



**MEDEDELINGENBLAD**  
van de  
**NEDERLANDSE WERKGEMEENSCHAP**  
voor  
**INDIVIDUAL PSYCHOLOGIE**

**22e jaargang, nr. 1**

**september 1972**

Redactie: G.H. v. Asperen - Doorwerth

Redactieadres: Mevr. L.M.C. Richard-Stuurman  
Pippelingstraat 60, Den Haag, Telefoon 070 - 68 34 22

**ONDERSCHEIDING:**

Juni j.l. werd mej. W.M. Nijkamp gehuldigd door de Maatsch. tot Nut v.h. Algemeen voor haar 40 jarige werkzaamheid bij het kleuteronderwijs, waarvan 25 jaar in dienst van „Het Nut“.

Haar werk als docente aan onze cursus voor Individualpsychologie was slechts een klein onderdeel van haar omvangrijke arbeid, maar juist daarom zijn we er extra dankbaar voor en feliciteren haar met het succes.

Bovendien is haar ter gelegenheid van de verjaardag van Koningin Juliana op 30 april de onderscheiding toegekend van „Ridder in de orde van Oranje Nassau“. En ook dat is een hartelijke felicitatie waard.

**KERNLEDEN.**

De Werkgemeenschap ziet zich verrijkt met twee nieuwe kernleden, t.w.

De hr . P. Hummelen, Harmenjansweg 2 Haarlem en  
Mevr. J.J.A. de Gier-Winter, Celebesstraat 156, Den Haag.

Onze felicitaties gaan naar beide kanten, naar de kernleden zelf en naar de Werkgemeenschap.

## YOGA, EEN PRACTISCHE WEG TOT VERRUIMING VAN DE PERSOONLIJKHEID

Verslag van de voordracht van mevr. L. Kik-van Exter, yoga-instructrice te Wassenaar, gehouden te Amsterdam op 29 januari 1972.

Alvorens te beginnen zegt mevr. K. dat zij slechts enkele grepen wil nemen uit het zeer uitgebreide begrip Yoga, oorspronkelijk afkomstig uit het Oosten. De hier beoefende, en aan de westerse mens aangepaste yoga, is momenteel zeer in trek, gezien de grote toevloed van cursisten. De kennis omtrent Yoga blijkt desondanks gering.

### *Een kort historisch overzicht:*

Circa 2000 jr. v. Chr. is Yoga door de Ariërs in India gebracht, waar ze zich hechtte op de plaatselijke magische godsdiensten met gevolg dat er een mengelmoes van vormen ontstond. De oudste vastlegging werd in de „Weda's" gevonden, maar ook deze maakten op hun beurt weer een ontwikkelingsgang door.

De inhoud van deze Weda's (Weda is Sanskriet en betekent weten) is *een weten, hoe te moeten leven*, en bevatte aanvankelijk voorschriften op het gebied van goden-diensten (offerande's), geneeskunde en man-vrouw benadering, welke laatste bekend is uit de Kâma-soetra.

Circa 800 j. v. Chr. verschijnen de Upanishads (commentaren op de Veda's), waarin het filosofisch aspect naar voren komt. Diepere vragen naar het wezen der Godheid, leven en dood worden erin weergegeven in een schat van kortere en langere verhalen, geschreven in een beeldende taal.

Hierna ontstaat het boek de BHAGAVAD GITA (lied van de Heer), dat tot de Bijbel van het Oosten is geworden. Ieder hoofdstuk uit dit werk bevat een vorm van yoga, aangepast aan een bepaald mensentype.

Vervolgens is alles wat er over yoga bekend was bijeenvergarend en geordend door Patanjali in de z.g. Soetra's (aphorismen). In welke tijd deze Soetra's van Patanjali verschenen is niet bekend, daar zowel vóór als na Chr. een Patanjali heeft geleefd.

De Hatha Yoga, die voornamelijk in het Westen wordt beoefend, neemt in de Soetra's een minimale plaats in en werd eerst veel later tot ontwikkeling gebracht.

### *De betekenis van de naam Yoga*

Yoga komt uit het Sanskriet van Yuj, dat juk betekent. Bij „juk" kunnen we aan drie begrippen denken n.l. - Evenwicht - Verbinding - Inspanning (lastdragen).

Bij het EVENWICHT wordt gedacht aan de twee aspecten van de totale mens t.w. het naar buiten en naar binnen gericht zijn, met de nadruk op het laatste. Dit EVENWICHT gaat echter door alles heen, er moet evenwicht zijn tussen alle aspecten van de mens, tussen geest en lichaam, denken en voelen.

Het vegetatieve of autonome zenuwstelsel kent versnelde en vertraagde werkzaamheid onder invloed van emoties en ook hierbij geldt het belang van evenwicht.

In de Westerse wereld zien wij dat zeer velen uit het evenwicht zijn enerzijds en anderzijds dat er op het denken, dus op de ontwikkeling van het intellect, de grootste nadruk wordt gelegd. Het is mogelijk dat beide facetten verband met elkaar houden en men daarom thans zoekt naar wegen tot herstel van evenwicht.

Bij de VERBINDING wordt gewezen op de verbinding tussen de binnenwereld, het diepste zelf, de goddelijke vonk, „het heel kleine" of het „Atman" met „het heel grote", de kos-

mos, het brahman. Het uiteindelijke doel is de eenheidsbeleving, maar haast is er niet bij. Het zoeken er naar, het er zich op richten en de wijze waarop dat gedaan wordt d.w.z. de dynamische handeling in het NU wordt als het belangrijkste gezien.

Het is onjuist te menen dat dit richten op de binnenwereld, dus op het „Zelf“ een afsluiting zou betekenen. Het tegendeel is eerder waar omdat het kennen van het atman, het diepste zelf, juist de verbinding met de ander bewerkt. Immers, kennis van dit innerlijk betekent tevens kennis van de ander.

