de deelnemers direct in hun rol te plaatsen: 'Jullie zijn vandaag vissers!' Als eerste communicatieve stap wordt het verhaal in de verbeelding opgeroepen.
F.7-22	Uitleg	De volgende stap in de introductie van het spel bestaat uit een uitleg van de regel: de kaarten, de punten en de rondes.
F.23-29	Proefronde	Voordat het echte spel gaat draaien, doen de spelers ervaring op in een proefronde. Na de uitleg krijgen ze de gelegenheid in hun rol als visser te komen. Er ontstaat een eerste besef van de dilemma's die zullen gaan spelen.
F.30-69	Eerste spel-fase	Het spel 'draait', de speelrondes volgen elkaar in hoog tempo op. De spelers ervaren de gevolgen van hun strategie en de wijze waarop die interacteert met de strategie van de ander.
F.70-136	Tweede spel-fase	In het spel ontstaat de confrontatie. Enkele spelers krijgen de gelegenheid om een bom te plaatsen bij een ander; er wordt overleg gepleegd en de daarin gemaakte afspraken worden geschonden. Sommige deelnemers worden zichtbaar boos. Het spel eindigt min of meer abrupt.
F.137-184	Nabespreking	De spelleaders leiden de nabespreking. De emoties zijn nog aanwezig. De boosheid wordt uitgesproken. Er ontwikkelt zich interesse in de achterliggende mechanismen en alternatieve mogelijkheden.
F.185-190	Afsluiting	De spelleaders sluiten af met een toelichting op het gebruik van het spel en de achterliggende bedoeling ervan, door een verbinding te leggen met de dagelijkse werkelijkheid waar dergelijke processen zich ook voordoen.

We zien hier hetzelfde begeleidingskundige werkingsmechanisme terug als in het vorige hoofdstuk over het werken met spelmaterialen: *door een zorgvuldige opbouw van de spelsfeer ontstaat een geleidelijke ontwikkeling van de emotionele betrokkenheid op het spel en de daarin te onderzoeken situatie.*

Inzicht 8.2: De imaginaire wereld van het spel wordt opgeroepen door evocatieve taal en gesticulatie van de spelleaders. Dit verbeeldend spreken wordt vervolgens door de spelers overgenomen. De spelleaders en spelers communiceren binnen de verbeelding met elkaar en creëren daarmee een gezamenlijke wereld van 'alsof'.

De inhoud van het verhaal is binnen het spel een gegeven: de vissers, de gezamenlijke zee en de verschillende manieren van bevissen met de daaraan ver-

bonden gevolgen voor de visstand. Het is bij de aanvang de spelleider die door taalgebruik, door stem, gebaren en gezichtsuitdrukking dit verhaal tot de verbeelding laat spreken: 'Jullie zijn vandaag vissers en jullie zullen uitvaren op deze mooie blauwe zee...'. De nonverbaliteit ondersteunt de woorden: de spelleider kijkt als het ware naar de horizon en schept in de verbeelding met een breed handgebaar de zee waarop de vissers varen (F2-6; vgl. F.64). In de loop het spel nemen de deelnemers deze evocatieve communicatie over: 'Ik ben toe aan mijn pensioen' (F.70-71) en 'Hoe vol is jouw vissersportefeuille?' (F.83-85). Het verhaal van het spel komt tot leven doordat de spelleider en de spelers de speelwereld met hun woorden scheppen en onderhouden en, zodoende, elkaar daarin bevestigen. Er ontstaat een gemeenschappelijke transitionele ruimte, met een gedeelde sfeer en verbeelding, door een gezamenlijke creativiteit – de één neemt het scheppende taalgebruik van de ander over. De woorden en gebaren creëren een (speel)wereld.

Werkingsmechanisme: Door het stellende taalgebruik in de eerste en tweede persoon tegenwoordige tijd in combinatie met stilte, stem en geste (Ten Bos, 2011) wordt de werkelijkheid van het 'alsof' geëvoceerd en bevestigd en geraken de deelnemers in de sfeer van een gemeenschappelijke verbeelding, een gemeenschappelijk verhaal.

Inzicht 8.3: Deze speelsfeer wordt, behalve door de verbale en nonverbale evocatie van het inhoudelijke verhaal, ook gecreëerd door het geheel van de materialisatie, de regels en het tempo van het spel.

Binnen onze uitvoering van het 'New commons game' zitten de deelnemers in een kring in één ruimte, ieder half verscholen achter een eigen scherm (F.1). De spelers zien en horen elkaars reacties op de uitslag van de speelrondes, maar hun keuzen maken ze in het geheim, namelijk achter hun individuele scherm. Daar houden ze ook hun puntenadministratie bij. Deze vormgeving – enscenering – van de speelomgeving, met een zichtbaar en een onzichtbaar deel, draagt bij aan een sfeer van geheimzinnigheid en competitie, en aan de mogelijkheid tot gedrag dat door medespelers beleefd wordt als pesterig (Ten Bos, 2013) en 'oneerlijk'. Deze materialisatie van het spel vormt een illustratie van de plot van het verhaal, namelijk de spanning tussen de gezamenlijke zee (in één ruimte) en het individuele belang (ieder achter zijn eigen scherm). De spelregels dragen eveneens bij aan deze sfeer:

- de instructie is zoveel mogelijk te verdienen (F.4, 13, 15, 17); er wordt opzettelijk in het midden gelaten of je dat alleen of met elkaar wilt doen (F.22);

- er wordt niet met elkaar gesproken buiten de mogelijkheden voor overleg en marifoon, die de spelleaders bepalen en bewaken (F.24, 30);
- de spelleider inventariseert en controleert de gespeelde kaarten en maakt de uitslag bekend (F.25, 27; 37, enz.);
- je kunt elkaar dwarsbomen met de blauwe strategie (bijv. F.37, 109, 113) en de bom (F.75-86), maar elkaar ook belonen met de oranje kaart (F.126, 157);
- een sfeer van samenwerking in de groep kan door één deelnemer teniet gedaan worden als die in het geheim het eigenbelang laat prevaleren en van het sociale gedrag van de anderen profiteert (F.114-118).

Het tempo van de speelrondes zorgt ervoor dat er in het spel spanning ontstaat en blijft bestaan; er zijn korte routines van aankondigen, strategiekeuze en punten scoren, aankondigen, strategiekeuze en punten scoren, enzovoorts (F.34, 38, enz.). Dezelfde beslissing (volgens welke strategie zal ik vissen?) moet telkens opnieuw worden genomen, en de inzet wordt beloond of bestraft afhankelijk van de keuzen van de medespelers. Door de snelle opeenvolging van de rondes voelen de spelers direct de gevolgen van hun eigen gedrag en het gedrag van hun medespelers: ze maken zich boos, hebben plezier, zijn tevreden, ergeren zich (F.114-117, 161, 197). De transitionele ruimte van het spel wordt gevuld met de emotionele betrokkenheid van de spelers. De logica van de inrichting van de ruimte en het tempo van de rondes creëert een dynamiek en sfeer van spanning en ontlading waardoor de spelers worden meegenomen (F.207, 250-253 259-260, 270-271, 287, 296, 298).

Werkingsmechanisme: De gemeenschappelijke verbeelding van het geëvoceerde verhaal wordt door de structuur van het spel (materiele en ruimtelijke vormgeving, regels en tempo) gevuld met een voelbare spanning tussen eigen belang en gemeenschappelijk belang; tussen competitie en coöperatie, tussen vertrouwen op elkaar en profiteren ten koste van de ander.

Inzicht 8.4: Binnen het geheel van het spel worden voortdurend kleine spelletjes gespeeld, waarbij er een wisselwerking ontstaat tussen het geheel en de delen.

Ingebed in de gezamenlijke verhaal en het gedeelde speelveld als visser op de gemeenschappelijke zee heeft ieder zijn eigen kleine, individuele speelveldje met zijn kaarten en zijn debet- en creditboekhouding en daarmee ook zijn eigen verhaal (F.1, 5). Het spel is opgebouwd uit een veelheid van rondes, die telkens het karakter hebben van een klein spelletje van inzet, onzekerheid en uitbetaling binnen het kader van gedeelde regels, overeenkomstig de speldefinitie van Neumann en Morgenstern (1944,²⁰⁰⁴). De proefronde is daarvan direct het

eerste voorbeeld (F.23-27). Naast dit strategische regelspel en ermee verweven zijn er door heel het spel heen afgebakende spelletjes van de verbeelding: de vragen aan elkaar via de marifoon (F.72-73), de mogelijkheid tot het plaatsen van de bom bij elkaar (F.75-86), de in tijd strak afgebakende ruimte voor overleg (F.87-103). Elk deel draagt bij aan de sfeer van het gehele spel en vormt er tegelijk een afspiegeling van. In het omvattende spel gaat het om de spanning tussen het individuele en het gemeenschappelijke belang, en dat krijgt in de deelspelletjes – om het zo uit te drukken – op verschillende manieren gestalte. Werkingsmechanisme: *De voelbare spanning tussen gemeenschappelijk en individueel belang waarmee de gezamenlijke transitionele ruimte van het 'alsof' gevuld is, wordt onderhouden en nader ingevuld door afzonderlijke spelletjes binnen de totaliteit van het spel. Het geheel kleurt de delen, de delen vormen het geheel. Door middel van de kleine spelletjes creëren de spelers het geheel van het spel.*

Inzicht 8.5: Een essentieel aspect van het spel en de spelsfeer is de ongewisheid van het verloop van de afzonderlijke deelspelletjes en daarmee van het spel als geheel. De deelnemers creëren een gezamenlijk verhaal, maar zij weten niet hoe dit verhaal zich zal ontwikkelen.

De ongewisheid is in het 'New commons game' op verschillende manieren en in verschillende gedaanten aanwezig. De onzekerheid begint direct al bij de instructie over de bedoeling van het spel zoals die door de spelleiders gegeven wordt. Zij zeggen dat het gaat om zoveel mogelijk winst maken, maar het blijft onhelder of daarmee wordt bedoeld dat het een wedstrijd is tussen de deelnemers, of dat het ook kan gaan om gezamenlijke winst. Als daarnaar wordt gevraagd, volgt er een ontwijkend antwoord (F.21-22). De ambiguïteit van de opdracht wordt onderstreept door het feit dat de inrichting en materialisatie van het spel een competitieve interpretatie suggereert, terwijl de onderliggende structuur van het spel zo in elkaar zit, dat het verloop een coöperatieve interpretatie vereist als de enige manier om uiteindelijk verder te komen (F.180-190, 279). Er zijn overigens deelnemers die het hele doel van geld verdienen vanaf het begin ter discussie stellen (F.5, 13-19, 227).

Het meest in het oog springende element van ongewisheid in het 'New commons game' is de onzekerheid over de inzet van de medespelers, in elke spelronde opnieuw. De relatief eenvoudige regels (F.7-11) van het spel creëren bij de minimale groep van zes deelnemers een onoverzienbare hoeveelheid wederzijdse afhankelijkheden:

- het aantal gespeelde groene kaarten bepaalt de te verdelen punten: hoe meer deelnemers de groene kaart spelen, hoe groter het profijt wordt van de enkeling die rood speelt;
- het aantal rode kaarten bepaalt de snelheid van de terugloop van de visstand;
- het spelen van de oranje kaart levert voor groen extra beloning op;
- het spelen van de blauwe kaart leidt tot strafpunten voor rood en (voor die ronde) tot een stop op de terugloop van de visstand en ruimte voor natuurlijke aanwas van vissen;
- een hoge visstand is voordeling voor zowel de groene als rode vissers, maar niet in gelijke verhouding, want het profijt is voor de vissers die de rode strategie volgen, ruim twee keer zo groot als voor degenen die groen vissen.

Een derde vorm van ongewisheid in het spel is de ontwikkeling van de visstand en de bijbehorende opbrengstschema's. De spelers begrijpen vrijwel direct dat elke gespeelde rode kaart de visstand een punt doet dalen en dat zij bij vijf graden daling in een lager opbrengstschema terecht komen. Tevens komen zij al snel ontdekken dat er binnen het spel na elke vijf ronden een natuurlijke aanwas van de visstand is (F.56-57) en dat de grootte daarvan evenredig is met de visstand van dat moment (F.60). Binnen het spel zoals dat in onze onderzoeksessie is gespeeld, hebben de deelnemers niet ontdekt hoe de opbrengstschema's boven niveau 6 er uitzien. Het tonen van dat schema in de nabespreking bleek een openbaring (F.180-183). Costikyan (2013) spreekt in dit verband van verborgen informatie in het spel. Het aantal te spelen rondes is hier ook een voorbeeld van.

Een vierde vorm van ongewisheid betreft de overige vrijheidsgraden voor de spelers die opzettelijk binnen het spel zijn aangebracht, zoals de mogelijkheid de marifoon te gebruiken, een bom te plaatsen en overleg met elkaar te plegen. Deze deelspelletjes raken aan de invulling van het verhaal door de spelers. Het spel laat zien dat met name het gebruik van de mogelijkheid tot overleg weer voeding geeft aan diversiteit in (en daardoor onzekerheid over) de interpretaties van de uitkomsten daarvan (F.104-107) en ongewisheid over de mate waarin de spelers zich daaraan gebonden achten (F.116-122, 169).

De verschillende vormen van onvoorspelbaarheid zorgen voor spanning en emotie in het spel (bijvoorbeeld F.114, 122-124), die op hun beurt bij de deelnemers de ervaring van de dilemma's intensiveren (zie bijvoorbeeld F.75-79, 287), waardoor de deelnemers zelfs verbaast kunnen staan van hun eigen gedrag (F.253).

Werkingsmechanisme: *De ingebouwde onvoorspelbaarheid in elk van de afzonderlijke speldelen vormt de drijvende kracht achter de intensivering van de betrokkenheid van de spelers.*

Inzicht 8.6: Binnen het geheel van het spel met zijn gemeenschappelijke imaginaire wereld – het verhaal van de vissers op de gemeenschappelijke zee – weeft iedere speler voor zichzelf eigen, individuele beelden. De ontwikkeling van de spelsfeer ontstaat door een wisselwerking tussen het gemeenschappelijke en het individuele verhaal.

De gezamenlijke transitionele ruimte van de verbeelding blijkt tegelijk een ruimte te zijn waarin iedere deelnemer zijn eigen betekenisgeving en beleving ontwikkelt, met, zo lijkt het, onderling grote verschillen. De deelnemers construeren binnen het gedeelde verhaal van het spel individuele betekenissen; ieder van hen speelt binnen het gezamenlijke spel een eigen spel en volgt daarbij een eigen strategie. Uit de verbatims hebben we bij de zes spelers in ieder geval vijf verschillende doelen kunnen identificeren, die als volgt kunnen worden omschreven:

Tabel 8.2: Speldoelen en -strategieën	
Naam	Strategie
De competitieve maximaliseerder:	Deze speler vist zoveel mogelijk rood om eigen winst te maximaliseren, en speelt daarnaast ook de blauwe kaart om het rode spel van anderen te blokkeren, zodat zij de visstand niet doen teruglopen (F.137-143, 176, 179).
De niet competitieve maximaliseerder:	Deze speler vist voor zichzelf en wisselt daarbij het rood van de maximale winst af met het geel van lekker uitrusten aan de wal en zo nu en dan het groen voor het behoud van de visstand (F.218, 221).
De zoekende collectieve maximaliseerder:	Deze speler pleit voor het benutten van de overlegmomenten om te streven naar een gezamenlijke optimalisatie van de vangst en behoud van de visstand en zoekt actief naar mogelijkheden voor gezamenlijke winst (F.175-183).
De hoeders van de visstand:	Deze spelers zijn verantwoordigd over het gebruik van de zee louter voor eigen gewin en het profiteren van de goedheid van anderen. Zij willen de competitieve maximaliseerders tegenhouden door blauw te spelen (F.166-168, 173).
De positieve stimulator:	Deze speler brengt regelmatig de oranje kaart in om daarmee het gewenste gedrag van de ander te belonen, en vindt het prettig om zelf ook te kunnen profiteren van dergelijke stimulansen van anderen (F.156-159).

Blijkbaar komt het verhaal met zijn inherente dilemma's niet alleen tot stand door de evocatie van de spelleider en de vormgeving van het spel, maar eveneens door de persoonlijk gekleurde verbeelding en beleving van de spelers. Het gedeelde imaginaire verhaal als de gemeenschappelijke transitionele ruimte wordt nader ingevuld met particuliere verhalen die gevoed worden door individuele ervaringen en overtuigingen. De door deze verschillen opgeroepen spanning wordt vervolgens ook weer gezamenlijk gedeeld én individueel beleefd (F.165-173). De visstand in de zee blijkt daarbij voor de spelers geen neutrale categorie te zijn, als kralen in een gezamenlijke pot. Het verhaal heeft meerdere morele componenten: het gaat om zorg voor de natuur (F.227-229), om de keuze tussen individu en gemeenschap (F.221-222, 225-226, 230-231) en om vertrouwen en betrouwbaarheid (F.223-224). Iedere speler neemt deel vanuit een persoonlijk normatief kader en hecht van daaruit een bepaalde waarde aan de visstand in de zee en aan onderlinge samenwerking in relatie tot het gaan voor het eigen belang van de individuele winst. Het verhaal van het spel is daarmee aanleiding tot een verschillende betekenisgeving voor elk van de spelers.

Werkingsmechanisme: Door de morele vraagstukken die in het spel verweven zijn en de alternatieve strategieën die beschikbaar zijn, wordt iedere deelnemer tot persoonlijke betekenisgeving gedwongen in de afzonderlijke speldelen en daarmee in het spel als geheel.

Inzicht 8.7: Aan de individuele verhalen en de daaruit voortvloeiende persoonlijke strategieën die door het spel worden geactiveerd, blijken individuele dilemma's ten grondslag te liggen.

In de reflectie door middel van het psychodrama blijkt de persoonlijke betekenisgeving van de deelnemers niet het karakter te hebben van een afgerond geheel, eerder van een zoekproces. Het spel met zijn verschillende rondes activeert een innerlijke dialoog bij de deelnemers die gevuld is met dilemma's; zij worden als het ware heen en weer bewogen tussen meerdere posities. Zowel de ervaringen binnen de verschillende deelspelletjes als de uitwisseling in de nabespreking beproeven als het ware de ingenomen posities en schokken die soms ook (F.170-173, 205-207). Achter de dominante strategische keuze die de verschillende spelers volgen, blijken dilemma's schuil te gaan die diep geworteld zijn in het persoonlijke levensverhaal van de deelnemers. Het spel appelleert bij de spelers aan thema's uit hun eigen wordingsgeschiedenis (F.280-281). Deze achterliggende persoonlijke dilemma's zijn in te delen in een drietal groepen:

Wat leer je als elk inzicht zijn eigen keerzijde heeft?

Tabel 8.3: Dilemma's die door het 'New commons game' worden geactualiseerd

Dilemma's	Verschillende posities
Individueel belang versus groepsbelang	De deelnemers maken elke ronde opnieuw hun eigen keuze in het spanningsveld van het streven naar eigen winst en het zorgdragen voor het gemeenschappelijk belang (F.203, 217, 282-283). Sommigen beschouwen de zorg voor de visstand als voorwaardelijk voor hun persoonlijk gewin (F.73, 176). Anderen zien in de zorg voor de vissen en de gemeenschap een op zich staande waarde, los van eigen winst (F.226, 228). Verschillende deelnemers worden zich door het spel opnieuw bewust van de zorg voor zichzelf als een belangrijke waarde (F.222, 225, 228). Het spel draagt op deze wijze bij aan reflectie op de verhouding tussen individualistische en altruïstische motieven bij de deelnemers en brengt deze in beweging (F.250-253, 282-283).
Normativiteit versus vrijheid	Doordat elke speler in de geschetste dilemma's zijn eigen keuze maakt, wordt ieder onvermijdelijk geconfronteerd met het sociale gegeven van verschil (F.198) en het spanningsveld tussen normativiteit enerzijds en verdraagzaamheid anderzijds (F.288-290). De discussie over het al dan niet overleggen (F.88, 160-164), de mate waarin de deelnemers zich gebonden voelden aan de in dat overleg gemaakte afspraken (F.169), de verontwaardiging over het niet nakomen van die afspraken (F.114-124, 150-154) en de discussie over vertrouwen of controleren (F.170-173, 183-184) zijn daar voorbeelden van. Hiermee is het spel een omgeving voor ervaringsleren over onderling begrip (F.268) en over het omgaan met verschillen (F.294, 296) en aanvaarding of uitsluiting (F.196-197).
Spel versus ernst	Ten slotte is er nog een derde spanningsveld waarin de spelers zich bevinden, namelijk dat tussen spel en echt, of spel en ernst. Verschillende deelnemers vertolken de verwarring tussen spel en echt die bij hen werd opgeroepen (F.212-213). Er is een speler die zich afvraagt waarom ze het spel zo serieus neemt en zelfs binnen het spel zo normatief reageert (F.208-210). Een andere speler verklaart dat hij in het spel zich juist anders gedraagt dan daarbuiten. Omdat het een spel is, mag je bijvoorbeeld een beetje liegen (F.143). Een spel is er om te winnen (F.197-198), maar als anderen dat niet delen, blijkt je in de groep – in het 'echt' dus – wel ineens alleen te kunnen staan (F.194, 196). Er zijn ook spelers die het spel zien als een gelegenheid om te experimenteren met nieuw gedrag. Het biedt de kans om te verkennen wat je in het echt zou willen (kunnen) doen (F.216-218). Het is een plek om te leren voor de echte wereld buiten het spel (F.204, 267, 269).

In de vorige twee hoofdstukken concludeerden we dat er een wisselwerking ontstond tussen het spel en de binnenwereld van de deelnemers. In het spel dat

in dit hoofdstuk centraal staat, zien we een vergelijkbaar fenomeen. De onvermijdelijke strategiekeuze in de opeenvolgende speelrondes en de beslissingen in de overige speldelen activeren bij de deelnemers de hierboven geschetste dilemma's. Dit brengt ons tot de conclusie dat er ook bij dit simulatiespel een gedurige heen-en-weer-beweging is tussen binnenwereld van de speler en de wereld van 'alsof' die in het spel gecreëerd wordt. Anders dan in de vorige hoofdstukken omvat de imaginaire wereld van het simulatiespel ook sociale interacties. Binnen de gezamenlijk gecreëerde transitionele ruimte ontmoeten de spelers elkaar in de door hen zelf ingevulde rol. Daardoor appelleert deze spelvorm bij de deelnemers in sterke mate aan sociale ervaringen en sociale normeringen die zij zich in de loop van hun eigen levensontwikkeling hebben eigen gemaakt. In de wederkerige beïnvloeding tussen de voortgang van het spel en de individuele keuzen van de spelers worden innerlijke dilemma's uit de eigen socialisatie op ervaringsniveau geactualiseerd (F.250-253) en in een innerlijke heen-en-weer-beweging gebracht van spontane positiekeuze en het kritisch bevragen daarvan (F.160-163, 194-199, 221-231). Het blijkt dat deze spanningsvolle dynamiek in de binnenwereld van de spelers ook na het beëindigen van het spel nog door blijft werken (F.203-218, F.299).

Werkingsmechanisme: De herhaling binnen het spel van telkens dezelfde dilemma's in telkens een iets andere context van de verschillende speldelen roept een heen-en-weer-beweging op tussen het spel en de binnenwereld van de afzonderlijke spelers, en dat leidt op zijn beurt tot een dialoog – een beweging van het zichzelf kritisch bevragen – in de binnenwereld van de spelers.

Inzicht 8.8: De leerervaringen rond de genoemde dilemma's bestaan uit onderling conflicterende inzichten bij individuele deelnemers. De gemeenschappelijkheid van de leerervaring heeft betrekking op de complexiteit van de sociale interactie waarin deze dilemma's actueel worden. Het is nog een vraag of de spelers door dit spel als groep tot een gezamenlijke vernieuwde betekenisgeving kunnen komen rond de vragen die gethematiseerd worden.

Zowel de spelleiders als de deelnemers spreken in de reflectie in termen van leerervaringen (F.242-248, 263-264, 268-269, 274). In de vorige hoofdstukken formuleerden we de conclusie dat de dynamiek die opgeroepen werd door de polariteiten in het spel, tot rust kwam in een integratief inzicht bij de speler(s). In het simulatiespel van het 'New commons game' blijkt de aard van het leerresultaat minder eenduidig te zijn. In het spel zelf worden de deelnemers eerder in de onrust van het innerlijke conflict gebracht, dan dat zij de harmonie ervaren van het integrerend inzicht. Het lijkt er op dat de deelnemers in de

nabespreking en het daarop volgende psychodrama wel tot bepaalde integratieve inzichten komen voor zichzelf, maar tegelijk dat zij beseffen dat deze slechts een beperkt, individueel perspectief vertegenwoordigen, en dat de aard van de problematiek nu juist sociaal en interactief van aard is.

Tabel 8.4: Individuele inzichten door het 'New commons game'

Naam	Strategie	Dilemma	Inzicht
De competitieve maximaliseerder:	Deze speler vist zo veel mogelijk volgens de rode strategie om eigen winst te maximaliseren, en speelt daarnaast ook blauw om het rode spel van anderen te blokkeren, zodat zij de visstand niet doen teruglopen.	Wil ik eigenlijk wel winnen ten koste van de ander; ben ik nog blij met mijn winst als ik daardoor alleen kom te staan en anderen mij verwijten maken?	Ik zou in het spel eerst meer contact willen maken met mijn medespelers, zodat ik hen beter leer kennen en hun insteek in het spel beter kan begrijpen.
De niet-competitieve maximaliseerder:	Deze speler vist voor zichzelf, wisselt het rood van de maximale winst af met het geel van de wal en het groen voor het behoud van de visstand.	Waar liggen mijn grenzen rond algemeen en eigen belang? Mag ik mijn eigen belang als enige maatstaf nemen of moet ik ook het sociale perspectief laten gelden?	Door dit spel heb ik de levenswijze van mijn familieleden die voor het geld gaan, innerlijk meer kunnen aanvaarden en omarmen.
De collectieve maximaliseerder:	Deze speler pleit voor het benutten van de overlegmomenten om te streven naar een collectief optimum door een eerlijke verdeling van rode en groene beurten.	Blijf ik voor de samenwerking gaan, ook als ik merk dat anderen dat niet doen, mijn vertrouwen beschamen en ik geneigd ben argwanend te worden?	Het blijkt (binnen het spel) aantoonbaar dat gezamenlijke aandacht voor het gemeenschappelijk belang dienstig is aan ieders individuele opbrengst.
De hoeders van de visstand:	Deze spelers vinden het vanzelfsprekend dat ieder zorg draagt voor de stand van de vissen. Zij zijn dan ook boos op degenen die op koste van de gemeenschap profiteren voor hun eigen belang.	Ben ik bereid om middelen te gebruiken om profiteurs te stoppen, zoals het plaatsen van een bom of het spelen van de blauwe kaart, terwijl ik die eigenlijk verwerp?	Dat er mensen zijn die gaan voor puur eigen gewin, plaatst mij met beide benen op de grond. In dat geval zal ik wel optreden en laat ik mij niet misbruiken.
De positieve stimulator:	Deze speler speelt regelmatig de oranje kaart om daarmee gewenst gedrag (het groene vissen) van anderen te belonen. Deze speler vindt het prettig om zelf ook zo nu en dan beloond te worden door anderen.	Blijf ik geloven in de stimulerende aanpak, ook als ik mijzelf daarmee dupeer en ik weinig terugkrijg van de medespelers?	Naast de waarde van delen en vertrouwen is er ook de waarde van het zorgen voor jezelf. Beide zijn goed.

De individuele leerervaringen die in tabel 8.4 zijn verwoord, vertegenwoordigen in feite concurrerende inzichten: én de waarde van samenwerking, én de waarde van het waken over eigenbelang worden door het spel bewust gemaakt. Deze conflicterende waarden blijken tegelijk en naast elkaar te bestaan. De spelers ervaren daarmee de maatschappelijke problematiek die in het spel gesimuleerd wordt in zijn complexiteit en fundamentele onoplosbaarheid (F.184, 263, 266-267). Hiermee is het in dit onderzoek gespeelde 'New commons game' een illustratie van de stelling van Duke (1974) dat door simulatiespellen meervoudige en gelaagde werkelijkheden ervaarbaar en communiceerbaar gemaakt kunnen worden. Het spel scheidt bij de deelnemers de ervaring van een *Gestalt*, een samengesteld geheel met zijn inherente dilemma's waarvan de oplossing, als die er al is, altijd een gedurige kwetsbaarheid in zich bergt. De deelnemers lijken zich vooral meer bewust te zijn geworden van de complexiteit van de gethematiseerde vraagstukken. De collectieve inzichten die naar voren komen uit het verbatim en bij elkaar zijn gebracht in tabel 8.5 hebben vooral betrekking op de tegenstrijdigheden met het vraagstuk meekomen.

Aan het einde van de reflectie op de simulatie dient zich een interessant gespreksthema aan rond de vraag welke consequenties deze individuele leerervaringen kunnen hebben voor het functioneren van het collectief. Doordat de deelnemers in hun authenticiteit worden geraakt – het spel activeert spanningsvelden die geworteld zijn in de levensloop van de deelnemers – kan het inzicht dat daarmee verworven wordt, ingebracht worden in de collectiviteit van de groep (F.284), zo wordt verondersteld. Het individu leert van (de schuring met) het collectief, en andersom brengt het individu die leerervaringen weer in, in het collectief, waardoor dat op zijn beurt ook weer verder komt. 'Misschien kan je dat een evolutie noemen, de groei van een soort collectief bewustzijn' (F.285). Wanneer dit zou gebeuren – in ons onderzoeksmateriaal is dit niet zichtbaar geworden – dan zou er door het spel niet alleen een verschuiving plaatsvinden in de individuele betekenisgeving van de deelnemers, maar ook op groepsniveau een gezamenlijke perspectiefverschuiving optreden rond geven en nemen, rond samenwerken en waken over het eigenbelang.

Deze gedachte raakt aan wat Kunneman (2013) *amor complexitas* noemt. De ingewikkelde vragen van onze (wereld)samenleving laten zich gelukkig niet, zo betoogt hij, oplossen door beheersing en controle – dat zou uiteindelijk tot onvrijheid en vervreemding leiden – maar slechts door een ontwikkeling van binnenuit in de vorm van een zingeving waarin de onoplosbaarheid is opgenomen. Binnen het 'New commons game' zou het spel zou over en uit zijn, als

Wat ik geleerd heb? Amor complexitas,
met hoop als resultaat...!

de speleiders een definitieve oplossing voor de dilemma's zouden aandragen; het gaat om het inzicht en het evenwicht dat binnen het spel zelf ontstaat en telkens op een nieuwe manier beproefd en hervonden moet worden.



Tabel 8.5: Gezamenlijke inzichten

Thema's	Inzichten
Samenwerking	De spelers komen tot het inzicht: áls je samenwerkt kom je verder. De spelers ontdekken dat consequent vissen volgens de groene strategie vissen uiteindelijk voor ieder wel meer zou opleveren (F. 179-183). Tegelijk concluderen ook verschillende spelers dat het zeer onwaarschijnlijk is dat een dergelijke samenwerking tot stand zou kunnen komen: 'uiteindelijk gaan mensen toch voor de korte termijn en eigen gewin' (F.184).
Oog voor elkaar	De winnaar die alle kaarten op het eigenbelang zette, verwoordt in het psychodrama dat het spel hem ook inzicht geeft in sociale processen (F.196, 198) Ook anderen geven aan dat het spel je brengt bij de vraag hoe je omgaat met anderen die er totaal anders over denken (F.294-295).
Zorg voor jezelf	Verschiedende spelers benoemen in het psychodrama het inzicht dat het opkomen voor het eigenbelang zijn waarde heeft (F.203, 218, 225) of nodig kan zijn (F.228); er zijn immers altijd mensen die hun eigen belang en winst op korte te termijn laten prevaleren boven gemeenschappelijke belangen (F.288-289), maar dat het prettiger is om op een andere manier te leven (F.204, 229).
Complexiteit	De deelnemers benoemen dat het spel de complexiteit van de problematiek rond de gemeenschapsgoederen laat zien en ervaren (F.282-283, 296-298). Het spel brengt tot dat inzicht, juist omdat die ingewikkeldheid tot de essentie is teruggebracht in de simulatie. Het wordt helder dat er geen eenvoudige oplossingen zijn (F.254, 267).
Evolutie	In het nagesprek formuleren de deelnemers de hoop dat door de individuele leerervaringen in te brengen in de groep er mogelijk een gezamenlijk, collectief leerproces zal ontstaan, een evolutie naar een collectief bewustzijn (F.284-285).

Werkingsmechanisme: *Doordat de dilemma's in het spel raken aan de persoonlijke spanningsvelden van de deelnemers, voor ieder weer op een andere manier, en doordat de reacties van de deelnemers elkaar wederkerig beïnvloeden, beseffen zij des te meer hoe complex de problematiek is. De confrontatie met de vraagstukken binnen het spel leidt op persoonlijk niveau tot inzichten omtrent het om-*

gaan met die geactiveerde spanningsvelden, en tegelijk op collectief niveau tot het besef dat daarmee de gemeenschappelijke vraagstukken niet opgelost zijn.

8.10 Analyse van de rol van de spelers

De spelers beschouwen het als hun taak met het spel een omgeving te scheppen waarin de beschreven leerprocessen zich kunnen voordoen. In de reflectie met het psychodrama verwoordden zij dat ook als hun diepere motivatie: de deelnemer tot inzicht brengen door hen op ervaringsniveau te laten leren (F.242-248, 253-254), en daarmee de wereld leefbaar te houden, niet alleen voor ons, maar ook voor ons nageslacht (F.185-190). In deze paragraaf zullen we op basis van het materiaal analyseren welke rollen de spelers daarbij vervulden. We oriënteren ons daarvoor weer op de drie rollen die benoemd zijn in hoofdstuk 4. De vierde rol, waarvoor we in de vorige twee hoofdstukken bevestiging hebben gevonden, namelijk de metapositie die voeling houdt met de eigen binnenwereld en een plaats inneemt op de grens van het spel, interesseert ons eveneens. Daarbij zullen we de speelse gedachte meenemen waarmee we het vorige hoofdstuk afsloten, dat het begeleidingskundig werk van de speler zelf ook opgevat kan worden als spel, met zijn eigen regels en zijn eigen onvoorspelbaarheden.

In de vorige paragraaf, waarin we de werking van het spel analyseerden, is al uitvoerig aan de orde geweest dat de spelers de speelwereld via het *verbeeldend spreken* oproepen: met taal, stem en gebaar scheppen ze de speelsfeer. Daarin zien we de spelende begeleider in ieder geval al terug. In de simulatie wordt de verbeeldingswereld gecreëerd doordat de speler daarin voorgaat. Het spel van de speler neemt de spelers mee (F.2-6). Deze meespelende, of voorspelende rol van de speler zien we ook later in het spel terug, bijvoorbeeld bij de aankondiging dat de visstand door natuurlijke aanwas weer gegroeid is (F.57). Het spel van de spelers is overigens wel een ander dan dat van de spelers. Zij blijven buiten het spel van de spelers. Het is het spel van de spelers om de spelers aan het spelen te krijgen en te houden.

Een andere rol van de spelers is die van de *instructie en toelichting*; die doet zich bijvoorbeeld voor bij het uitleggen van de spelregels (F.7-11). Nauw verwant daarmee is *het regelen* van de voortgang van het spel: het aankondigen van de volgende ronde, het registreren en terugkoppelen van de gespeelde kleuren en het bijhouden van de meter van de visstand (bijvoorbeeld F.24-25, 27). Een combinatie van het evocatieve en het regelen zien we bij het inbrengen van nieuwe elementen als het spel eenmaal op gang is gekomen: de spelers introduceren de marifoon voor het stellen van een vraag aan een medespeler

(F.72), zij geven de mogelijkheid voor het plaatsen van een bom (F.75) en inventariseren de wenselijkheid van een overleg van twee minuten (F.87). Evocatie en instructie liggen hier dicht bij elkaar.

Het opvangen van emotionele of kritische reacties van de spelers blijkt een vaardigheid op zich te zijn. De spelleaders reageren met een combinatie van welwillendheid en neutraliteit en dragen daarmee zorg voor de voortgang en het behoud van tempo in het spel. Als er impliciete kritiek is op de aard van de doelstelling binnen het spel, herhaalt de spelleader vriendelijk nogmaals het doel (F.17), als een speler weigert een bom te plaatsen, reageert de spelleader neutraal en onverstoord (F.79-80) en als er spelers boos worden op elkaar, kondigt de spelleader rustig de volgende ronde aan (F.115-119). We zien hier in het handelen van de spelleaders als het ware een tegenovergestelde beweging als bij de evocatieve rol: daar neemt de spelleader de speler mee in het spel; hier laat hij zich nadrukkelijk niet meenemen door de emotie van de spelers. Het spel kan daardoor zijn voortgang bewaren: de emotie blijft binnen het spel en krijgt daarbinnen ook haar verdere ontwikkeling. De spelleader zorgt voor de randvoorwaarden, bewaakt de grenzen van het spel en laat vervolgens binnen het spel gebeuren wat er gebeurt. In het psychodrama benoemen de spelleaders dit met de noodzaak van het bewaren van een zekere afstand door niet te veel in het spel op te gaan. De spelleader vervult hier zijn rol op de grens van het spel (F.234-236). Hier zien we de *metapositie* terug die wij in het vorige hoofdstuk zijn tegengekomen: ervaren wat er gebeurt en daarbij vervolgens als spelleader de juiste positie innemen. Om dat te kunnen, is voldoende ruimte voor reflectie belangrijk (F.235).

Het psychodrama maakt duidelijk dat de spelleaders deze rol op de grens van het spel kunnen vervullen vanuit hun *overzicht op het spel als geheel*. Zij benoemen dit als het kennen van het spel 'van binnen en van buiten', waardoor het spel voor hen is 'als een betrouwbare makker' (F.255-258). De spelleaders kennen het spel; van hen wordt vervolgens gevraagd om de werking ervan aan het spel over te laten. Het loslaten, laten gebeuren, niet interveniëren en vertrouwen dat het gebeurt, is dan ook een belangrijke vaardigheid van de spelleader (F.258). Het is het spel dat de spelers meeneemt, tot bepaald gedrag verleidt en daarmee een context voor leren creëert. De spelleaders vervullen daarin een faciliterende rol en niet meer dan dat: zij moeten de rest aan het spel overlaten (F.249-253). Daarbij bergt het spel overigens ook altijd weer verrassingen in zich. Het heeft zijn eigen wetmatigheden – 'kijk, daar is het weer!' – maar ook zijn eigen onzekerheden en ongewisse dynamiek (F.259-260), waarbij de spelleaders zelf ook geïnteresseerde toeschouwers zijn, die als experts steeds weer willen leren van de dynamische samenhangen die in het spel

blijken schuil te gaan (F.238). In deze waarneming zie we de diepere motivatie van de spelleaders in een nieuwe vorm terug: zij willen de deelnemers via de weg van de ervaring laten leren, en congruent hieraan willen zij zelf ook telkens weer leren in hun rol als begeleider van de werkvorm (F.257).

In de nabespreking van het simulatiespel nemen de spelleaders de taak van de gespreksleider op zich die *vragen* stelt (F.137-139) en ruimte geeft aan de spelers om op elkaar te reageren, zodat er een levendige dialoog ontstaat (F.148-179). De rol van de spelleaders daarbij is die van de *actieve luisteraar*, die het gesprek geïnteresseerd volgt. Zij nemen nadrukkelijk geen positie in in het geëmotioneerde gesprek over betrouwbaarheid en eerlijkheid. Wel stellen ze feitelijke en informatieve vragen aan de deelnemers (F.156). Tevens geven zij nadere *informatie* over het spel als daarnaar gevraagd wordt, waardoor er inzicht ontstaat over de mechanismen en (nog) verborgen samenhangen (F.180).

Op het moment dat er vanuit het nagesprek bij de deelnemers het inzicht is ontstaan (F.181-184) dat een gezamenlijke groene strategie uiteindelijk meer oplevert dan een individuele rode strategie, beginnen de spelleaders met een *afsluitende toelichting* op de vertaalbaarheid van het spel naar situaties in de dagelijkse werkelijkheid (F.185-190). Daarmee voeren ze de spelers als het ware weer terug naar de reële wereld.

Als we deze waarnemingen samenvattend weergeven in ons schema van de drie posities uit hoofdstuk 4, dan kunnen we het volgende stellen. De rol van 'de wetenschapper' wordt vervuld door het geven van instructie omtrent de spelregels, het bewaken en sturen van de voortgang van het spel en het verschaffen van toelichting op de bedoeling ervan. De rol van 'de schelm' zien we terug in het verbeeldend spreken, waardoor de sfeer van het verhaal wordt gecreëerd. Het inbrengen van spelelementen die weer nieuwe beweging creëren, hoort hier ook bij, inclusief het plezier dat de spelleaders daarin voor zichzelf hebben. De rol van 'de wijze' zien we terug in het voeling houden met de spelers of er nog verbinding is, en het vragend en luisterend leiding geven aan de nabespreking. Ten slotte zien we in dit spel opnieuw de metapositie terug in de welwillende neutraliteit die de spelleaders bewaren als er zich emotie voordoet, vanuit het vertrouwen in de werking van het spel zelf. Dit wordt gevoed door de ervaring met en overzicht van het totaal van het spel. Nieuw daarbij is dat de spelleaders benoemen dat zij door het spelen van het spel zelf ook leren en dat hun inzicht in de samenhangen en interventiemogelijkheden binnen het spel zich steeds verder verfijnen.

8.11 Conclusies en overwegingen

In onze analyse van de werking van de film (hoofdstuk 6) en het spelmateriaal (hoofdstuk 7) bleek de wisselwerking tussen speler en spel een belangrijk element van het werkingsmechanisme te zijn. In de heen-en-weer-beweging tussen beide ontwikkelde zich een dynamisch proces van betekenisgeving, waarbinnen voor de deelnemer(s) waardevolle inzichten ontstonden die gepaard gingen met een gevoel van harmonie en aanvaarding, een verschuiving in de emotionele grondtoon, zo zouden we kunnen zeggen.

De interactie tussen speler en spel, zoals wij die in dit hoofdstuk hebben bestudeerd, kent een grotere – of in ieder geval andersoortige – complexiteit, omdat het spel zich hier ontplooit door en in de interactie tussen de spelers onderling. Het overgangsgebied tussen materiaal en speler is in dit hoofdstuk geen individuele, maar een collectieve ruimte, waarin de betekenissen in de onderlinge interactie ontstaan. We verwezen naar het werk van Duke (1974), die benadrukte dat deze sociale processen een *Gestalt* vormen, een geheel dat niet begrepen kan worden door het in zijn elementen uiteen te leggen, maar slechts door het als een totaliteit van binnenuit te ervaren. Het begrip van de transitionele ruimte als het gebied waar subject en object in elkaar overgaan, krijgt binnen dit perspectief een bredere strekking dan in de voorgaande hoofdstukken, namelijk als de sfeer waarbinnen deelnemers de sociale interactie als een gezamenlijke realiteit ervaren en construeren. De invulling van deze ruimte kunnen we in navolging van Winnicott (1971) benoemen met het begrip cultuur: elke deelnemer levert zijn eigen bijdrage aan het geheel, en die bijdrage van elkeen vormt weer het materiaal waar anderen op reageren. Zoals de betekenis in het vorige hoofdstuk werd gevormd door de scheppende omgang van de speler met het materiaal, zo wordt hier, in de simulatie, de betekenis gevormd door de wisselwerking tussen de scheppende bijdragen van de individuele spelers enerzijds en de totaliteit van het spel met al zijn interacties tussen de deelnemers anderzijds. In de simulatie wordt geen materiële realiteit gecreëerd die als spiegel fungeert voor zijn schepper; er wordt een sociale realiteit geschapen die de reflectie vormt van de overwegingen en daden van de individuele deelnemers en van het functioneren van het collectief als geheel.

Het blijkt mogelijk te zijn om in korte tijd een gezamenlijke imaginaire wereld te creëren. Het verbeeldende spreken van de spelleider roept die gemakkelijk op. Het blijkt ook mogelijk om binnen de verbeeldingswereld te interacteren en vanuit de gespeelde rol 'echt' te reageren. Door deze interacties worden bestaande overtuigingen en vanzelfsprekendheden in beweging gebracht, omdat ze in het spanningsveld van een dilemma terechtkomen. Deze

beweging gaat ook na het spel nog door. De deelnemers lijken tijdens de nabespreking en de reflectie later tot een nieuw evenwicht te komen in deze dilemma's. Gedurende het spel ontstaat de beweging en pas achteraf het inzicht waardoor die weer tot rust kan komen. Het blijft een vraag of de veronderstelling van de deelnemers terecht is, dat via de interactie in het spel zich ook een collectief bewustzijn kan ontwikkelen, een gezamenlijk ervaren inzicht en een gedeelde cultuur waarin geven en nemen binnen het collectief met elkaar in evenwicht zijn.

In het vorige hoofdstuk formuleerden we in de afsluitende discussie de gedachte dat het creëren van een spelwereld de mogelijkheid verschaft om de tegenstelling tussen object en subject te overstijgen binnen de transitionele ruimte. De vraag of het spel ook de mogelijkheid verschaft om de tegenstelling tussen individu en collectief te overbruggen kunnen we op basis van onze waarnemingen niet bevestigend beantwoorden. Wel is het duidelijk geworden dat het spel in staat is om bij de afzonderlijke deelnemers hun individuele beelden van het collectief en van de eigen positie binnen het collectief in ontwikkeling te brengen. De leerervaring bestaat daaruit dat het verstaan van complexe systemen, zoals Duke het in ons motto noemt, niet impliceert dat men die vervolgens kan beheersen, maar slechts dat men er meer overwogen aan kan deelnemen.

Het is het plezier van de spelleiders om deze interactie op gang te brengen en te begeleiden. Zij spelen daarbij op de grens van het spel: om het te initiëren spelen zij met de verbeelding, terwijl ze zich op momenten van oplopende emotie juist meer gedistantieerd opstellen, maar niet zonder daarbij innerlijke pret te beleven.

Hoofdstuk 9

Dramawerkvormen

Het spel van werkelijkheid en verbeelding in bibliodrama, voice dialogue en voice drama

Samenvatting

In dit hoofdstuk worden de spelvormen bibliodrama, voice dialogue en voice drama beschreven en geanalyseerd. In elk van deze drie worden belevingen en relationele betrekkingen van de protagonist in drama uitgespeeld als een geheel van innerlijke stemmen of ik-posities die zich ten opzichte van elkaar verhouden. De speldemonstraties, de reflectie daarop en de transcriptie van de opnames zijn uitgevoerd volgens het protocol dat wij in hoofdstuk 5 beschreven. Onze analyse laat zien dat de protagonist de onderscheiden ik-posities van binnenuit ervaart en erkenning geeft door ze uit te spelen in afzonderlijke speldelen. Tevens wordt hij zich vanuit een waarnemerspositie bewust van het geheel van deze delen. De heen-en-weer-beweging tussen de ervaring van de delen en de bewuste waarneming van het geheel vormt het werkingsmechanisme dat de protagonist tot betekenisvolle inzichten en een 'herstructurering van de belevingsorganisatie' brengt.

