

DE TAAL VAN HET GEWELD

Psychoanalytische concepten en praktijk uit het buitengewoon lager onderwijs type 3

Jeroen Donckers

De Sassepoort
Bevelandstraat, 22-24, B-9000 Gent
Tel.: ++/32/(0)9 233 36 58, jeroendonckers@hotmail.com

Samenvatting: Het vertrekpunt van het artikel is het vraagstuk van het geweld binnen de context van een school. Centraal staat de idee dat er een spanning bestaat tussen ervaring en een taal voor die ervaring, een idee die naar voor wordt gebracht door zowel Freud als de Russische psycholoog Vygotsky. Het geweld wordt gehoord als de uitdrukking van een gemiste ontmoeting tussen ervaring en taal. Aan de hand van een aantal psychoanalytische concepten wordt deze stelling gedifferentieerd en telkens aangevuld met een klinisch fragment.

Sleutelwoorden: Geweld, Psychose, Passage à l'acte, Symptoom, Acting out.

Ontvangen: 27 maart 2006; **Aanvaard:** 8 november 2006.

*Woorden, bekend, op de tong gevangen
Rollen als kiezels tussen de tanden
Klinken en zeggen: niets
Dat licht geeft in deze kelder
...
Die stem te willen zijn en horen
Geen verzen te slijpen
Als brandglazen voor leed,
Te slepen als stenen voor wijsheid;
Maar te liggen als een vijver
Waar de eend uit opstijgt
Schrijvend bij het afscheid
Op het water zijn gedicht
Gedachteloos.
(Brassinga, 2005: 81)*

Inleiding

Er wordt vaak opgemerkt dat de klassieke oedipale gezinsstructuur onder druk staat, dat de actuele maatschappij onder invloed van het

overheersende kapitalistische discours verschuivingen heeft ondergaan. Intussen zijn alle kinderen onderhevig aan de leer- of schoolplicht. Op scholen wordt men geconfronteerd met geweld, al dan niet in toenemende mate. We nemen ons voor om dat geweld op school te kaderen binnen de schoolcontext en voor verklaringen niet uit te wijken naar bovenvermelde gezins- of maatschappelijke verschuivingen. Niet omdat deze sociale dimensie van geen tel zou zijn, integendeel. Maar omdat we de vraag stellen naar de wijze waarop de school zelf vervat zit in deze sociale dynamiek en er in het leven van kinderen zelfs één van de voornaamste vertegenwoordigers van is.

Er is vanzelfsprekend ook geweld binnen het buitengewoon onderwijs type 3, dat wat men heeft opgericht voor die kinderen die worden uitgesloten uit het gewone onderwijs omwille van wat gedrags- of emotionele stoornissen worden genoemd. Het onderwijs staat in dit type van school buitengewoon onder druk, veel kinderen missen er de basisrust om op een min of meer vanzelfsprekende manier het klasgebeuren te volgen, velen zien tussen henzelf en de leerstof een immense drempel van onzekerheid en faalangst liggen, sommigen weigeren zich resoluut open te stellen voor schoolse vorming. En toch wordt er les gegeven, en toch wordt er soms zeer goed onderwezen, en toch zien we heel vaak hoe een kind ontwaakt en zich laat inschrijven in de wereld van de school. Wat niet wegneemt dat wij ons genoodzaakt zien een omgang te verzinnen met soms zeer agressieve of gewelddadige situaties.

We hanteren de lacaniaanse categorieën van het reële, het imaginaire en het symbolische om een ordening aan te brengen. We beogen daarmee geenszins volledigheid noch wetenschappelijke classificatie. We trachten daarmee het oor vrij te maken uit het rumoer en de chaos. Wat doorheen onze arcering aandringt, is de idee dat geweld dient beluisterd te worden als een problematische verhouding tussen een subject en de taal. Dat kan verrassend klinken. Opnieuw: we beogen geen alomvattende verklaring aan te reiken, we nemen echter een aanvangsstelling, met name de gespannen verhouding tussen subject en taal. Geen geweld zonder gemiste ontmoeting. We stellen dat elk kind in zichzelf de drang ervaart zich naar de Ander toe te wenden, dat wil zeggen: elk kind ervaart de drang om rondom zich een taal te ontvangen voor de eigen existentie. Daar waar deze ontmoeting al te zeer mislukt, kan geweld ontstaan. Het geweld beschouwen we als een poging van het subject om een omgang te verzinnen met deze mislukte ontmoeting. Het geweld is niet iets wat ons als vreemd tegemoet

komt, het is ons geheel eigen en het behoeft geenszins als verkeerd of te verwerpen beschouwd te worden.

Twee drijfveren

We spreken over een tendens bij elk kind om zich naar de Ander toe te wenden. We nemen in navolging van onder meer Freud en Vygotsky aan dat we twee principes nodig hebben, twee domeinen inherent aan het menselijk psychisme om de dynamiek van de menselijke geest te kunnen begrijpen. Duidelijker gesteld: er zijn altijd twee motoren werkzaam, en omdat ze niet in dezelfde richting sturen, ontstaat er een dynamiek. Elkeen wil zowel naar de Ander toe, als op zichzelf bestaan. Deze dynamiek zorgt zowel voor vooruitgang als verstoring. Freud heeft geprobeerd die interne tegenstrijdigheid als werkzaam principe voortdurend opnieuw uit te vinden: het onbewuste versus het bewuste, de object-libido versus de ik-libido, het lustprincipe versus het realiteitsprincipe, de levensdrift versus de doodsdrift,...

