

# Inhoud

V

**Voorwoord** door dr. Ton Bruining, zelfstandig onderwijsadviseur  
en verbonden aan de master Leren en innoveren van de Marnix Academie .... IX

**Inleiding** ..... X

**Hoofdstuk 1 Hoop, moed en vertrouwen** ..... 3

- 1.1 Op onveilige plekken leer je vaak het meest ..... 4
- 1.2 Competentie, autonomie en relatie ..... 6
- 1.3 Cultuurverschillen ..... 6
- 1.4 De veilige basis: zorgen en uitdagen ..... 8
- 1.5 Vier vakken, één veilige basis ..... 10
- 1.6 Hoe gezonder de hechting, hoe groener het gedrag ..... 11
- 1.7 Alles kan een veilige basis zijn ..... 12
- 1.8 Vanuit een veilige basis leer je meer ..... 13
- 1.9 Verwerkingssuggesties ..... 13

**Hoofdstuk 2 De veilige basis begint met een warm welkom** ..... 15

- 2.1 De transactionele analyse ..... 16
- 2.2 De O.K. Corral ..... 17
- 2.3 De O.K. Corral als communicatieve dansvloer ..... 19
  - 2.3.1 Danslessen ..... 21
  - 2.3.2 Spiegelen Plus ..... 22
  - 2.3.3 De intellectueel met een nekhernia ..... 22
  - 2.3.4 De wet van de zwetende ruggen ..... 24
  - 2.3.5 De boze ouder ..... 25
- 2.4 Meegaan in de beweging van de Ander ..... 26
- 2.5 Verwerkingssuggesties ..... 26

**Hoofdstuk 3 De pedagogische dansvloer** ..... 28

- 3.1 De pedagogische dansvloer; van rode school naar groene school ..... 29
- 3.2 De dramadriehoek ..... 30
- 3.3 De dramadriehoek in de praktijk ..... 33
- 3.4 Van rode school naar groene school ..... 34
- 3.5 Een herstelgerichte aanpak ..... 35
- 3.6 Groen en rood strijden ..... 36
- 3.7 Verwerkingssuggesties ..... 37

<b>Hoofdstuk 4</b>	<b>Strooks: voedsel voor de geest</b> .....	39
4.1	Strooks laten weten dat je bestaat .....	40
4.2	Verschillende strooks .....	40
4.3	Strooks als voedsel voor de geest .....	43
4.4	De strookbalans .....	44
4.5	De strookhuishouding bepaalt de kwaliteit van de veilige basis .....	45
4.6	Strookwetten .....	45
4.7	Bewust werken met strooks .....	47
4.8	Mooi plastic is niet lelijk .....	50
4.9	Zegelboekjes .....	51
4.10	De vis onder de tafel .....	52
4.11	De strookthermometer .....	53
4.12	Verwerkingssuggesties .....	54
<b>Hoofdstuk 5</b>	<b>Ouders, Volwassenen en Kinderen</b> .....	55
5.1	Halve gare! .....	56
5.2	De egotoestanden .....	56
5.2.1	De Ouder-egotoestand .....	59
5.2.2	De Volwassen-egotoestand (V) .....	60
5.2.3	De Kind-egotoestand (K) .....	62
5.3	Pedagogisch meesterschap: het inzetten van alle egotoestanden .....	66
5.4	De egoposities maken een school CAR-proof .....	68
5.5	Egogrammen .....	69
5.6	De veilige basis en de egotoestanden .....	71
5.6.1	Iedere school heeft een eigen egogram .....	72
5.6.2	Op weg naar een herstelgerichte school als veilige basis .....	73
5.7	Ten slotte .....	75
5.8	Verwerkingssuggesties .....	75
<b>Hoofdstuk 6</b>	<b>Dansen tussen prins en kikker</b> .....	76
6.1	Kejje da nie horuh dan? .....	77
6.2	Het sprookje van de prins en de kikker .....	79
6.3	Overleven in het paleis; leven in de vijver .....	81
6.4	Geen sprookje zonder wijze les .....	82
6.5	Bestrijd het leed dat pesten heet .....	84
6.6	Verwerkingssuggesties .....	85
<b>Hoofdstuk 7</b>	<b>Schuld, schaamte en ander ongemak</b> .....	86
7.1	Calvin .....	87
7.2	Calvins schaamte .....	88
7.3	Lang leve de weerstand! .....	89