De spelleider ondersteunt en begeleidt dit proces, ten eerste door instructies te geven over de te zetten stappen in het spel, ten tweede door de spelsfeer op te roepen door daar zelf in voor te gaan, en ten derde door invoelend af te stemmen op de beleving en ervaring van de speler. Gedurende de begeleiding is er bij de spelleider op de achtergrond een metapositie actief, die de aansluiting met de buitenwereld en het contact met de eigen binnenwereld bewaakt.

Hoofdstuk 9

Dramawerkvormen

Het spel van werkelijkheid en verbeelding in bibliodrama, voice dialogue en voice drama

*De mens is alleen dan geheel mens,
wanneer hij speelt.*
Friedrich Schiller

*Wat verdichtsel is in het bijzonder,
wordt waarheid in het algemeen.*
Multatuli

9.1 Inleiding

Vermeer (1955) beschouwt het spel van kinderen waarin zij met hun verbeelding scenes of situaties uitspelen, als de hoogst ontwikkelde – zij spreekt zelf van de meest ‘vol ontplooide’ (p.33) – vorm van kinderspel. Daarin krijgt de fantasie haar rijkste gestalte. In de wereld van de volwassenen heeft deze spelvorm door de geschiedenis heen zijn culturele neerslag gekregen in de vele varianten van toneel en theater (Brockett & Hildy, 2007). Het uitspelen van wat in de verbeelding en beleving aanwezig is, heeft ook in de begeleidingskunde (en psychotherapie) een grote variatie aan werkvormen opgeleverd, die wij samenvatten onder de aanduiding van dramawerkvormen (Blatner, 2000; De Laat, 2005; Carnabucci & Anderson, 2012; Stadler, 2014).

In dit hoofdstuk krijgt onze vraag naar de werkingsmechanismen van spel een laatste concretisering door een beschrijving en analyse te geven van een drietal dramawerkvormen, die in onze onderzoeksgroep zijn gedemonstreerd en ervaren, namelijk bibliodrama, voice dialogue en voice drama. In de vorige hoofdstukken bleek de wisselwerking tussen de polariteiten in het spel en de ervaring van spanningsvelden in het leven van de spelers een belangrijke factor te zijn in het ontstaan van nieuwe zinrijke betekenissen. Bij de genoemde dramawerkvormen wordt materiaal aan het leven van de speler zelf ontleend om dat uit te spelen. Wij zijn benieuwd hoe de wisselwerking tussen speler en spel zich bij deze werkvormen voordoet en wat we daarin aan werkingsmechanismen kunnen ontdekken.

9.2 Een korte verkenning van drama als werkvorm

In de ontwikkeling van onze definitie van spel en spelvormen in hoofdstuk 3 is de nadruk komen te liggen op de communicatieve creatie van de verbeeldingswereld: een begrensde ruimte van het 'alsof', waar de speler in en uit kan stappen. In de achterliggende hoofdstukken, waarin we verschillende spelvormen hebben onderzocht, bleek het concept van de transitionele ruimte vruchtbaar te zijn om deze speelwereld nader te begrijpen. In de ruimte van het 'alsof' doordringen object en subject elkaar wederkerig: er is geen duidelijke grens te trekken tussen binnen en buiten, tussen feit en fantasie. De speler vult het spel met zijn verbeelding, en het spel vult de beleving van de speler. In het vorige hoofdstuk hebben we de veronderstelling uitgewerkt dat deze transitionele ruimte ook het karakter kan hebben van een collectief gedeelde verbeeldingswereld, waar, binnen een gezamenlijk geëvoceerd verhaal, ieder zijn eigen beleving heeft en waaraan ieder vanuit die beleving zijn bijdrage levert.

In ons onderzoek naar dramawerkvormen in het onderhavige hoofdstuk borduren we voort op dit thema van het spel als de evocatie van een narratieve ruimte waarin de speler zich beweegt (Breuer, 2008; De Ronde, 2014) en eventuele andere spelers meebewegen. In de werkvorm van het bibliodrama gebeurt dit letterlijk: de speler dramatiseert een scene uit een hem aansprekend verhaal en vult die met eigen tekst en verbeelding (Lap, 2008). Bij de werkvorm van het voice drama wordt het materiaal niet ontleend aan een extern verhaal, maar aan stemmen uit het levensverhaal van de speler zelf. Medespelers vertolken deze verschillende stemmen en laten daarmee het verhaal in een gespeelde werkelijkheid tot leven komen (Brugman, Budde & Collewijn, 2010; Mulder, 2011). Bij voice dialogue gaat het eveneens om verschillende stemmen die een rol vervullen in het leven van de speler, maar nu vertolkt de speler al die stemmen achtereenvolgens zelf in gesprek met de begeleider (Mulder & Budde, 2006).

Het gebruik van dramawerkvormen in begeleidingscontexten sluit nauw aan bij de kerngedachte van de narratieve psychologie, die de menselijke persoon beschouwt als een verhaal van 'waarheid en verdichtsel', een samenhangende constructie van gebeurtenissen en hun betekenisgeving. De zienswijze van deze stroming in de psychologie is gebaseerd op het uitgangspunt dat de manier waarop mensen zichzelf ervaren in de wereld, het best begrepen kan worden in termen van een verhaal (Bohlmeijer, 2007; Crossley, 2000). Zelfs op het niveau van het enkele moment in het hier en nu wordt de beleving van een gebeurtenis en het eigen handelen daarin altijd geordend als een verhaallijn (Stern, 2004). De essentiële elementen daarin zijn de persoon als eigenaar van de ervaring (personage) met zijn betrokkenheid op de situatie (intentie) die

zich ontwikkelt in tijd en ruimte (context). Mensen zijn in het verhaal van hun leven verteller, lezer en personage(s) tegelijk. De wisseling van deze perspectieven kan begrepen worden als een ik-mij-dialoog, zoals Verhofstadt (2007) die beschrijft.

Hermans (2006) betoogt dat 'de verhalen die wij leven' het karakter hebben van een geïnternaliseerde samenspraak tussen verschillende ik-posities. In zijn theorie van het dialogische zelf (Hermans & Hermans-Konopka, 2010; Hermans & Gieser, 2012) – we kwamen die in hoofdstuk 4 al tegen – beschouwt hij de menselijke persoon als een spanningsvolle eenheid van meerdere onderling interacterende stemmen (ik-posities, personages). Sommige daarvan hebben een centrale en andere een meer decentrale positie in het verhaal van het zelf. Voor Kouwer (1963) waren dergelijke overwegingen en het besef dat de menselijke persoon daardoor nooit helemaal te vangen is in een sluitende theorie, aanleiding om te spreken van 'het spel der persoonlijkheid'.

In de werkvormen die wij in dit hoofdstuk zullen bestuderen, wordt de transitionele ruimte van het spel gevuld met het verhaal van de speler, bestaande uit de interactie tussen personages die deel uitmaken van het dialogische zelf. Het kenmerkende van het werken met drama is dat de ervaringen, gevoelens, en relationele betrekkingen waarmee deze dialoog gevuld is, in het 'alsof' wordt uitgespeeld of uitgebeeld. Het verhaal wordt dus niet alleen verteld met woorden, maar fysiek beleefd in tijd en ruimte, alsof het in het hier en nu plaatsvindt. In het spel doet het hele lichaam mee. Dramawerkvormen zijn gefundeerd in het inzicht dat lichaam en geest 'aan elkaar vastzitten' (Damasio, 2010). Moreno (1987) vertolkt dit met zijn centrale notie dat 'the thinking is in the action', zoals we reeds in hoofdstuk 5 zagen. Mensen weten met hun lichaam meer dan dat ze met hun bewuste verstand onder woorden kunnen brengen (Polanyi, 1966). De dramatechnieken, die in de begeleidingskundige en therapeutische contexten worden ingezet, activeren dit weten van het lichaam door het via de actie in het hier en nu uit te spelen. De speler doet ontdekkingen door in het spel te materialiseren en te visualiseren wat hij wil onderzoeken en begrijpen. De werkzaamheid van deze dramawerkvormen wordt gezocht in de nieuwe inzichten en ervaringen die binnen de ruimte van het spel worden opgedaan en doorleeft (De Laat & Geurts, 2008). Dat proces van ervaren en ontdekken vindt bovendien plaats in het kader van deelname aan een groep waarin deze intensieve momenten in onderling vertrouwen worden gedeeld. Dat biedt een basis voor inzicht, troost en hoop en verschaft de grondslag voor het maken van nieuwe keuzen en het veranderen van patronen (De Laat, 2005; Krall, Fürst & Fontaine, 2012).

Samenvattend: in de vorige hoofdstukken fungeerden de film, het speelgoed en het vooraf gestructureerde spel als het materiaal waarmee de transitionele ruimte werd gevuld, terwijl het in dit hoofdstuk de narratieven van de spelers zelf zijn, die de grondstof voor het spel verschaffen. Daarmee wordt de verwevenheid tussen *binnen* en *buiten*, die met het concept van de transitionele ruimte gegeven is, nog complexer: de binnenwereld van het dialogische zelf wordt naar buiten gebracht door die uit te spelen, en tegelijk, door dat te doen, wordt die innerlijk opnieuw ervaren en eigen gemaakt (Holmes, 1992). Het is deze heen-en-weer-beweging van externaliseren en internaliseren, die ons in dit hoofdstuk boeit.

9.3 Vraagstelling

De vraag naar de werkingsmechanismen van drama als begeleidingskundige werkvorm kunnen we op basis van deze noties nader concretiseren tot de volgende deelvragen:

- Hoe zijn de onderzochte dramawerkvormen methodisch opgebouwd; hoe ontstaat de wereld van 'alsof' in deze spelvorm, en hoe vinden de overgangen plaats van de dagelijkse wereld naar de spelwereld en andersom?
- Hoe komt de speler daarbij tot overgave aan het spel, wat zorgt ervoor dat hij zich, met het al vaker aangehaalde woord van Huizinga (1950), laat vervoeren?
- Welke rol speelt het element van de onvoorspelbaarheid daarbij voor de deelnemers?
- Wat gebeurt er met de betekenisgeving als ervaringen uit het leven van de deelnemers in het drama worden uitgespeeld?

Naast deze vragen over de interactie tussen speler en spel zullen we in dit hoofdstuk opnieuw aandacht geven aan de rol van de begeleider van de spelvormen. Wat doet hij om het drama te laten ontstaan en zijn werking te laten krijgen? Welke professionele posities (hoofdstuk 4) kunnen we daarin onderscheiden, en in hoeverre kunnen we zeggen dat de begeleider daarbij zelf ook speelt?

9.4 Werkwijze

De onderzoeksessies rond de drie verwante spelvormen hebben plaatsgevonden volgens het in hoofdstuk 5 beschreven protocol. De bijeenkomsten zijn op video vastgelegd en net als in de vorige hoofdstukken zodanig getranscribeerd dat er op basis van het verbale en het nonverbale materiaal een toegankelijke

en verhalende weergave is ontstaan, die behalve een feitelijk verslag, ook een sfeerimpressie verschaft. In de volgende paragrafen zal elke spel demonstratie afzonderlijk beschreven worden:

- bibliodrama, geleid door Jan Lap, in paragraaf 9.5;
- voice dialogue, geleid door Judith Budde, in paragraaf 9.6;
- voice drama, geleid door Karin Brugman, in paragraaf 9.7.

Op basis van deze drie sessies zullen we komen tot een samenhangende analyse, waarbij verwijzing naar de gecodeerde fragmenten zal dienen als ondersteunend bewijsmateriaal in de argumentatie. Ook daarbij geldt onvermijdelijk dat observatie en creatie in een voortdurende interactie zijn. Net als in het echte leven gaat het ook in dit onderzoek niet alleen om een opsomming van feitelijke waarnemingen, maar tevens om het scheppen van een betekenisvol verhaal, waarin de begeleidingskundige uit de praktijk zichzelf herkent en waardoor hij zijn vak beter kan uitoefenen (zie hoofdstuk 2).

9.5 Ontdekkingen door bibliodrama

In het bibliodrama ligt het aangrijpingspunt voor het spel in een verhaal dat de protagonist kiest. Meestal worden voor deze spelvorm bijbelverhalen gebruikt, maar dit is niet noodzakelijk. Uit het verhaal kiest de protagonist een scene om uit te spelen. De mix van herinnering, beleving, eigen invulling en spontane invallen van de protagonist is daarvoor bepalend. De protagonist ensceneert de gekozen episode door de rollen die daarin aanwezig zijn, te positioneren in de ruimte. Aan de medespelers wordt gevraagd deze rollen te spelen; de protagonist doet voor welke lichaamshouding ze moeten aannemen en 'spreekt de rollen in' met een korte tekst. De medespelers nemen de rollen over zoals die door de protagonist zijn neergezet. Zij brengen de ingesproken rol 'tot leven' en door hun gezamenlijke actie laten zij de gekozen scene uit het verhaal in het hier en nu ontstaan. Van het aldus uitgespeelde verhaalfragment maakt de protagonist een denkbeeldige foto. Ter afsluiting van het spel luistert de protagonist naar wat de foto hem te zeggen heeft. De stappen van het bibliodrama worden in tabel 9.1 weergegeven.

Tabel 9.1: De methodiek van het bibliodrama stapsgewijs (Lap, 2008)

1 ^e stap	De spelleider houdt een kort interview met de protagonist. Hij legt beknopt de werkwijze uit en nodigt de protagonist uit een verhaal te kiezen. De methode kan ook gebruikt worden naar aanleiding van een vraag van een cliënt, die in dat geval eerst kort verkend wordt. De eerste stap wordt afgesloten met het bepalen van de scene uit het verhaal waar een foto van gemaakt zal worden. Deze verkenning en afbakening gebeurt wandelend door de ruimte. De medespelers zitten in een kring in de zaal en kijken mee.
---------------------	--

Tabel 9.1 (vervolg): De methodiek van het bibliodrama stapsgewijs (Lap, 2008)

2 ^e stap	De protagonist plaatst een statief met camera voor het maken van de imaginaire foto van het verhaal. Het 'gezichtsveld' van de camera markeert de speelruimte waarbinnen het verhaal geënceneerd kan worden.
3 ^e stap	De protagonist bouwt de scene op, markeert posities in de ruimte waar personages hun rol moeten vervullen. De spelleider (en eventueel medespelers door de spelleider te dubbelen) kan verdiepende vragen stellen aan de protagonist.
4 ^e stap	Voor elke essentiële rol wordt een medespeler gekozen. Deze wordt in positie geplaatst als een sculptuur. Via een rolwissel spreekt de protagonist de rollen in. De rol wordt eigen gemaakt door een kernzin via herhaling in te slijpen.
5 ^e stap	De foto wordt gemaakt. Dit gebeurt als volgt: <ul style="list-style-type: none">- De protagonist gaat bij het fototoestel staan.- De medespelers spreken één voor één hun kernzin vanuit hun positie en 'gesculptuurde' lichaamshouding .- Op basis van een signaal van de spelleider spreken alle medespelers hun tekst. De spelleider gaat bij de protagonist na of dit de episode is zoals die moet zijn.- Daarna wordt de groep uitgenodigd voor de definitieve foto. De deelnemers spreken tegelijk hun kernzin en op dat moment maakt de protagonist de foto.
6 ^e stap	De foto spreekt: De spelleider vraagt aan de protagonist om de foto uit het toestel te halen en ernaar te kijken. De spelleider kijkt met de protagonist mee en vraagt al wandelend door de ruimte wat de foto hem te zeggen heeft, wat de foto vertelt. Ten slotte vraagt de spelleider wat de protagonist met deze boodschap gaat doen. Daarmee is het spel zelf afgerond.
7 ^e stap	Als laatste stap wordt de scene opgeruimd door de attributen te ontrollen. De medespelers komen met de protagonist in de kring zitten. Hen wordt gevraagd of ze vanuit hun rol iets willen zeggen. Daarna worden ook zij door de protagonist ontrold.
8 ^e stap	Tot slot kunnen de medespelers iets vertellen uit hun eigen leven, dat door het spel van de protagonist werd aangeraakt.

Enkele feitelijke gegevens:

Datum: 21 maart 2012

Plaats: Dean-huis, St Oedenroode

Spelleider: Jan Lap

Speler: mevrouw H.E.

Medespelers: drie mannen

Psychodramaturg: Pierre de Laat

Onderzoeker: Michiel de Ronde

Verslag van het bibliodrama: een stad, een meisje en een kampement...

De spelleider legt, samen met de protagonist wandelend door de ruimte, de methodiek van het bibliodrama zoals hierboven geschetst, beknopt uit en nodigt haar een bijbelverhaal te kiezen (G.1). 'Holofernes,' H. aarzelt geen moment, geeft haar eerste associatie en herhaalt: 'dat van Judith en Holofernes.'

Als de spelleider vervolgens vraagt van welk moment in dat verhaal zij een foto zou willen maken, heeft H. eveneens direct haar associatie: 'Het moment dat Judith de stad verlaat op weg naar het kampement, waar Holofernes zich bevindt. Ze verlaat haar stad om haar stad te redden' (G.2).

De sfeer en het beeld van het spel worden vervolgens gecreëerd door de plaatsen in de ruimte te benoemen: 'Dit hier is de stad...,' zegt H., naar de deur in de werkruimte lopend. 'Daar ver weg, zeker een half uur lopen, is het kampement... en Judith gaat door deze poort, hier onder de balk, naar buiten... Het is nacht... Ze gaat vermomd... ' (G.3). Als vermomming krijgt de protagonist een hoofddoek omgeslagen (G.4).

Als de scene is geschetst, moet nog bepaald worden vanwaar de denkbeeldige foto gemaakt zal worden. In overleg met H. plaatst de spelleider de statief en licht toe: 'Het is een foto die ook de stemmen weergeeft' (G.5).

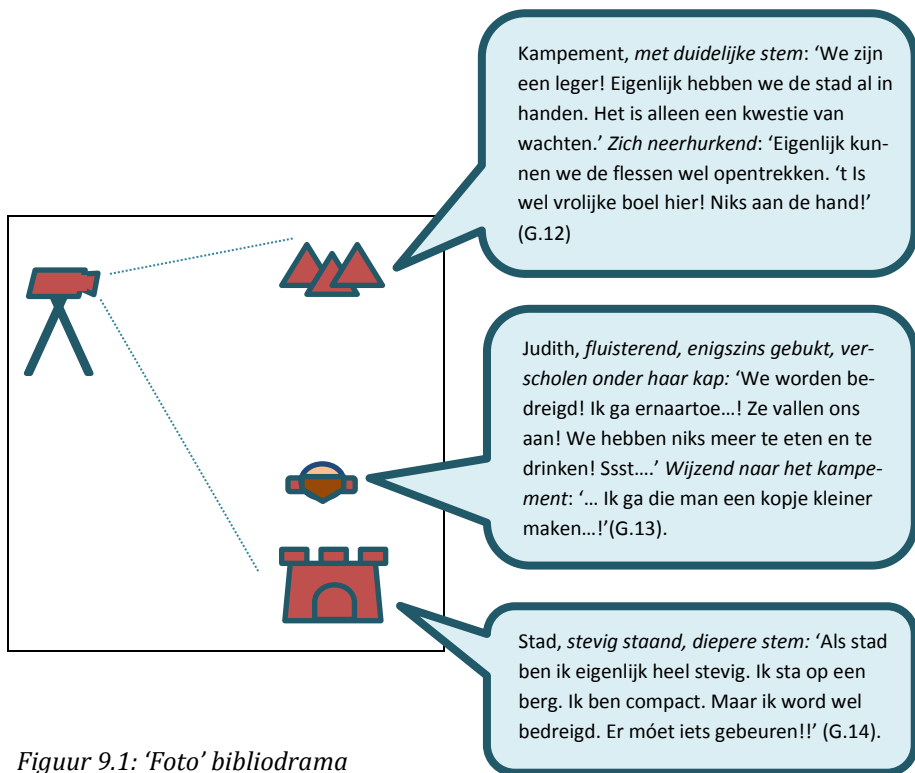
Na deze eerste verkenningen kunnen de rollen worden ingesproken. H. gaat elke positie langs... (G.6). Zij identificeert zich met de stad: 'Ik ben groot en sterk, ik sta stevig, maar er dreigt wel gevaar...' (G.7). Zij neemt eveneens de positie van Judith in, onder de poort op het moment dat zij de stad verlaat. Enigszins gebukt, verscholen onder haar vermomming fluistert ze indringend: 'Ik ga het doen! Er moet iets gebeuren!' (G.8). Vervolgens doorvoelt de protagonist de positie van het kampement van de belegeraars: 'Het is hier een vrolijke boel, we kunnen de flessen wel opentrekken, want we hebben eigenlijk al gewonnen!' Ze gaat erbij op haar hurken zitten (G.9). Elke positie krijgt vanuit deze identificatie een korte tekst, die door H. wordt ingesproken en vervolgens door de medespelers wordt uitgesproken in de door H. geïnstrueerde lichaamshouding (G.10), daarbij geholpen door ondersteunende attributen zoals de omslagdoek voor de vermomming van Judith en een kleedje als de verbeelding van het kampement (G.11). H. zelf maakt de foto, een beschrijving daarvan is weergegeven in figuur 9.1.

Nadat de foto genomen is, wandelen de spelleider en de protagonist opnieuw door de ruimte, H. met de denkbeeldige afdruk in haar hand (G.15). 'Wat probeert het plaatje jou te vertellen?' vraagt de spelleider meekijkend naar de foto (G.16). H. blijft een poosje stil... 'Ik heb geen idee...,' zegt ze dan (G.17). De spelleider nodigt H. uit voor een soort rolwissel met het plaatje: 'Plaatje,' vraagt hij, 'wat heb jij H., die hier staat, te vertellen?' (G.18) H., nu in de rol van het plaatje:

'Het is een oud verhaal... dit verhaal... H. heeft zich hier nog nooit mee geïdentificeerd, maar vindt het altijd wel een fascinerend verhaal... Als ik hier sta, als plaatje, dan denk ik ook wel aan het volgende plaatje... Het is een spannend avontuur...' (G.19). De spelleider: 'En zegt dat iets over haar?' (G.20).

H. in de rol van plaatje, nu met enthousiasme in haar stem: 'Ja, vast!! Er zijn allerlei avonturen gaande in haar leven. Dat past wel bij haar.' (G.21).

Na deze korte rolwissel wandelen de spelleider en H. weer verder door de ruimte. De spelleider richt zich tot H. en merkt op: 'Het plaatje zegt dat het wel bij jou past...' (G.22). 'Ja, dat klopt wel....' antwoordt H., 'ik ben ook benieuwd naar het vervolg... Ik neem het wel mee...' Het is duidelijk dat er voor H. een verbinding ontstaat tussen de beelden uit het spel en zaken die spelen in haar leven (G.23). Welke dat zijn, wordt nu niet geëxpliciteerd. Dat zou niet alleen een volgende ronde inluiden, het zou ook te direct zijn. De gemaakte foto spreekt voor H., dat is voldoende (G.24).



Figuur 9.1: 'Foto' bibliodrama

In de 'sharing' worden nog enkele ervaringen vanuit de rol gedeeld. De medespeler die de tekst van het kampement vertolkte, benoemt bijvoorbeeld een ambivalentie in het korte moment dat hij de rol van het kampement vervulde voor het maken van de foto: 'Het is wel een vrolijke boel, maar ik voelde ook wel dat we onszelf een beetje overschreeuwden.' De medespeler die de rol van de stad speelde, vertelt dat het voor hem een bijzondere ervaring is om

sterk te zijn én zich tegelijkertijd bedreigd en kwetsbaar te voelen, en de persoon die de rol van Judith stem gaf, benoemt de ervaring dat je gaat, zonder precies te weten waarheen (G.25).

Na deze uitwisseling worden de attributen en personages ontrold. Daarna is er nog gelegenheid om persoonlijke zaken die door de oefening aangeraakt zijn, te delen. H. heeft als laatste het woord: 'Het is wel een bijzondere cocktail van gevoelens: Het is een soort heldendom. Ik ga de stad redden. Ik doe het stiekem, het is nacht. Het is ook heel erg wat ik ga doen... Ik ga iemands kop erafhakken. Die cocktail was bijzonder en gaf mij een plezierig gevoel...' (G.26). De spelleider sluit af door te bedanken voor het mooie spel (G.27).

Reflectie met de spelleider: Het spel gaat zijn eigen gang!

Ter introductie op de reflectie met behulp van het psychodrama vraagt de dramaturg aan de spelleider wat voor hem indringende ervaringsmomenten waren tijdens het spel. De spelleider noemt twee momenten: de scene van Judith onder de poort en de scene van het kampement (G.28). Hij loopt weer naar de plek van de poort (G.32). 'Mijn eerste gedachte was: "Hoe lang laat ik haar hier staan, om haar er helemaal in te laten zakken?" (G.29). Maar het grappige was dat ik daar geen antwoord op hoefde te geven. Zij begon direct te fantaseren en het plaatje vorm te geven!' (G.30). 'Toen H. hier onder de poort stond...', vervolgt de spelleider, en hij neemt de houding aan die H. als Judith daar had, 'zo ineengedoken, met de hele last van de stad op haar rug (G.31), ik was daardoor geraakt. Dat kleine meisje nog. Dat ze zo vastberaden zei: "Ik ga iets ondernemen." Dat ontroerde mij, en ik zei als het ware tegen mezelf: "Ja, doe het maar..., voltrek dat maar!" (G.32). De dramaturg dubbelt de spelleider en zegt: 'Ik wilde haar steunen...' En een paar stappen naar achteren doend en de spelleider aankijkend, 'Neem je dat over?' (G.33). De spelleider: 'Ja, nou, ja... Ik wilde haar steunen in haar eigen tocht, in haar eigen weg... Dat was het.' (G.34).

'Het tweede was dat ze hier het kampement was. Dat H. hier ging zitten.' De spelleider loopt naar de plek van het kampement. 'Het verraste mij dat het daar zo'n vrolijke boel was. Dat was een nieuw element. En ik dacht: Ja natuurlijk, de fles moet open. En straks wordt die ook nog zo'n beetje verleid...' (G.35). 'Als je aan mij vraagt wat het met mij deed...' zegt de spelleider terwijl hij zijn hand naar zijn hart brengt, 'het mooiste moment zelf vond ik Judith hier onder de poort' (G.36).

'Zou je dat ook tegen het 'spel' zelf kunnen zeggen...?' reageert de dramaturg (G.37). Hij brengt de spelleider via een dubbel op gang: 'Spel, wat je met me deed, was...' (G.38). De spelleider, de formulering van de dramaturg overnemend: 'Spel, wat je met me deed.... Je ging je eigen gang (G.39). Op de

eerste plaats, door... door hier (onder de poort) gewicht en gewiektheid uit te beelden... En wat je ook deed, daar... daar gaf je een nieuwe wending... Ik moest bijschakelen... ik moest schakelen.' (G.40). De dramaturg dubbelt de spelleider: 'In de eerste ervaring werd ik bevestigd, dat ontroerde mij... maar daar... daar...' terwijl hij ondertussen nadrukkelijk wijst naar het kampement (G.41). De spelleider: 'Ja, eigenlijk had ik voor daar een heel programma... maar zij ging haar eigen gang... gelukkig. Ik dacht: Oh, wat een vrolijke boel! Ik dacht ook: O, die Holofernes gaat voorlopig nog niet dood... Dat bleek later ook... Er kwam nog scene twee, van het dronken voeren, en scene drie, van de verleiding... (G.42). Het spel ontwikkelde zich ondanks mij... het ging zijn eigen gang... (G.43). Ik volgde de dynamiek van het spel... (G.44) Er was hier - de spelleider loopt naar de plaats van het kampement - even kortsluiting... daar was dat niet (wijzend naar de poort). (G.45). Het spel ging zijn eigen gang. Ik volgde het...' (G.46).

De dramaturg nodigt de spelleider uit om te kijken wat het spel daar zelf over te zeggen heeft (G.47). De spelleider, nu in de rol van spel, zoekend naar woorden: 'Ik, als spel, ik moet op gang gebracht worden... Maar daarna heb ik mijn eigen dynamiek... en dan ga ik gewoon... ik ontwikkel mij vanuit mijzelf... En misschien moet ik soms een beetje worden bijgesteld... maar meestal heb ik het wel goed.' (G.48).

Dramaturg: 'Mag ik vragen, is er iets wat jij, spel, tegen de spelleider wilt zeggen?' (G.49). Spel, tegen de spelleider: 'Blijf je dat realiseren... dat ik de kracht in mijzelf draag... Jij bent wel de startmotor... Je moet het op gang helpen... Je bent ook degene die afrondt... maar daartussen... Je hoeft alleen maar op te letten of er niet iemand bezeerd raakt... maar verder gaat het vanzelf...' (G.50).

Reflectie met protagonist: Nu beginnen de kwartjes te vallen!

De dramaturg wendt zich tot H. en nodigt ook haar uit om een moment uit het spel te noemen dat haar geraakt heeft (G.51). H. vertelt dat het moment uit de 'sharing' voor haar een bijzondere betekenis had, 'toen "het kampement" zijn beleving teruggaf uit de rolwissel. Dat had ik zelf niet gevoeld, maar het was er wel, dat gevoel van zichzelf te overschreeuwen. Zij moeten daar gevoeld hebben dat er iets op handen was... Dat die figuur daar bij de poort niet onbeduidend was...' (G.52). 'Zette dat dingen in gang...?' reageert de psychodramaturg vragend (G.53). 'Ja zeker... en ook nu... nu je zo met de spelleider bezig was, is bij mij het proces verder gegaan: nu krijg ik beelden waar het eigenlijk over gaat. Nu denk ik: 'O... o..., daar heeft het mee te maken!' Nu krijgt het voor mij betekenis in mijn actuele leven. Ik weet waar het over gaat, en daar

zou ik zo nog twee uur psychodrama mee kunnen vullen! De kwartjes vallen. Dat is heel rijk!'(G.54).

Dramaturg, een volgende stap makend: 'Kom even in de benen. Zou jij tegen spel kunnen zeggen wat het met je heeft gedaan?' (G.55). H., de dramaturg volgend: 'Ja, spel, je deed veel... Ik had eigenlijk helemaal geen vraag. Ik ben zomaar met de spelleider aan de slag gegaan. De spelleider vroeg om een bijbelverhaal, en ik noemde dit verhaal, dat me altijd al gefascineerd heeft. Spontaan, bijna naïef.. En... nu ik het gedaan heb... het spel... een kwartiertje maar... Nu denk ik: Zo, maar daar zit veel in, over wat er in mijn leven speelt... Wat me aan het denken zet en wat om uitwerking vraagt... Het is niet rond, het is niet af... Maar ik voel dat er ontzettend veel in die scene zit aan materiaal wat mij inzicht geeft. Dat heeft spel mij gegeven!' (G.56).

Dramaturg: 'Ik wil graag even naar het moment van het foto maken, en de rolwisseling met de foto, daar zou ik nog even bij stil willen staan. Dat was volgens de spelleider een belangrijk onderdeel van het spel...' (G.57). H.: 'Ja, dat deed mij niet zoveel... Het moment dat de spelleider dat aan mij vroeg, had ik er eigenlijk geen zin in... (*stilte*)... Maar de vragen die daarin gesteld werden, waren wel confronterend. Ik had er geen zin in; ik wou er niet aan... Maar het feit dat hij het vroeg, bracht wel dat ik later dacht: O, ja.. natuurlijk, daar gaat het om...! Het was zeker wel nuttig... (G.58). Ik voelde daar ook, dat dit niet het moment was om daar nu op in te gaan, om dat in deze oefening te delen. Het is wel belangrijk, maar voor mijzelf, niet om het nu hier uit te werken... Het is wel fundamenteel... Het stelt zeker wat voor...' (G.59).

Dramaturg: 'Goed, dan wil ik je nu vragen als volgende stap, om een rolwissel te doen met het spel...' H. gaat op een stoel in het midden zitten, die het spel symboliseert... (G.60). H., nu in de rol van spel, zegt tegen H.: 'Ik, spel, heb je geprikkeld... Ik heb je in contact gebracht met een thema dat actueel is in je leven... en je allerlei kanten daarvan laten zien... en dat is niet af... maar ik daag je uit om daarmee verder te gaan...' (G.61). De dramaturg instrueert: 'Ga even op de stoel van H. zitten... en luister wat je hebt gehoord... Je hoeft niets uit te leggen, maar wat ga je terugzeggen?' (G.62). H.: 'Nou, ik heb daarstraks geantwoord dat ik dit voor mezelf wil meenemen... en dat ga ik doen door erover te dagdromen en te nachtdromen... Er zijn allerlei dingen in om op door te kauwen, te voelen en te ervaren... Ja, dat ga ik doen... dankjewel...!' (G.63).

In een terugblik aan het einde van de sessie zeggen de deelnemers nog het volgende tegen elkaar:

Terugblik

- H.: Het is heel bijzonder hoe je met niets, in een kwartiertje dit allemaal kan oproepen! (G.64).
- Spelleider: Je doet het met je lijf hé. En met je verbeelding. Dat is heel sterk. Ja, dat viel mij op. Toen jij stad werd, maakte je jezelf groot; je stem werd steviger. Wij vangen die signalen ook op. Jij bent daar. Jij bent die stad' (G.65).
- H.: 'Ja, ik ga er heel gemakkelijk in, in dit soort technieken. Ik ben daar heel ontvankelijk voor. Daar bij het kampement moest ik ook gaan zitten. Daardoor voelde ik de lol daar en de drank.' (G.66).
- Medespeler: Ja, ik herken dit mechanisme uit mijn eigen betrokkenheid bij het spel. Voor mij werkt dat ook zo: toen ik die kap om had en me zo een beetje geheimzinnig bukte, werd ik Judith uit het verhaal. Dat werkt!' (G.67).
- De spelleider legt een verband met zijn kerkelijke achtergrond: 'In de theologie van het sacrament wordt wel gezegd "Ex opere operato". Zo is het ook met het spel: het spel speelt zichzelf! Het gaat gewoon; dat is heel interessant om te ervaren. Natuurlijk kun je als director invloed uitoefenen, maar het spel is er niet van afhankelijk!' (G.68).
- H.: 'Het is buitengewoon boeiend om zo met elkaar als spelleider en speler terug te kijken op het spel. Alleen al vanuit supervisieoogpunt is het een heel waardevolle manier van ontdekken wat er eigenlijk is gebeurd; wat je hebt ervaren en wat het spel met je doet (G.69). Voor mij als protagonist gaat het eigenlijk nog even door. Het is een soort dubbelrol; meerdere lagen die actief zijn: heel boeiend (G.70). Wat ik er heel bijzonder aan vind, als je het spel zo als een aparte entiteit benoemt, dat je de samenwerking tussen de director en het spel taal kan geven. Dat is een hele leuke, nieuwe manier om naar jezelf te kijken als spelleider.' (G.71).

Een stevig fundament! Doorwerking en bevestiging na een aantal maanden

In de bijeenkomst van twee maanden later vertelt H. dat het bibliodrama voor haar heel betekenisvol is geweest en nog steeds is. 'Eigenlijk gebeurde er na de oefening nog heel veel. Toen ik eraan begon, had ik echt geen idee. Ik koos gewoon een verhaal (G.72). Maar voor mij werd die stad mijn praktijk, een soort vesting, een soort fort, stevig verankerd! (G.73). Ik werd daarin bevestigd door een bezoek van een vriendin die bij mij logeerde, die opmerkte dat ik zo stevig in mijn werk sta. (G.74). Blijkbaar voelde zij dat er een fundament was gekomen en dat er nu een soort burcht staat. Door de oefening besepte ik hoe hecht verankerd mijn praktijk is.' (G.75).

Enkele maanden na deze spelsessie meldt H. via de elektronische post dat zij de oefening met het bibliodrama zich nog steeds herinnert als een krachtige en ook blij-makende oefening (G.76). 'Het komt nog regelmatig voor dat ik in situaties kom, dat ik mijzelf weer onder die poort voel staan, en de fundamen-

ten van mijn stad ervaar. Ik kan dan opnieuw het gevoel ervaren van Judith, die met haar kap op daar onder de poort staat om haar stad te behoeden voor de ondergang: ze is vastbesloten! En ook het gevoel dat de stad opriep: stevig, met een enorm fundament, niet van de plaats te krijgen. Door de kracht van de stad te ervaren, als een vesting, kon ik ook ervaren hoe sterk mijn eigen basis is (G.77). De soldaten blijken bij nader inzien veel minder gevaarlijk dan Judith in het verhaal dacht. Ze waren al ladderzat!' (G.78). H. vertelt dat ze beseft dat Judith ook een andere keuze kon maken: omdraaien en de poorten van de stad weer sluiten en vertrouwen op de kracht van de stad en haar inwoners. 'Het heeft me het besef gegeven dat ik kan vertrouwen op en kan uitgaan van mijn eigen kracht. Als ik dat doe, hoef ik niet bang te zijn verslagen te worden (G.79). Het heeft mijn zelfvertrouwen versterkt. Dat is meer een algeheel gevoel van kracht (G.80). In mijn gedrag zie ik dat terug: ik vergelijk me minder met wat anderen doen; ik zie meer wat mijn eigen unieke kwaliteiten zijn. In mijn werk vertaalt dit zich in het zelf actief verwoorden van mijn eigen kwaliteiten en die ook uitdragen naar mijn collega's en opdrachtgevers.' (G.81).

9.6 Voice dialogue: hervinden van de levensader

Voice dialogue is als begeleidingsmethode ontwikkeld door het echtpaar Sidra en Hal Stone (Stone & Stone, 1989) op basis van de analytische psychologie van Jung. Binnen deze methode wordt het zelf van een individu opgevat als een verzameling van stemmen of subpersonen, die deel zijn van de gehele persoon, maar ook een zekere autonomie hebben. Met nuanceverschillen is deze benaderingswijze verwant aan het perspectief dat Hermans heeft geïntroduceerd met zijn 'dialogical self theory' (Hermans & Hermans-Konopka, 2010).

De werkwijze van voice dialogue beoogt binnen een persoon polaire posities te ontdekken rond een actueel thema, om die vervolgens elk afzonderlijk aan het woord te laten. Het spelelement bestaat in het feit dat de persoon gevraagd wordt om die verschillende posities als op zich staande personages (subpersonen genoemd) uit te spelen, door zich er volledig mee te identificeren. De cliënt vertolkt de stem van de afzonderlijke posities *alsof* hij die subpersoon zelf is. Deze subpersonen kiezen zelf een bepaalde plaats in de ruimte ten opzichte van het bewuste ik. De gekozen positionering wordt nog versterkt door nonverbale aspecten, zoals lichaamshouding, klankkleur van de stem, en dergelijke. Vanuit die positie voert de subpersoon een gesprek met de coach, die binnen deze methode de 'voice dialogue facilitator' wordt genoemd.

Een sessie bestaat in principe uit de volgende stappen (zie daarvoor ook figuur 9.2):

1. Introductie met een korte toelichting op de methode en het benoemen van de vraag;
2. Verkennen van de vraag met de bedoeling daar verschillende posities of subpersonen als polariteiten in te onderscheiden;
3. Identificatie met de eerste (meestal dominante) subpersoon; exploratie van diens bijdrage aan het geheel van de persoon;
4. Terug naar de positie van het bewuste ik om te horen wat er door de subpersoon gezegd is, en om mogelijke andere stemmen of subpersonen te benoemen;
5. Identificatie met een andere (vaak een meer verstoten) subpersoon; exploratie van de waarde van die stem voor de gehele persoon;
6. Terug naar het bewuste ik, weer om te horen wat de subpersoon gezegd heeft en het verhaal van beide kanten toe te laten als iets wat er is.
7. Ter afsluiting wordt de cliënt uitgenodigd om vanuit een waarnemerspositie naar zichzelf te kijken. Hij gaat naast de coach staan, die voor hem het hele verhaal van het bewuste ik met de subpersonen als een korte film reconstrueert.

Ten slotte vraagt de coach of het zo voldoende is en wordt de sessie beëindigd.

Het is de kunst en de vaardigheid van de begeleider om de subpersonen in de dialoog van de stemmen tot volledige ontplooiing te laten komen als (erkend en aanvaard) deel van het geheel. Om dat te bereiken hanteert hij de principes van resonantie en energetische inductie: zodanig afstemmen op het 'energetisch patroon' van de subpersoon, dat dit bevestigd en versterkt wordt. De begeleider zoekt altijd naar de positieve bijdrage van de subpersoon aan het gehele ik, juist ook als het om verstoten delen van het zelf gaat (Brugman, Budde & Collewijn, 2010; Mulder, 2011).

Enkele feitelijke gegevens rond de speldemonstratie:

Datum: 9 mei 2012

Plaats: Dean-huis, St Oedenroode

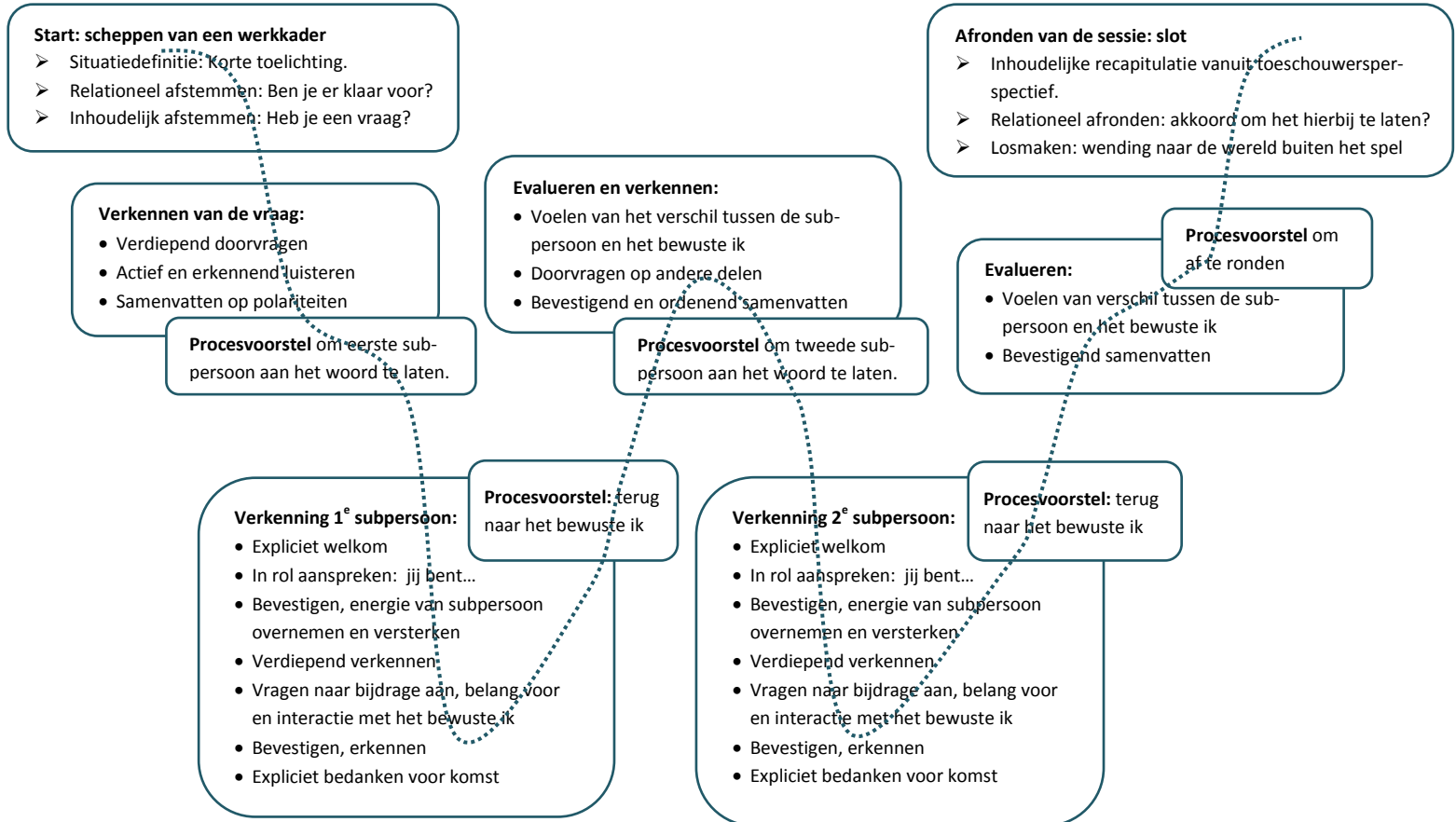
Spelleidster: Judith Budde

Speler: N.P.

Psychodramaturg: Pierre de Laat

Onderzoeker: Michiel de Ronde

Figuur 9.2: De lijn in een voice dialogue-sessie



Introductie van de voice dialogue-sessie

De spelleidster geeft N. een stoel, gaat recht tegenover hem zitten en stemt op hem af door met de handen naar voren en achteren te bewegen en te vragen: 'Is de afstand goed zo?' N. reageert bevestigend. De sessie kan beginnen. (H.1).

'Voice dialogue stelt je in de gelegenheid om te luisteren naar verschillende subpersonen in jezelf,' legt de spelleidster uit (H.2). 'De stoel waarop je nu zit, is N-in-zijn-totaliteit. Op deze stoel eindig je straks ook. En als we zo dadelijk een bepaalde kant van jou willen spreken, dan nodig ik je uit om een andere stoel ergens neer te zetten, of ergens te gaan staan. En dan ga ik een praatje met dat deel van jou maken' (H.3). Gebarend dat het eigenlijk heel eenvoudig is, besluit ze relativerend: 'Dat is eigenlijk het hele eieren eten!' (H.4).

Als de spelleidster vervolgens aan N. vraagt of er op dit moment iets is wat hij zou willen uitzoeken, reageert hij direct door te vertellen dat hij de laatste tijd zijn poëtische taalvaardigheid zwaar verwaarloost: 'Ik zou willen ontdekken wat mij ervan weerhoudt om gedichten te schrijven...' (H.5).

'Het is mooi,' reageert de spelleidster, zich een beetje vooroverbuigend en haar handen vlak voor haar ogen langzaam openvouwend: 'Als ik naar je kijk terwijl je praat over gedichten, zie ik je ogen zo gaan sprankelen... En nu wil je kijken wat je weerhoudt... Heb je een idee wat dat is?' (H.6).

N. antwoordt, zoekend bij zichzelf: 'Er zit ergens een spottende docent.... En daarnaast... nou ja... gewoon geen tijd voor...' (H.7). De spelleider herhaalt ter bevestiging de woorden van N. en vraagt welke van die twee nu het meeste op de voorgrond ligt? N. is enige tijd stil en zegt dan als het ware voor zichzelf pratend: 'Ik weet het niet. De man is al dood... Kijk, voor gedichten heb je innerlijke rust nodig...' (H.8).

De spelleider luistert door nonverbaal te volgen en samen te vatten: 'Ik hoor een stuk in jou dat ernaar verlangt om gedichten te schrijven, en een stuk dat er eigenlijk geen tijd voor heeft, en dan is er ook nog die spottende docent die zegt: 'Wat stelt het eigenlijk voor...' Zullen we daar eens een praatje mee maken? Dan zien we wel waar we uitkomen. (H.9).

