

## Conflicthantering op school: de MmE-methode<sup>(1)</sup>

De Meerdere-mindere-Evenwaardigheid (MmE)-methode is het resultaat van een geleidelijk proces. Al ongeveer 40 jaar (en ik schrijf deze tekst in 2010) werk ik aan de ontwikkeling van dit model. Het is destijds allemaal begonnen toen ik bewust stilstond bij een aantal persoonlijke ervaringen. Ik ging ze bestuderen en ontleden. Als kind en later als tiener zag ik hoe mensen in mijn omgeving omgingen met conflicten; of meer in het algemeen: hoe ze met elkaar omgingen. En dat kwam bij mij dikwijls zo incoherent over, zo pijnlijk, zo hopeloos.

Zelf bevond ik me als kind niet zo vaak in wat ik later de ‘mindere-positie’ ging noemen – gewoonweg omdat ik geluk had. Ik was immers gezond, mijn moeder zag mij graag zoals ik was en ze liet dat ook duidelijk blijken. Mijn familie was financieel welstellend, studeren ging me goed af en ik had genoeg succes bij de jongens. Ik kreeg ook veel vrijheid en veel kansen, enz.

Natuurlijk geraakte ik –zoals iedereen– af en toe wel eens in de mindere-positie, en ik kon dus ervaren hoe pijnlijk dat kan zijn. Maar meestal kreeg ik dan van de volwassenen om me heen te horen dat die pijn ‘normaal’ was, dat je er maar aan moest wennen, dat de wereld nu eenmaal zo in mekaar zit.

Toen kwam –net in mijn studententijd– de verfrissende wind van de jaren ‘68-‘69, en die heeft me geholpen om op zoek te gaan *hoe het anders kon*. Gelukkig kon ik terugvallen op mijn aangeboren wilskracht: die hielp me doorheen de kritiek en de tegenwerking waar ik mee geconfronteerd werd. Na mijn wetenschappelijke studies in de biologie en de antropologie en na mijn doctoraat in de menselijke biologie besloot ik van start te gaan met een ‘wetenschappelijk experiment’: ik nam mij voor om onze toekomstige kinderen –zelfs al van voor hun geboorte– een goed voorbereide en doordacht uitgewerkte *andere* opvoeding aan te bieden. Met de steun en het volle vertrouwen van mijn man werkte ik heel concreet een systeem uit, dat langzaam groeide en vorm aannam met het ouder worden van onze kinderen.

Belangrijke invloeden in dat verband kwamen tot stand door de confrontatie met totaal andere culturen, toen we in de jaren zeventig zeven jaar verbleven in West-Afrika, waar onze kinderen trouwens geboren werden. Vruchtbaar waren ook de vele contacten met de Quakers in de VS en met verschillende groepen die actief waren in de geweldloze weerbaarheid – groepen uit Nederland, Wallonië, Frankrijk en Zwitserland.

Geleidelijk aan begon ik zelf ook vormingen en trainingen te geven, zowel in België als in het buitenland. In België deed ik dat met allerlei soorten groepen: schoolklassen, leerkrachten, gezinnen, gedetineerden, politieagenten, veiligheidspersoneel in voetbalstadions, bejaardenhelpers in rusthuizen enz. In het buitenland werkte ik ook veel rond interetnische en interculturele conflicten, bvb. in de Kaukasus, in Kosovo, en West- en Centraal-Afrika, enz.

Daardoor heb ik al doende de modellen van de MmE-methode doorheen de jaren kunnen toetsen in talrijke verschillende settings, zowat overal ter wereld. Keer op keer bleek hoe herkenbaar en bruikbaar ze waren. In de beginjaren bleef ik ze regelmatig verder bijwerken en op punt stellen, totdat ze een twintigtal jaar geleden ongeveer de vorm aannamen die nu nog steeds geldt. Vanaf die tijd zijn ze steeds opnieuw dienstbaar gebleken om al die vele mensen te helpen om met conflicten om te gaan op een meer constructieve wijze, in Evenwaardigheid en geweldloosheid.

---

<sup>1</sup> MmE = Meerdere-mindere-Evenwaardigheid

## Verschillen

Alle mensen verschillen van elkaar, iedereen is uniek. Dat geldt zelfs voor individuen die deel uitmaken van een eenige tweeling. Op zich vormt dat geen probleem, het is noch negatief noch positief. Het is louter een basisgegeven dat zich constant voordoet. De verschillen situeren zich op het vlak van kenmerken, gewoonten, smaak, bezigheden enz.

### Voorbeelden

Een persoon is groot, een ander klein. De ene is een vrouw, de andere een man. Je bent oud, een ander is jong. Deze is blank, maar die daar heeft een donkere huidskleur. Je kunt vooral houden van rustige muziek, maar iemand anders hoort liever sterk ritmische stukken. Niet iedereen heeft evenveel uren slaap nodig om uitgerust te zijn. Niet iedereen houdt van lezen. De ene heeft veel beweging nodig, een ander heeft daar geen boodschap aan. Wat vind je lekker: zoet, of liever zout? Jij wilt dat alles altijd netjes op zijn plaats ligt, maar iemand anders vindt dat volkomen onbelangrijk...