Een dynamiek die ons met betrekking tot het geweld, bijzonder interesseert is die tussen waarneming en bewustzijn (Freud, 1950a), denken en taal (Vygotsky, 1986) of ervaring en onderwijs (Freinet, 1960).

Elk van deze drie volgt in grote lijnen hetzelfde schema, bij de één is het echter al meer geëxpliciteerd dan bij de ander. Dit schema bestaat erin dat er een *natuurlijke* lijn bestaat – de waarneming zonder bewustzijn, het denken zonder taal en de ervaring zonder instructie – die op een gegeven moment een *culturele* lijn ontmoet. We kunnen daaraan toevoegen dat de natuurlijke lijn van *binnenuit* komt en de culturele van *buitenaf*. De ontmoeting tussen beide lijnen maakt de mens tot mens en zondert hem voorgoed af van het instinctieve dier. We zien bijgevolg geen heil in een blik op het dierenrijk, zoals bij Lorenz, om de menselijke agressie te bevatten. Het is niet het dier in ons dat de culturele bovenlaag komt kraken.

Waar doorheen de geschriften van Freinet een rode romantische draad loopt omtrent het natuurlijke leren, benadrukken Freud en Vygotsky juist het wezenlijke belang van de ontmoeting, de kruising tussen beide lijnen. Daar waar beide elkaar gekruist hebben, bestaat er geen zuiver natuurlijke lijn meer. Deze is vanaf dan grondig hertekend door de ontmoeting met de Ander. Indien de waarneming niet gekoppeld wordt aan voorstellingen (woorden, ideeën) gebeurt ze louter automatisch, laat ze geen sporen na en kan ze bijvoorbeeld onmogelijk

deel gaan uitmaken van het geheugen.¹ De waarneming heeft wel plaatsgevonden, maar zonder koppeling aan voorstellingen zal ze niet *bestaan*. Vygotsky is het meest expliciet op dit domein. In het fenomenale zevende hoofdstuk van *Thought and language* (Vygotsky, 1986) argumenteert hij dat het denken niet zomaar omgezet of uitgedrukt wordt in woorden wanneer beide lijnen elkaar ontmoeten, maar dat het denken juist *tot bestaan komt* via woorden. Er gebeurt met andere woorden een terugkoppeling die de oorspronkelijke ervaring tot bestaan brengt en in die beweging ook helemaal reorganiseert. Het resultaat kan niet onderschat worden: er ontstaat een psychisme waarbinnen ervaringen tot bestaan komen. We besluiten dat een psychisme dat niet afdoende de Ander heeft ontmoet, weliswaar ervaringen opdoet, maar niet in staat is om die als iets van zichzelf te ervaren, om er een omgang mee te verzinnen. Dit psychisme heeft ervaringen, maar bezit deze niet. Zonder afdoende ontmoeting met de Ander, ontstaat geen beveiligend verschil tussen binnen en buiten.

Men zegt gemakshalve: gedrags- en emotionele problemen. Menig psychiater of professioneel psycholoog is daarbij gaarne van dienst om een wetenschappelijke diagnose aan te leveren: ADHD, *conduct disorder* (voor alle duidelijkheid: dit is niet meer of niet minder dan het Engelse woord voor gedragsprobleem), oppositioneel opstandig gedrag, antisociale persoonlijkheid, hechtingsstoornis...

We nemen als uitgangspunt het volgende aan: het geweld getuigt van, is het teken van een psychisme dat voor zijn ervaringen te weinig weerklank krijgt van de Ander, we spreken van een *vertalingsmalaise*. Gezien ons kader de school is, nemen we aan dat er een spanning bestaat tussen de waarneming van het kind, het denken van het kind of de ervaring van het kind en de "voorstellingen" van de school, de taal van de school, het onderwijs van de school.

We argumenteerden in het begin dat die twee, niet met elkaar samenvallende lijnen – welke naam men er ook aan geeft – noodzakelijk zijn om te kunnen spreken van een dynamisch psychisme. Heel concreet impliceert dit, dat indien de spanning tussen die twee principes onvoldoende aanwezig is, het psychisme in zijn bestaan wordt bedreigd. Nemen we als voorbeeld de tegenstelling tussen lust- en realiteitsprincipe, waar het erom gaat bij de bevrediging van de eigen lusten al dan niet rekening te houden met de buitenwereld of de

1. Het zal geen deel uitmaken van een geheugen dat psychisch toegankelijk en bewerkbaar of vertaalbaar is, dit sluit niet uit dat er ook een meer lichamelijke vorm van geheugen is van waaruit de ervaring kan blijven aandringen.

anderen. Freud is daarin zeer categorisch: een psychisme dat alleen functioneert volgens het lustprincipe, vernietigt uiteindelijk zichzelf (Freud, 1911*b*). Het dient de omweg van het realiteitsprincipe te aanvaarden, om het eigen bestaan te vrijwaren. Om die reden is de idee dat sommige kinderen "alleen hun eigen goesting" willen doen, fundamenteel niet correct. Vandaar dat de keuze voor een non-directieve of antiautoritaire pedagogiek ronduit sadistisch is wanneer dit zou betekenen dat men de *natuurlijke* gang der kinderen moet op zijn beloop laten.

