

# Vertrouwen als (op)gave

*Luc Stevens: 'Zekerheden komen niet van buiten, maar van binnenuit'*

**'Vertrouwen is het meest waardevolle dat een mens kan bezitten: zekerheid in verbondenheid', schrijft emeritus hoogleraar orthopedagogiek en NIVOZ-directeur Luc Stevens. Maar, zo stelt hij: dúrven we wel te vertrouwen in een wereld die per definitie onzeker is? 'Wij hebben de afgelopen decennia met man en macht geprobeerd onze zekerheden ongedaan te maken. Dat deden we door vertrouwen en verantwoordelijkheid over te laten aan professionele anderen, georganiseerd in instanties. Als iets duidelijk is geworden, is het dat dit project mislukt is.'**

Vertrouwen is een kwaliteit van menselijke verbondenheid, geworteld in een veilige gehechtheid aan degenen die je grootbrachten. Het ontstaat in een verhouding van wederzijdse responsiviteit van ouders en kind. Hieruit komt voor beiden een diepe ervaring van voorspelbaarheid van de ander voort. Met andere woorden: kinderen en ouders leren op elkaar te kunnen rekenen. Dan ontstaan vertrouwen en zelfvertrouwen. Daar wordt ook de basis gelegd voor het nemen van verantwoordelijkheid, voor het je verbonden voelen met anderen of het andere en daarvoor willen instaan.

In deze veilige verhouding met zijn opvoeders zoekt een kind ruimte voor verkenning en de ervaring dat je door eigen toedoen iets kunt bereiken. Het kind zoekt autonomie, een eigen positie binnen de verbondenheid die eerst zo vanzelfsprekend ongedeeld was. Dit proces wordt door ouders begeleid: zij wijzen je op de consequenties van je acties en het nemen van verantwoordelijkheid daarvoor. Maar ze vragen ook verantwoordelijkheid te nemen voor anderen, als de kinderen het al niet spontaan zelf hebben gedaan (troosten bijvoorbeeld). Dat laatste, de keuze om verantwoordelijkheid te

nemen, anticipeert op wat we later groeiende volwassenheid noemen.

Het is natuurlijk een ideaal-typisch beeld van menselijke ontwikkeling dat we hier schetsen. Het ideale zullen we niet bereiken, maar het typische wel: vertrouwen in jezelf en de ander als uitingen van verbondenheid en verantwoordelijkheid.

Dat is het meest waardevolle dat een mens kan bezitten: zekerheid in verbondenheid, de basis van moraliteit, van menselijke waarden die een bestaan zinvol maken in een wereld die per definitie onzeker en onvoorspelbaar is.

Het is hier, in de manier waarop wij ons verstaan met onzekerheid, dat onze samenlevingen recent een belangrijke ontwikkeling hebben doorgemaakt. Je kan ook zeggen: in de manier waarop wij onszelf en anderen vertrouwen én niet vertrouwen. Wij hebben met man en macht geprobeerd onze onzekerheden ongedaan te maken. Dat deden we door het vertrouwen in en de verantwoordelijkheid voor onszelf en anderen over te laten aan professionele anderen, georganiseerd in instanties (verzekeringen, banken, advocatuur), zorgvoorzieningen en het onderwijs. Iets dat gepaard ging met verfijnde wetgeving, procedures en protocollen om verantwoording te regelen. We spreken nu van een verzorgingsstaat, van verantwoording afleggen in meetbare resultaten en van juridisering van onze maatschappij. Kort gezegd: wij laten ons verzorgen, dus ook sturen, door (data van) anderen, leven in hun schijnwerelden en vertrouwen intussen op hun integriteit. Dat laatste hebben wij ook geregeld in begrippen als professionaliteit en door zogenaamde gedragscodes. Je zou kunnen zeggen: wij hebben vertrouwen *geprofessionaliseerd*.

