

# Counseling en school counseling: enige achtergronden

D. DE VRIES

*Pedagogisch-Didactisch Instituut voor de Leraarsopleiding, afdeling Begeleidingstaken, Rijksuniversiteit te Utrecht*

## *Samenvatting*

*In dit artikel wordt gepoogd enig licht te werpen op de theoretische achtergronden van het werk van de school counselor in de Verenigde Staten. Daartoe wordt eerst de term 'counseling' nader toegelicht, waarna de functie van theorievorming in counseling wordt aangeduid en de relatie van counseling tot psychotherapie wordt besproken.*

*Vervolgens komt ter informatie en oriëntatie in kort bestek een aantal theorieën met betrekking tot counseling aan de orde alsmede de kritiek op die theorieën.*

*Tevens wordt een aantal definities van counseling aan de lezer voorgelegd ter illustratie van de verscheidenheid in benadering van het begrip 'counseling'.*

*In een slotbeschouwing worden de speciale bijdragen besproken, die verschillende theorieën aan school counseling hebben geleverd en nog leveren. Het artikel wordt afgesloten met een opmerking over de doelstellingen van school counseling. In deze beschouwing wordt uitgegaan van Amerikaanse visies op Amerikaanse situaties. We zijn van mening dat deze visies ook voor de Nederlandse onderwijssituaties van belang zijn..*

## *De term 'counseling'*

Counseling is als term oorspronkelijk afkomstig uit de juridische sfeer en wordt in dat verband gebruikt met betrekking tot advisering in juridische zaken. De counselor is een rechtskundig raadsheer en degeen, die zijn advies komt vragen, wordt 'cliënt' genoemd, een benaming, die de commerciële relatie tussen beide betrokkenen juist aangeeft: de cliënt koopt de raad van de

raadsheer. Deze zakelijke achtergrond van de gebruikelijke termen 'counseling, counselor, cliënt' wordt door velen beschouwd als een ongewenste zaak. De voornaamste redenen daarvan zijn de associaties met geld en onpersoonlijkheid, die de terminologie oproept, en vooral de suggestie van afhankelijkheid en ongelijkwaardigheid, die in de woordkeus ligt opgesloten. Deze gedachten over de terminologie zijn van meer belang dan ze wellicht lijken. Waar het in feite om gaat, is het standpunt dat ingenomen wordt ten aanzien van een essentieel punt in beschouwingen over counseling, de relatie van de counselor en de cliënt tot elkaar. Zoals hierna zal blijken, vormt de aard van deze relatie een kenmerkend onderscheid tussen de toepassingen van verschillende theorieën over counseling.

Het aantal adjectivische bepalingen, dat aan de term 'counseling' wordt toegevoegd, is zeer groot. Sommige van die bepalingen slaan op de theoretische achtergrond van het counselingproces, andere op de onderwerpgerichtheid daarvan en weer andere op de maatschappelijke situatie, waarin het counselingproces zich afspeelt. Voorbeelden van de eerste groep zijn termen als 'developmental counseling', 'adaptive counseling' en 'trait-and-factor counseling'. In de tweede groep horen termen thuis als 'vocational counseling', 'educational counseling' en 'personal counseling' en in de derde groep vallen omschrijvingen zoals 'marriage counseling', 'school counseling' en 'rehabilitation counseling'.

Het is niet onbelangrijk zich van het onderscheid in het gebruik van de term 'counseling' bewust te zijn. Ter verduidelijking volgen hieronder een aantal voorbeelden, waarin de mis-

verstanden worden getekend, die kunnen voortvloeien uit het gangbare gebruik van de counseling terminologie.

In de eerste plaats is het soms onduidelijk, wat met een bepaalde term wordt bedoeld. Het begrip 'developmental counseling' bijvoorbeeld wordt gebruikt als een theoretisch concept om aan te geven dat het counselingproces gebaseerd hoort te zijn op bepaalde ontwikkelingspsychologische inzichten (groep 1); het wordt echter tevens gebruikt om de onderwerpgerichtheid van het counselingproces te benoemen, nl. het steun verlenen bij de normale ontwikkeling van jeugdigen (groep 2). Het is duidelijk dat de betreffende theoretische visie niet ten grondslag hoeft te liggen aan het er in naam mee overeenstemmende counselingproces.

In de tweede plaats kan het gebruik van een term als school counseling het bestaan suggereren van een theorie, die een beschrijving geeft van de relatie tussen school en counseling. Dit is niet het geval; in de praktijk wordt het begrip school counseling gehanteerd als een verzamelnaam voor allerlei visies op counseling, min of meer in relatie tot de school. Hetzelfde geldt mutatis mutandis voor andere genres counseling, die ondergebracht kunnen worden in de derde categorie.

In de derde plaats kan de grote verscheidenheid in soorten counseling, waarvan de opsomming hierboven slechts een klein deel vormt, tot de idee leiden, dat elke moeilijke situatie, waarin een persoon verkeert, met behulp van een geëigende, specifieke deskundigheid opgelost moet worden. De samenhang tussen de verschillende probleemgebieden, die gegeven is in de individualiteit van die persoon, dreigt dan te weinig aandacht te krijgen. Het onderscheid bijvoorbeeld tussen vocational en educational counseling is in zekere zin kunstmatig en meer een zaak van accentuering in een bepaalde situatie. De keuze van beroep en de keuze van onderwijs staan in bepaalde relaties tot elkaar en beide houden verband met de totale persoonlijkheid van degene, die de keuzen doet. Zeer duidelijk blijkt die verbondenheid van de problematiek in het individu, als bijvoorbeeld een probleem rond beroeps-

keuze gebruikt wordt (bewust of onbewust) als entree tot een veel verdergaande problematiek. Dit gebruik van het presenteer- of maskerprobleem is zeer bekend.

In de vierde plaats wekt de versplintering van het begrip counseling over talrijke verschillende soorten van counseling de verwachting dat die soorten ook duidelijk van elkaar te onderscheiden zijn. Die verwachting leeft zowel bij de cliënten als bij de counselor. Het verwachtingspatroon van de cliënt kan in sterke mate het gedrag van de counselor beïnvloeden, waardoor de counselor in een bepaalde rol wordt gedrongen respectievelijk bevestigd. De technieken bijvoorbeeld, die de counselor in zijn werk gebruikt, houden gewoonlijk verband met de theoretische achtergrond van waaruit hij werkt; bovendien vormen deze technieken in de meeste gevallen de opvallendste kenmerken van een bepaalde theoretische benadering. De verschillen tussen de diverse counselingtheorieën worden vergroot (en daarmee tevens de herkenbaarheid van elke theorie op zichzelf) door de identificatie van bepaalde technieken met bepaalde theorieën. Een dergelijk proces werkt enerzijds automatismen in de hand (bijvoorbeeld bij vocational counseling moeten altijd tests gebruikt worden) en werkt anderzijds verstarrend op praktizerende counselors (bijvoorbeeld een client-centered counselor dient altijd een non-direktieve benadering te hanteren).

Twee factoren van praktische aard kunnen deze neiging tot stereotypie en territoriumbegrenzing bevorderen: de counselor heeft het te druk om nog toe te komen aan een nadere bezinning op zijn vak en blijft daarom bij datgene, wat hij eens heeft geleerd en min of meer in de praktijk heeft getoetst; de counselor heeft behoefte aan zekerheid voor zichzelf, die hij vindt in een vaste handelwijze in zijn beroepsuitoefening en die hij niet in de waagschaal wil stellen door die handelwijze van situatie tot situatie te bezien. Als men de stelling aanhangt dat één counselingtheorie (welke ook) onder alle omstandigheden m.b.t. alle individuen relevant is, dan vormen de in deze paragraaf geschetste verschijnselen geen belemmering voor het welzijn van de cliënt, mits men de 'goede' theorie aanhangt en in praktijk

brengt. Geloofd men echter niet in de algemene geldigheid van één visie en benaderingswijze, dan volgt de conclusie dat het belang van de cliënt in het gedrang kan komen ten gevolge van het bestaan van andere belangen, waaronder de distinctiedrang van de propageerders van de verschillende counselingtheorieën en het zekerheidsverlangen van de praktizerende counselors. Daarmee zijn we gekomen bij de functie van de theorie in counseling.

### *Counseling en theorie*

Zoals uit het voorgaande duidelijk is geworden, is counseling geen ondeelbaar begrip en daaruit kan al geconstateerd worden, dat de denkwijzen op grond waarvan counseling bedreven wordt, gevarieerd en talrijk zijn. Er wordt hier geen poging gedaan het begrip 'theorie' uitputtend te analyseren in relatie tot de sociale wetenschappen, waaronder ook counseling valt. Uit de woordkeus blijkt reeds, dat er met betrekking tot counseling eerder sprake is van denkwijzen, visies, benaderingen en dergelijke dan van theorieën in natuurwetenschappelijke zin, d.w.z. systemen met eigen constructiekenmerken, die opgezet zijn volgens een hypothetisch-deductief model.

In de theorievorming ten aanzien van counseling – en uiteraard niet alleen ten aanzien van counseling – wordt veeleer gebruik gemaakt van een inductieve redeneerwijze en dat heeft bepaalde gevolgen voor de beoordeling van de waarde van counselingtheorieën. Zonder in te gaan op de zeer uitvoerige en principiële discussies op dit punt zal toch enige aandacht geschonken worden aan enkele standpunten in deze.