Stellen we ons een kind voor dat binnen de school geen spreken ontmoet dat voldoende aansluiting vindt bij zijn ervaringen, zijn waarnemingen, zijn gedachten. Uit het voorgaande volgen twee besluiten. Ten eerste dienen we ons nu voor te stellen dat de ervaringen of gedachten van dit kind psychisch niet bestaan en dus door het kind ook niet beheersbaar zijn. Dit sluit aan bij de herhaalde vaststelling dat deze kinderen niet in staat zijn om te antwoorden op de vraag *waarom* ze dit of dat gedaan hebben.

Het tweede gevolg is dat deze situatie het psychische bestaan zelf bedreigt, het is kortom een situatie die angst opwekt. Wie zichzelf terugvindt in een context waar een onbegrijpelijke of nietszeggende taal wordt gesproken, keert zich veelal in zichzelf. Er ontstaat desinteresse voor die omgeving. Voorbeelden van desinteresse binnen de school zijn ook voor het ongeofende oog makkelijk te vinden. Indien echter de nood van het kind aan erkenning en herkenning binnen de school aandringt, of indien de schoolomgeving zelf nadrukkelijk eist dat het kind zich inschrijft, wanneer de school met andere woorden achtervolgend wordt, dan wordt de situatie bedreigend. Wanhoop en geweld zijn dan twee mogelijke uitwegen.

De kloof tussen ervaring en onderwijs wordt in dit type van buitengewoon onderwijs nog eens aangescherpt door de uiteenlopende culturele achtergrond van de kinderen en de volwassenen. De kinderen komen in grote getale uit zowel financieel als cultureel arme milieus, de volwassenen meestal uit de middenklasse. De taal van het onderwijs is die der middenklasse. Het is geen toeval dat het buitengewoon onderwijs in zijn geheel onevenredig meer kinderen telt uit de onderklasse van de maatschappij. We durven zelfs stellen dat de taal der middenklasse zichzelf bevestigt door een onbewust maar zeer doeltreffend uitsluitingsmechanisme. Aanpassen of oprotten heet zulks in politieke termen.

De taal van het geweld

We zijn halverwege. De spanning tussen waarneming en "voorstelling", tussen denken en spreken, tussen ervaring en onderwijs is in stelling gezet. Om het veld van de gedragsproblemen wat te openen, zullen we het veld van de taal uiteen trekken. We maken daarbij gebruik van het onderscheid dat door Lacan in die taal werd aangebracht tussen de reële, de imaginaire en de symbolische dimensie. Met het reële wordt datgene bedoeld wat onmogelijk in taal kan worden gevat, het is zowel datgene wat de taal voorafgaat als wat er als onverbidelijke rest geproduceerd wordt door elk spreken, dat wat zich niet in woorden kan laten vangen. We stellen dat het ook de dimensie is van het zogenaamd *natuurlijke* waarnemen, denken of ervaren: datgene wat *is* maar zonder afdoende ontmoeting niet kan *bestaan*. Een door het reële gekenmerkt geweld treffen we aan bij de psychotische opstoot en de *passage à l'acte*.

Het imaginaire is de dimensie van de betekenis, de dimensie van de sociale illusie, van het begrip, het is tevens het register van het ego, van het spiegelbeeld. Het geweld staat in dit geval in het teken van macht, jaloezie, imago. Het is tevens de dimensie waarin wij ons laten verzegelen indien we in het geweld enkel het gedrag zien, of denken dat het daar om "aandacht zoeken" gaat, "zijn goesting willen doen", wanneer het om de macht gaat.

Het symbolische is het raster, het raamwerk, het telraam. De dimensie van de betekenaar die een subject representeert ten aanzien van een andere betekenaar, de dimensie die onder de gesproken woorden glijdt, de posities uittekent. De bij uitstek menselijke dimensie, die ervoor zorgt dat een subject klanken, woorden, contexten opsloopt en er zichzelf vorm mee geeft. In dit laatste geval kan het geweld gekaderd worden door het symptoom en de *acting out*.

Het reële

Na een omzwerfing van acht maanden doorheen de kinderpsychiatrie, wordt F. aangemeld voor de projectgroep, een groep kinderen binnen De Sassepoort die geen winst halen uit een klaswerking en met wie dag na dag een andere werking wordt verzonnen. Verzinnen als een daad van fictie. Als een daad van het niet bloedserius te nemen, van daar geen nieuw "behandelprogramma" op los te laten, een daad van het opnieuw uitvinden van het beschadigde menselijke contact.

Zijn spoor van geweld doorheen de psychiatrie doet weinig geruststellends vermoeden. Vrijwel dagelijks zijn er incidenten, hoewel hij daarnaast getuigt van een interesse voor schools werk en daar ook geruime tijd geconcentreerd kan aan werken. Doch dagelijks, soms ernstig. Het loopt uit de hand wanneer hij samen met een volwassene en een ander kind op een middag een cake aan het bakken is in de keuken. Het tafereel verloopt voorspoedig tot hij plots de andere jongen bedreigt met een mes, vervolgens met het mes door de school loopt. De toestand wordt vrij snel en rustig genormaliseerd. Maar enige tijd later begint alles van vooraf aan en ontaardt in een regelrechte gijzeling waarin hij de angstige jongen "vrijlaat" en vervolgens de volwassene fysiek te lijf gaat.

