

VERBONDENHEID, NIET DOOR GEZAG, MAAR DOOR RELATIE

MARIKEN GORIS

In gesprek met Marcel van Herpen

In onderwijsland heeft iedereen wel gehoord van Stevens' psychologische basisbehoeften relatie, autonomie en competentie. Daarover is veel gezegd en geschreven. Nieuw is dat Marcel van Herpen het trio van Stevens gebruikt om zijn visie op gezagsverhoudingen te formuleren. Hij zet ze in als analysemiddel om gezag en gezagsproblemen te typeren, in iedere situatie. Als je hem hierover hoort praten, lijkt het allemaal zo eenvoudig. En daarin schuilt juist de kracht van zijn visie.



Vanaf het moment dat een kind wordt geboren, richt het zich vanzelfsprekend op de relatie. Door de relatie met de moeder krijgt het kind wat het nodig heeft: voedsel om niet te verhongeren, een doek of een deken om het niet koud te hebben. Tegelijkertijd spelen voordurend psychologische factoren een rol, omdat de moeder de signalen van het kind steeds beter ziet. Als het gaat om verbondenheid is voor Marcel van Herpen het startpunt daarom volstrekt helder, dat is altijd relatie.

Vanuit deze relatie ontwikkelt het kind een eigen identiteit, het kind wordt autonoom. Bijzonder is dat autonomie niet simpelweg staat voor 'op zichzelf'. Marcel: 'Autonomie ontwikkelt zich altijd in relatie tot de ander, of anders gezegd, de 'ik' is niet los te zien van de relatie met de ander, want iemand is autonoom ten opzichte van de ander. Vanuit relatie ontwikkelt zich eveneens de prestatie die het kind kan leveren. Relatie, autonomie en competentie draaien voortdurend om elkaar heen. Maar het begint allemaal bij de relatie.'

Hoe bouw je een relatie op?

Marcel: 'In een goede relatie kan de een zichzelf zijn en de ander ook; in de interactie zoek je uit hoe ver je kunt gaan en wat er nodig is. Zo ontstaat er verbondenheid. Verbondenheid is dan geen abstract begrip. Het is een kenmerk van een relatie waarbij de autonomie van beiden gewaarborgd blijft.

Zo'n verbondenheidsrelatie kan echter alleen ontstaan als er wederzijds vertrouwen is. Vertrouwen is daarmee de voorwaarde én het resultaat. In de interactie is vertrouwen nodig, is ruimte nodig waarin veiligheid wordt ervaren, zodat je je kwetsbaar durft op te stellen en weet dat de ander niet onmiddellijk een oordeel heeft. In die ruimte is het mogelijk om vertrouwen te ervaren en vertrouwen te geven aan de ander. Vertrouwen en zelfvertrouwen dus. Het zijn twee kanten van dezelfde medaille. Zoals er geen autonoom persoon is zonder relatie.'

Je hebt ook duidelijke opvattingen over gezagsverhoudingen. Kun je omschrijven welke rol 'relatie' hierin speelt?

Marcel onderscheidt twee typen gezagsverhoudingen. Het eerste type is de natuurlijke gezagsverhouding (1). Het gaat om mensen voor wie je respect hebt, mensen tegen wie je opkijkt, mensen die voorbeeldgedrag laten zien. Bij het tweede type gaat het om gezag dat gekoppeld is aan een functie (2), bijvoorbeeld de agent op straat, de leraar in de klas, de directeur van een school.

Het gaat Marcel in eerste instantie om gezagsverhoudingen in de natuurlijke relatie (1). Hij zegt: 'Als je kijkt naar de verhouding tussen leraar en kind, dan staat in de klassieke verhouding (2) de leraar boven het kind. Zo is ons onderwijs georganiseerd. De leraar heeft gezag en dat is strikt genomen niet onlogisch. Kinderen moeten kunnen rekenen op de veiligheid die de leraar garan-