Maslow (p. 77 e.v.) hanteert een onderscheid tussen empirische en abstracte theorieën, die hij beide ziet als legitieme en gelijkwaardige voortbrengselen van de wetenschap. Een abstracte theorie wordt opgezet volgens wiskundige principes en hoeft geen verband te houden met feitelijkheden uit de dagelijkse wereld, omdat een dergelijke theorie zijn eigen realiteit schept. Men kan in dit verband denken aan een theoretische constructie als de niet-Euclidische wiskun-

de. Een empirische theorie daarentegen gaat in de eerste plaats uit van feiten, zoals die dagelijks worden gezien. De functie van zulk een theorievorm is het ordenen van informatie op een bepaald gebied; tevens kunnen door de wijze van ordening verbanden worden gelegd tussen verschillende gegevens en kunnen pogingen gedaan worden verklaringen te geven van de geordende verschijnselen. De theorie fungeert in wezen als een soort archief, dat in staat is alle gegevens op te nemen.

Psychologische theorieën horen volgens Maslow in deze laatste groep van classificatiesystemen thuis.

Een theorie, die op ervaring van feiten is gebouwd, bevat noodzakelijkerwijs sterke subjectieve elementen. Ervaring verschilt van persoon tot persoon en bovendien zijn feiten op zichzelf al de producten van een subjectief waarderingsproces. Deese (p. 71 e.v.) merkt in dit verband op dat de structuur van een psychologische theorie net zo kan zijn als die van een theologische of wiskundige theorie, maar dat die structuur daarvan tevens verschilt, omdat ze ontworpen is om informatie over de wereld te incorporeren. Die informatie wordt in de vorm van feiten ingebracht en die feiten komen tot stand via een selectie van de beschikbare gegevens door middel van het verstandelijk oordeel, het vooroordeel of het gevoel van de onderzoeker. Een dergelijke procedure is noodzakelijk, want als men de selectie achterwege zou laten en in staat zou zijn alle gegevens ongeïnterpreteerd te registreren, dan maakt de overstelpende massa ongedifferentieerd materiaal theorievorming onmogelijk. Het gevolg is echter wel dat de betrouwbaarheid en significantie van observaties problematisch blijven en dat de algemene geldigheid van een psychologische theorie steeds ter discussie staat.

De vraag, of er in counseling plaats is voor een theorie van waaruit men kan opereren, is een onnodige in die zin, dat men in zijn optreden altijd uitgaat van veronderstellingen en redeneringen, die even gecompliceerd zijn als die, welke uit een geformuleerde theorie voortvloeien. De functie van de theorie ligt juist hier in, dat door het openlijk formuleren van veronderstellingen

en redeneringen de mogelijkheid tot correctie wordt vergroot en de kans op doelbewust handelen toeneemt. Theorievorming vindt volgens deze redeneertrant plaats op grond van de behoefte om zin te geven aan het doen en laten. Steffire (p. 2 e.v.) vergelijkt daarom een theorie in counseling met een kaart, waarop een paar bekende punten staan aangegeven; de verbindinglijnen daartussen zijn echter grotendeels op de gok getrokken. Een goede kaart kan steeds verder uitgewerkt worden, als we meer over de wereld leren, een slechte kaart moet weggegooid worden, wanneer we bemerken, dat hij ons in een verkeerde richting leidt.

Vooraf in dit laatste beeld wordt sterk de nadruk gelegd op het subjectieve ervaren van de dagelijkse praktijk als toetssteen én als bron van een counselingtheorie. Met de nadruk op de subjectieve elementen in counselingtheorieën wordt ook de verantwoordelijkheid van de counselor als individu onderstreept. De functionele waarde van een counselingtheorie wordt in een dergelijke zienswijze bepaald door de mate, waarin die theorie in de persoon van de counselor is geïntegreerd. Zo'n integratie komt tot stand, als de counselingtheorie ingebed ligt in een voortdurende, onderlinge beïnvloeding van de emotie, de rede en het handelen van het individu. (Arbuckle, in van Hoose, p. 20). In schematische vorm kan men deze relatie als volgt voorstellen:

↓  
Levensbeschouwing ↔ theorie ↔ praktijk.  
↓

Strickland (in Beck, p. 41) formuleert de essentie van deze benadering zo, dat de goede counselor zich onderscheidt van de slechte door 'his understanding of and commitment to his own philosophical, theoretical, and methodological orientation'.

Een stellingname als deze kent een minder belangrijke plaats toe aan de theorie in counseling voorzover het de effectiviteit van counseling betreft dan aan andere factoren, die de uitkomsten van counseling beïnvloeden, zoals bijvoorbeeld persoonlijkheidskenmerken van de counselor. Volgens de huidige stand van de research valt er geen counselingtheorie aan te

wijzen, die een algemene geldigheid voor zich op kan eisen, en zijn er zelfs sterke aanwijzingen dat niet de theoretische achtergrond van het counselingproces bepalend is voor het welslagen van dat proces (Carkhuff and Berenson, passim; en vele anderen). De functie van de theorie in counseling moet daarom wellicht gezocht worden in het aanbrengen van structuur in het denken over counseling en in het opwerpen van vragen, waarover zinvol onderzoek gedaan kan worden.

Een consequentie van deze zienswijze is, dat het niet van groot belang is, of een theorie waar is, maar of hij nuttig is (Steffire, p. 9).

Tenslotte moet nog één opmerking gemaakt worden met betrekking tot de toepasbaarheid van theoretische inzichten op een individu en de veralgemening van gegevens over een beperkte hoeveelheid individuen.

Het laatste punt benadrukt de moeilijkheid, die opgesloten ligt in het nemen van een steekproef als men onderzoek doet naar kenmerken van menselijk gedrag. Als men bijvoorbeeld altruïsme wil bepalen als een kenmerk van mensen, blijft de vraag bestaan op grond van welke observaties de aan- of afwezigheid van het verschijnsel wordt vastgesteld. De beslissing over die vraag impliceert in vele gevallen een intuïtieve stellingname (Deese, p. 59 e.v.). Het andere punt is onder meer door Shoben naar voren gebracht door te wijzen op de tweezijdigheid van een theorie: dat hij enerzijds het inzicht in het gedrag van het individu bevordert, maar anderzijds de uniekheid van het individu verhuult. Theorie in counseling reikt dus inzichten aan, maar vraagt tevens om een kritische benadering van die theorie zelf.

### *Counseling en psychotherapie*

In het Amerikaanse taalgebruik worden deze twee termen in vele gevallen naast en door elkaar gebruikt. Ook al is de vraag naar het onderscheid tussen de termen oud en vaak gesteld, er bestaat geen eensgezindheid op dit punt, noch wat het onderscheid zelf betreft noch wat de wenselijkheid van onderscheid aangaat. Hahn (in Steffire, p. 15) gaf al in 1953 het probleem duidelijk ge-

stalte in zijn opmerking dat de meeste kans op overeenstemming ten aanzien van de relatie counseling-psychotherapie bestond in de vaststellingen, dat counseling en psychotherapie niet duidelijk onderscheiden kunnen worden; dat counselors in praktijk brengen, wat psychotherapeuten beschouwen als psychotherapie; dat psychotherapeuten in praktijk brengen, wat counselors beschouwen als counseling; dat ondanks het bovenstaande counselors en psychotherapeuten van elkaar verschillen. Het is duidelijk, dat hier problemen liggen.

Eén van die problemen hangt nauw samen met het functioneren van een theorie. Counseling en psychotherapie zijn beide activiteiten, die grondvest zijn in een psychologische theorie. Als in zo'n theorie een mensbeeld wordt gepresenteerd, waarvan de principes gelden voor alle mensen, dan bestaat de behoefte aan differentiatie in termen nauwelijks, omdat een dergelijk onderscheid in wezen strijdig wordt geacht met de eenduidigheid van de theorie en de eenheid van het mensbeeld daarin. Als voorbeeld ter staving van deze bewering kan gewezen worden op de gebruikelijke terminologie in literatuur over 'client-centered' therapie, waaraan, zoals hierna nog wordt beschreven, een aantal postulaten ten grondslag ligt, dat geformuleerd is in de zelftheorie van Rogers. Er wordt door de schrijvers geen principiële poging gedaan om de begrippen counseling en psychotherapie te scheiden, omdat er geen discrepantie tussen wordt gevoeld. (Rogers 1951, Hart and Tomlinson, Boy and Pine 1963 en 1968, Patterson in Steffle, p. 184). Hetzelfde geldt voor de psychoanalytische richting, waar het bestaan van onderscheid nadrukkelijk wordt afgewezen als irrelevant (King and Bennington in Steffle, p. 190) of wordt genegeerd (Kell and Burow). Vanuit deze theorieën gezien valt er derhalve geen zinvol onderscheid te maken tussen counseling en psychotherapie.

De meeste aandrang op het aanbrengen van onderscheid is historisch gezien niet afkomstig van psychologen en psychiaters, die vanuit een bepaalde theoretische oriëntatie werkzaam zijn, maar van de opleiders van school counselors en van die counselors zelf, die in een specifieke

werksituatie werkzaam zijn. Het ligt daarom voor de hand te denken dat factoren, die samenhangen met de situatie, waarin counseling en psychotherapie plaats vinden, de behoefte aan onderscheid tussen beide vormen van hulpverlening bevorderen (zie ook: Combs e.a.). Dat deze behoefte het sterkst gevoeld wordt in de scholen, is niet verbazingwekkend, als men bedenkt dat de Amerikaanse school counselor zijn activiteiten moet kunnen verdedigen tegenover vele betrokkenen en geïnteresseerden. Mede door de wijze van financieren van het onderwijs is de aandacht voor wat er in de school gebeurt, traditioneel altijd groot geweest, een aandacht die gemakkelijk concrete vormen aanneemt in de benoeming of het ontslag van counselors. Juist op het gebied van de psychologische begeleiding, dat in vele gevallen een grensgebied is tussen gezin en school, liggen de kiemen voor vele problemen. Deze situatie vergroot de behoefte van school counselors hun werkzaamheid af te bakenen tegen de emotioneel beladen term psychotherapie. Bovendien heeft de school counselor in grote meerderheid een opleiding gehad van korte duur en bescheiden omvang en diepgang, terwijl tevens, tot voor kort althans, de motivatie van veel aspirant school counselors op totaal andere zaken gebaseerd was dan op een (psycho)therapeutische oriëntatie (Armor). Wellicht het belangrijkste aspect echter is het gegeven, dat de school counselor in een situatie komt te werken, waarin allerlei factoren zijn handelen beïnvloeden op een wijze, die ten aanzien van een psychotherapeutische relatie gewoonlijk niet voorkomt. Daarbij kan men denken aan de beperktheid van de beschikbare tijd, aan het onvrijwillige karakter van een aantal counseling relaties met leerlingen, aan de verwachtingen van de school ten aanzien van het werk van de counselor, aan de structuur van de school e.d. (Aubrey; Dinkmeyer in Beck; en vele anderen).