Bijzonder vervelend voor de algehele gemoedrust is dat dergelijke uitvallen veelal onaangekondigd gebeuren, ze worden vaak niet veroorzaakt door iets wat er logisch aan voorafgaat, een incident bijvoorbeeld, of een vorm van verbod of frustratie. Eens de bal aan het rollen gaat, voelt men hoe "afwezig" hij daarin is, het is alsof "iets" in hem de controle overneemt. In dezelfde beweging wekt dit ook angst bij de volwassenen, omdat ze zichzelf uitgewist weten. Alsof men plots in een film wordt gezogen, zonder dat er audities of voorbereidende scenario's aan zijn voorafgegaan. Achteraf wordt hierover met F. gesproken. Hij kan zich wel voor de kop slaan, verwenst zichzelf dat hij "het" weeral heeft gedaan, gaat gebukt onder een massaal schuldgevoel, "maar ik kan dat niet tegenhouden, ik ben dan iemand anders, ik verlies dan de controle". Hij vertelt dat de andere jongen hem "aan iemand anders deed denken, aan een andere jongen, aan zijn zus". Die andere jongen reageert verontwaardigd en terecht beangstigd: "ja maar, daar heb ik toch niets mee te maken, ik kan er toch niet aan doen dat hij aan iemand anders moet denken. Hij kan zo altijd aan iemand anders moeten denken, het is toch waar". Het is inderdaad waar. Over de begeleidende volwassene vertelt F., verwoed zoekend naar een verklaring, "dat ze ook blond haar heeft, zoals mijn moeder". De wanhoop in zijn eigen spreken neemt toe, "ik krijg altijd gedachten, herinneringen aan vroeger, ik wil die gedachten niet meer, maar ik kan ze niet tegenhouden, ik wil ze niet meer, ik wil ze tegenhouden, ze moeten mij 's middags meer druppelkes geven zodat ik die gedachten niet meer heb".

We worden hier geconfronteerd met het geweld als resultaat van een psychotische opstoot. Het mag vreemd klinken dat we dit kaderen binnen het reële, de woordeloze dimensie, omdat hier toch duidelijk sprake is van gedachten en herinneringen. De dimensie van het reële

zit hem echter in het impulsieve, door het eigen psychisme niet te bevatten karakter van die gedachten. Het is niet de inhoud die daar telt – al is die vanzelfsprekend van groot belang – maar het "opstotende" karakter ervan. De wetenschapper zou wellicht diagnosticeren dat het hier om een "impulscontrolestoornis" gaat, en het psychotische karakter ervan miskennen. De begrenzing tussen binnen en buiten wordt hier totaal verbrijzeld: de gedachten komen van binnenuit maar vallen samen met de mensen of objecten uit de meest nabije omgeving, binnen en buiten verliezen hun definiërend karakter en het kind voelt er zich door besprongen, vindt geen enkele manier om eraan te ontsnappen, *vindt geen enkele taal die daar iets kan komen bemeesteren* en slaat er ongeremd op los. Samen met de eigen psychische grond, verliest hij ook de sociale band, die aanwezig was tijdens het bakken van de chocoladecake. Waar tot dan toe de keuken het podium was waarop ze samen het door de taal beheerste spel van koek en ei speelden, stort plots de scène in elkaar en verschijnt de bedreigende en beangstigende dimensie van het reële, zowel voor hemzelf als voor wie hij meeslept. Datgene waarvoor geen woorden zijn. Alleen achteraf kan en moet men proberen er een verhaal rond te construeren.

Het impulsieve karakter van dit door psychotische opstoten veroorzaakte geweld, brengt het in verband met wat binnen de psychoanalyse een *passage à l'acte* wordt genoemd. In tegenstelling tot het bovenverhaalde voorbeeld, waar die jongen geen woorden meer vond om zijn gedachten op afstand te houden, gaat het in dit geval om een subject dat geen tekort, maar een teveel aan taal ontmoet en er uitspringt omdat deze ondraaglijk is geworden. Men springt uit de scène van de taal en de verbondenheid met de Ander. Een *passage à l'acte* is, net zoals een psychotische opstoot overigens, niet per definitie gewelddadig van aard, maar wel altijd destructief ten aanzien van het eigen psychisme: dit wordt plots buiten werking gesteld. We zien dit bijvoorbeeld gebeuren op het moment dat een kind van een volwassene *de waarheid* te horen krijgt. Meer bepaald op het moment dat een kind de eigen intieme ervaring van stront te zijn, of een stuk afval, weerspiegeld hoort in het woedende spreken van een volwassene tijdens een conflict, wanneer deze laatste in zijn woede datgene uitspreekt wat volledig samenvalt met het vernietigende beeld dat een kind al over zichzelf heeft opgebouwd. Bijzonder hard is het, een kind te horen uitschreeuwen dat we het maar moeten vermoorden, dat het toch niets waard is, of dat het "het slechtste kindje van de hele school is". Blijkbaar zo hard, dat wanneer het hard tegen hard gaat, ook de volwassene niet steeds in staat is daar een malaise te aanhoren en er

zelf even hard in schopt, door bijvoorbeeld de agressie in woorden en daden te spiegelen: "als jij spuugt, spuug ik terug". Plots kan daar met of zonder woorden een ondraaglijke waarheid worden uitgesproken: jij bent inderdaad zo verwerpelijk als je zelf al altijd geweten hebt. Op zo'n moment kan er een *passage à l'acte* plaatsgrijpen, een moment van flitsend uithalen, van totaal verlies van controle. Het kan een moment van geweld naar de volwassene zijn, een moment van plots weglopen, een moment van automutilatie, het openkerfen of openprutsen van het eigen vel.

Er is niets zo heilzaam als het daarna opnemen van deze crisis met het kind door de volwassene, niets zo heilzaam als de volwassene die daar zelf het heft in handen neemt, zijn eigen woordelijke aandeel aangeeft. Niets zo verwoestend als het kind daar gaan bestraffen, het dwingen zich te excuseren. Er is niets zo moeilijk, niets zo makkelijk.