Als iets duidelijk is geworden is dat dit project is mislukt. Wij dachten dat we het onze waarden hadden meegegeven, maar het heeft zijn eigen autonome belang ontwikkeld: profijt. En dat vonden wij niet onaantrekkelijk. We hebben onszelf lelijk bij de neus genomen. Wij hebben zekerheid gezocht in constructies buiten ons en er niet mee gerekend dat deze een geheel

eigen leven konden gaan leiden. We hebben het resultaat van ons vernuft als een boemerang in ons gezicht gekregen. De demasqués van onbetrouwbaarheid volgen elkaar op. En ineens is het vertrouwen weg, krijgen anderen de schuld, staan we verlegen te kijken naar de leegte aan ideeën, visie, inspiratie die is achtergebleven en hebben we intussen zomaar niet het roer weer in handen. Dat wordt nu overgenomen door processen van migratie, grote geopolitieke verschuivingen, beleid dat visie vooral hinderlijk vindt en de straat die zich razendsnel organiseert.

Zekerheden komen niet van buiten, maar van binnenuit, komen van wat een mens waardevol vindt. Het zijn waarden, geen data die zekerheid bieden. Een principe waarmee je kinderen al vroeg en consequent vertrouwd wil maken. En waarden zijn geworteld in verbondenheid, met vertrouwen als een van de belangrijkste manifestaties. Dat zou je kinderen al vroeg en consequent willen laten zien, ook in de vorm van zeker zijn van jezelf, van wat jij wil en kan, van jezelf als actor, als onderwerp van de handeling. En dat de ander hier van meet af aan bij is inbegrepen, dat jij deel bent van een groter sociaal geheel en dat jij daarvoor van belang bent. Er wordt op jou gerekend en jij kan rekenen op anderen.

Je zou wensen dat alle leraren vanaf morgen hun leerlingen laten weten dat er op hen gerekend wordt, dat anderen hen vertrouwen als steunbron en dat dat betekent dat je hard aan jezelf als mogelijkheid werkt. Niet weer toetsen om zogenaamde zekerheden te krijgen over de stand van ontwikkeling van je leerlingen. Die stand zegt niet veel over deze leerling en de leerling zelf wordt verkeerd geïnformeerd over wat belangrijk voor hem is. Het adagium van de leraar is veeleer:

'We weten niet, wat wij, wanneer en op welk moment zullen bereiken in jouw schoolloopbaan. Maar we gaan aan het werk, doen wat we kunnen en wat we bereiken, dat is dan ook voldoende.' Een onvoorwaardelijk vertrouwen in de ontwikkeling van je leerlingen.



**‘De kinderen’, zegt Marcel van Herpen, ‘dat is steevast het antwoord, als ik mensen vraag waarom ze in het onderwijs zijn gaan werken.’**

Velen raken die initiële motivatie in de loop der jaren, bewust of onbewust, kwijt. ‘Sommigen noemen als reden dat ze eerst het onderwijs op orde willen hebben, om daarna pas aan de kinderen toe te komen. Anderen zeggen dat het altijd aan ze heeft geknaagd dat ze weinig aandacht gaven aan hun *core business*. Hun autonomie, hun bewegingsruimte, is in het gedrang gekomen door dictaten die anderen of zij zichzelf hebben opgelegd.’

En wat gebeurt er als je beknot wordt in je vrijheid? Als je de verantwoordelijkheid minder gaat voelen voor wat je altijd gezien hebt als je echte werk? Marcel: ‘Als vrijheid en verantwoordelijkheid verdwij-

nen, verdwijnt ook het vertrouwen.’

Van Herpen probeert in zijn werk, via lezingen, boeken en ontwikkelingstrajecten *Pedagogische Tact* en *Leiderschap*, de positie van het kind over het voetlicht te brengen. Hij wil niets minder dan een emancipatieproces in gang zetten.

Door zich te richten op het vertrouwen en zelfvertrouwen van alle opvoeders en hen verantwoordelijk te houden voor de vrijheid die ze nemen. Maar hen ook vragen de vrijheid te nemen waar zij zich verantwoordelijk voor voelen.