Het Oosterse denken is daarom ook een verbindend denken te noemen, in tegenstelling tot het Westerse denken dat neiging tot scheiden, analyseren en classificeren heeft. Als voorbeeld noemt spr. dat wij onderscheiden in dag en nacht terwijl het Oosten een etmaal denkt. Het Oosten denkt dus dag en nacht ineen d.w.z. beide cycli gaan samen rond, het licht toe-, de duisternis afnemend en omgekeerd. Dit denkt het Oosten tevens bij alle paren van tegenstelling, zoals dood en leven, vreugde en verdriet, geluk en ongeluk etc. Steeds is het één reeds in of tijdens het ander aanwezig. Wij, in het Westen hebben de neiging het één te betonen en het ander weg te drukken („wees flink“, „keep smiling“ enz.). Zonder de INSPANNING kan echter noch het begerenswaardige evenwicht, noch de verbinding tot éénwording bereikt worden. De inspanning is, evenals ieder oefenen onontbeerlijk en heeft als bij elke training vervelende, langdradige en oninteressante kanten aan zich.

#### *Wat is Yoga niet.*

Spr. wil hier enige in omloop zijnde foutieve meningen trachten recht te zetten.

1. *Yoga is geen gymnastiek* in de zin van dynamiek en prestatie-dwang.

Yoga is een geheel van denken, concentreren, bewustworden en ademen. Waar gymnastiek door zijn ritmisch herhalen dynamisch genoemd kan worden, is yoga statisch. Eigenlijk kan yoga beginnen waar de gymnastiek eindigt, want zij vangt aan met een bepaalde houding en begint daar (bewust en oplettend) te ademen, waardoor juist allerlei kleine spiertjes los en in beweging komen en soms organen (b.v. lever, maag, darmen) gemasseerd worden.

2. *Yoga is geen religie*, maar eerder een filosofie, een leer of levensweg en daarom te verenigen met iedere vorm van godsdienst. Yoga is niet aan regels gebonden, doch veeleer een wijze om zelf te leren leven.

3. *Yoga is geen hypnose*, zoals men meent naar voren te moeten brengen i.v.m. meditatie. In tegenstelling tot de hypnose, die een soort slaaptoestand teweeg brengt, geldt voor meditatie juist een klaar wakker zijn om bewust en oplettend te kunnen observeren. Vivekananda, die de yoga naar het Westen gebracht heeft, placht te zeggen: „Yoga is geen hypnose maar een dé-hypnotisering, het beoogt de mens los te maken uit zijn geconditioneerd-zijn.

4. *Yoga is geen vlucht*.

Alle afzonderlijke oefeningen en ook de meditatie moeten gezien worden als voorbereiden-de oefeningen, die als één geheel uitgedragen dienen te worden in het dagelijkse leven. Dat Yoga echter gebruikt kan worden als een vlucht is, als bij zoveel andere disciplines, geheel voor rekening van degenen die haar als zodanig gebruiken.

Na deze correcties bracht mevr. K. nog enkele positieve kanten naar voren.

*Yoga als praktische levensfilosofie* moet direct toegepast worden. Er zijn geen achtergrondregels van ethische aard, hoewel gehandeld wordt vanuit die verbondenheid. Alleen „AHIMSA“ dat voor ons vertaald werd in „niet doden“ zal beter in ruimere zin en positief opgevat kunnen worden als „het leven eerbiedigen“ of „respect hebben voor het leven“, insluitend alle

mensen, alle dieren, alles wat leeft.

*Yoga is een ervarings-wetenschap*, die een training is om te leven. Spr. merkt op hoe vreemd het eigenlijk is, dat kinderen op school wèl veel kennis wordt bijgebracht en ingestampt, doch training hoe de mens heeft te leven is er niet bij.

Leven is dynamisch en daarom zouden we ons nooit moeten „laten leven“ en ons niet moeten „laten opdringen“, noch door ouders, opvoeders, noch door godsdiensten of ideologieën, want met dat al blijft de vraag: „Wie zijn we zelf dan nog?“. Het leven is dynamisch, hetgeen tegelijk betekent steeds opnieuw LOSLATEN. Een yogi beoefent daarom het „niet vast roesten“ in ideeën, levenspatronen e.d. Dit „loslaten“ geldt eveneens t.a.v de ander (de medemens, partner, vriend of kind) doch niet in de zin van hen de rug toe keren, maar door hen vrij te laten en onszelf niet aan hen te binden.

Zoals al eerder werd opgemerkt is yoga één geheel. Het leren loslaten is daarom tegelijkertijd een loslaten van de adem én een geven van jezelf. Op te merken is b.v. dat mensen met angsten zich zelf niet durven geven en hun adem gespannen of verkrampst houden.

#### *Yoga is verruiming en vernieuwing.*

Dat de lichaamscellen zich steeds vernieuwen is bekend, maar ook de psyche moet zich kunnen vernieuwen. Het moet mogelijk zijn steeds nieuw tegen de tot gewoonte geworden mensen en dingen aan te kijken. De innerlijke vrijheid d.w.z. vrij zijn van - dus geen slaaf zijn van het lichamelijke, van pijntjes, van gedachten en herinneringen, van emoties en van medemens, wordt bij de yoga van groot belang geacht. Immers de vele vormen van conditionering worden ongeweten op de ander geprojecteerd, met gevolg dat de ander niet gezien kan worden zoals hij is. Het bewustmaken van lichaamshouding en ademhaling, welke laatste tegelijk een lichamelijke verruiming en een geestelijke vernieuwing kan zijn, bevordert de déblokkering.

*Meditatie* is ongeveer het tegengestelde van associatief denken. Het is een in zichzelf stil worden, daarbij opmerkzaam zijn t.a.v. opkomende gedachten en gevoelens om deze, als niet tot het eigen Zelf behorend, weg te laten vloeien. Is een moment van werkelijke stilte bereikt, dan kan over een bepaald ingebracht onderwerp gemediteerd worden. Bij het naar binnen gaan om bewust te worden van het wezenlijke van de mens, komen ongekende krachten vrij.