Onder het register van het reële vinden we de psychotische opstoot, de taal die drastisch afwezig is, en de *passage à l'acte*, de taal die verwoestend aanwezig is. Twee keer springt het kind van het podium.

Het imaginaire

Bij het geweld dat we onder deze noemer plaatsen, denken we aan alle fenomenen van het imago, het machismo, de strijd om de macht, de jaloezie, het spel van hoe een kind zichzelf ziet door de ogen van een ander, hoe het daar wil samenvallen met een ideaal, een groepsideaal bijvoorbeeld. Het imaginaire is bij uitstek de dimensie die komt maskeren dat er iets schort aan de verhouding tussen het reële en het symbolische, dat er daar een *vertalingsmalaise* heerst. Het is het spel van het spiegelbeeld dat daar gespeeld wordt, spiegeltje spiegeltje aan de wand: zie mij, zie mij staan, bevestig mijn bestaan. We denken aan W., zwart en dreigend, massief lichaam dat alle anderen overheerst, dat geniet van de angst die het teweegbrengt, dat links en rechts gratuite klappen uitdeelt om de dominantie te bevestigen, het geweld van het afbakenen van het territorium, dat geweld dat nooit ophoudt – in tegenstelling tot de psychotische opstoot of de *passage à l'acte* – omdat men nooit zeker kan zijn, omdat men niet weet wat de spiegel weerspiegelt wanneer men zich omgedraaid heeft. Harde noten om kraken, die noten die bij uitstek reveleren dat het niet marcheert in de klas, op de speelplaats. Hoe minder een kind zich een plek weet te vinden in de klas, hoe minder het daar een gereguleerde omgeving ontmoet, een kader, hoe meer het daar moet terugvallen op het recht van de sterkste. Meer nog dan bij onze eerdere voorbeelden, moet de

malaise hier gezocht worden, moet de volwassene zich moeite getroosten om er het oog voor open te houden, zo oogverblindend kan de spiegel daar zijn. Bij uitsteking bij W. moeten we zien hoe hij verschrikkelijk kan beginnen huilen wanneer hij nog maar eens uit de klas wordt gegooid, nog maar eens van de speelplaats wordt gesleept. Bij uitsteking bij W. moeten we het plezier zien wanneer we met het voetbalveldje zijn terrein opstappen, wanneer we hem daar tegemoetkomen. Bij uitsteking bij W. is het van onnoemelijk belang hem uit te nodigen voor het maken van de wekelijkse nieuwsbrief voor de ouders, hem daar in te schrijven in een sociale cultuur. Bij uitsteking, omdat het imaginaire hier de grote gaten in het symbolische komt dichtten, omdat het imago hier komt maskeren dat hij geen plaats heeft. Het gevecht aangaan op het imaginaire terrein (over zijn houding, zijn woordenschat, zijn onbeleefdheid,...) betekent wezenlijk dat men hem terugdringt naar het lege symbolische. Indien men met andere woorden het imaginaire bestrijdt zonder tezelfdertijd voor een symbolisch draagvlak te zorgen, duwt men het kind terug in de malaise waartegen het zich tracht te verweren.

Het symbolische

Ten derde het symbolische, het terrein van *het symptoom* en *de acting out*. Een kort gevalsfragment vermog misschien te illustreren wat we bedoelen met een ontmoeting tussen ervaring en taal die onvoldoende is en zo gevolgen heeft die men vervolgens gedragsproblemen gaat noemen.

Tien jaar geleden werd B. geboren. Nagenoeg zijn gehele schoolcarrière bracht hij door in het buitengewoon onderwijs type 3. In kringgesprekken in de klas of aan de logopediste vertelt hij fantastische verhalen waaraan niemand kop noch staart krijgt. Als ze al minder fantastisch zijn, kan niemand met zekerheid zeggen of ze nu waar of vals zijn. De jongen zelf vertelt het allemaal met dezelfde oprechte ernst. Het lijkt aannemelijk dat hij daar niet de bewuste bedoeling heeft de ander voor te liegen. Ondanks zijn leeftijd verwerft hij stilaan naam bij de politie doordat hij steeds meer wordt opgepakt voor diefstallen en inbraken. Heel onlangs ontvluchtte hij de school na een conflict met een medeleerling, de politie diende verwittigd te worden, na enkele uren werd hij gevonden. Zijn moeder had een fiets die hij gestolen had, teruggebracht naar de rechtmatige eigenaar. Hij was vastbesloten zich die fiets opnieuw toe te eigenen, wat tijdens zijn vlucht volbracht werd. Eens opgepakt, kreeg de politie kop noch staart

aan zijn woorden, de tegenstrijdige verklaringen volgden elkaar in snel tempo op. We willen niet naïef zijn en naast het feit kijken dat de politie om de tuin proberen leiden allicht een belangrijk motief vormde. Maar toch deemstert daar ook een andere logica, een ander verband tussen de reeks diefstallen en zijn onvermogen zich aan de waarheid te houden. Toen zijn moeder van hem zwanger was, verwachtte nog een andere vrouw een kind van zijn vader. Deze man koos voor de andere vrouw, woont intussen aan de andere kant van de oceaan en ontkent in woorden en daden dat B. zijn zoon is. Intussen houdt hij wel contact met de oudere zus, die hem ook af en toe gaat opzoeken. Er is daar een onhoudbare spanning tussen de ervaring te bestaan en daaromtrent geen vertaling te vinden binnen zijn nabije omgeving. Zijn moeder is niet in staat hem daaromtrent een voldoende coherent verhaal te vertellen. Hij bestaat én wordt doodgezwegen, hoewel er intussen aan het spreken geen einde komt.