De spottende docent

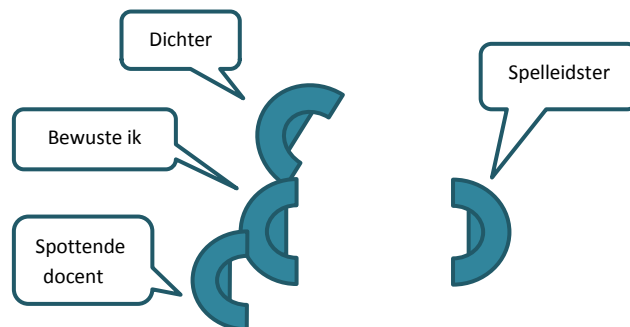
N. stemt hiermee in door op te staan en een andere stoel te pakken. Hij kijkt even van een afstandje en plaatst de stoel dan rechts, vlak achter de stoel waar hij zonet op zat. 'Hij zit hem ergens in zijn nek..!' licht hij toe, en begint dan direct vanuit de rol van de spottende docent te praten: 'Het is zonde van zijn tijd. Dat puberale gedoe met die gedichten...' (H.10).

De spelleidster reageert: 'Ah, jij bent de persoon die N. de spottende docent noemt. Welkom! Wat vind jij van dichten?' (H.11). Met een gefronste

blik en een ietwat donkere stem begint de spottende docent kritiek te leveren: 'Je moet er heel goed in zijn hé, of je moet het niet doen! N. moet gewoon studeren! Hij kan wel aardig schrijven hoor... maar het is voor zijn toekomst niet weggelegd. Bovendien, wat heeft het voor nut?! Filosofie is belangrijk!! Ik heb hem wel een beetje belachelijk gemaakt, gezegd dat het puberaal was...' (H.12). 'Aha, en N. heeft naar jou geluisterd!' interrumpeert de spelleidster, 'en waarom was dat zo belangrijk? Wat zou er gebeurd zijn als hij niet naar jou geluisterd had?' (H.13).

De spottende docent is lange tijd stil... en dan: 'Ja, hij was briljant... en nu ging die zich met randverschijnselen bezighouden. Hij was zo goed in filosofie...! Daar had hij een 9 voor!' De stem van de docent is zachter geworden: 'Hij was gewoon goed!' herhaalt hij (H.14). 'Oké,' reageert de spelleidster, nu ook fluisterend, 'dus jij hebt ervoor gezorgd dat N. zich niet met rándverschijnselen heeft bezig gehouden!' (H.15). De docent knikt: 'Zo is het, ja.' (H.16).

Nu de achterliggende intentie van 'de spottende docent' duidelijk is geworden, bereidt de spelleidster de afronding voor: 'Ik heb het gevoel dat ik nog lang met je zou kunnen praten, maar voor de voortgang van het spel is het nodig dat we afronden...' (H.17). 'Ja, ik ben toch al lang dood!' repliceert de spottende docent (H.18). 'Ja, je bent al dood hé, maar in zijn leven ben je nog steeds actief...' reageert de spelleidster vriendelijk, naar de stoel van N. knikkend (H.19). 'Ja, nou ja, bij vlagen, als hij een beetje verlangend aan gedichten denkt... dan tik ik hem op zijn schouder... Zo van: weet je nog, er zijn belangrijkere dingen!' (H.20). 'Oké, er zijn belangrijkere dingen dan poëzie maken, dan die randverschijnselen...' paraphraseert de spelleidster. 'Mag ik je danken voor je komst?' (H.21). Met een gebaar nodigt ze N. uit om weer op de stoel van zijn bewuste ik te gaan zitten (H.22).



Figuur 9.3: Subpersonen binnen een voice dialogue-sessie

De dichter

‘Voel maar even,’ zegt de spelleidster rustig, als N. weer op zijn stoel zit, ‘hoe het verschil is... daar en hier... Is er verschil...?’ (H.23).

‘Ik weet wel wat het verschil is,’ reageert N., ‘ik heb zelf een heel andere overtuiging over wat belangrijk is... “Ik heb mijn schone dagen verroekeloosd en verdaan,” schreef Guido Gezelle, en voor wat betreft het dichten geldt dat voor mij ook...’ En met stemverheffing, wijzend naar de stoel van de spottende docent: ‘En dat is zijn schuld!’ (H.24). ‘Je hebt je schone dagen verroekeloosd en verdaan...’ spiegelt de spelleidster met enthousiasme in haar stem (H.25). ‘...er is een kant in jou die, als je over gedichten spreekt, ook meteen poëtisch wordt. Zou je nog even naar die kant willen luisteren van jezelf?’ (H.26).

N. staat op en pakt een stoel, zet die links naast zijn bewuste ik en praat tegelijk verder: ‘Ik wil er toch nog iets aan doen voordat ik dood ben...’ (H.27). “Voordat N. dood is...” zegt de spelleidster, methodisch corrigerend met een knikje naar de stoel die hij zonet verlaten heeft (H.28), en vervolgt: ‘Ja, jij hebt wel een idee wat N. zou kunnen doen!’ (H.29). ‘Jawel!’ reageert deze subpersoon, ‘ik zou elke morgen gewoon tien minuten eerder op kunnen staan...’ (H.30). Dan komt er meer tijd... Het mooiste is als hij er een soort blok van maakt, bijvoorbeeld elke zondagmorgen... dat zijn er 52 per jaar... nog tien jaar te leven... dat zijn 520 gedichten...!’ (H.31). ‘Ah.... Je straalt ervan! Alleen al bij het idee dat dat zou gaan lukken...!’ (H.32).

N. lacht... (H.33). De spelleidster pakt het enthousiasme over en versterkt het: ‘Dat die dat zou doen...! Een keer per week! Als N. dat zou doen... Daar word jij gelukkig van...!’ En zich vooroverbuigend: ‘Want, wat vind jij zo heerlijk aan dichten...?’ (H.34). “Nou, het spelen, het spelen met taal... Je begint, en het werkt vanzelf... In het begin moet je er even aan werken, en dan komt het vanzelf... En dan later vervolmaak je het. Het is net als met hardlopen... als je dan in de flow bent, dan blijft het stromen! Het is een soort... literair orgasme... tenminste, ja, uh,’ vervolgt hij dan ietwat verlegen (H.35).

De spelleidster pakt de aarzeling onmiddellijk op: ‘Ja, iemand anders - wijzend naar de stoel van de spottende docent - vindt dat je dat zo niet kan zeggen, maar,’ met haar armen gebarend, ‘het ontstaat zomaar hé, terwijl je hier zit te praten! Zomaar!! Dat je dat zo zou kunnen noemen... Ja! Ja! Je straalt er helemaal van!’ (H.36). En dan, met iets lager stemgeluid, vraagt zij: ‘Ja, nou tot slot, ter afronding... Als N. meer ruimte gaat maken voor jou... en meer zou gaan luisteren naar wat jij graag zou willen... wat zou jij dan brengen...?’ (H.37). ‘Nou,’ reageert de poëet, ‘ik denk... het vloeien van de creativiteit... Hij (*naar de stoel van N. kijkend*) zal er ook op andere momenten plezier van hebben... Als hij met mensen praat.... Als hij coacht.... Als hij leest, hij zal meer de dingen

achter de woorden verstaan... Het is een oefening in het verstaan van de werkelijkheid, als je met poëzie bezig bent.... Ik kan mij voorstellen dat iemand die piano speelt, dat ook heeft... Het is genieten...' (H.38).

'Ja, je straalt ervan!' reageert de spelleidster, "het is prachtig om dat te zien... en ik denk dat als je gaat dichten, dat het heerlijk is om naar je te luisteren..." (H.39). Waarop de dichter spontaan reageert: 'En zelfs geen koning Salomo die straalde zo...' (H.40). 'Voila!!' roept de spelleidster enthousiast, terwijl ze haar hand opheft en lacht, 'dat schud je zomaar uit je mouw!' (H.41). En dan met een iets lagere toon en een vleugje zakelijkheid: "Ik zou nog lang willen doorpraten over poëzie... maar de tijd is voorbij... Dus mag ik je danken voor je komst..." (H.42); en vervolgens iets zachter: 'Dan wil ik nu graag weer met N. praten...' (H.43).

Afronding: wat echt telt...

Als N. weer op de stoel van zijn bewuste ik zit, bewaart de spelleidster enige tijd stilte en zegt dan: 'Oké, voel maar even: de subpersoon aan je linkerkant, en nu hier weer op deze stoel... Voel maar even of er verschil is tussen dat en dit...' (H.44). N. is een poosje stil en zegt dan: 'Nou, dit is... Hier zit ook wilskracht... er hangt ook een belofte aan. Het is het waard om die wilskracht ook op te brengen...' (H.45).

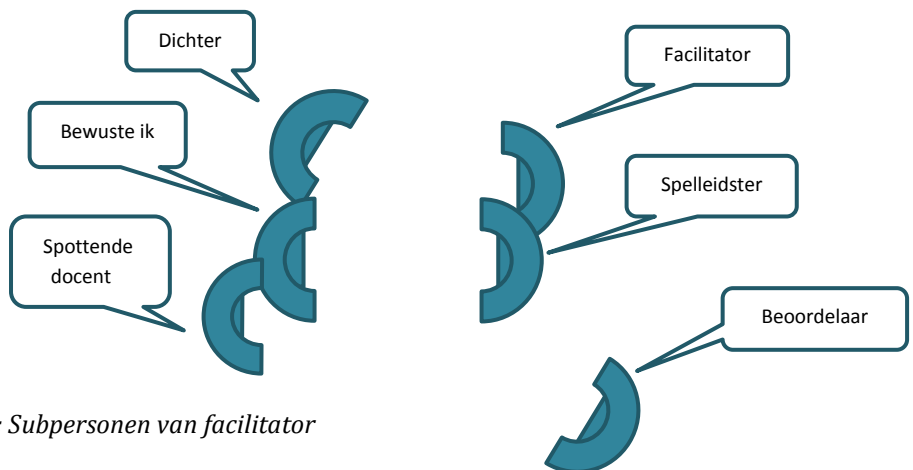
'Omwille van de tijd zal ik het nu niet doen...' herneemt de spelleidster, 'maar normaal zou ik je vragen om hier naast mij te komen staan om te kijken. En ik zou dan nog een kort verslag geven van wat we samen hebben meegemaakt. Maar voor nu, om het wat korter af te ronden... (H.46): Voel nog maar even daar achter jou (met de arm wijzend), daar zit je oude leerkracht, je spottende docent. Die vindt dat je met wezenlijke dingen bezig moet zijn, en dat je je niet met randverschijnselen moet vermoeien. Dat was vroeger belangrijk, en hij is er nog steeds... En hier hebben we met het stuk gesproken dat gewoon heel graag wil dat je weer gaat dichten... op zondagochtend, 52 weken per jaar... en de creativiteit, het plezier... dat dat gaat opleveren.' (H.47).

Hierop reageert N. met een afrondend inzicht: 'Ja, deze kerel - wijzend naar de stoel van de spottende docent achter hem - maar wat echt telt is... dat de hartslag weer op gang komt. Die klinkt in alles door... ook in mijn werk... in de gesprekken met de kinderen... in de tuin...' (H.48). De spelleidster stelt voor om hiermee af te ronden, en terwijl ze symboliserend haar handen naar achteren brengt, zegt ze: 'Als we onze energie weer een beetje terugnemen, dan kunnen we ons weer richten op de anderen, die hier ook nog in de kamer zijn...' (H.49).

N. en de spelleidster draaien zich om naar de rest van het gezelschap, dat ademloos heeft toegekeken en meegeleefd. Het is alsof ieder na een intensieve reis terugkeert in het hier en nu (H.50). Als onderzoeker stel ik voor om kort te pauzeren en dan verder te gaan met het reflectiedeel.

Reflectie met psychodrama door de spelleidster: 'Het spel is een cirkel om ons heen...'

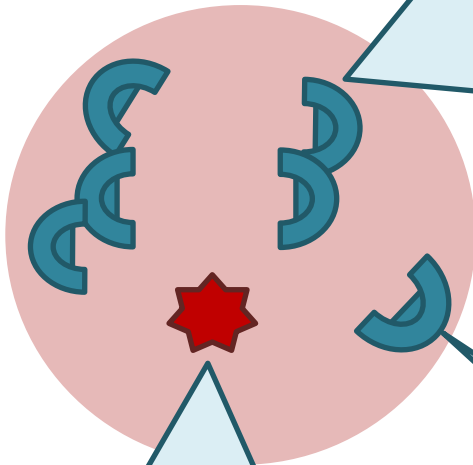
Ter voorbereiding op de reflectie met behulp van het psychodrama vraagt de dramaturg aan de spelleidster om een moment 'van dynamisch belang' uit de achterliggende sessie te kiezen (H.51). Eén van de momenten die haar is bijgebleven, is een dilemma direct aan het begin van het gesprek. Als spelleidster voelde zij bij N. de passie van het willen dichten, maar hij wilde uitzoeken wat hem tegenhield (H.52). Op de vraag van de dramaturg welke subpersonen dan bij haar actief worden, noemt zij als eerste 'de voice dialogue facilitator' (H.53). Vervolgens blijkt er ook nog een stem van een beoordelaar actief te zijn (H.54).



Figuur 9.4: Subpersonen van facilitator

Deze posities krijgen beide het woord in het drama dat ontstaat. De dramaturg nodigt de spelleidster daarna ook nog uit om het spel zelf een aparte positie in de ruimte te geven en die ook stem te geven.

Aanvankelijk zet de spelleidster 'het spel' – dat gesymboliseerd wordt door een pianokruk – precies tussen de cliënt en de stoel van de spelleidster in. Van een afstandje kijkt ze naar de compositie en verplaatst vervolgens 'het spel' zodanig dat het een driehoek vormt met de cliënt en de positie van de spelleidster. (H.55). In het onderstaande overzicht wordt weergegeven wat vanuit deze verschillende posities is gezegd door de spelleidster:



Voice dialogue facilitator

- 'Er gebeurt eigenlijk van alles op deze positie... Ik merk: Oké, hier zit de energie... dit is een kant die wel wil dichten... Dit is belangrijk... En tegelijk denk ik: 'Maar zijn vraag was wat hem weerhoudt?' Dus, wat ga ik doen?' (H.56).
- Eigenlijk ben ik een wikker en weger wat nu het vervolg is om mee verder te gaan? (H.57).
- Als facilitator boots ik hem – de cliënt – een beetje na, van binnen en ook wel van buiten. Dat is een belangrijk element (H.58).
- Waar het om gaat, is dat ik die ikken aan het woord krijg... op een manier dat ze zich volstrekt uitgenodigd voelen en welkom weten. En dat doe ik door een beetje in de energie van die subpersoon te kruipen!' (H.59).
- Als 'voice dialogue facilitator' kijk ik naar polariteiten: Wie is er aan het woord? Wie is er primair? Wie is er sterk in jou? (H.60).
- Vanuit het gedachtengoed van voice dialogue maak ik keuzes voor de ontwikkeling van het spel (H.61).

Spelpositie (door spelleidster)

- Ah... Dit is leuk! Vanuit deze positie van het spel zijn we eigenlijk met z'n drieën: we doen het samen! (H.66)
- Dat is belangrijk. ... Ik als spel, ik ben (*met een omvattend gebaar*) eigenlijk dit geheel, en daar is zij (*naar de positie als spelleidster wijzend*) een onderdeel van... en N. ook, met al zijn subpersonen. Ik – spel – ben eigenlijk hieromheen... (*met een breed omvattend gebaar*) (H.67).
- Het is grappig... Ja, dat is interessant... Als spel... we zijn een geheel... Het spel is een cirkel om ons heen. De totaliteit is het spel! Het herinnert mij- eraan dat we het sámen doen! N. en ik... (H.68).
- *Op fluistertoon*: Ik ben eigenlijk één groot avontuur.... Je weet toch nooit wat er gebeurt... Dan duikt er zo'n spottende docent op... dat is toch leuk! En dan spreekt ze (*kijkend naar de stoel van de spelleidster*) zomaar plotseling een poëet. Wie ontmoet er nou zomaar een poëet, midden op de dag... Dat krijgt zij (*opnieuw gebarend naar de stoel van de spelleidster*), dat krijgt zij cadeau!! Dat is prachtig... (H.69).
- Vanaf mijn positie, hier als spel, is mijn belangrijkste advies aan de spelleidster: 'Rust..., volg..., vertrouw.... Jij hoeft het niet te doen....Laat mij als spel mijn werk maar doen... (H.70). Dat is leuk namelijk... want ik ben mooi... Ik bedoel... Ik ben een spannende vorm... Als ik mijn werk kan doen, dan gebeuren er de mooiste dingen... (H.71).

Beoordelaar

- Ik ben een heel andere kant, namelijk van: Oké, eh.. we hebben twintig minuten... Je moet wel de tijd bewaken...! (H.62).
- Je kunt niet teveel, maar je moet wel iets laten zien. Misschien kunnen we toch nog even naar de andere subpersoon gaan (H.63).
- O ja, het moet wel rustig (H.64).
- Ik zit het vooral allemaal te bekijken of het wel goed gaat. Het moet allemaal... Ik ben vooral bezig met: 'Wel goed doen, hé!' (H.65).

Na de vertolking van deze posities vraagt de dramaturg de spelleidster ten slotte weer op de stoel van haar bewuste ik te gaan zitten: 'Heb je gehoord wat spel zei?' (H.72). 'Ja,' antwoordt ze, 'en dat klopt zeker... (H.73). Ik vergeet het wel eens, of die beoordelaar vergeet het wel eens, want als zij te hard werkt, dan kan ik dat niet meer ervaren... dan wordt het werken..., terwijl dit... hier vanuit de positie van het spel... dit is heerlijk! Dat is toch zo! Het is inderdaad een avontuur!' (H.74).

Ter afsluiting vraagt de dramaturg nog één keer rond de opstelling te lopen: 'Is er nog iets wat je wilt zeggen?' (H.75). De spelleidster kijkt nogmaals rustig naar het geheel: 'Het is goed zo,' besluit ze (H.76).

Reflectie met psychodrama door de speler: 'Hij pakt een stukje leven terug...'

De dramaturg vraagt aan N. of hij een moment voor de geest heeft dat voor hem van belang was (H.77). N. aarzelt geen moment, gaat weer op de stoel van het bewuste ik zitten en zegt: 'Op een gegeven moment, toen ik vertelde hoe een gedicht werkt... Nou, op dat moment (*met zijn handen op de stoel van de dichter kloppend*) werd hier een gedicht gemaakt (H.78). Wat ik hier zei, over hoe een gedicht wordt gemaakt, dat gebeurde tegelijk ook (H.79). N. gaat weer even zitten op de stoel van de poëet: 'Hier zei ik dat als je weer gaat dichten, dan... dan verrijkt dat de werkelijkheid. Het is niet alleen zo, dat het gedicht er dan komt, maar ook dat je daar iets aan hebt voor het leven, voor liefhebben, voor werken, voor tuinieren! (H.80). Maar dat te zeggen, (N.'s stem wordt hoger en zijn gebaren worden levendiger) dat te zeggen is op zichzelf al een gedicht... (H.81). Daar gebeurt het al. Dus wat ik daar zei, dat voelde ik dus... Het werkt vanzelf... of... Het spel werkt... Ja, het spel werkt!' (H.82).

'Wat geeft het jou?' vraagt de dramaturg. 'Ja,' reageert N., 'dat..., dat was een moment, terwijl ik het helemaal kwijt was en ik eigenlijk wilde onderzoeken waardoor dat kwam, toen gebeurde het. Toen gebeurden er belangrijke dingen! Hier gebeurden belangrijke dingen! (H.83). Hier kreeg ik het cadeau! Ik had het gewoon!' (H.84). En nogmaals met verhoogde stem: 'Ik kreeg het cadeau! (H.85).

'Je spreekt nu over de kern van wat je hebt meegemaakt,' reageert de dramaturg (H.86). N. bevestigt: 'Ja, de kern is dat wat in het schrijven van een gedicht gebeurt, dat gebeurde hier ook! Dat de flow er is, dat gebeurde hier ook... Het gebeurde hier!' (H.87).

Dramaturg: 'Kom er eens even uit. Kom eens hier staan.' Terwijl hij dit zegt neemt de dramaturg N. mee naar een waarnemerspositie buiten het spel. 'Wat gebeurt er met die man?' vraagt hij dan (H.88).

N. kijkt lange tijd in stilte... (H.89). 'Hij pakt een stukje leven terug,' zegt hij dan. 'Daar begint het mee. Hij heeft twee keer gezegd... over dood. Dat het nu moet gebeuren voordat je dood bent... en dat stukje was al dood, door hem - wijzend naar de stoel van de spottende docent. Er was al een dood stukje... en dat is weer levend geworden... Dat is heel belangrijk, zeker... Het is wezenlijk...! Ja... Het kan alles veranderen... (H.90).

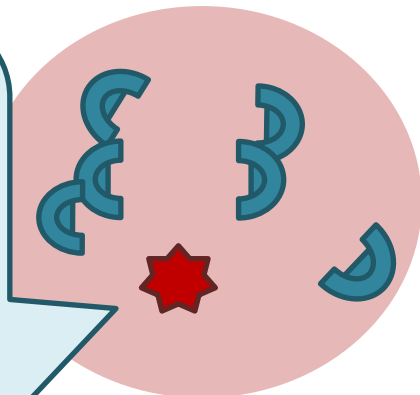
De dramaturg legt een hand op de arm van N.: 'Dit is een bijna magisch moment hé?' (H.91). N. antwoordt met herkenning: 'Nou, dat is echt zo... Zonet zag ik dat deze stoel, die van de poëet, door de lichtinval een heel andere kleur had dan de andere stoelen... een heel andere stoel. Het is echt heel anders... heel anders... ja... ja...' (H.92).

N. vervolgt: 'En wat doet de spelleidster daarvoor? Het doet er nog niet eens toe op welke stoel ik zit. Wat doet zij? Duwtje... Duwtje... Duwtje... Doe het zelf maar... doe het nou maar... Doe maar... Kom... Kom maar... Laat maar geboren worden, laat maar geboren worden... Een soort vroedvrouw... Ja... laat maar geboren worden... en het werd geboren... Ik denk dat de wijze vrouw dat in haar deed. Voor mij deed de wijze vrouw dat... De vroede vrouwel!' (H.93).

De dramaturg vraagt: 'En het spel..?' (H.94), waarop N. enthousiast reageert: 'Ja, ja, mag ik er even op gaan zitten?' (H.95). Hij verplaatst het piano-krukje enigszins, terwijl hij zegt: 'Ik zou het zo zetten...' (H.96). N. zit een poosje stil op het krukje, richt zich klaarblijkelijk naar binnen (H.97) en geeft dan een verwoording vanuit de identificatie met het spel zoals in het onderstaande schema is weergegeven:

Spelpositie (door

- Ik als spel, ik gebeur gewoon... (H.98).
- Ik moet wel op gang komen (*maakt een draaiende beweging met de handen*) maar als we eenmaal tollen, dan tollen we... en als we bijna uitgetold zijn, dan geeft de spelleider weer een zetje, en we tollen weer, (*opnieuw de woorden ondersteunend met draaiende bewegingen*) (H.99).
- Het gebeurt gewoon. En... (*als spel wendt hij zich tot N.*) het was mooi dat je op een gegeven moment je denken verloor... daar (*bij de spottende docent*) daar was het nog denken... en daar... het gebeurde gewoon... (H.100)



Oké, ten slotte...' de dramaturg neemt het woord en geleidt N. nog een keer naar de waarnemerspositie: 'Is er nog iets wat je wilt zeggen?' (H.101). N. is een poosje stil... en zegt dan, naar de dramaturg kijkend: 'Het is heerlijk niet te hoeven sturen, maar gewoon te ervaren.' (H.102). Daarmee zijn de laatste woorden gezegd.

De speler en de spelleidster ontrollen op uitnodiging van de dramaturg samen de stoelen. N. maakt nog een grap naar de stoel van de spottende docent: 'Rust in vrede meneer Van Balen, nu ben je weer gewoon een stoel!' (H.103). 'En deze kruk... dat was het spel... en is nu weer een pianokruk!' zeggen spelleidster en speler in koor (H.104).

De tijd is vol. Als onderzoeker bedank ik de deelnemers. Enkelen spoeden zich met haast naar huis; anderen nemen de tijd en praten nog wat na (H.105).

9.7 Voice drama: tussen onzekerheid en vertrouwen

In de methodiek van het voice drama worden principes van voice dialogue en bibliodrama geïntegreerd. De subpersonen van de cliënt die in voice dialogue achtereenvolgens een gesprek aangaan met de spelleider, worden bij voice drama geënceneerd en ingesproken door de speler en uitgespeeld door medespelers. Daarbij worden met name de technieken van het wisselen van rol en het spiegelen gehanteerd. Het voice drama is qua opzet vergelijkbaar met het bibliodrama, zoals beschreven in paragraaf 9.5. Nu is echter niet een bestaand verhaal het uitgangspunt, maar een fragment uit het levensverhaal van de protagonist. Voice drama is daarmee een spelvorm die gebruikt kan worden in groepsbijeenkomsten, waarbij medespelers zich in dienst stellen van de protagonist. In het spel gaat het om een vraagstuk of een gebeurtenis uit het leven van de protagonist dat in scene wordt gezet en waarin de verschillende subpersonen die daarin actief zijn, stem krijgen.

Een voice drama sessie bestaat in principe uit de volgende stappen:

1. Introductie van de methodiek.
2. Verkenning van de vragen bij de deelnemers via een warming up.
3. Kiezen van de protagonist.
4. Enscleneren van de te exploreren situatie door de positie van 'het bewuste ik' te markeren.
5. Enscleneren en inspreken van verschillende subpersonen in meerdere rondes. Medespelers vervullen de rol van de diverse subpersonen. Stapsgewijs wordt het geheel van stemmen opgebouwd.

6. Uitspelen van het geheel als een voice drama, waarin alle stemmen klinken. De protagonist wisselt de positie van 'het bewuste ik' en de positie van waarnemer enkele malen af.
7. Uitwisseling van ervaringen door deelnemers binnen hun rol, waarna de medespelers worden 'ontrold'.
8. Uitwisseling van inzichten die ieder heeft opgedaan rond eigen vragen, met als laatste het woord aan de protagonist.



Figuur 9.5: De methodiek van het voice drama stapsgewijs

In het voice drama worden de verschillende subpersonen of ik-posities gespeeld door medespelers. De protagonist spreekt deze posities in via een rolwissel. De spelleider begeleidt het proces van het verkennen van de aanwezige ik-posities, het inspreken van de rollen en het uitspelen daarvan. De protagonist ervaart, hoort en ziet het geheel van stemmen die allemaal meeklinken in de geënceneerde situatie. Door de bewustwording van dat geheel ontstaat er ontwikkeling in de onderlinge verhoudingen van de verschillende posities en komen de polariteiten meer met elkaar in evenwicht, zo is de gedachte (Brugman, Budde & Collewyn, 2010).

Enkele feitelijke gegevens:

Datum: 25 juni 2012

Plaats: Dean-huis, St Oedenrode

Spelleider: Karin Brugman

Speler: E. E.

Medespelers: drie mannen en één vrouw

Psychodramaturg: Pierre de Laat

Onderzoeker: Michiel de Ronde

Introductie: Maak een tekening...

De spelleidster vertelt dat zij een demonstratie wil geven van voice drama als spelmethodiek (I.1). De deelnemers zitten in een kring, terwijl de spelleidster

staat en rustig naar hen kijkt, met ieder even contact makend (I.2). In het midden op de grond heeft zij stiften en grote tekenvellen gelegd. De deelnemers kijken verwachtingsvol naar haar op (I.3). Ze stelt voor om, als verkennende oefening, een tekening te maken van een situatie uit de praktijk, 'waarin je bij jezelf reacties bemerkte' (I.4). Als voorbeeld pakt de spelleidster zelf de stift en hurkt neer bij één van de tekenvellen en geeft als instructie een voorbeeld uit haar eigen leven (I.5).

Korte tijd later heeft ieder een plek in de ruimte gevonden en zijn alle deelnemers geconcentreerd aan het tekenen, gebogen over een vel papier. De meesten zitten op de grond, op hun knieën of in de kleermakerszit. Een enkeling verkiest een stoel (I.6). Het geheel geeft een huiskamergevoel, zoals kinderen kunnen opgaan in het spel, zo zijn de deelnemers bezig met hun creatie (I.7). Na een kwartier worden de vellen papier naast elkaar gelegd; ieder geeft een korte toelichting. E., één van de deelnemers, vertelt naar aanleiding van haar tekening van een lastige situatie met een student die zij begeleidt (I.8). Zij wil wel de protagonist zijn, om in het spel uit te zoeken wat er in dat contact tussen haar en deze (vrouwelijke) student gebeurt: 'Het gaat erom dat ik nieuwe dingen vaak spannend vind. Daar gaat mijn tekening over, maar dat geldt eigenlijk ook voor dit spel!' (I.9).

'Ah,' reageert de spelleidster, 'dus nu, op dit moment, doen er zich bij jou ook allerlei stemmen voor, die ook in je tekening zitten... Ik vind het goed om met jou aan het werk te gaan!' (I.10). De spelleidster kijkt de kring rond en vraagt of de overige deelnemers zich in dienst van het spel van E. willen stellen. Ieder knikt (I.11). De spelleidster doet een stap naar voren en staat samen met E. in het midden van de kring (I.12). De protagonist legt een hand op haar borst en zegt enigszins lachend: 'Ik word nu al zenuwachtig!' (I.13). 'Ja, vind je het spannend?' reageert de spelleidster, 'je weet natuurlijk niet wat er gaat gebeuren, hé? Nou, ik weet het ook niet! We gaan het gewoon zien...' (I.14).

Voice drama: stemmen van onzekerheid en vertrouwen

De spelleidster begint: 'We gaan eigenlijk niet meer doen dan neerzetten wat je zonet getekend hebt... (I.15). Laten we beginnen met...,' en dan zichzelf onderbrekend: 'even kijken, we hebben twintig minuten... (I.16). Laten we beginnen met twee plekken in de ruimte markeren, want het gaat om jou en een student, begreep ik uit je tekening van zonet.' (I.17). E. licht kort iets toe van de situatie: 'Het gaat om de begeleiding van een afstudeerstudent, iemand die al eerder een andere begeleider heeft gehad, en dat is niet goed gegaan.' E. begeleidt haar nu en vindt de scriptie nog onvoldoende. Ze omschrijft de student als nogal eigenwijs (I.18).

‘Oké,’ neemt de spelleidster het initiatief, ‘waar zullen we de student neerzetten?’ Ze pakt alvast een stoel die symbool kan staan voor deze student (I.19). ‘Hier!’ wijst de protagonist, en daarmee krijgt de student een plek in de ruimte (I.20). ‘Goed,’ reageert de spelleidster. Ze doet een stap in de richting van de protagonist, gaat even naast haar staan, kijkt met de protagonist naar de gepositioneerde student en vraagt: ‘En nu moeten we ook een plaats voor jou markeren. Waar zet je jezelf neer?’ (I.21). De spelleidster blijft nog een moment naast de protagonist staan en doet weer een stap terug, om E. als het ware de ruimte te geven zodat zij een geschikte plaats kan kiezen (I.22). ‘Tja...’ reageert de protagonist zoekend, ‘een eindje er vanaf, denk ik...’ (I.23). Ze loopt naar een plaats tegenover de student, met ongeveer drie stappen ruimte daartussen: ‘Zoiets...?’ (I.24). ‘Oké,’ bevestigt de spelleidster, terwijl ze opnieuw even naast de speler gaat staan en vanuit het perspectief van de speler de compositie bekijkt (I.25). Daarna, een stapje opzij doend en E. aankijkend: ‘Het is wel handig als je nu eerst de rol van de student inspreekt.’ (I.26).

E. gaat op uitnodiging van de spelleidster op de stoel van de student zitten en neemt de houding van die student aan: ze recht haar rug, kijkt strak voor zich uit en plaatst haar beide handen in haar zij. ‘Zo ongeveer,’ zegt ze (I.27). ‘En als hier een tekstwolkje boven haar hoofd hangt, en er zou één zin in staan, welke woorden horen we dan of welk geluid?’ vraagt de spelleidster (I.28). De protagonist blijft als student stram in de houding zitten, handen in de zij, blik vooruit en zegt luid alleen maar: “Jaaa....!?” (I.29) Dan, na even stilte, weer ontdooiend en lachend: ‘Dat zou het zijn, denk ik.’ (I.30).

De spelleidster loopt naar de speler toe, raakt even bevestigend haar rechterschouder aan en zegt: ‘Goed, dankjewel... (I.31), ga weer even terug naar de plek waar je zonet stond. Dan vragen we iemand om de rol van de student te vervullen. Wie wil dat doen?’ (I.32). Eén van de deelnemers doet een stap naar voren en biedt zich aan: ‘Dat wil ik wel.’ Zij gaat op de stoel van de student zitten en neemt de houding aan die de speler zonet heeft voorgedaan: handen in de zij, de blik van de ogen naar voren gericht: ‘Jaa!?’ (I.33). De protagonist geeft nog wat nadere instructie: ‘De handen moeten iets steviger in de zij,’ zegt ze, terwijl ze dit ook weer bij zichzelf doet, ‘en het ‘jah’ moet iets meer twijfelend.’ (I.34). De medespeler zoekt nog een paar keer naar de juiste ‘jah...’ totdat de speler tevreden is. ‘Ja, zo is het goed,’ geeft ze aan (I.35).

‘Oké,’ herneemt de spelleidster, op weg naar de volgende stap in het spel, ‘als je de student zo ziet en hoort, welke reacties voel je dan bij jezelf opkomen?’ (I.36). ‘Ja,’ zegt E., terwijl ze een hand naar haar keel brengt, ‘er zit iets van weerstand bij mij!’ (I.37). ‘Goed, dan gaan we nu Weerstand neerzetten,’ in-

strueert de spelleidster. 'Wie is Weerstand?' Een tweede medespeler biedt zich aan (I.38).

'Weerstand staat eigenlijk tussen ons in,' verduidelijkt E., en zich tot Weerstand wendend: 'Je verstoort de communicatie.' (I.39). Weerstand wordt opgesteld, en E. maakt vanuit die positie een afwerend gebaar alsof ze de student van zich af wil duwen. 'Zo ongeveer,' verduidelijkt ze. De medespeler neemt het gebaar over. Hij krijgt ook een tekst mee. Na enig zoeken blijkt die als volgt te luiden: 'Als het zo moet, laat dan maar!' De medespeler herhaalt de woorden, begeleid door het afwerende gebaar (I.40). 'Ja, dit is het!' beaamt de speelster, terwijl ze stellig met haar hoofd knikt (I.41).

'Goed, dus dit is één van jouw reacties,' zegt de spelleidster op iets zachtere toon, terwijl ze haar vragend aankijkt, 'er zijn er nog meer...! Welke reacties heb je nog meer naar deze student?' terwijl de spelleidster dit vraagt, staat ze naast de protagonist en kijkt samen met haar naar de student (I.42). 'Tja, een heleboel...!' reageert E. 'In ieder geval onzekerheid; die zit hier, achter mij, op mijn schouder, bij mijn oor. Het is wel weer een negatieve, hé?' laat ze er een beetje gespannen lachend op volgen (I.43).

Eén van de medespeler neemt de rol van Onzekerheid op zich. Via een rolwissel doet E. voor wat Onzekerheid te zeggen heeft. Ze fluistert: 'Zie je wel... je kunt het niet!' (I.44). De spelleidster instrueert: 'Ja, wissel maar weer even van rol!' (I.45). De nieuwe medespeler vervult nu de rol van Onzekerheid. Hij staat schuin achter E., legt zijn linkerhand op haar schouder, buigt zich naar haar oor en fluistert: 'Zie je wel .. je kunt het niet!... Hij pauzeert even, buigt zich dan nogmaals naar haar oor en vult aan... 'dat wist je wel' (I.46). E. knikt, en naar de spelleidster zegt ze met een zucht 'Ja...' (I.47). De spelleidster doet weer een stapje naar voren en merkt op, terwijl ze E. even aanraakt: 'Het wordt al wat spannender, hé?' (I.48). E. knikt, bij wijze van herkenning (I.49).

'Als het wel lukt, als ik iets van connectie heb...' vervolgt E., voor zich uit kijkend en met de handen bewegend, 'en als er iets is waar ik mee kan helpen, dan heb ik het gevoel van: 'Yess!'' Ze balt haar vuisten en zegt: 'een soort overwinningsidee!' (I.50). Deze derde stem blijkt bewegelijk te zijn: 'Die springt hier zo een beetje heen en weer,' wijst E. aan, met haar handen rechts voor zich gebarend (I.51). Deze derde positie krijgt dan ook de naam Springer (I.52).

De rol van Springer wordt door de laatste overgebleven medespeler ingevuld. Ook hij krijgt zijn tekst via een rolwissel ingesproken. E. gaat op de positie van Springer staan, terwijl de nieuwe medespeler de positie van E. even inneemt. Als Springer steekt E. haar beide wijsvingers in de lucht, springt herhaaldelijk een paar centimeter de lucht in en zegt vrolijk: 'Yes, Yes, Yes!' (I.53).

De medespeler en E. wisselen weer van rol. De medespeler neemt nu de rol van Springer over, steekt ook de beide wijsvingers in de lucht en roept als springend: 'Ja..! ja..! het lukt!' (I.54). E. kijkt en knikt bevestigend: 'Ja, zo is het.' (I.55). Ook de spelleidster kijkt en zegt: 'Oké, dat is deze... Zijn er nog meer...?' (I.56).

'Nee... dit zijn wel de belangrijkste,' antwoordt de protagonist een beetje peinzend (I.57). 'Goed,' reageert de spelleidster, 'zullen we ze dan allemaal even "aanzetten" en het spel laten draaien, dan kan jij kijken hoe dat is.' (I.58). De spelleidster doet een stap naar achteren en gebaart naar de student dat zij kan beginnen (I.59).

Het spel komt op gang: 'Jah', zegt de student met de handen in haar zij... 'Als het zo moet, laat dan maar...' reageert Weerstand, de student met de handen afwerend. 'Zie je wel, het lukt je toch niet!' fluistert Onzekerheid bij E. in het oor. 'Yes! Jawel, het lukt wel, het lukt..' laat Springer vrolijk weten (I.60).

E. staat voelend en ervarend in het midden (I.61). De spelleidster kijkt geconcentreerd naar haar en vraagt als het even 'gedraaid' heeft: 'Hoe is dit...? Zijn er nog meer reacties van binnen..?' (I.62). 'Ja... zo weet ik dat niet...' reageert E (I.63). 'Goed, kom er nog maar weer even uit,' zegt en gebaart de spelleidster, 'en dan wil ik jullie vragen om nog een keer 'aan' te gaan.' (I.64). E. stapt uit het spel en de spelleidster neemt haar plaats even in in het midden van het spel: 'Dan kan jij even van een afstandje kijken...' (I.65). Het spel begint weer te draaien: 'Jah', zegt de student met de handen in haar zij... Weerstand: 'Als het zo moet, laat dan maar...' Onzekerheid, indringend fluisterend: 'Zie je wel, ik zei het al, het lukt je toch niet!', terwijl Springer bewegend zijn inbreng geeft: 'Yes, yes, het lukt, het lukt toch, ik zie dat het lukt...' (I.66).

E. kijkt vanaf de zijkant toe (I.67). Terwijl het spel draait, stapt de spelleidster er even uit. 'Gaan jullie nog even door,' zegt ze, terwijl ze naast E. gaat staan: "Hoe is dit?" vraagt zij, E. aankijkend (I.67). "Ja, herkenbaar..." zegt deze met een zachte stem... (I.68). 'Voel je een neiging, een eerste impuls...' vraagt de spelleidster, met haar handen een beweging van binnenuit gebarend (I.69). De anderen zijn inmiddels gestopt en luisteren intensief (I.70). 'Die Weerstand moet eigenlijk iets dichterbij Onzekerheid... Weerstand is meer een vluchtreactie... Zij lijken op elkaar...' (I.71). 'En Springer moet wat luider, en ook iets meer er tussen in (I.72). Dat is ook wat er gebeurt gedurende het proces... als ik merk dat het goed gaat... Wat hij (*wijzend naar Springer*) zegt, als ik iets zie gebeuren, dan komt de draai erin (I.73). Dat is mijn positieve...' begint E... en dan vervolgt ze: 'Het is eigenlijk iets waar ik toch altijd wel op vertrouw. Dat het wel goed komt...' (I.74).

‘Misschien,’ zegt de spelleidster, terwijl ze E. aankijkt, ‘is het wel goed om dat vertrouwen er als een vierde stem ook nog bij te zetten. Het basale gevoel dat het toch wel goed komt. Dat is misschien nog een andere dan deze Springer?’ (I.75). Dit voorstel wordt direct door E. aanvaard (I.76). ‘Ja, deze Springer reageert op wat er gebeurt, dat is korte termijn, maar dat vertrouwen, dat is meer de basis, dat het wel goed komt.’ (I.77).

‘Zullen we een experiment doen en Vertrouwen ook een plaats geven in het geheel?’ stelt de spelleidster voor, ‘als het niet klopt, halen we hem wel weer weg. Waar zit die stem van ‘het komt wel goed?’ (I.78). E. brengt haar hand naar haar hart en lacht: ‘Ja, die zit hier, maar dat is een beetje moeilijk...’ (I.79). ‘Ah, heel dichtbij dus. Waar zou je die stem neer willen zetten?’ vraagt de spelleidster, terwijl ze een stap naar achteren doet (I.80). E. moet even zoeken naar de juiste plek, en uiteindelijk krijgt de stoel van Vertrouwen een plaats rechts schuin achter, dicht tegen E. aan (I.81). De spelleidster zelf vervult deze rol bij gebrek aan nog meer medespelers (I.82).

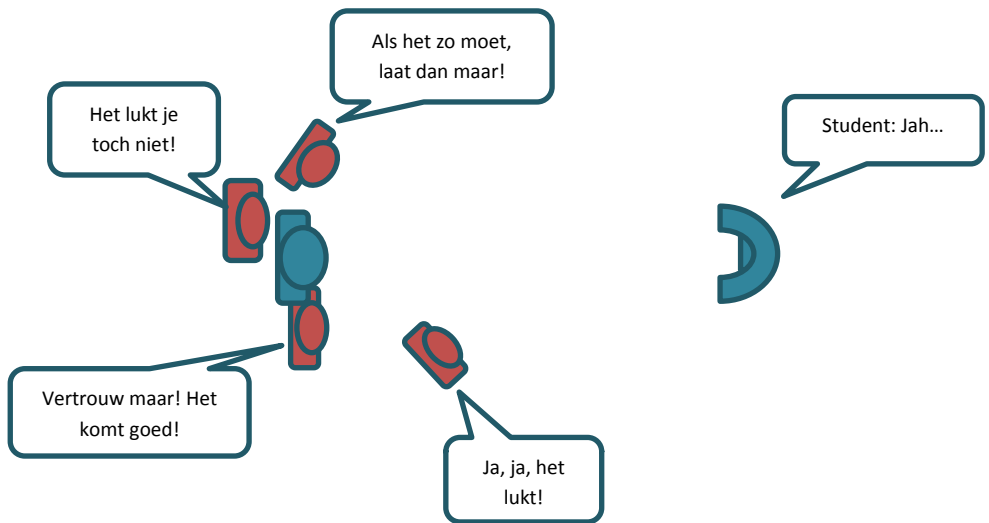
Het spel gaat weer ‘aan’. De student, Weerstand, Onzekerheid en Springer doen mee, en nu mengt zich ook Vertrouwen in het koor. ‘Het komt goed,’ zegt die zacht en nadrukkelijk, ‘het komt wel goed. Het gaat eigenlijk altijd goed.’ (I.83).

‘Is het zo goed?’ vraagt de spelleidster, om vervolgens te zeggen: ‘Herschik nog één keer de rollen zoals jij ze wil hebben. Ensceneer het zoals jij vindt dat het is...’ (I.84). Weerstand en Onzekerheid blijken nog meer een eenheid te mogen worden, en tegen Vertrouwen zegt E.: ‘Jij mag er nog iets steviger en met nog meer rust en kalmte zijn. Je bent echt de basis, goed geworteld, contact met de grond.’ En kijkend naar Springer, terwijl ze haar handen opheft: ‘Jij mag ook nog sterker!’ (I.85).

‘Weet je wat we doen,’ zegt de spelleidster, ‘we doen het nog twee keer. Eén keer met een rolwissel, dan ben jij zelf even Vertrouwen, en daarna nog een keer dat je weer E. bent.’ (I.86). Het spel gaat weer aan. Ieder vervult zijn rol. E., nu in de rol van Vertrouwen, zegt nadrukkelijk met de klemtoon op elke lettergreep: ‘Het komt goed!... Het komt altijd goed... Je kunt erop vertrouwen, het komt goed, zoals altijd.’ (I.87).

E. en de spelleidster wisselen weer van rol. De laatste speelronde wordt gedraaid. E. gaat dicht tegen Vertrouwen aan staan. ‘Ik zal je vasthouden,’ zegt ze tegen Vertrouwen (I.88). Het spel gaat weer draaien: ‘Jah...’, zegt de Student, de handen stevig in haar zij... ‘Als het zo moet, laat dan maar...’ reageert Weerstand met zijn afwerende gebaar en Onzekerheid fluistert gelijktijdig: ‘Het lukt je toch niet, zie je wel, het lukt niet! Ik zei het al!’ E. vindt steun door haar hand op de schouder van Vertrouwen te leggen. Ondertussen legt Vertrouwen

op haar beurt even haar hand op de arm van E. en zegt met een vanzelfsprekende rust: 'Het komt goed. Je weet dat, hé? Het komt goed.' (I.89). E. raakt ontroerd (I.90). 'Ja, het lukt! Ja, ja, het lukt, het lukt...' roept Springer onder-tussen nog enthousiaster (I.91). E. kijkt, luistert, voelt en knikt. 'Ja,' zegt ze met een zucht, 'zo is het...' (I.92).



Figuur 9.6: Gepositioneerde en ingesproken stemmen van het voice drama

Het spel komt weer tot stilstand. 'Oké,' zegt de speleidster, 'dankjewel. Dan laten we het hierbij. Ik wil jullie uitnodigen om nog even in de kring te komen zitten.' (I.93).

Delen vanuit de rol

De rollenspelers vertellen allen wat ze vanuit hun rol ervaren hebben (I.94):

- Onzekerheid: 'In mijn rol was ik een twijfelaar, kan ik eigenlijk niets. Toen kwam die Springer erbij. Die had een heel andere inhoud, met heel veel kracht. Daar werd ik als het ware door overrompeld!' (I.95).
- Weerstand: 'Ik voelde wel mijn afweer tegen dat gedrag van die student...' (I.96).
- Student: 'In mij was er een tweeslachtigheid. Ik moest stoer doen en tegelijk was ik onzeker! Ik kon ook niet tegelijk naar Weerstand en Springer luisteren. Ik moest kiezen.' (I.97).

- Springer: 'Alleen door contact te houden met de student, en door te zien dat er iets gebeurde bij haar, kon ik mijn enthousiasme blijven voelen. Zonder jou (student) kon ik mijzelf niet voelen.' (I.98).
- Vertrouwen: 'Ik kon wel glimlachen om die twee mannetjes (Onzekerheid en Weerstand), die in mijn oor stonden te fluisteren. Doordat ik als Vertrouwen basis voelde, kon ik dat wel hebben.' (I.99)

De protagonist knikt instemmend bij deze toelichtingen. Ze laat het tot zich komen, zonder er verder op te reageren. Nadat het enkele ogenblikken stil is geweest, stelt de spelleidster voor om te ontrollen, alleen de opstelling van de stoelen blijft staan (I.100).