Al die verschillen kunnen van toepassing zijn op mensen van dezelfde leeftijd, maar evengoed op enerzijds een volwassene en anderzijds een kind of een jongere. En kinderen zullen niet noodzakelijk allemaal dat zelfde ene kenmerk vertonen en volwassenen die andere eigenschap.

### Voorbeelden

Als een kind en een volwassene bij elkaar vertoeven hoeft het niet steeds zo te zijn dat het kind de voorkeur geeft aan ritmische en de volwassene aan rustige muziek; of dat het kind 'slordig' is en de volwassene van orde houdt; of dat het kind meer slaap nodig heeft dan de volwassene... het kan allemaal ook net omgekeerd zijn.

Als gevolg van die verschillen in kenmerken, zullen ook de meningen en standpunten vaak van elkaar gaan verschillen.

### Voorbeelden

- Jan is veel groter dan Griet. Waar gaan ze een pak op de schappen plaatsen? Beiden hebben daar een ander standpunt over: Jan wil het helemaal bovenaan in het rek zetten en Griet liever wat lager.
- Bruno en Lieve willen beiden naar muziek luisteren. Bruno verkiest ritmische stukken en Lieve houdt van rustige melodieën. Hij wilde dan ook graag een cd van Bob Marley beluisteren, terwijl Lieve eerder zin had in een klassieke opera.
- Tom eet graag vis, maar Jesse helemaal niet. Tom zou graag hebben dat Jesse mee vis eet, maar zij wil niet.
- De ene leerkracht vindt op tijd en stond straf opleggen de juiste aanpak, een andere oordeelt straffen pedagogisch niet zo erg aangewezen. Dat kan misschien te verklaren zijn doordat die eerste een man is en dus 'mannelijk opgevoed' is, en de tweede een vrouw en dus 'vrouwelijk opgevoed'; of misschien ook doordat ze met gestraft worden verschillende ervaringen opgedaan hebben; of doordat ze elk een andere opleiding hebben gehad; of een andere gevoeligheid in zich hebben...

## Het Meerdere-mindere model

Op zich hoeft een situatie waarin verschillen optreden helemaal niets speciaals te zijn. En er is ook geen probleem, tenminste zolang men niet overstapt op het **Meerdere-mindere model** (zie fig. 1). Dat laatste betekent namelijk dat men het eigen standpunt boven dat van de andere plaatst: men vindt dat men zelf gelijk heeft en de ander niet, dat men zelf het goede en juiste kenmerk bezit of standpunt koestert en dat de andere persoon het verkeerd voor heeft, het slechte of verkeerde kenmerk of standpunt heeft. In dat geval worden er **waardeoordelen** gekoppeld aan die verschillen, en beoordeelt men het (verschillende) kenmerk of standpunt van de andere persoon... en daarbij aansluitend oordeelt men meteen ook over die andere als persoon.

Voorbeelden (we grijpen terug naar bovenstaande situaties)

- Jan voert aan dat het pak beter bovenaan in het rek staat dan onderaan, dat is logischer en gemakkelijker. Maar Griet vindt het onderaan beter en handiger.
- Lieve schildert de muziek die Bruno kiest af als stom en onvolwassen, haar eigen muziek vindt ze veel mooier. Maar Bruno zegt dat hij van haar muziek in slaap valt, ze is allesbehalve cool.
- Tom betoogt hoe goed vis wel smaakt, en dat Jesse niet weet wat lekker is.
- Leerkracht Dirk denkt en verklaart dat zijn collega Mieke de zaken verkeerd aanpakt, niet goed met kinderen kan omgaan, dat ze geen goeie leerkracht is, te gevoelig en te soft. Mieke brengt daar tegenin dat Dirk te streng en te autoritair is, dat hij beter bij de politie had gesolliciteerd in plaats van in het onderwijs.

Op die manier wordt de situatie een **conflict**, er komt **spanning**. Want iedereen probeert zichzelf in de Meerdere-positie te plaatsen maar wordt tegelijkertijd door de andere in de mindere-positie gedrukt. Daar is men 'de verkeerde', diegene die 'ongelijk' heeft, op wie wordt neergekeken. Wie zich in die mindere-positie gedrukt voelt, vindt dat niet prettig en wil er uit geraken. Dat komt door het **instinct tot zelfbehoud**. Dat instinct is eigen aan de menselijke natuur en zet ons ertoe aan ons te verdedigen en onszelf te beschermen. Voelen we ons bedreigd of aangevallen, dan produceert dat instinct **energie** om iets tegen die aanval of die bedreiging te ondernemen. In feite is dat niets anders dan de overlevingsdrang, zowel psychisch als fysiek overleven. Die reactie waarmee we ons uit onze mindere-positie willen loswerken is dus gezond en normaal.