7.4	Drie lagen van bescherming.....	91
7.4.1	De diepste laag bestaat uit angst, schuld en schaamte .....	92
7.4.2	Schuld omzetten in actie.....	94
7.4.3	Prinsen- en kikkerschaamte.....	95
7.4.4	Schaamgehandicapt.....	96
7.5	De laag van de emoties.....	97
7.6	Het koppie boven de vijver uit!.....	100
7.7	Verwerkingssuggesties.....	102
<b>Hoofdstuk 8</b>	<b>Leraar in hart en nieren: tussen botte bijl en stroopkwast .....</b>	<b>104</b>
8.1	Herstelrecht houdt de veilige basis in stand.....	106
8.1.1	De steunende kant.....	107
8.1.2	De structurerende kant.....	107
8.1.3	Niets-doen: steunen noch structureren.....	108
8.2	Herstelrecht: een praktijkopleiding tot verantwoord burgerschap.....	109
8.3	De kaartenactie.....	109
8.4	De sociale disciplinematrix in de praktijk.....	111
8.5	Moedt met dt.....	113
8.6	Verwerkingssuggesties .....	114
<b>Hoofdstuk 9</b>	<b>Herstelrecht geeft structuur aan intuïtie.....</b>	<b>115</b>
9.1	De achtergrond van herstelrecht.....	116
9.2	Natuurrecht.....	116
9.3	Brandende bruggen.....	118
9.4	Een kijk op conflicten.....	118
9.5	Dialogo en debat.....	120
9.6	Herstelrecht en de modellen.....	122
9.6.1	Herstelrecht en de pedagogische dansvloer.....	122
9.6.2	Herstelrecht en de veilige basis.....	123
9.6.3	Herstelrecht en de sociale disciplinematrix.....	124
9.6.4	Herstelrecht, de prins en de kikker.....	125
9.7	Verwerkingssuggesties.....	126
<b>Hoofdstuk 10</b>	<b>Takken aan de boom.....</b>	<b>128</b>
10.1	Tak 1: erkenning: ik ben gehoord én gezien.....	130
10.2	Tak 2: meerzijdige partijdigheid: de dorpsoudste als dienaar van het dorp .....	134
10.2.1	Grenzen aan meerzijdige partijdigheid.....	136
10.3	Tak 3: Behoeftegericht werken.....	137
10.4	De weg uit het dal.....	139
10.5	Verwerkingssuggesties .....	140

<b>Hoofdstuk 11</b>	<b>Herstelcirkels en andere cirkels</b> .....	142
11.1	Twee stappen naar rechts en je bent er.....	143
11.2	De tak van het G-denken.....	145
11.3	Kenmerken van cirkels.....	146
11.4	Draaiboek Herstelconferentie Klas 3-TL.....	148
11.5	Verwerkingsuggesties.....	153
<b>Hoofdstuk 12</b>	<b>Tussen vrijheid en structuur</b> .....	155
12.1	Verbindende vragen.....	156
12.2	De herstelrechtvragen.....	158
12.3	De begeleidingsmatrix.....	160
12.4	Aspecten van de matrix.....	162
12.5	De reis van deur tot deur voorkomt gezeur.....	164
12.6	Je kunt switchen tussen feiten en problemen.....	167
12.7	Met z'n allen het schip in.....	168
12.8	Onderlaag, bovenlaag, kikkers en prinsen, vijvers en paleizen.....	169
12.9	Verwerkingsuggesties.....	170
<b>Hoofdstuk 13</b>	<b>Werken met non-contracten: 'We kunnen niet blijven herstellen'</b> .....	172
13.1	'Ga jij je maar melden Sem'.....	173
13.2	Verslaafd aan rood gedrag.....	173
13.3	De essentie van non-contracten: het kan anders.....	174
13.4	Het formele non-contract.....	177
13.5	Verwerkingsuggesties.....	180
<b>Hoofdstuk 14</b>	<b>Provocatieve begeleiding: zotteklap en diepgang</b> .....	182
14.1	Provocatie op de werkvloer.....	183
14.2	Don't try this at your school.....	185
14.3	Waarom er zo weinig slachtoffers vallen.....	188
14.4	Verwerkingsuggesties.....	190
<b>Ten slotte</b> .....		192
<b>Literatuur</b> .....		195
<b>Over de auteur</b> .....		198