Delen vanuit het eigen leven

De deelnemers vertellen hoe het spel hen heeft geraakt. De spanning tussen onzekerheid en vertrouwen is voor elk van de spelers een herkenbaar thema: 'Ik ben nu de zestig gepasseerd, en het is er nog steeds... Het gaat nooit over,' zegt één van hen bijvoorbeeld (I.101). Ten slotte heeft E. het laatste woord. Ze bedankt iedereen en vertelt dat het bijzonder voor haar was om al die stemmen in haar zo bewust te realiseren: 'Als de klik ontstaat, dan is dat vertrouwen een soort sneeuwbal, die steeds groter wordt. En die sneeuwbal is er altijd al, die hoeft alleen maar te groeien.' (I.102). Na deze woorden sluit de spelleidster af en stelt voor om even te pauzeren (I.103).

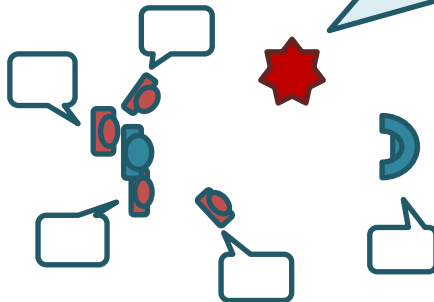
Reflectie met psychodrama door de spelleidster: spel brengt leven!

De leiding van de bijeenkomst wordt overgenomen door de dramaturg; hij nodigt uit om met behulp van psychodrama nog een keer naar de rol van de spelleidster en de protagonist te kijken, en ook naar de rol van het spel zelf (I.104). De opstelling van het spel is blijven staan (I.105). We beginnen de verkenning met de spelleidster. Op uitnodiging van de dramaturg bekijkt zij al wandelend door de ruimte opnieuw de spelsituatie en haalt zij zich een moment voor de geest dat voor haar geldt als een essentiële episode uit het geheel van het spel (I.106). 'Het was het moment van starten, vrij aan het begin... Het moment dat de spelwerkelijkheid in de ruimte komt,' licht de spelleidster toe, met haar handen bewegend naar de verschillende posities: 'We hadden een tekening gemaakt... en er is nog niets, eigenlijk alleen een lege ruimte met een vloerkleed.' De spelleidster maakt brede, dragende gebaren, terwijl ze naar de situatie kijkt, en vervolgt: 'Op het moment dat die ruimte wordt gevuld, begint er iets van een andere werkelijkheid binnen te komen.' De spelleidster beweegt haar handen krachtig naar voren, alsof er iets doorbreekt (I.107).

De dramaturg nodigt haar uit om een symbool voor het spel te kiezen en dat een plaats te geven in het geheel. Een beeld van spelende en huppelende kinderen wordt uit de vensterbank gepakt en in het midden van het spel geplaatst (I.108). De spel leider gaat op die positie van het spel staan en vertolkt de stem van het spel:

Spelpositie (door spel leidster)

- Als ik als spel in de ruimte kom, dan overdek ik de werkelijkheid (I.109).
- Ik vorm een 'alsof', een andere werkelijkheid: de stoel van de student die tot leven komt, en zij (*de protagonist*) voelt hoe ze zich tot die student verhoudt en wat het specifieke lastige daarin is (I.110).
- Als spel ben ik er eigenlijk altijd, maar als ik uitgenodigd word, dan ben ik niet meer te negeren (I.111).
- Ik ga iets teweegbrengen, waarvan je vooraf niet weet wat het is (I.112).
- Zodra ik er mag zijn, komt er leven in (I.113).
- Ik breng leven... Ik breng leven in dingen, in ervaringen (I.114).
- Door mij doet alles mee: je hele lijf, je hele hebben en houwen (I.115).
- Ik kan als spel alleen maar... (*met de handen bewegend rond het symbool*) als spel ben ik alles of niets. Als ik er ben, dan ben ik er ook helemaal (I.116).
- Als je mij helemaal laat gaan, dan ga ik helemaal los... Ik zou bijvoorbeeld een groep studenten laten komen... of ieder even de rol van de student laten vervullen... dat soort dingen (I.117).
- Als spel had ik daarvan nog wel iets meer gewild (I.118).



'Oké', na een moment stilte neemt de dramaturg met een wenkend gebaar het initiatief, 'wissel even van rol en ga weer op je stoel als spel leidster zitten.

Neem even de tijd... wat heb je gehoord...?' (I.119). 'Nou... dat spel leven brengt...' (I.120). De dramaturg herhaalt fluisterend: 'Spel brengt leven...!' (I.121). Waarop de spelleidster zegt: 'Ja, en dat zie ik ook... en dat vind ik heel mooi!' (I.121).

'En wat gebeurt er met jou?' (I.122) vraagt de dramaturg. 'Ik word er blij van...' En met zachtere stem: 'Ik vind het ook ontroerend...' (I.123) reageert zij. 'Het ontroert je,' spiegelt de dramaturg (I.124). 'Ja...' knikt de spelleidster 'een wereld om te spelen. Het is mooi, en ik zag ook in het spel, dat de protagonist geraakt werd... dat het haar iets deed... toen die reacties er waren en het vertrouwen kwam. Ja dat is mooi...' (I.125).

De dramaturg doet een stap naar voeren, buigt zich voorover en zegt, het voorgaande fluisterend parafraserend: 'Een wereld van dynamiek! Dat gebeurt daar!' (I.126). En vervolgens, op meer zakelijk toon en een stap naar achteren doend, wijzend naar het spel: 'En jij, als spelleidster, wat doe jij met het spel?' (I.127). De spelleidster, voor zich uit kijkend naar een denkbeeldige horizon: 'Ik nodig het uit..... om er te zijn.... Om het avontuur in te gaan...' (I.128). Even is de spelleidster stil... dan maakt ze met de handen een begrenzend gebaar en zegt: 'En ook wel om kaders te zetten waarbinnen dat dan gebeurt... Ik stel ook grenzen: het is spelen binnen een bepaalde structuur...' (I.129).

De dramaturg vraagt door: 'En het is aan jou om die te bewaken?' (I.130). Waarop de spelleidster antwoordt: 'Ja... dat zie ik wel als een deel van mijn taak... (I.131). In dit spel was ik ook wel een beetje aan het zoeken,' zegt ze, terwijl ze haar handen in de lucht steekt. 'Ik merkte dat ook wel bij mezelf... Zo van: gaat het wel goed?' (I.132).

De dramaturg doet een stap naar voren, schuin tegenover de spel leider en gebarend, met de handen om elkaar heen draaiend: 'Is dat laatste wat je zegt... over dat zoeken en zo... is dat ook niet een beetje inherent aan het spel leiderschap?' (I.133). De spel leidster, voor zich uit kijkend, antwoordt: 'Absoluut... dat is zeker zo... Het is wel goed dat je dat zegt... Ik zou dat bijna vergeten... Ja, dat is waar... (I.133). Een beetje meer drama had ik nog wel leuk gevonden... maar het was ook goed zo!' (I.134). 'Voor wie was het goed?' vraagt de dramaturg:' (I.135). 'Voor mij in ieder geval... en misschien ook voor de protagonist...,' antwoordt de spel leidster. 'Ik ben eigenlijk juist zo iemand die altijd vindt dat er nog meer moet, of dat het nog niet genoeg is... En dan denk ik: is dat het nou, moet er niet nog iets van een catharsis plaatsvinden of zo...? Maar ik dacht ook: Nee, dit is het! En dat is... (naar zich zelf gebarend), als ik dit zo hoor, dat is eigenlijk wel goed...' (I.136). En haar eigen gedachtestroom voltooïend: 'Ik denk dat het ook goed is voor mij, om het een beetje te beperken... Dat kan ik ook met coachgesprekken hebben, dat ik me dan te veel laat gaan en

plotseling zie: O heden, we hebben nog maar vijf minuten... (I.137). Dramaturg, terwijl hij een stap naar voren en weer een stap naar achteren doet: 'Ja, het kaderen, dat is belangrijk, dat is de boodschap!' (I.138). Ja!' bevestigt de spel-leidster, 'zo is het.' (I.139).

Nadat het even stil is geweest stelt de dramaturg voor: 'Ik wil even met je lopen, is dat goed...?' (I.140). Terwijl hij het zegt, wenkt hij de protagonist uit de stoel en doet zelf een stap naar achteren: 'Kijk nog eens even naar wat je hebt neergezet... Je hebt een symbool gekozen voor spel... dat staat daar op de stoel... en er is een interactie tussen spel en spelleidster...' 'Loop nog een rondje,' vervolgt de dramaturg, 'en laat het nog even dwarrelen...' (I.141). Beiden lopen door de ruimte en kijken naar de spelattributen en symbolen. De spelleidster laat alles nog een keer op zich inwerken, in rust en stilte (I.142). Als ze weer bij het beginpunt zijn gekomen, zegt de dramaturg tegen haar, terwijl hij met de handen een afrondend gebaar maakt: "Jij bent een professional...je hebt iets van je werk laten zien... Wat is je laatste woord als je dit zou moeten afsluiten?" (I.143). De spelleidster, lachend: 'Nou, dat ik er plezier aan heb beleefd... dat het mij inzicht heeft gegeven... het speelse... en het kaderen' - ondertussen maakt ze met de handen een heen-en-weer-beweging - 'die horen bij elkaar...' (I.144). De dramaturg, zich naar voren buigend: 'Dat is een beetje de kunst van het vak hé...' (I.145). En de spelleidster vervolgens: 'Ja... zo is dat... Ik vind dat wel een mooi inzicht!' (I.146).

De dramaturg stelt voor om te stoppen: 'Ontrol nog even het symbool voor het spel...' De spelleidster maakt het symbool van het spel weer tot het beeldje dat zijn eigen plaats terugkrijgt op de vensterbank (I.147). Het is even stil in de zaal, daarna wendt de dramaturg zich tot de speler en stelt voor om met haar verder te gaan als protagonist in de psychodramatische reflectie op het gespeelde spel. (I.148).

Reflectie met psychodrama door de speler: een nieuwe werkelijkheid ervaren!

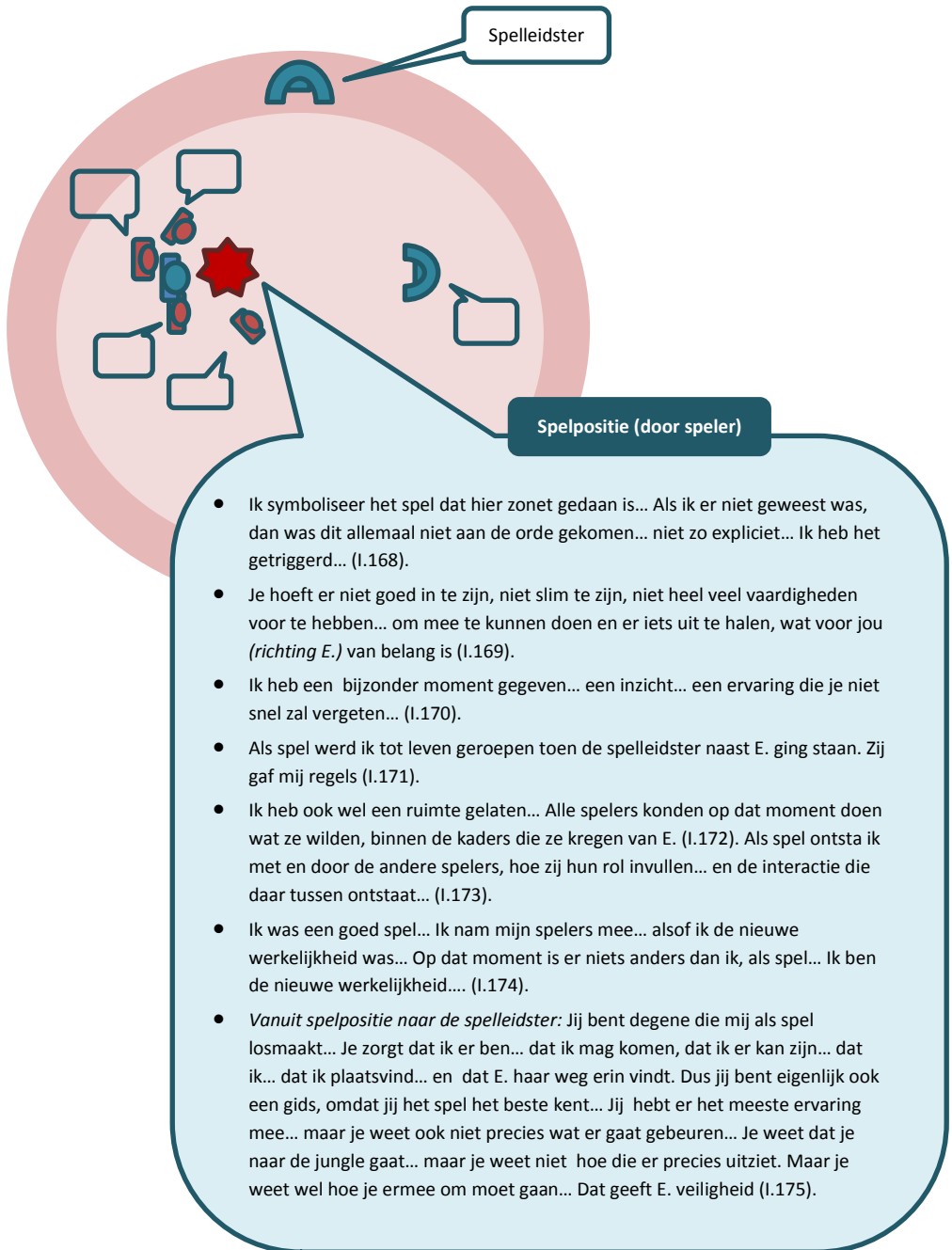
Na een korte pauze waarin ieder wat beweegt, gaan we weer verder (I.149). De protagonist zal reflecteren op wat de oefening met haar gedaan heeft. Ze kiest een waarnemerspositie om naar haar eigen spel te kijken. De overige deelnemers zitten in een halve kring in de ruimte (I.150). De dramaturg gaat naast E. staan, neemt de tijd, wendt zich dan tot haar met de woorden: 'Jij was de speler, en je hebt iets uitgezocht... onder leiding van de spelleidster... Daar gaan we nu naar kijken...' (I.151). E. knikt. 'Ik wil je voorstellen er nog weer even omheen te lopen en je te concentreren op wat er zonet gebeurde in het spel...' vervolgt de dramaturg(I.152).

E. loopt samen met de dramaturg door de ruimte van het spel. Ze kijken naar de posities die zonet zijn uitgespeeld, en gaan die elk afzonderlijk nog even langs: de student die allerlei reacties opriep, Afweer, Onzekerheid, Springer en Vertrouwen (I.153).

‘En er was ook nog een spelleidster,’ brengt de dramaturg in, ‘en die had jou zo’n beetje uit elkaar gerafeld. Als je haar een plaats zou moeten geven in dit geheel’ - ondertussen breed met zijn handen bewegend - ‘dat is natuurlijk moeilijk, want zij was voortdurend in beweging, maar waar zou je haar dan plaatsen?’ (I.154). ‘Ja, zij was veraf en dichtbij tegelijk,’ reageert E., ‘dus dat is inderdaad wel moeilijk.’ (I.155). ‘Is dat een juiste verwoording: veraf en dichtbij?’ vraagt de dramaturg (I.156). ‘Ja, want ze stond buiten het hele gebeuren... en toch was ze dichtbij,’ verduidelijkt E. (I.157). ‘Ik zou haar hier zetten...,’ beslist ze naar de grens van het speelveld lopend (I.158). ‘Je zou om het hele spel een cirkel kunnen trekken waar alle spelers inzitten en waar de interactie plaatsvindt... Dat is eigenlijk binnen in het spel... en dan heeft het spel zelf eigenlijk nog een extra laag, daaromheen...’ Met de armen maakt ze een brede een cirkel: ‘Daar zit de spelleidster in.’ (I.159).

‘Goed,’ zegt de dramaturg, terwijl hij een stap naar voren doet: ‘jouw rol komend kwartier is kijken wat er gebeurd is in het spel, wat het gedaan heeft...’ (I.160). E. vertelt dat voor haar het moment dat de stem van het Vertrouwen erbij kwam, belangrijk was: ‘Toen kwam het in balans.’ (I.161). ‘Toen kwam er evenwicht,’ herhaalt de dramaturg (I.162). ‘Ja...’ bevestigt de speler met de handen bewegend, ‘daarvoor voelde het een beetje van... Het klopt wel... het zit erin... maar... het is nog niet volledig genoeg...’ (I.163). ‘Dus, dat was belangrijk, dat de spelleidster voorstelde om Vertrouwen een eigen plaats te geven?’ concludeert de dramaturg (I.164). E. bevestigt: ‘Ja, heel belangrijk!’ (I.165). ‘Oké,’ stelt de dramaturg voor, terwijl hij een stap naar het midden van het spel doet en breed gebaart, ‘dat was het momentum. Als je nou een symbool kiest voor het geheel van het spel dat de spelleidster jou heeft laten doen...’ (I.166). E. kiest een keyboard als symbool en geeft die een plaats vlak voor het bewuste ik en Vertrouwen.

De dramaturg nodigt haar uit om het spel te dubbelen en dat zodoende te laten spreken (I.167). ‘Ik als spel...,’ begint de dramaturg, waarna E. het overneemt en het volgende zegt:



De dramaturg nodigt E. weer naar haar eigen waarnemersstoel: 'Reageer eens op wat het spel zegt.' (I.176). 'Ja, de spelleidster gaf mij ruimte, om mijzelf te zijn in het spel... maar ook dat zij in staat was om te verwoorden wat ik zelf niet

zo snel in staat was om te verwoorden, namelijk dat Vertrouwen ook een onderdeel moest zijn... een wezenlijk onderdeel...' reageert E. (I.177) en vervolgt: 'Het ging inderdaad om veiligheid en vertrouwen. Aan de ene kant had ik liever minder gewild, omdat ik het spannend vond. Aan de andere kant ging het daar juist om en had ik ook wel meer gewild, om er doorheen te breken... Je moet je wel veiligheid ervaren om die gevoelens te laten komen... (I.178). Ik koos dat symbool van die elektrische piano, omdat je daar heel veel plezier van kan hebben, ook al heb je de vaardigheden niet zo om te spelen... Het aardige van spel is ook dat het zijn eigen gang gaat...' (I.179).

'Goed,' reageert de dramaturg, 'ten slotte, als je nou kijkt naar het geheel... Is er nog iets wat je vanuit jezelf over dit geheel wilt zeggen, iets wat uit je hart komt...?' (I.180). 'Ik vind het gemak waarmee je in zo korte tijd in die werkelijkheid kan komen en je kan laten meenemen... en tot inzicht kan komen, over hoe jezelf bent en wat er bij jezelf gebeurt... in een samenspel tussen spelleidster en andere spelers... (I.181), ik vind dat heel... verwonderlijk, verrassend...' zegt E. zoekend naar de juiste aanduiding (I.182). Dramaturg: 'Dat was jouw laatste woord...?' (I.183). E. met een lach: 'Ja... dat was mijn laatste woord.' (I.184).

'Goed,' besluit de dramaturg, 'dan gaan we stoppen. Ik vraag jou... om samen met de spelleidster de rekwisieten op te ruimen.' (I.185). In het afsluitende ritueel van het ontrollen wordt de elektrische piano onttoverd. Ook de stoelen krijgen hun eigen betekenis weer, terwijl de medespelers toekijken (I.186).

Gezamenlijke nabescherwing

Het laatste kwartier van de bijeenkomst wordt besteed aan een nabespreking van zowel het spel als de reflectie daarop met behulp van het psychodrama. De dramaturg vervult de rol van gespreksleider.

Terugblik

- *Medespeler:* Wat is het mooi om door dit spel je zelfvertrouwen als basis te vinden. Kan je dit beschouwen als een kenmerk van werken met drama, dat het groeimomenten faciliteert? (I.187)
- *E.:* Het spel is best indringend... Het doet iets met je. Ik kwam uit bij mijn zelfvertrouwen, maar ik kan mij ook voorstellen dat je uitkomt bij zaken die niet zo fijn zijn... die pijn raken... (I.188).
- *Onderzoeker:* Dat wat je van binnen ervaart, wordt in het spel naar buiten gebracht, en daardoor komt het op een bepaalde manier juist weer dichterbij (I.189).
- *E.:* Ja, je moet het expliciet maken... en je laat het ook zien aan anderen (I.190)..

Terugblik (vervolg)

- *Spelleidster*: Ik zie het ook als een soort ontrafelen... iets wat in het dagelijks leven een soort kluwen is... dat je dat door het spel als het ware uit elkaar trekt als afzonderlijke delen, waardoor je elk deel op zich kan bekijken... en je daartoe kan verhouden (I.191).
- *Onderzoeker*: ...en daar heb je het 'alsof' voor nodig... (I.192).
- *Dramaturg*: In mijn ogen is de kracht van het drama dat je dingen doet... Daardoor mobiliseer je een hele hoop kennis van je lichaam, en dat gebruiken wij voortdurend in onze interactie en communicatie. Die kennis vloeit via een organisch kanaal... dat is niet bedacht allemaal... Dat is de kracht van het spel... Het komt op, omdat het ergens zit van binnen... opgeslagen... in combinaties van dingen... Het is ook heel fysiologisch dat dit door spelen beter gebeurt dan door erover te praten. Die belevingskracht is veel pregnanter aanwezig, doordat je de dingen doet met je lichaam... Je lichaam weet waar een positie moet staan... dat bedenk je niet... je voelt het... (I.193)
- *Onderzoeker*: En nu zegt E. dat het sociale aspect daarbij ook belangrijk is. Je speelt het uit waar anderen bij zijn, die het zien, die het meebelevan... (I.194).
- *Medespeler*: Ja, ik herken dat... dat sociale..., het weten met je lichaam, het fysiologische weten zeg maar, dat deel je nu met de ander... Je weet misschien ook niet wat je gaat ontdekken over jezelf... maar aanvankelijk was het in je, en je laat dat nu zien ten overstaan van anderen... Een stukje van jezelf leg je neer bij de anderen... Dat is wat toch anders dan het voor jezelf opschrijven in een boekje... (I.195).
- *Spelleidster*: Ja, je geeft jezelf bloot... (I.196).
- *Medespeler*: Ja..., en daarom vind ik dat sociale aspect zo interessant, je maakt het tot 'materia prima'.... Tot materiaal waarmee anderen ook weer uit de voeten kunnen. Je rijkt het aan de ander aan, zodat die er wat mee kan... Soms kan die er niets mee, maar soms zegt die: 'Ja wacht even, maar dat slaat ook op mij... Ik kom dat in mijn eigen leven ook tegen... en het feit dat jij er zo mee omgaat, leert mij weer iets...' Dus dat sociale vind ik wel een aspect van dit soort van spel. Ik kan natuurlijk ook een spel doen voor mezelf, daar kan ik ook dingen in ontdekken... Dat is toch anders dan wanneer ik het gewoon hier neerleg... in de groep (I.197).
- *E.*: Ja, en de andere spelers, die zijn niet alleen maar aankleding, ze hebben ook een rol. Een bovendien, ze hebben ook een reden waarom ze meedoen, een eigen vraag... (I.198).
- *Medespeler*: Ja, iedereen doet mee om er zelf ook wijzer van te worden (I.199).
- *Onderzoeker*: Ik als toeschouwer, ik voltrek het spel ook in mezelf. Ik leef mee, ik voel wat er bij mij resoneert, hoe ik het zou positioneren. En behalve dat jij als speler iets uitzoekt, ben ik ook met mezelf bezig. Zo van: hoe zit dat dan bij mij? Hoe ga ik met die situaties om? (I.200).
- *Medespeler*: Ja, en dat kan ter plekke gebeuren, maar ook straks nog... Het spel kan bij mij (als medespeler) iets in gang zetten tijdens het spel zelf, maar ook straks, later, als ik bij wijze van spreken met de hond aan het wandelen ben (I.201).
- *Onderzoeker tot de spelleidster*: Toen jij in de reflectie met psychodrama zei: 'Het spel wil graag spelen, en als je het spel zijn gang laat gaan, dan gebeurt er van alles, maar als spelleider moet je het toch een beetje beteugelen en binnen de perken houden.' Toen kwam bij mij de uitspraak voor de geest van 'tuinieren als strijden met de natuur'. Misschien moet je als spelleider ook wel een beetje strijden tegen speelsheid... (I.202).

Terugblik (vervolg)

- *Spelleidster*: Het is én-én, denk ik. Als het niet van de grond komt, moet het op gang kunnen brengen... Het moet ook ontstaan... Je moet ook kunnen spelen als begeleider! (I.203).
- *E.*: Ik denk dat het verschil is: als kinderen spelen, dan spelen ze gewoon. Hier speel je expliciet om er iets van te leren. Dat vereist ook wel begeleiding en betuigeling van het spel (I.204).
- *Medespeler*: Ja, en als hulpspeler doe ik het in eerste instantie voor jou... Ik ga niet mijn eigen spel helemaal spelen... (I.205).
- *Spelleidster*: Als spelleider maak ik ook wel keuzes. Dat ik voorstel om het vertrouwen apart neer te zetten, dat is een keuze. Anders was er misschien iets anders gebeurd, maar nu stelde ik dit voor... dat bepaalt wel... (I.206).
- *E.*: Dat is de kwaliteit van de spelleider, denk ik, dat je afweegt: moeten we nog een keertje door, of is het goed zo... Dat lijkt mij de ervaring die je hebt... en die is misschien intuïtie geworden op een gegeven moment (I.207).
- *Dramaturg*: Ja, dat is de impliciete kennis die je als spelleider hebt verworven in de loop van de tijd, door de ervaring (I.208).
- *Onderzoeker*: Het thema van binnen en buiten heeft hier misschien ook mee te maken. E. ervoer de spelleider als dichtbij en veraf tegelijk. De spelleider is een soort brug naar de werkelijkheid. Die staat inderdaad binnen en buiten. Je helpt het spel op gang, en tegelijk hou je ook de tijd in de gaten, en de vragen van de deelnemers en de stappen in de methodiek... (I.209).
- *Spelleidster*: Anders wordt het onveilig, anders is er niemand meer die het bewaakt (I.210).
- *Dramaturg*: Toen E. dat in het psychodrama zei over veraf en dichtbij, werd ook de veiligheid benoemd. Dat was een belangrijk moment (I.211).
- *Spelleidster*: Ja, dat was mooi. Door het op deze manier in psychodrama nog een keer uit te spelen, krijg je eigenlijk nog een soort inkijkje. Je hebt toch allebei de beleving apart in het spel, en nu zie je daar in het psychodrama stukjes van terug. Daardoor kan je zeggen: 'O, ja, het klopt...' Voor mij was dat moment wel een cadeautje... In het psychodrama zie je terug hoe de ander het ervaren heeft, waar voor hem of haar momenten van kentering zitten... Dat is mooi. Ik vond het wel inzicht gevend, ook voor mijn rol als spelleider. Bijvoorbeeld bij dat dilemma van het spel alle vrijheid geven of begrenzen... dat kwam in ons beider reflecties terug. Ook bij jou, E., was er een deel dat wel meer wilde, en er was ook een deel dat vroeg om beperking. Dat vond ik wel grappig. De dubbelheid van 'ik vind het spannend versus ik wil ontdekken', die was er gewoon (I.212).
- *Onderzoeker*: Daar ging het spel zelf ook over... vertrouwen en durf. Het is een soort gelaagdheid (I.213).
- *Spelleidster*: De keuze die ik maakte om Vertrouwen erbij te zetten, dat bleek wel een moment van kentering te zijn. Dat is mooi om terug te zien (I.214).
- *E.*: Ja, en ik ben een redelijk rationeel persoon. Dus, dat je dit bij mij voor elkaar kreeg, dat is wel heel wat. Er gebeurt best heel veel zo in die twintig minuten (I.215).
- *Spelleidster*: Dat is het spel hé, dat is de kracht van het spel... (I.216).

Terugblik (vervolg)

- *Dramaturg*: Ja, en jij als spelleidster had daar een belangrijke rol in. Je liet het ontstaan, en je bewaakte de kaders. En kader is veiligheid. Het gaat erom dat je op de vierkante centimeter dingen kan uitzoeken (I.217).
- *Onderzoeker*: We hebben één moment wel vijf of zes keer gespeeld in meerdere rondes. Het is heen en weer: in de ervaring gaan en ernaar kijken, weer in de ervaring en die verrijken, en dan weer vanaf buiten ernaar kijken. Dat is inderdaad werken op de vierkante centimeter! (I.218).
- *Medespeler*: Daarover heb ik ook nog wel een vraag aan jou, E. Ik meende op een gegeven moment te zien dat jij geraakt was. Ik vind het dan de kracht van het spel dat je voelt, dat je ervaart, dat het er is, en dat je dan toch doorgaat. (I.219).
- *E.*: Op een bepaald moment was het wel zo, dat ik even stil werd en dacht: 'O, ja... dit is inderdaad wel waar ik vaker mee worstel, ja...'. En ik ben dan iemand die daar later nog wel op reflecteert. Als er op dat moment dieper op ingegaan was, dan was mijn vertrouwen misschien ook wel minder geworden... (I.220).
- *Medespeler*: Ja, het is: 'aanraken en weer doorgaan'. Het kan anders ook te overdonderend worden. (I.221)
- *Spelleidster*: Mijn ervaring is wel dat, als je zo'n spel voor het eerst doet, en je gaat er in, dat je niet weet hoeveel impact het kan hebben... en dat het dan sterker binnenkomt dan dat je had ingeschat. Ik zag bij jou, E., wel dat je even de impact van het spel ervoer en dat je merkte: 'Oh, ik zit erin... het doet iets met me...' (I.222).
- *E.*: Je hebt achteraf niet met mij gekeken wat nou intensieve momenten in het spel waren... (I.223).
- *Spelleidster*: Nee, ik zou niet zo snel achteraf nog eens willen analyseren wat er nou allemaal gebeurd is. Ik vraag aan het eind wel wat je meeneemt uit het spel. Maar ik ga niet vragen: 'Bij die en die episode had ik het idee dat er iets gebeurde, kan je eens vertellen hoe dat ging.' Dan haal je juist de ervaring er weer uit. Dan kan je net zo goed gewoon een gesprek voeren. Het moet in het spel gebeuren (I.224). Als je achteraf gaat analyseren, ga je misschien ook voorbij aan dat wat je zonet overstegen hebt. Je hebt de kracht gevoeld dat je verder kon, en vervolgens zou je weer teruggaan om uit te puzzelen waardoor je geraakt was. Dat is tegenstrijdig (I.225).
- *Medespeler*: Misschien is het inlegkunde, maar het thema ging over vertrouwen en nabijheid, en ik had de indruk dat er op dat moment ook wel vertrouwen en nabijheid was en ontstond (I.226)..
- *Spelleidster*: Ik had wel door dat er bij jou wat gebeurde, en ik dacht te merken dat jij ook wel voelde dat ik dat met jou meemaakte. Dat er even iets was tussen ons (I.227). *E. knikt instemmend* (I.228).
- *Medespeler*: Het was mooi om te zien hoe jij als spelleidster én vrijmoedig, én gecontroleerd bezig was, en dat je die combinatie wist te maken van nabijkomen en afstand nemen. Dat is heel mooi (I.229).
- *Dramaturg*: Dat dit soort dingen besproken kunnen worden, dat is heel waardevol, maar er is ook een kader, en dat is de tijd... Daarom moeten we ook naar een afronding gaan (I.230).

Na deze afsluitende woorden bedank ik als onderzoeker de dramaturg voor zijn werk; er worden nog enkele organisatorische zaken uitgewisseld, waarna ieder zijns weegs gaat.

9.8 Analyse van de werkingsmechanismen van dramawerkvormen

De vraag naar de werkingsmechanismen van de beschreven spelvormen beantwoorden we ook in dit hoofdstuk door een aantal inzichten te benoemen die opkomen uit het uitgewerkte materiaal van de voorgaande paragrafen, en die voortbouwen op de conclusies uit eerdere hoofdstukken.

Inzicht 9.1: De methodiek van dramawerkvormen is opgebouwd aan de hand van een vaste volgorde van stappen, die de overgang van alledaagse werkelijkheid naar gespeelde werkelijkheid faciliteren:

- a) *metacommunicatie: introductie van de methodiek;*
- b) *inhoudelijke en activerende verkenning van het thema;*
- c) *het eigenlijke spel met meerdere speelrondes en gemarkeerde overgangen daartussen;*
- d) *waarneming en ervaring van het geheel;*
- e) *metacommunicatie: afsluiting en terug naar de 'gewone' wereld.*

Deze fasen zijn in elk van de beschrijven spelvormen meer of minder uitvoerig te herkennen, zoals samenvattend weergegeven in tabel 9.2.

Tabel 9.2: Fasering van spelontwikkeling			
Fase	bibliodrama	voice dialogue	voice drama
Introductie van de methodiek	G.1	H.1-4	I.1-5
Verkenning van het thema	G.2	H.5-9	I.6-14
Uitspelen in meerdere rondes	G.3-14	H.10-43	I.15-93
Stilstaan bij het geheel	G.15-24	H.44-48	I.94-101
Ontrollen, delen en afsluiten	G.25-27	H.49-50	I.102-103

Bij de introductie van het spel wordt door de spelleider een overgang gecreëerd tussen de wereld buiten en de wereld binnen het spel. Dit gebeurt door de aanleiding en bedoeling van het samenzijn te benoemen (wereld buiten) en te vertellen wat er gaat gebeuren (wereld binnen). Aan de deel-

nemers wordt – bij wijze van sociaal contract – gevraagd of ze er klaar voor zijn. Er ontstaat een sfeer van vertrouwen en enigszins spanningsvolle verwachting, zoals bij het voice drama (I.1-3).

De volgende stap is die van de verkenning van de vraag, waar het spel over zal kunnen gaan. Deze eerste exploratie kan plaatsvinden in de vorm van een gesprek, zoals bij het voice dialogue (H.5-9), maar ook door bijvoorbeeld een zogenaamde ‘warming up’ (I.6-14). Bij het bibliodrama gebeurde deze eerste verkenning al wandelend in de werkruimte (G.2). In deze fase wordt er een inhoudelijke verbinding gelegd tussen datgene wat zich in het leven van de protagonist voordoet, en datgene wat in het spel zal gaan gebeuren. Tevens wordt de speler door het gebruik van activerende werkvormen als het ware al – met het begrip van Kohnstamm (1929) – in de spelsfeer gebracht.

In de derde fase komt het eigenlijke spel tot ontwikkeling. De protagonist wordt uitgenodigd in het ‘alsof’ te stappen door een rol aan te nemen die te maken heeft met het thema en die te positioneren in de ruimte. Het ‘alsof’ ontstaat doordat de speler in die rol wordt aangesproken door de spelleider. Plotseling is er in het bibliodrama de stevige stad, die desondanks in gevaar is, en het dappere meisje dat de stad verlaat om haar te redden (G.3). Zo verschijnt in het voice dialogue de spottende docent (H.10-11) en blijkt er in het voice drama een student te zijn die weerstand oproept (I.27-33). Verschillende rollen (personages, stemmen, ik-posities, subpersonen) worden in meerdere rondes uitgespeeld. Hoewel deze rollen delen zijn van de psychische realiteit van de protagonist, is het heel helder wanneer hij ‘in een rol zit’ en wanneer hij ‘zichzelf is’. In deze fase vinden meerdere speelrondes plaats, die telkens gemarkeerd worden door een overgang van buiten naar binnen en visa versa. ‘Binnen’ is de speler in het ‘alsof’ en ervaart wat daar gebeurt, ‘buiten’ neemt de speler waar en ‘kijkt’ of de weergave correspondeert met de ervaren werkelijkheid. De diverse technieken die in de dramawerkvormen gebruikt worden, zoals dubbeln, spiegelen, wisselen van rol, energetische inductie en ontrollen, raken allemaal aan dit principe van binnen en buiten, van identificatie en gewaar zijn.

De vierde stap van de methodiek bestaat uit de waarneming van het geheel. De protagonist wordt uitgenodigd om van enige afstand nog eens naar het gehele spel zoals het zich heeft ontplooid, te kijken en er eventueel op te reageren. In het voice drama gebeurde dat door het hele spel nog twee maal te spelen (I.92), in het bibliodrama door te kijken en te luisteren naar de foto (G.15-24) en in de voice dialogue door het geheel nog eens de revue te laten passeren vanuit het waarnemersperspectief (H.46-47).

Ten slotte worden de eventuele medespelers nog uitgenodigd om de ervaringen te delen die ze hebben opgedaan binnen hun rol, en wordt de prota-

gonist, eventueel samen met de medespelers, gevraagd het spel te ontrollen door de attributen en de medespelers hun symbolische betekenis te ontnemen en hun eigen betekenis terug te geven. Daarmee wordt het spelgedeelte van de sessie afgesloten en is de rol van de protagonist en medespelers ten einde. In een terugblik vertellen de eventuele medespelers waar het spel raakte aan ervaringen in hun eigen leven (G.25-26; I.101-103), waardoor de speler en de medespelers weer gelijkwaardige groepsleden worden en ieder verbindingen legt met de realiteit van elke dag. Daarmee is de sessie rond en is de weg naar de 'gewone' realiteit weer geopend. Meestal wordt die overgang gemarkeerd met een korte opmerking over de dagelijkse wereld, bijvoorbeeld de komende pauze of de aanstaande thuisreis (I.103).

We zien in deze fasering hetzelfde begeleidingskundige werkingsmechanisme terug als in de voorgaande hoofdstukken: *de zorgvuldige opbouw van de spelsfeer helpt de deelnemers de dagelijkse wereld los te laten en zich over te geven aan het spel en de daarin te onderzoeken situatie.*

Inzicht 9.2: De wereld van 'alsof' wordt in de interactie tussen de speler(s) en spelleider via diverse modaliteiten van communicatie geactiveerd. Deze communicatiemodi bergen elk het geheel van de gespeelde rol in zich en vormen tezamen dat geheel doordat ze elkaar versterken.

De wereld van 'alsof', die in het drama wordt gecreëerd, is te beschouwen als een 'Gestalt', een samenhangend geheel, dat meer is dan de optelsom der delen (Köhler, 1951). Deze verbeeldingswereld die in het spel wordt opgeroepen, duwt de dagelijkse wereld als het ware even naar de achtergrond. De spelleider van het voice drama sprak over het 'alsof' dat de gewone werkelijkheid overdekt (I.107, 109). De deelnemers creëren deze imaginaire werkelijkheid door zich daar 'met hun hele lijf, hun hele hebben en houwen' (G.65; I.115) aan over te geven. Het spel verschijnt als een wereld op zich, waar de spelers in opgaan (G.66; H.110; I.116). Deze verbeeldingswereld wordt via meerdere communicatiemodi (Duke, 1974) in het leven geroepen; deze vullen elkaar aan en dragen elk dezelfde boodschap. In tabel 9.3 benoemen we de communicatiemodi die we in de bestudeerde spelvormen hebben waargenomen.

Deze verschillende vormen van communicatie zijn elk delen van het geheel, die op zichzelf het geheel in zich bergen. Damasio (2011) beschrijft dergelijke aspecten als neurale 'kaarten' in het brein die door een extreem groot aantal verbindingen worden gesynchroniseerd. Het spelen van 'de poëet' in de voice dia logue sessie (H.24-40) en het basale vertrouwen in het voice drama (I.188-189) worden uitgedrukt in de houding, in de klank van de stem, in de

Blijkbaar is men heel congruent als men doet alsof!

gesproken woorden, in de gezichtsuitdrukking, enzovoorts.



Tabel 9.3: Communicatiemodi die de wereld van het 'alsof' oproepen

Modaliteit	Beschrijving en voorbeelden
Sociaal-fysiek ruimtelijk	De spelwereld wordt gecreëerd door een rol of ik-positie te verbinden met een fysieke plaats en positie in de ruimte. Hierin spelen nabijheid, lichaamsrichting, lichaamshouding en beweging een belangrijke rol (G.3; H.10, 27; I.24, 81).
Inhoudelijk	De spelers krijgen een betekenisvolle tekst waarmee zij hun rol of ik-positie inhoud geven. Deze tekst kan opgevat worden als een zeer kernachtige samenvatting van een hele belevingswereld (G.12-14; I.41, 47).
Talig	De gespeelde rol in de wereld van 'alsof' zoals kernachtig samengevat in de betekenisvolle boodschappen, wordt gecreëerd door te spreken in de eerste en tweede persoon tegenwoordige tijd: 'Ik ben...' en 'Jij doet...' (bijv. G.18; H.11,29,36; I.60). Het is zoals Buber (1923, ²⁰⁰³ p.10) zegt: 'Wie jij spreekt, sticht een relatie.'
Sensomotorisch	De gesproken taal gaat gepaard met de nonverbale taal van bewegingen, gebaren, lichaamshouding, blikrichting en gezichtsuitdrukking. In het drama wordt hiermee gewerkt door te 'sculpturen' en (G.9, 65,66; I.27, 34) en de energie van het lichaam te lezen (H.6, 12). De kennis van het lichaam wordt gemobiliseerd (I.193).
Paralinguïstisch	Nauw verbonden met de nonverbaliteit van het sensomotorische aspect is de taal van de stem: het volume, de hoogte, het tempo en de klankkleur. Al deze zaken leveren een bijdrage aan de gehele 'Gestalt' van het spel (G.12-14; H.24; I.66).
Metaforisch/symbolisch	Ten slotte wordt de wereld van 'alsof' verbeeldend opgeroepen met behulp van symbolische attributen en metaforisch taalgebruik. De subpersonen krijgen in alle werkvormen een naam (G.7-9; H.11; I.52) en in het bibliodrama ook ondersteunende attributen (G.4).

De diverse communicatievormen vertolken ieder voor zich de betreffende rol of ik-positie en zijn er tegelijk deel van. De delen weerspiegelen het geheel. Ze roepen elkaar op en versterken elkaar. Gezamenlijk creëren ze de beleving van de gespeelde rol. Het concept 'senso communis' uit de hermeneutische filosofie van Gadamer (1986) is verwant aan de waarneming dat het verstaan van een boodschap een totaalervaring is, die, hoewel ontvangen via verschillende zintuigen, tot een geïntegreerd begrip leidt.

We kunnen dit inzicht formuleren als een begeleidingskundig werkingsmechanisme van drama: *In de zorgvuldig opgebouwde spelsfeer wordt door de eenheid van meerdere communicatiemodi tegelijkertijd een totaalervaring, een 'Gestalt', in de verbeelding gecreëerd, waardoor de speler het te onderzoeken thema van binnenuit kan beleven en in zijn samenhang kan verstaan.*

Inzicht 9.3: De beschreven dramawerkvormen zijn opgebouwd uit speldelen, die elk een spel op zich vormen. Er is een drama in het drama. Het ene alsof omvat het andere alsof. De heen-en-weer-beweging tussen de verschillende lagen van 'alsof' vormt een wezenlijk onderdeel van de voortgang van het spel.

In zijn boek over het autobiografisch geheugen bespreekt Draaisma (2001) het werk van de zeventiende-eeuwse kunstenaar Bailly (1584-1657), die zichzelf schildert als een schilder die poseert bij zijn zelfportret. Iets dergelijks is te zien in de gedemonstreerde dramawerkvormen. Het spelen met 'alsof' in drama heeft een gelaagdheid die omschreven kan worden als een plaatje van een plaatje in een plaatje. Als we het spel opvatten als een afbeelding van een bepaald thema uit het leven van de protagonist, dan bestaat die afbeelding zelf ook weer uit afbeeldingen.

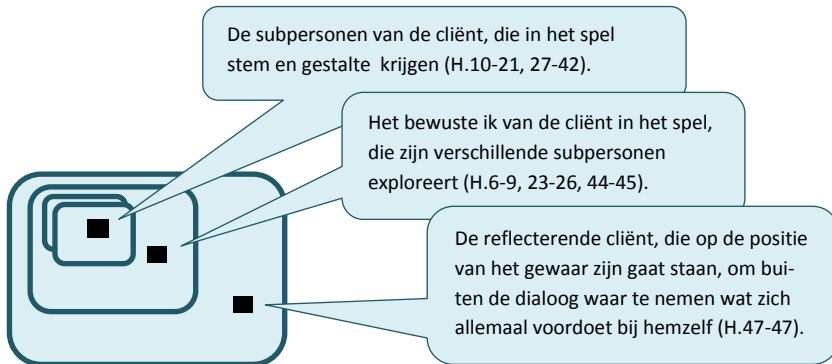
In het voice dialogue doet de persoon alsof hij één van de subpersonen is door zich met die ik-positie te identificeren (H.12-22, 31-42). Even later doet hij alsof hij vanuit zijn bewuste ik naar die afzonderlijke subpersoon kan luisteren en diens eigen waardevolle plaats naast andere subpersonen kan erkennen (H.23-24, 44-45). Weer even later bevindt dezelfde cliënt zich in de positie van de waarnemer (observator), alsof hij zich kan losmaken van zichzelf, om te kijken hoe zijn bewuste ik erin slaagt om te gaan met al die subpersonen (H.47-48).

In het voice drama wordt deze gelaagdheid nog complexer, doordat op elk van deze drie lagen rolwisselingen met medespelers plaatsvinden. De verschillende stemmen worden ingesproken en gespeeld (I.36-55), vanuit de positie van het bewuste ik worden de stemmen gehoord en ervaren (I.61-62), en vanuit een observatorpositie kijkt de protagonist naar de hele constellatie van stemmen (I.67-74)

Bij het bibliodrama is de complexiteit van de gelaagdheid nog weer groter, omdat bij die spelvorm gebruik gemaakt wordt van een bestaand verhaal, dat op zich ook een 'alsof'-wereld is. De gelaagdheid van het 'alsof' kan in deze spelvorm als volgt onder woorden gebracht worden:

- Er is een verhaal dat wordt opgevat als een weergave van een beleving of werkelijkheid, bestaande uit verschillende scenes (G.1).
- Een fragment uit dat verhaal wordt geënceneerd alsof het hier en nu gebeurt (G.2).
- De medespelers participeren in deze encenering door te spelen alsof zij het ingesproken personage zijn (G.6-14).

- De protagonist maakt van de gehele scene een imaginaire foto en doet alsof het spel daarop is vastgelegd (G.15-17). De protagonist kijkt en luistert naar deze foto alsof die iets te zeggen heeft over de actuele situatie (G.18-24).



Figuur 9.7: De gelaagdheid van de verbeelding

Dit verschijnsel van elkaar omvattende afbeeldingen zoals weergegeven in figuur 9.7, heeft een parallel in de wijze waarop volgens Damasio (2010) de menselijke hersenen functioneren: in de hersenen worden voortdurend kaarten – neurale afbeeldingen – gemaakt van het lichaam en de buitenwereld, en van die kaarten zelf worden ook weer kaarten gemaakt, die op hun beurt weer worden opgenomen in hoger liggende netwerken. In het centrale zenuwstelsel worden onophoudelijk emotionele, sensorische en motorische toestanden geactiveerd en gesimuleerd om de ander, de wereld en onszelf via die neuronale representaties van het lichaam en de wereld te begrijpen. Ons begrip van onszelf en de ander bestaat in voorstellingen van voorstellingen.