Maar volgens het Meerdere-mindere model is het enige middel om niet in de mindere-positie te blijven zitten, het zelf proberen bemachtigen van de Meerdere-positie. In dat geval ontpopt de energie die voortspruit uit het instinct tot zelfbehoud zich tot **agressie**. Die energie, die oorspronkelijk heel gezond is en geen problemen met zich hoeft te brengen, wordt dan omgezet in schadelijke energie. Dat leidt tot de drie mechanismen van geweld: de escalatie, de keten en het opkroppen (zie fig. 1). Die kunnen zich voordoen tussen twee individuen maar ook tussen groepen.

## De escalatie

Escalatie is het mechanisme waarbij wie uit de mindere-positie wil komen, 'gewoonweg' probeert om op zijn of haar beurt de andere in de mindere-positie te plaatsen en zelf de Meerdere-positie te veroveren. Werd je bekritiseerd, uitgescholden, belachelijk gemaakt of geslagen, dan ga je op jouw beurt zelf kritiek uitoefenen, schelden, uitlachen of slaan. Men handelt dus net zoals men zelf behandeld werd. Met de term 'gewoonweg' hierboven bedoelen we dat men er doorgaans van uitgaat dat het niet moeilijk zal zijn: de ander op zijn/haar beurt in de mindere-positie drukken. Maar in de praktijk is dat meestal hoegenaamd niet het geval. Want elke partij wil voortdurend zichzelf in de Meerdere- en de andere in de mindere-positie manoeuvreren, waardoor er ruzie uitbreekt, strijd, oorlog. Elke keer dat men zelf in de mindere-positie geraakt, tracht men terug te slaan, wil men zich wreken. Dat loopt uit op escalatie.

In die escalatie gebruikt men verschillende middelen om zich in de Meerdere-positie te verheffen. Enerzijds zijn dat onzichtbare middelen, die psychische pijn veroorzaken. Daaronder horen non-verbale taal (gebaren, houding, een sarcastische smile, de andere negeren, enz.) en woorden (afbrekende kritiek, spot, botte bevelen, betuttelende of moraliserende taal, scheldwoorden). Anderzijds zijn er zichtbare middelen, die fysieke pijn veroorzaken. Daarbij kan men lichaamsonderdelen gebruiken (hand, vuist, elleboog, een trap, een kopstoot), of voorwerpen (bvb. gooien of slaan met een boek, een tas, een paraplu; of voorwerpen die daar speciaal voor dienen: wapens). Vaak worden de middelen in die volgorde gebruikt: eerst non-verbale taal, dan woorden erbij, vervolgens kloppen of stampen er nog bovenop, en ten slotte ook nog gebruiksvoorwerpen, in het ergste geval echte wapens. Soms is het verloop minder systematisch.

Het mechanisme van de escalatie vindt men terug bij alle leeftijden, en zowel op micro- meso- als macrovlak.

In de loop van de opvoeding probeert men meestal kinderen en jongeren geleidelijk te leren om de zichtbare, fysieke middelen achterwege te laten. Er wordt een denkbeeldige drempel geschapen (zie in de escalatie, fig. 1) en kinderen en jongeren leren om zoveel mogelijk onder die drempel te blijven tussen de onzichtbare en de zichtbare fase. Dat komt doordat men doorgaans het zichtbare of fysieke geweld ernstiger vindt dan het onzichtbare (non-verbaal en verbaal). Vaak vindt men de onzichtbare fase zelfs geen geweld, maar enkel de zichtbare, fysieke fase.

In inter-persoonlijke relaties (zowel bij kinderen als bij volwassenen) schenkt men in de onzichtbare fase meestal meer aandacht aan het laatste stuk ervan, namelijk als er woorden gebruikt worden (als er bijvoorbeeld geroepen wordt). Dat heet dan 'ruzie'. En het fysieke, zichtbare gedeelte wordt 'vechten' genoemd.

Op meso- en macrovlak hecht men voornamelijk belang aan het bovenste gedeelte van de zichtbare fase: wanneer er wapens bij te pas komen. Dat heet dan 'criminaliteit' en 'oorlog'. Aan de voorafgaande delen wordt meestal veel minder aandacht geschonken.

Maar *onzichtbaar* geweld is duidelijk niet perse altijd minder pijnlijk en kwetsend dan *zichtbaar* geweld - denk alleen maar aan hoe erg het kan zijn om compleet genegeerd te worden, of hoe men kan lijden onder onverschilligheid. Dus lost die aanpak van 'onder de drempel te blijven' niets op, het vermindert het geweld en de pijn niet, maar maakt die alleen minder zichtbaar, en daarom zelfs vaak moeilijker hanteerbaar.