deert, dat hij wat te vertellen heeft, dat hij kan ingrijpen indien nodig. Kinderen hebben tegelijkertijd feilloos door of ze voor de leraar wel of geen natuurlijk respect (gezag) kunnen opbrengen. Ze ervaren dat er leraren zijn die eigenlijk helemaal geen respect voor kinderen hebben. Een leraar zei laatst tegen me dat kinderen tegenwoordig geen respect meer hebben. Maar toen ik in zijn klas kwam kijken, dacht ik: de eerste die zich dat zou moeten realiseren, ben jijzelf. Met andere woorden: kinderen voelen of de leraar ze respecteert en waardeert, of hij hun inspanningen beloont. Als een leraar dat doet, dan krijgt hij dat ook terug. Het gaat dan niet om het klassieke gezag 'Wie is hier de baas?', maar om gezagsverhoudingen op basis van wederkerigheid, het respect dat je uitstraalt. De respectvolle persoon die je bent. Dat verschil laat zich eenvoudig kennen. Stel de vraag: 'Voor wie komt de leraar naar school? Gaat het de leraar om het curriculum, de stof, de organisatie, het systeem of komt die leraar naar school voor de kinderen? Als de leraar voor zijn vak en voor de boeken naar school komt, dan weten de kinderen precies dat zij in het systeem mee moeten, waarbij gezag anders geformuleerd wordt dan bij een leraar die voor de kinderen komt en eigenlijk vooral geïnteresseerd is in wie deze kinderen zijn. Daar zeggen de kinderen: 'Die leraar komt voor mij, die begrijpt mij' en daar vertrouwen de kinderen de leraar.'

Hoe ga jij om met deze leraar die geen respect heeft voor kinderen? Als je hem een spiegel voorhoudt, confronteer je hem met iets dat niet gemakkelijk is om te buigen.

'Dit willen veranderen is misschien wel het moeilijkste dat er is. Want het zit in wie je bent, in alles wat je hebt meegemaakt, in hoe je bent opgevoed, welk onderwijs je hebt gehad.

De cruciale factor om te krijgen wat je wenst, is om het perspectief niet bij de leraar te leggen, bij wat hij goed of fout doet, maar om vanuit het perspectief van het kind te kijken, en dus de vraag te stellen 'Hoe komt het bij de kinderen binnen?' Als een leraar daar op gericht is en dus ook naar de kinderen kan luisteren (en dat is niet hetzelfde als kinderen hun zin geven), dan zie je gedrag veranderen. Leraren gaan minder praten, ze leunen wat meer achterover. De kinderen kunnen meer verantwoordelijkheid nemen, en dus gaan zichzelf harder werken. We spreken daar over 'Pedagogische Tact': De leraar is dan in staat om het goede te doen, op het juiste moment, óók in de ogen van de kinderen. Dit leidt altijd tot de situatie waarbij de leraar beschikbaar is, maar waarbij de kinderen aan het werk zijn. Gezagsproblemen bestaan in deze situatie simpelweg niet. Als je op basis van vertrouwen werkt, is er geen ordeprobleem en dus ook geen gezagsprobleem. De verhoudingen in de klas zijn gebaseerd op wederzijdse, goede relaties.'



Het lijkt zo eenvoudig.

'Ja, dat is het ook. Tenminste het principe, maar wat het ingewikkeld maakt is dat sommige leraren denken dat kinderen gezag voor hen hebben als ze stil zijn, dat de kinderen betrokken zijn als ze braaf opdrachten maken. Als je de kinderen in deze klas spreekt, komt het voor dat ze zeggen: 'Wij zijn stil, niet omdat we gezag hebben voor deze leraar, maar omdat we bang zijn voor zijn strafsysteem'. En dat is wat mij betreft precies de relatie die je niet wilt.'

Je ziet het, je voelt het. Kinderen vertellen het ook onmiddellijk. Ze weten precies wat ze bij wie mogen en hoe ver ze kunnen gaan.'

Hoe zet je dat in gang?

'Eigenlijk heel eenvoudig, door het stellen van vragen: 'Wanneer ben jij de leraar die jij wilt zijn? En wanneer ben jij de leraar die je niet wilt zijn?' Iedere leraar kent situaties waarbij hij denkt: 'Dit is helemaal fantastisch' en iedere leraar kent situaties waarbij hij denkt: 'Maar hiervoor ben ik het onderwijs niet ingegaan'. Als een leraar dat duidelijk heeft voor zichzelf, dan ontstaat onmiddellijk het verlangen de leraar te zijn die je wilt zijn en zo min mogelijk de leraar die je niet wilt zijn. Daarnaast weet hij eigenlijk heel goed wat de belemmerende factoren zijn. Soms zit dat in het systeem, in methodes, maar ook vaak in het eigen gedrag.