Het is een bijzondere tijd om te beginnen aan een boek met de titel *Hoop, humor en herstel*. We zitten in het derde decennium van een eeuw waarin het coronavirus en andere virussen de manier waarop we met elkaar omgaan sterk hebben veranderd. Pandemieën maakten vele slachtoffers en legden scholen, bedrijven, theaters en sportaccommodaties plat. Ziekenhuizen konden het aantal patiënten niet aan en zochten behandelplekken in andere provincies en zelfs landen. Gelegenheid om op een passende manier afscheid te nemen van geliefden die overleden, was er vaak slechts in beperkte mate. Leerlingen zaten thuis en kregen les via digitale media. Kranten berichtten over de toename van depressies onder jongeren. De natuur staat meer onder druk dan ooit en terwijl ik dit schrijf, weet niemand hoe de wereld eruitziet op het moment dat jij dit leest. Het zijn onzekere tijden waarin hoop vaak moeilijk te vinden is en harder nodig is dan ooit.

Lang geleden zongen we tijdens lange wandelmarsen bij de padvinders en op schoolreisjes uit volle borst:

*‘En van je hela, hola houd er de moed maar in.’*

De moed erin houden is een taak die op dit moment veel vraagt van wie met jongeren werkt, evenveel als van jongeren zelf.

Moed houden is een levenshouding. Ik ga je ook niet vertellen hoe je dat moet doen, daar heb je je eigen weg in te vinden.

Wel kijken we in dit hoofdstuk naar de begrippen moed, hoop en de veilige basis en plaatsen die in een kader. Moed en hoop zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden. Als er geen hoop meer is, waarom zou je dan nog 's ochtends je lunchpakketje klaarmaken en naar je werk gaan, je huiswerk maken of dromen van een toekomst waar je eigenlijk niet in gelooft?

De soms zware opdracht de moed erin te houden en die aan anderen te bieden, is een voorwaarde voor iedereen die met de volwassenen van morgen werkt. Leraren, ouders en volwassenen die hoop bieden, geven kracht aan de volwassenen van morgen en dragen bij aan een hoopvolle toekomst. Het is een stevige klus en met dit boek wil ik daar een bijdrage aan leveren. Het samen leven, leren en werken op een prachtschool is waar we naar streven en dat lukt alleen als we daarin iedereen meenemen die deel uitmaakt van de gemeenschap die de school vormt.

## 1.1 Op onveilige plekken leer je vaak het meest

In de jaren veertig en vijftig van de vorige eeuw ontwikkelde de Engelse psychiater Bowlby de hechtingstheorie die leerde dat kinderen genetisch zijn geprogrammeerd zich te hechten door nabijheid te zoeken van ouders of wie hen verzorgen. Hoe veiliger en liefdevoller de relatie is tussen de primaire verzorger en het kind,

hoe beter het kind zich zal ontwikkelen. Er ontstaat wat Bowlby noemt, een veilige hechting. Een situatie waarin primaire opvoeders aanwezig zijn wanneer dat nodig is; zij bieden veiligheid, kunnen zich inleven en geven het kind binnen veilige grenzen op een passende manier ruimte om de wereld daarbuiten te verkennen en zich te ontwikkelen.

De plek waar het kind opgroeit, is bij een veilige hechting een veilige basis van waaruit het naarmate het groter wordt de wereld steeds verder kan exploreren én waarnaar het kan terugkeren om ervaringen te delen en die een plek te geven.

*‘Als kinderen klein zijn, geef je ze wortels, als ze groter worden, geef je ze vleugels.’*

Johann Wolfgang von Goethe

George Kohlrieser, schrijver van het boek *Laat je niet gijzelen*, herleidt de opdracht van opvoeders en leiders bij het creëren van een veilige basis tot de kerntaken *caring* en *daring*, ofwel zorgen en uitdagen. Iedere ouder die een kind heeft leren fietsen, herkent deze taken. Wat is daarbij spannender dan de fiets los te laten met het risico dat je kind valt?

Kohlrieser laat zien dat de hechtingstheorie zijn waarde blijft bewijzen lang nadat mensen hebben leren fietsen. Ze hechten zich ook dan aan anderen door wie zij zich gesteund en uitgedaagd voelen.