Enkele voorbeelden van escalaties

### 1. Tussen twee jongeren.

David heeft een nieuwe broek aan, 's morgens op de speelplaats. Jef bekijkt de broek met minachtende blik en mimiek. Wat later laat Jef zijn rugzak vallen, en terwijl hij zich bukt om de inhoud bijeen te rapen, ziet hij hoe David hem nu op zijn beurt spottend observeert. Daarna merken David en Jef een paar keer hoe de ander hem opnieuw vernederend of spottend bekijkt, nog op de speelplaats en later ook in de klas. Op een bepaald ogenblik geeft Jef een fout antwoord in de klas, en hij hoort David achter zich mompelen: "Je moet echt al heel dom zijn om zo iets te zeggen..." Jef kan op dat ogenblik niets terugzeggen, maar wat later maakt hij David tijdens de speeltijd belachelijk voor de hele groep. En zo gaat het nog een tijdje verder met kwetsende opmerkingen in beide richtingen. Maar dan, wanneer David hem nog eens voor de hele groep belachelijk heeft gemaakt, geeft Jef David plots een flinke duw. Die is fysiek wat minder sterk dan Jef en doet op dat moment nog niets terug, maar hij denkt: "Wacht maar, jouw beurt komt nog." Jef lacht David nog verder uit terwijl hij weg stapt. Maar 's avonds aan de schoolpoort wachten David en zijn grote broer Jef op, en de broer geeft Jef een enorme klap waardoor hij op de grond tuimelt.

En waarschijnlijk zal het daar niet bij blijven. Wat wordt hier de volgende stap? Wat zal Jef weer terugdoen tegen David en wanneer?

## **2. Tussen leerkracht en leerling**

Een leraar voelt zich in een mindere-positie geplaatst door een leerling omdat die weigert zijn werkboek in te vullen, en dit waar de hele klas bij is. "Kan jij niet schrijven misschien? Moet ik je terugsturen naar de lagere school? Daar zou jij inderdaad beter op je plaats zijn", reageert de leraar boos. "En jij zou beter naar de kleuterschool gaan", bijt de leerling terug, "misschien kan je daar iets nuttigers doen dan hier! Je kunt niet eens goed lesgeven!" "Hou nu je mond of je krijgt een nota mee in je agenda, onbeleefde kerel!" "Doe maar, kan mij niks schelen, mijn ouders vinden jou ook een onnozelaar."

En waar leidt dat naartoe? Hoe gaat dat eindigen?

## **De keten**

Maar het zal niet altijd tot een escalatie komen. Regelmatig doet zich ook het volgende voor: je bent door iemand anders in de mindere-positie geplaatst, maar je durft of kan of wil tegenover die persoon niets ondernemen. Misschien omdat die veel sterker is; of omdat hij/zij toch altijd het laatste woord heeft; of de hele groep achter zich heeft terwijl jij er alleen voor staat. Of nog: je bent van die persoon afhankelijk, of er hiërarchisch aan ondergeschikt.

Om heel veel redenen zou het dus kunnen dat we niets doen om onszelf terug in de Meerdere-positie te plaatsen tegenover iemand die ons in die lastige mindere-positie drukt. Maar we zitten natuurlijk nog wel met die energie die ons instinct tot zelfbehoud heeft opgewekt. Wat doet die energie in dát geval met ons? Ze zal er ons toch toe brengen om opnieuw een Meerdere-positie te verwerven, maar dit keer niet tegenover diegene die onze mindere-positie veroorzaakte, maar wel tegenover iemand anders: een derde persoon of partij. We zoeken dan (onbewust) een slachtoffer, een zwart schaap, een zondebok op wie we ons kunnen afreageren. We drukken hem/haar dan in een mindere-positie om zelf zo toch

een Meerdere-positie te verwerven, waardoor ons instinct tot zelfbehoud voldoening krijgt. Vaak gebeurt dat niet onmiddellijk en/of op dezelfde plek.

Net zoals bij de escalatie treden ook bij de keten onzichtbare en zichtbare schakels op. Ook in de keten kan men zich m.a.w. in een Meerdere-positie plaatsen –hier echter ten opzichte van een derde persoon– ofwel met non-verbale taal en met woorden, met psychische pijn als gevolg, ofwel met gebruik van ons lichaam of van een voorwerp, wat fysieke pijn berokkent.

Net zoals de escalatie doet de keten zich voor op alle vlakken.