Wat uit dergelijke beschouwingen steeds opnieuw naar voren komt, is de discrepantie tussen de traditionele psychologische theorieën en technieken en hun toepasbaarheid in de school, terwijl in die school toch een sterke behoefte gevoeld wordt aan een ook psychologisch geo-

riënteerde begeleiding (Krumboltz, 1966).

Zoals al eerder gesuggereerd is, kan vastgesteld worden dat er geen theorie van school counseling bestaat: in talloze geschriften worden de beperkingen en opgaven van school counseling besproken, maar een samenhangend concept is nog niet gevormd. Gezien de vele verschillende visies op het onderwijs en op de doelstellingen daarvan blijft het de vraag, of een dergelijke conceptie mogelijk en wenselijk is. Hoe het ook zij, een onderscheid tussen counseling en psychotherapie kan ook volgens deze benadering niet gemaakt worden op grond van een vergelijking van theoretische achtergronden.

Een andere poging tot differentiatie geschiedt door middel van een vergelijking van de doelen van beide activiteiten. Uit de zeer uitgebreide literatuur komt een onderscheid naar voren dat gebaseerd is op verschillen in doelstelling, die alle verband houden met het onderscheid normaal-abnormaal. In vele variaties komt dit thema terug, waarbij de verschilpunten bestaan uit een andere accentuering van bepaalde facetten van datgene, wat normaal respectievelijk abnormaal wordt geacht (Peterson).

Ter illustratie volgt een aantal voorbeelden.

Psychotherapie is in het algemeen gericht op het aanbrengen van veranderingen in de karakterstructuur van de cliënt, counseling op het optimaal benutten van datgene, wat de cliënt meebrengt (Tyler, 1960); psychotherapie is in principe gericht op het herstellen van gebreken, counseling op het bevorderen van begrip van de eigen persoon en op het vergroten van de besluitvaardigheid (Rothney); psychotherapie legt de nadruk op het onbewuste, counseling op het bewuste in de cliënt (Brammer en Shostrom, 1968, en vele anderen); psychotherapie houdt zich in sterkere mate bezig met het verleden, counseling meer met het heden (Steffire en vele anderen); psychotherapie richt zich op stoornissen, counseling vooral op cognitieve processen als keuzen doen en problemen oplossen (Carkhuff and Berenson); psychotherapie vindt plaats in de sfeer van ziek zijn – beter worden, counseling in de sfeer van gezond zijn – verder groeien (Tyler, 1972).

Deze opsomming kan bijna naar willekeur worden uitgebreid. Samenvattend kan men stellen dat de aangegeven verschillen voortvloeien uit de werksituatie waarbinnen counseling resp. psychotherapie plaatsvinden, uit de opleiding van de counselor resp. psychotherapeut en uit de doelstellingen van beide processen. Deze vaststelling is van belang omdat daarmee bij de opleiding van counselors rekening gehouden moet worden (zie ook: Gilmore).

Het onderscheid tussen counseling en psychotherapie is hier aan de orde geweest zonder dat beide begrippen gedefinieerd zijn. Een definitie dient om een begrip af te grenzen van andere begrippen en in het voorgaande is juist door die expliciete afgrenzing achterwege te laten de nadruk gelegd op de verbondenheid van de beide begrippen. De scheiding van psychotherapie en counseling brengt met zich mee een scheiding tussen abnormaal en normaal. De counselors nu in de Amerikaanse scholen laten er door hun optreden geen twijfel aan bestaan, dat zij het in toenemende mate tot de verantwoordelijkheid van de school én van zichzelf rekenen de leerlingen ook te steunen op andere gebieden dan voorlichting omtrent beroep en onderwijs. Met name willen zij zich ook bezig houden met het therapeutisch begeleiden van de leerling in zijn ontwikkeling, waarbij het onderscheid 'normaal-abnormaal' in eerste instantie naar de achtergrond verdwijnt. De kritiek op deze tendentie wordt gebaseerd op verschil in opvattingen over de rol van het gezin en de school, op het ondeskundig gebruik van psychologische technieken, op verschillende opvattingen van het begrip 'therapie', op structurele beperkingen van de school e.d. Hier volstaan we met te wijzen op een andere zienswijze (Armor, p. 106), dat in deze trend bij met name jongere, langduriger getrainde school counselors '... we may be witnessing an example of the development of professional activities prior to the existence of explicit goals and knowledge bases to attain them. Presumably, if such activities are filling an as-yet unarticulated need of the society, such explicit goals and codified knowledge will someday be a part of the profession'.

Ter afsluiting van deze paragraaf is het wellicht nuttig te wijzen op nog een ander facet van de relatie van counseling en psychotherapie. Steffle (p. 22, 23) wijst op de moeilijkheid van een onderscheid tussen beide begrippen, maar tevens op de noodzakelijkheid daarvan om een aantal praktische redenen. Hij vervolgt dan: 'An attempt to distinguish between these two activities - counseling and psychotherapy - is made particularly difficult by the prestige structure in American academic circles. In general, education is less valued than psychology as a discipline. Since education departments train most counselors, counseling does not have the prestige of psychotherapy. As a consequence master's level school counselors like to think of themselves as counseling psychologists, counseling psychologists sometimes like to think of themselves as clinical psychologists, and clinical psychologists like to muddy the distinction with psychiatry. Although snobbery - and professional psychopathy - makes these distinctions difficult, the distinctions themselves are not without value'.

Men kan deze redenering ook omkeren en wel zo, dat in deze hiërarchie, die gebaseerd is op prestige en die geen rekening houdt met de relevantie van de genoten opleiding voor het te verrichten werk, elk 'hoger gelegen' specialisme de neiging vertoont de 'lager gelegene' vanzelfsprekend te beschouwen als behorend tot zijn bevoegdheid. Daarmee zijn we bij het begin van deze paragraaf teruggekeerd, nl. dat in het Amerikaanse taalgebruik meestal geen onderscheid wordt gemaakt tussen counseling en psychotherapie. Men kan daarin een overblijfsel zien van een situatie, waarin beide begrippen uitsluitend gebruikt werden binnen het domein en de vocabulaire van het oudste en aanzienlijkste specialisme, de psychiatrie. De pogingen counseling en psychotherapie van elkaar te onderscheiden dragen niet zelden het kenmerk in zich van een competentiestrijd tussen de verschillende deskundigheden. De gevestigde specialismen zien in de opkomst van nieuwe professies een aantasting van de eigen positie, de specialismen in staat van ontwikkeling ervaren de positie van de gevestigde richtingen als verstikkend en intole-

rant. In de conceptie van de helpende beroepen, die met behoud van eigen identiteit bepaald door opleiding en werkterrein, maar in nauw verbonden werkrelaties gezamenlijk ten dienste staan van de cliënt, wordt gepoogd deze tegenstellingen te overbruggen. De vloeiende overgang van counseling naar psychotherapie wordt daarin als reëel en nuttig ervaren: reëel omdat die overgang in de praktijk op geen enkel punt duidelijk is aan te wijzen, nuttig omdat het onduidelijke karakter van de overgang en de daarmee samenhangende overlappings de betrekkelijkheid van het begrip 'abnormaal' onderstrepen.

#### *Enige theoretische visies*

Het is onvermijdelijk dat in een zeer beknopt overzicht van een aantal theoretische visies, dat in school counseling een rol speelt, onrecht wordt gedaan aan die zienswijzen. De bedoeling van onderstaand overzicht is ook geen andere dan de lezer te informeren over de grondgedachten van de verschillende stromingen en over de kern van de kritiek, die op die stromingen is geuit, vooral in relatie tot school counseling.

Volledigheid kan in dit bestek ook daarin niet worden nagestreefd; in 1959 konden al 36 benaderingen onderscheiden worden en vijftien jaar later zal dit aantal niet afgenomen zijn, gezien de ontwikkelingsfase waarin school counseling verkeert. Het volgend overzicht kan daarom niet meer bieden dan een schets van bepaalde hoofdzaken.

Niet al de hierna volgende stromingen zijn gelijkwaardig in die zin, dat ze een gelijk niveau van theorievorming vertegenwoordigen. Sommige zijn in feite slechts beschrijvingen van een therapie, andere hebben een uitgewerkt theoretisch model ter beschikking. Ter illustratie van de grote verscheidenheid en variatie in benadering volgt hier eerst een aantal definities van counseling. De eerste wordt voor de volledigheid gegeven en betreft groep counseling, een variant waarop nu niet verder ingegaan wordt in verband met de noodzakelijke beperkingen van dit artikel.