Af en toe komt hij een periode op gesprek, veel heeft hij niet te vertellen. Er overvalt hem daar een zeker ongemak, alsof hij weet dat hij zou kunnen spreken maar er van binnenuit geen woorden komen. Het mag verbazen dat hij het gedurende die weken volhoudt om te komen. Hij spreekt in korte tijdspannes, de sessies verlopen zeer stil, af en toe slaagt hij erin een paar authentieke zinnen voort te brengen, maar voelt daar geen vervolg op. "Mijn zus is zwanger" licht er bijvoorbeeld plots op uit de stilte. Meer weet hij daar niet over te vertellen, ik stel een paar vragen, de antwoorden blijven arm. Dat hij dit "gehoord" heeft, hij heeft het aan de andere kant van de deur "horen zeggen". Er is daar een waarneming, een ervaring, een gewaarwording. Maar deze gewaarwording mist elke vertaling om werkelijk "waar" te worden. Hij heeft "iets" gehoord, maar niemand zegt hem "wat" hij gehoord heeft. Heb je dan wel iets gehoord? Maandenlang volgt hier niets meer over, in die mate dat het ook mij ontgaat dat daar iets niet meer wordt gezegd. Tot hij vertelt over de kleintjes van de poes thuis, dat de mama er 's avonds niet goed voor zorgt, dat ze soms gewoon weg is en dat hij de kleintjes dan in huis haalt. Het doet mij, naast de perfecte metafoor voor zijn eigen situatie, plots weer denken aan dat gebrekkige zinnetje van maanden ervoor. Ik vraag hoe het met de baby van de zus is, of ze al een dikke buik heeft? "Het is er niet meer" zegt hij, "dat denk ik toch, ik denk dat ze het doodgemaakt heeft". Verder niets. Niemand heeft iets gezegd, heeft hij wel iets gehoord? Het psychisme dat niet weet of wat het denkt ook wel is wat het denkt, schakelt genadeloos zichzelf uit, het houdt op een apparaat te zijn om te denken, het wordt arm, het "weet" het

niet meer, het weet niet meer. Hij weet dat twee plus twee vier is. Dat is het schoolse niveau na jaren in een klas. Hij weet niet dat dit iets wil zeggen. Hij heeft het van "buiten" geleerd, maar "binnen" beantwoordt het niet aan een psychische ervaring. "Ik denk dat ze het doodgemaakt heeft". Hij troont me dan mee naar de fiets waarmee hij naar school is gekomen – de herkomst van de fiets is daarbij niet erg duidelijk – en vertelt er heel enthousiast over, toont wat hij er allemaal mee kan. Aan de hand van de gestolen fiets, licht leven op. Wanneer hem deze fiets ontnomen wordt, door hem in samenspraak met de moeder te verplichten gebruik te maken van de schoolbus, wordt hij uitzinnig van woede. Er ontbreekt hem iets, hij eigent zich op die plek een object toe.

Moeder en zoon delen hetzelfde "ouderlijke" bed. Zelfs wanneer moeder een relatie heeft, verandert daar niets aan. Het bed dat ze ooit voor hem kocht, heeft hij eigenhandig in elkaar geslagen. Deze tienjarige ervaringswereld, dit tienjarige lichaam krijgt alleen een antwoord van het lichaam van de moeder, daarnaast rest enkel de delinquentie, de diefstal als zingevend symptoom.

In zijn essaybundel *De verbannen taal* noemt Imre Kertész (2005) dit heel toepasselijk een *negatieve* ervaring. Hij spreekt daar als mens die bedoeld was vernietigd te worden in Auschwitz, over de versplinterende gewaarwording van een jongen, enerzijds te bestaan en tezelfdertijd op school de taal te spreken van het naziregime over zijn niet-bestaan, zelf die taal te spreken. We besluiten dit korte gevalsfragment, met de vraag welke taal B. ontmoet op school?

In het voorbeeld van de jongen verschijnt de delinquentie als een taal die als juist wordt aangevoeld, die iets weet te vertalen zonder dat de jongen de mogelijkheid heeft zich bewust te worden van datgene wat daar een symptomatische vertaling vindt. Maar de delinquentie verschijnt als vertaling op het moment dat men bij de Ander weliswaar taal ontmoet, maar geen taal die betekenis verleent aan de eigen ervaring. De delinquentie verschijnt bijgevolg als manier van bestaan. Binnen de psychoanalyse wordt dit *acting out* genoemd, datgene wat door een welbepaalde opstelling van de Ander niet kan gezegd worden, en zich dus uit middels een act. De *passage à l'acte* verschijnt daar waar de Ander een niet te verdragen en voor het subject vernietigende waarheid uitspreekt, de *acting out* op het moment dat de Ander weet, terwijl dit weten de ervaring van het subject miskent.