In de eerdere hoofdstukken zagen we dit fenomeen van het spel met zijn speldelen eveneens. We veronderstelden dat wisselwerking die op gang komt tussen de ervaring van de delen en het geheel, een belangrijk element vormt in de werking van het spel. In de drie werkvormen die in dit hoofdstuk bestudeerd worden, is deze wisselwerking tussen de ervaring van de delen en de ervaring van het geheel eveneens een belangrijk onderdeel van het spel. In het bibliodrama gaat het om het uitspelen van de drie posities en om het luisteren naar de foto van het geheel (G.57-G.59). In het voice dialogue is er een wisselwerking tussen de ontwikkeling in de subpersonen en de ontwikkeling in het bewuste ik (H.48). In het voice drama is de heen-en-weer-beweging tussen de delen en het geheel het meest nadrukkelijk aanwezig, doordat de speler door middel van een rolwissel de stemmen telkens inspreekt en vervolgens vanuit het bewuste

ik ervaart. De protagonist speelt elke stem afzonderlijk en ondergaat het geheel van de stemmen bij elkaar, een heen-en-weer-beweging die wel vijf of zes keer herhaald wordt (I.26-92). De ervaring van het geheel is de ervaring van een dynamisch complex: de delen zijn ten opzichte van elkaar voortdurend in beweging (I.191).

Dit brengt ons bij de volgende formulering van een werkingsmechanisme: *Het verstaan van de te onderzoeken situatie gebeurt door delen als zelfstandige gehelen uit te spelen en daardoor in het hier en nu te ervaren. De heen-en-weer-beweging in het spel tussen de ervaring van de delen en de ervaring van het geheel is bron van nieuwe betekenisgeving.*

Inzicht 9.4: De spelleider verdubbelt het 'alsof' van de speler in zichzelf.

In de volgende paragraaf zullen we nader ingaan op de rol van de spelleider, maar hier merken we reeds op dat de spelleider zelf ook deelneemt aan de gelaagdheid van het 'alsof'; in zijn begeleiding van het spel voltrekt hij innerlijk de beweging van de protagonist, door die als het ware in zichzelf mee te maken en daardoor te begrijpen (G.31-35; H.56-58; I.212, 227). In dit meebelevens zit belangrijke stuurinformatie voor de begeleider. Het principe van de energetische resonantie uit de voice dialogue en van het 'tele' uit het psychodrama is hierop gebaseerd. Het onderzoek naar de zogenaamde spiegelneuronen in het brein geven een fysiologische verklaring voor deze waarneming (Tauvon, 2008). Damasio (2010, p.125) spreekt in dit verband van de 'alsof-kringloop van het lichaam': mensen anticiperen op situaties en begrijpen anderen door motorische en emotionele patronen in het brein te simuleren. Door dit vermogen van de spelleider, om af te stemmen op de protagonist, kan hij meegaan in het spel (G.42-46), de energie ervan versterken (H.31-36) en voorstellen doen voor een volgende stap (H.9; I.74-75).

In de reflecties op de speldemonstraties komt een interessante verhouding, misschien kunnen we wel zeggen, samenwerking tussen het spel en de spelleider naar voren. Het is het spel dat iets 'triggert' in de speler (G.56, 61; I.168) en de speler meeneemt, waardoor 'het' gebeurt (H.98-100). Het is de rol van de spelleider om dat (relatief autonome) proces op gang te brengen, te volgen, te ondersteunen en te kaderen (G.48-50, 68; H.70-71, 93,98; I.144, 175, 203-204). In de reflecties komt het spel naar voren als een zelfstandige entiteit met een eigen dynamiek (G.68-71; H.69, 99; I.115-118), waar de spel-leider op moet afstemmen en op kan vertrouwen (G.48-50; H.70. I.120-125). De spel-leider houdt voeling met de voortgang van het spel, door het in zichzelf te reproduceren. Alleen vanuit die afstemming kan hij het spel begeleiden en de speler helpen bij de verdere ontwikkeling van het 'alsof' dat zich ontvouwt.

Als werkingsmechanisme formuleren we deze bijdrage van de spelleider als volgt: *Doordat de spelleider de verschillende delen van het spel van binnenuit meemaakt, erkent, ondersteunt en zo nodig versterkt, kunnen zij tot volledige ontplooiing komen.*

Inzicht 9.5: Het spel tussen de delen is een spanningsvolle interactie tussen polariteiten.

Volgens Verhofstadt-Denève (2007) vindt persoonlijkheidsontwikkeling plaats in een dialectisch proces van these-antithese-synthese, dat zich voltrekt in de vorm van een ik-mij-dialogoog. De drie uitgespeelde dramawerkvormen zijn zo boeiend omdat ze fundamentele menselijke spanningsvelden laten zien, die actueel zijn in het leven van de protagonisten en die tegelijk herkenbaar voor de medespelers (G.25; I.101).

In het spel van het bibliodrama is er de stevige stad en het kwetsbare meisje; er is het heldhaftige en het stiekeme, de prikkelende uitdaging van wat eigenlijk heel erg is... Er is het dreigende kampement, dat bij nader inzien bestaat uit dronkenlui die zichzelf overschreeuwen. De protagonist zelf spreekt van een cocktail van gevoelens (G.26). In de reflectie wordt dit benoemd als een 'actueel thema uit haar leven waar allerlei kanten aan zitten' (G.61).

In het voice dialogue is er de tegenstelling tussen de spottende en vermanende docent en de dichter die niet anders wil dan opgaan in de creatieve stroom. Het blijkt een polariteit te zijn tussen dood en leven (H.90).

Ook het voice drama vertolkt de spanning tussen polariteiten. Twee keer twee personages voeren de dans op: Afweer en Onzekerheid versus Springer en Vertrouwen (I.94-99). Alle deelnemers blijken dit spanningsveld te herkennen in hun eigen leven (I.101).

Dit inzicht stelt ons in staat om het werkingsmechanisme nader te preciseren: *De betekenisgeving komt bij de speler tot ontwikkeling doordat in het spel verschillende polaire posities elk van binnenuit, in het hier en nu, ervaren worden, waardoor de spanning tussen deze polariteiten wordt geactualiseerd. Dit brengt de protagonist in de beweging van een zoekproces.*

Inzicht 9.6: De representaties van de (polaire) posities worden al zoekend en uitproberend gevonden in een heen-en-weer-beweging tussen actie en waarneming, tussen doen en bewust voelen. Het spel is een proces van ontdekken.

Het is niet zo dat de protagonist van tevoren iets weet of bedenkt wat hij daarna uitbeeldt of uitspeelt, maar in en door het spelen zelf wordt uitgezocht wat 'er speelt'. 'The thinking is in the action,' zegt Moreno (1987), en Schön (1983) spreekt van 'reflection in action' binnen een virtuele ruimte. Dit proces van

proberen en leren krijgt in de drie beschreven dramawerkvormen gestalte via de methodische opbouw van het spel. De representatie in het 'alsof' wordt stap voor stap gecreëerd en in meerdere speelrondes uitgewerkt, verrijkt en verdiept. Het 'totaalplaatje' ontstaat gedurende het spel: noch de speler, noch de spelleider weten vooraf hoe het er uiteindelijk uit zal zien (G.40-46,72; H.69, 83-84; I.14).

Dit stapsgewijs verkennen en ontdekken vindt plaats door de interactie van de protagonist met zichzelf, spelleider en medespelers. De protagonist probeert bijvoorbeeld verschillende posities in de ruimte uit om te voelen welke 'klopt' (H.10, I.23-24)). In het voice drama en het bibliodrama vervullen rolwisselingen met de medespelers hierin een belangrijke functie. Zij nemen houding, intonatie en kernzin van de protagonist over en vormen daarmee voor hem een spiegel (G.6-11; I.33-35). In de voice dialogue is het de begeleider die deze rol vervult in het zoekproces. Hij spiegelt en versterkt 'de energie' van de subpersonen door houding, klankkleur, volume, tempo over te nemen en vandaaruit het gesprek met hen aan te gaan (H.56-58). Al spelend komt de protagonist daardoor in zijn rol, worden de subpersonen steeds meer levende werkelijkheid en krijgen zij de gestalte die door de protagonist ervaren wordt als de juiste (H.59).

In dit zoekproces doet zich de wisselwerking voor die we ook in de spelanalyses in de vorige hoofdstukken tegenkwamen als een heen-en-weer-beweging tussen de binnen- en buitenwereld. In de dramawerkvormen vertoont deze wisselwerking zich als de interactie tussen actie en waarneming, het doen en het bewust ervaren van dat doen. De binnenwereld wordt via het spel naar buiten gebracht om het via de bewuste ervaring daarvan weer te verinnerlijken (Holmes, 1982). Het is bij spel zoals bij het schrijven: "Het schrijven zelf biedt je de toegang tot wat je wilt zeggen." (Moor, 2012, p.114). Door te spelen ontdekt de protagonist wat hij wil uitdrukken, en ontstaan er verschuivingen in.

Het proces van zoeken en ontdekken doet zich niet alleen voor rond de juiste vertolking van de verschillende posities of subpersonen, maar ook op het niveau van het geheel waarbinnen die polaire posities hun eigen plek hebben en krijgen. In feite bestaat het hele spel uit een herschikking – een nieuwe betekenisgeving – van de onderlinge verhouding van de verschillende posities. Dat is het ontdekkingsproces van het spel.

Bij het bibliodrama gaf de foto niet zomaar zijn betekenis prijs. Er was een rolwissel voor nodig: 'Foto, wat heb jij de protagonist te vertellen?' Pas daarna kon de protagonist een verbinding leggen met de zaken die spelen in haar leven (G.17-21, 58-59).

In de voice dialogue komt 'de spottende docent' tot spreken. Aanvankelijk is dat vooral een nare criticaster, maar die rol ontwikkelt zich zodanig dat zijn achterliggende goede bedoelingen ook duidelijk worden. Hij wil de protagonist behoeden voor tijdverspilling en beuzelarijen en hem helpen zich te concentreren op wat er werkelijk toe doet. Die ervaring, dat deel van het verhaal, is voor de protagonist een nieuw perspectief, waar hij stil van wordt... (H.14). In de dialoog die volgt met de poëet, ontstaat het inzicht dat het 'randverschijnsel' van het dichten de kern van het leven in zich bergt en doorwerkt in al het andere (H.48-49). De spottende docent en de poëet blijken beiden te zoeken naar wat wezenlijk is in het leven.

In het voice drama moet de protagonist even afstand nemen om de vraag te beantwoorden of het plaatje compleet is. In het spel worstelen de ik-posities van de Onzekerheid en de Weerstand enerzijds en de vrolijke Springer anderzijds met elkaar. Het evenwicht blijkt te verschuiven – 'vollediger' te worden (I.163) – als de protagonist vanaf een afstandje samen met de spelleider ook de ik-positie van het Vertrouwen ontdekt (I.69-78). De eerste gaan daardoor meer naar de achtergrond, en de vrolijke Springer komt meer in het centrum en krijgt meer ruimte (I.84-85). Het Vertrouwen blijkt heel nabij te zijn (I.88-90). Deze ontwikkeling, die zich in het spel voltrekt, weerspiegelt de ontwikkeling die zich in de protagonist voordoet. Het is een belangrijke ervaring voor haar, losgemaakt door het spel (I.160-165, 168, 214).

In de ontwikkeling van het spel en het zoekende en uitproberende handelen vindt de ontwikkeling van de betekenisgeving plaats. Via de dramawerkvormen schrijft en herschrijft de protagonist het verhaal rond zijn ervaringen, waardoor er een nieuwe betekenis en daarmee nieuwe beleving van die ervaringen ontstaat. De gedemonstreerde dramawerkvormen laten zien dat de ontwikkeling van het spel en het proces van betekenisgeving hand in hand gaan en een wederkerig karakter hebben. Deze wisselwerking correspondeert met de hierboven genoemde interactie tussen het spelen van de delen en het ervaren van het geheel. Het narratieve leren (Kunneman, 2005) waardoor er (zelf)inzicht ontstaat, wordt door het drama van polariteiten in beweging gebracht. De 'waarheid' van het 'alsof' is een waarheid in ontwikkeling. Behalve dat het spel een representatie is van bestaande gevoelens en relaties van de protagonist, vormt het ook de impuls tot een nieuwe betekenisgeving rond deze gevoelens en relaties. Misschien kan men ook zeggen dat het 'alsof' diepere lagen in die eigen betekenisgeving aan het licht brengt en doet ontstaan.

We benoemden reeds in hoofdstuk 8 dat De Caluwé en Vermaak (2009) en Stoppelenburg, De Caluwé en Geurts (2012) spreken van spel als spiegels en vensters. Het uitspelen van belevingen, innerlijke dialogen, rollen of ik-posities

in drama begint als een spiegel, waarin de speler zichzelf herkent. In de verdere ontwikkeling ervan ontstaat er ook verschuiving in deze 'alsof'-representaties. Er verspringt iets; er ontstaat een nieuwe zingeving. De spiegel wordt een venster: een onverwacht inzicht wordt geboren (H.93). Moor (2012) spreekt over het inzicht dat ontsnapt aan de controle van het denken. Plotseling is er een ander perspectief. Het 'alsof' is een representatie die in beweging is, en leidt tot een ontdekking die ervaren wordt als een diepere waarheid. In de herschikking van de encenering weerspiegelt zich een mentale herschikking van de eigen betekenisgeving en belevingswereld (Carnabucci & Anderson, 2011).

Dit inzicht kunnen we samenvattend als een werkingsmechanisme formuleren. *Het explorerende karakter van het drama, gericht op het van binnenuit verstaan van polaire posities, gecombineerd met de heen-en-weer-beweging tussen ervaring en waarneming, leidt tot een herschikking en herwaardering van de verhouding tussen de polaire posities en daarmee tot 'herstructurering van de belevingsorganisatie en het betekenisveld' (Muijen, 2001).*

Inzicht 9.7: Deze ontwikkeling in de betekenisgeving doet zich voor als een verrassing en een geschenk: een inzicht dat als nieuw en onverwacht en tegelijk op existentieel niveau als waar en waardevol wordt ervaren.

De ongewisheid van het gespeelde spel blijkt een bepalende kracht ervan te zijn. De protagonisten en de spelleiders stappen in een stroom waarvan ze niet weten wat die hen zal brengen. Het spel wordt in de reflecties omschreven als een avontuur (H.69), als een tocht in een onbekend woud (I.175), als iets wat zijn eigen gang gaat (G.43, I.179) en zelfs 'helemaal los kan gaan' (I.117), waarbij je niet weet wat het gaat doen (I.112). De spelers zeggen in hun reflecties dat het spel iets in hen 'triggert' wat anders niet aan de orde zou komen (I.168), dat het prikkelt en in contact brengt met een actueel thema (G.61). De speler in de voice dialogue is verbaasd en enthousiast: 'Het gebeurt, het gebeurt gewoon!' 'Het spel werkt vanzelf!' (H.82).

De ervaringen en de inzichten die de spelers opdoen, worden door hen beleefd als zeer waardevol: 'Hij pakt een stukje leven terug. Een stuk dat al dood was wordt weer levend. Dat kan alles veranderen. Het is heel wezenlijk,' zegt de speler van het voice dialogue (H.90). Het is als een nieuwe geboorte (H.91). In de reflectie op het bibliodrama zegt de speler: 'Ik noemde dat verhaal, spontaan, bijna naïef, en nu ik het gedaan heb, besef ik hoeveel daar inzit, over wat er in mijn leven speelt... Wat me aan het denken zet, en wat om uitwerking vraagt...! Het is niet rond, het is niet af... Maar ik voel dat er ontzettend veel in die scene zit aan materiaal, dat mij inzicht geeft. Dat heeft het spel mij gegeven!

De kwartjes vallen, dat is heel rijk!'(G.55-56). Ook in het voice drama zegt de speler dat het spel 'een bijzonder moment gegeven heeft, een inzicht, een ervaring die zij niet snel zal vergeten' (I.170).

In het onverwachte verloop van het spel blijkt de rijkdom van de inhoud te schuilen. Het moment van de verrassing ontstaat alleen als de speler zich overgeeft aan het spel, met zijn eigen dynamiek. Rogers (1961) benoemde dit als de bereidheid om een proces te zijn. De werkelijkheid die door en binnen het spel gecreëerd wordt, is een totaliteit met haar eigen regels en attributen, met de spelleider die het tot leven brengt, de protagonist die erin meegaat, en de medespelers die hun rol vervullen. In de reflectie op het voice dialogue spreekt de protagonist van een tollende tol: 'Als we eenmaal tollen, dan tollen we...' Het spel heeft zijn eigen dynamiek die de speler meevoert (H.99). Hij benoemt dat als het verliezen van het denken (H.100). De spelleider van het voice drama beschrijft het als het spel dat 'de werkelijkheid overdekt en leven brengt, waarin alles gaat meedoen: je hele lijf, je hele hebben en houwen.' (I.109, 113-115). De protagonist binnen het voice drama is verwonderd over het resultaat: 'Ik vind het gemak waarmee je in zo korte tijd in de werkelijkheid kan komen en je kan laten meenemen, en tot inzicht kan komen, over hoe je zelf bent, en wat er bij jezelf gebeurt. (...) Ik vind het verwonderlijk... verrassend.' (I.181-182).

De spelers bevestigen hiermee het fenomenologische inzicht van Gadamer (1986) dat het spel zichzelf speelt en de spelers meeneemt. Of, zoals de spelleider van het bibliodrama het benoemt: 'ex opere operato' (G.69), het speelt zichzelf en het neemt de deelnemers mee in zijn verrassende gang.

Als werkingsmechanisme formuleren we het als volgt: *Het is de combinatie van de overgave aan het onbekende, het plotselinge en onverwachte waarmee het inzicht zich voordoet, die het spel zijn kracht geeft en die het resultaat het karakter geeft van een verrassing, een geschenk.*

Inzicht 9.8: De waarheid van het inzicht is een beleving, een besef dat zich in het spel voordoet. De woorden die daaraan gegeven worden, hebben eerder het karakter van een aanraken van die ervaring dan een formulering ervan. Woorden kunnen ook afbreuk doen aan het inzicht dat ontstaat.

De werkvormen waarin met drama de binnenwereld wordt uitgespeeld, zijn gebaseerd op het principe dat het organisme meer weet dan dat het in woorden vatten kan (Polanyi 1966; De Laat & Geurts, 2008; vergelijk opmerking I.193). Door het impliciete weten in het spel te activeren ontstaan er nieuwe ervaringen en nieuwe inzichten. De betekenis daarvan, of, zo men wil, de waarheid ervan is een ervaringsmatig gegeven. In elk van de drie geanalyseerde spelvormen doen zich momenten voor die voor de protagonist belangrijk zijn. Toch

wordt er niet naar gestreefd om die later nog een keer met woorden op formule te brengen. Het feit dat dat moment bewust is gevoeld, dat de protagonist erbij heeft stilgestaan en het benoemd heeft als belangrijk, dat is voldoende (G.24, 54, 62). Hierachter liggen de overtuiging en de ervaring dat woorden rond dergelijke momenten van inzicht eerder te veel zijn, dan te weinig (I.212-215).

De waarheid die zich in het spel manifesteert, is een waarheid van binnenuit (Van den Nieuwenhof, 2012), die verdwijnt zodra we die van buitenaf willen begrijpen door erover te praten. De waarheid zit niet in de boodschap die formuleerbaar is, maar in de werking die ondergaan wordt. Het inzicht in het spel is vergelijkbaar met de beleving van een kunstwerk of de ervaring van liefde. Er is enerzijds de vanzelfsprekendheid van de ervaring, en anderzijds de onmogelijkheid om precies aan te kunnen wijzen waar dat nu in zit. 'Liefde heeft te maken met wat een mens ervaart. En hoewel we die ervaring kennen (...) kunnen we het wezen ervan niet te pakken krijgen. Het lukt ons niet om het te definiëren, en we kunnen liefde ook niet maken of beheersen. Sterker nog, wie dat probeert, maakt juist iets stuk en bereikt het omgekeerde. In die zin verbergt liefde zich terwijl zij er toch is (...). Waarheid als een gebeurtenis, als een ervaring van het tevoorschijn komen van wat wezenlijk verborgen is' (Moor, 2012, p.124).

Alle drie de protagonisten wijzen momenten aan waar 'het gebeurt'. Elk van hen is daardoor geraakt en ontroerd en neemt het voor zichzelf mee als een waardevolle beleving en herinnering. Geen van hen heeft pogingen gedaan om buiten het spel nog eens precies onder woorden te brengen waar het om ging. Als je dat al zou willen, zo zeggen de professionals in hun reflectie, dan kan dat alleen door weer het speelveld te betreden waarin het inzicht opnieuw kan 'gebeuren'.

Als we hier al van een werkingsmechanisme kunnen spreken, dan is het de werking van het stilstaan bij het ervaren in het moment en het achterwege laten van de verleiding om erover te spreken: *de stilte, als een 'stilstaan bij', intensiveert de ervaring van wat het spel heeft gebracht.*

Inzicht 9.9: Het inzicht dat in en door het spel ervaren wordt, manifesteert zich ook in de manier waarop het spel gespeeld wordt. Er is een parallelproces zichtbaar tussen inhoud en vorm.

In supervisie als begeleidingsvorm bij de professionalisering van hulpverleners wordt gebruik gemaakt van zogenaamde parallelprocessen. De gedachte daarbij is dat de relationele betrekkingen en gevoelens uit de hulpverlenings-situatie zich weerspiegelen in de begeleidingssituatie (Berk, 1999). In de drie beschreven spelvormen kan op een vergelijkbare manier gesproken worden

van parallelprocessen. De inhoud van het spel weerspiegelt zich in de wijze waarop de protagonist met het spel omgaat:

- In het bibliodrama kwam de paradox van kracht, moed en stevigheid enerzijds en naïviteit, ondeugendheid en spontaniteit anderzijds naar voren. De wijze waarop H. in het spel stapte, door zonder nadenken te kiezen voor het verhaal van Judith en Holofernes, benoemt zij zelf ook als 'enigszins naïef' (G.56, 72) en kan gezien worden als een parallel: gewoon doen, erop af, laat maar komen!
- In de voice dialogue ging het om het verloren zijn en terugvinden van de dichter. Het spel zelf werd een gedicht (H.78-87).
- In het voice drama ging het om onzekerheid en vertrouwen bij het begeleiden van een student. Tegelijk ging het ook om veiligheid en onwennigheid binnen het spel zelf. Wat kan ik als speler aan, en in hoeverre durf ik mij over te geven aan dit spel? (I.9, 177-178). Het ontdekken van Vertrouwen als positie ging gepaard met het ontwikkelen van vertrouwen in en overgave aan het spel (I.212-216).

Olthof en Vermetten (1994) gebruiken het begrip besmetting en Maturana en Varela (1980) spreken van structurele koppelingen die aan den lijve voelbaar zijn, om woorden te geven aan dit fenomeen van parallelprocessen.

Geformuleerd als werkingsmechanisme: *Het inzicht dat in het spel ontstaat, wordt actuele werkelijkheid in de manier waarop het spel gespeeld wordt. De kracht van het spel bestaat daarin dat inhoud en vorm blijken samen te vallen.*

Inzicht 9.10: De ervaring van het inzicht is een eenmalig moment, dat beleefd wordt als iets met blijvende of zelfs bepalende gevolgen.

De doorwerking van het inzicht wordt door de protagonist benoemd als iets wat ook na het spel actief zal blijven en dan ook nog weer nieuwe betekenissen kan krijgen (I.201). De protagonist van het voice drama spreekt van een sneeuwbal die groter en groter wordt doordat die is gaan rollen (I.102). De protagonist van het bibliodrama zegt dat ze de inzichten van het spel zal meenemen, omdat het voor haar een actueel thema heeft aangeraakt. Enkele maanden later deelt zij mee dat het spel nog lang heeft doorgewerkt en allerlei nieuwe betekenissen heeft gekregen in de wijze waarop zij met haar werk omgaat (G.76-81). De protagonist binnen het voice dialogue zegt dat hij 'een stukje leven heeft teruggepakt. Iets wat al dood was, is weer tot leven gekomen... en dat kan alles veranderen: het werk, het tuinieren, het omgaan met de kinderen. Het is heel wezenlijk.' (H.48).

Geformuleerd als werkingsmechanisme: *De ervaring die opgedaan is in het spel, creëert een nieuw perspectief, dat ook na het spel doorwerkt en waarvan de*

betekenis in confrontatie met nieuwe gebeurtenissen nog weer verrijkt kan worden.

9.9 Analyse van de rol van de spelleiders

In spelvormen waar met drama wordt gewerkt, is de interactie tussen speler(s), spelleider en het spel dat ontstaat, complexer dan bij de spelvormen die we in de vorige hoofdstukken hebben bestudeerd. Daar werd het spel gematerialiseerd door de film, het speelgoed en het gestructureerde spel met speelrondes, kaarten, opbrengsten en puntenadministratie. In de dramawerkvormen wordt het spel door de spelers in de ruimte gecreëerd met behulp van materiaal uit de eigen binnenwereld. Het is de spelleider die dat proces van het uitspelen van het innerlijk begeleidt. In deze paragraaf analyseren we met behulp van het verzamelde materiaal de rollen die hij daarbij vervult.

In lijn met de vorige hoofdstukken heeft de spelleider ook bij de dramawerkvormen de essentiële rol van *het instrueren*. Hij kent de verschillende stappen die in het spel gezet moeten worden, en leidt de protagonist en de eventuele medespelers daardoorheen door te vertellen wat 'we' gaan doen en door opdrachten te geven hoe te handelen. Het uitleggen gebeurt in beschrijvende zinnen: 'Voice dialogue is een methode om...' (H.2) en het geven van opdrachten krijgt gestalte in korte imperatieven: 'Kom even hier staan...' (G.62) en in verzoeken en procesvoorstellen: 'Vind je het goed dat we... Nu zou ik graag weer...' (H.22; I.86). De instruerende rol van de spelleider is onontbeerlijk voor het scheppen van een helder kader voor het spel en de voortgang ervan. De spelleider bemiddelt door het vervullen van deze rol als het ware tussen de methodiek van de spelvorm, zoals die beschreven is in de praktijkliteratuur, en het actuele spel, dat in het hier en nu ontstaat. Met het scheppen van het kader creëert de spelleider veiligheid voor de protagonist (G.50; I.175, 217).

In het vorige hoofdstuk, over het simulatiespel, bleek de spelleider een belangrijke functie te hebben in het oproepen van de verbeeldingswereld. We benoemden dat als zijn *evocerende rol*. Ook bij dramawerkvormen is de rol van de begeleider bij de evocatie van het 'alsof' essentieel. In interactie met de speler helpt de spelleider de te dramatiseren situatie op te roepen. Bij voice dialogue gebeurt dit doordat de spelleider binnen het 'alsof' het gesprek aangaat met de subpersonen. In de dialoog wordt het 'alsof' opgeroepen en bevestigd: 'Ah, jij bent de spottende docent, waar N. zonet over sprak' (H.11). Bij bibliodrama en voice drama helpt de spelleider de speelwereld op te roepen via de weg van de rolwisseling en het dubbelen. De spelleider gaat naast de speler staan en neemt de te spelen rol even over. In beide gevallen treedt de

spelleider in het spel, vervult al spelende zelf een rol in het 'alsof' en laat het aldus doende ontstaan. In dit interactieve spel wordt de speler meegenomen in de verbeeldingswereld en geeft hij zich over aan het drama dat ontstaat (bijvoorbeeld G.18; I.83). De instruerende en evocerende rol wisselen elkaar af in het begeleiden van het drama.

Bij de evocatie van de verbeeldingswereld van het simulatiespel uit hoofdstuk 8 ging het om een van tevoren min of meer bepaald beeld: de diverse vissers op de gezamenlijke zee die allen zoveel mogelijk geld willen verdienen. Het creëren van de verbeeldingswereld in de dramawerkvormen die we in dit hoofdstuk bestuderen, is veel meer een exploratief proces. Er is niet een van tevoren gegeven verhaal dat tot leven gebracht moet worden, veeleer moet dat verhaal in het spel en gedurende het spel ontdekt worden en al spelende zijn vorm en inhoud krijgen. Vanuit de evocerende rol creëert de spelleider een opening naar een wereld die ligt op de grens van het bekende en het onbekende. In de interactie met de speler helpt hij een wereld op te roepen die de speler wel kent, maar waarbinnen hij ook nieuwe ontdekkingen te doen heeft. Voor het invullen van deze evocerende rol in dramawerkvormen is daarom een *subtiele afstemming* door de spelleider op de belevingswereld van de speler voorwaardelijk. In de literatuur over voice dialogue wordt dit benoemd als het principe van de energetische resonantie. In ons voorbeeld zien we de begeleider dit doen door het gevoel van de subpersonen te erkennen en te versterken (H.6, 32, 36, 58-60). Stern (2004, vgl. Tauvon, 2008) spreekt in dit verband van de intersubjectieve ruimte: het gevoel over en weer dat we elkaar verstaan. De spelleider zoekt in het contact met de speler naar het gevoel en beeld dat ontstaat tijdens het spel en helpt dat vervolgens al zoekend op te roepen en te versterken (H.6, 32, 36; I.75-80). Hierboven lieten we al zien dat de spelleider daartoe het 'alsof' van de cliënt in zichzelf verdubbelt (H.58-60; I.207-208, 212).

Deze *afstemmende en invoelende ik-positie* van de spelleider verbindt zich niet alleen aan diens evocerende rol, zij loopt ook voortdurend mee met de instruerende rol. De spelleider leidt de speler door de opeenvolgende fasen van het spel, en gaat daarbij voortdurend na of de speler mee kan komen; hij voelt met de speler mee (G.31-34; H.56-61; I.84). Met korte empathische, soms relativerende opmerkingen laat de spelleider weten dat hij begrijpt dat het spannend, vermoeiend of emotionerend is (H.34; I.14), en zorgt ervoor dat het spel tegelijk voortgang blijft houden (I.121-122).

Door het samenspel van deze drie posities, de instructie, de evocatie en de empathie, creëert de spelleider een exploratieve ruimte voor de speler. Vanuit zijn instruerende rol biedt hij kaders en doet hij voorstellen voor een volgende

stap in het spel. Daarbinnen helpt hij de speler vanuit zijn evocerende rol de ervaring van het 'alsof' te laten ontstaan en te versterken. Vanuit zijn empathische rol voelt hij met de speler mee en stemt hij op hem af om op grond van dat gevoelsmatig verstaan weer een voorstel te doen voor een volgende stap in het spel.

De spelleider heeft naast deze drie professionele posities ook nog een vierde te vervullen, die we in de eerdere hoofdstukken omschreven als de metapositie: de positie die het contact onderhoudt met de eigen binnenwereld en de taak heeft van het bewaken van de voortgang van het spel in relatie tot de eisen vanuit de buitenwereld, zoals de tijd, het doel van de oefening, de mogelijkheden en het uithoudingsvermogen van de medespelers (H.62-65). Het bewust los kunnen laten als er zich onverwachte wendingen voordoen in het spel, en dus het vermogen het spel ruimte te geven zodat het kan gebeuren, hoort ook bij deze vierde positie (G.48-50; H.70-71). De verbinding met de eigen binnenwereld van het gevoel en de eigen norm is hiervoor belangrijk: 'Ik zou zelf nog wel meer willen, maar het is maar de vraag of dat nu wijs is. Ik ben geneigd te veel te verwachten, maar zo is het goed' (I.131-136). Het bewust genieten van de schoonheid van het spel en het besef van het voorrecht getuige te mogen zijn van een intiem proces bij de cliënt, is hier eveneens mee verbonden (H.69; I.121-126).

Het is interessant dat elk van de spelleiders in hun reflectie binnen het psychodrama de eigen dynamiek van het spel herkennen en erkennen. 'Het spel ging zijn eigen gang' zegt de begeleider van het bibliodrama (G.40-50; G.67-68). 'Het spel omvat de begeleider en de cliënt. Het is de kunst het spel te volgen en te vertrouwen op de werking ervan,' zo beschrijft de facilitator van de voice dialogue de kracht van het spel (H.66-71). De begeleider van het voice drama geeft er de volgende woorden aan: 'Het spel brengt leven; het overdekt de werkelijkheid en alles doet mee; als het spel er is, is het er helemaal.' Ook de spelers herkennen deze eigen kracht van het spel: 'Als we eenmaal tolleren, dan tolleren we...' zegt één van hen in beeldspraak (H.98-100). 'Het spel prikkelt en daagt uit; het is indringend, en het brengt je in contact met iets wat belangrijk is,' zeggen anderen (G.61, I.168-170, 188).

Door deze waarnemingen worden we bevestigd in de gedachte die we in deze studie al vaker benoemd hebben, namelijk dat het spel als zelfstandige derde fungeert in het contact tussen de begeleider en de cliënt. Het is de kunst van de begeleider om de situatie te creëren waarin het spel zijn zelfstandige en onvoorspelbare werking kan hebben, om die vervolgens vanuit de metapositie te volgen.

9.10 Conclusies en overwegingen

De filosofische beschouwing die Gadamer (1986) wijdt aan het begrip 'ervaring', is interessant in het licht van onze ontdekkingen met betrekking tot het spel van 'alsof'. In de empirische wetenschappen geldt herhaalbaarheid van waarnemingen als een essentieel kenmerk voor hun betrouwbaarheid. In de fenomenologie is juist de eenmaligheid en uniciteit van de ervaring een bepalende eigenschap voor de betekenis ervan. De dramawerkvormen die wij in dit hoofdstuk hebben geanalyseerd, creëren door de zorgvuldig opgebouwde sfeer en de multimodale communicatie van een 'Gestalt' eenmalige, betekenisvolle ervaringen, die de deelnemers na dat moment blijven begeleiden als zinrijk en bepalend.

Aan die ervaring van inzicht gaat een zoekproces vooraf. Winnicott (1971) omschrijft ervaringen als datgene wat plaatsvindt in het overgangsgebied tussen buiten en binnen, tussen objectiviteit en subjectiviteit. In de dramawerkvormen die wij bestudeerden, is de dynamiek tussen buiten en binnen extra gecompliceerd, doordat het innerlijk via het drama naar buiten wordt gebracht en vervolgens via de weg van de waarneming en bewuste ervaring weer wordt verinnerlijkt. De verschillende ik-posities van de speler, daarbij geholpen door de spelleider en medespelers, komen tot ontplooiing doordat ze een fysieke plaats in de ruimte ontvangen en stem en gestalte krijgen. Door ze in spel tot uitdrukking te brengen, worden ze van binnenuit ervaren en krijgen zij ieder afzonderlijk erkenning. Deze ik-posities blijken zich voor te doen als polariteiten ten opzichte van elkaar. De spanning die daarmee wordt geactualiseerd, brengt de protagonist in de beweging van een zoekproces. De dramawerkvormen roepen een heen-en-weer-beweging op tussen actie (door de polaire delen uit te spelen) en ervaring (door het geheel daarvan waar te nemen). De uitbeelding (buiten) en de beleving (binnen) staan in voortdurende interactie met elkaar en vormen tezamen het geheel van het spel. De objectieve, tastbare wereld en de subjectieve, beleefde wereld doordringen elkaar wederzijds in het spel en zijn op een niet te onderscheiden wijze in elkaar vertegenwoordigd. In dit overgangsgebied schrijven en herschrijven de spelers 'de verhalen die ze leven' (Bohlmeijer 2007). De bestudeerde dramawerkvormen zijn op te vatten als verkenningen van de transitionele ruimte van het levensverhaal van de deelnemers, waarbij zij inzichten toeëigenen en opnemen in hun verhaal. Deze exploratie leidt aldus tot een herschikking en herwaardering van de betekenis van en verhouding tussen de polaire posities die in het spel worden uitgespeeld, en daarmee tot een 'herstructurering van de belevingsorganisatie en het existentiële betekenisveld' (Muijen, 2001) van de protagonist. Er ont-

staat een waarheid, een inzicht, een verschuiving van betekenis, door 'iets' van de binnenwereld 'uit' te spelen in de buitenwereld. Bijzonder genoeg treedt er daardoor een hernieuwde verinnerlijking op, die het karakter heeft van betekenisvolle waarheid, ook al is het 'maar' spel.

In het hoofdstuk over de film refereerden we al aan Gadamer's filosofische analyse van het spel als voorstelling. De afgebakende ruimte van het 'alsof' is naar één kant geopend, zodat de toeschouwers deel kunnen uitmaken van het spel. Gadamer (1986) komt zelfs tot de conclusie dat zij de eigenlijke spelers zijn, omdat zij het spel in zijn geheel voltrekken. Het interessante van dramawerkvormen is nu dat de protagonist de rol van speler en toeschouwer tegelijkertijd vervult. Hij speelt zijn ik-posities en wisselt die in een heen-en-weer-beweging af met de waarnemerspositie, zo hebben we gezien. In het doorvoelen van de delen en het ervaren van het geheel wordt de mens tot eenheid. Het spel helpt de speler het begrijpende denken los te laten, 'minder in het hoofd te zitten' zoals één van de protagonisten het zei. Juist daardoor kan het inzicht zich aandienen. Door los te laten kunnen we begrijpen. De betekenis van het inzicht is geen constructie van het autonoom denkende subject; eerder is het een gebeuren dat zich aandient als het subject zich overgeeft aan het spel als iets wat groter is dan hij. Het inzicht dient zich aan als een verrassing, een geschenk dat ontstaat in de overgave aan het onbekende en het onverwachte. 'De totstandkoming van de ervaring is een gebeurtenis die niemand meester is,' schrijft Gadamer (1986, p.358), '(...) waar alles op een ondoorgrondelijke manier op zijn plaats valt.' De bestudeerde spelvormen willen het ontstaan ervan faciliteren en vormen daarmee een voorbeeld van wat Kunneman (2005) 'niet-argumentatieve leerprocessen' noemt.

Het spel speelt zichzelf, zegt Gadamer (1986), en de spelers laten zich daardoor vervoeren. De zin en de betekenis *gebeuren* in de ervaring van het spel, en daardoor heeft het iets te zeggen. Spel is niet alleen methode, het heeft ook inhoud, het heeft zodanig zeggingskracht dat de boodschap ervan als indringende waarheid wordt beleefd. Dat is het avontuur waaraan zowel de speler als de spelleider zich (moeten) overgeven. Dit alles brengt ons tot de paradoxale conclusie dat door in drama te doen *alsof*, datgene wat *wezenlijk* is aan de orde komt (Vaihinger, 1911,²⁰¹³). In de werkelijkheid van het spel wordt ontdekt wat er in het echt speelt. Wat in het eenmalige spel verdichtsel is, blijkt algemene waarheid voor het leven in zich te bergen, die gaat over wat het is om waarlijk mens te zijn.

Hoofdstuk 10

Conclusies: speelruimte voor ervaring en reflectie

Wat spelen doet in begeleidingssituaties

Samenvatting

De opbrengsten van het onderzoek uit de voorgaande hoofdstukken worden in dit hoofdstuk bij elkaar gebracht door een zestal mechanismen te formuleren die de werking van spel binnen begeleidingscontexten inzichtelijk maken. De hoofdvraag van deze studie krijgt daarmee het volgende antwoord: met de introductie van spelvormen schept de begeleider een omgeving waarin de cliënt wordt uitgenodigd zich over te geven aan de ervaring in het hier en nu. Met de beweging die binnen de ruimte van het spel tussen de verschillende speldelen op gang gebracht wordt, blijken ook de betekenisstructuren van de speler in beweging te komen, van waaruit nieuwe inzichten ontstaan die gaan fungeren als ankerpunten voor latere ervaringen.

De tweede vraag, naar de rol van de begeleidingskundige bij de inzet van spelvormen, krijgt eveneens een antwoord. De spel-leider moet ten eerste instructie geven en structuur aanbrengen in het spel. Hij dient ten tweede afgestemd te blijven op de beleving van de speler(s). Ten derde moet hij de speler(s) voorgaan in het spel door het zelf te initiëren en de verkenning daarbinnen te stimuleren. Ten slotte dient de spel-leider bij dit alles in reflectief contact te blijven met zichzelf en de situatie om te evalueren wat er gebeurt en de voortgang te bewaken.

Het hoofdstuk besluit met een reflectie op de waarde van het gebruik van spel in begeleidingssituaties.

Hoofdstuk 10

Conclusies: speelruimte voor ervaring en reflectie

Wat spelen doet in begeleidingssituaties

*Zolang je je eigen worpen vangt, is alles
behendigheid, en alle winst vergeefs –;
pas als je plotsklaps vanger wordt van de bal
die een eeuwige medespeelster
je toewierp, in jouw midden, met een precieze,
knappe curve, met één van die bogen,
uit Gods grote bruggenbouw;
pas dan is kunnen-vangen een vermogen, –
Niet van jou, van een wereld.*

R.M. Rilke

10.1 Inleiding

Deze woorden van Rilke vormen het motto waarmee Gadamer zijn filosofisch werk *'Wahrheit und Methode'* opent. Het verstaan van waarheid vraagt om de kunst van het ontvangen. Het is niet toevallig dat hij hiervoor, via Rilke, een beeld aan de spelwereld ontleent, want juist in de speelse *toevalligheid* blijken inzichten met zeggingskracht te kunnen oplichten. De uitkomsten van ons onderzoek, die in dit afsluitende hoofdstuk worden samengevat, laten een vergelijkbare ervaring zien.

10.2 Een praktijkwetenschappelijke vraagstelling

De aanleiding om met deze studie te beginnen, is gelegen in de waarneming dat de praktijk van het toenemende en zeer diverse gebruik van spel door coaches, trainers en adviseurs niet gelijk opgaat met een theoretische doordenking daarvan en kritische reflectie daarop. Dit heeft ons gemotiveerd om de vraag te stellen wat de professionele begeleider eigenlijk teweegbrengt als hij spelvormen introduceert, en welke invloed het spel heeft in die begeleiding. Wat zijn de werkingsmechanismen van spel in de begeleidingskundige context en welke rol heeft de begeleider in het realiseren van die werking? Door op zoek te gaan

naar antwoorden op deze vragen willen we het handelen van de professional niet alleen beter begrijpen, maar vervolgens ook helpen richten. Dit proefschrift beoogt daarmee *methodische kennis* op te leveren voor de professionele praktijk van de begeleidingskundige.

Onze achterliggende motivatie bij het formuleren van deze doelstelling is onder meer gelegen in de kritische beschouwing van Kunneman (2005, p.20, 111v.) over 'kolonisering van professionaliteit'. Als de beoefening van praktijkwetenschap niet gepaard gaat met wijsgerige bezinning en niet mede gevoed wordt door geesteswetenschappelijke reflectie, dan bestaat het gevaar dat zij via een subtiel proces van regulering in dienst wordt gesteld van dominante economische en politieke belangen. Kunneman roept professionals, zoals coaches, trainers en adviseur, op om de vragen die aan hen gesteld worden, niet alleen op te vatten als op te lossen problemen, maar ook als 'trage vragen' die een beroep doen op de erkenning van eigen beperktheid en die appelleren aan het register van zingeving. Hij zoekt naar een revitalisering van de rol van professionals door een intrinsieke verbinding tussen de toepassingswetenschappen en de geesteswetenschappen te bepleiten. In deze studie hebben we gevolg gegeven aan dit appèl door op zoek te gaan naar een wederkerige verbinding tussen de groeiende praktijk van professioneel spelgebruik enerzijds en de geesteswetenschappelijke en psychologische literatuur over spel anderzijds.

Vanwege deze doelstelling hebben we ons eerst de wetenschapstheoretische voor-vraag moeten stellen waarop de methodische kennis van professionals gebaseerd is. Uit welke bronnen moeten wij putten om te komen tot methodisch verantwoorde en samenhangende handelingsrichtlijnen? Ons antwoord op deze vraag hebben we in hoofdstuk 2 samengebracht in een model van kennisontwikkeling voor het professioneel handelen. Methodieken voor de begeleidingskunde zijn gebaseerd op drie pijlers, namelijk op *gesystematiseerde praktijkervaring* van beroepsbeoefenaars, op samenhangende en *door-dachte visievorming* vanuit (onder andere) wijsgerige literatuur en op *empirische theorietoetsing* via deugdelijk wetenschappelijk onderzoek. De methodiek van het professioneel handelen komt tot stand in een onophoudelijke wisselwerking tussen ervaringsdeskundigheid, empirisch onderzoek en reflectie op achterliggende overtuigingen en veronderstellingen. Uit elk van deze drie bronnen hebben wij geput om te komen tot onze inzichten en richtlijnen aangaande het inzetten van spelvormen in de begeleidingskunde. Aan elk van deze drie pijlers hebben we ook een bijdrage willen leveren. Onze studie is daarmee een amalgaam van verzamelde praktijkreflecties, empirisch onderzoek en wijs-

gerige bespiegelingen. In alle hoofdstukken komen deze drie terug, zij het telkens in verschillende verhoudingen.

10.3 Een definitie van spel

De verbinding tussen ervaringskennis en theoretische reflectie werd in hoofdstuk 3 concreet doordat wij een verzameling van praktijkliteratuur met een diversiteit aan beschreven spelvormen confronteerden met beschouwende literatuur over spel vanuit cultuur-historische, wijsgerige en psychologische hoek. Op grond daarvan hebben we een definitie kunnen ontwikkelen en tevens een ordening kunnen aanbrengen in de onoverzichtelijke hoeveelheid aan begeleidingskundige spelvormen.

Spel is een activiteit waarin drie aspecten zijn te onderscheiden, die elkaar wederkerig bepalen. In de eerste plaats wordt er in spel een eigen wereld gecommuniceerd, met eigen regels en een eigen sfeer, die afgegrensd is ten opzichte van de dagelijkse leefwereld. Het creëren van deze wereld van 'alsof' benoemen we als het *communicatieve aspect* van spel. In de tweede plaats is binnen die spelwereld het verloop altijd ongewis; een speler weet nooit precies waar hij aan begint. Deze onvoorspelbaarheid hebben we geanalyseerd als het *objectieve aspect* van spel. In de derde plaats wordt in spel de subjectieve ervaring opgedaan dat het de spelers weet te boeien en te verleiden tot overgave en vervoering. Dit is het *subjectieve aspect* van het fenomeen dat we spel noemen.

Deze omschrijving stelt ons in staat om tamelijk verschillende activiteiten samen te brengen in één boek en die te bestuderen rond de geformuleerde vraagstelling. In de achterliggende hoofdstukken passeerde een variëteit aan spelvormen de revue: een contemplatieve dialoog over een film met artistieke keramisten, diverse werkvormen met speelgoed in de vorm van knuffels, lego en metaforische figuren, een uitgewerkt, vooraf gestructureerd simulatiespel en verschillende varianten van drama. Onze definitie van spel maakt het mogelijk om binnen deze diversiteit de vergelijkbaarheid in het oog te houden, en bovendien biedt ze een aanknopingspunt om onze vraag naar de werkingsmechanismen van deze verschillende methodische werkvormen te concretiseren. Op welke manier wordt de wereld van 'alsof' gecreëerd? Hoe en met welke gevolgen werkt die in op de belevingswereld van de speler? Wat gebeurt er mét en ín die belevingswereld tijdens het spel? Welke rol speelt daarbij het onvoorspelbare karakter van het verloop? Onze definitie fungeert daarmee niet alleen als een afbakening, maar ook als een zoekschema voor de beantwoording van onze vraag naar de werkingsmechanismen.