Tot slot van de voordracht noemt mevr. K. enkele van de diverse vormen van yoga zoals:

Raja Yoga,	d.w.z. de Koninklijke yoga, een samenvattend geheel.
Hatha Yoga,	die door lichaamsbeheersing, lichaam en gedachten leert kennen, waarbij de ademhaling tot verruiming en ontspanning leidt.
Mantra Yoga,	die beoogt door herhaling van zinsformuleringen (mantrams) veranderingen in het bewustzijn teweeg te brengen.
Bhakti Yoga,	die beoogt door liefde en aanbidding gelukzaligheid deelachtig te worden.
Kriya Yoga,	die de beheersing der levenskracht leert.
Gnana Yoga,	die de nadruk legt op het bewustmaken door oefeningen met de geest.

In Nederland worden vrijwel alleen cursussen gegeven in Hatha Yoga, met oefeningen van ademhaling - ontspanning - concentratie - meditatie.

Mevr. Kik-van Exter meende te mogen wijzen op verwantschap of overeenstemming met de Individualpsychologie, waar beiden uitgaan als de mens als geheel, ingevoegd in een groter geheel, de kosmos. Bij beide speelt de training een grote rol en beide beogen de éénwording of de gemeenschap te benaderen, waarbij beide benadrukken, dat *het gaan in de richting van het doel* van groter waarde is dan het bereiken.

Tenslotte liet mevr. K. ons na een levendige discussie nog enkele ademhaling- en ontspanningsoefeningen ervaren.

Mevr. L.M.C. R. - St.

*Aanbeveling:*

MEDITATIE, Theorie en praktijk door Hari Prasad

Vertaald uit het engels door dra. C. Keus - Uitg. Kluwer, Deventer.

## HET LICHAAMELIJK GEHANDICAPTE KIND OP DE MYTYLSCHOOL

Verslag van de voordracht van mw. S.M. Dinklage, Dir. Mytylschool te Amsterdam, gehouden op 26 februari 1972 te Amsterdam.

Spr. vangt aan met de korte voorgeschiedenis van de Amsterdamse Mytylschool. Kort na de tweede wereldoorlog was er de wrede confrontatie met gehandicapte gewonden, die naar huis terugkeerden en gerevalideerd moesten worden.

Ondanks de volslagen onvoldoende toestanden richtte men zich met alle daadkracht op deze slachtoffers en via deze mensen ontwaakte de belangstelling voor het gehandicapte kind.

In 1946 bestonden er slechts 3 internaten, waarin deze kinderen konden worden opgenomen en enig onderwijs ontvingen. Voor de vele anderen bleef niet anders over dan thuis te blijven.

De in het leven geroepen Mytylstichting heeft enorm veel werk verzet om begrip te wekken bij de burgerij en vooral ook bij de Amsterdamse gemeenteraad om deze te doen inzien dat ook het gehandicapte kind recht op ontwikkeling en dus ook op onderwijs heeft. Het gevolg hiervan is geweest, dat op zeer eenvoudige wijze een groepje van 9 kinderen startte in het Wilhelmina Gasthuis onder supervisie van een arts met als hoofd mw. van Tholen. Al spoedig nam de gemeente Amsterdam het particuliere initiatief over en stelde een semi-permanent oud schoolgebouw aan de Ringdijk ter beschikking (sept. 1947).

Vanaf dat moment is de ontwikkeling zeer snel gegaan. Vele vooroordelen moesten overwonnen worden, maar mw. D. wil hier met klem bijvoegen, dat de afd. Onderwijs der gemeente Amsterdam alle medewerking heeft gegeven. Spoedig volgden Leiden met een tweede school en Utrecht met een derde aan welk laatste een internaat werd verbonden voor kinderen, die daar gedurende de vijfdaagse schoolweek konden blijven wanneer dagelijks vervoer van school naar huis niet mogelijk was.

Dit onderwijs heeft in de 25 jaar die nu voorbij zijn een grote vlucht genomen. In dit verband memoreert mw. D., dat de eerste Mytylschool op 2 september a.s. haar 25-jarig jubileum hoopt te vieren.

Thans zijn er 32 scholen verspreid over het hele land, waarvan de meeste verbonden zijn aan revalidatie centra. Zelfstandige scholen zijn er o.a. in Amsterdam, Leiden, Utrecht en Zwolle. De zeer oude en slecht geoutileerde school aan de Ringdijk, waar in 1947 met 9 kinderen begonnen werd, heeft thans een kleuterafdeling met 18 kinderen en een kernafdeling voor min of meer basisonderwijs bestaande uit 7 groepen van 12 kinderen. Bovendien werd drie jaar geleden gestart met een Tyl-Tylschool voor zowel geestelijk als lichamenlijk gehandicapte kinderen, 65 in getal. Ook hier moet gezegd worden, dat de gemeente Amsterdam op onnavolgbare wijze geholpen heeft en bereid is om alles uit te voeren naar de wensen van de leiding van deze school.

Terugkomend op de Mytylschool legt mw. D. uit dat het goed is dat kleuter- en L.O. (kern-afd.) onder één dak functioneren, zodat de kinderen zonder weerstanden van de éne in de andere groep kunnen overgaan. Behalve de beide genoemde groepen is er nog een speel-leer klas, waar klaargemaakt wordt voor de kern.afd.

De kern-afdeling bestaat uit vier groepen, die op elkaar volgen in leeftijd en ontwikkeling, met aan het einde een praktijkgroep zowel voor de jongens als voor de meisjes. Nagenoeg alle kinderen brengen één jaar in deze praktijk-groep door en leren er alles wat met het dagelijks leven te maken heeft.

Het beeld van het gehandicapte kind is geheel verschillend van het normale. Zij groeien zeer geïsoleerd op, blijven meestal thuis en spelen nooit op straat. Bovendien worden zij veelal niet geaccepteerd. Wel hebben zij hun eigen clubjes, doch deze zijn in dezelfde gehandicapte sfeer.

Op school hebben ze een beschermende omgeving, waar ze niet opvallen omdat ieder kind een eigen handicap heeft, niemand hen nakijkt en iedereen ze accepteert zoals ze zijn.