Hierna schetst hij drie situaties waarin vertrouwen via een omweg alsnog werd bereikt. Drie situaties waarin schoolleiders, begeleiders, leraren en sportcoaches op elkaar leerden vertrouwen.



7

## Situatie 1: Pedagogisch leiderschap

**‘Het was even twee zielen, één gedachte. En hij gaf het meteen door’**

Ik mocht een aantal dagen werken met een groep schoolleiders die zichzelf verder wilden bekwamen op het gebied van pedagogisch leiderschap. Al snel bleek dat sommigen van die schoolleiders en intern begeleiders op gespannen voet met elkaar leefden, zoals vaker voorkomt. In de relaties van vandaag schemeren allerlei ervaringen uit het verleden door. We praatten veel, en met de ervaringen van de leraren en de kinderen erbij klaarde de lucht meer en meer op.

Naar aanleiding van de TED-Talk van Brené Brown raakten we verzeild in een gesprek over kwetsbaarheid. Kwetsbaarheid als primaire voorwaarde waardoor de ander zichzelf ook kwetsbaar kan tonen. Niet *nice to have*, maar *need to have*. Een intern begeleider reageerde: ‘Maar dan ben ik dus degene die het zelf zou moeten doen?’ Ik realiseerde me dat je dit soort wetmatigheden steeds opnieuw moet definiëren door de ervaringen die je opdoet.

Daarna ontstond er een gesprek over hoe deze groep de moeilijkste problemen binnen hun scholen zou moeten kunnen oplossen. Een van de directeuren had een concrete casus: ‘Ik heb twee leerkrachten die voor groep 8 staan en het gaat met de dag slechter in de groep. Het wringt tussen de leraren en de leerlingen, ze komen niet vooruit met elkaar. De sfeer in de groep ver-



## Situatie 2: Het morele kompas doorgeven

**‘Waarden hebben wel woorden, maar die worden niet cognitief overgedragen. Ze stromen door de relationele verbinding in elkaar over’**

Mijn collega en ik werden vorig jaar uitgenodigd voor een uniek traject Pedagogisch Tact. In een justitiële jeugdinstelling mochten we met zowel de begeleiders van de groepen (waar de jongeren wonen) als de leraren werken om af te stemmen hoe de jeugdigen het beste begeleid kunnen worden.

We kwamen er in het eerste gesprek achter dat de begeleiders sterke oordelen hadden over de jongeren. De delicten van de jongeren raakten de begeleiders persoonlijk, met name als het zedenzaken betrof. Een begeleider die pas moeder was geworden, uitte haar diepste, uitvergroete angsten: ze vroeg zich af of ze met de hulp die ze de jongeren biedt – en daarmee hun herintrede in de maatschappij bewerkstelligt – een vergrijp bij haar eigen kinderen mede mogelijk maakte. Complexe persoonlijke overwegingen, die voor het eerst in de groep werden gedeeld.

Eén man was zeer cynisch over een in het oog springende jongere. Een jongen die zich weinig gelegen liet aan de afspraken en de protocollen binnen de instelling. De begeleider gaf toe dat hij grote moeite had met zedendelinquenten. Dat was het probleem ook: de begeleider zag alléén *de delinquent*. Om een relatie met de jongen op te bouwen, zal *de pedagoog* de jongen moeten zien zoals hij is, inclusief de emoties en gevoelens die verstoord zijn. Om een moreel kompas aan te brengen in het hart van een ander, moet je een waarachtige relatie met de ander aangaan. Voorwaarde daarvoor is écht willen weten wie dat kind is. En die inspanning moet voelbaar zijn voor het kind.