1. Group counseling is 'the process of using group interaction to facilitate deeper self-understanding and self-acceptance. There is

- a need for a climate of mutual respect and acceptance so that individuals can loosen their defenses sufficiently to explore both the meaning of behavior and new ways of behaving. The concerns and problems encountered are centered in the developmental growth tasks of members rather than on pathological blocks and distortions of reality' (Mahler, 1969).
2. 'Counseling is a human relationship; a warm relationship in which the counselor, fully and completely, without any ifs or buts, accepts the client as a worthy person. In this relationship of complete acceptance, the client can grow and develop and come to use the strengths and capacities that are his and to make decisions and choices that will be satisfactory to him, and thus to his fellows' (Arbuckle, 1970).
  3. 'Counseling is a purposeful, reciprocal relationship between two people in which one, a trained person, helps the other to change himself or his environment' (Brammer and Shostrom, 1952).
  4. 'School counseling is an ongoing process in which: 1. a student is free to explore his feelings and what he perceives to be his problems; 2. the counselor provides an accepting, understanding, nonjudgmental climate; 3. a relationship is created which enables the student to become increasingly self-directive and capable of dealing with the world around him' (Evriff, 1963).
  5. 'Counseling consists of whatever ethical activities a counselor undertakes in an effort to help the client engage in those types of behavior which will lead to a resolution of the client's problems' (Krumboltz, in Osipow, 1970).
  6. 'Counseling is a professional relationship, established voluntarily by an individual who feels the need of psychological help, with a person trained to provide that help' (Patterson, 1959).
  7. 'Counseling is seen as: (a) diagnosis and treatment of minor (nonimbedded, nonincapacitating), functional (nonorganic) maladjustment and (b) as a relationship, primarily individual and face-to-face, between counselor and client' (Pepinsky and Pepinsky, 1954, in Steffire, 1972).
  8. 'Counseling has but one major aim: to assist each pupil to make more effective adjustments to the environment in which he lives. For a given individual, maintaining or recovering a proper degree of adjustment may require the solution of problems, with which he is confronted, or it may require making a choice or decisions of some other kind' (Roeber, Smith, and Erickson, 1955).
  9. Counseling is 'the process by which the structure of the self is relaxed in the safety of the relationship with the therapist, and previously denied experiences are perceived and then integrated into an altered self' (Rogers, 1952).
  10. 'Counseling denotes a professional relationship between a trained counselor and a client. This relationship is usually person-to-person, although it may sometimes involve more than two people, and it is designed to help the client understand and clarify his view of his life space so that he may make meaningful and informed choices consonant with his essential nature in those areas where choices are available to him' (Steffire, 1972).
  11. 'Counseling is a process designed to help a person to answer the question, what shall I do?' (Tyler, 1969).
  12. 'Counseling has been defined as a face-to-face situation in which, by reason of training, skill, or confidence vested in him by the other, one person helps the second person to face, perceive, clarify, solve, and resolve adjustment problems' (Williamson and Foley, 1949).
  13. 'Counseling is a dynamic and purposeful relationship between two people in which procedures vary with the nature of the student's need, but in which there is always mutual participation by the counselor and the student with the focus upon self-clarification and self-determination by the student, (Wrenn, 1951).

Uit deze definities blijkt dat de verschillen in opvatting zich voornamelijk concentreren rond datgene, wat kennelijk de kernpunten in het counselingproces zijn: de relatie zelf, de sfeer van die relatie, de opleiding van de counselor en de doelstelling binnen het counselingproces. In het algemeen bestaat er nauwelijks verschil van mening over het belang van een goede relatie in een sfeer van vertrouwen (zie bijvoorbeeld ook Krumboltz, de voorvechter van de toepassing van gedragsmodificatie in school counseling, Krumboltz and Thoresen, 1969, *passim*).

Over de vraag waarom een sfeer van vertrouwen belangrijk is, lopen de meningen uiteen: een groep ziet die vertrouwenssfeer als de oorzaak van veranderingen in de cliënt, een andere als nuttig en wenselijk voor verdere zinvolle actie. De nadruk die op het professionele aspect van counseling gelegd wordt en daarmee tevens op het belang van een goede opleiding van de counselor, geeft een beeld van de rol, die men aan de counselor toekent binnen de relatie, en is tevens een aanwijzing voor de doelstelling van het counselingproces. Wordt de counselor gezien als een specialist in menselijke betrekkingen, dan verschijnen er in de definitie nadrukkelijk termen als 'relatie', 'sfeer', 'vertrouwen', 'zelfbestemming' e.d.; wordt aan de counselor een rol toegedacht bij het doen van keuzen, het aanbrengen van verandering bij de cliënt, het oplossen van problemen en het geven van voorlichting of adviezen, dan vindt men eerder termen als 'professioneel', 'opleiding', 'vaardigheid', 'adjustment' e.d. Die verschillende accenten vinden hun oorsprong in verschillende visies, waarvan er hierna enkele volgen.

1. 'Trait-factor'-theorie. Deze theorie, die met enigszins verschillende benamingen wordt aangeduid (trait theory – Super; trait-factor theory – Williamson; trait-and-factor theory – Carkhuff) heeft de langste traditie binnen de praktijk van school counseling (Traxler, in van Hoose, p. 284). De persoonlijkheid wordt vanuit deze theorie gezien als 'a system of interdependent traits or factors such as abilities (verbal, numerical, memory, spatial, and so on) interests and values,

attitudes, and temperament'. (Brammer and Shostrom, 1968, p. 61). De geciteerde auteurs wijzen in relatie tot deze zienswijze op de lange traditie van deze theorie om mensen te classificeren volgens karaktertypen of te beschrijven in termen van testcores met behulp van karakterprofielen. In een andere formulering geeft Williamson (1965, p. 90) een omschrijving van een essentiële veronderstelling, die in deze theorie ligt opgesloten: 'In this [trait] theory it is assumed that one of man's characteristics is that he is an organized pattern of varied capacities which may be identified through objective instruments known as psychological tests'. Een dergelijke veronderstelling verwijst rechtstreeks naar een toepassingsgebied, dat in de Verenigde Staten een traditie van drie kwart eeuw heeft, de begeleiding van de leerling bij de keuze van school en beroep. Een andere veronderstelling echter is noodzakelijk om zinvol op deze wijze die begeleiding te verschaffen en die is, dat dergelijke capaciteiten tamelijk stabiel zijn. In de woorden van Carkhuff en Berenson (p. 106) wordt deze gedachte met betrekking tot de beroepskeuze als volgt weergegeven: 'the assumptions posited to justify this effort are simple and direct: (1) men differ along measurable but relatively stable dimensions; (2) jobs differ along measurable but relatively stable dimensions'.

Er zijn vele redenen van praktische aard te bedenken, waarom volgens deze visie counseling met behulp van psychologische testen wenselijk is. Er wordt echter nog een andere reden aangevoerd. Williamson (in Steffre, p. 136) wijst op nog een andere veronderstelling van de aanhangers van deze theorie, nl. dat de grootst mogelijke voldoening wordt geput door een mens uit het slagen in onderwijs (in ruime zin) en beroep op basis van eigen geschiktheden (aptitudes). Het is dus zaak alle mogelijke middelen aan te wenden om achter die geschiktheden te komen. Daarbij is er een verschuiving zichtbaar van een exclusief gebruik van psychologische testen naar toetsen van geschiktheid door middel van stages en dergelijke. Tevens is het besef gegroeid dat inzicht in de af- of aanwezigheid van bepaalde capaciteiten niet voldoende is om keu-

zen te doen, maar dat met name de motivatie een factor is, die de keuze in sterke mate beïnvloedt (Williamson, in Steffire, p. 163).

De kritiek op de trait-factor theorie en de toepassing ervan, met name in school counseling, concentreert zich op twee gebieden. Het ene deel van die kritiek heeft betrekking op de praktijk. Zo wordt er opgemerkt, dat, 'in view of the changing nature of people in various careers, the weaknesses of personality tests, and the similarity of personality traits necessary for success and entry in a variety of careers, there would seem to be little hope that such an approach can lead to fruitful understanding of career behavior' (Osipow, 1973, p. 227). Tevens wordt van vele zijden gewezen op het grote aantal studies naar de uitkomsten van trait-factor counseling en de grote verschillen in resultaten, die die studies laten zien. Ondanks de lange traditie van deze theorie in counseling wordt er gesteld dat 'the trait-and-factor literature has not yet reported the critical test of the stance' (Carkhuff and Berenson, p. 111). Een laatste bezwaar van praktische aard ligt in de neiging van veel school counselors om zo veel mogelijk gegevens over hun leerlingen te verzamelen en vast te leggen, in de veronderstelling dat de tendentie in een bepaalde richting van onderwijs en beroep daarin zichtbaar wordt.

Afgezien van de vele tijd, die in deze archiefopbouw wordt geïnvesteerd, van de onbetrouwbaarheid van dergelijke compilaties van gegevens en van de mogelijkheden tot misbruik, wordt als een bezwaar gevoeld de deterministische instelling ten opzichte van de cliënt, die eruit spreekt: als men maar voldoende en adequate gegevens verzamelt en systematisch ordent, dan zal de cliënt de voor hem beschikte keus met behulp van de counselor daaruit kunnen lezen.

Het tweede onderwerp van kritiek hangt met dit laatste punt samen en is van principiële aard. De mens wordt, volgens de critici van de trait-factor theorie, gezien als een gefragmenteerd geheel, waarvan de samenhang ondergeschikt is, althans in de praktische toepassing van theoretische inzichten, aan de deelkenmerken. Het unieke karakter van een individu krijgt daardoor te weinig aandacht en de plaatsing van de individu-

ele personen in de maatschappij wordt te zeer een technische vaardigheid, tot schade voor dat individu en de maatschappij. De erfelijkheid van eigenschappen en capaciteiten krijgt volgens velen een te belangrijke plaats toegedeeld. De bijdrage van affectieve elementen aan de besluitvorming van mensen wordt onderschat en daarmee een wezenlijk aspect van het mens-zijn.