Alle ervaringen, die een gewoon kind opdoet, zoals boodschappen doen, spelen op straat, kruipen in de kamer, je hoofd stoten enz. enz. doen deze kinderen ternauwernood op. Een gehandicapt kind immers, dat niet gaat kruipen, blijft in de box en blijft daar liggen. De eerste adviezen, die aan moeders met dergelijke kinderen gegeven worden zijn: neem het kind mee waarheen je ook in huis gaat, leg het op een matrasje vlak in je buurt en *praat* met het kind.

De praktijkgroep in de school is er voor het kind al de ervaringen, die een gewoon kind opdoet aan te bieden, hetgeen wel enigszins kunstmatig gebeurt. Het is echter beter iets te doen dan niets. Zo wordt er b.v. getracht, waar het mogelijk is, de kinderen boodschappen te laten doen en hen zodoende een beetje los te weken uit de overbescherming waarin ze opgroeien.

In de praktijkgroepen krijgen de meisjes b.v. ook kooklessen, wassen en allerhande huishoudelijke zaken.

Het rekenonderwijs wordt zinvol gemaakt met voorbeelden uit de praktijk (van een hoeveelheid voor een recept snel het derde deel uitrekenen b.v.). Het kind ontdekt dat hij met het geleerde iets kan doen en is hierdoor gemotiveerd.

Alle impulsen, die een normaal kind krijgt op straat en in een grotere omgeving, houdt het gehandicapte kind af van zovele zaken, die het gewone kind spelenderwijze onderneemt. Daarom durft het gehand. kind geen risico's te nemen en moet aangemoedigd worden.

Vanzelfsprekend is heilgymnastiek en verdere lichamelijke opvoeding o.m. zwemmen, een programma-onderdeel. De heilgymnastiek wordt individueel gegeven en, waar nodig, krijgt het kind spraaklessen en groeps-gymnastieklessen. Bij dit laatste wordt veel aandacht besteed aan het spel-element en het sociaal functioneren.

Er is aan de school een medische begeleiding t.w. een neuroloog, een kinderarts, een revalidatie-arts en een orthodont, die eventueel bij de kinderen mond-regulatie toepast.

De plaatsing van een kind op de Mytylschool gebeurt op indicatie van het Bureau kleuter-voorzorg van de G.G. en G.D. De kinderen zijn dan nog heel jong (1 à 2 jaar), want toelating geschiedt reeds met het derde jaar (de toelating van oudere kinderen komt vrijwel niet meer voor). Aan de situatie van de enkele gehandicapte kinderen, die op gewone scholen zijn, wordt met opzet niets veranderd, behalve dat aan de ouders en het kind ruggesteun wordt gegeven om zijn plaats op die school zo lang mogelijk te handhaven omdat, zoals eerder al gezegd, bij plaatsing op de Mytylschool het kind geïsoleerd wordt. Bovendien is het uiteindelijke doel de kinderen zover te ontwikkelen dat ze weer terug kunnen in de gewone maatschappij.

In de laatste jaren daalt eveneens de leeftijd van de kinderen, die de school verlaten, waardoor het niet meer voorkomt dat „kinderen“ van 18, 19 en 20 jaar nog op school zijn.

Meer opvangmogelijkheden zowel in als buiten Amsterdam brachten hier de oplossing.

Mw. D. legt er de nadruk op dat de gezonde mensen moeten leren leven met de gehandi-

capte medemens. Door hen altijd uit te schakelen en hen geweldig goed op te vangen proberen we misschien ons geweten te sussen. We behoren echter deze medemens niet uit te sluiten, hij hoort erbij en daarom is het steeds de hoogste opdracht het kind weer terug te plaatsen in de gewone maatschappij. Het is altijd bijzonder moeilijk voor een gezond, bruisend, vitaal kind om te gaan met een gehandicapt kind. Tot aan de puberteit moet al hun energie omgezet worden in beweging. Daarna komen er andere belangstellingen en zijn ze beter in staat afwijkende kinderen naast zich te dulden.

Verleden jaar is als experiment een 16-tal kinderen van een gewone L.O. school meegegaan naar een werkweek in Zeeland. Dit experiment was ook voor de volwassenen een goede les te ervaren hoè onvermoeibaar zo'n gezonde groep is. Het is aan alle kanten een aardig experiment geweest, zowel voor de gehandicapte kinderen als voor de 16, die voor het eerst met eerstgenoemde kinderen kennis maakten.

Toch meent spr. dat het effect groter zou zijn met oudere kinderen, die meer in staat zijn eens rustig te gaan praten, wat ook meer de kracht is van het gehandicapte kind (als het tenminste praten kan).

De kinderen blijven tot omstreeks hun 14de jaar op school. Is er geen opvang, dan kunnen ze tot hun 17e jaar blijven, doch dit is ongezond en infantiliseert.

Vaak willen de ouders het kind thuis houden, maar dan wordt toch een dagopvang gezocht. Het kind zèlf verlangt ook naar een andere omgeving. Het wil op zijn manier arbeid verrichten. In de meeste gevallen is dit te realiseren, wat die arbeid ook mag zijn. Het gaat hier niet om de arbeid zèlf, wèl om de gedachte dat het kind meedoet in de hele wereld. Zo is er ook een speciale padvinderij in het leven geroepen, doch waar enigszins mogelijk, heeft plaatsing in de gewone padvinderij ook hier weer de voorkeur.