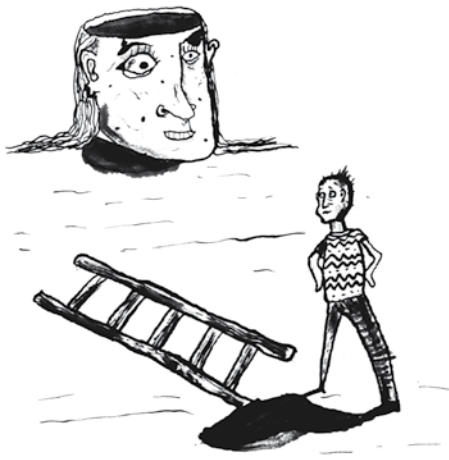
De bijeenkomst erna vertelde de begeleider trots dat hij met de jongen had gesproken en ze zich beiden hadden ingeleefd in hoe het zou zijn als ze de ander waren. De relatie normaliseerde, vertrouwen ontloek. De begeleider merkte dat hij de jongen nu oprecht verwelkomde in de groep.

Op de vraag van ons hoe goed de begeleiders en leraren de jongeren echt kenden, moesten ze het antwoord schuldig blijven. Toen hebben we

ze de keer erna in gesprek met elkaar gebracht. Met de kinderen die ze de hele dag begeleiden en die ze al een hele tijd kenden. De vraag was of ze in alle openheid eens zouden willen verkennen wie die jongeren zijn, wat ze willen en wat ze daarvoor nodig hebben. De conclusie van alle deelnemers na de gesprekken: dat het lastig was om open vragen te stellen, niet vooringenomen te zijn en daarnaast dat de jongeren – veel beter dan gedacht – konden vertellen wat ze nodig hebben.

Bij een van de gesprekken zei een jongen dat niemand hem echt vertrouwde. Omdat iedereen dacht te weten wie hij was. En op de vraag, ‘Maar wie ben jij dan?’ antwoordde hij ‘Ik weet niet wie ik ben, ik weet wel wat ik wil worden: beveiligingsbeambte.’ We verkenden wat ervoor nodig is om beveiligingsbeambte te worden. En alles wat daarvoor nodig was, bleek in de begeleiding en de lessen die hij kreeg geoefend of gedoceerd te kunnen worden. Daarmee schreef hij zijn eigen op maat gemaakt ontwikkelingsplan.

Wat ook interessant was: de verbazing van sommigen dat de jongeren hen bedankten voor het gesprek. Als een kind zich erkend voelt, ontstaat er relationele verbondenheid. Dan is er een openheid en wederkerigheid waardoor de moraliteit van de opvoeder in vrijheid overgenomen kan worden door de ander. Dáár worden waarden overgedragen. Niet in een instructie, maar op een diepe, emotionele laag. Daarmee kan een kind, dat die waarden of ‘leraar’ in zijn hoofd en hart heeft, in andere situaties juiste keuzes maken. Die waarden hebben wel woorden, maar die worden niet cognitief overgedragen. Ze stromen door de relationele verbinding in elkaar over.



slechtert met de dag en de leerkrachten krijgen er geen grip op.’