Als hij dat aan wil pakken, moet er nog een transformatie plaatsvinden. Het werkt pas echt als hij de kinderen durft in te schakelen om dat gedrag te veranderen ('Dit vind ik lastig, kunnen jullie mij helpen om hier beter in te worden'). In negen van de tien gevallen zijn kinderen dan tot het uiterste bereid om een leraar te helpen, om dat samen te doen. Het is essentieel dat een leraar dit inziet, dat hij het niet alleen wil blijven doen, maar met zijn collega's én met de kinderen. Het doorzien van eigen gedrag is natuurlijk moeilijk. Echt naar jezelf willen en kunnen kijken is misschien wel het moeilijkste dat er is. Ook een leraar die aangeeft zich thuis te voelen in het onderwijs, kan terloops aangeven: 'Ik zet me helemaal in, maar in die situatie, met dit kind, lukt het mij niet'. Dat is vaak te herleiden tot zijn eigen biografie. Dan komt het opnieuw aan op het stellen van de juiste vragen. Wat doet dit kind en wat gebeurt er dan met jou? Gebeurt dat alleen bij dit ene kind of gebeurt het ook in andere situaties? Het is wonderlijk, maar het is bijna altijd eerder voorgekomen, want het komt ergens vandaan. Het verwijst naar ervaringen die de leraar eerder heeft opgedaan en die gevoed worden door dit ene kind. Op het moment dat de leraar zich daar bewust van is, ontstaat de mogelijkheid om er zonder oordeel naar te kijken en er vervolgens anders op te reageren.'



Het is vijf voor half twee. Om half twee worden we verwacht in de bibliotheek. Normaal hebben we zo'n tien minuten nodig om van school naar de bieb te gaan. Ik vertel mijn groep 7, 8 dat het dus de hoogste tijd is. Ook maak ik op mijn manier duidelijk dat ik vanaf nu zo snel mogelijk wil vertrekken. We lopen de gang door, de speelplaats over naar het grasveld achter de sporthal. Ik vervoeg mij bij de kopgroep en zet er stevig de pas in. We steken het grasveld over tot aan de poort naar de doorgaande weg. Ik kijk om en zie Rosa op de rug van Sanne zitten. Ik roep naar hen dat ik wil dat ze tegelijk met ons aan de grote weg zijn. Rosa springt van "haar paard" af en galoppeert in onze richting. Voor de tweede keer kijk ik om en irriteer me over het feit dat Sanne nonchalant slentert. Bij de grote weg aangekomen heeft Rosa de groep ingehaald. Sanne heeft de versnelling niet ingezet. Ik sta voor de groep stil en kijk Sanne van grote afstand indringend aan. Groetende passanten belemmeren mijn tweede dwingende verzoek. Mijn irritatie nemen ze bepaald niet weg. De kinderen volgen in stilte de tergend langzame tocht van Sanne. Als Sanne de groep op vijf meter heeft genaderd deelt mijn felle, geagiteerde stem haar mee: "Of je loopt nu gewoon met ons mee, of je gaat terug naar school!" Zonder een enkele reactie draait Sanne zich om en zet twee passen schoolwaarts. Nu echt pissig tot in mijn sokken roep ik: "Je loopt met ons mee, nu!" De groep volgt mij zwijzaam naar de wachtende bibliothecaresse. Vanuit de achterhoede hoor ik gesnik. Ik wil het even niet begrijpen. Ik ben terecht pissig! In de bieb vertel ik de nieuwe opdrachten. Alle kinderen zwermen uit. Sanne blijft hevig snikkend in de vertelhoek zitten. Ik ben wat rustiger geworden en schuif bij, zonder haar aan te raken. "Ik weet echt niet waarom je huilt", zeg ik. "Voor mijn gevoel mag ik met recht pissig zijn op jou." Sanne heft haar hoofd op, kijkt me niet-begrepen aan, haalt diep adem en zegt: "Ik mocht kiezen van jou. Ik mocht terug naar school zei je en toen weer niet." Ik schrik van haar opmerking en vraag bedenktijd. Bij het opstaan tik ik met mijn rechterhand op haar bovenbeen. "Ik kom zo terug." Lopend tussen honderden literaire werken herinner ik mij de woorden die een oude wijze vrouw eens tot mij sprak. Zij formuleerde jaren terug een zelfbedacht elfde gebod: "Heb uzelf lief in de ander." De ander geeft je de mogelijkheid om blij, verdrietig, angstig, geboeid en..... pissig te zijn. Sanne maakte een keus, die ik niet bedoeld had, maar ook een keus die ik nooit zou durven maken. Sanne confronteerde mij met mijn sociaal gewenst gedrag. Sanne is op dat gebied als elfjarige een hele stap op mij vooruit. Ik zou nooit omgedraaid zijn. Weer voel ik "mijn" irritatie. Opnieuw ga ik naar haar en vertel vereenvoudigd wat ik heb gedacht. Zij knipoogt volwassener naar mij dan ik naar haar kan, nu. Morgen knipoog ik ook weer volwassenen.