- Bij kinderen komt dit vaak voor bij wat men pesten noemt. Een kind pest een ander, bvb. door opmerkingen als het iets niet zo goed kan. Dat tweede kind gaat een derde uitlachen. Die stampt op zijn beurt tegen de boekentas van nog een ander kind, dat zich dan weer keert tegen een vierde kind door iets van hem te verstoppen, enz. . . .
- Ook volwassenen kunnen elkaar pesten: iemand wordt in een groep of een team benadeeld, uitgelachen of bekritiseerd en gaat op zijn/haar beurt met iemand anders in de groep de spot drijven zodat die voor de hele groep te kijk staat.
- Bij jongeren en volwassenen kan de keten zich ook uiten in vandalisme. Wie zich in een mindere-positie voelt omdat hij zich door niemand gewaardeerd voelt of verstoten, of omdat hij werkloos is geworden. De energie van het instinct tot zelfbehoud kan hem er toe brengen om een bushokje te beschadigen; waardoor de gebruikers van die bushalte dan weer in een mindere-positie terechtkomen. Of hij kerft krassen in geparkeerde auto's; of hij kan zelfs overgaan tot z.g. zinloos fysiek geweld op willekeurige personen. . . .
- Evengoed doen zich ketens voor waarin zowel volwassenen als kinderen of jongeren betrokken zijn. Een voorbeeld: vader voelde zich de hele dag op het werk ondergewaardeerd en kreeg veel kritiek te slikken. Thuisgekomen doet hij nors tegen iedereen die hij daar aantreft. Zo snauwt hij ook zijn zoontje af, die alleen maar vroeg om te helpen met de huistaak die maar niet wou lukken. De keten loopt verder: zoonlief, vol frustratie, stampt de blokkentoren omver waar zijn jongere broertje net zo fier op was. Die loopt brullend naar moeder en eist al haar aandacht op, wat zeer ongelegen komt want ze wilde haar dringende schrijfwerk afmaken. En dan rinkelt die telefoon nu ook nog. . . : het is haar oude moeder, die vraagt om deze week inkopen voor haar te doen. Die krijgt een barse afwijzing te horen: "Daar heb ik nu geen tijd voor, en daarbij: je kunt dat toch evengoed zelf doen? Waarom moeten anderen altijd voor je inspringen?" En tegenover wie zal grootmoeder dan weer in een Meerdere-positie willen komen?
- Ook tussen volkeren kan soms het fenomeen van de keten optreden. Als bijvoorbeeld de bevolking in een bepaalde regio wordt benadeeld door de rest van het land, gaan de mensen zich daar misschien afreageren op een etnische minderheid binnen die regio. Ander voorbeeld: de internationale gemeenschap kondigt – bvb. wegens zware schendingen van de mensenrechten - economische sancties af tegen een bepaald land. Dan kan het gebeuren dat de getroffen inwoners zich vanuit hun mindere-positie keren tegen hun buurland, dat niet getroffen wordt door de sancties. Of een binnenlandse etnische minderheid voelt zich onderdrukt maar zoekt op haar beurt een zondebok: bijvoorbeeld de homoseksuelen.

## Het opkroppen

Soms zitten we in een mindere-positie en kunnen we daar niet uit geraken via een Meerdere-positie, noch via escalatie, noch via een keten. Of misschien willen we het bewust niet zover laten komen, want we vinden dat oneerlijk. Met het Meerdere-mindere model zitten we dan vast in onze mindere-positie. Dan kan de energie verwekt door ons instinct tot zelfbehoud niet naar buiten vrijkomen: ze blijft in ons binnenste gevangen zitten knagen en keert zich tegen onszelf. Dat mechanisme noemen we het opkroppen.

Opkroppen is dikwijls slechts tijdelijk: het duurt maar zolang tot we een middel of een situatie vinden om toch iets terug te zeggen of te doen tegen wie ons in die mindere-positie drukte. Dan kan er escalatie ontstaan. Of we keren ons toch tegen een derde en dan ontstaat de keten. Maar heel dikwijls is dat opkroppen niet van tijdelijke aard, maar blijft men er mee zitten...: heel erg voor de mensen die daar het slachtoffer van zijn.

Na verloop van tijd wordt die onzichtbare vorm van opkroppen dan toch zichtbaar: je wordt depressief, of je krijgt een of andere psychosomatische ziekte, of je gaat over tot zelfverminking, je zoekt troost in drugs, of in het ergste geval komt het tot zelfdoding.

Net als de escalatie en de keten, zien we opkroppen ontstaan op alle niveaus: bij kinderen, bij volwassenen, bij groepen, en zelfs bij hele volkeren.

## De instrumenten van het M-m model: argumenten

Het Meerdere-mindere model leidt ons dus naar het geweld, naar de geweldsmechanismen: escalatie, keten en opkroppen. De instrumenten van dat Meerdere-mindere model noemen we **argumenten**. Dat zijn de middelen (bijvoorbeeld woorden) die we gebruiken om te proberen zelf gelijk te krijgen, en om ons dus in de Meerdere-positie te plaatsen en de ander ongelijk te geven, en hem/haar dus in de mindere-positie te proberen krijgen.

Enkele courante argumenten:

- Positieve argumenten: positieve aspecten van het eigen standpunt aanhalen;
- Negatieve argumenten: negatieve aspecten van het standpunt van de tegenstander naar voor schuiven;
- Ophemelende argumenten: positieve aspecten over zichzelf in de strijd werpen;
- Vernietigende argumenten: negatieve aspecten over de persoon van de tegenstander gebruiken.