In de komende paragraaf zullen wij de bevindingen die voortvloeien uit de analyses van de verschillende spelsessies, vastgelegd op film en uitgeschreven tot navolgbare verhalen, samenvattend weergeven. Daarna, in paragraaf 10.5, zullen we inzoomen op de tweede vraag die gedurende dit onderzoek met ons meeliep: de rol van de spelleider in de begeleiding van de spelvormen, om ten slotte, in paragraaf 10.6, de methodische waarde van het werken met spel woorden te geven.

10.4 Werkingsmechanismen van spel als begeleidingsinstrument

De uitkomsten van onze analyses van de spelsessies hebben we in de vorige hoofdstukken telkens onder woorden gebracht in de vorm van inzichten en daarmee verbonden werkingsmechanismen. Die resultaten zullen we nu bij elkaar brengen door een zestal mechanismen te benoemen waarmee we de werking van spel kunnen begrijpen. Deze zijn enerzijds te lezen als hypothesen, als verder te onderzoeken proposities over de kenmerken van spel en de effecten daarvan op de speler. Anderzijds zijn ze ook op te vatten als richtinggevende inzichten, waar professionals hun handelen in de praktijk op kunnen afstemmen. Vanuit deze principes kunnen we de werking van de onderzochte spelvormen in begeleidingscontexten begrijpen en sturen. De geformuleerde mechanismen zijn gebaseerd op een beperkt aantal waarnemingen en geordend aan de hand van onze definitie van spel. Vervolgonderzoek is nodig om de conclusies verder te funderen, te nuanceren en zo nodig te herzien.

De opbouw van de spelsfeer zorgt voor ontspanning én intensivering.

Het eerste werkingsmechanisme: *Door een zorgvuldige opbouw worden de deelnemers stapsgewijs in de sfeer van het spel gebracht en geven zij zich over aan de ervaring ervan. Er ontstaat daardoor ontspanning en tevens een geleidelijke intensivering van de emotionele betrokkenheid op het spel en via het spel op de te onderzoeken vraag of situatie. Voor zowel de begeleider als de deelnemer heeft dit proces het karakter van een avontuur, een reis naar het onbekende (gebaseerd op de inzichten 7.1, 8.1 en 9.1).*

Spel blijkt iets te zijn wat moet ontstaan. De wereld van de verbeelding vraagt inleiding en inwijding. Men is niet zomaar in die sfeer. De stappen die gezet worden om de imaginaire wereld van het spel op te roepen, zijn als volgt te systematiseren:

1. De spelleider creëert een kader, een mentale ruimte, door iets te vertellen over de komende oefening en eventueel iets over de achterliggende me-

thodiek. Hij legt daardoor een verbinding tussen de dagelijkse wereld waar de deelnemers (nog) in verkeren, en dat wat ze zo dadelijk gaan doen in het spel. Zo mogelijk is er al iets zichtbaar van het komende spel in de vorm van materialen of een opstelling die gereed staat, zoals dat bijvoorbeeld het geval was bij het werken met lego en de simulatie.

2. De spelleider gebruikt vervolgens een toegankelijke werkvorm om de vraag te verkennen, die zowel aan de ontspanning en de spelsfeer bijdraagt, als aan de concentratie op de vraag. Als 'warming up' zagen we bijvoorbeeld een imaginatieoefening bij het sociogram met knuffels en het gebruik van een tekening bij het voice drama.
3. De spelleider nodigt uit tot het eigenlijke spel: de wereld van 'alsof' wordt in het leven geroepen. Dat gebeurt in meerdere speelrondes met gemarkeerde overgangen. De speelrondes bevatten elementen van herhaling en variatie. Binnen het simulatiespel is dit het meest zichtbaar, maar ook de andere spelvormen (het lego, de knuffels, de metaforenmand, de drama-werkvormen en de film) blijken te bestaan uit meerdere speelrondes of bedrijven.
4. Ter afronding vraagt de spelleider de speler(s) om stil te staan bij het geheel of het eindresultaat van het spel. Dit gebeurt zonder te analyseren. Het bouwwerk of de opstelling wordt nog een keer bekeken en eventueel met woorden beschreven. Het geheel van het voice drama wordt nog één keer als totaliteit ervaren. In de contemplatieve dialoog is er een afsluitende ronde, waarin de beleving kernachtig woorden krijgt, en in de simulatie worden zonder verdere discussie de gevolgde strategieën genoemd.
5. Het spel wordt, al dan niet in de vorm van een ritueel, bewust losgelaten en eventueel opgeruimd. Het spelmateriaal wordt bij elkaar gebracht en ingeleverd, de personages en materialen worden ontrold. Er worden afsluitend nog enkele ervaringen gedeeld. Het afscheid nemen van het spel gaat gepaard met een zich wenden naar de dagelijkse wereld. De spelleider maakt met een korte opmerking een brug om weer terug te keren naar de 'gewone' realiteit buiten het spel.

De aldus gecreëerde spelsfeer ontspant, maakt los en geeft lichtheid; er is ruimte voor vrolijkheid. De sfeer werkt daardoor uitnodigend en ontwapenend en heft op een bepaalde manier de normativiteit, het oordeel over zichzelf en anderen, op. Juist dát schept de ruimte om beladen en pijnlijke onderwerpen aan de orde te laten komen.

De zorgvuldigheid van de opbouw van de spelsfeer zit niet alleen in het feitelijk zetten van de genoemde stappen, maar vooral in de ontspannen en

vertrouwenwekkende wijze waarop de spelleider de speler(s) daar doorheen geleid. Er is zekerheid in zijn optreden, hij heeft de leiding, tegelijk is er losheid en gemakkelijkerheid. Het relativerende aspect, de humor, ontbreekt nooit.

De spelleider creëert de wereld van 'alsof' door die zelf als eerste op te roepen; de speler volgt hem daarin. Daarbij ervaart de speler de oprechte betrokkenheid van de spelleider op zijn vraag of op het thema. Er wordt niet *over* die vraag of dat thema gesproken. Het wordt in en via het spel verkend, zodat het al spelend zelf tot spreken komt. Zowel de spelleider als de speler weten niet wat deze ervaring hen zal gaan brengen. Ook al is de methodiek vertrouwd, toch blijft het spel voor hen als een reis naar het onbekende, als een avontuur, dat verrassingen in zich bergt. Uit de reflecties die in de voorgaande hoofdstukken de revue passeerden, blijkt dat dit vanaf het begin én door de begeleider, én door de deelnemer(s) zo wordt beleefd.

In het eigenlijke spel dragen de meerdere speelrondes, die herhaling in zich bergen, maar ook telkens een nieuw perspectief laten zien, bij aan de intensivering van de concentratie. Zij leiden tot een steeds diepgaander verkenning van de vraag. De volgende ronde is op een bepaalde manier weer een verwerking of een verdieping van de voorgaande. Bij de beschrijving van het derde en vierde werkingsmechanisme wordt deze wisselwerking van herhaling en vernieuwing uitgewerkt.

Zoals het binnentreden in en oproepen van de spelsfeer aandacht en zorgvuldigheid vereist, zo vraagt het verlaten van die sfeer ook een zekere geleidelijkheid, om de waarde van wat er gepasseerd is, te bewaren. In de dramawerkvormen bestaat daarvoor het ritueel van de 'sharing' en het ontrollen. Bij het werken met spel materiaal vervult het opruimen en inleveren van het speelgoed de functie van het onthechten. Bij de simulatie is de nabeschouwing belangrijk en eveneens het opruimen, waarmee het spel en de speelwereld niet alleen letterlijk, maar ook symbolisch worden losgelaten.

Het doen alsof creëert tegenwoordigheid, ervaring in het hier en nu.

Het tweede werkingsmechanisme: *De verbeeldingswereld, het 'alsof', waaruit het spel bestaat, is een geheel, een 'Gestalt', die wordt opgeroepen door meerdere, elkaar versterkende communicatiemodi, die tezamen een totaalervaring in het hier en nu creëren, waar de speler in opgaat en waardoor hij meegenomen wordt (gebaseerd op de inzichten 8.2, 8.3, 9.2, 9.4, 9.9).*

De afgebakende wereld van de verbeelding in het spel wordt opgeroepen door te doen *alsof* die wereld werkelijk aanwezig is. Dit gebeurt via de taal (de verbeelding wordt opgeroepen door te spreken in eerste en tweede persoon tegen-

woordige tijd), via intonatie van de stem, de gezichtsuitdrukking, via de houding en beweging van het lichaam en de positionering in de ruimte, door het gebruik van metaforische materialen en betekenisvolle kernzinnen, en in de film bijvoorbeeld ook via de weg van de muziek. In het spel versterken deze verschillende modaliteiten van communicatie elkaar. Elk op zich creëren ze de beoogde verbeeldingswereld en gezamenlijk doen ze dat in versterkte mate.

De wereld van de verbeelding is op deze wijze in het heden aanwezig. Er wordt niet *over* de verbeeldingswereld gesproken, maar ze wordt in het hier en nu opgeroepen en beleefd. In termen van de narratieve psychologie creëert het spel een geleefd verhaal (Stern, 2005), waar de speler met zijn gehele zijn in opgaat. In termen van Buber (1923) is er sprake van 'tegenwoordigheid', waarin de hele werkelijkheid is opgenomen. Het gevolg is dat de vraag die in het spel gethematiseerd wordt, van binnenuit, als een ervaringswerkelijkheid, actueel is voor de speler. Spel als werkvorm biedt met het creëren van deze ervaringswerkelijkheid de mogelijkheid om rond de vraag die in het geding is, het impliciete weten, de kennis van het lichaam in communicatie te brengen (De Laat & Geurts, 2008), om een 'Gestalt' te communiceren (Duke, 1974). In het spel *gebeurt* het te verkennen thema of de te onderzoeken situatie.

Deze overgave aan de gespeelde werkelijkheid die in het hier en nu ontstaat, raakt het aspect van het ongewisse van het spel. Alleen door de controle los te laten en de onvoorspelbare ervaringsstroom toe te laten, komt het spel tot leven. Het begrip 'flow' is hieraan verwant, ook daarin klinkt de notie van onvoorspelbaarheid door. Men weet immers nooit precies waar de stroom van de ervaring heenvoert.

Een bijzonder aspect van de totaalervaring is de parallelle die ontstaat tussen de inhoud van het spel en de manier waarop het gespeeld wordt. De vraag die in het spel gethematiseerd wordt, doet zich bij verschillende onderzochte spelsituaties ook voor in de wijze waarop de speler deelneemt aan het spel. De speler die in het spel met knuffels uitbeeldt hoe zij is opgenomen in haar kring van familie en bekenden en daar geborgenheid vindt, ervaart in het spel de verbondenheid met de omringende medespelers. De spelers die samen naar de film over de keramisten in de kleigroeve kijken, worden in hun contemplatieve dialoog zelf min of meer kunstenaars door zich dichterlijk uit te drukken. In het simulatiespel dat gaat over de spanning tussen het eigenbelang en algemeen belang in het omgaan met de gemeenschappelijke grondstoffen, is het al moeilijk om gemeenschappelijkheid te krijgen over de vraag of er wel of geen overleg tussen de spelers ingelast zal worden. Bij de speler die haar spanning in de omgang met een student onderzoekt, doet de spanning zich ook voor in de overgave aan het spel. De ervaringsstroom die in het spel op gang

komt, blijkt ook zijn weerslag te hebben op de manier waarop het spel gespeeld wordt. Het spel en het gespeelde zijn één in het hier en nu.

De spanningsvolle dynamiek tussen de speelrondes of bedrijven scheidt ruimte voor nieuwe betekenisgeving.

Het derde werkingsmechanisme: *Het spel als geheel bestaat uit delen die elk op zich ook een klein spel vormen. Er is spel in het spel, 'alsof' binnen het 'alsof'. In het spel is er een spanningsvolle en ongewisse heen-en-weer-beweging tussen het ervaren van de afzonderlijke delen en het ervaren van het geheel. Deze speling tussen polariteiten zorgt voor behoud van spanning in het spel en roept bij de speler dilemma's op die om nieuwe betekenisgeving vragen (gebaseerd op de inzichten 6.1, 6.2, 6.3, 8.4, 8.5, 9.3, 9.5.).*

Elk van de onderzochte spelvormen blijkt op een eigen manier te bestaan uit op zich staande delen, die samen het geheel van het spel vormen. De delen hebben elk afzonderlijk het karakter van een spel, in de zin van een afgebakende wereld, waardoor de speler meegenomen wordt en waarvan hij het verloop niet kan voorspellen. Zo zijn er in de simulatie verschillende speelrondes; in de film zijn er de losse filmfragmenten van het werk van de verschillende kunstenaars. In het werken met spelmaterialen vormen de gekozen metaforische figuren elk een (kleine) wereld op zich, terwijl in het drama het uitspelen van de afzonderlijke personages opgevat kan worden als op zich staande spelcycli. Het onderlinge samenspel van deze delen vormt het geheel van het spel. In elk van de onderzochte spelvormen zijn er daarnaast momenten ingevoegd om ook bewust het geheel te ervaren. Bij de film zijn dat de overzichtsbeelden en ook de contemplatieve dialoog. Bij het werken met het spelmateriaal kijkt de speler met een zekere regelmaat van enige afstand naar het geheel. In de simulatie zijn er de momenten van interactie en overleg over de samenwerking. In de drama-werkvormen, ten slotte, zijn het de momenten waarop de speler vanuit de waarnemingspositie naar het geheel kijkt en luistert.

De delen waaruit het spel is opgebouwd, laten in hun onderlinge samenhang polariteiten ontstaan in de ervaring van de speler. In het simulatiespel van het 'New commons game' moet er telkens gekozen worden tussen verschillende strategieën; in de dramawerkvormen worden subpersonen uitgespeeld die tegenover elkaar staan; in het spel met het metaforisch materiaal worden de figuren ten opzichte van elkaar gepositioneerd en ook de film blijkt opgebouwd te zijn aan de hand van tegenstellingen. In het spelen wordt voortdurend verschil gecreëerd, moet telkens een nieuwe positie ingenomen worden. De speler identificeert zich met elk deel afzonderlijk en vult dat met materiaal van de

eigen verbeelding, uit de eigen belevingswereld. Tegelijk wordt hij ook in de positie gebracht waarin hij naar het geheel van het spel kijkt en daarbij de afzonderlijke polariteiten in hun onderlinge samenhang beziet. De speler wordt daardoor onvermijdelijk in een proces van hernieuwde betekenisgeving gebracht.

In de spelvormen die we hebben bestudeerd, blijkt de fundamentele notie van de speling als de zich steeds herhalende heen-en-weer-beweging (Buitendijk, 1932; Gadamer, 1977; 1986), die zich ook voordoet in het spel van de golven, het spel van licht en donker en het spel van het kiekeboe, van bepalend belang te zijn om de speler in een proces van betekenisgeving te brengen. In de elkaar opvolgende cycli van het spel ontstaan telkens nieuwe verschillen, die de daarvoor ingenomen posities en de gemaakte constructies weer bevragen. De onvoorspelbare beweging tussen de polariteiten, die in hun onderlinge samenstel het geheel vormen, is de beweging die de speler al spelend doormaakt. Met Kalverboer (2005) kunnen we dit principe als volgt onder woorden brengen: de beweging tussen de polariteiten creëert een tussenruimte, een vrije ruimte, waarbinnen nieuwe betekenissen kunnen ontstaan.

De beweging in het spel roept bij de speler een wisselwerking van actie en reflectie op.

Het vierde werkingsmechanisme: *De beweging tussen de speldelen in hun onderlinge polariteit en het geheel van het spel creëert een beweging in de binnenwereld van de speler. Doordat de polariteiten in het spel elk gevuld zijn met betekenisvol 'materiaal' uit de binnenwereld van de speler, ontstaat er in hem een wisselwerking tussen actie (uitspelen van de delen) en reflectie (ervaren van het geheel). De polariteiten in het spel blijken polariteiten uit de binnenwereld van de speler te vertegenwoordigen. In de speelruimte van de heen-en-weer-beweging tussen actie en reflectie ontstaan nieuwe inzichten (gebaseerd op de inzichten 6.4, 7.2, 7.3, 8.6, 8.7, 9.6).*

De woorden van Gadamer dat ieder kunstwerk 'een speelruimte laat die de beschouwer als het ware moet opvullen' (1977,²⁰¹⁰ p.40), blijken een principe te vertolken dat zich bij elk van de door ons onderzochte spelvormen heeft voorgedaan. De speelruimte wordt gecreëerd door de beweging tussen polaire posities, ingenomen in de afzonderlijke speldelen, en de waarneming van het geheel van het spel. De speler vult elk van de speldelen met gevoelens, ervaringen, herinneringen uit zijn eigen belevingswereld. Daardoor wordt met de dynamiek van het spel ook de binnenwereld van de speler zelf in beweging gebracht. De polariteiten in het spel activeren dilemma's of vragen die actueel

zijn in het leven van de speler. Gevoelens, overtuigingen, herinneringen en behoeften worden door het spel aangeraakt en daardoor mee in de ervaring van het hier en nu getrokken. Het spel biedt de ruimte en verschaft de prikkel om dit 'materiaal' uit de eigen binnenwereld in een wisselwerking van ervaring en reflectie te verkennen. Dat wat verward en complex in de speler aanwezig is, wordt in de afzonderlijke speldelen uiteengelegd. Contraire posities worden elk op zich van binnenuit beleefd. Tegenstrijdigheden blijken naast elkaar te kunnen bestaan en krijgen elk afzonderlijk erkenning, doordat ze een eigen plaats in het spel hebben. Wat in de binnenwereld van de deelnemer speelt, wordt voorwerp van onderzoek doordat het via het spel geobjectiveerd én geïntensiveerd wordt. De spanning tussen de polariteiten in het spel wordt ervaren als een spanning in de eigen betekenisstructuur. Het ervaren van die spanning wordt gevoed door het oscilleren tussen de delen (actie) en het geheel (waarneming) en creëert een beweging in de betekenisgeving van de speler. Dat wat vastlag, wordt door die beweging losgemaakt; er ontstaat ruimte voor verkenning en verschuiving.

In de dramawerkvormen is dit het duidelijkst zichtbaar, omdat daar het spelmateriaal ook expliciet aan de binnenwereld van de speler wordt ontleend. Ervaringen, gevoelens en relationele betrekkingen worden in deze werkvormen immers als drama uitgespeeld. Maar ook in de simulatie zagen we deze beweging: elke speler vulde het spel met eigen ervaringen, waar bovendien ook een existentiële onderstroom over wat goed leven is, in meeklonk. In elke ronde was er weer een nieuwe mogelijkheid om de posities daarin te verkennen. Gegeven antwoorden werden telkens opnieuw bevraagd. In het werken met het speelmateriaal, het lego, de knuffels en de metaforische figuren, was de wisselwerking tussen binnen en buiten eveneens duidelijk. De spelers verkenden hun eigen binnenwereld door die met spelmateriaal uit te beelden. Verschuivingen in de spelwereld fungeerden als een verkenning van een verschuiving in de binnenwereld. Ook de film bleek gevuld te worden met materiaal uit de eigen beleving: het geblas en geploeter van de kunstenaars werd tot een zoeken naar zingeving van de kijkers. De beweging in het spel roept een beweging in de binnenwereld van de speler op. Door het spel wordt, in termen van Muijen (2001), de belevingsorganisatie en existentiële betekenisstructuur aangeraakt en in beweging gebracht.

We kunnen een zinvol verband leggen tussen de speelruimte waar Gadamer over spreekt, en de transitionele ruimte, die centraal staat in het werk van Winnicott (1971), waar objectiviteit en subjectiviteit vervloeien. Ook het 'tussen' dat Buber (1923) benoemt als hij spreekt van de tegenwoordigheid van de ik-jij-betrekking, raakt hieraan, naar ons oordeel. In de overgave van de speler

aan het spel dat gevuld is met zijn eigen belevingsmateriaal, ontwikkelt de speler in het hier en nu van de ervaring een betrekking tot het spel die tegelijk een betrekking tot zichzelf is. Met de beweging van het spel komt ook die betrekking tot zichzelf in beweging. In deze speling, deze heen-en-weer-beweging van actie en reflectie, van doen en bewust ervaren, ontwikkelen zich nieuwe, betekenisvolle inzichten. Deze worden niet door hem bedacht, ze ontstaan, ze worden ontdekt. Of, zoals meerdere spelers het onder woorden brachten, ze worden geboren.

Uit de wisselwerking tussen speler en spel komt integrerend inzicht op.

Het vijfde werkingsmechanisme: Het inzicht dat tijdens het spelen opkomt uit de wisselwerking tussen speler en spel en tussen actie en reflectie, heeft voor de speler het karakter van een ervaren waarheid, die voor hem wezenlijk is en waardoor hij wordt verrast. Hij aanvaardt het tegelijkertijd als een geschenk en als iets geheel eigens. Het inzicht heeft het karakter van een nieuw licht op de zaak, een integrerend perspectief, waardoor de gevoelde polariteiten in een nieuwe onderlinge verhouding komen te staan en de ervaren spanning daartussen (voor dat moment) tot rust komt (gebaseerd op de inzichten 6.5, 7.4, 7.5, 8.8, 9.7, 9.8).

In elk van de onderzochte spelvormen doen de spelers inzichten op die voor hen van waarde blijken te zijn. Ze worden benoemd als belangrijk, als wezenlijk, als iets wat de essentie raakt. Deze inzichten worden niet door de spelers bedacht als een soort oplossing; ze ontwikkelen zich in de dynamiek van het spel, spontaan, als een nieuw licht op de zaak dat onverwacht doorbreekt. Het integrerende karakter van dit nieuwe perspectief houdt in dat de polariteiten hun eigen erkende plek krijgen. Ze worden niet opgeheven, eerder zouden we kunnen zeggen dat ze als spanningsvolle polen opgenomen worden in een groter geheel, waarin ze hun eigen aanvaarde rol vervullen. Het onderstaande schema (tabel 10.1) geeft hier per spelvorm een illustratie van.

Tabel 10.1: De spelvormen als bron van integratief inzicht			
Spelvormen	Polaire posities		Integrerend inzicht
Contemplatieve dialoog over de film ‘Marl Hole’	Ik kijk naar het doellose spel van het kind met water en klei.	Ik ken als volwassene het serieuze nadenken over zijn en zin.	Ik besef de waarde van het toelaten van het creatieve kind in jezelf: door te scheppen schep je jezelf.

Tabel 10.1 (vervolg): De spelvormen als bron van integratief inzicht

Spelvormen	Polaire posities		Integrerend inzicht
Probleemverkenning met metaforenmand	Ik ervaar het gedrag van de voorzitter als imponerend.	Ik lig als het ware op mijn rug en ik voel mij machteloos en boos.	Trouw zijn aan mezelf betekent de boosheid en machteloosheid toelaten en verwoorden.
Sociogram met knuffels	Mijn kinderen zijn voor mij heel belangrijk!	Maar mijn vriendinnen en de buurt zijn mij ook heel nabij.	Het voelt als een geheel: mijn vriendinnen steunen mij, voor mijn kinderen ben ik een steun.
Loopbaanreflectie met lego	Ik had tal van kansen en talenten, zonder te weten wat ik wilde.	Gelukkig heb ik één talent echt ontwikkeld en ben ik daarbij gebleven.	Dat is eigenlijk wel een soort levensboom geworden waarin eenheid en diversiteit samenkomen.
Simulatie 'New commons game'	Ik wil sociaal zijn en bijdragen aan het algemeen belang.	Maar ik zie dat anderen louter gaan voor eigen gewin ten koste van anderen.	Vanuit mijn overtuiging zal ik daartegen optreden en mij niet laten misbruiken!
Voice Dialogue	Ik moet mijn tijd aan nuttige zaken besteden!	Ik wil dichten, spelen met woorden!	In het dichten komt de hartslag van het leven weer op gang, wat al het overige verrijkt.
Bibliodrama	De stad is sterk, maar zij is ook in gevaar!	Ik ga slechte dingen doen, maar om de stad te redden!	Deze heroiek is een spannende en aantrekkelijke cocktail.
Voice drama	'Onzekerheid' zegt: het lukt je toch niet!	'Spontaniteit' zegt: Ja, er gebeurt al iets!!	Door 'Vertrouwen' komt er balans. Dat is een kern die er altijd is en die groeit.

Onze waarneming dat inzicht zich ontwikkelt vanuit een heen-en-weer-beweging tussen polariteiten, waarbij op een gegeven moment de tegenstellingen geïntegreerd worden in een derde positie, is niet nieuw. Verhofstadt (2007) kiest het schema van these-antithese-synthese als funderend model voor haar studie over persoonsontwikkeling. In de opvatting van Verhofstadt wordt dit proces voltrokken in een ik-mij-dialog rond existentiële kwesties, zoals vrijheid, verantwoordelijkheid, angst, eenzaamheid en schuld. Op deze en dergelijke thema's evalueren we onszelf voortdurend en bezien we onszelf tegelijk door de (vermeende) oordelende ogen van anderen. Ontwikkeling doet zich daar voor waar de spanning tussen feitelijkheid en normativiteit, tussen zelfbeeld en ideaalbeeld wordt overwonnen in nieuwe integrerende zelfconstructies. Een soortgelijke positie vertolken Valsiner en Cabell (2012) in hun artikel 'Self-making through synthesis' in het kader van de 'dialogical self

theory'. Het ontwikkelingsproces van differentiatie en integratie in het dialogische zelf voltrekt zich doordat polaire ik-posities verenigd worden in een nieuwe, hogere ik-positie ,die beide onderliggende omvat.

De formuleringen die deze auteurs kiezen – synthese, hogere eenheid, 'self-making' – brengen ons bij een vraag die raakt aan een fundamenteel spanningsveld in de geschiedenis van het westerse denken: kunnen we het spel van de polaire posities, die elkaar vinden in een nieuw en omvattend perspectief, begrijpen als vooruitgang, als een doorgang naar een hoger niveau van ontwikkeling? Kunnen we de spelvormen die gebruikt worden in begeleidingskundige contexten, opvatten als methodieken voor groei en ontwikkeling?

De studie van Sutton-Smith (1997) laat zien dat er binnen het spelonderzoek een belangrijke stroming bestaat die de nadruk legt op de functionele karakter van spel in de adaptatie aan en eigen maken van de wereld waarin we leven. Binnen deze zienswijze draagt het spel bij aan fysieke en mentale ontwikkeling. Het is een kleine stap om begeleidingskundige spelen in dit verband te zien als geschikte instrumenten voor individuatie en ontplooiing van de persoonlijkheid. Daartegenover (of daarnaast) benoemt Sutton-Smith onder andere ook de fundamentele benaderingswijze waarin het spel begrepen wordt vanuit het ongewisse en onbepaalde. Het spelen representeert veeleer de oneindige herhaling en de doelloze speling van het lot. Daarmee is het een metafoor voor de 'condition humaine' van de geworpenheid in het bestaan en de toevalligheid van het leven.

In de spelsessies van ons onderzoek lijken beide posities aangeraakt te worden. De inzichten die de spelers opdoen, zijn wel op te vatten als een integratie van polariteiten in een nieuw perspectief, als een inzicht dat de spelers verder brengt en hen helpt om zichzelf en de wereld (beter) te begrijpen. Tegelijk wordt het ontstaan ervan ervaren als een verrassing en een geschenk, als iets wat de spelers toevalt. Voor het inzicht kan men zich wel opstellen, maar het is fundamenteel niet af te dwingen.

Kunneman (2005) spreekt – aansluitend bij Gadamer's wijsgerige inzichten over spel en kunst – van hermeneutische of narratieve leerprocessen die een emergent karakter hebben, zo zeiden we reeds in hoofdstuk 1. Deze vorm van leren doet zich voor als we ons *laten* aanspreken door wat het spel te zeggen heeft. Narratief leren vraagt, in de terminologie van Kunneman, om een diepe autonomie, die niet gekenmerkt wordt door controle en beheersing, maar door erkenning van eigen eindigheid en door overgave aan de betekenis die zich aandient. Juist in die bereidheid tot loslaten en die erkenning van eigen beperktheid kunnen waardevolle, kwetsbare inzichten oplichten.

Ook Visser (2009) legt de nadruk op het receptieve karakter van persoonlijke betekenisgeving. In zijn filosofisch essay over de ziel zoekt hij naar een verwoording die recht doet aan het geheim van de ervaring van eenheid en continuïteit in de zelfbeleving, terwijl het leven zelf gekenmerkt wordt door veelheid en diversiteit: 'Het antwoord op de vraag wat dit voor een eenheid is, luidt: een speelruimte' zo schrijft hij (p.54), en hij brengt deze speelruimte vervolgens nader onder woorden door haar te benoemen als een bedding waarin de fluctuerende (!) stroom van de ervaring zich voortbeweegt. In een kwalitatief samenspel van allerlei opposities ervaren we 'betekenissamenhang' (p.58) als een gevoel, niet als iets wat we produceren, maar als iets wat we ontvangen.

De formuleringen van deze filosofen corresponderen met onze waarnemingen bij het onderzoek naar de spelvormen. De heen-en-weer-beweging tussen de polaire posities blijkt een samenspel te zijn waaruit een overstijgende betekenisamenhang opkomt die door de speler wordt ervaren als integrerend. Er wordt door de deelnemers niet actief naar een dergelijk inzicht gezocht. De actie zit in het spel, waarbinnen het inzicht als vanzelf, als een verrassing, ontstaat. De onderzochte spelvormen bevestigen hiermee de wijsheid dat alleen wie bereid is zichzelf te verliezen, zichzelf zal vinden.

In het eerste werkingsmechanisme benoemen wij dat de spelsfeer de speler uitnodigt tot overgave. De speler laat de bewuste of cognitieve controle los en laat zich meevoeren door de sfeer en de voortgang van het spel. Door zich daaraan over te geven zet hij zichzelf op het spel: hij weet niet wat het avontuur hem gaat brengen. Het vijfde principe dat wij hier benoemen, hangt daar direct mee samen: doordat de speler zichzelf toevertrouwt aan het spel en bereid is op te gaan in de ervaringsstroom van het hier en nu, is het mogelijk dat hij de 'opbrengsten' ervaart als een verrassing en een geschenk.

De ervaring van het inzicht werkt door in nieuwe situaties.

Het zesde werkingsmechanisme: *De ervaring van het spel is vanwege het 'hier-en-nu-karakter' ervan per definitie eenmalig. Het inzicht dat daarin ontstaat, blijkt echter mee te gaan en door te werken in situaties daarna. De waarde van de ervaring bevestigt zich doordat die als herinnering ook in nieuwe situaties onverwacht zeggingskracht blijkt te hebben en betekenisvol blijkt te zijn (gebaseerd op de inzichten 7.6 en 9.10).*

De spelvormen creëren bij de deelnemers indringende ervaringen die hen bijblijven, ook nadat het spel is afgesloten en het gewone leven zijn beloop weer heeft genomen. Het begrensde karakter van het spel, losgemaakt van de

dagelijkse beslommeringen, creëert een afgebakend moment van herinnering, een ankerpunt waaraan ook nieuwe ervaringen zich kunnen vasthechten. In het spel is de ervaring geïntensiveerd rond geactualiseerde dilemma's en zijn inzichten ontstaan die beleefd werden als een moment van 'tegenwoordigheid' (Buber, 1923), een 'present moment' (Stern, 2005). Deze eenmalige ervaring blijft de speler bij als een duurzame herinnering.

Bij Gadamer (1986) hebben kunstwerken en klassieke geschriften een zogenaamde 'Wirkungsgeschichte'. Daarmee bedoelt hij dat de zeggingskracht van deze werken niet tijdloos en dus altijd dezelfde is, maar dat zij in elke nieuwe situatie weer bron zijn van nieuwe waarheidsaanspraken. Deze historie van betekenisgeving begeleidt het werk door de tijd heen en wordt met elke nieuwe uitleg weer verrijkt. Met een zekere vrijheid van interpretatie kunnen we zeggen dat de spelervaring ook een werkingsgeschiedenis heeft in het leven van de spelers. Het integrerende inzicht, opgedaan tijdens het spelen zelf, blijkt na de spelervaring zijn eigen ontwikkeling door te maken met bijbehorende verschuivingen en verrijkingen van betekenis. Ook hier geldt dat de 'betekenisgang' van de betreffende ervaring zich niet van tevoren laat uitstippelen.

De spelervaring levert, zo zouden we met een term van Kunneman (2005) kunnen zeggen, een verrijking van de persoonlijke humuslaag: een vruchtbare bodem waaruit later weer nieuwe inzichten kunnen ontspruiten. Wat die inzichten zijn, laat zich echter niet voorspellen. De herinnering aan het sociogram met knuffels blijkt bijvoorbeeld een bron van houvast en troost bij een crisis die zich later voordoet in de familie van de betreffende speler. De ervaring van de film, met zijn intense confrontatie met vergankelijkheid en verbondenheid aan de aarde, blijkt zich bij één van de spelers later te mengen met nieuwe ervaringen van kwetsbaarheid en eindigheid. De spelervaring blijkt een niet te voorspellen zingevend potentieel te bevatten.

De werkingsmechanismen begrepen vanuit de speldefinitie

In elk van de werkingsmechanismen zoals we die hebben ontdekt en geformuleerd, zien we een betekenisvolle interactie tussen de drie aspecten van onze speldefinitie. We vatten de werkzame principes daarom nog eens samen in een schema (tabel 10.2) waarin een verband wordt gemaakt met de drie definiërende aspecten van spel.

Het 'alsof' werkt, of doen we alsof het werkt?



Tabel 10.2: De zes werkingsmechanismen als interactie tussen de drie definiërende aspecten van spel

Werkingsmechanismen	de communicatie van het 'alsof'	de subjectiviteit van de ervaring	de objectiviteit van het ongewisse
1. opbouw van de speelsfeer	De fasegewijze ontwikkeling van de speelsfeer schept geleidelijk een	gevoel van ontspanning en intensivering van de ervaring, die beleefd	wordt als een avontuur, een reis naar het onbekende.
2. evocatie van de hier-en-nu-ervaring	Het 'alsof' wordt gecreëerd via diverse communicatiemodi, zodat	een totaalervaring ontstaat, een geleefd verhaal, waarbinnen	de speler zich overgeeft aan de ervaringsstroom in het hier en nu.
3. speldelen als polariteiten	Het spel als geheel bestaat uit delen, die elk een spel op zich zijn,	waardoor de speler verschillende polaire perspectieven ervaart	en in een heen-en-weer-beweging nieuwe mogelijkheden verkent.
4. wisselwerking tussen speler en spel	De speler vult de speldelen met 'materiaal' uit zijn eigen binnenwereld, waardoor	het spel raakt aan persoonlijke vragen en dilemma's, en waardoor de dynamiek ervan	bij de speler een wisselwerking tussen actie en reflectie op gang brengt.
5. emergentie van integratief inzicht	Deze exploratie binnen het 'alsof' van het spel met zijn polaire posities	komt tot rust als er een inzicht ontstaat, dat als wezenlijk ervaren wordt	en als een verrassing en een geschenk ontvangen wordt.
6. doorwerking achteraf	De ervaring van het spel met het inzicht dat daarin ontstaan en beaamd is,	gaat mee als een waardevolle herinnering en wordt in haar betekenis nog weer verrijkt	in toevallige nieuwe situaties die zich in het leven voordoen.

10.5 De rol van de spelleider

Met het formuleren van deze werkingsmechanismen heeft de eerste vraag van ons onderzoek een antwoord gekregen. De tweede vraag die wij hebben geformuleerd, betreft de interactie tussen spel en spelleider en de rol die de spelleider vervult bij het laten ontstaan van de werkzaamheid van het spel. Hoe integreert hij het gebruik van spel in zijn professioneel handelen, en wat doet

hij om de begeleidingskundige mogelijkheden die het spel in zich heeft, daadwerkelijk te actualiseren?

In hoofdstuk 4 deden wij verslag van de resultaten van het onderzoek naar de plaats van spel in het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige. Het bleek dat we het gebruik van werkvormen konden ordenen rond drie clusters van professionele rollen, die we symbolisch hebben aangeduid als de rollen van 'de wetenschapper', 'de wijze' en 'de schelm'. De uitkomsten van het vragenlijstonderzoek lieten zien dat het bevorderen van de zelfreflectie de kern vormt van de professionele activiteit van de begeleidingskundige en dat deze vooral gerelateerd is aan de rol van 'de wijze'. De rol van 'de wetenschapper' wordt vooral geassocieerd met de meer cognitieve werkvormen, terwijl 'de schelm' verbonden wordt met de humor en het werken met spelvormen. In de workshops naar aanleiding van de uitkomsten van het vragenlijstonderzoek bleken de drie posities herkenning op te roepen bij de deelnemers en kregen zij nog meer kleur en inhoud door een veelheid aan associaties.

Deze drie rollen hebben wij in de hoofdstukken waarin we verslag deden van de speldemonstraties, gebruikt om het gedrag van de spelleider te 'lezen'. Het bleek dat zij behulpzaam zijn om het handelen van de begeleider te begrijpen. Het bleek dat er ook nog een vierde positie aan toegevoegd moest worden. Deze vier zullen we hier kort samenvattend benoemen.

De instruerende en structurerende rol van 'de wetenschapper'

De spelleider geeft toelichting bij de achtergrond, bedoeling en eventueel ook ontstaansgeschiedenis van de spelvorm. Tevens geeft hij informatie over de stappen die achtereenvolgens in het spel gezet zullen worden. Per stap instrueert hij de spelers wat zij moeten doen. Indien nodig registreert de spelleider de uitkomsten, zoals bij het simulatiespel 'New commons game'.

In deze instruerende en structurerende rol overweegt het verbale en cognitieve element. De spelleider heeft kennis van het spel en draagt deze voor een deel over aan de deelnemers. Dat doet hij door uit te leggen, achtergronden te vertellen, voorstellen te doen en instructies te geven. Daarmee schept hij een kader, een structuur, die gevoelsmatig een vorm van zekerheid en veiligheid verschaft en door het vertellen van de regels ook bijdraagt in het ontwikkelen van de speelwereld. Hier horen ook de opdrachten bij, die de spelleider gedurende het spel geeft, waardoor het zijn voortgang en samenhang behoudt. De spelleider vertelt de spelers wat de volgende stap is en wat zij daarvoor moeten doen. Om deze rol te vervullen wordt van hem kennis over en ervaring met de spelmethodiek gevraagd, zodat hij ook bij een onverwacht verloop weet hoe te handelen.

De verbindende rol van 'de wijze'

De spelleider onderhoudt (ook tijdens het vervullen van de structurerende rol) een gedurig contact met de beleving van de spelers. Hij blijft afgestemd op hun gevoelswereld. Kunnen ze het nog meemaken? Begrijpen ze waar het om gaat? Is er voldoende vertrouwen en enthousiasme? De spelleider begrijpt, voelt mee met wat de spelers in het spel ervaren, en de spelers *merken* dat hij dat begrijpt en meevoelt. Met kleine vragende tussenzinnen, zoals 'Akkoord?' en 'Zijn we er klaar voor?' peilt en contracteert de spelleider de betrokkenheid van de deelnemers. Met invoelende en soms relativerende opmerkingen vermindert hij eventuele spanning en aanvaart hij mogelijke onzekerheid. Meer dan met woorden alleen communiceert hij met zijn gehele houding vertrouwen, rust en zekerheid, waardoor de spelers zich op hun gemak (gaan) voelen en zich aan het spel durven over te geven.

De spelleider gaat met mildheid om met wat de speler in het spel ervaart. Hij zal daar (zeker in het spel) niet over praten, maar de speler merkt wel dat de spelleider voeling onderhoudt met diens binnenwereld. De spelleider is er niet op gericht om emoties te versterken of te veranderen. Het spel roept de ervaringen op en die mogen er eenvoudig zijn. De houding van de spelleider is er één van aanvaarding. De gevoelens en ervaringen die de spelers gedurende het spel doormaken, worden door de spelleider ook gevoeld. Hij verdubbelt die als het ware in zichzelf en draagt die daardoor mee, zodat de speler zich daar niet alleen in voelt. Met de ogen, met een knikje, een korte opmerking en een klein gebaar wordt op dit vlak veel gecommuniceerd. Stilte, het juiste tempo en de juiste 'timing' zijn hierbij ook belangrijk. Zowel te snel als te traag kunnen gebrek aan afstemming communiceren.

De losmakende rol van 'de schelm'

Het spel zelf, zo zagen we bij de beschrijving van de werkzame principes, brengt de speler in beweging. De spelleider heeft een bepalende rol bij het creëren van de spelsfeer en het tot leven brengen van het spel. De feitelijke instructie alleen is niet voldoende; de spelleider moet het spel in beweging brengen, zodat vervolgens de spelers erdoor meegenomen worden en het spel zijn 'bewegende werking' kan krijgen. Dit doet de spelleider door het spel te initiëren en daar waar nodig in het verloop van het spel speelse elementen te activeren.

Deze rol is bij al de onderzochte spelvormen terug te vinden. Bij het werken met de film 'Marl Hole' werd een belangrijk deel van deze rol natuurlijk overgenomen door het medium. Via de introductiebeelden worden de kijkers

meegenomen naar de wereld van de film. In de contemplatieve dialoog daarna bleek deze losmakende rol van de spelleider essentieel te zijn: de dialoog bestond voor een belangrijk deel uit stilte, en daarin ging de spelleider voor door die stilte zelf te scheppen en 'te dragen'. Bij het werken met de spelmaterialen gaat van het speelgoed zelf ook al een losmakende werking uit: het nodigt uit tot spelen. De spelleider ondersteunt deze werking door het materiaal aantrekkelijk te presenteren en door mee te gaan in de verbeelding van de spelers zodat hij die bevestigt en versterkt. In het simulatiespel schept de spelleider de imaginaire wereld door met woord en gebaar verbeeldend, evocatief te spreken. In de dramawerkvormen doet de spelleider dat eveneens; hij creëert het speelse elementen door het voor te doen en bijvoorbeeld zelf even op een positie te gaan staan om daar stem aan te geven, of door een rol in de tweede persoon aan te spreken.

Dit evocatieve spreken vormt een belangrijk aspect van de losmakende rol. De spelleider spreekt de verbeelding aan door zelf als eerste de imaginaire wereld binnen te gaan. Hij beheerst de verschillende communicatievormen, waarover we spraken bij de beschrijving van het tweede werkingsmechanisme. De spelleider helpt de spelers met zijn stem, met de stilte, met zijn gebaren, zijn gezichtsuitdrukking en positiekeuze in de ruimte om de realiteit los te laten, de wereld van 'alsof' toe te laten en om zodoende in hun rol te komen. Hij schept de sfeer van de verbeelding door zelf voor te gaan in die speelwereld. Dat doet hij overigens gematigd, zodat de spelers die zelf kunnen overnemen en invullen.

We zagen bij de beschrijving van de werkzame principes dat de geleidelijke opbouw van het spel de spelers meevoert naar de speelwereld. Het is de spelleider die deze opbouw creëert, niet alleen met zijn instruerende rol, maar ook met zijn losmakende rol. Tijdens de 'warming up' wandelt de spelleider bijvoorbeeld even met de speler door de ruimte of nodigt de spelers uit tot tekenen door zelf op de hurken te gaan zitten en daarin het voorbeeld te geven. Verderop in het spel, als de spelbeleving zich inmiddels heeft gevestigd, is deze losmakende rol van wezenlijk belang in de vorm van het interveniëren binnen het spel. De spelleider neemt de verbeelding over, en binnen die 'alsof'-wereld 'werkt' hij met de speler. In de voice dialogue komt de dichter tot spreken doordat hij door de spelleider als dichter wordt aangesproken, erkend en bevestigd. In de probleemverkenning met de metaforenmand ontstaat er inzicht doordat de spelleider *binnen* de opstelling helpt verkennen, in de contemplatieve dialoog ontstaat de stilte doordat de spelleider de stilte schept.

De invulling van deze losmakende rol verschilt sterk per spelvorm. In de voice dialogue is de spelleider voortdurend meespelend aanwezig, terwijl hij in

het spelen met lego slechts op enkele momenten (mee)spelend optreedt. De rol die het spel aan de spelleider geeft en (toe)laat, is in elke spelvorm anders. Dat de spelleider deze losmakende rol moet kunnen vervullen, blijkt uit elk van de onderzochte spelvormen.

De evaluerende en bewakende metapositie

De spelleiders blijken tijdens het begeleiden van het spel voortdurend vergezeld te worden door een evaluerend oog, dat de voortgang en het eigen handelen beoordeeld aan de hand van bepaalde maatstaven. De begeleiders, hoe ervaren ze ook zijn, kennen een zekere spanning en vragen zich af hoe de spelvorm door de deelnemers beleefd wordt. Tevens hebben ze in hun achterhoofd eisen met betrekking tot het verloop van het spel en het gewenste resultaat, ze denken aan het bewaken van de tijd, evalueren de voortgang en diepgang bij de spelers. Ze beseffen dat het spel alleen werkt als er voldoende rust en vertrouwen is. Kortom, het eigen optreden in relatie tot de voortgang van het spel en het veronderstelde oordeel van de spelers wordt onafgebroken gevolgd vanuit een reflectieve positie. Deze voortdurende evaluatie gaat gepaard met gevoelens van onzekerheid, opluchting, enthousiasme, plezier, ergernis, kortom allerlei vormen van emotie die zich in relationele betrekkingen kunnen voordoen.

Dergelijke reacties bij de spelleider kunnen in intensiteit toenemen als ze raken aan thema's uit zijn eigen leven. Ook deze eigen gevoelens, die opgeroepen worden door het spel en door de reacties van de spelers, zijn weer voorwerp van evaluatie bij de spelleider. We zouden dat een tweede-orde-evaluatie kunnen noemen. Zo kan een spelleider tevreden zijn over zijn eigen vermogen om de tijd te bewaken en zich niet te laten meeslepen door de neiging om het grootser en meeslepender te maken, en een ander kan verdrietig zijn over de neiging om zich onzeker te voelen over het veronderstelde oordeel van de spelers.

In de terugblik op de spelsessies werd het belang van deze reflecterende metapositie benadrukt door de spelleiders en de deelnemers. Met name de derde rol die we hierboven beschreven, en benoemden als de losmakende rol van de schelm, vraagt tegelijkertijd een toezienend oog om te voorkomen dat de spelleider zich verliest in het spel en daarmee zijn rol als spelleider loslaat. De reflecterende positie is een belangrijke voorwaarde voor het methodische karakter van het spel en kenmerkt de begeleidingskundige kwaliteit van de spelleider.

Vanuit deze reflecterende positie volgt de spelleider ook de wijze waarop de andere drie rollen samenwerken en elkaar ondersteunen en versterken. De

vaardigheid en kunst van het spelleaderschap bestaat in het samenspel van deze posities. Ze zijn aanvullend en polair ten opzichte van elkaar. In sommige spelvormen zijn de drie onderscheiden rollen nauw met elkaar verbonden. Zo wordt in voice dialogue van de spelleider gevraagd om vanuit de positie van het losmaken het 'alsof' van de subpersonen op te roepen en tegelijk die subpersoon te bevestigen en energetisch op hem af te stemmen. De verbindende en de losmakende rol liggen hier (paradoxaal genoeg) heel dicht bij elkaar. Het afstemmen is als het ware opgenomen in en staat ten dienste aan het losmaken en uitnodigen. In het simulatiespel is het creëren van de beoogde verbeeldingswereld een duidelijke fase in de spelinstructie, en moet daarna ook nadrukkelijk weer losgelaten worden als het overgenomen is door de spelers.