En zo komen we weer terug bij de gezagsverhoudingen.

'Ja, inderdaad. Want als het goed gaat in de klas, op het moment dat de relaties in orde zijn, praat niemand over gezag. Een leraar bij wie het goed gaat, heeft het niet over zijn goede gezagsverhoudingen. Gezag komt pas om de hoek kijken, als mensen problemen hebben met elkaar, als er ordeproblemen zijn. Nogmaals: als de relaties goed zijn, zijn er geen ordeproblemen en heb je het niet over gezagsverhoudingen.'

Wat betekent dit allemaal voor leraren?

'Het is mijn stellige overtuiging dat ordeproblemen niet nodig zijn. We creëren ze. Het is zelfs niet nodig met de allermoeilijkste kinderen. Dat betekent echter niet dat kinderen geen verwerpelijk gedrag kunnen vertonen of dat ze niet agressief kunnen zijn. De vraag is echter wat je met zo'n kind doet. Wat je niet moet doen is heel helder: je moet het nooit ontkoppelen door het eruit te sturen, een onvoldoende te geven of te isoleren.

Wat je wel moet doen? Je moet je afvragen, in pedagogische zin, of het kind krijgt wat het nodig heeft en of het nog in de groep staat. Als je aan deze gedragsmatig moeilijke kinderen vraagt waar ze zouden willen staan in de groep, geven ze vaak aan: 'Het liefst in de groep'. Ze willen zich graag omringen door mensen, ze willen geen isolatie. En als je vraagt: 'Waar zit jij?' dan geven ze vaak aan: 'Aan de rand of zelfs daarbuiten.' Deze kinderen weten dat ze in de groep geen plaats hebben, met het risico dat ze buiten de groep een nieuwe groep maken, waar ze zelf centraal in staan. En dat zijn de groepjes die zich op straat vormen; groepjes die dingen doen die jij niet wilt. We hebben dat systeem zelf gecreëerd!'

Marcel's pleidooi is duidelijk: er is een grote noodzaak om alle kinderen in de groep te houden. Als kinderen veel aandacht vragen, dan moet de leraar dat geven. Op een gegeven moment vragen ze die hoeveelheid aandacht niet meer en dan ruilen ze vanzelf hun gedrag in. Als kinderen weten dat de leraar altijd te vertrouwen is, dat hij altijd voor het kind blijft zorgen en er altijd van blijft houden, dan wordt het (negatieve) gedrag ingeruild voor een goede relatie.

Dus vanaf dag één alles inzetten op een goede relatie?

'Ja, inderdaad, vanaf de allereerste seconde. Niet in beslag genomen worden door je digibord of methode, maar vanaf het eerste moment laten zien dat je naar de kinderen verlangt. Hoe groter de problematiek, hoe interessanter dit pedagogisch wordt. Je bent er toch niet om de kinderen dingen te leren die ze al kunnen? Je bent er om kinderen van dienst te zijn die je écht nodig hebben. Andere kinderen kunnen je daarbij helpen.'

Terwijl ik hiernaar luister, gebeurt er iets met mij. We hebben op school te maken met een meisje dat af en toe erg agressief is. De woorden van Marcel zetten mij aan het denken. Ik neem de vrijheid hem hierover te vertellen.