Bij alles wat voor deze kinderen ondernomen wordt geldt steeds één knelpunt t.w. *het vervoer*. Het openbaar vervoer is uitgesloten al wordt ook hier aan enkele kinderen geleerd hoe ze zelfstandig naar school kunnen komen. Met veel voorbereiding is dit echter slechts mogelijk voor het licht gehandicapte kind. Deze voorbereiding bestaat voor een groot deel uit praten met de ouders, omdat deze hun kind nooit anders dan hulpeloos kunnen zien. Zij zijn met de hulpbehoevendheid van hun kind meegegroeid totdat zij tenslotte geen afstand meer kunnen nemen en er anderen moeten zijn, die deze ouders erop wijzen dat iets wèl kan. Langzaam wordt geprobeerd de ouders te laten inzien dat ook zij moeten leren hun kind los te laten opdat het zich beter zal kunnen ontwikkelen. De kinderen zelf, hoewel eerst ook wat bang om alleen in de bus te gaan, zijn er al gauw geweldig trots op. Ze voelen echt: dat hebben we bereikt. Bovendien werkt het aanstekelijk, want andere kinderen vragen er dan eveneens om en een initiatief van kinderen uitgaande heeft (als het haalbaar is) meer kracht dan een gesprek om de ouders te overtuigen.

Hierna geeft mw. D. een kleine inleiding tot de vertoning van de film, gemaakt door haar medewerker de Heer Ong, tijdens een studieweek in Zeeland. De naam studieweek moet echter niet te zwaar opgevat worden en meer in de zin van een week, waarin de kinderen een grote verscheidenheid van nieuwe ervaringen geboden wordt, die zij thuis en op school niet krijgen.

Hier merkt spr. nog op, dat men, zich verdiepend in het probleem van de gehandicapte mens bemerkt, dat dit vaak meer *in verband staat met de sociale aanpassing* dan met het gebrek op zichzelf.

*Het probleem heeft niet in de eerste plaats te maken met de aard, maar met onze reactie op dat gebrek.* Bij kennismaking met een gehandicapte dringt bij ons *het gebrek* als eerste indruk op, terwijl we vergeten dat het toch slechts een heel klein deeltje van de hele mens is.

Het gebrek overschaduwde de persoonlijkheid en de reactie hierop is *medelijden en beklag*, met gevolg dat deze mens er een tweede handicap verkrijgt n.l. dat hij in de gemeenschap *anders behandeld wordt*. Mw. D. meent daarin de hoofdoorzaak te zien van de moeilijkheid voor een gehandicapte om een evenwichtige plaats te vinden in onze gemeenschap, de maat-





## HET LEREN VAN GEDRAG

Samenvatting van de voordracht van ons lid Mevr. H. Boon-Schilling gehouden op 25 maart 1972 te Amsterdam.

Mevr. Boon begint met te stellen dat het z.g. Behaviorisme, dat in het begin van deze eeuw opkwam uit een deterministische, mechanistische mensbeschouwing, een vrucht genoemd kan worden van het empirische West-Europese denken (Newton, Locke). Dit denken heeft tot een wetenschap geleid, die zich alleen bezig hield met het zintuiglijk waarneembare, terwijl wat daarbuiten valt buiten beschouwing werd gelaten of ontkend. Hoewel de grondleggers der dieptepsychologie (Freud, Adler en Jung) eveneens in dit causaal-mechanistische denk-klimaat leefden, hebben zij op de bres gestaan voor de mens als kennend, kiezend wezen, dat behalve biologisch, ook ethisch en religieus bepaald is. Vandaar dat zij zich de vraag stelden naar het waarom en waartoe van het gedrag van de mens, zoals het zich voordoet. De vertegenwoordigers van het Behaviorisme hebben geen interesse voor deze vraagstelling. Hun interesseert hoè de vormen van gedrag tot stand komen. De behavioristische leerpsychologie is een loot van de natuurwetenschap (fysiologie). Het eerste systematische onderzoek naar het leren van gedrag begon ca. 1910 met het bekende experiment van Pavlov, die de aangeboren speeksel-reflex bij honden bestudeerde. Kenmerkend voor de reflex is, dat de aangeboden prikkel (stimulus) automatisch gevolgd wordt door een reactie (respons), hier: voedsel toedienen en speekselafscheiding. Men spreekt hier van *een ongeconditioneerde stimulus*.

Wordt nu naast deze een tweede, geconditioneerde stimulus aangeboden (bij het experiment naderende voetstappen, een zoemtoon of een lichtje) dan komt er een verbinding tot stand tussen deze geconditioneerde stimulus en de respons (de speekselafscheiding). Pavlov noemt dit *een voorwaardelijke reflex*, wat reeds een zekere vorm van „leren” is.

Omstreeks diezelfde tijd bestudeerde Thorndike in Amerika het gedrag van dieren, uiteraard om er kennis over het menselijk gedrag uit te kunnen afleiden.

Als een mens (en ook een dier) in een voor hem geheel nieuwe situatie komt, zal hij alles in het werk stellen die situatie meester te worden. Thorndike noemt deze probeerhandelingen „trial and error”-gedrag, waarbij geleidelijk doelmatige handelingen aangeleerd worden, d.w.z. handelingen, die leiden tot een goed resultaat. Deze vorm van leren is meer actief, vergeleken bij de conditionering van Pavlov's honden.

Het resultaat van de succesvolle handeling (het bemachtigen van voedsel) noemde Th. *een bekrachtiging of reinforcement*.

Bij herhaling worden tenslotte alle ondoelmatige handelingen vervangen door één doelmatige, d.w.z. bekrachtigde handeling. De reinforcer of: belonende stimulus, kan zowel positief als negatief zijn. Skinner heeft deze beide belonende stimuli aangetoond bij zijn ratten in de z.g. „Skinnerkooi”. De positieve reinforcer bevredigde een behoefte, terwijl de negatieve een onaangename of pijnlijke situatie deed ophouden. Wegblijven van de reinforcer veroorzaakt uitdoven of extinctie van de respons. Ook deze vorm van leren kan men conditionering noemen, want ook hier wordt aan een voorwaarde voldaan n.l. dat de handeling tot bevredigend effect leidt (de Wet van het Effect).

Pavlov, Thorndike en Skinner stelden de twee belangrijkste theorieën van de leerpsychologie vast: de z.g. *contiguiteitstheorie*, welke stelt dat gelijktijdigheid van de stimuli voorwaarde is voor het leren van een response en de *effecttheorie*, welke de bekrachtiging als voorwaarde stelt voor het leren van een respons.