Voorbeeld: onze collega-leerkracht wil tijdens de middagpauze geen tijd besteden aan een babbel met de collega's... Welke argumenten kunnen we gebruiken om hem tot andere gedachten te brengen?

- Positieve argumenten: "Het is toch belangrijk voor de goede sfeer op school om in de middagpauze wat samen te zijn! Iedereen voelt er zich beter bij. Elke normale mens heeft behoefte aan een babbel met collega's tijdens de pauzes."

- Negatieve argumenten: “Asociaal noem ik dat: niet bij de groep willen zijn op de middag. Als iedereen zo op zijn eentje bleef tijdens de pauze zou dat hier maar een triestige boel zijn. Dat is toch niet het geschikte moment om taken te verbeteren of ander schoolwerk te gaan doen!”
- Ophemelende argumenten: “Ik zou me nooit zo afzonderen van de rest. Ik ben een heel sociaal iemand. Van mij weten de collega’s dat ze altijd op mij kunnen rekenen.”
- Vernietigende argumenten: “Wat ben jij asociaal! Je houdt geen rekening met de anderen en met hoe ze zich voelen. Jij weet niet wat gezelligheid is.” Of (roddelend) “Zij is asociaal. Ze houdt geen rekening met de anderen en met hoe ze zich voelen. Ze weet niet wat gezelligheid is. Maar ja, ’t is altijd al een rare geweest.”

Naast argumenten worden natuurlijk ook nog talloze andere middelen gebruikt om zich in een Meerdere-positie trachten te plaatsen, om de ander klein te krijgen, zoals bedreigingen, afpersing, straffen, e.d.m.

## Het Evenwaardigheidsmodel

Uit de mindere-positie willen komen is volkomen eigen aan de mens; het is zonder enige twijfel een gezonde reactie. Maar dat resultaat nastreven door voor de Meerdere-positie te strijden, ligt niét in de menselijke natuur; en die reactie ligt daarenboven aan de oorsprong van het geweld. De mooie en gezonde energie die voorspruit uit het instinct tot zelfbehoud krijgt op die manier immers een aanvallend karakter, ze berokkent schade, het gaat ten koste van iemand anders. De energie ontwikkelt zich in **agressie**.

Gelukkig kunnen we die energie ook op een andere manier aan het werk zetten: we werken ons wel los uit de mindere-positie, maar dit keer zonder ons in een Meerdere-positie te plaatsen.

Om niet in de geweldsmechanismen en in het geweld terecht te komen, moeten we op een andere manier met verschillen omgaan dan met het Meerdere-mindere model. Zo komen we tot een ander model om met verschillen om te gaan, waarbij niemand achteraf terechtkomt in een mindere-positie noch in een Meerdere-positie: het **Evenwaardigheidsmodel**. Dat model ligt aan de basis van de geweldloosheid, net zoals het Meerdere-minder model aan de basis ligt van het geweld (zie fig. 2).

Al te vaak denken we helaas dat de Meerdere-mindere manier de enige is: we verkeren in de waan dat er om uit de mindere-positie te geraken, niets anders bestaat dan de Meerdere-positie. Dat komt omdat we dan steeds *in twee polen* redeneren:

- Als je niet wil verliezen dan moet je de winnaar zijn;
- Als je wordt geraakt moet je terugslaan;
- Wil je gerespecteerd worden dan moet je anderen naar beneden drukken, vernederen, kleineren;
- Wil je als leerkracht vermijden dat je leerlingen met je sollen, dan moet je hen de baas zijn, dan moet je streng en autoritair optreden.

Gelukkig is er nog *een derde pool*, een derde positie: de Evenwaardigheid. Er is inderdaad een ander model dan het Meerdere-mindere: het Evenwaardigheidsmodel.

We spreken wel degelijk over Evenwaardigheid en niet over ‘gelijkheid’. De term ‘gelijk’ kan je immers op twee manieren begrijpen: enerzijds als ‘hetzelfde’, ‘identiek’; anderzijds ook als



‘evenwaardig’, ‘van dezelfde waarde’. En het vertrekpunt waren hier de onderlinge verschillen; welnu verschillen kunnen nooit ‘hetzelfde’, of ‘identiek’ worden. Dus noemen we ons model niet het ‘model van de gelijkheid’, maar wel dat van de ‘Evenwaardigheid’.

Het onderscheid ‘gelijk’ – ‘evenwaardig’ is niet zonder belang, integendeel. Vaak proberen we immers –met de beste bedoelingen– voor het Meerdere-mindere model een alternatief te zoeken door mensen ‘gelijk’ te maken, maar op die manier komen we niet in het model van de Evenwaardigheid terecht.