Marcel: 'Wees je bewust van het feit dat je een oordeel uitspreekt. Jij zegt 'erg agressief', misschien vind ik het wel meevallen. Hoe dan ook laat dat meisje in haar gedrag zien dat ze een relatie met jou en de kinderen wil, maar niet weet hoe ze dat tot stand brengt. Het lukt haar niet om duidelijk te maken wat zij nodig heeft om een relatie aan te gaan. Wat je in deze situatie kunt zeggen tegen het kind is: 'Wat is het toch ontzettend vervelend dat jij dit gedrag moet vertonen, maar

ik hou van jou en ik blijf met jou net zo lang zoeken tot we samen prettig verder kunnen.'

Tegelijkertijd bespreek je met de andere kinderen in de klas hoe lastig het is voor dit meisje om aan te geven wat ze graag wil en vraag je hoe jullie haar samen kunnen helpen. Als zij elke dag ervaart dat iedereen bereid is haar te helpen en dat jij niet accepteert dat er één kind is dat dat veroordeelt – want ook dát kind zal geholpen worden als het dat nodig heeft – dan ervaren die kinderen op een gegeven moment: 'Hier zijn we er voor elkaar en alles wat hier gebeurt, is normaal. We helpen elkaar net zo lang tot we allemaal prettig kunnen werken en spelen.'

'Als het niet lukt met zo'n meisje, dan is het noodzakelijk dat de leraar naar zichzelf kijkt. Het gaat erom, om zonder oordeel te kunnen kijken wat er nodig is. Daarvoor is een leraar nodig die in staat is om niet te schrikken van ongewenst gedrag.'

Tijdens Marcells uitleg voel ik de ruimte die deze visie oplevert. We pakken de lijn van het interview weer op.

Wat betekent het verhaal over relatie en gezagsverhoudingen voor een schoolleider? Wat kan of moet hij hiermee?

Voor Marcel staat bovenaan dat een schoolleider het voorbeeld is. Niet omdat de schoolleider zich erop voorstaat het voorbeeld te zijn, maar omdat hij het is. Hij moet dit verhaal over relatie zijn. Een schoolleider let niet op verbondenheid, hij is verbondenheid. Goed kunnen managen en de dingen goed regelen is niet hetzelfde als schoolleider zijn.

Daarnaast is de schoolleider ervoor om de leraren de mogelijkheid te bieden om het werk goed te doen. Hij moet de leraren zo vertrouwen

dat de leraren dit durven. En daar waar leraren aangeven iets nog niet te kunnen, helpt hij ze. Marcel: 'De schoolleider moet niet te veel eisen stellen, hij moet zeggen: 'Zo gaan we het doen, en waar het nog lastig is, help ik jou en helpen jullie elkaar. Maar we gaan er geen kinderen meer uitsturen, we geven geen onvoldoendes, en als je dat lastig vindt, zal ik je erbij helpen. Ik ben er, als jij mij nodig hebt, en als je het zelf kunt, doe je het zelf.'

Deze schoolleider wil ditzelfde zien tussen leraren en kinderen. Het gaat om leraren die uitdragen dat kinderen veel zelf kunnen, en als ze het lastig vinden, geholpen worden. Dat is de hoogste vorm van vertrouwen, van verbondenheid, van het verlenen van autonomie en dus een kenmerk van een goede relatie. Je zegt niet steeds wat een ander moet doen. De opdrachten en de criteria zijn duidelijk. En jij bent beschikbaar als het nodig is voor die ander.'

Ook hier benoem je kwaliteiten die verbonden zijn aan het wezen van iemand.

'Dat zeg ik niet omdat ik dat zelf zo zou willen, maar dat zeg ik omdat kinderen altijd aangeven dat de persoon het belangrijkste is. Kinderen vragen de hele dag: 'Wie ben jij?' Dat is aanvankelijk belangrijker dan de stof of het vak.'

Als het zo verbonden is met het wezen, wie zijn er dan geschikt voor het onderwijs?

'Op dit moment vallen er veel mensen uit, omdat ze de druk van het systeem niet aankunnen. Leraren voelen zich soms als een verlengstuk van een systeem dat ze niet willen. Op het moment dat zij kwetsbaarder en opener durven zijn, zijn er minder gezags- en ordeproblemen.