Kohlrieser maakt met zijn theorie van *secure base leadership* de stap van ouderschap naar leiderschap. Hij geeft aan dat leiders, zoals leraren en schoolleiders, een voorwaardelijke rol spelen bij het leveren van een veilig en uitdagend leer- en werkklimaat. Dit boek concentreert zich op pedagogisch leiderschap met de school als veilige basis.

Dat opvoeders een zorgende taak hebben, vraagt weinig toelichting: een school heeft een veilig klimaat te bieden aan jongeren. Dat is een voorwaarde om lef te ontwikkelen en een die je uitdaagt om je in spannendere (lees: onveilige) situaties te begeven. Die bieden bij uitstek kansen om te leren. Zeker wanneer je daarna met je leerervaringen terugkeert naar de veilige basis waar je door reflectie en uitwisseling met anderen je ervaringen verankert. Zonder hun reizen zouden Odysseus, Frodo Ballings en Berend Botje minder geleerd hebben. Op het moment dat zij hun leerervaringen opdeden, was dat een kwestie van puur overleven. Voor Odysseus en Frodo kon het omzetten van overlevingsvaardigheden in levensvaardigheden plaatsvinden nadat zij terugkeerden naar hun respectievelijke veilige basissen, Ithaka en de Hobbitstee. Voor Berend Botje blijft wat hij leerde in nevelen gehuld want:

*de weg was recht  
de weg was krom,  
nooit kwam Berend Botje weerom.*

## 1.2 Competentie, autonomie en relatie

De theorie van de veilige basis sluit aan bij menselijke basisbehoeften zoals die zijn beschreven in de *Self Determination Theory* van Edward Deci en Richard Ryan, die de basis vormt van het werk van Luc Stevens. Zij spreken over de basisbehoeften competentie, autonomie en relatie (CAR).

Competentie gaat ervanuit dat ieder mens wil ervaren dat hij of zij iets kan. Om dat te bereiken heb je anderen nodig die jou laten blijken dat je iets kunt, waarmee we meteen bij de relatie zitten.

Mensen worden gelukkiger als hun bestaan zin en betekenis heeft en je hebt anderen nodig om dat te ervaren. Daarbij heeft iedereen bevredigende relaties met medemensen nodig om zich te kunnen ontwikkelen. 'Je hebt heb anderen nodig om jezelf te kunnen worden', zegt de Franse filosoof van Litouwse afkomst Emmanuel Levinas.

Autonomie focust op de behoefte zelf iets te kunnen zeggen over dat wat zich voordoet en daar invloed op te kunnen uitoefenen.

Ik daag je uit de inhoud van dit boek aan de CAR-proef te onderwerpen door je de vraag te stellen of de aanpak, de visie en de handvatten die je erin leest, tegemoetkomen aan de behoeften aan competentie, autonomie én relatie, zowel van leerlingen als onderwijsprofessionals.

## 1.3 Cultuurverschillen

In hun boek *Allemaal andersdenkenden* beschrijven Geert Hofstede en anderen (2009) aan de hand van cultuurkenmerken hoe mensen in verschillende landen en culturen met elkaar omgaan. In het boek *Een wereld van verschil?* (Ruigrok, 2001) omschrijf ik die kenmerken voor het onderwijs. Het zijn er vijf:

- Een grote of een kleine **machtsafstand**: mag de baas zich profileren als leider en zich beroepen op zijn positie of is hij de gelijke van de mensen aan wie hij leiding geeft?
- Veel of weinig behoefte aan **onzekerheidsvermijding**: hoe groot is de behoefte aan regels en structuur en aan zekerheid?
- **Collectiviteit** tegenover **individualiteit**: waar hechten we meer aan: het belang van het individu of dat van de groep?
- **Masculiniteit en femininiteit**: gaat het om mannelijke of om vrouwelijke waarden?
- **Lange- en kortetermijngerichtheid**: richt je je op het hier bij het nu vervullen van behoeften of is de verre toekomst belangrijker?

Al die kenmerken samen bepalen hoe voor een bepaalde school een ideale veilige basis eruitziet. Omdat op scholen mensen vaak worstelen met de uitersten femininiteit en masculiniteit en de Nederlandse cultuur daarin zo'n aparte positie inneemt, werk ik die hieronder wat meer uit.