Samenvattend kan men stellen dat deze theoretische benadering in principe een brede visie geeft op de menselijke persoonlijkheid; hij is in wezen empirisch en heeft traditioneel zijn toepassingsgebied beperkt tot het combineren van mens en werk of onderwijs op grond van onderzoek naar de persoonlijkheidskenmerken, de geschiktheden en de behoeften van die mens op een bepaald moment in diens ontwikkeling.

2. Zelf-theorie (Rogers). Toen Rogers in 1951 zijn persoonlijkheidstheorie ter verklaring van het menselijk gedrag op schrift stelde, voegde hij er de waarschuwing aan toe dat zijn poging tot theorievorming niet meer wilde zijn dan een voorlopige vormgeving van zijn denkbeelden. Talrijke hypothesen, die zijn theoretische visie droegen, moesten nog onderzocht en geverifieerd worden (1965, p. 482). Deze waarschuwing heeft hij bij vele gelegenheden herhaald; daarbij wees hij herhaaldelijk op de voornaamste functie van theorievorming, de stimulering van creatief denken (Rogers, 1965, p. 532; in Carkhuff, p. 68). In zoverre heeft de zelftheorie, waarvan de naam duidt op de nadruk op begrippen als 'zelf', 'zelf-concept', 'zelf-structuur' en dergelijke, zijn waarde bewezen. Als grote verdienste (door sommigen ook: als enige verdienste) wordt algemeen gezien, dat de denkbeelden van Rogers de aanzet hebben gevormd voor de eerste systematische pogingen de resultaten van een therapie in verband te brengen met de gebruikte technieken en de theoretische argumenten daarvoor. In een aantal gevallen heeft de door Rogers gestimuleerde research gegevens opgeleverd die veronderstellingen in de zelftheorie niet bevestigden. In grote lijnen echter handhaaft Rogers zijn theoretische visie.

De grondgedachte ervan kan gevonden worden

in de veronderstelling 'that the individual has a sufficient capacity to deal constructively with all those aspects of his life which can potentially come into conscious awareness' (1965, p. 24).

Het uitgesproken vertrouwen in de individuele mens, die in staat is om met zijn eigen problemen te leven als hij zich van die problemen bewust is, is wellicht het meest kenmerkende voor de zienswijze van Rogers.

Negentien korte stellingen voorzien van een korte toelichting vormen de pijlers van zijn theoretische beschouwingen. Volgens zijn eigen zeggen is deze theorie in wezen fenomenologisch van aard en in hoge mate afhankelijk van het begrip 'zelf' als een verklarend idee (1965, p. 532). Na in een aantal stellingen verklaard te hebben dat het individu het centrum vormt van een eigen ervaringswereld die door dat individu of, zoals Rogers ook zegt, dat organisme als reëel wordt ervaren, volgt in stelling 3 (1965, p. 486) het standpunt dat 'the organism reacts as an organized whole to this phenomenal field'. Uit dit waarnemingsgebied vormt zich geleidelijk de idee 'zelf' als bij een opgroeiend kind een deel van zijn hele privéwereld geleidelijk herkend wordt als 'mij' of 'ik' (1965, p. 497). Van belang is hier de vaststelling dat 'individu' en 'zelf' derhalve verschillende begrippen zijn die niet noodzakelijkerwijs samenvallen. Immers het geheel van waarnemingen dat in het begrip 'zelf' wordt opgenomen hoeft niet hetzelfde te zijn als datgene, wat het individu ervaart. Enerzijds zal dus in de visie van Rogers het eindpunt van persoonlijkheidsontwikkeling gevormd worden door een wezenlijk samenvallen van de subjectieve ervaringswereld van het individu met de begripsstructuur van 'het zelf' (1965, p. 512); anderzijds bestaat er een diepliggende psychische spanning in het individu, als, om welke redenen ook, het organisme verhindert dat belangrijke ervaringen (fysieke zowel als zintuigelijke) in symbolische vorm deel gaan uitmaken van de zelf-structuur door deze niet tot het bewustzijn toe te laten. Op die wijze ontstaat er een discrepantie tussen de ervaring, die het individu heeft, en de ideeën, die hij over zichzelf heeft. Deze discrepantie kan verklaard worden uit de opvatting van het begrip

'zelf' als een fractie van de persoonlijke ervaringswereld van het individu.

Een consequentie van de idee van een eigen realiteit voor elk individu afzonderlijk is de stelling dat de beste uitgangspositie om gedrag te begrijpen gevormd wordt door het eigen denk-kader van het individu zelf. Impliciet wordt hier tevens gesteld dat gedrag, vanuit het individu gezien, zinvol is. Een consequentie van de scheiding individu-zelf is het aanbrengen van een notie van een subjectief zelf en een objectief zelf. Daar Rogers geen uitleg verschaft over de relatie tussen beide zelden, ligt de gedachte voor de hand dat zij duidelijk los van elkaar staan en dat op die wijze het objectieve zelf (het zelf-concept) tamelijk onafhankelijk kan gaan opereren in het leiden van de ervaring en het gedrag (zie ook: Johnson, in Beck, p. 165 e.v., met name voor de relatie tot het existentialisme).

Het zal op grond van het bovenstaande duidelijk zijn dat in de visie van Rogers psychische problematiek door de cliënt zelf opgelost moet worden. Als echter bepaalde condities aanwezig zijn in de therapeut en de cliënt, dan zullen bepaalde voorspelbare veranderingen plaatsvinden in de cliënt. De theorie gaat nog verder door te stellen dat alleen die condities voldoende en noodzakelijk zijn. De therapeut zal een basisinstelling moeten inbrengen die gefundeerd is in echtheid (genuineness, ook wel congruence genoemd), invoelend begrijpen (empathic understanding) en onvoorwaardelijke aanvaarding van de cliënt en zijn beslissingen (acceptance, unconditional positive regard). De cliënt zal aan twee voorwaarden moeten voldoen: 1. hij moet kwetsbaar (anxious, vulnerable) zijn, d.w.z. in enige mate bereid tot verandering van zijn huidige situatie; 2. hij moet in minimale mate de basisinstelling van de therapeut ervaren. In de mate, waarin deze condities in therapeut en cliënt aanwezig zijn, zal voorspelbare verandering in de cliënt optreden, omdat in een dergelijke sfeer de cliënt zich geleidelijk voldoende veilig gaat voelen om niet eerder bewust gemaakte ervaring toe te laten tot het bewustzijn en om zo de spanning tussen individu en zelf weg te nemen (zie ook: Hart and Tomlinson, p. 25 e.v.).

Daar psychische spanningen altijd dezelfde achtergrond hebben, is het stellen van een diagnose niet nodig en ook niet wenselijk, omdat daardoor een individu geïdentificeerd wordt en de unieke samenhang in zijn persoonlijkheid veronachtzaamd.

De kritiek op de toepassing van client-centered therapie met name binnen scholen stelt dat het niet tot de taak van de school kan behoren vage doelen als zelf-verwerking na te streven door middel van persoonlijke therapie (Rothney, p. 43 en 46); dat te veel verantwoordelijkheid wordt gelegd bij jongeren, die het aan ervaring en emotionele rijpheid ontbreekt (Ratigan, in Steffle, p. 53); dat er te weinig aandacht geschonken wordt aan de realiteit van de schoolsituatie en de beperkingen die daaruit voortvloeien, i.h.b. het tijdsaspect (Tyler, 1969, p. 168 e.v.). Van principiële aard zijn opmerkingen, dat een client-centered benadering onvoldoende aandacht schenkt aan het verleden van de cliënt; dat de persoon van de therapeut in de counseling relatie buiten schot blijft en dat het tweezijdig karakter van communicatie verwaarloosd wordt; dat de client-centered benadering een zeer verbale omgangsvorm is waarin veel gesproken wordt óver gevoelens, maar die gevoelens zelf niet worden uitgedrukt (Carkhuff en Berenson, p. 68 en 75). Rothney (p. 41) merkt nog op dat geen overtuigend bewijs voor de effectiviteit van de client-centered methoden is geleverd. Krumboltz en Thoresen (1969, p. 11 en 52) zien in het gezag van de client-centered benadering een misplaatste generalisatie van het effect van non-directieve technieken op bepaalde personen en in bepaalde situaties, terwijl zij in de praktijk een grote behoefte aan daadwerkelijke actie bij de cliënt constateren, gericht op het oplossen van welomschreven problemen. Zeer wijd verbreid tenslotte zijn de kritische opmerkingen met een strekking dat client-centered therapie alleen perspectieven biedt bij verbaal ingestelde, intelligente en liefst uit de 'middle-class' stammende cliënten, en dat de capaciteit tot effectief functioneren in een client-centered therapie een kwaliteit is van Carl Rogers zelf en van (bijna) niemand anders.

3. Ter afsluiting van deze paragraaf worden nog drie korte beschrijvingen gegeven van stromingen, die sinds betrekkelijk korte tijd van invloed zijn op de praktijk van school counseling in de Verenigde Staten. De drie besproken stromingen (behavioral counseling, reality therapy, the core dimensions) bieden niet zo zeer een uitgewerkt theoretisch systeem, als enkele principiële uitgangspunten, van waaruit de counselor zijn werkzaamheid kan benaderen.