Andere leerpsychologen hebben deze beide theorieën tot een synthese samengebracht: *de twee factoren theorie*, die gelijktijdigheid én effect als voorwaarde stelt. Mevr. B. noemt vervolgens nog twee belang rijke begrippen: de stimulus-generalisatie van de stimulus-discriminatie.

De eerste betekent dat een respons, die door conditionering geleerd is op één bepaalde prikkel, eveneens optreedt bij op deze gelijkende prikkels, zonder dat de reactie opnieuw geleerd moet worden (bij Pavlov's experiment: de voetstappen vervangen door zoemtoon of licht).

Bij de stimulus-discriminatie leert het dier op de éne prikkel wèl en op de andere niet te reageren (experiment met rood en groen lampje). De betekenis van de *prikkel-generalisatie* bij het menselijk gedrag wordt duidelijk aan het experiment van Watson (de psycholoog van het Behaviorisme) met het kind Albert in 1920. Albert, bijna één jaar oud, was in het geheel niet bang voor een witte tamme rat, die hij graag aaide. Daarnaast reageerde A., als de meeste kleine kinderen, met schrik en angst op harde geluiden.

Na 6 of 7 paarsgewijze aanbiedingen van beide stimuli (de witte rat en een harde slag van ijzer op ijzer) was de vreesreactie geconditioneerd. A. reageerde niet alleen met angst op het zien van de rat, doch deze reactie trad eveneens op bij alles wat op de oorspronkelijke stimulus leek (konijn, wollige stoffen, moeder's bontjas).

De betekenis van de prikkel-generalisatie is voor het dagelijks leven enorm groot. Gedrag, in een bepaalde situatie geleerd, behoeft in een gelijksoortige situatie niet opnieuw geleerd te worden. Wat voor Albert een minder aardige konsekwentie was, blijkt bij de opvoeding van kinderen een voordeel. Wat een kind thuis leert, kan het ook in een andere omgeving bij vreemde mensen uitvoeren.

De angst, die bij het experiment met Albert geconditioneerd werd, wordt door vele kinderen op onwillekeurige wijze geleerd. Een jong kind is uiterst weerloos in zijn situatie. Het ervaart pijn, schrik, honger, onbehagen zonder er zèlf iets tegen te kunnen doen, terwijl het bovendien nog niet kan onderscheiden wat wèl en niet bij elkaar hoort.

Een liefdevolle verzorgende moeder is voor het kind een eerste geconditioneerde stimulus en positieve reinforcer. Door stimulus-generalisatie leert het kind sociale relaties met volwassenen te hebben. Een kind echter, dat in de eerste jaren de liefde en zorg mist en door onrust en lawaai wordt omringd, groeit vol geconditioneerde angsten op.

Ook de prikkel-discriminatie speelt bij het leren van menselijk gedrag een enorm belangrijke rol. Hierdoor leert de mens verschillend te reageren op bijna gelijkwaardige situaties (peuters reageren op het stoppen van pappa's auto, niet echter op die van de buurman).

Het leren van allerlei vaardigheden (lezen, schrijven, pianospelen) berust grotendeels op discriminatie-leren. In al die situaties wordt door de omgeving z.g. selectieve of differentiële reinforcement toegepast, dwz. dat de éne vorm van gedrag wordt bekrachtigd en de andere niet. Hierop berust ook *alle dressuur*.

Skinner heeft rigoureuze opvattingen over de mogelijkheden voor het modelleren van menselijk gedrag en meent dat d.m.v. programma's van selectief reinforcement een gehele samenleving naar bepaalde gedragspatronen zou kunnen worden gemodelleerd (utopisch of griezelig?). Reeds worden in enkele gevangenis en psychiatrische inrichtingen behandelingen toegepast, welke de patiënten en delinkwenten sociaal gedrag leren.

Een ander aspect van de prikkel-discriminatie is de door Pavlov ontdekte *experimentele neurose*. Deze ontstaat wanneer de differentiële stimuli zodanig naar elkaar toegebracht worden, dat ze bijna overeenstemmen en twijfel over de keuze ontstaat. Rusteloosheid, agressiviteit en voedsel-weigering was het gevolg toen de hoge en lage zoemtoon een bijna gelijke toonhoogte bereikten en de hond geen keuze kon maken.

De Behavioristen beschouwen de neurose dan ook als geleerd gedrag en spreken ook liever van neurotisch gedrag dan van een neurose. Het neurotisch gedrag is niet adequaat omdat het de persoon in de omgang met zijn omgeving geen of onvoldoende bevrediging geeft. In het voorbeeld van Albert ontstond een kunstmatige phobie; andere mensen leren echter

op onwillekeurige wijze phobieën voor pleinen, liften etc. Wordt er niet tijdig iets gedaan dan kunnen deze phobieën hardnekkige duurzaamheid krijgen.

Het ontstaan van een phobie is niet noodzakelijk. Wanneer schrik en angst minder hevig zijn kan een kind trachten eraan te ontkomen door b.v. de duim in de mond te steken. Deze respons is dan bekrachtigd door het prettig-veilige babygevoel. Maar het duimzuigen kan door herhaling een vaak moeilijk te genezen gewoonte worden.

Skinner onderzocht ook *het vermijdingsgedrag*.

Ratten konden zeer snel leren op een hefboom te drukken wanneer een licht aanflitste. Daarmee voorkwamen zij dat een elektrische stroom door de bodem van de kooi voer. Bij mensen kan de aangeleerde angst een drijfveer worden tot vermijdingsgedrag. De z.g. afweermechanismen zouden hiermee verband houden.

De electr. schokken (ratten) en het harde geluid (Albert) waren voorbeelden van *straf*. Straf kan ook bestaan uit het wegnemen van een positieve reinforcer, zoals b.v. de aandacht die een kind krijgt.

Als voorbeeld noemt mevr. B. een 3-jarig kind, dat bij de geboorte van een zusje niet meer de aandacht krijgt, die het gewend is. Hoewel het reeds zindelijk was, plast het nu in zijn bed, waarna het moeder's aandacht weer terug heeft al is dit op negatieve wijze. De aandacht is er echter weer en de volgende nacht is Jantje weer nat, m.a.w. de moeder bekrachtigt de bedplasp-reactie.