#### Voorbeelden

- Een bepaalde jongen in de klas is anders dan de anderen. Hij gedraagt zich anders, hij heeft andere interesses en hobby's. De anderen beschouwen hem dan ook als ‘abnormaal’, als ‘een rare’. Hij wordt door de klas in een mindere-positie gezet: hij wordt uitgelachen, gepest, uitgesloten. Ik werk soms met klassen rond dergelijke probleemsituaties. Dan krijg ik van de andere leerlingen meestal onmiddellijk hetzelfde antwoord: “Het is toch simpel? Als hij niet gepest wil worden, dat hij dan een beetje normaal begint te doen...!” Dat betekent dat de klas voorstelt dat de jongen in kwestie maar moet worden zoals de anderen: ‘gelijk’ worden aan de anderen. Maar als hij zou proberen te doen alsof hij net zo is als die anderen, dan haalt hij zichzelf daarmee niet uit de mindere-positie. Integendeel, hij drukt er zichzelf nog dieper in, want hij verliest zijn eigen identiteit met alle chaotische gevolgen van dien. Deze jongen is nu eenmaal anders, hij verschilt nu eenmaal van de anderen, hij kan niet zomaar op bevel worden zoals zijn klasgenoten. Hoogstens kan hij doen alsof. Maar dat is pijnlijk, zo pijnlijk zelfs dat hij niet de eerste zou zijn om tot zelfmoordgedachten te komen.
- Er waren eens twee broers. De ene noemden ze ‘de rappe’, en de andere ‘de traaage’ – met een duidelijk negatieve ondertoon. Die kreeg steeds weer te horen: “Kijk toch naar je broer, die doet alles tenminste niet zo langzaam! Je moet echt sneller proberen te werken hoor, zo kan het niet verder, je zal moeten veranderen als je later wil meedraaien in de grote maatschappij.” Maar hoe kan men nu een rustig<sup>2</sup> iemand omscholen tot een snel persoon... Door een kind zo aan te spreken praat je hem alleen maar een minderwaardigheidscomplex aan: hij denkt niet even goed te zijn als zijn snellere broer, hij gaat zelfs denken dat hij niet goed is zoals hij is, dat hij ‘verkeerd’ is. Misschien gaat hij allerlei proberen om zijn rustige aard verborgen te houden. Neen: de twee broers verschillen nu eenmaal, en niemand kan ze ‘gelijk’ maken.
- Vergelijkbaar is de situatie van een jongen die homoseksueel geaard is en die men daarom bestempelt als ‘abnormaal’, ‘ziekelijk’ of ‘fout’. Die jongen gaat zich trachten voor te doen als heteroseksueel geaard. Of misschien proberen andere mensen hem wel te ‘veranderen’ tot een heteroseksueel persoon. Met alle mogelijke dramatische gevolgen...
- Hoe vaak horen kinderen en jongeren ons niet zeggen: “Doe nu toch eens normaal! Kan je niet gewoon doen zoals iedereen? Ze gaan je uitlachen als je zo verder doet! Wat gaan de mensen zeggen als ze zo bezig zien!”

---

<sup>2</sup> Merk het onderscheid op dat we maken tussen ‘traag’ (met negatieve ondertoon) en ‘rustig’ (neutraal)

## De instrumenten van het Evenwaardigheidsmodel: funderingen

Argumenten hanteert men niet in de Evenwaardigheid: die gaan immers samen met het Meerdere-mindere model. Het zijn oppervlakkige instrumenten die we uitsluitend gebruiken in functie van het beoogde doel: de Meerdere-positie behalen. Aan hun inhoud en hun mogelijke gevolgen denken we op dat moment niet zozeer; het enige wat telt is of ze geschikt zijn om ons aan een Meerdere-positie te helpen.

In het model van de Evenwaardigheid gebruiken we geen argumenten, maar wel **funderingen**. Die staan lijnrecht tegenover argumenten: het zijn diepte-instrumenten. Funderingen zijn de elementen die de standpunten schragen, die m.a.w. aan de basis liggen van de standpunten. Het zijn de redenen waarom men tot een bepaald standpunt komt. Dat kunnen gevoelens zijn, of noden, of waarden, of doelstellingen, of belangen, of gewoonten...: telkens gaat het om het antwoord op de vraag **waarom** een bepaald standpunt er is. Kenmerkend voor funderingen is dat ze niet beoordeeld kunnen worden: er zijn geen goede en geen slechte funderingen. *Ze zijn* er gewoon. Mocht iemand er toch een oordeel over vellen, dan zijn het geen funderingen meer en dan keert men terug naar het Meerdere-mindere model.

Om funderingen te formuleren is het essentieel dat we 'ik-boodschappen' gebruiken in plaats van 'jij-boodschappen' en/of algemene stellingen of beweringen. We zeggen dus iets over onszelf, en niet over de ander: we hebben het m.a.w. niet over wat de ander doet of niet doet, of zou moeten doen of niet doen, of hoe de ander zich zou moeten gedragen, enz. We grijpen ook niet terug naar algemene stellingen of 'waarheden' zoals "het is van groot belang dat...", "het is toch een feit dat...", "iedereen weet dat..." enz. We zeggen wél: "ik vind dat dit belangrijk is", "ik vind dat dit niet kan", "ik weet niet hoe zoiets zo kunnen", "ik kan me niet inbeelden dat zoiets...", "ik ben bang dat dan...", of "ik ben opgevoed met de idee dat...". En werkwoorden als 'willen', 'moeten' en 'weten' moeten we vermijden: ze brengen ons immers weer naar het Meerdere-mindere stelsel.