Het positiespel van de spelleider heeft een uiterst subtiel karakter. De spelleider kan vanuit de structurerende rol de volgende stap in het spel aankondigen en tegelijk met een gebaar of met de mimiek de rol van het verbinden en afstemmen gestalte geven. Uit de zelfreflecties van de spelprofessionals blijkt dat het niet altijd eenvoudig is om de verschillende rollen op de juiste manier te verenigen. Elke positie kan te veel gaan domineren, hetgeen ten koste gaat van de kwaliteit van het spel en van de begeleiding die door middel van het spel beoogd wordt. Een te strakke structuur laat onvoldoende ruimte voor het spel dat moet ontstaan; te veel empathie laat te weinig ruimte voor ontregeling, zoals een spelleider opmerkte in ons onderzoek. De evaluerende en bewakende rol van de metapositie stemt daarom onophoudelijk af op de voortgang van het spel, zodat het binnen de gegeven situatie tot zijn ontplooiing kan komen. Een belangrijke opgave daarbij voor deze metapositie is om ruimte te scheppen voor de eigen werking van het spel. De spelleaders spreken in dat verband van loslaten, vertrouwen en de eigen kracht van het spel.

Samenvattend: de vier rollen van de spelleider

We concluderen dat de drie professionele rollen van de spelleider die wij in hoofdstuk 3 hebben benoemd op basis van onze vragenlijst, terug zijn te zien in de activiteiten van de spelleaders tijdens de onderzoeksessies. Het samenspel van deze posities bepaalt de kwaliteit van het spelleaderschap. De spelleider evalueert dit samenspel voortdurend vanuit een vierde positie, die gekarakteriseerd kan worden als de metapositie. Vandaaruit onderhoudt hij ook contact met de reacties in zijn eigen binnenwereld.

In tabel 10,5 wordt een overzicht gegeven van de rollen van de spelleider en hun functies in de begeleiding van het spel.

Tabel 10.3: Rollen van de spelleider

Rol	Activiteit en functie
De 'wetenschapper'	Vanuit deze rol geeft de spelleider toelichting op aard en bedoeling van het spel en instrueert de deelnemers omtrent de te nemen stappen. De spelleider past de richtlijnen van het spel toe in de actuele situatie.
De 'wijze'	Vanuit deze rol houdt de spelleider voeling met de beleving van de spelers en de ervaringen die zij in het spel opdoen. De spelleider draagt en erkent vanuit deze rol de emoties die het spel bij de deelnemers kan oproepen.
De 'schelm'	Vanuit deze rol creëert de spelleider de spelsfeer en spreekt hij de verbeelding aan door de wereld van 'alsof' op te roepen. Hij neemt de spelers daarin mee en intervieneert daarbinnen door zelf voor of mee te gaan in het spel.
De metapositie	Vanuit deze positie bewaakt de spelleider de voortgang van het spel en zijn eigen rol daarin. Hij evalueert de gevoelens die bij hem opgeroepen worden, en zoekt naar het juiste samenspel van de drie rollen opdat het spel tot zijn ontplooiing komt.

10.6 Spel als begeleidingsinstrument

Onze studie begon in hoofdstuk 1 en hoofdstuk 3 met de verwondering over de sterke toename van allerlei vormen van spel en speelse werkvormen die gebruikt worden in begeleidingskundige contexten. In het licht van de definitie van spel die wij hebben ontwikkeld, de werkingsmechanismen die we hebben ontdekt, en de rollen van de begeleider die we hebben gemarkeerd, gaan we nu nog een keer terug naar deze eerste verwondering. Wat kunnen we op grond van de inzichten die we hebben verworven, inmiddels zeggen over de waarde van de inzet van spelvormen in begeleidingssituaties? Welke functie blijkt het spel met zijn werkingsmechanismen te kunnen vervullen in de samenwerking tussen begeleider en cliënt? We presenteren een samenhangend geheel van antwoorden.

Een veilig, stimulerend en niet-normatief werkklimaat

Mits goed voorbereid en geïntroduceerd, zorgen spelvormen voor ontspanning. Zij dragen bij aan een zekere losheid en lichtheid, soms zelfs plezier en pret (Duke, 2008). Dat geldt zowel voor de begeleider als voor degene(n) die begeleid wordt of worden. Met de inzet van spelvormen schept de begeleider een aangename werkcontext. Dit is niet alleen prettig voor de betrokkenen, het is ook functioneel in het licht van begeleidingsdoeleinden, want de speelse context en sfeer werkt uitnodigend om zichzelf over te geven aan het proces. Een belangrijk aspect daarvan is dat spel helpt om de normativiteit (in de vorm van

zelfveroordeling en angst voor het oordeel van anderen) los te laten, want het spel neemt je mee. Het is mede daardoor dat spelvormen het mogelijk maken om relatief gemakkelijk intensieve, pijnlijke en conflictgevoelige onderwerpen aan de orde te brengen. In de wereld van het 'alsof', de speelruimte van het spel, kan en mag er nu eenmaal meer dan in de dagelijkse wereld van de menselijke interactie.

Structuur én vrijheid, afstand én nabijheid

Het relationele samenspel tussen de begeleider en zijn cliënt of cliënten krijgt door de introductie van spel een wezenlijk eigen kwaliteit, doordat het spel als derde in het contact invloed uitoefent op de onderlinge betrekkingen.

In de eerste plaats heeft het spel een sturende en structurerende werking, die zowel door de speler als door de spelleider wordt gevolgd. De aard van deze structuur verschilt natuurlijk sterk per werkvorm, en ook de vrijheidsgraden daarbinnen variëren sterk, maar onafhankelijk daarvan heeft het spel een bepalende invloed op het verloop van de bijeenkomst. De instruerende en structurerende rol van de begeleider, die we hierboven benoemden, staat in dienst van de structuur die het spel in zich bergt. De cliënt volgt de spelleider, omdat hij begrijpt en vertrouwt dat de spelleider de structuur van het spel volgt. Het initiatief komt daardoor elders te liggen, namelijk bij het spel.

Behalve dat het spel structuur verschaft, geeft het ook vrijheid en ruimte. Het spel biedt binnen de kaders van het 'alsof' mogelijkheden die daarbuiten niet bestaan. Binnen de gecreëerde verbeeldingswereld, beveiligd door de regels van het spel, kan de cliënt zaken verkennen en ervaren die daarbuiten ondenkbaar zijn. De losmakende rol van de spelbegeleider is erop gericht de cliënt te helpen die mogelijkheden optimaal te benutten. Het spel biedt een exploratieruimte, waarbinnen de speler (daartoe uitgenodigd door de begeleider) zelf het initiatief kan nemen. Met het spel, en binnen de grenzen van het spel, creëert de begeleider een omgeving waarin zijn cliënt in vrijheid kan onderzoeken. De speelruimte is, als een gestructureerde vrijplaats, een verkennings- en ontdekkingsruimte.

Bij het beschrijven van de werkingsmechanismen hebben we gezien dat binnen de speelruimte van het spel bij de cliënt een wisselwerking ontstaat tussen actie en reflectie. Het spel brengt de speler(s) al spelend in gesprek met zichzelf (en eventueel met elkaar) over zaken die essentieel zijn, die raken. De speler komt via het spel tot zichzelf, zo zouden we kunnen zeggen. De spelleider, die daarvoor de voorwaarden schept, is bij deze ontmoeting van de speler met zichzelf 'slechts' toeschouwer en facilitator; het is de speler die speelt, de spelleider doet daarin niet mee. In die zin is er afstand. De cliënt

bevindt zich *in* het spel en daarmee *in* de ervaring. De spelleider staat op de grens ervan. Hij bewaakt, eerbiedigt en stimuleert de vrije ruimte die het spel aan de cliënt biedt. Hij – en dat geldt ook voor eventuele medespelers – mag, met een woord van Goudswaard en Veenbaas (2012), wel ‘getuige zijn’ van de ervaring van de speler, en niet zelden is dat een intensief en intiem gebeuren. De speler laat zich in vertrouwen zien. Voor de speler is deze aanwezigheid een krachtige vorm van steunende nabijheid (De Laat, 2005, Stadler, 2014). Juist omdat de spelleider op een zekere afstand staat en een veilige ruimte creëert, waarbinnen de speler zichzelf kan ontmoeten, is er sprake van een bijzondere en bevestigende vorm van nabijheid.

Toegang tot het onzegbare, tot datgene waar het eigenlijk om gaat

Bij de beschrijving van de werkingsmechanismen die in het gebruik van spel besloten liggen, benoemden we reeds de mogelijkheid van het spel om ‘tegenwoordigheid’ te creëren en de ervaring in het hier en nu te laten ontstaan. De vragen waarover het in de coaching, training of advisering gaat, kunnen via het spel tegenwoordig gesteld worden in de begeleidingssituatie. Het gesprek over daar en toen wordt via het spel een ervaring in het hier en nu, binnen de veilige grenzen van het ‘alsof’.

Hiermee verschaft spel een communicatievorm voor zaken die moeilijk in woorden te vangen zijn en daardoor ook moeilijk via het gesprek aan de orde kunnen komen. Door de kwestie of het thema aan de orde te stellen via de actie van het spel, wordt het ‘weten van het lichaam’ gemobiliseerd en ontstaat er een versnelling naar verdieping, een directere toegang tot het punt waar het eigenlijk om gaat. In elk van de onderzochte spelvormen hadden de deelnemers het gevoel dat dat wat aan de orde kwam, aan het essentiële, het wezenlijke raakte. Wat dat precies was, werd niet benoemd. ‘Het gebeurt’, ‘de kwartjes vallen’, ‘ja, zo is het’, zijn de verbale uitdrukkingen die gepaard gaan met het aanraken van het wezenlijke.

Verheldering van wat verward is

De vragen waarmee cliënten in begeleiding komen, zijn doorgaans complex en verward, meerduidelijk en niet scherp gearticuleerd. Dat geldt zowel voor intrapersoonlijke als interpersoonlijke vragen, en eveneens voor kwesties die een geheel sociaal systeem betreffen. Spelvormen kunnen helpen om die complexiteit uiteen te leggen en dat wat verward is, overzichtelijk te maken. De psychische en sociale werkelijkheid wordt via het spel in het ‘alsof’ naar buiten gebracht. Het wordt daardoor zichtbaar, voelbaar én onderzoekbaar gemaakt. In het spel blijkt dan dat tegenstrijdigheden tegelijk kunnen bestaan als ver-

schillende stemmen of posities naast elkaar. Ze krijgen elk een plek in het spel. We zagen dat juist de dynamiek tussen die polariteiten één van de werkzame ingrediënten vormt van spel als werkvorm.

Met het spel heeft de begeleider een instrument om de ervaring van de verwarrende delen en de reflectie op het geheel heel dicht bij elkaar te brengen. Daartoe laat hij actie en waarneming elkaar afwisselen. De speler gaat op het ene moment op in het spel en valt samen met zijn ervaring in het geleefde verhaal, en een moment later wordt hij door de begeleider uitgenodigd om datzelfde spel even van een afstandje te bekijken om te zien wat er daar eigenlijk gebeurt. De heen-en-weer-beweging tussen actie en reflectie, die eigen is aan het gebruik van spel in begeleidingscontexten, maakt het tot een geschikte interventie voor het verwerven van helderheid in verwarrende kwesties en voor het uiteenleggen van ingewikkelde en pijnlijke problemen. Dit wordt versterkt door het ruimtelijke, materiële en daarmee visuele karakter van veel spelvormen. Ook als de spelers even buiten het spel treden om er naar te kijken, blijft de fysieke representatie ervan zichtbaar.

Beweging in wat vastzit

De heen-en-weer-beweging, zo kenmerkend voor spel, raakt aan het begrip speling zoals de vrije ruimte in een mechaniek. Het gebruik van spelvormen in begeleidingssituaties biedt niet alleen toegang tot de kern van de vraag en verschaft niet alleen verheldering van de complexiteit ervan, het gebruik van spel creëert ook opening en ruimte voor beweging. De speelruimte tussen de polariteiten in het spel wordt niet alleen gevuld met 'materiaal' uit de binnenwereld van de cliënt waardoor dat onderzoekbaar wordt. Het omgekeerde gebeurt ook: doordat de vragen van de cliënt op een speelse wijze onderzoekbaar worden, ontwikkelt zich in zijn binnenwereld een nieuwe speelruimte. De herkenning en erkenning die ontstaan door het spelen, scheppen ruimte voor exploratie, herziening en verandering. De speelruimte van het spel blijkt een ruimte te zijn waarbinnen de speler een nieuwe verhouding tot de dingen kan ontwikkelen. Zoals de cliënt in het spel materialen en medespelers kan verschuiven, waardoor die een andere positie krijgen, zo kunnen er in zijn binnenwereld ook verschuivingen plaatsvinden en posities veranderen. De tussenruimte van de speling, zo constateerden we eerder met Kalverboer (2005), blijkt een plaats te zijn voor nieuwe betekenisgeving.

Voor de begeleider is het de kunst om het ongewisse proces van het spel toe te laten en de ruimte open te houden, zodat in die heen-en-weer-beweging nieuwe perspectieven op kunnen komen. In ons onderzoek kwam dit naar voren als de opgave aan de begeleider om vertrouwen te hebben in het spel.

Het werken met spel verdraagt zich niet met voorgegeven oplossingen, vastgestelde einddoelen en geprotocolleerde werkwijzen. De speelruimte bergt per definitie het ongewisse in zich en alleen de begeleider die bereid is zich te laten verrassen en de onbepaaldheid van de speelruimte zelf durft te betreden, kan deze werkvormen inzetten.

Een interventieruimte om daarbinnen de beleving te raken

De begeleider bevindt zich op de grens van het spel. Hij structureert het spel van de speler door de kaders te verduidelijken en de volgende stap aan te reiken. Hij volgt ook het spel van de speler door afstemmen op diens beleving. Hij kan ook het spel van de speler binnentreden en daar invoegend interveniëren. De mate waarin dit gebeurt, verschilt sterk per spelvorm. In voice dialogue doet de begeleider bijvoorbeeld voortdurend mee door binnen het 'alsof' met de subpersonen het gesprek aan te gaan. In de simulatie beperkt de spelleider zicht tot het op gang brengen van de verbeelding en het creëren van ruimte voor overleg tussen de spelers. Voor alle onderzochte spelvormen geldt dat de interventies van de begeleider, voor wat betreft de inhoud van het spel, een exploratief (en geen directief) karakter hebben. Als de spelleider invoegt in het spel, doet hij dit om te helpen de speelruimte te verkennen, niet om die in te vullen. Dit is altijd een kwestie van grote zorgvuldigheid. Binnentreden in het spel van de ander is binnentreden in een gewijde ruimte. Het spel is immers gevuld met ervaringen, gevoelens en herinneringen van de speler.

Een ankerpunt voor latere ervaringen

Bij de beschrijving van de werkzame principes benoemden we het eenmalige karakter van de ervaring, die vervolgens in het leven van de cliënt een eigen werkingsgeschiedenis krijgt. In de begeleidingssituatie biedt het daarmee een ankerpunt waarop later in het traject kan worden teruggegrepen. Het inzicht dat in het spel ontstaat, is een inzicht dat meegaat in het vervolg van het traject en dat ook in latere situaties weer actueel blijkt te zijn en zeggingskracht blijkt te hebben. Deze verbinding tussen de eenmaligheid van de ervaring en de duurzaamheid van het inzicht dat daaruit opkomt, lijkt een belangrijk motief voor het gebruik van speelse werkvormen.

10.7 Kenniscreatie: het ontwikkelen van kennis als het ontvangen van inzicht

Het was het doel van deze studie om bij te dragen aan kennisontwikkeling omtrent het methodisch gebruik van spel in begeleidingssituaties. Vanaf het begin

van onze ontdekkingstocht heeft de gedachte ons begeleid dat het spel daarbij niet alleen voorwerp van onderzoek kon zijn, maar ook mee moest doen in de manier van onderzoeken. Het inzicht dat kennisontwikkeling een *creatief* proces is en daarmee aan het ludische raakt, verschaftte ons, zo schreven we in hoofdstuk 1, de ruimte om überhaupt aan het onderzoek te beginnen. In hoofdstuk 2 systematiseerden we onze gedachten rond kenniscreatie door de drie bronnen te benoemen die voor methodiekontwikkeling nodig zijn: ervaringskennis, visievorming en theorie-toetsing. De complexe opgave die wij ons daarmee stelden, bleek zelf ook een spelomgeving – in de vorm van psychodrama – te vereisen, zodat daarbinnen actie en waarneming, ervaring en reflectie hand in hand konden gaan. In hoofdstuk 5 hebben we deze werkvorm tot een onderzoeksmethodiek ontwikkeld om daarmee de ervaringskennis van spelprofessionals zichtbaar te maken en open te leggen voor onderzoek.

In de loop van het onderzoek zijn we bevestigd in onze intuïtie dat het gebruik van spel niet alleen interessant is als object van kennisontwikkeling, maar zelf ook een weg tot nieuwe kennis vormt. De verschillende spelvormen die wij onderzochten, bleken elk op zich een omgeving te bieden waarbinnen de deelnemers ontdekkingen deden en inzichten verkregen. Het ontstaan van deze inzichten, zo zagen we, werd beleefd als een verrassing en een geschenk, als iets wat wordt ontvangen. We hebben dit met Kunneman (2005) benoemd als een emergent proces.

Wat geldt voor de deelnemers aan het onderzoek, gaat eveneens op voor mij als onderzoeker. Ook ik heb mij begeven in een heen-en-weer-beweging tussen actie en reflectie, tussen de ervaring van de delen en reflectie op het geheel. De uitkomsten hiervan heb ik niet voor niets ook benoemd als inzichten. Daarmee heb ik het persoonlijke en creatieve karakter van dit proces van kennisontwikkeling willen aanduiden (Polanyi, 1962). Niet alleen voor de deelnemers aan het onderzoek, maar ook voor mij als onderzoeker geldt dat de inzichten die ontstonden en die samenhang in het materiaal hebben gebracht, eerder het karakter hadden van een verrassing en een geschenk, dan van prestatie en productie (vgl. Van Strien, 2011). Het creatieve proces van kennisontwikkeling is blijkbaar een proces van ontdekken en ontvangen.

Gedurende het werk aan dit onderzoek is de overtuiging bij mij gegroeid dat dit wellicht de grootste bijdrage is van de inzet van spel(vormen) in begeleidings- én onderzoekscontexten: het brengt de deelnemers tegelijkertijd in een actieve én een receptieve houding. De speler is gericht op adequate vormgeving en expressie, op vaardigheid en beheersing, maar tegelijkertijd weet, aanvaardt en beaamt hij het gegeven dat het ‘echte werk’ gebeurt in het toevallige en het verrassende, dat essentieel en onlosmakelijk altijd verbonden

is met de wereld van het spel. Het gedicht van Rilke waarmee we dit hoofdstuk openen, verwoordt die ervaring van het ontvangen van het inzicht als een goddelijk geschenk, als een brug tussen hemel en aarde. Hij is niet de eerste geweest en zal niet de laatste zijn die een verbinding legt tussen het spelen van het spel en de diepe beleving van het al spelend zinvol opgenomen zijn in het geheel van het zijnde.



Literatuur

- Abma, T.A. (2006), Werken met narratieven: verhalen en dialoog als methoden voor praktijkverbeteringen. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 60, 3/4, p. 71-84.
- Aken J. van & Andriessen D. (2011). *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Aken, T. van (2009). *De weg naar projectsucces. Resultaten bereiken met mensen*. Zaltbommel: Van Haren Publishing.
- Andriessen, D. (2014), *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Hogeschool van Utrecht: Utrecht.
- Andriessen D. & Kliphuis, E. (2011), Het gebruik van de CIMO-logica om kennis expliciet te maken. In: J. van Aken & D. Andriessen (red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*, p. 329-344. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Anker, M. van den, (2009), *Business yoga. Weg met de stress op je werk in maximaal 9 minuten per dag*. Terra Lannoo: Vianen.
- Artress, L. (2006), *Walking a sacred path. Rediscovering the labyrinth as a spiritual practice*. Penguin group: New York.
- Ass, S. van, (2011), *Het coachingsmethodenboek*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Ass, S. van, (2012), *Het coachingstechniekenboek*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Ass, S. van, (2013), *Het coachingsinstrumentenboek*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Baaijens, J.M., Kenis, P.N. & Meeuw M.T.H. (2009). Evidence Bases Consultancy. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 63, 1, p. 79-95.
- Baalen, C. van, Bos, A. & Breedveld, W. (2008), *Het feest van de democratie : rituelen, symbolen en tradities*. Boom/SUN: Amsterdam.
- Barrage, M. & Thorstendahl, R. (1990), *Professions in Theory and History. Rethinking the Study of the Professions*. Sage: London.
- Bateson, G. (1972,²⁰⁰⁰), *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press: Chicago.
- Becker L. & Muller, T. (2012), *Get lucky, get satisfaction. How to put planned serendipity to work for you and your business*. Wiley: New York.
- Berk, T. (1993), Supervisie waarin de supervisor niet bij de psychotherapie aanwezig is. In: H.M. van Praag-van Asperen en Ph. H. van Praag, *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*, p. 137-155, De Tijdstroom: Utrecht.
- Berkel, R. van, (2012), *Mindfulness in coaching. Een stap-voor-stap-beschrijving met voorbeelden, tips en oefeningen*. Boom/Nelissen: Amsterdam.

- Berne, E. (1964,²⁰¹⁰), *Games people play. The psychology of human relationships*. Penguin Books: New York.
- Bert, C. (2011), Hond als coach. Hondenspiegel: een niet alledaagse interventie. *Loopbaanvisie. Onafhankelijk vakblad voor de loopbaanprofessional*, 2, 4, p. 38-41.
- Bijkerk, L. & Heide, W. van der (2006), *Het gaat steeds beter. Activerende werkvormen voor de opleidingspraktijk*. Bohn Stafleu Van Loghum: Houten.
- Birnie, A. & Dirkx, M. (2013), *De Muzen aan het woord. Werken met beeld en muziek in coaching, therapie en training*. Zadoks: Utrecht.
- Blatner, A. (2000), *Foundations of psychodrama*. Springer: New York.
- Block, P. (2010), *Feilloos adviseren. Een praktische gids voor adviesvaardigheden*. Academic Service: Schoonhoven.
- Boeijs, H. (2005), *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Boom: Amsterdam.
- Boer, Th. de, (1966), *De ontwikkelingsgang in het denken van Husserl*. Van Gorcum: Assen.
- Boer, Th. de, (1988), *Hermeneutiek. Filosofische grondslagen van mens- en cultuurwetenschappen*. Boom: Amsterdam.
- Boer F. de & Smaling A. (2012). *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Bögels, S. & Mulkens, S. (2011), Protocollaire behandeling van patiënten met een sociale angststoornis. In: G.P.J. Keijsers, A. van Minnen & C.A.L. Hoogduin, *Protocollaire behandelingen voor volwassenen met psychische klachten 1 en 2*. p. 143-180. Boom: Amsterdam.
- Bohlmeijer, E. (2007), *De verhalen die wij leven. Narratieve psychologie als methode*. Boom: Amsterdam.
- Bos, R. ten (2000) *Fashion and Utopia in Management Thinking*. Benjamins: Amsterdam.
- Bos, R. ten (2011), *Stilte, Geste, Stem. Een filosofisch drieluik*. Boom: Amsterdam.
- Bos, R. ten (2013). Hel, spel en buitenspel. *Wijsgerig Perspectief op Maatschappij en Wetenschap*, 53, 3, p. 28-35.
- Bosch, R. (2012). *Wetenschapsfilosofie voor kwalitatief onderzoek*. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Breuer, F. (2006), Storytelling als interactieve interventie. Toepassing van de narratieve benadering bij organisatieverandering. In: J. Boonstra & L.I.A. de Caluwé, *Intervenieren en veranderen; zoeken naar betekenis in interacties*. p. 49-64. Kluwer: Deventer.

- Breuer, F. (2008), Playing in the narrative space. In: L. de Caluwé, G.J. Hofstede & V. Peters (eds.), *Why do games work? In search of the active substance*. p. 117-129. Kluwer: Deventer.
- Brockett, O.G. & F.J. Hildy, (2007), *History of the theatre*. Pearson education: New York.
- Brockmüller, A., Sanders, G. & Weggeman, M. (2011), *In goed gezelschap. De sleutel tot succesvolle meester-gezel-relaties*. Van Gorcum: Assen.
- Brohm, R., & Muijen, H. (2010). Leven in organisaties: een kunst! Reflecties over het belang van nabijheid voor professionals en managers aan de hand van een dansmetafoor. *Filosofie*, 20, 2, p. 50-55.
- Bromberger, G. (2004), *De kracht van beelddenken. Een creatieve manier om koers te bepalen*. Nelissen: Soest.
- Brouwer, C. (2002), *Onorthodoxe interventies bij coachen. De kunst van het ontregelen*. Nelissen: Baarn.
- Brown, A. (2007), *The poker face of Wall Street*. Wiley: New York.
- Brugman, K., Budde, J. & Collewyn, B. (2010), *Ik (k)en mijn ikken. Ontdek de andere kanten van jezelf met voice dialogue*. Thema: Zaltbommel.
- Buber, M. (1923,²⁰⁰³), *Ik en jij*. Bijleveld: Utrecht.
- Budde, E. (2008), *Wat woorden niet kunnen zeggen. Creatieve werkvormen en methodieken*. Bohn Stafleu Van Loghum: Houten.
- Budde, J. (2008), On teaching dramatechniques to corporate trainers and coaches. Learning in freedom. In : P. Fontaine (Ed.), *Psychodrama, Studies & Applications*. Fontaine : Leuven.
- Burgi, P., Roos J. & Jacobs, C. (2001), From Metaphor tot Practice in the Crafting of Strategy. *Working Paper 9*. Imagination Lab: Lausanne.
- Buytendijk, F.J.J. (1932), *Het spel van mensch en dier als openbaring van levensdriften*. Kosmos: Amsterdam.
- Caillois, R. (1958), *Man, Play and Games*. University of Illinois Press: Chicago.
- Caluwé, L.I.A. de (1997), *Veranderen moet je leren. Een evaluatiestudie naar de opzet en effecten van een grootschalige cultuurinterventie met behulp van een spelsimulatie*. Delwel: Den Haag.
- Caluwé, L.I.A. de (2008), The active substance from the perspective of change. In: L.A.I. de Caluwé, G.J. Hofstede & V. Peters (eds.), *Why do games work? In search of the active substance*. p. 27-30. Kluwer: Deventer.
- Caluwé, L. de & Vermaak, H. (2006), *Leren veranderen, een handboek voor de veranderkundige*. Kluwer: Deventer.
- Caluwé, L. de, Geurts, J. & Kleinlugtenbelt, W.J. (2012), *Gaming Research in Policy and Organization: An Assessment from the Netherlands. Simulation*

- & *Gaming: An interdisciplinary Journal of Theory, Practice and Research*, 43, 5, p. 600-626.
- Caluwé, L. de, Hofstede, G.J. & Peters, V. (2008), *Why do games work? In search of the active substance*. Kluwer: Deventer.
- Campbell, J. (1949,¹⁹⁹⁰), *De held met de duizend gezichten. De oorspronkelijke betekenis van de verhalen uit de godsdienst en mythologie*. Olympus: Amsterdam.
- Camp, P. & Erens, F. (2006), *De paarse krokodil. Nieuwe metaforen over organisatieontwikkeling*. Business Contact: Amsterdam.
- Carnabucci, K. & Anderson, R. (2012), *Integrating psychodrama and systemic constellation work*. Kingsley: London.
- Cloosterman, M. (2014), Als handen leren praten en ogen leren luisteren, dan is leren gelijk aan spel. *Homo Ludens Magazine* 3, www.homoludensmagazine.nl.
- Coenen, B. (2013), Fundering van coaching. *Tijdschrift voor Coaching. Visieblad voor professioneel begeleiden*, 9, 1, p. 7-10.
- Cooper, M. (2008), *Essential research findings in counselling and psychotherapy – the facts are friendly*. Sage: London.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008), *Basics of Qualitative Research*. Sage: Thousand Oaks.
- Costikyan, G. (2013), *Uncertainty in games*. MIT: Massachusetts.
- Crossley, M.L. (2000), *Introducing narrative psychology. Self, trauma and the construction of meaning*. Open University Press: Buckingham.
- Csikszentmihalyi, C. (1990), *Flow. Psychologie van de optimale ervaring*. Boom: Amsterdam.
- Curry, H. (2000), *The way of the labyrinth. A powerful meditation for everyday life*. Penguin group: New York.
- Damasio, A. (2010), *Het zelf wordt zich bewust. Hersenen, bewustzijn, ik*. Wereldbibliotheek: Amsterdam.
- Dassen M.C. (2014), Dramatechnieken in teamcoaching. *M&O Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 68, 2, p. 23-36.
- Daston, L. (2004), Speechless. Introduction. In: L. Daston (Ed.), *Things That Talk. Object Lessons from Art and Science*, p. 9–24. Zone Books: New York.
- Dekkers, A. & Galan, K. de, (2009), *Lachen met lef. Provocatief coachen in woord en beeld*. Pearson Education: Amsterdam.
- Delnooz, P.V.A. (2010). *Creatieve actie methodologie. De kunst van het zoeken naar pragmatische en innovatieve oplossingen in praktijkonderzoek*. Boom/Lemma: Amsterdam.

- Dietz, T. (2007), Begrijpen met het lichaam. Systemische opstelling in individuele coaching. *Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 24, 2, p. 77-88.
- Dijk, Y. van, (2006), *Leegte, leegte die ademt. Het typografisch wit in de moderne poëzie*. Vantilt: Nijmegen.
- Dijkstra, K. (2012), De opmars van embodied cognition. Historie, empirie en toekomst. *De Psycholoog*, 47, 12, p. 55-61.
- Dols, R. & Berg, B. van den, (2012), *De coach als regisseur. Gebruik van filmfragmenten voor leiderschapontwikkeling, teambuilding en zelfreflectie*. Van Duuren Management: Amsterdam.
- Dommissie, P. (2007), *Associatiekaarten*. Thema: Zaltbommel.
- Doorn, M. van (2010), *Het wiel opnieuw uitvinden. Cycli en niveaus van leiderschap*. Double Healix Educatioal Media: Haarlem.
- Doosje, S. (2010), *Sense of humor at work. Assessment and associations with health*. Academisch proefschrift: Utrecht.
- Draaisma, D. (2001), *Waarom het leven sneller gaat als je ouder wordt. Over het autobiografisch geheugen*. Historische uitgeverij: Groningen.
- Droogers, A. (2010), *Zingeving als spel. Over religie, macht en speelse spiritualiteit*. Parthenon: Almere.
- Duke, R.D. (1974). *Gaming, the futures language*. Sage: Beverly Hills.
- Duke, R.D. (1980). A paradigm for game design. *Simulation & Gaming*, 3, 11, p. 264-377.
- Eales, R. (1985), *Chess, the history of a game*. Batsford: London.
- Edery, D. & Mollick, E. (2008), *Changing the game. How video games are transforming the future of business*. Financial Time Press: Londen.
- Ericsson, K., & Simon, H. (1993). *Protocol analysis: verbal reports as data*. MIT Press: Boston.
- Erikson, E.H. (1977), *Toys and Reasons. Stages in the Ritualization of Experience*. Norton: New York.
- Ewijk, H. van & Kunneman, H. (2013), *Praktijken van normatieve professionalisering*. Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Ewijk, H. van (2013), Conceptuele inleiding: ontvouwing van normatieve professionalisering. In: H. van Ewijk & H. Kunneman (red.), *Praktijken van normatieve professionalisering*, p.19-72. Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Freidson, E. (2001), *Professionalism. The third logic*. Rowman & Littlefield: Lanham, MA.
- Freijnsen, R. (2011), Loopbaanopstellingen werken. *Loopbaanvisie. Onafhankelijk vakblad voor de loopbaanprofessional*, 2, 4, p. 69-72.
- Firth, D. & Leigh, A. (1998), *The corporate Fool*. Capstone: Oxford.

- Gadamer, H.G. (1977,²⁰¹⁰), *Het schone. Kunst als spel, symbool en feest*. Oorspronkelijke titel: *Die Aktualität des Schönen: Kunst als Spiel, Symbol und Fest*. Vertaald door R. Heitmeijer. Boom: Amsterdam.
- Gadamer, H.G. (1986), *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Mohr: Tübingen.
- Galan, K. de (2011), *Werken met de successpiraal. Rollenspellen met effect*. Thema: Zaltbommel
- Gendlin, E. (1989), *Focussen. Gevoel en je lijf*. De Toorts: Haarlem.
- Gerrickens, P. (1991), *Kwaliteitenspel*. Gerrickens Training & Advies: Den Bosch.
- Geurts, J.L.A. (1993), *Omkijken naar de toekomst, lange termijn verkenningen in beleidsexercities. Inaugurale rede Katholieke Universiteit Brabant te Tilburg*. Samson: Alphen aan den Rijn.
- Geurts, J.L.A, J. Altena & B. Geluk (2006), Interventie door interactie: Een vergelijkende beschouwing. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*, 60, 3/4, p. 322-351.
- Gibson, E. J. & Pick, A.D. (2000), *An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development*. Oxford UP: Oxford.
- Gilgun, J.F. (2005). The four cornerstones of Evidence Based Practice in Social Work. *Research on Social Work Practice*, 15, 1, p. 52-62.
- Goffman, E. (1959,²⁰¹¹), *De dramaturgie van het dagelijks leven. Schijn en werkelijkheid in sociale interacties*. Bijleveld: Utrecht.
- Gorkum, M. van (2008), Zoek niet en gij zult vinden. Succesvoller ondernemen door serendipiteit. *Tijdschrift voor Coaching*, 5, 2, p. 25-27.
- Goudswaard, J. & Veenbaas, W. (2012), *Het helende verhaal: de metaforische ruimte als ingang bij therapie, coaching en training*. Phoenix opleidingen: Utrecht.
- Groot, A.D. de (1946). *Het denken van den schaker*. Noord-Hollandsche uitgevers maatschappij: Haarlem.
- Groot, A.D. de (1968), *Methodologie. Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*. Mouton: 's-Gravenhage.
- Groos, K. (1899), *Die Spiele des Menschen*. Fischer: Jena.
- Groothoff, E. (2009a), De plaats van spelpsychotherapie in het veld van therapeutische theorieën en technieken. In: E. Groothoff, H. Jamin & E. de Beer-Hoefnagels, (red.) *Spel in psychotherapie. Theorie, techniek en toepassing*. p. 4-18. Van Gorcum: Assen.
- Groothoff, E. (2009b), Het spelmateriaal. In: E. Groothoff, H. Jamin & E. de Beer-Hoefnagels, (red.) *Spel in psychotherapie. Theorie, techniek en toepassing*. p. 259-420. Van Gorcum: Assen.

- Groothoff, E. Jamin H. & Beer-Hoefnagels, E. de, (2009) *Spel in psychotherapie. Theorie, techniek en toepassing*. Van Gorcum: Assen.
- Gray, D., Brown, S. & Macanuso, J. (2012), *Gamestorming. Spellen voor vernieuwers en veranderaars*. Kluwer: Deventer.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2000). Competing paradigms in qualitative research. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, p.105-117. Sage: London.
- Gummerun, M., Hanoch, Y. & Keller, M. (2008), When child development meets economic game theory: an interdisciplinary approach to investigating social development. *Human Development*, 51, p. 235-261.
- Haan, E. de (2009), *Leren met collega's. Praktijkboek voor intercollegiale consultatie*. Van Gorcum: Assen.
- Haan, E. de (2011). *Supervisie in actie*. Van Gorcum: Assen.
- Haan, E. de, Curd, J. & Culpin, V. (2011), Executive coaching in practice: what determines helpfulness for clients of coaching? *Personnel Review*, 40, 1, p. 24-44.
- Hall, L. (2013), *Mindful Coaching. How Mindfulness can Transform Coaching Practice*. Kogan Page: Londen.
- Hasselmann, E. (2011), Wandel- en natuurcoaching. In: S. van Ass (red.) *Het coachingsmethodiekenboek* p. 199-201. Boom-Nelissen: Amsterdam.
- HBO-raad, (2008), *Lectoraten, kweekvijvers van innovatie. Rapport van de evaluatiecommissie lectoraten*. www.hbo-raad.nl.
- Heidegger, M. (1927,¹⁹⁹⁹), *Zijn en tijd*. SUN: Nijmegen.
- Hekking, P. & Fellinger, P. (2011), *Psychomotorische therapie, een inleiding*. Boom: Amsterdam.
- Hendriksen, J. (2012), *Wandelcoaching*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Hermans, H.J.M. (2001), The Construction of a Personal Position Repertoire: Method and Practice. *Culture & Psychology*, 7, 3, p. 323-365.
- Hermans, H.J.M. (2006), *Dialog en misverstand. Leven met de toenemende bevolking van onze innerlijke ruimte*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Hermans, H.J.M. & Hermans-Konopka, A. (2010), *Dialogical Self Theory. Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Hermans, H.J.M. & Gieser, T. (2012), *Handbook of Dialogical Self Theory*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Hesley, J.W. & Hesley, J.G. (2001), *Rent two films and let's talk in the morning. Using popular movies in psychotherapy*. John Wiley & Sons: Hoboken (NJ).

- Hofstede, G.J. (2008), The origins of the homo ludens. In: L. de Caluwé, G.J. Hofstede & V. Peters (eds.), *Why do games work? In search of the active substance*. p. 59-67. Kluwer: Deventer.
- Hollander, J & Wijnberg, J. (2006), *Provocatief coachen. De basis*. Scriptum: Schiedam.
- Holmes, P. (1992), *The inner world outside. Object Relations Theory and Psychodrama*. Routledge: London.
- Hottinga, A. (2005), *Dramainterventies in agogische situaties*. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Houdt, J. van den & Siebering, V. (2009), *En nu naar buiten! Werkvormen voor training en coaching*. Zadocks: Utrecht.
- Huizinga, J. (1919), *Herfsttij der Middeleeuwen. Studie over levens- en gedachtenvormen der vertiende en vijftiende eeuw in Frankrijk en de Nederlanden*. Tjeenk Willink: Haarlem.
- Huizinga, J. (1950,²⁰⁰⁸), *Homo Ludens. Proeve eener bepaling van het spelelement der cultuur*. Tjeenk Willink: Haarlem.
- Hulst, J. (2008), Werken met creatieve hulpmiddelen in supervisie. *Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 25, 3, p. 178-194.
- Jacobs, C. & Statler, M. (2004), Towards a technology of foolishness. Developing Scenarios through Serious Play. *Working Paper 54*. Imagination Lab: Lausanna.
- Jacobs, D. (2000), *Spel en discipline. Wanneer draagt strategie bij?* Scriptum: Schiedam.
- Jalink, M.B. (2013), Laparoscopische chirurgie op de Wii. Een toelichting op visie, onderzoek en praktijk. *Homo Ludens Magazine*, 2, www.homoludensmagazine.nl.
- Jamin, H. (2009), Spel. In: E. Groothoff, H. Jamin en E. de Beer-Hoefnagels (red.) *Spel in psychotherapie. Theorie, Techniek en toepassing*, p.19-44. Van Gorcum: Assen.
- Janssen, J. (1999), *Championship team building. What every coach needs to know to build a motivated, committed and cohesive team*. Winning the mental game: Tuckson (AZ).
- Jardine, L. (2008), *Going Dutch. How England plundered Holland's Glory*. Harper Press: London.
- Jardine, L. (2010), De carnavaleske 'spelende mens' van Huizinga had buiten Nederland veel invloed op cultuurhistorici. *NRC handelsblad 11 december 2010, Opinie & Debat*, p. 4-5.
- Kaagan, S.S. (1998), *Leadership games. Experiential learning for organizational development*. Sage: Thousand Oaks (CA).

- Kalverboer, A.F. (2005), De tussenruimten: Enkele overwegingen over de relatie tussen kunst en therapie. *Tijdschrift Cliëntgerichte Psychotherapie*, 43, 1, p. 40-46.
- Kapp, K.M. (2012), *The gamification of learning and instruction. Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer: San Fransisco.
- Keijsers, G.P.J., Minnen, A. van & Hoogduin, C.A.L. (2011). *Protocolaire behandelingen voor volwassenen met psychische klachten 1 en 2*. Boom: Amsterdam.
- Kempen, F. van (2012) *Coachen met actiemetaforen*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Kessel, M. van & Datema, H. (2008), Facilitators: quality, style and attitude. In: In: L.A.I. de Caluwé, G.J. Hofstede & V. Peters (eds.), *Why do games work? In search of the active substance*, p. 183-190. Kluwer: Deventer.
- Kets de Vries, M. (1994), *Leiders, narren en bedriegers. Essays over de psychologie van het leiderschap*. Scriptum: Schiedam.
- Keysers, C. (2012). *Het empathische brein*. Bert Bakker: Amsterdam.
- Kingdon, M. (2012), *The science of serendipity. How to unlock the promise of innovation*. Wiley: New York.
- Klein, P. de (2003). *Combinatiewoordenboek van Nederlandse substantieven met hun vaste verba*. Rozenberg: Amsterdam.
- Knaapen, R. (2012), *Coachen met paarden. Het systemisch perspectief*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Köhler, W. (1951), *Gestaltpsychologie. Een inleiding tot nieuwe opvattingen der huidige zielkunde*. (Oorspronkelijke titel Gestaltpsychology, geautoriseerde vertaling door P. van Schilfgaarde) Bijleveld: Utrecht.
- Kohnstamm, Ph. A. (1929), *Persoonlijkheid in wording. Schets ener christelijke opvoedkunde*. Tjeenk Willink: Haarlem.
- Koops, R. & Graaf, L. de (2005), *Op pad met de nar. Narren, sarren en sparren in de organisatie, op je werk, thuis en op de camping*. Scriptum: Schiedam.
- Koster, H. (2014), Gewoon een spelletje? Douane en serious gaming. *Tijdschrift voor Coaching. Visieblad voor professioneel begeleiden*, 10, 1, p. 62-67.
- Kouwer, B.J. (1963), *Het spel van de persoonlijkheid. Theorieën en systemen in de psychologie van de menselijke persoon*. Bijleveld: Utrecht.
- Krall, H., Fürst, J. & Fontaine, P. (2012), *Supervision in Psychodrama. Experiential Learning in Psychotherapy and Training*. Springer: Wiesbaden.
- Kruyning, E. (2008), *Balans vinden in jezelf. De weg van persoonlijke ontwikkeling met oosterse krijgskunsten als uitgangspunt*. Elmar: Rijkswijk.
- Kunneman, H. (2005), *Vorbij het dikke-ik. Bouwstenen voor een kritisch humanisme*. Uitgeverij SWP: Amsterdam

- Kunneman, H. (2013), De tweede postmoderniteit als politieke context van normatieve professionalisering. In: H. van Ewijk & H. Kunneman (red.), *Praktijken van normatieve professionalisering*, p. 431-456. Uitgeverij SWP: Amsterdam.
- Laat, P. de, (2005), *Psychodrama. Een actiegerichte methode voor exploratie, reflectie en gedragsverandering*. Van Gorcum: Assen.
- Laat, P. de & Geurts, J.L.A. (2008). Common foundations underlying gaming/simulation and psychodrama. In: LA.I. de Caluwé, G.J. Hofstede & V. Peters (eds.), *Why do games work? In search of the active substance*, p. 105-116. Kluwer: Deventer.
- Lamot, B. & Alphen, S. van, (2013), *Wij verspellen. Gamification handboek voor het maken en inzetten van spellen in werk en training*. Thema: Zaltbommel.
- Langen, C. (2008), Muziek als hulpmiddel in supervisie. *Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 25, 3, p. 195-206.
- Langeveld, M.J. (1956), De 'verborgen' plaats in het leven van het kind. In: J.H. van den Berg & J. Linschoten (red.), *Persoon en wereld. Bijdragen tot de fenomenologische psychologie*, p. 11-32. Bijleveld: Utrecht.
- Lap, J.P.M. (2008), Five bibliodrama miniatures. Psychodrama applied in pastoral contexts. In: P. Fontaine (ed.) *Psychodrama. Studies & Applications*, p. 291-297. Fontaine: Leuven.
- LEGO, (2002), *The science of LEGO serious play. Play, Construction, Imagination*. Entfield: Lego Group. (www.seriousplay.com)
- Lendrum, S. & Tolan, J. (2009), *Case material and role play in counselling and training*. Routledge: New York.
- Lowen, A., Skubisz, S. & Janssen, M., (2011), *Bio-energetica. De revolutionaire therapie die de taal van het lichaam gebruikt om de problemen van de geest te genezen*. Servire: Utrecht.
- Manen, J. (2012), *Danscoaching. Persoonlijke ontwikkeling door fysieke en mentale expressie*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Manen, M. van (2011), Fenomenologie: een kwalitatieve benadering met een verscheidenheid aan tradities. In: F. de Boer & A. Smaling (red.), *Benaderingen in kwalitatief onderzoek*, p. 47-55. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Martin, R.A. (2007). *The psychology of humor: an integrative approach*. Elsevier: Amsterdam.
- Maso, I. (2011), Empirisch fenomenologisch onderzoek. In: F. de Boer & A. Smaling (red.), *Benaderingen in kwalitatief onderzoek. Een inleiding*. p. 115-120. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Maso, I., Angringa, G. & Heusèrr, S. (2004), *De rijkdom van ervaringen. Theorie en praktijk van empirisch fenomenologisch onderzoek*. Utrecht: Lemma.

- Maturana, H.R. & Varela, F.J. (1980), *Autopoiesis and Cognition*. Reidel: London.
- Melssen, J. & Stoppelenburg, A. (2011), Serendipiteitsspel: toeval in je loopbaan. Bisociatie als methode. *Loopbaanvisie*, 2, 2, p. 119-122.
- Moreno, J.L. (1987), *The essential Moreno: writings on psychodrama, group method and spontaneity*. Springer: New York.
- Moor, M. (2008), De ontstellende werking van kunst in organisaties. *Tijdschrift voor Humanistiek*, 35, 4, p. 45-52.
- Moor, M. (2012), *Tussen de regels. Een esthetische beschouwing over geweld van organisatie*. IJzer: Utrecht.
- Muijen, H.S.C.A. (2001), *Metafoor tussen magie en methode. Narratief leren in organisaties en therapie*. Kok: Kampen.
- Muijen, H. (2014), De 'narrige' levenskunstenaar als begeleidingskundige, hoe het ludieke kan bijdrage aan de begeleidingskunst. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 3, 2, p. 28-36.
- Mulder, L. (2011), *Speels coachen. Actief coachen met voice dialogue en psychodrama*. Thema: Zaltbommel.
- Mulder, L. & Budde, J. (2008), *Drama in bedrijf. Werken met dramatechnieken in training en coaching*. Thema: Zaltbommel.
- Müller, W.P. (2010), *Theorie des Outdoortraining im Zusammenwirken von Betriebswirtschaft, Pädagogik und Psychologie*. VDM Verlag: Saarbrücken.
- Muntjewerf, D. (2006), *De aard van het beestje. Een andere visie op organisatiecultuur*. Business Contact: Amsterdam.
- Nathans, H. (2005), *Adviseren als tweede beroep. Resultaat bereiken als adviseur*. Kluwer: Deventer.
- Nelstein, P. (2009), *Het paard als leermeester. Therapie met paarden*. Ankh-Hermes: Deventer.
- Neumann, J. von & Morgenstern, O. (1944,²⁰⁰⁴), *Theory of Games and Economic Behavior*. Princeton UP: Princeton.
- Neumann-Wirsig H. & Kersting H.J. (1993). *Systemische Supervision oder: Till Eulenspiegels Narreteien*. IBS: Aachen.
- Newell A. & Simon H.A. (1972), *Human problem solving*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs (NJ).
- Nieuwenhof, R. van den (2003), *De taal van verandering. Veranderen in dialoog*. Zeno: Amsterdam.
- Nieuwenhuizen, M. (2003), *Van uitnodiging tot borrelpraat. Communicatieve aspecten van bedrijfsfeest of personeelsuitje*. Kluwer: Deventer.
- Oerter, R. (2011), *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Beltz: Basel.
- Ofman, D. (2004), *Kernkwadrantenspel*. Servire: Utrecht.