8

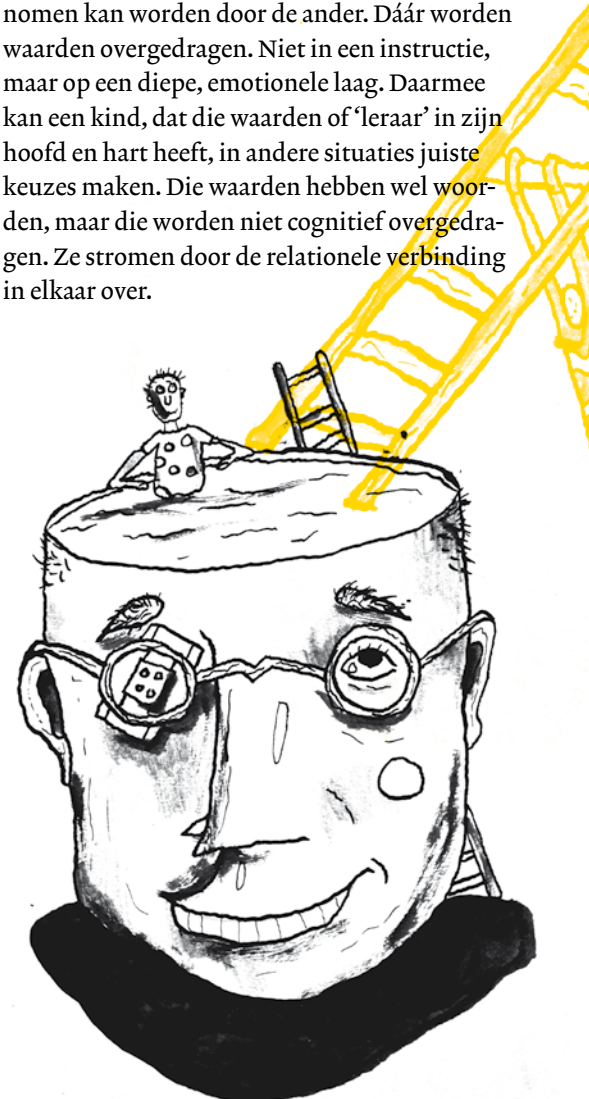
De collega-directeuren kwamen met allerlei goedbedoelde tips en adviezen. Als je tips en adviezen geeft, dan geeft dat vooral een goed gevoel aan de spreker, maar de ontvanger heeft er lang niet altijd iets aan. Waar het mij om ging, was of ze echt bereid waren om elkaar te helpen. Daarom vroeg ik de groep: ‘Dachten jullie: wat vervelend voor mijn collega, ik ben blij dat ik haar niet ben? Of: vervelend voor haar, hoe kan ik haar van dienst zijn?’ Het werd stil.

Ik voelde zelf dat ik een grote vraag had gesteld. Degene die nu iets zou zeggen, zou een grote verantwoordelijkheid op zich nemen. Na een paar korte woordenwisselingen zei een schoolleider: ‘Ik heb een leraar bij mij op school. Als ik die bij jullie in groep 8 zet, dan is het probleem voor jullie opgelost. Hij zal er een groep van maken. Dan moeten we natuurlijk even kijken of hij dat zelf wil, hoe we dat op onze school opvangen en wat er nodig is voor die leerkrachten die nu voor de groep staan.’

Drie weken later stond die leraar voor die groep 8. Het gaat met de dag beter in de klas en de twee andere leerkrachten hebben naar tevredenheid een andere functie betrokken.

Ik heb die directeur later gevraagd hoe hij erbij kwam dat die leerkracht dat probleem kon oplossen. Op het moment dat hij die suggestie wilde inbrengen, had hij naar de intern begeleider van zijn school gekeken. Zij had naar hem geknikt. Toen wist hij dat hij het ook mocht zeggen. Dat is dus een leider met zelfvertrouwen en vertrouwen in de ander, maar wel gebaseerd op het vertrouwen dat hij kreeg van zijn intern begeleider. Het was even ‘twee zielen, één gedachte’.

En hij gaf dat vertrouwen meteen door. Toen een collega vroeg: ‘Wat nou als de ouders van die groep jouw leerkracht niet accepteren?’, zei hij dat hij die ouders zou komen uitleggen hoe ze met *zijn* leerkracht om moesten gaan. Met andere woorden: hij zou niet accepteren dat zijn leerkracht onheus bejegend zou worden. Na deze hulp aan elkaar kwam er binnen de stichting meer verbondenheid. Ze hadden immers de ervaring gehad dat je elkaar op een fundamentele manier van dienst kunt zijn.



## Situatie 3: Verbondenheid tussen alle opvoeders

**'Ze kon hem nu beter bemoedigen, want hij had zelf al aangegeven waarin hij goed of slecht was, dus ze hoefde dat alleen maar te bevestigen'**

In een regio in Brabant werd ik gevraagd mee te denken aan een project waarin ze de verbinding willen versterken tussen alle opvoeders: scholen, (sport)coaches, scouting, ouders, kinderopvang et cetera. Degenen die goede relaties hebben met kinderen, maar ook gezag, kunnen hun invloed aanwenden om andere begeleiders te ondersteunen.