We verhelderen dit met een laatste klinische fragment. Na een jaar behoorlijk intensief werk in de psychotherapie, is het moment voor T. gekomen om de school te verlaten. Hij heeft de leeftijd bereikt om

naar het secundaire onderwijs te gaan. Enkele weken voor het einde van het schooljaar verloopt de sessie in een wat melancholische sfeer. Het nakende vertrek weegt op de jongen zijn gemoed, sinds de kleuterjaren ging hij hier naar school, hij is nerveus over het onbekende dat voor hem ligt. Dit kind horen aarzelen, dit kind willen ondersteunen, "groot worden is afscheid nemen... ik wil niet groot worden, ik wil terug klein zijn", het geritsel van zijn verhaal, de bladeren die opstuiven, een mens aan het woord horen, één die ontwaart dat de Ander hem het kiezen niet kan besparen, hem niet terug kan laten glijden in oceanen van geborgenheid. Na de sessie, op een speelplaats, hem een doodschop zien uitdelen aan de tegenstander, niet toevallig wanneer hij mij ontwaart. We benoemen: *acting out*. Boodschap met vertraging aangekomen, wat liet ik hem niet toe te zeggen in de sessie, voor welke overdracht niet bedacht genoeg? Te veel gehoord over de school van morgen, niet gehoord wat hij mij zelf aan het zeggen was, niet gehoord dat hij wou blijven, dat hij nog niet klaar was, dat er nog iets woordeloos aandrong, dat hij nog iets verwachtte. Met zijn doodschop afscheid genomen, de laatste weken van het schooljaar niet meer teruggekomen, niet gevonden met welke woorden hij mij kon achterlaten, met welke woorden hij met zichzelf buiten kon stappen, niet het weggaan was moeilijk, het achterlaten bezwaarde hem, het ritselen wordt rustiger, er verschijnen woorden op de omgeslagen bladzijden, woorden over zijn ouders, plots de woorden zien, hoe hij vaak naar zijn sessies kwam om voor mij te zorgen, hoe hij soms wou wegblijven maar geen manier zag om mij daarin gerust te stellen, de schuld bracht hem, de schuld ervoor te moeten zorgen dat ik als zijn Ander niet met mijn tekort zou geconfronteerd worden. Het plots zien: hij kwam voor mij en dat was zijn verhaal, dat hij er voor een Ander moest zijn, dat hij die Ander moest garanderen dat het nooit meer opnieuw zou gebeuren. De onverbiddelijke overgang naar een andere school: dreiging. Ik niet gehoord, hij niet weten hoe het te zeggen, het alleen onbewust te weten, daarna de doodschop: *acting out*. Men roept gedragsprobleem, impulscontrolestoornis, recht op doel. Angst. De impuls heeft zijn weg gevonden, vindt altijd zijn weg, niet meer teruggezien, erkend dat hij afscheid heeft genomen. *Acting out*: wanneer de Ander meent te weten en er niets van begrepen heeft, het subject de wacht aanzegt, terwijl het zichzelf al de wacht had aangezegd, op de loer lag, sluimerend en begerig naar juiste woorden, naar woorden die zich griffelen op zijn voortdurende ervaring. De Ander wist het, dacht gerust te mogen zijn, dacht een kind een duwtje in de rug te moeten geven, schouderklopje en hop over het drempeltje, kind

kon heel goed stappen, ook over een drempel, kind kon alleen niet achterlaten, niet gehoord, doodschop. *Acting out*: wanneer de Ander meent te weten en er niets van begrepen heeft.

Structureel: wanneer de Ander een programma volgt, methodes uitvoert, handelingsplannen ten uitvoer brengt op basis van een weten, welk weten? Het psychologisch rapport, de intelligentietest, de logopedische inkijk in de taalverwerving, alles dat weet en niemand die zegt: wie is toch dit kind? Niemand die spreekt over de grenzen van het verstaan, over de kloof die daar gaapt tussen het kind op papier en het kind met een lichaam. Ten aanzien van deze Ander: angst. Angst omdat het kind zich genoodzaakt voelt zichzelf op te geven, daarin te verdwijnen, de Ander gerust te stellen, u bent therapeut, ik zal u mijn leven vertellen, u bent leerkracht, ik zal uw leerling spelen, doet u maar, ik verzorg uw bevend narcisme wel. Indien een kind zich daartegenover kan verdelen, zijn er openingen, het kan bijvoorbeeld de klok in de gaten houden, de minuten aftellen en weten dat daarna een vrije middag wenkt, bijvoorbeeld. Niet zo wanneer het om tal van redenen een alles of niets kwestie wordt, lever u over aan mijn methode of verdwijn. Wanneer een kind niets heeft om op terug te vallen en voor zich alleen het bedrieglijke vangnet van de aanpassing ziet. De keuze tussen verdwijnen en verdwijnen: *acting out*.

Besluit: opvoeding en psychoanalyse

In *Éduquer contre le passage à l'acte, analyser l'acting out* stelt Julien Quackelbeen met zin voor provocatie dat het aan de opvoeding is om de *passage à l'acte* te voorkomen, aan de psychoanalyse om met een juist spreken tegemoet te komen aan de *acting out* (Quackelbeen, 1988: 360-383). Het is inderdaad aan de school om het terrein voor de *passage à l'acte* voor elk kind terug te dringen, om barrages te construeren die er het dramatische kunnen van opvangen, om afvloeiingswegen te installeren via het woord (*Ibid.*). Het is aan de school om ervoor te zorgen dat een kind zich in de klas aangesproken voelt, dat het onderwijs dat het daar krijgt met zorg aansluiting vindt bij de ervaring van het kind, bij de veelal onbewuste ervaring. Het is aan de school om ervoor te zorgen dat een kind zich daar niet gratuit aan te passen heeft, dat er daar ook andere plaatsen zijn waar het zich kan inschrijven, dat het kan circuleren tussen verschillende ruimtes en volwassenen, dat het kortom bewegingsvrijheid heeft om zichzelf te schrijven doorheen de ontmoeting met diverse stijlen. Daar waar de school een massief blok vormt, creëert ze de uitsluiting: ofwel naar