Om tot het afleren van inadequaate gedrag te komen staan de leerpsychologen twee middelen ten dienste.

Het eerste, *de straf* blijkt niet het juiste middel te zijn, omdat uit de experimenten met dieren gebleken is dat dit tot een vermijdingsgedrag leidt. En dit geldt evenzo voor mensen. Een kind zal n.a.v. straf een bepaalde handeling of gewoonte nalaten, doch de kans is groot dat het, om de straf te vermijden, een ander gedrag aanleert, dat weliswaar voor de ouders niet strafbaar is, maar voor het kind zelf, (zeker op de lange duur) schadelijk kan zijn. (Adler: neurotische gewoonten als arrangement). Bovendien, al verdwijnt het strafbare gedrag, de drijfveer daartoe verdwijnt allerminst (concentratiekampsyndroom).

Het tweede middel is de *extinctie of uitdoving*, eveneens bij de dierproeven aangetoond. Als opvoeders het kind een bepaald gedrag willen afleren moeten ze in ieder geval *ophouden met het te belonen met aandacht*.

Hierbij komt nog een complicatie. Bij de proeven van Skinner is gebleken dat de geconditioneerde respons méér bestand is tegen uitdoving wanneer de positieve reinforcer nu en dan werd gegeven.

Voor opvoeders betekent dit dat zij bij inkonsekvent-zijn het ongewenste gedrag resistent voor extinctie maken. Alleen door konsekvente onthouding van beloning (waaronder dus ook de aandacht) kan geconditioneerd gedrag worden afgeleerd.

Een voorbeeld van déconditionering:

Bij een 3-jarig kind wordt een phobie aangetroffen gelijkend op de geconditioneerde phobie van de eerder genoemde Albert.

Door het kind, dat hongerig is en voor zijn etensbordje gezet is, te confronteren met het voorwerp van zijn phobie, weliswaar op grote afstand en door dit vervolgens telkens iets meer naderbij te brengen, kon de vrees overwonnen worden.

Deze methode van déconditionering wordt tegenwoordig veel toegepast in de z.g. gedrags-therapie. Zij berust op het principe dat een aangeleerde respons verdrongen kan worden door een nieuwe, welke met de eerste niet verenigbaar is. Lekker eten en angstig-zijn kan niet samengaan.

Als afronding van haar voordracht zegt spr. dat opvoeders en mensenkenners altijd al intuï-

tief de genoemde principes in praktijk brachten echter zonder systematische formulering, zoals de gedragspsychologen hebben gedaan.

Was Adler's *bemoediging* anders dan een positieve reinforcer?

Ook in Dreikurs' boek „Hoe voed ik mijn kind op” herkende mevr. B. in zijn wijze opvoedingsadviezen veel van het hier betoogde.

Algemeen wordt aangenomen, dat in de div. vormen van psychotherapie leerelementen worden gebruikt. Zelfs Rogers maakt gebruik van een positieve reinforcer bij zijn non-directieve methode, wanneer hij hier en daar een vriendelijk „hm.....hm.....” of „ja-ja” laat horen bij tekenen van zelfontplooiing en positieve gezindheid.

De Behavioristische leer-theorieën hebben een zekere eenzijdigheid. Haar belangrijkste bijdrage aan de wetenschap is, meent spr., dat al degenen die met mensen omgaan meer dan vroeger beseffen, dat de wetmatigheden van het menselijke gedrag niet wijken voor goede bedoelingen of verstandige argumentatie. Het is een verheugende ontwikkeling dat de orthodoxe gedragstherapeuten meer gebruik beginnen te maken van counseling en inzichtstherapie en dat de analytisch geschoolde psycho-therapeuten de laatste tijd meerdere malen hun patiënten doorsturen naar de gedragstherapeut.

Eenvoudiger maakt het de zaak echter niet. Alle psychologische stromingen gaan uit van een *mensbeschouwing* en houden zich bezig met het gedrag van de mens. Over het hoé en waartoe moet de gedachtenwisseling nog beginnen.

Mevr. L: R.-St.



*Als alle jongeren „damslapers” waren, lagen ze tot Den Helder*

*Mevr. S.E. v. Emde.*



Op 18 sept. 1970 hield *Dr. Harry Guntrip* een lezing voor ± 200 mensen in Aberdeen over het onderwerp:

„A study of Adler's Contribution to Ego-Psychology“

ingeleid door Dr. E. Weissmann (voorzitter Adlerian Society)

Een recensie van zijn boek „Uw geest en uw gezondheid“ vertaling mevr. Hermine Gans, uitgave van de Wereld Bibliotheek N.V. te Amsterdam prijs fl. 9.50 volgt hieronder:

De psychologie in zijn huidige vorm is een betrekkelijk jonge wetenschap, die op alle gebieden sterk in opkomst is. Op steeds meer terreinen zoals: de opvoeding, de geneeskunde, de gemeenschap, gaat zij een grotere rol spelen. Er worden voortdurend nieuwe ontdekkingen gedaan op het gebied van de psychosomatische ziekten.

Dr Guntrip heeft door zijn jarenlange ervaring in de psychotherapie een grote theoretische en praktische kennis verworven en heeft bovendien de gave heel duidelijk uit te kunnen leggen. Dat toont hij in „Uw geest en uw gezondheid“.

In de omgang met onze medemensen en met onszelf hebben wij allen een zekere mate van mensenkennis opgedaan, die wij zeker wel psychologische kennis kunnen noemen. Deze ervaringskennis is fragmentarisch, voor een juist begrip dienen we methodisch te werk te gaan. De hoofdstukken in dit boek zijn zo gerangschikt, dat al onze emoties en gevoelens in logische volgorde belicht worden.

Hierdoor werd het een waardevolle hulp voor ouders bij de opvoeding, een steun voor mensen die nog niet helemaal emotioneel volwassen zijn en een wegwijzer voor hen die aan „nerveuze klachten“ lijden.