EEN RELATIE VAN 21 MINUTEN

De jongens en de meisjes zaten apart aan de tafel. Ik herkende een stel kinderen van de beschrijvingen die waren gegeven door de begeleiders. Ik groette iedereen en schoof aan bij de jongens. Ze vroegen wie ik was, ik kreeg ranja en leek welkom. Ik volgde het gesprek over school, voetbal en meisjes met gekke haren. "Hoe doe jij je haren?" vroeg ik aan een kind dat eenzelfde 'kapsel' heeft als ik, "ook met de tondeuse op standje één?" "Wat is tondeuse?" vroeg een verbaasde stem met Turks accent. De reactie kwam met Marokkaans accent: "Scheerapparaatje!" "Ja, scheerapparaatje, jij hebt scheerapparaatje," werd bevestigd met Surinaamse klank.

"Jouw haar is korter," zei Tariq.

Tariq komt uit Irak; hij is verbaal sterk (sommigen vinden dat hij een grote mond heeft) en is motorisch zeer vaardig (sommigen denken dat hij ADHD heeft.)

Ik wreef over mijn hoofd en daarna over het andere stekelbolletje.

"Ik weet het niet," zei ik.

Hij wreef over mijn hoofd, over zijn hoofd en trok zijn wenkbrauwen op. De anderen volgden het voorbeeld. We discussieerden en wreven over elkaars haren; stekels, stijl, krullen.

"Welkom allemaal," interrompeerde de coach, "fijn dat jullie er zijn. Vandaag starten we met het spel spons-water-vuur."

"Dat is saai," riep Tariq.

"Ja," sloot ik aan, "heel saai!"

Tariq keek me verrast aan, 'een bondgenoot!'

"Maar," reageerde de begeleider, "saai kan soms ook leuk zijn."

"Dat klopt," zei ik tegen Tariq, "dat bestaat. Ik moet het nog

zien vandaag, maar het bestaat. Laten we zeggen: het voordeel van de twijfel."

Ik was blij dat de begeleider open en relaxed reageerde, maar vooral dat Tariq en ik even waren afgestemd. Ik ben hoofdcoach van de Ruud van Nistelrooy Academy. Ik train de begeleiders en ben stand-by als trajecten niet succesvol verlopen. In deze groep was de synergie niet goed. Met name de jongens waren druk en slecht aanspreekbaar. Aan de tafel hoorde ik waar hun interesses naar uitgingen. Ik was verheugd dat het contact soepel verliep en dat elkaar 'door de haren schrijven' vanzelfsprekend leek. Maar ook voelde ik hoe we in ons gesprek gestoord werden door een opdracht van de begeleider.

We liepen naar buiten. Tariq en ik duwden elkaar steeds van links naar rechts door de gang. Bij de deur maakte ik een overdreven gebaar met mijn linkerarm dat hij voor mocht. Hij duwde me nog één keer en liep door de deur. Ik zag een leeg colablikje liggen en zei: "Onvoorstelbaar toch, dat er mensen zijn die blikjes zomaar weggooien, terwijl er afvalbakken zijn!"

Tariq zei niets, raapte het blikje op en gooide het in de afvalbak. Al zo vaak was hem gezegd wat hij moest doen. Al zo vaak had hij zich verzet, verbaal en fysiek. Maar blijktbaar is een relatie van 21 minuten voldoende, om iemand een blikje op te laten rapen; ofwel: er is een relatie nodig om een prestatie te leveren.





Het wordt gemakkelijker en prettiger. Kinderen willen niet een bepaald type leraar; ze willen dat de leraar met wie ze te maken krijgen open is, te vertrouwen is en authentiek. Soms maakt het systeem dat bijna onmogelijk.'

Kan iedereen een goede leraar of schoolleider zijn?

'Nee, vanuit deze pedagogische rol is het een voorwaarde dat je empatisch bent. Als je niet empatisch bent, kun je een heleboel dingen doen, maar je moet het perspectief van de kinderen in kunnen nemen en de schoolleider moet het perspectief van de leraren in kunnen nemen. De klassieke leraar die alleen maar instructies gaf, had dat niet nodig, maar deze leraar heeft dat wel nodig en dat kan niet iedereen.'

Is deze visie typerend voor deze tijd?