In masculiene culturen wegen mannelijke waarden zwaarder dan vrouwelijke. Masculiniteit staat voor uitdaging, assertiviteit en ambitie. Op masculiene scholen is de beste leerling de norm en zijn slechte studieresultaten een ramp. Brilljante leraren worden gewaardeerd en conflicten worden tot op het bot uitgevochten. Beroepskeuzes worden gemaakt op basis van maatschappelijk succes. Masculiene scholen hebben uitdaging hoog in het vaandel staan. En dat kan leiden tot geweldige prestaties én tot beschadiging van leerlingen die niet in deze *ratrace* mee kunnen. In crisissituaties is de botte bijl een gewild instrument.

Op feminiene scholen is de gemiddelde leerling de norm en gaat de aandacht vooral naar zwakke en zorgleerlingen. Wat prestaties betreft geldt: steek je hoofd niet te ver boven het maaiveld uit. Voor wangedrag is er vaak begrip en 'met praten komen we er meestal wel uit'. Niet de briljante maar de aardigste leraren worden gewaardeerd. Je kunt je voorstellen dat dit kan leiden tot een zesjescultuur en een hoge mate van bore-out voor slimme en ambitieuze leerlingen. Zij gaan gebukt onder verveling omdat de school niet aan hun leerbehoeften voldoet. In feminiene scholen staat de uitdaging op een laag pitje en ligt moed in de lappenmand. In noodsituaties grijpt men eerder naar de stroopkwast dan de botte bijl.

Een scorelijst van landen in het boek van Hofstede (2009), die loopt van masculien (1) naar feminiën (74) naar het aantal landen en regio's dat is onderzocht, vormen Nederland (72) en de Scandinavische landen (73 en 74) de feminiene uitersten.

De scorelijsten zijn gemaakt op basis van onderzoeken in uiteenlopende maatschappelijke sectoren waaronder de industrie, de gezondheidszorg, de overheid en het onderwijs. Binnen deze sectoren is het onderwijs meer dan gemiddeld feminiën. Als je je dan realiseert dat binnen het onderwijs begeleiders en andere beoogde lezers van dit boek nog een stukje feminiëner zijn, houd ik, met een glimlach, de kans open dat onder jullie, beste lezers, de meest feminiene mensen ter wereld zitten.

Naast het feminiene zorgen is er de masculiene uitdaging. Die vraagt moed en een optimaal laveren op de lijn tussen feminiën en masculien op zo'n manier dat er nooit op de uitersten beroep gedaan hoeft te worden gedaan.

Zorg hebben voor de Ander is een groot goed, maar hoe voorwaardelijk ook in het onderwijs, het kan doorslaan.

Je leest hierboven dat ik Ander met een hoofdletter schrijf. Je zult het meer tegenkomen in het boek: het is een respectvolle verwijzing naar iedereen die jij en ik in ons werk en daarbuiten tegenkomen.



Socrates omschrijft moed als: ‘datgene doen wat nodig is, ondanks je bange zelf’. ‘Wel bang zijn en het gewoon doen’, omschrijft Eva Jinek in een interview als de basis van haar succes.

Het levert veel op om bij het bereiken van wat je wil, het begrip moed mee te nemen. Moed heb je nodig om te leren. Bijvoorbeeld wanneer je moeite met een klas hebt. De zorgende vraag: wat heb je nodig en wie kunnen jou helpen?, is daarbij een belangrijke. Maar minstens zo belangrijk is de autonomiebevorderende vraag: welke spannende stappen kun je zelf zetten om te bereiken wat je wilt? Spanning, uitdaging daarin geruggesteund door anderen, dat is leren.

## 1.4 De veilige basis: zorgen en uitdagen

Dit boek gaat over de vraag hoe je de kwaliteit van leven hoog kunt houden door te werken aan een veilige basis waar mensen competentie en autonomie ervaren en waar ze relaties opbouwen, in stand houden en herstellen wanneer die onder druk staan. Een school die ernaar streeft een veilige basis te zijn, mag zichzelf als volgt presenteren:

**Onze school biedt iedereen die er leert en werkt optimale bescherming, veiligheid en zorg. We zijn een bron van inspiratie en energie voor het aangaan van risico's en het zoeken naar nieuwe uitdagingen.**

Met als niet te vergeten toevoeging:

**en hierop zijn wij aanspreekbaar.**

En, is jouw school al zover? Wie ja zegt, geloof ik niet. Neem maar aan dat geen enkele school hier consequent en 100% van de tijd aan voldoet. Het is het ideaal, de berg Kilimanjaro uit de inleiding, het bereiken ervan is het streven waard, maar accepteer dat je hem nooit bereikt.