Dr. Guntrip geeft aan in welke richting de problemen gezocht moeten worden, die aan de huidige moeilijkheden ten grondslag liggen.

Hij legt uit hoe velen voortdurend worstelen om de in zichzelf verborgen angst de baas te blijven, de angst die zo moeilijk onderkend wordt, omdat het een deel van ons cultuurpatroon uitmaakt zich ervoor te schamen bang te zijn. We werden daardoor bang gemaakt om angst te hebben en verspillen onze krachten onszelf voor de gek te houden.

We kunnen niet leven zonder elkaar en soms vormen wrok, haat en agressie de middelen waarmee we wanhopig strijden om liefde van de mensen te verkrijgen. Bij de behoefte aan liefde en de zekerheid die we vinden in goede persoonlijke relaties, vraagt ook de sexualiteit de aandacht.

Onze sexuele gewoonten zijn een uitdrukkingsvorm van ons gehele karakter en eventuele moeilijkheden komen niet van de sexualiteit, maar van wat tot de vorming van het karakter heeft bijgedragen. De vorming van het karakter en de wijze waarop onze persoonlijke relaties tot stand komen, worden in voor iedereen begrijpelijke termen uitgelegd, teruggaand tot het prille begin van het leven. Dit draagt ertoe bij de ingewikkelde ouder-kind-relatie te begrijpen, zoals die zich steeds weer ontwikkelt in de opvolgende generaties.

Een rijpe, ontwikkelde persoonlijkheid vinden we slechts daàr waar het kind, als een teer plantje, op de juiste bodem groeide: die van de goede menselijke relaties. Of iemand in staat

is blijvende, goede inter-menselijke relaties te vormen, is afhankelijk van de mate van zijn of haar emotionele volwassenheid.  
Het ergste kwaad dat een mens kan overkomen is zichzelf geestelijk alleen te voelen staan, ongewenst, onbekend en onbemind. Dit kan leiden tot gewaarwordingen van „niet werkelijk te zijn als individu“. In de meest herkenbare vorm komen we dit tegen als een gebrek aan zelfvertrouwen. Het vermogen tot emotioneel zelfvertrouwen is zeker niet evenredig aan werkelijke gaven, intelligentie of ervaring.  
Inzicht in al deze denkprocessen kan voorkomen, dat dit alles tot grotere moeilijkheden leidt. Als we de problemen bijtijds onderkennen, eventueel hulp zoeken om ze te overkomen, vermijden we dat ze op den duur onze gezondheid gaan aantasten.  
Dr. Guntrip beoogt met „Uw geest en uw gezondheid“ enig basis-inzicht te verschaffen in onze emotionele, innerlijke conflicten. Hierin is hij m.i. bijzonder geslaagd.

Hermine Gans, psychotherapeute

Van ons lid de heer W.P.M. Vis verscheen in de reeks Ortho-boeken 1971 een boek getiteld:

### ZWEMMEN ALS THERAPIE

Methodische behandeling van ontwikkelingsstoornissen  
Uitgegeven bij Lemniscaat te Rotterdam.

Hoewel het boek in de eerste plaats geschreven is voor vak-specialisten en het zich als zodanig niet als een individualpsychologisch werk wil presenteren, kunnen we toch de individualpsychologische achtergrond bespeuren waar steeds van het kind als subject wordt uitgegaan en hulp geboden wordt via het zwemonderricht om te komen tot ontwikkeling van de zelfstandige persoonlijkheid.  
De heer Vis noemt éénmaal de naam van Adler waar hij de compensatie- en overcompensatiemogelijkheid naar voren brengt.  
Onze gelukwensen voor de heer Vis met het verschijnen van dit werkje en tevens dank voor zijn geschenk-exemplaar voor onze bibliotheek.

De Redactie

## JAARVERSLAG KURSUS 1971-1972.

### *Eerste-jaar:*

Er schreven 57 kursisten in, 23 kursisten legden het schriftelijk tentamen af, 34 trokken zich om zeer uiteenlopende redenen terug, 19 slaagden, 2 slaagden voorwaardelijk en 2 moeten in september een herexamen doen.

De beroepen waren: arts, huisvrouw, kleuter/montessorileidster, verpleegster, bibliothekaresse, yoga-instruktrice, onderwijzeres en maatschappelijk werker.

### *Tweede-jaar:*

We zijn begonnen met 12 kursisten. Door 5 kandidaten werd aan het examen deel genomen. Allen slaagden. In september zal nog door 2 kandidaten examens worden gedaan.

De beroepen waren: maatschappelijk werker, huisvrouw, ambtenaar.

### *Drie vervolgcursussen t.w.:*

dhr. Von Sassen: Psychologisch inzicht, menselijkheid en hulpverlening.  
deelname 31 kursisten.

dhr. Sachs: Over leren en leerstoornissen op school.  
deelname 11 kursisten.

dhr. Windels: Sensitivity training.  
deelname 10 kursisten.

de administratrice.

Mevr. B.J.M. Strobosch - v.Duijne

### **Naam en adreswijzigingen:**

Mevr. J.W.M. Thier-Hopster wordt Mevr. J.W.M. Oude Nijhuis-Hopster, Boerhaavelaan 96,  
Eerbeek, tel. 08338-1779

Mw. H.J. Kubatz naar Bovenkruier 34 (Molenwijk) Amsterdam, tel. 020-311983

Dr. R.L. Cornelissen arts naar Schubertstraat 25, Amsterdam-Z. tel. 020-725866

Hr. T. Seelman von Eggebert naar Gebbenlaan 12, Delft, tel. 015-563514  
Hoofd Huisvesting P.M. t.v.s. G.C. 's-Gv.

## Bijeenkomsten in het seizoen 1972 - 1973:

23 september  
28 oktober  
25 november

27 januari  
24 februari  
24 maart

De bijeenkomst van 28 oktober zal een bijzonder karakter dragen i.v.m. het 25 jarig bestaan van „de Werkgemeenschap voor Individualpsychologie“.  
Houdt dus deze datum vooral vrij!