'Nee hoor, een goede leraar heeft altijd zo gewerkt. Theo Thijssen heeft immers niet op de Theo Thijssen school gezeten en Petersen zat zelf niet op een jenaplanschool. Goede leraren zijn er altijd geweest. Maar het systeem bemoeilijkt het soms wel; het wantrouwen vanuit de overheid naar besturen is op dit moment groot. Ook het wantrouwen vanuit besturen naar de individuele scholen waar-

door de leraren zich de hele dag moeten verantwoorden over wat ze doen.

Leraren moeten juist veel ruimte krijgen in hoe ze het doen. Het curriculum kun je prima samen vaststellen, maar hoe je dat doet, moet veel meer van de leraren zelf worden. Daar moeten ze ook zelf voor gaan zorgen en ophouden met zeggen: 'Ja maar, dat mag niet van mijn directeur of inspecteur'. Leraren moeten de waarom-vraag zelf kunnen beantwoorden: 'Ik weet precies wat ik doe, natuurlijk haal ik die kerndoelen en natuurlijk zijn de resultaten hier goed. En eerst en vooral zorg ik ervoor dat de relaties op orde zijn.'

Die houding is soms lastig, als er tegelijkertijd een groot appèl wordt gedaan op ieders resultaatgerichtheid.

'Die discussie vind ik niet zo interessant. Er is door de overheid, decennialang, geprobeerd de verschillen tussen kinderen te laten erkennen. Dat is niet gelukt en dat gaat ook niet zo. Een

leraar moet weten dat 'opbrengstgericht werken' een politiek construct is.

Een leraar moet leren voelen wat in zijn klas nodig is; als hij ziet wat er nodig is en hij handelt daarnaar, dan zijn de kinderen de hele dag aan het werk, dan zijn de relaties in orde en evenzeer de resultaten. Een leraar kan niet zeggen dat het niet lukt op een goede manier met de kinderen te werken, omdat er een inspectie is, of omdat er methodes en toetsen zijn.

Het kan zijn dat hij de hele dag moet werken met methodes die niet van hem zijn, en dat hij dus de kinderen niet kan opvoeden, omdat hij een verlengstuk van een systeem is geworden. Dan is het zijn taak om het om te draaien: hij kiest voor wat werkt en zorgt daarvoor. Dan leren de kinderen veel meer dan wat er in de kerndoelen staat. Een leraar die tegen de kinderen zegt dat hij ook niet achter de methodes en toetsen staat, schakelt zich uit als authentiek opvoeder. Dan moet hij met zijn collega's de moed opbrengen om daar verandering in te brengen. En de kinderen helpen je daar graag bij!'

En de schoolleider?

'Die zorgt ervoor dat de leraren in staat zijn om deze opdracht uit te voeren.'

In het boek 'Hou van mij' beschrijft Ted van Lieshout ondermeer een aantal ooms met formidabel gezag die kinderen het leven voorleven. Zij stralen gezag uit door bier te drinken, een jagershoed te dragen of een roos te geven aan hun blozende moeder.

DE KAPERROOM

(De kroeg in met de oom die tegen mam zei dat we naar de dierentuinen gingen)

Ken je hem? Je weet wel, die enorme kerel met zijn zwarte baard, ontsnapt aan het doodhoofdschip waarop hij vroeger voer toen hij nog jonge maagden verschalkte, die kaper op woeste zee. Hij mist een houten poot en lapje voor zijn oog en haak, maar hij heeft wel een tand niet, al weet ik nooit precies welke als ik hem bulderlachend nateken in mijn hoofd.

*Mannen moeten bier uit pullen en wij zitten breeduit te wezen aan een bruine tafel met kringen die ruikt naar het ademend hout van zo'n trots gevelde boom. Hij grijnst en is blij met mij: het kleine scheepsjong in die roversogen met een grotmans pul bier voor zijn snuit en een knuistje om het oor. Ik neem een slokje en hij kijkt.
Ik zie aan zijn ogen dat hij ontroerd is bij de aanblik van dat kind aan bier.*

Zo zijn vaders die hun zoon verdienen, zo soms een oom. Hij slaat al zijn armen om me heen en drukt mijn gezicht tegen zijn borst, zo stevig dat ik ogenblikkelijk mijn vader mis. En ik roep het, maar hij hoort me niet. Hij is mijn vader niet, mijn echte oom niet eens. Hij is een rover die roept: Durf het leven! Ik vergeef hem dat ik even geen lucht had. Ik ben bang dat ik verder groeien en dan varen moet.