buiten toe, door kinderen letterlijk uit te sluiten, ofwel naar binnen, door kinderen te noodzaken afstand te doen van hun eigen ervaringen en zo hun eigen psychisme nodeloos beschadigen. Elkeen die daar werkt, wordt met dit vraagstuk geconfronteerd, er loopt daar geen kloof tussen leraar of therapeut. Of het nu de therapeut is, of de verantwoordelijke voor een houtatelier, of een leerkracht, elkeen is ethisch verplicht – bij uitstek verplicht in dit type van buitengewoon onderwijs – om zich de vraag te stellen in hoeverre zijn manier van spreken voldoende open is om er de ervaringen van de kinderen in te ontvangen. Er is daar met andere woorden een gigantisch domein waarin psychoanalyse en onderwijs of opvoeding iets gemeen hebben: het juiste spreken.

Tot slot willen we erop wijzen dat dergelijke arceringen, dergelijke oorapparaten zoals het verschil tussen het reële, het imaginaire en het symbolische, tussen *passage à l'acte* en *acting out*, tussen psychose en neurose van fundamenteel belang zijn. Zij lijken ons noodzakelijk in elke vorming om dit werk aan te vatten, om dit werk te kunnen blijven doen. Veel meer dan het nietszeggende gebazel over handelingsplanning of structuurverlening. Hoogstens kan men daarmee snel iets bereiken binnen de problemen die zich aftekenen binnen het register van het imaginaire, daar is het aanbrengen van regels en begrenzing daadwerkelijk noodzakelijk. Het is echter tragisch te moeten vaststellen dat menig ernstig wetenschapper ook enkel deze nietszeggende woorden spreekt, wanneer hij geconfronteerd wordt met de psychose, met de *passage à l'acte*, met de *acting out*. In het zogenaamde gunstige geval dwingt hij daar een subject tot radicale aanpassing, tot afsluiten van de eigen ervaring. We horen daar subjecten zinnetje zeggen die ze aangeleerd hebben, dat ze "het moeilijk hebben", dat ze "boos" zijn. We horen daar een machine. Veel verontrustender is dat men daar een subject geregeld dwingt over te schakelen op veel ernstiger vormen van *acting out* of zelfs *passage à l'acte*. Dit laatste noemen we een professionele fout. Er is in dit onderwijs geen plaats om op de kinderen te spuwen, ook niet om terug te spuwen.

De school is een plaats om gewaarwordingen waar te laten worden, kortom, een plaats van vertaling en niet van adaptatie, de school is in allerlei betekenissen heel letterlijk de plaats waar men zijn eerste boek kan lezen. Tot slot dus het woord geven aan de dichteres Anneke Brassinga, aan de vertaalster: "Een vertaler staat in dit tijdperk voor gek – hij gelooft wat er staat, hij is zelf ingegaan tot de fictieve wereld op het papier, als een kind dat zijn eerste boek leest. En hij herschept, vindt nieuwe woorden, fictionaliseert, wat hij daar hoort, voelt, ziet en

ruikt. Hij verslaaft zich aan een droom: dat de werkelijkheid die woorden voor hem zijn, die taal is, door hem kan worden herschapen in de taal waarmee hij ook de dingen om zich heen benoemt. Vertalers zouden vervolgd moeten worden – en dat worden ze ook. Ze zijn een gevaar voor de maatschappij, ze geloven in iets dat bestaat bij de gratie van ieders twijfel en leugenachtigheid. Bid voor hen" (Brassinga, 1993: 168).

The Language of Violence. Psychoanalytic Concepts and Practice in a School for Special Education (children with behaviour and emotional disorders)

Summary: This article deals with the question of violence within the context of a school. The central idea is that a tension exists between an experience and the language for that experience, an idea which is brought to the fore by both Freud and the Russian psychologist Vygotsky. Violence is considered as the expression of a missed meeting between experience and language. By means of a number of psychoanalytic concepts this idea is developed and illustrated with a clinical fragment.

Key words: Violence, Psychosis, Passage à l'acte, Symptom, Acting out.

Bibliografie

- A. Brassinga (1993), *Hartsvanger – Zeer verspreide geschriften*, Amsterdam, De Bezige Bij.
- A. Brassinga (2005), "Het obscure", *Wachtwoorden – Verzamelde gedichten*, Amsterdam, De Bezige Bij, p. 81.
- C. Freinet (1960 [1946]), *L'éducation du travail*, Neuchâtel, Éditions Delachaux et Niestlé.
- S. Freud (1911b), "Formuleringen over de twee principes van het psychisch gebeuren", *Psychoanalytische Theorie I*, Meppel-Amsterdam, Boom, 1985, pp. 9-24.
- S. Freud (1950a), "Brief 52", *Psychoanalytische Perspectieven*, 1998, nos. 34/35, pp. 173-184. Nederlandse vertaling door F. Geerardyn en G. Van de Vijver.
- I. Kertész (2005), *De verbannen taal*, Amsterdam, De Bezige Bij.
- J. Quackelbeen (1988), *Éduquer contre le passage à l'acte, analyser l'acting out*, *Scientia Paedagogica Experimentalis*, vol. XXV, no. 2, pp. 360-383.
- L.S. Vygotsky (1986), *Thought and Language*, Cambridge-London, The MIT Press.