#### *a. Behavioral counseling.*

Zoals de toevoeging 'client-centered' aan counseling door sommigen als overbodig, want pleonastisch wordt gevoeld (alle counseling immers is client-centered in die zin dat de hulpverlening altijd gericht is op de cliënt), zo wordt door anderen de toevoeging 'behavioral' als overbodig ervaren (alle counseling is er immers op gericht op enigerlei wijze het gedrag van de cliënt te beïnvloeden). In beide gevallen wordt door de gebruikte terminologie het volgens die visie belangrijkste object in de counselingrelatie benadrukt.

In behavioral counseling wordt gepoogd de kennis, die met name in laboratoriumsituaties is opgedaan met betrekking tot het leren van gedrag, een praktische vorm te geven. Daarbij gaat men uit van de gedachte dat gedrag een functie is van zijn antecedenten en ten gevolge daarvan wetmatig. Behavioral counseling probeert gedragsproblemen te verklaren in termen van leergedrag en strategieën leidend tot gedragsmodificatie te ontwikkelen, die gebaseerd zijn op leertheoretische principes (Goodstein, in Steffle, p. 283). Die principes zijn voornamelijk vastgesteld in leertheoretisch onderzoek dat zich richtte op 'respondent behavior' (i.e., gedrag dat opgewekt wordt door een prikkel, die eraan voorafgaat), op 'operant behavior' (i.e., gedrag dat gevormd en in stand gehouden wordt door de gevolgen ervan) en op 'modeling' (i.e., het beïnvloeden van gedrag door middel van voorbeeldgedrag onder verschillende condities). De voornaamste principes, die daarbij naar voren komen, zijn die van 'reinforcement', 'extinction', 'discrimination' en 'generalization'.

Op twee manieren kan men in de aanpak van problematisch gedrag zijn kennis van 'de wetten van het leren' toepassen. De ene manier is om een al voorkomend gedrag te versterken of te verzwakken, de tweede is om een nieuwe vorm van gedrag aan te leren ter vervanging van een ongewenste vorm van handelen (zie Tyler, 1969, p. 175 e.v.).

De nadruk van gedragstheorie ligt op de aard van de leerprocessen, die ten grondslag liggen aan gedragsverandering, en die processen worden beschouwd als in wezen gelijk aan de leerprocessen, die betrokken zijn bij elke gecompliceerde vorm van leren door mensen. De behavioral counselor wordt ook gezien als de leraar van de cliënt-leerling. Het is gebruikelijk het plaatsvinden van leren pas dan als bewezen te accepteren, wanneer de leerling op enigerlei wijze kan demonsteren dat hij het geleerde kan toepassen. Daar de behavioral counselor zijn cliënt een bepaald gedrag tracht te leren, kan het welslagen daarvan alleen aanmelijk gemaakt worden door de demonstratie van het gewenste gedrag door de cliënt; m.a.w. waarneembaar gedrag is de maatstaf van alle counseling (Krumboltz, in Osipow, 1970, p. 23).

De kritiek op behavioral counseling in scholen hangt samen met het gebruik dat de counselor maakt van bepaalde technieken. Enerzijds wordt door vele, behavioristisch georiënteerde schrijvers nadrukkelijk gewezen op het vanzelfsprekende 'common sense' karakter van zekere gedragbeïnvloedende technieken (Krumboltz and Krumboltz 1972; Sulzer and Mayer 1972). In het algemeen wordt weinig kritiek geleverd op het gebruik van het gezond verstand in scholen, zij het dat sommigen, het gezond verstand beschouwend als de laagste vorm van verstand, de uitingen ervan van weinig belang achten. Anderzijds wordt heftige kritiek geleverd op het gebruik van geavanceerde technische instrumenten in scholen, zoals systematische desensitizatie en counterconditioning bijvoorbeeld. De argumenten zijn in dat geval meestal dezelfde als die ten aanzien van andere systemen worden geuit, de incompetentie van de school counselor en de taakoverschrijding door de school.

Als andere punten van kritiek worden genoemd, dat behavioral counselors meer gericht zijn op het aanbrengen van (ingrijpende) veranderingen in het gedragspatroon van hun cliënten dan op de begeleiding van normale ontwikkelingsprocessen; dat ze meer gericht zijn op het herstel van dan het voorkómen van problemen; dat ze de neiging hebben het doel te stellen boven de middelen; dat de enige beperking in de doelstelling van het counselingproces bestaat uit de aanvaardbaarheid van die doelstelling voor de counselor; dat behavioral counselors weinig belangstelling hebben voor sociale problematiek ten gevolge van hun technologische instelling om specifieke problemen met specifieke technieken aan te pakken; dat studies over een langere periode ter staving van beweerde successen niet in voldoende mate aanwezig zijn (zie ook Rothney, p. 32 e.v.).

Zeer algemeen voorkomend is de opmerking dat de research, die ten grondslag ligt aan deze vorm van counseling, verricht is in situaties en op subjecten, die volkomen vreemd zijn aan de situaties en de personen, waarop behavioral counseling zich richt. Het onderzoek wordt voor een belangrijk deel verricht in laboratoriumomstandigheden, waarin beïnvloedende factoren gecontroleerd kunnen worden; het onderzoek richt zich bovendien in vele gevallen op dieren of op mensen, bij wie ernstige, vaak geïsoleerde pathologische verschijnselen optreden zoals fobieën. De resultaten van het onderzoek zijn volgens deze mening niet van toepassing op de praktijk van school counseling.

Een andere opmerking is dat behavioral counseling symptomen tracht weg te nemen zonder zich te bekommeren om oorzaken. Anderen stellen daar tegenover dat de relatie symptoom-oorzaak niet altijd duidelijk is en dat in vele gevallen de zogenaamde symptomen de oorzaken blijken.

#### b. Reality therapy.

William Glasser, met wiens naam het begrip 'reality therapy' verbonden is, gaat in zijn theoretische beschouwingen uit van een drietal

axioma's. Het eerste is dat iedereen, die steun bij een psychiater zoekt, lijdt aan hetzelfde essentiële tekort: hij is niet in staat zijn wezenlijke behoeften te vervullen (1965, p. 5). Het tweede axioma luidt dat alle psychiatrische patiënten, onverschillig het gedrag dat zij demonstreren, één gemeenschappelijk element in hun gedrag hebben en dat is de ontkenning van de werkelijkheid van de wereld om hen heen (1965, p. 6; in Beck, p. 368). Het derde axioma stelt dat mensen zich altijd ten diepste verbonden moeten voelen met tenminste één, maar liefst meer andere mensen, willen ze gezond blijven (1965, p. 7).

Bouwend op deze axioma's stelt hij dat de wezenlijke behoeften die voor elk mens vervuld moeten worden, bestaan uit (1) de behoefte lief te hebben en geliefd te zijn en (2) de behoefte te voelen dat je waarde hebt voor jezelf én voor anderen. Daarbij wordt grote nadruk gelegd op de noodzaak dat anderen dan het individu zelf dat individu de moeite waard achten en van hem houden, gevoelens die inhoudelijk in vele gevallen nauwelijks te scheiden zijn (1965, p. 9).

Op grond van deze overwegingen concludeert Glasser dat de voornaamste taak voor een therapeut bestaat uit het bereiken van een volledige betrokkenheid bij de patiënt, opdat daardoor het fundament wordt gelegd waarop de patiënt kan bouwen aan de vervulling van zijn twee elementaire behoeften. Die volledige betrokkenheid wordt zodanig geïnterpreteerd, dat de therapeut werkelijk met al zijn inzichten en waarden in de relatie aanwezig is; het accent ligt in zijn optreden meer op zijn menselijkheid dan op zijn deskundigheid.

In feite is er sprake van een directieve benadering, waarbij geen belang wordt gehecht aan het verleden of het onderbewuste van de patiënt, omdat in de opvatting van Glasser de patiënt op het moment van de therapie vraagt om vervulling van zijn basisnoden; deze nu kunnen uitsluitend vervuld worden in het heden en binnen het kader van de samenleving, waarvan de patiënt de realiteit ontkent (axioma 2) en die door de therapeut in de relatie wordt vertegenwoordigd. De naam 'reality therapy' slaat op de doelstelling van deze benadering, nl. het leiden

van de patiënt naar werkelijkheidsbesef en het vermogen met die werkelijkheid om te gaan (1965, p. 6) en tevens op de volledige eerlijkheid van de therapeut in zijn relatie tot de patiënt, waarmee bedoeld wordt dat de therapeut voortdurend in woord en daad tegenover de irreële uitingen van de patiënt realistische sociale normen stelt in zijn rol van verantwoordelijk representant van de maatschappij (in Beck, p. 368 en 369).

Daarbij gaat Glasser ervan uit dat een dergelijk proces in de eerste plaats op de rede gericht hoort te zijn om succes te hebben. Het verband met de zienswijze van Ellis, die psychische problemen ziet als het resultaat van een irrationele verwringing van de werkelijkheid, die veroorzaakt wordt door het overtrokken verwachtingspatroon van buitenstaanders en de persoon zelf, is duidelijk. Evenals bij Ellis ligt bij Glasser de nadruk op het gebruik van rationele argumenten tegen en beïnvloeding van de patiënt, opdat deze een nieuwe houding leert, waarbij de nadruk ligt op de idee van verantwoordelijkheid. Deze wordt door Glasser gedefinieerd als de vaardigheid in het vervullen van je behoeften zó, dat je anderen niet berooft van de mogelijkheid hun behoeften te vervullen. Zij, die deze verantwoordelijkheid niet geleerd hebben, zijn degenen, die psychotherapeutische hulp behoeven, en zij worden aangeduid als onverantwoordelijk, een zienswijze die doet denken aan de omschrijving van slechtheid door Socrates als gebrek aan kennis van het goede. De overeenkomst gaat verder in die zin dat de therapeut, omdat hij zelf een verantwoordelijk mens is en toegewijd aan de patiënt, als leraar van verantwoordelijkheid fungeert, die de leerling-patiënt uiteindelijk zelf laat beslissen, of zijn gedrag verantwoordelijk is of niet (1965, p. 28).