Bij piraten houd ik mijn adem in, net als in zee. Toch waag ik mij met hem de loopplank op, mijn hand veilig in de zijne. We gaan aan boord en doen dingen die niet durven, zoals luid zingen dat we loos zijn.

Uitgeverij Leopold Amsterdam 2009, ISBN 978 90 258 5521 5

We staan nog even stil bij de relatie ouder-kind. Soms wordt gezegd dat ouders in deze tijd te weinig 'nee' zeggen, dat ze te veel gericht zijn op het geluk van de kinderen. Dat maakt dat de gezagsverhoudingen binnen het gezin veranderen. Hoe kijk jij daarnaar?

Marcel komt opnieuw terug op het begrip 'relatie'. Voor hem is het helder dat een relatie tussen twee mensen in orde is, als deze voor alle twee goed is. Een relatie tussen leraar en kind is niet oké, als de



leraar kinderen vrijheid geeft die hijzelf vervolgens niet meer aankan. Dat geldt ook voor de relatie tussen een ouder en een kind; 'Een ouder die zoveel ruimte geeft aan kinderen dat hij deze ruimte zelf niet meer terug kan pakken en daar niet zelf ook de verantwoordelijkheid voor kan nemen, heeft geen evenwichtige relatie tot het kind. Met andere woorden: een leraar of een ouder bepaalt natuurlijk mee wat de grenzen zijn, anders word je er doodongelukkig van. Kinderen krijgen de vrijheid waar ze de verantwoordelijkheid van aankunnen!

Daarnaast is het van belang te weten dat het natuurlijke gedrag van kinderen is om die ruimte wat op te rekken. Het is de taak van de opvoeder (leraar/ouder) om te kijken of dat kind deze ruimte aankan en of het inderdaad in staat is om verantwoordelijkheid te nemen. Er zijn kinderen van zestien die je aan de hand moet nemen, omdat ze anders heel ongelukkig worden. Er zijn ook kinderen van negen die je een grote mate van vrijheid moet geven, omdat zij anders ongelukkig worden. Dat moet je altijd afstemmen in die relatie. Daar is geen handboek voor.'

Tot slot: heb je nog een boodschap voor de leraren die dit lezen?

Als een leraar zichzelf hoort oordelen over een kind, dan hoop ik dat hij zich onmiddellijk realiseert dat dit oordeel het onmogelijk maakt om een goede relatie met het kind op te bouwen. En dan hoop ik dat hij bij zichzelf te rade gaat en niet de schuld bij het kind legt. Daarom hoop ik dat leraren zo min mogelijk kindbesprekingen houden en zoveel mogelijk leraarbesprekingen.

Natuurlijk is het zo dat het soms moeilijk is en soms niet lukt. En dus heeft een leraar heel veel inspiratie nodig en heel veel legitimering. Mijn ideale leraar discussieert niet, mijn ideale leraar studeert. Dat betekent dat hij steeds minder meningen heeft en steeds beter snapt hoe het leven in elkaar zit. Geen kennis, maar wijsheid.'

In gesprek zijn met Marcel van Herpen betekent overladen worden met visie, met gedachten die beleefd worden en die inspireren, omdat ze steeds weer uitgaan van de kracht van ieder mens, vanuit ieders rol, in iedere situatie. Relatie als beginpunt van iedere ontwikkeling.

Marcel van Herpen is medeoprichter van het NIVOZ en het kind en kerndocent Pedagogische Tact. Hij is projectleider van het expertisecentrum 'Duurzaam Opvoeden en Ontwikkelen'.

Mariken Goris is redactielid van Mensenkinderen en schoolleider a.i. van jenaplanschool Donatushof in Bemmel.

Fotografie: Rik Brussel, TopPix fotografie en Felix Meijer

Voor meer praktijkvoorbeelden, theorieën en de opleidingen 'Pedagogische tact en Leiderschap': www.marcelvanherpen.nl, www.hetkind.org en www.nivoz.nl