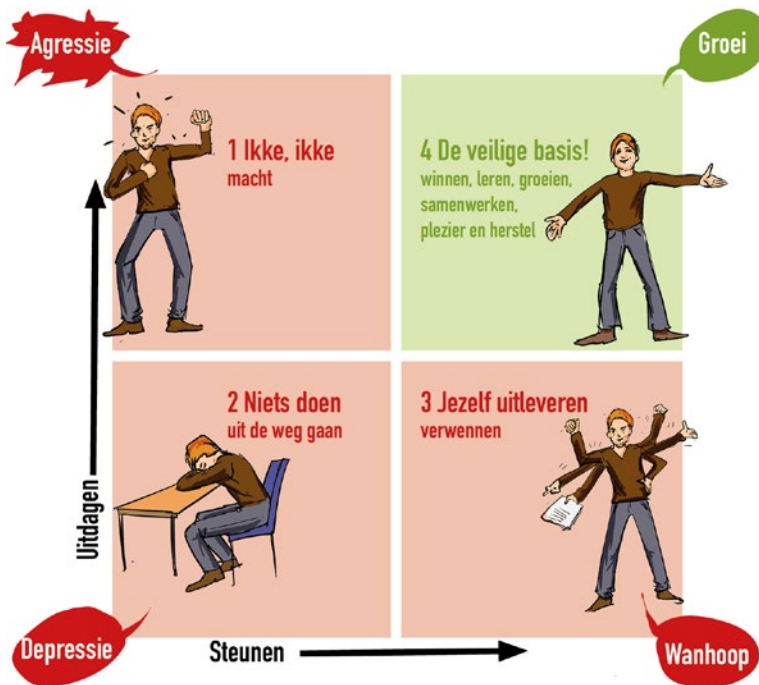
Heb je trouwens in de gaten dat ik spreek over ‘iedereen die er leert en werkt’ en me niet beperk tot leerlingen? Naast leerlingen heeft iedereen op school recht op een veilige basis. Een school kan alleen leerlingen een veilige basis bieden als ze dat ook is voor al die anderen die eraan verbonden zijn, zoals leraren en ondersteuners.

‘Goed voor jezelf en voor anderen zorgen’ klinkt mooi, maar wees je bewust van de consequenties van dit streven. Hoe reageer je bijvoorbeeld op irritante collega's, op lastige ouders en op leerlingen die het bloed onder je de nagels vandaan halen of consequent laten blijken dat ze jouw lessen niet interessant vinden? Werken aan

een veilige basis op momenten dat je onder druk staat, behoort tot de hogeschool van de pedagogiek en dat is waar dit boek ook over gaat.

In dit boek betreft de veilige basis de hele gemeenschap in en rondom de school. Op scholen in Nieuw-Zeeland maakten mijn collega Johan Vlasblom en ik tijdens een reis kennis met het Maoribegrip *Whanau*, je spreekt het uit als 'fano'. Het is te vergelijken met het Engelse begrip *extended family*, de uitgebreide familie. Dat is meer dan ouders, ooms, tantes, neven en nichten en de kouwe kant. De Whanau staat voor de gehele gemeenschap die je als kind en volwassene nodig hebt om op een veilige, liefdevolle en geïnspireerde manier te groeien en je te ontwikkelen.

Geleid door de kernwoorden steunen en uitdagen kun je de veilige basis als volgt weergeven.



**Figuur 1.1** De veilige basis.

De school als veilige basis is de optimale combinatie tussen steunen (*caring*) en uitdagen (*daring*). Het groene vak (4) is die ideale combinatie. We noemen het groen omdat in dat vak ieder er beter op wordt. Het streven naar een school als veilige basis kun je ecologische didactiek noemen: je gaat respectvol om met het verleden, doet recht aan wat er is en iedereen wordt er beter van, nu en in de toekomst.