Die verantwoordelijkheid is bovendien nauw verbonden met de omschrijving van 'goed gedrag' in ethische zin: 'when a man acts in such a way that he gives and receives love, and feels worthwhile to himself and others, his behavior is right and moral' (1965, p. 57). Vanuit dit gezichtspunt wordt het begrijpelijk dat Glasser het onvermijdelijk en zelfs essentieel acht dat de therapeut

waarden in het algemeen en zijn eigen waarden in het bijzonder in de relatie aanbiedt en bespreekt. Immers 'people come to therapy suffering because they behave in ways that do not fulfill their needs, and they ask if their behavior is wrong. Our [the therapist's] job is to face this question, confront them with their total behavior, and *get them to judge* the quality of what they are doing' (1965, p. 56).

De kritiek op reality therapy wordt bondig samengevat door Rollo May (in Peterson, p. 141). Hij merkt op dat door het ontbreken van onderscheid tussen de normen van de patiënt en de therapeut de weg vrij is tot indoctrinatie van de patiënt door de therapeut onder het mom van 'aanpassing' en 'geestelijke gezondheid'; dat de therapie ontwikkeld is in het werken met psychopathische personen, in wie enige sociale zin ontwikkeld moet worden, voordat zij bereikbaar zijn, en dat een dergelijke benadering niet op grond van succes bij een zeer specifieke groep toepasbaar is op alle andere groepen mensen. Als dat toch gebeurt, dan betekent dat 'to make the therapist society's agent for the destruction of the patient's autonomy, freedom, inner responsibility, and passion'.

De term 'patiënt' wijst op de achtergrond en het werkterrein van Glasser. Hij heeft echter zijn werkterrein steeds meer verlegd van de psychiatrische instelling naar de school, die hij ziet als een voortreffelijk startpunt voor preventieve gezondheidszorg. Omdat in zijn visie een groter belang wordt gehecht aan persoonlijke kwaliteiten van de therapeut dan aan specifieke kennis, kunnen zijn inzichten door leraren en counselors in praktijk gebracht worden zonder veel verdere psychologische training. Glasser beschouwt dat als een groot voordeel van principiële aard in verband met de verdieping en humanisering van de omgang tussen leraren en leerlingen, die er uit voortvloeit, en van praktische aard, omdat het alleen door inschakeling van diegenen, die op grond van hun beroep dagelijks met vele mensen omgaan, mogelijk is op grote schaal psychologische hulp te verlenen. Dat geldt z.i. in het bijzonder voor lesgevend en verplegend personeel (1969, *passim*).

c. The core dimensions.

Alle richtingen in psychotherapie en counseling wijzen op succesvolle behandelingen van cliënten volgens in die richtingen gefundeerde methoden. Sterk verschillende technieken blijken wat het percentage met succes behandelde cliënten betreft vergelijkbare resultaten te behalen. Tevens is gebleken dat tussen patiënten die een psychiatrische behandeling ondergingen en tussen diegenen, die daar voor in aanmerking wilden komen, maar daar geen gelegenheid toe kregen, geen significant verschil optrad in de percentages van beide groepen, die vooruitgingen: het gedeelte dat vooruitgang boekte was in beide groepen ongeveer even groot (Eysenck, Levitt in Carkhuff en Berenson, p. 13).

Deze en andere zaken hebben geleid tot een aantal vragen; één daarvan is de vraag, welke factoren nu eigenlijk een therapeutische relatie gunstig of ongunstig beïnvloeden. Bij de beantwoording van die vraag komen Carkhuff en Berenson eerst tot de vaststelling dat 'therapeutic processes may be for better or for worse'. Verder ontwikkelen zij de gedachte, zich daarbij basierend op eigen research en onderzoek door anderen, dat niet in de eerste plaats de theoretische oriëntatie van de therapeut het therapeutisch effect van een relatie bepaalt, maar een aantal kerndimensies, die in elke wederkerige menselijke relatie een rol spelen. Naarmate in een relatie een hoger niveau wordt bereikt in het functioneren volgens die kerndimensies, zal in hun visie het therapeutisch effect van de relatie groter zijn.

Carkhuff en Berenson (p. 4) noemen een groot aantal mogelijke dimensies van de relatie, maar achten slechts de invloed van een viertal daarvan op het effect van de relatie door onderzoek bewezen.

Deze vier dimensies zijn 'empathic understanding' (invoelend begrijpen), 'positive regard' (respect), 'genuineness' (echtheid) en 'concreteness' (precisie in formulering). De overeenkomst met de ingrediënten van de basisinstelling van de client-centered counselor is opvallend, maar de aanwezigheid en de uiting van die basisinstelling is in de opvatting van Carkhuff en Berenson niet

voldoende garantie, dat een therapeutisch effect in een relatie wordt bereikt. De kerndimensies worden beschouwd als 'the primary facilitative factors', die gecombineerd dienen te worden met een behandelingswijze, die bepaald wordt door de doelstelling van de relatie en door de situatie, waarin die relatie tot stand komt. De kenmerken van de verkozen behandelingswijze worden aangeduid als 'the secondary facilitative factors'. In een schoolsituatie bijvoorbeeld kan een probleem rond beroepskeuze aangepakt worden met methoden, die gebaseerd zijn op trait-factor theorie; een dergelijke aanpak kan slechts zinvol geschieden, als hij plaatsvindt in een relatie die bepaald wordt door de vier genoemde kerndimensies.

Van belang in deze visie zijn met name de constatering dat het effect van *elke* menselijke relatie in wezen bepaald wordt door dezelfde variabelen; dat een relatie (en dus ook een professionele, therapeutische relatie) per definitie een wederkerig proces is, waarbij de deelnemers elkaar beïnvloeden in gunstige of ongunstige zin; dat de overeenkomsten in de beroepsuitoefening van verschillende categorieën hulpverleners essentieel zijn dan de verschillen. Een belangrijke consequentie van deze gedachtengang is dat de opleiding van hulpverleners in de eerste plaats gericht moet zijn op de persoonlijkheidsontwikkeling van de student. Daar in de praktijk van de opleiding doorgaans geen tijd beschikbaar is om studenten een therapeutische behandeling te geven, gericht op een totale reconstructie van het communicatieproces, zal bij de selectie van kandidaten de aandacht moeten vallen op de mate van aanwezigheid van de kerndimensies in de wijze van communiceren van de kandidaat en zal vervolgens in de opleiding getracht moeten worden het peil van communiceren in het kader van de kerndimensies te verhogen (Carkhuff en Berenson, p. 202 en 203).

De kritiek op deze visie concentreert zich voornamelijk op de wijze waarop niveaus van functioneren volgens de kerndimensies worden onderscheiden. De schalen, die daartoe door Carkhuff en anderen zijn ontwikkeld, hebben ernstige beperkingen die voornamelijk samen-

hangen met het subjectieve karakter van ervaringen in counseling en psychotherapie. Het wordt daardoor moeilijk enigszins betrouwbare meetinstrumenten te ontwikkelen, omdat die gebaseerd zijn op subjectieve beoordeling van uitsluitend verbaal materiaal uit therapeutische relatie. Als men de functionele waarde van de gebruikte meetinstrumenten in twijfel trekt, ontvalt aan de visie op de rol van de kerndimensies de basis van bewijsvoering.

### *Slotopmerking*

De voornaamste bijdragen van de beschreven benaderingen aan de praktijk van school counseling zijn in hoofdzaak de volgende.

De 'trait-factor' theorie heeft het belang van een systematische aanpak en een persoonlijke benadering in leerlingbegeleiding benadrukt. Door op verschillende wijzen informatie te verzamelen en te ordenen met betrekking tot individuele studenten worden gegevens verkregen, die relevant kunnen zijn bij het doen van keuzen; tevens komen uit de gegevens alternatieven naar voren, die te voren niet altijd herkend werden.

Deze benadering heeft tevens opgang gemaakt in scholen, omdat ze een betrekkelijk gering aantal contacten per leerling vereist en omdat ze niet op verandering gericht is, noch op verandering in de leerling, noch op verandering in de school. Ze blijft binnen de gegeven omstandigheden.

De 'client-centered' benadering heeft in school counseling vooral effect gehad op de houding van de counselor ten aanzien van zijn werk. Inzicht in de Rogeriaanse visie heeft zijn gevoeligheid verhoogd voor de uniekheid van elke leerling en heeft het besef doen groeien dat het zinvol en verantwoord is tijd te besteden aan de opbouw van een vertrouwensrelatie met de leerling, die steun nodig heeft. In het werk van vele school counselors is het accent verschoven van leiding naar begeleiding, vooral in de relatie tot de oudere leerlingen, bij wie adolescentenproblematieken een rol spelen. Het Rogeriaanse geloof in de capaciteit én de neiging van het individu tot zelfbestemming heeft ook bij de aanpak van zakelijke problemen en in de relatie met jongere kinderen

- × tot gevolg, dat de relatie gevoeld wordt als een samenwerkingsverband van gelijkwaardigen en dat het beslissingsrecht van de leerling over het gebruik van adviezen en informatie in sterkere mate dan voorheen gerespecteerd wordt.