- Olthof, J. & Vermetten, E. (1994), *De mens als verhaal. Narratieve strategieën in psychotherapie voor kinderen en volwassenen*. De Tijdstroom: Utrecht.
- Ostrom, E. (2009), *Beyond markets and states: polycentric governance of complex economic systems*. The Nobel Foundation: Stockholm.
- Otto, B. (2001), *Fools are everywhere. The Court Jester around the World*. University of Chicago Press: Chicago.
- Overduin, P. & Ronde, M.A. de (2014), Schilderen als instrument voor teamvorming. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 3, 4, p. 27-37.
- Page, N. & Haan, E. de (2014), Does executive coaching work? *The psychologist*, 27, 8, p. 582-586.
- Passmore, J. (2014), *Mastery in Coaching. A Complete Psychological Toolkit for Advanced Coaching*. Kogan Page: London.
- Pleij, H. (2007), *De eeuw van de zotheid. Over de nar als maatschappelijke houvast in de vroegmoderne tijd*. Bert Bakker: Amsterdam.
- Pol, I. van der (2012), *Coachen als professie. Fundamenten voor begeleiding naar heelheid*. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Polanyi, M. (1966,²⁰⁰⁹), *The tacit dimension*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Polanyi, M. (1962), *Personal knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. The University of Chicago Press: Chicago.
- Powers, R.B. (1992), The New Commons Game. In: D. Crookall, K. Arai (Eds.), *Global Interdependence. Simulation and Gaming Perspectives*, p. 184-191. Springer-Verlag: Tokyo.
- Praag-van Asperen, H.M. van & Praag, H. van (2000). *Handboek supervisie en intervisie in de psychotherapie*. De Tijdstroom: Utrecht.
- Prager, H. (1999), Cooking Up Effective Team Building. *Training & Development*, 53, 12, p. 14-20.
- Pring, S. (2012), *Effective team building and practical activity. (Kindle Edition)*
- Reinders, A. (2010), Provoceren in supervisie. *Supervisie en Coaching, Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 27, 4, p. 174-187.
- Rogers, C. (1961), *On becoming a person*. Houghton Mifflin: Boston.
- Rombouts, P. (2014), Jezelf op het spel zetten. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 3, 4, p. 38-47.
- Ronde, M.A. de (2007). Trage vragen in een snelle wereld. *Supervisie en Coaching, Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 24, nr. 3, p. 142-148.
- Ronde, M.A. de (2009), *De luistercoach. Instrument voor ontmoeting en reflectie*. Boom/Nelissen: Amsterdam.

- Ronde, M.A. de (2010a), Speelruimte. Spiritualiteit in het werk tussen willen en moeten. In: E.C. van den Dool (red.), *Spiritualiteit werkt*, p. 58-68. Buiten & Schipperheijn: Zoetermeer.
- Ronde, M.A. de (2010b), Kenniscreatie in kenniscentra, een methodiek voor onderzoek naar professionele praktijken. *Onderzoek van Onderwijs*, 39, 1, p. 4-13.
- Ronde, M.A. de (2011), Spel en professie. *Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 28, 2, p. 69-89.
- Ronde, M.A. de (2012a), Spelende wijsheid. In: P. Blokhuis e.a. (red.) *Vuur dat vuur ontsteekt*, p. 15-24. CHE-uitgave: Ede.
- Ronde, M.A. de (2012b). Begeleidingskunde als innovatie. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 1, 2, p. 57-62.
- Ronde, M.A. de (2014), Wandelen in het verhaal. In: F. Meijers, M. Kuijpers, K. Mittendorff & G. Wijers, (red.). *Het onzekere voor het zekere: kwetsbaarheid als kracht in loopbaandialogen* p. 147-160. Garant: Antwerpen/Apeldoorn
- Ronde, M.A. de & Geurts, J.L.A. (2011), De spelende professional. *M&O, Tijdschrift voor Management en Organisatie*. 65, 6, p. 49-62.
- Ronde, M.A. de & Geurts, J.L.A. (2012), De professionele begeleider als wetenschapper, wijze en schelm. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 1, 1, p. 2-15.
- Ronde, M.A., de, Laat, P. de & Geurts, J.L.A. (2013), Onderzoek naar praktijkkennis met behulp van psychodrama. Ontwerp van een kwalitatief onderzoeksinstrument. *Kwalon, Tijdschrift voor kwalitatief onderzoek*, 18, 52, p. 22-29.
- Ronde, M.A. de & Gronouwe, J. (2013), Stilte in het handelingsrepertoire van de begeleidingskundige. *Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 2, 3, p. 2-13.
- Ronde, M.A. de, Stolker W. & Vente C. (2009), Effectiviteit van spellen voor training, coaching en supervisie. *Supervisie en Coaching. Tijdschrift voor begeleidingskunde*, 26, 3. p. 37-50.
- Rondeel, M. & Wagenaar, S. (2002), *Kennis maken. Leren in gezelschap*. Scriptum: Schiedam.
- Ruijters, M. (2006). *Liefde voor leren. Over diversiteit van leren en ontwikkelen in en van organisaties*. Kluwer: Deventer.
- Said, R., Roos J. & Statler, M. (2002), Lego Speaks. *Working Paper 20*. Imagination Lab: Lausanne.
- Scannell, M. (2010), *The big book of conflict resolution games. Quick, effective activities to improve communication, trust and collaboration*. McGraw Hill: New York.
- Schein, E.H. (1999), *Process Consultation Revisited – Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley: San Francisco.

- Schein, E.H. (2009), *Helping. How to offer, give and receive help. Understanding Effective Dynamics in One-to-One, Group, and Organizational Relationships*. Berrett-Koehler: San Francisco.
- Schein, E.H. (2010), *Organizational culture and leadership*. John Wiley: San Francisco.
- Schelde, K. (2009). *De stem van je ziel. Je stem en bestemming vinden met de 'soul voice'-methode*. Altamira-Becht: Haarlem.
- Schiller, F. (1796,²⁰⁰⁹), *Brieven over de esthetische opvoeding van de mens*. Oorspronkelijke titel: *Über die ästhetische Erziehung in einer Reihe von Briefen*. Vertaling door A.J. Leemhuis, Octavo: Amsterdam.
- Schön, D. (1983), *The reflective practitioner. How Professionals Think in Action*. Basic Books: New York.
- Schön, D. (1987), *Educatating the reflective practitioner. A New Design for Teaching and Learning in the Professions*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Schreyögg, A. (1998), *Coaching. Een inleiding voor praktijk en opleiding*. Longman: Amsterdam.
- Schuiling, G.J. (2013). Vijf uitdagingen voor de volgende tien jaar. Aanzet voor een organisatieontwikkelingsagenda van hogescholen. *Thema* 5, 12, p. 11-16.
- Schumpeter, J.A. (1934), *The theory of economic development*. Oxford UP: Londen.
- Schwartz, S.H. (1994), Are there universal aspects in the content and structure of values? *Journal of Social Issues*, 50, 4, p. 19-45.
- Shakespeare, W. (1623,²⁰⁰⁴), As you like it. In: *The Complete Works of William Shakespeare*. Barnes & Noble: London.
- Siegers, F. (2002), *Handboek supervisiekunde*. Bohn Stafleu Van Loghum: Houten.
- Sikkema, R. (2010), *Non-verbale werkvormen in supervisie en coaching*. Boom/Nelissen: Amsterdam.
- Simon, H.A. (1969). *The Sciences of the Artificial*. MIT press: Cambridge (MA).
- Smeijsters, H. (2006), *Handboek muziektherapie*. Bohn Stafleu Van Lochem: Houten
- Smit, C. & Taal, J. (1998). Imaginatie. In: J. Kessels & C. Smit, *Opleiders in Organisations, Capita selecta, afl. 32*. Kluwer: Deventer.
- Smith, K. & Coates, M. (2011), *Activeer je energielichaam. Van sjamanisme tot bio-energetica*. Ankh-Hermes: Deventer.
- Solomon, G. (2001), *Real therapy. How movies inspire you to overcome life's problems*. Aslan Publishing: Fairfield (CT).

- Sonneville, H. de, (2005), *Retorische aspecten van professionaliseren. Een zoektocht naar de beroepsvorming bij organisatieadviseurs*. Dutch University Press: Amsterdam.
- Stam, J.J. (2004), *Het verbindende veld. Organisatieopstellingen in de praktijk*. Het Noorderlicht: Groningen.
- Stamboliev, R. (2013), Humor in coaching. Serious business. *Tijdschrift voor Coaching. Visieblad voor professioneel begeleiden*, 9, 2, p.19-23.
- Stadler, C. (2014), *Psychodrama. Wege der psychotherapie*. Reinhardt Verlag: München.
- Stein, A. (2001), *Sociaal-therapeutisch rollenspel, theorie en oefeningen*. HB-uitgevers: Den Haag.
- Stern, D. (2004), *The present moment in psychotherapy and everyday life*. Norton: New York.
- Straus, S.E., Richardson, W.S., Glasziou, P. & Haynes, R.B. (2010), *Evidence-based Medicine. How to practice and to teach it*. Elsevier: Den Haag.
- Stober D. R. & Grant, A.M. (2005), *Evidence based coaching. Putting best practices to work for your clients*. Wiley: New Jersey.
- Stone, H. & Stone, S. (1989), *Embracing our Selves. The Voice Dialogue Manual*. New World Library: Novato.
- Stoppelenburg A, Caluwé L.A.I. de & Geurts, J.L.A. (2013), *Gaming. Organisatieverandering met spelsimulaties*. Deventer: Kluwer.
- Strean H. (Ed.) (1994). *The use of humor in psychotherapy*. Jason Aronson: North Vale (NJ).
- Strien, P.J. van, (1966), *Kennis en communicatie in de psychologische praktijk*. Bijleveld: Utrecht.
- Strien, P.J. van, (1986), *Praktijk als wetenschap. Methodologie van het sociaal-wetenschappelijk handelen*. Van Gorcum: Assen.
- Strien, P.J. van (1997), Toward a methodology of psychological practice. *Theory & Psychology*. 7, 5, p. 683–700.
- Strien, P.J. van, (2011), *Psychologie van de wetenschap. Creativiteit, serendipiteit, de persoonlijkheid en de sociale context*. Amsterdam University Press: Amsterdam.
- Stuart Brown, M.D. (2009), *Play. How it shapes the brain, opens the imagination and invigorates the soul*. Penguin Group: New York.
- Sutton-Smith, B. (2001), *The Ambiguity of Play*. Harvard University Press: Cambridge.
- Tauvon, L. (2008). The genuine encounter revisited. My own encounter with psychodrama. In: P. Fontaine (ed.) *Psychodrama. Studies & Applications*, p. 27-34. Fontaine: Leuven.

- Thunnissen M. & De Graaf, A. (2013), *Leerboek Transactionele Analyse*. De Tijdstroom: Utrecht.
- Titze, M., Eschenröder, Chr.T. & Salameh, W.A. (1994). Therapeutischer Humor – Ein Überblick. *Integrative Therapie*, 1994, 3, p. 200-234.
- Ton, J. (z.j.), *Beeld van Tarot. Een verhelderende entree tot de wereld van de Tarot*. Schors: Amsterdam.
- Twijnstra Gudde, (2003), *Associatiekaarten*. Twijnstra Gudde: Amersfoort.
- Vaihinger, H. (1911,²⁰¹³), *De filosofie van het alsof*. Oorspronkelijke titel: *Die Philosophie des Als Ob*, vertaald door J. van den Stokker. IJzer: Utrecht.
- Valk, E.J.M. van der, Janse, H.W. & Weggemans, T.J (2007), De organisatieopstelling: zonder woorden in gesprek. *M&O, Tijdschrift voor management en organisatie*, 61, 5. p. 68-84.
- Valsinger, J. & Cabell, K.R. (2012), Self-making through synthesis: extending dialogical self theory. In: H.J.M. Hermans & T. Gieser (eds.) *Handbook of Dialogical Self Theory*, p. 82-97. Cambridge UP: Cambridge
- Vane, S. (2005), *Werken met drama. Drama-activiteiten voor agogische beroepen*. Nelissen: Soest.
- Vane, S. & Nederlof, A. (2009), *Metaforen aan het woord. Betekenisvolle beelden binnen de therapeutische praktijk*. Acco: Leuven.
- Vandamme, R. (2003), *Handboek ontwikkelingsgericht coachen. Een hefboom voor zelfsturing*. Boom: Amsterdam.
- Vandamme, R. (2014), *How teachers construct their identity in higher professional education. A grounded theory study based on dialogical self theory and pattern language*. Dissertatie Universiteit van Tilburg: Tilburg.
- Veenbaas, W. (2000), *Op verhaal komen. Werken met verhalen en metaforen in opleiding, training en therapie*. Scheffers: Utrecht.
- Verhoef, A. (2003), *Creatieve loopbaanplanning*. Nelissen: Soest.
- Verhofstadt-Denève, L. (2007), *Zelfreflectie en persoonsontwikkeling. Een handboek voor ontwikkelingsgerichte psychotherapie*. Acco: Leuven.
- Vermaak, H. (2009), *Plezier beleven aan taaie vraagstukken. Werkingsmechanismen van vernieuwing en weerbaarheid*. Kluwer: Deventer.
- Vermeer, E.A.A. (1955), *Spel en spelpedagogische problemen*. Bijleveld: Utrecht.
- Visser, G. (2009), *Niets cadeau. Een filosofisch essay over de ziel*. Valkhof pers: Nijmegen.
- Voorendonk, R. (2000), *Creativiteit en management. Handleiding voor het ontwikkelen en benutten van creativiteit in organisaties*. Academic Service: Schoonhoven.
- Waardenburg, M. (2011), *Evenementen als communicatiemiddel*. Kluwer: Deventer

- Waardenburg, M. (2013), *Een prijsvraag als communicatiemiddel*. Adformatie-groep: Amsterdam
- Wampold, B.E. (2001), *The great psychotherapy debate: models, methods and findings*. Lawrence Erlbaum: Mahwah (NJ).
- Watzlawick, P., Bavelas, J.B. & Jackson, D.D. (1967,²⁰¹¹), *Pragmatics of human communication. A study of interactional patterns, pathologies and paradoxes*. New York: Norton.
- Weber, M. (2011), Ontwerpstellingen en ontwerpprincipes. In: J. van Aken & D. Andriessen (red.), *Handboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek. Wetenschap met effect*, p. 61-78. Boom/Lemma: Amsterdam.
- Wegener, W. (2011), *Bedrijfsyoga. Op weg naar een hoger rendement*. Ankh-Hermes: Deventer.
- Weggeman, M. (2008), *Leidinggeven aan professionals? Niet doen!* Scriptum: Schiedam.
- Wickenburg, J. (2000), *In search of fulfilling career. Using astrology for vocational guidance*. American Federation of Astrologers: Tempe (AZ).
- Wierdsma, A. (1999), *Co-creatie van verandering*. Eburon: Delft.
- Wieser, M. (2007), Studies on treatment effects of psychodrama psychotherapy. In: C. Baim, J. Burmeister & M. Maciel (Eds.), *Psychodrama: Advances in theory and practice*, p. 271-292, Routledge: New York.
- Wijngaarden, P. (2008), Ontwerpen van schoonheid in leertrajecten. *Develop, kwartaaltijdschrift over human resources development*, 4, 2, p. 36-45.
- Winnicott, D.W. (1971), *Playing and Reality*. Routledge: New York.
- Wittgenstein, L. (1953, ²⁰¹⁰), *Filosofische onderzoekingen*. Oorspronkelijke titel: *Philosophische Untersuchungen*, vertaald door S. Terwee. Boom: Amsterdam.
- Zadoks, J. & Bode, P. den (2007), *Ruimte door beelden. Werken met visuals, voor adviseurs, trainers en coaches*. Zadoks: Utrecht.
- Zadoks, J. & Wetering, T. van de (2008), *Natuur werkt! Inspiratie en werkvormen voor de ontwikkeling van mensen en organisaties*. Zadoks: Utrecht.
- Zichermann, G. & Linder, J. (2013), *The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition*. McGraw Hill: New York.

Bijlage I : Vragenlijst professionele methodiekenrepertoire

Toelichting

De onderstaande vragenlijst maakt deel uit van een onderzoek naar het gebruik van verschillende werkvormen en methodieken door professionele trainers, coaches en adviseurs. De vragenlijst is bedoeld om uw eigen professionele methodiekenrepertoire in beeld te brengen in relatie tot de verschillende rollen die u vervult. Er bestaan geen goede of foute antwoorden, het gaat telkens om uw eigen werkwijze. Alle gegevens worden vertrouwelijk behandeld en dienen uitsluitend het genoemde onderzoek.

Onderdeel 1: Algemene achtergrondinformatie

1. Schrijf hieronder uw **naam of uw initialen** op.
2. Tot welke **leeftijdscategorie** behoort u?
 - Jonger dan dertig
 - Tussen dertig en veertig
 - Tussen veertig en vijftig
 - Ouder dan vijftig
3. Wat is uw **geslacht**?
 - Man
 - Vrouw
4. Met welke van de onderstaande **disciplines** is de hoogste opleiding die u hebt genoten het meest verbonden?
 - Bedrijfs-, bestuurs- of organisatiekunde
 - Economie
 - Filosofie of theologie
 - Informatica of wiskunde
 - Natuurkunde, biologie, scheikunde of techniek
 - Psychologie of pedagogiek
 - Recht
 - Sociologie, politicologie
 - Taal, Geschiedenis
 - Anders, namelijk.....

5. Wat is uw hoogst genoten **opleiding**
 - MBO
 - HBO
 - HBO + voortgezette opleiding
 - Universitair

6. Wat is uw (belangrijkste) **werkcontext** momenteel?
 - Zelfstandig gevestigd zonder personeel (ZZP-er)
 - Bedrijf met winstoogmerk
 - Instelling zonder winstoogmerk
 - Vrijwilligerswerk

Onderdeel 2: Werken met systematische analyses

De volgende vragen gaan over het **werken met systematische analyses** in uw professionele activiteiten, zoals het nauwkeurig onderzoeken van een situatie of het systematisch in kaart brengen van gegevens.

In hoeverre is **werken met systematische analyses** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk				Volledig			
1. uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2. uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3. uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4. de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5. de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6. de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7. uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8. uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9. uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10. uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11. uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12. uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13. de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14. de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15. het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16. het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17. het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18. u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 3: Bewust werken met stilte

De volgende vragen gaan over het **bewust werken met stilte** in uw professionele activiteiten, bijvoorbeeld om deelnemers te helpen zich open te stellen voor hun ervaringen en hen bewust te laten voelen wat er in hen omgaat.

In hoeverre is **bewust werken met stilte** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig
1. uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
2. uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
3. uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
4. de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
5. de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
6. de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
7. uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
8. uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
9. uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
10. uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
11. uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
12. uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
13. de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
14. de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
15. het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
16. het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
17. het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
18. u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5

Onderdeel 4: Oefenen en inslijpen van vaardigheden

De volgende vragen gaan over het **oefenen en inslijpen van vaardigheden** als werkwijze in uw professionele activiteiten, zoals het laten herhalen van gedrag om het eigen te maken.

In hoeverre is **oefenen en vaardigheden inslijpen** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig
1. uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
2. uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
3. uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
4. de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
5. de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
6. de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
7. uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
8. uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
9. uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
10. uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
11. uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
12. uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
13. de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
14. de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
15. het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
16. het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
17. het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
18. u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5

Onderdeel 5: Creatieve expressie als werkvorm

De volgende vragen gaan over het gebruik van **creatieve expressie als werkvorm** in uw professionele activiteiten, bijvoorbeeld door te werken met muziek of dans, of met materialen zoals klei, textiel of krijt.

In hoeverre is **creatieve expressie als werkvorm** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig					
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 6: Geven van instructie of uitleg

De volgende vragen gaan over het **geven van instructie of uitleg** als professionele activiteit, door bijvoorbeeld zaken met een model of een schema toe te lichten, of door achterliggende theoretisch uit te leggen.

In hoeverre is **geven van instructie of uitleg** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig					
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 7: Werken met verbeelding of imaginatie

De volgende vragen gaan over het **werken met verbeelding of imaginatie** in uw professionele activiteiten, zoals het gebruiken van metaforen, vertellen van verhalen of deelnemers zich dingen in de fantasie laten voorstellen.

In hoeverre is **werken met verbeelding of imaginatie** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig					
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 8: Schrijven van rapportages

De volgende vragen gaan over het **schrijven van rapportages** als werkwijze in uw professionele activiteiten, zoals het maken van een eindverslag of een schriftelijk voortgangsrapport.

In hoeverre is **schrijven van rapportages** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig					
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 9: Werken met drama

De volgende vragen gaan over het **werken met drama** in uw professionele activiteiten, bijvoorbeeld door betrokkenen in de ruimte op te stellen of door persoonlijke ervaringen in spel te laten uitspelen.

In hoeverre is **werken met drama** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk				Volledig				
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 10: Inbrengen van wedstrijdelementen

De volgende vragen gaan over het **inbrengen van wedstrijdelementen** als professionele activiteit, bijvoorbeeld door prijzen in het vooruitzicht te stellen, of door deelnemers aan te moedigen zichzelf telkens te overtreffen.

In hoeverre is **inbrengen van wedstrijdelementen** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk				Volledig				
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 11: Organiseren van feestelijke activiteiten

De volgende vragen gaan over het **organiseren van feestelijke activiteiten** als professionele werkwijze, bijvoorbeeld in de vorm van een etentje, een uitje, of andere vrolijke, ontspannen bezigheden.

In hoeverre is **organiseren van feestelijke activiteiten** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig					
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 12: Geven van huiswerkopdrachten

De volgende vragen gaan over het **geven van huiswerkopdrachten** als professionele activiteit, bijvoorbeeld door bijeenkomsten thuis te laten voorbereiden, zaken te laten registreren of oefeningen mee te geven als opdracht.

In hoeverre is **geven van huiswerkopdrachten** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig					
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 13: Werken met spelsimulaties

De volgende vragen gaan over het **werken met spelsimulaties** in uw professionele activiteiten, zoals het gebruiken van een rollenspel of het nabootsen van een situatie in spelvorm.

In hoeverre is **werken met spelsimulaties** voor u verenigbaar met

	Niet	Tamelijk	Volledig
1. uw rol als trainer?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
2. uw rol als coach?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
3. uw rol als adviseur?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
4. de wetenschapper in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
5. de therapeut in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
6. de zakenman of -vrouw in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
7. uw op plezier gerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
8. uw mensgerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
9. uw doelgerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
10. uw op zingeving gerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
11. uw op creativiteit gerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
12. uw op structuur gerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
13. de wijze man of vrouw in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
14. de schelm of nar in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
15. het vrouwelijke in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
16. het mannelijke in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
17. het kind in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
18. u zoals u bent?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		

Onderdeel 14: Bewust werken met toeval of het lot

De volgende vragen gaan over het **bewust werken met toeval of het lot** in uw professionele activiteiten, bijvoorbeeld door dobbelstenen te gebruiken bij beslissingen of door een willekeurige kaart te trekken.

In hoeverre is **bewust werken met toeval of lot** voor u verenigbaar met

	Niet	Tamelijk	Volledig
1. uw rol als trainer?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
2. uw rol als coach?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
3. uw rol als adviseur?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
4. de wetenschapper in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
5. de therapeut in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
6. de zakenman of -vrouw in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
7. uw op plezier gerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
8. uw mensgerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
9. uw doelgerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
10. uw op zingeving gerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
11. uw op creativiteit gerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
12. uw op structuur gerichte ik?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
13. de wijze man of vrouw in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
14. de schelm of nar in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
15. het vrouwelijke in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
16. het mannelijke in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
17. het kind in u?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		
18. u zoals u bent?	0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5		

Onderdeel 15: Sturen op zelfreflectie

De volgende vragen gaan over het **sturen op zelfreflectie** als werkvorm in uw professionele activiteiten, bijvoorbeeld door cliënten bewust vragen te laten stellen bij hun eigen gedachten, gevoelens of gedrag.

In hoeverre is **sturen op zelfreflectie** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk				Volledig				
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 16: Werken met fysieke actie

De volgende vragen gaan over het **werken met lichaamsbeweging of fysieke actie** in uw professionele activiteiten, zoals het laten doen van bewegings-oefeningen of het inbouwen van sportieve elementen.

In hoeverre is **werken met fysieke actie** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk				Volledig				
1.	uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2.	uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3.	uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4.	de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5.	de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6.	de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7.	uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8.	uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9.	uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10.	uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11.	uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12.	uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13.	de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14.	de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15.	het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16.	het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17.	het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18.	u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Onderdeel 17: Inbrengen van humor

De volgende vragen gaan over het **inbrengen van humor** als werkwijze in uw professionele activiteiten, bijvoorbeeld door grappen te maken of mensen aan het lachen te brengen met relativerende opmerkingen.

In hoeverre is **inbrengen van humor** voor u verenigbaar met

	Niet			Tamelijk			Volledig
1. uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
2. uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
3. uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
4. de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
5. de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
6. de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
7. uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
8. uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
9. uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
10. uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
11. uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
12. uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
13. de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
14. de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
15. het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
16. het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
17. het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5
18. u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3 - 4 - 5

Onderdeel 18: Relevantie van werkvormen

Hoe belangrijk zijn voor u de volgende werkvormen of methodieken in de uitvoering van uw professie?

	Niet			Tamelijk			Uitermate
1. Het werken met een systematische analyse	0		1	2	3	4	5
2. Het bewust werken met momenten van stilte	0		1	2	3	4	5
3. Het oefenen en inslijpen van vaardigheden	0		1	2	3	4	5
4. Het werken met creatieve expressie	0		1	2	3	4	5
5. Het geven van instructie of uitleg	0		1	2	3	4	5
6. Het werken met de verbeelding of imaginatie	0		1	2	3	4	5
7. Het schrijven van rapportages	0		1	2	3	4	5
8. Het in drama uitspelen van ervaringen	0		1	2	3	4	5
9. Het inbrengen van wedstrijdelementen	0		1	2	3	4	5
10. Het organiseren van feestelijke activiteiten	0		1	2	3	4	5
11. Het werken met huiswerkopdrachten	0		1	2	3	4	5
12. Het werken van spelsimulaties	0		1	2	3	4	5
13. Het bewust laten bepalen door toeval of het lot	0		1	2	3	4	5
14. Het bevorderen van en sturen op zelfreflectie	0		1	2	3	4	5
15. Het werken met fysieke actie en lichaamsbeweging	0		1	2	3	4	5
16. Het inbrengen van humor	0		1	2	3	4	5

Onderdeel 19: Relevantie van rollen en ik-posities

Hoe belangrijk zijn in de uitvoering van uw professie de volgende rollen of ik-posities voor u?

	Niet			Tamelijk				Uitermate			
1. uw rol als trainer?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
2. uw rol als coach?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
3. uw rol als adviseur?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
4. de wetenschapper in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
5. de therapeut in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
6. de zakenman of -vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
7. uw op plezier gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
8. uw mensgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
9. uw doelgerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
10. uw op zingeving gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
11. uw op creativiteit gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
12. uw op structuur gerichte ik?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
13. de wijze man of vrouw in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
14. de schelm of nar in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
15. het vrouwelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
16. het mannelijke in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
17. het kind in u?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5
18. u zoals u bent?	0	-	1	-	2	-	3	-	4	-	5

Bijlage II : Deelnemers aan het vragenlijstonderzoek

De werving van deelnemers voor het invullen van de vragenlijst heeft plaatsgevonden door trainers, coaches en adviseurs uit het persoonlijke netwerk van de onderzoeker te vragen of zij geïnteresseerd zijn in een workshop voor hun netwerk van collega's over 'Spel in het handelingsrepertoire van de adviseur'.

Aantallen vragenlijsten en criterium voor bruikbaarheid

Op deze wijze zijn er 196 vragenlijsten digitaal verzonden. Daarvan zijn er 49 in het geheel niet ingevuld, 28 niet compleet (24) of onbruikbaar (4) ingevuld en 119 bruikbaar ingevuld. In de analyse zijn alleen volledig ingevulde vragenlijsten opgenomen, waarbij maximaal 5 rijen uniform zijn ingevuld (eenzelfde score op alle werkvormen bij een bepaalde ik-positie).

'Herkomst' van de respondenten

In tabel II.1 geven we een overzicht van de wervingskanalen waarlangs de respondenten zijn benaderd. De aantallen betreffen de bruikbaar ingevulde vragenlijsten. Aan de workshops hebben meer deelnemers dan alleen deze invullers deelgenomen.

Tabel II.1: Deelnemende respondenten	
Wervingskanaal	Aantal
Workshops voor intervisiegroepen van adviseurs via:	
• Gerdien Heerink (www.kode4.nl)	3
• Jojanneke van Goinga (www.humanc.nl)	6
• Jikke de Ruiters (www.comtab.nl)	5
• Mariëtte Heemskerk (www.marietteheemskerk.nl)	4
• Marijke Siebesma, master organisatiecoaching (www.hhs.nl)	7
• Jan Gronouwe (www.dospisos.nl)	24
• Joris Brenninkmeijer (www.brenninkmeijer-ontwikkeling.nl)	5
Lezingen en workshops verzorgd voor:	
• spelprofessionals van SAGANET, via Kees van Haaster	9
• leersupervisors Chr. Hogeschool Ede	4
• CHEz Jac, buitenpromovendi Jac Geurts	3
• supervisorsbijeenkomsten NVO, via Bram de Muynck	33
• workshopaanbod LVSC / Chr. Hogeschool Ede	12
Losse respondenten	4

Bijlage III: Verklaring van de derde dimensie

In de bespreking van de factoranalyse en de grafische weergave daarvan in paragraaf 4.6, is gewerkt met twee dimensies. De analyse laat echter ook nog een derde factor zien die voor ruim 6% meedoet in het verklaren van de variantie. Deze factor is niet gemakkelijk te interpreteren, maar lijkt onder meer samen te hangen met de scores op de spelvorm 'werken met wedstrijd-elementen'. Deze werkvorm vertoont, zo hebben we laten zien, ten opzichte van de andere spelvormen een atypisch profiel en is voor de meeste begeleiders niet gemakkelijk te verenigen met de begeleidingskundige rollen van coach, trainer en adviseur. De werkvorm van de wedstrijd-elementen appelleert wel aan de ik-posities van het mannelijke, de zakenman of -vrouw, het kind en de schelm, alsmede op doelgerichtheid en gerichtheid op plezier. We interpreteren deze derde dimensie daarom als het competitieve element in de werkvormen.

Tabel III.1: Factoranalyse, lading op drie dimensies			
	1	2	3
u zoals u bent	,863	-,052	,029
uw mensgerichte ik	,842	-,280	-,120
de wijze man of vrouw in u	,822	,037	-,051
uw op zingeving gerichte ik	,812	-,147	-,197
uw rol als coach	,789	,165	-,406
uw op plezier gerichte ik	,767	-,404	-,003
het vrouwelijke in u	,753	-,262	,196
uw op creativiteit gerichte ik	,738	-,432	-,107
uw doelgerichte ik	,722	,395	,133
de therapeut in u	,721	,157	-,435
uw rol als trainer	,701	,205	-,317
uw rol als adviseur	,695	,475	-,054
het mannelijke in u	,659	,049	,526
uw op structuur gerichte ik	,604	,526	,276
het kind in u	,591	-,616	,237
de schelm of nar in u	,586	-,608	,208
de zakenman of -vrouw in u	,562	,443	,289
de wetenschapper in u	,497	,636	,142
<i>Verklaarde variantie</i>	51%	14%	6%
<i>Eigenvalue</i>	9,1	2,6	1,1

Samenvatting

In het veld van de professionele begeleiding is de hoeveelheid en diversiteit aan spelvormen die gebruikt worden door coaches, trainers en adviseurs de afgelopen twintig jaar enorm gegroeid. Dit blijkt onder andere uit de praktijkliteratuur die op dit terrein is verschenen. De wetenschappelijke reflectie en theorievorming blijft hierbij achter, waardoor het gevaar van ongefundeerd handelen bestaat. In dit proefschrift wordt daarom een onderzoek ingesteld naar de waarde en werking van begeleidingskundig gebruik van spel. We willen daarmee kennis ontwikkelen ten behoeve van het methodisch handelen van de genoemde professionals.

Als eerste stap in dit project beargumenteerden we dat methodiekwikkeling binnen professionele praktijken gevoed dient te worden vanuit drie andere vormen van kennis, namelijk vaardigheidsontwikkeling via ervaring in de praktijk, visievorming op basis van wijsgerige reflectie, en theorietoetsing door proefondervindelijk onderzoek. In dit proefschrift is van elk van deze drie kennisbronnen gebruik gemaakt om inzicht te verwerven in het methodisch gebruik van spel.

De volgende stap in ons onderzoek kan gelden als een concretisering van deze visie op kennisontwikkeling. Op basis van een inventarisatie van praktijkliteratuur met beschreven spelvormen enerzijds en wijsgerige, cultuurhistorische en psychologische literatuur anderzijds hebben we een definitie van spel ontwikkeld en op basis daarvan een ordening aangebracht in de grote diversiteit aan begeleidingskundige spelvormen. Spel omvat volgens onze omschrijving al die activiteiten die gekenmerkt worden door de communicatie van een afgezonderde wereld van 'alsof' met een eigen sfeer en eigen regels, waarbinnen het verloop altijd onvoorspelbare elementen bevat en waardoor de deelnemers zich in de beleving laten meevoeren.

Na deze omschrijving van spel hebben we, als derde stap in het traject, onderzoek gedaan naar de plaats die het gebruik van spelvormen inneemt in het handelingsrepertoire van coaches, trainers en adviseurs. Dit is gebeurd door middel van vragenlijstonderzoek – gebaseerd op de theorie van het dialogische zelf – onder 119 respondenten. Door de uitkomsten in workshops voor te leggen aan de respondenten, hebben we de statistische analyse kunnen verrijken met associaties en ervaringen van de betrokken professionals. De resultaten laten zien dat de werkvormen van professionele begeleiders geordend kunnen worden rond drie rollen, die wij metaforisch hebben benoemd als die van de wijze, de wetenschapper en de schelm. In de rol van de wijze onderhoudt de begeleidingskundige de verbinding met de cliënt en

bevordert diens zelfreflectie; vanuit de rol van de wetenschapper geeft hij toelichting en instructie, en brengt hij zijn analytische expertise in. Vanuit de rol van de schelm zet de begeleider zijn humor in, is hij gericht op het ontregelen en het creëren van beweging bij de client(en). Spelvormen blijken met name geassocieerd met deze laatste rol.

De volgende stap in het onderzoek betrof de vraag naar de werkingsmechanismen van dergelijke spelvormen in begeleidingssituaties en het feitelijke handelen van de begeleider om die werking te laten plaatsvinden. Om hier inzicht in te verwerven, hebben we met een groep van ongeveer acht geïnteresseerde coaches, trainers en adviseurs bijeenkomsten met speldemonstraties georganiseerd. Voor elke bijeenkomst – zeven in totaal – is een professional uitgenodigd die zich gespecialiseerd heeft in een bepaalde spelvorm, om ons het betreffende spel te laten ervaren en met ons te reflecteren op de werking ervan. Als reflectie-instrument gebruikten we daarbij technieken uit het psychodrama; die stelden ons in staat om van binnenuit te verwoorden wat het spel met ons deed, in plaats van te praten óver onze ervaringen. In deze reflectie was telkens zowel aandacht voor het handelen van de begeleider als voor de beleving van de deelnemers. De reflectie werd geleid door een ervaren psychodramaturg.

Op deze manier zijn de volgende spelvormen onderzocht: het werken met filmmateriaal, het inzetten van speelgoed zoals dierfiguren, knuffels en lego, het organiseren van een simulatiespel en het werken met vormen van drama, namelijk voice dialogue, voice drama en bibliodrama. Alle bijeenkomsten zijn opgenomen op video en vervolgens in een navolgbaar en navoelbaar verslag uitgeschreven.

We hebben de speldemonstraties met de bijbehorende reflecties geanalyseerd in het licht van zowel onze speldefinitie als onze analyse van de drie rollen van de begeleider. Op basis daarvan hebben we de volgende werkingsmechanismen van spel kunnen formuleren:

1. Door de speler(s) geleidelijk mee te nemen in de sfeer van het spel, intensificeert de ervaring zich bij de deelnemer(s).
2. Doordat de wereld van het spel op meerdere manieren tegelijk wordt gecommuniceerd, via de taal, de mimiek, door de positionering in de ruimte en de houding van het lichaam, en eveneens met metaforische materialen of muziek wordt er een totaalervaring in het hier en nu gecreëerd waarin de speler opgaat en waardoor hij meegevoerd wordt
3. Het spel blijkt eigenlijk altijd te bestaan uit delen (spelrondes, bedrijven, afzonderlijke personages) die polaire posities vertegenwoordigen. Door het verschil tussen deze posities, elk vanuit de hier-en-nu-ervaring, te be-

leven, en door tevens het geheel van het spel te ervaren, ontstaat er bij de speler een heen-en-weer-beweging tussen de delen en het geheel van het spel. Daardoor creëert het spel ruimte voor nieuwe betekenisgeving.

4. De verschillende delen, de polaire posities in het spel, blijken te raken aan en te worden gevuld met 'materiaal uit de binnenwereld' van de spelers: herinneringen, overtuigingen, behoeften worden geactualiseerd. De voortgang in het spel, met zijn wisselwerking tussen de delen en het geheel, zorgt voor beweging in de belevingsorganisatie en betekenisstructuur van de deelnemers.
5. De beweging die tijdens het spel bij de deelnemers in gang gezet wordt door de wisselwerking tussen de delen en het geheel, leidt bij hen tot het opkomen van nieuwe inzichten die het karakter hebben van integratie van de gevoelde polaire posities. Het opdoen van deze inzichten wordt ervaren als een verrassing en een geschenk en tegelijk als geheel eigen.
6. De ervaringen in het spel en de verworven inzichten daarbij, blijken ook na afsluiting van het spel waardevol te zijn voor de deelnemers en dragen bij aan nieuwe betekenisgeving in toekomstige, nog onbekende situaties waarin de betrokkenen terecht komen.

De analyse van het handelen van de spelbegeleiders tijdens de spelsessies bevestigt de drie rollen van de begeleider die zijn opgekomen uit het vragenlijstonderzoek. In de begeleiding van de spelvormen wordt uitleg en instructie gegeven zodat het spel zijn voortgang heeft; tegelijk wordt het contact onderhouden zodat er afstemming en gevoelsmatige verbinding met de spelers blijft. Ook is de begeleider vanuit de schelmrol aanwezig als medespeler om de spelsfeer op te roepen en zo nodig daarbinnen te interveniëren. Naast deze drie geeft het materiaal aanleiding tot het benoemen van een vierde rol, die het karakter heeft van een metapositie van waaruit de spelleider contact onderhoudt met de eisen vanuit de buitenwereld en de gevoelens en gedachten in zijn eigen binnenwereld, om op grond daarvan de voortgang van het spel te bewaken en het eigen handelen bij te sturen.

De inzichten die opkomen uit ons onderzoek maken duidelijk dat spel een instrument is om deelnemers te begeleiden in niet-argumentatieve vormen betekenisgeving rond ervaren spanningsvelden in de eigen belevingsorganisatie, waarbij ook die zaken die moeilijk met woorden te benoemen zijn, toch aangeraakt kunnen worden en in beweging kunnen komen.

Summary

In the area of professional consulting and coaching the number and diversity of methods using play have increased exponentially last twenty years. Many practical guides and 'How-to-do' books have been published, but scientific and critical reflection have fallen behind, with the danger of popularization and pseudo-professional application.

In this dissertation the value and working mechanisms of play as applied in the context of coaching and consulting is studied with the aim of knowledge development and designing guidelines for using this class of methods.

This project is based on the consideration that the development of guidelines for professional practice has to be grounded in three different sources of knowledge: first in the acquirement of practical skills by experience, second in theory tested by empirical research and third in vision and conviction from hermeneutic reflections. In this study all of these are practiced.

As a first step in this process of knowledge development we designed a definition of the phenomenon of play based on an inventory of forty different play methods on the one hand and on philosophical, psychological and historical-cultural literature about play on the other. The resulting definition enabled us to lay a conceptual base for studying play and it helped us to structure the vast diversity and variety within this field.

From our definition, play emerges as the activity which is firstly characterized by the communication of a world of 'as if' through rules and imagination which is separated from the daily world. Secondly, in a play world the progress and development is unpredictable and uncertain. Thirdly, the players are absorbed by their within-experiences, they forget themselves and the rest of the world.

Guided by these conceptual analyses we investigated, as a second step in our research process, the role of play methods in the intervention repertoire of coaches, trainers and consultants (N = 119) by a questionnaire based on the dialogical self-theory. The findings from the survey have been deepened and enriched in workshop discussions with respondents. The results show that the intervention repertoire of coaches, trainers and consultants can be structured around three I-positions, which we metaphorically have labeled the knower, the wise man and the joker. In his role as the wise man, the coach or consultant is concerned with empathic interaction with the client and with stimulating self-reflection. In the role of knower he gives instructions and explanations, and delivers his content expertise. In the I-position of the joker the coach or con-

sultant has the aim to unsettle the client and to create movement. We found that play methods (as well as humor) are strongly associated with this last role.

The third step in the process of investigation focused on the question of the working mechanisms of play methods when applied by coaches and consultants. For this we studied the operational actions of these coaches and consultants. We invited six experienced coaches, trainers and consultants to participate in our research. We organized eight meetings with this group and for each session we asked an expert on a special play method to demonstrate his particular interventions to (and with) us in a live setting. The group, or one individual in the group, acted as the player/client, and the others as co-players. The first half of the meeting was dedicated to demonstrating and experiencing the play method, the second half to reflecting on what had happened within that play-session. For this last part we used psychodrama techniques to facilitate the verbalization of experiences during the play from within. In this reflective part of the sessions, which was led by a psychodrama expert, we gave attention to the experiences of the players as well as to the experiences and actions of the facilitator.

With this approach the following play methods have been investigated: working with movies (reported in chapter 6), the use of play materials as animal figures, dolls and Lego (reported in chapter 7), a well structured simulation game (reported in chapter 8), and different kinds of drama: voice drama, voice dialogue and bibliodrama (reported in chapter 9). All these sessions have been recorded on video and successively transcribed in a readable way so that the researcher could reconstruct the actions and 'feel' the atmosphere of the meetings.

We analyzed these recordings of the demonstration and the reflection sessions with the help of the concepts developed in our definition of play and with our model of the three marked I-positions of the play facilitators. From this analysis emerged the following six working mechanisms of using play in the context of coaching and consulting:

1. The concentration of the player is intensified by the step by step introduction into the sphere of the play.
2. Play and imagination are in essence multimodal forms of communication: by language, by meaningful messages, by position and direction of the body, by the intonation of the voice and the mimic of the face, by the use of metaphorical materials, etcetera. All these together create a holistic experience of the 'as if' within the present moment of the here and now, which totally absorbs the player.

3. Characteristically, play appears to consist of different parts which each have the character of play as well: simulation games are constructed around a set of play cycles, the movie has his different film fragments, the drama is differentiated into acts and in the work with play materials each figurine creates its own mini play. Each part of the play shapes its own present moment to which the player surrenders. The different experiences within those separate parts and the movement between them evoke feelings of opposite, dialectical positions from within. The back and forth process between different parts of the play creates space for new sense making.
4. The different parts of each play are all filled with 'mind materials' from within the player(s): feelings, remembrances, drives and needs are projected onto the play world. The oscillation within the play between the parts and the experience of the play as a whole create a movement in the inner world of the player and stimulates innovations within the sense-structures of the players.
5. In that process new insights are born which comprise and transcend the existing positions. The player receives this new meaning as a surprise and a gift, and at the same time he experiences it as coming from within himself..
6. Insights obtained in a play session keep on working in new and later unexpected situations as a sustainable capacity to develop new perspectives.

Our analyses of the actions of the professionals leading the play during the demonstration sessions confirm the three roles we found in our survey and show also a fourth one. While guiding the play, the play professional gave instruction and explanation (his role as knower). At the same time he kept his emotional alignment with the player (his role as wise man). In the third role as the joker, the leader of the play is the person who influences the sphere of play; he evokes it by playing out the imaginary world, and when necessary he intervenes by role acting. Aside from these three roles, the demonstration and reflection sessions disclosed also a fourth position: all the play professionals appeared to look at themselves and the situation from a meta perspective. They regularly evaluated their own actions and kept focused on the purpose of the intervention, carefully monitoring the progress of the exercise.

We conclude that play methods can be used as instruments for inducing experiential and non-argumentative learning to give meaning to and make cannot be expressed in words can be touched upon and productively dealt with.

Over de auteur



Michiel de Ronde is geboren en opgegroeid in de polder tussen Schiedam en Delft, waar hij de stilte van de natuur en de rijkdom van de vrijheid leerde waarderen. Op de boerderij leerde hij te werken en trouw te zijn aan de taak die je moet verrichten.

Michiel de Ronde studeerde psychologie in Leiden. Daar ontdekte hij de diepgang van de filosofie en ontwikkelde hij de liefde om zijn gedachten op papier onder woorden te brengen. De vreugde van de vrije gedachte en het plezier in de sprankelende uitwisseling daarvan heeft hij sindsdien nooit verloren.

Michiel de Ronde is vanuit de Christelijke Hogeschool Ede (www.che.nl) en sinds kort ook vanuit de Hogeschool van Rotterdam (www.hr.nl) opleider van adviseurs, coaches en supervisors op bachelor- en masterniveau. Daarbij is hij met name gericht op het begeleidingskundig handelen van deze professionals. Zijn specialisme betreft de inzet van spel en speelse werkvormen als leer- en ontwikkelinstrument en het scheppen van creatieve ruimte in processen van teamontwikkeling en organisatieverandering.

Michiel de Ronde is hoofdredacteur van het *Tijdschrift voor Begeleidingskunde* (www.tsvb.nl). Daarmee draagt hij bij aan het verder wetenschappelijk funderen van de praktijk van coaching, training en advisering. De maatschappelijke relevantie van deze opkomende beroepen vraagt om een grondige verankering in theoretische concepten en praktisch-empirisch onderzoek.

Michiel de Ronde voert als levensmotto dat verandering begint met aanvaarding van datgene wat gegeven is, dat de beweging voorafgaat aan de richting en dat men zich aan de dingen moet geven als men ze wil toeëigenen.

Elektronisch postadres: ron@che.nl