Zo was er een voetbaltrainer die een heel getalenteerde maar drukke jongen in zijn team had. Op school werd de jongen onhanteerbaar genoemd, maar tijdens het voetballen kwam hij helemaal tot zijn recht: hij nam leiding, zette door en had een bijna vanzelfsprekende goede relatie met de coach. Daar, op dat voetbalveld, wilde de jongen wel de hele week zijn. Maar school was voor hem ballast, verloren tijd.

We hebben de coach in contact gebracht met de school. De coach kon door zijn gezag met dat kind ook praten over hoe hij zich op school te gedragen had. Hij wil geen kinderen in zijn team – ook niet als ze getalenteerd zijn – die zich buiten de club misdragen. Omdat het anders consequenties moet hebben voor het voetbal.

Het ging daarna beter op school, de jongen werd rustiger, beter aanspreekbaar. Een kind vertrouwt zichzelf wanneer het zijn competenties kan versterken. Dat vertrouwen ontwikkelde hij bij zijn coach, maar niet bij de leraar in de klas. Daar moest hij immers steeds laten zien wat hij *niet* kon. Die vicieuze cirkel is nu doorbroken, door de coach als vertrouwensschakel in te zetten. Maar de leraar is elke dag ook zelf, opnieuw, aan zet om de relatie met dat kind te versterken. Dit is geen gedragsregulering, het

is een serieuze verbinding in het netwerk van de mensen rondom dit kind. Deze leraar was natuurlijk ook al bij dat voetbal wezen kijken en dit was een stap verder in het hechten van het netwerk.

In dezelfde regio ging ik op bezoek bij een basisschool. Daar raakte ik in gesprek met een jongen uit groep 5. Hij vertelde dat de hele groep 's morgens eerst instructie kreeg, maar dat hij dan apart moest zitten en zelf verder moest werken. Dat vond hij niet leuk. 'De juf bedoelt het goed,' voegde hij eraan toe, 'want dan mag ik op m'n eigen niveau werken, maar ik wil eerst bij de groep zitten en daarna pas apart.' 'Waarom zit je eigenlijk apart?', vroeg ik. 'Ik ben niet goed in rekenen en taal.' 'Waar ben je wel goed in?' 'In handbal, maar daar is de juf nog nooit geweest, daarom weet ze dat niet.'

Ik vertelde dat aan de juf en ze pakte het meteen op: zaterdags ging ze bij het handballen kijken en de jongen mocht de hele instructietijd bij de groep zitten. De complimenten die zij daarna aan hem gaf, waren oprechter, zei ze zelf. Ze kon hem nu beter bemoedigen, want hij had zelf al aangegeven waarin hij goed en minder goed was, dus ze hoefde dat alleen maar te bevestigen. Een afgestemde bemoediging kwam in de plaats van loze complimenten.

Daar gaat het kind zichzelf meer van vertrouwen, maar daar gaat de leraar zichzelf ook meer door vertrouwen. Die twee zitten aan elkaar vast, de leraar kan haar intuïtie pas vertrouwen als zij aan de andere kant te horen krijgt hoe zij ervaren wordt. Met die 'perspectiefname' levert de leraar een inspanning om de unieke ontwikkeling die het kind door te maken heeft, zo goed mogelijk te begeleiden.

●  
**Marcel van Herpen** is sinds 2006 verbonden aan het NIVOZ, mede-initiatiefnemer van platform hetkind, auteur en veelgevraagd spreker op onderwijsavonden en studiedagen.  
[www.marcelvanherpen.nl](http://www.marcelvanherpen.nl)  
[www.pedagogischetact.nl](http://www.pedagogischetact.nl)