Gedragstheorieën hebben in de stroming van behavioral counseling vooral de noodzaak onderstreept om resultaten van counseling zichtbaar te maken. De counselor wordt daardoor gedwongen zichzelf af te vragen van welke doelstellingen hij uitgaat in zijn handelen en welke middelen hem daarbij in de schoolsituatie ten dienste staan. Door de doelbewuste en systematische aanpak in deze stroming hebben de leerlingen gewoonlijk het gevoel dat ze weten, waaraan ze toe zijn. Hetzelfde geldt voor de leraren. Wellicht de belangrijkste bijdrage aan school counseling vloeit voort uit een grondidee van behavioral counseling, dat de omgeving het gedrag in sterke mate beïnvloedt. De behavioral counselor is er toe geneigd om, indien hij vaststelt dat bepaalde structurele situaties op meso-niveau (de school) of op micro-niveau (de lessituatie) als prikkel fungeren tot ongewenst gedrag, te pogen die situatie op enigerlei wijze te veranderen zó, dat het oproepen van het gewenste gedrag bevorderd wordt.

Reality therapy en de visie op de kerndimensies leggen beide de nadruk op de wederkerigheid van de relatie counselor-leerling. In beide visies zet de counselor zijn persoonlijkheid volledig op het spel met alle risico's daarvan voor hemzelf.

Belangrijke aspecten voor school counseling blijken met name het belang dat gehecht wordt aan het denken over het eigen gedrag en de daarmee verbonden waarden (Glasser) en de aandacht voor de kwaliteit van de persoonlijke omgang in combinatie met strategieën tot actie (Carkhuff en Berenson).

School counseling is een praktische toepassing van inzichten, die voor een belangrijk deel verkregen zijn in onderzoek op het gebied van de psychologie. Die toepassing bestaat met betrekking tot de leerlingen uit de begeleiding van die leerlingen op hun weg door de school en heeft dus een sterk pedagogisch karakter. Eerder in dit artikel is gewezen op de vloeiende overgang van

counseling in psychotherapie. De verwevenheid van pedagogiek en psychologie in school counseling wijst op een vergelijkbare relatie tussen de beide vakgebieden, die ieder hun eigen kenmerken hebben.

Dit artikel staat in het teken van de theoretische achtergronden van counseling en van school counseling in het bijzonder. Uit het voorafgaande zal gebleken zijn dat de keuze voor een of meer theoretische oriëntaties belangrijk is en bepaald wordt door allerlei factoren, waarvan de persoonlijkheidsstructuur van degene, die de keuze doet, niet de onbelangrijkste is. Er is echter nog een aspect dat hier ter afsluiting wordt toegelicht.

Het gaat daarbij om de vraag, waarom school counseling wenselijk is. Er zijn bepaalde bezwaren daartegen aan te voeren, waarvan een aantal bij een andere gelegenheid al is aangeduid\*. Als principiële bezwaren worden bijvoorbeeld genoemd dat de sociale macht van het schoolstelsel niet misbruikt mag worden voor de bevordering van geestelijke gezondheid, omdat het begrip 'geestelijke gezondheid' gevaarlijk wordt geacht in verband met de onduidelijke interpretatie ervan; en dat scholen bestaan voor het doen plaatsvinden van kennisoverdracht en niet om de eigen identiteit van individuen ten behoeve van een gesmeerd lopend schoolleven net zolang 'aan te passen', totdat er niet meer van een eigen identiteit gesproken kan worden (Szasz, p. 152 en 162).

De nadruk op psychologie als de kern van de opleidingen voor school counselors, die tot ongeveer 1960 algemeen aanwezig was, wordt gezien als de belangrijkste oorzaak van dergelijke kritiek op school counseling. In dit verband merkt Wrenn (1962) op, dat de keuze van counseling theorieën wordt bepaald door het antwoord dat de counselor geeft op de essentiële vraag naar zijn doelstellingen in school counseling: 'Am I a specialist for a few who are in trouble, or am I a specialist for many with normal growth problems?'. Het lijkt verantwoord te stellen dat in toenemende mate Amerikaanse

\* De Vries, *Pedagogische Studiën*, 1973 (50), 397-408.

school counselors alleen het tweede deel van de vraag bevestigend beantwoorden, waarbij het begrip 'normaal' niet eng wordt uitgelegd. Daarmee worden de psychologische aspecten van school counseling geïntegreerd in de pedagogische.

Literatuur

Arbuckle, Dugald S.; *Counseling: Philosophy, Theory and Practice*; Allyn and Bacon, Boston, 1970.

Armor, David J.; *The American School Counselor: A case study in the sociology of professions*; Russell Sage Foundation, New York, 1969.

Aubrey, Roger F.; Misapplication of Therapy Models to School Counseling; *Personnel and Guidance Journal*, 1967, 48, p. 273-278.

Beck, Carlton E. (ed); *Philosophical Guidelines for Counseling*; Wm. C. Brown Co., Dubuque, Iowa, 1972.

Boy, Angelo V., and Pine, Gerald J.; *Client-centered Counseling in the Secondary School*; Houghton Mifflin Co., Boston, 1963.

Boy, Angelo V., and Pine, Gerald J.; *The Counselor in the Schools: A Reconceptualization*; Houghton Mifflin Co., Boston, 1968.

Brammer, Lawrence M., and Shostrom, Everett L.; *The Dynamics of the Counseling Process*; McGraw-Hill, Inc., New York, 1952.

Brammer, Lawrence M., and Shostrom, Everett L.; *Therapeutic Psychology: Fundamentals of Actualization Counseling and Psychotherapy*; Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New York, 1968.

Carkhuff, Robert R., and Berenson, Bernard G.; *Beyond Counseling and Therapy*; Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1967.

Combs, Arthur W., Avila, Donald L., and Purkey, William W.; *Helping Relationships: Basic concepts for the helping professions*; Allyn and Bacon, Inc., Boston, 1973.

Deese, James; *Psychology as science and art*; Harcourt Brace Jovanovitch, Inc., New York, 1972.

Ellis, A.; *Reason and emotion in psychotherapy*; Lyle Stuart, New York, 1962.

Evraiff, William; *Helping Counselors Grow Professionally: A casebook for school counselors*; Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1963.

Gilmore, Susan K.; *The Counselor-in-Training*; Appleton-Century-Crofts, New York, 1973.

Glasser, William; *Reality Therapy*; Harper and Row, New York, 1965.

Glasser, William; *Schools without failure*; Harper and Row, New York, 1969.

Hart, J. T., and Tomlinson, T. M.; *New Directions in Client-Centered Therapy*; Houghton Mifflin Co., Boston, 1970.

Van Hoose, William H., and Pietrofesa, John J. (eds.); *Counseling and Guidance in the Twentieth Century*; Houghton Mifflin Co., Boston, 1970.

Kell, Bill L., and Burow, Josephine Morse; *Developmental Counseling and Therapy*; Houghton Mifflin Co., Boston, 1970.

Krumboltz, J. D., and Hosford, R. E.; Behavioral counseling in the elementary school; *Elementary school guidance and counseling*, 1966, 3, p. 11-19.

Krumboltz, John D., and Krumboltz, Helen B.; *Changing Children's Behavior*; Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1972.

Krumboltz, John D., and Thoresen, Carl E. (eds.); *Behavioral Counseling: Cases and Techniques*; Holt, Rinehart and Winston, Inc., New York, 1969.

Mahler, Clarence A.; *Group Counseling in the Schools*; Houghton Mifflin Co., Boston, 1969.

Maslow, Abraham H.; *The Psychology of Science: A Reconnaissance*; Gateway Edition; Henry Regnery Co., Chicago, 1970.

Osipow, Samuel H., and Walsh, Bruce W.; *Behavior Change in Counseling: Readings and Cases*; Appleton-Century-Crofts, New York, 1970.

Osipow, Samuel H.; *Theories of Career Development*; Appleton-Century-Crofts, New York, 1973.

Patterson, C. H.; *Counseling and Psychotherapy: Theory and Practice*; Harper and Row, New York, 1959.

Peterson, James Allan; *Counseling and Values*; International Textbook Co., Scranton, Pa., 1970.

Roeber, Edward C., Smith, Glenn, and Erickson, Clifford; *Organization and Administration of Guidance Services*; McGraw-Hill, New York Inc., 1955.

Rogers, Carl R.; Client-centered Psychotherapy; *Scientific American*, November 1952.

Rogers, Carl R.; *Client-centered therapy*; Houghton Mifflin Co., Boston, 1965.

Rothney, John W. M.; *Adaptive Counseling in Schools*; Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J., 1972.

Shoben, E. J., Jr.; The counselor's theory as a personal trait; *Personnel and Guidance Journal*, 1962, 40, p. 617-621.

Steffire, Buford, and Grant, W. Harold; *Theories of counseling*; McGraw-Hill Book Co., New York, 1972.

Sulzer, Beth, and Mayer, G. Roy; *Behavior Modification Procedures for School Personnel*; The Dryden Press, Inc., Hinsdale, Ill., 1972.

Super, Donald E.; *The Psychology of Careers*; Harper and Row, New York, 1957.

Szasz, Thomas S.; *Ideology and Insanity*; Calder and Boyars, London, 1973.

Tyler, Leona, E.; *The Work of the Counselor*; Appleton-Century-Crofts, New York, 1969<sup>3</sup>.

Tyler, Leona E.; Minimum change therapy; *Personnel and Guidance Journal*, 1960, 40, p. 475-479.

Williamson, E. G., and Foley, J. D.; *Counseling and*

*Discipline*; McGraw-Hill, Inc., New York, 1949.

Williamson, E. G.; *Vocational Counseling: some historical, philosophical and theoretical perspectives*; McGraw-Hill Co., New York, 1965.

Wrenn, C. Gilbert; *Student Personnel Work in College*; Ronald Press, New York, 1951.

Wrenn, C. Gilbert; *The Counselor in a changing world*, APGA, Washington, 1962.

*Curriculum vitae*

Zie Ped. Studiën, oktober 1973.