Vaak worden funderingen niet expliciet uitgedrukt, maar ze zijn wel altijd aanwezig.

Met argumenten gaan we oppervlakkig om met het conflict, maar met funderingen pakken we de situatie écht aan, in de diepte.

Net als in het Meerdere-mindere stelsel zal bij het Evenwaardigheidsmodel de energie die voortspruit uit het instinct tot zelfbehoud er voor zorgen wat we niet in de mindere-positie blijven zitten of er in terechtkomen. Maar dit keer brengt deze methode ons niet in een Meerdere-positie. De afwikkeling gaat dan ook niet ten koste van iemand anders, maar komt wel ten goede aan iedereen.

Er is nog een ander verschil. Bij de gebruikelijke Meerdere-mindere aanpak blijft men zich meestal concentreren op de oplossing, terwijl in het Evenwaardigheidsmodel het proces zelf het belangrijkste is. Dat betekent dat we in de Evenwaardigheid onze fixatie op een oplossing moeten durven loslaten, om het proces te kunnen doorlopen; we vertrouwen erop daar dan wel een oplossing uit tevoorschijn komt (zie fig. 3).

## Evenwaardigheid in de praktijk

Laat ons nu een aantal conflictsituaties bekijken en ze ontleden vanuit de Evenwaardigheid. Het gaat om verschillende types van relaties: tussen leerkracht en kind, leerkracht en tiener, leerkracht en ouder, leerkrachten onderling, en ten slotte leerkracht en directie. Elke keer gebruiken we fig. 3 met het schema van de uitwerking van de Evenwaardigheid. Dat proces telt drie stappen:

1. Peilen naar de funderingen van beide standpunten (= in de diepte gaan); dat leidt tot het zich opstellen in Evenwaardigheid;
2. Evenwaardige of geweldloze communicatie (= communicatie in de diepte, echte dialoog); daardoor brengen we alle diverse funderingen bij elkaar;
3. Het scheppen van een geweldloze oplossing in de diepte, vanuit al die funderingen. Meestal is die oplossing een complex geheel dat samengesteld is uit verschillende onderdelen, op een manier dat alle funderingen beantwoord worden.

## 1. Tussen een leerkracht en een kind dat zijn jas niet wil aantrekken

In het proces van de Evenwaardigheid begint men met het tegenover elkaar olijsten van de twee tegengestelde standpunten: “Ik wil dat jij je jas aantrekt” (leerkracht)  $\leftrightarrow$  “Ik wil mijn jas niet aantrekken” (kind).

Daarna gaat men na wat voor het eigen (= leerkracht) standpunt de mogelijke funderingen zouden kunnen zijn, en vervolgens voor die van het kind. Ideaal is dat men een dergelijke oefening eerst niet op zijn eentje doet, maar gesteund door drie à vier personen.

Mogelijke funderingen zouden de volgende kunnen zijn:

| <b><u>Leerkracht:</u></b><br><b>Ik wil dat jij je jas aantrekt</b>  | <b><u>Leerling:</u></b><br><b>Ik wil mijn jas niet aantrekken</b>  |
|---|--|
| <b>Waarom?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik vrees dat het buiten nog te koud is</li> <li>2. Ik ben bang dat je anders ziek wordt</li> <li>3. Ik ben bang om kritiek te krijgen van je ouders, bang om de schuld te krijgen als jij ziek wordt</li> <li>4. Ik heb het er moeilijk mee dat jij je niet aan de regels houdt</li> <li>5. Ik vind het niet leuk altijd hetzelfde te moeten herhalen</li> <li>6. Ik vind het moeilijk dat ik elke dag opnieuw de strijd hierover met jou moet aangaan</li> <li>7. Ik ben bang dat ook de andere kinderen hun jas niet meer willen aantrekken</li> <li>8. Ik vind dat ik mijn collega's daarin moet volgen</li> <li>9. Ik ben bang dat hun leerlingen ook hun jas niet willen aantrekken en dat zij dan ook problemen krijgen</li> </ol> | <b>Waarom?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik vind het niet leuk mijn jas aan te trekken</li> <li>2. Ik vind mijn jas niet mooi</li> <li>3. Ik ben bang dat de anderen gaan lachen met de kleur</li> <li>4. Ik kan mijn jas niet zelf aantrekken</li> <li>5. Ik vind dat mijn jas kriebelt</li> <li>6. Ik wou mijn nieuwe jas aandoen</li> <li>7. Ik heb het warm genoeg</li> <li>8. Als ik mijn jas niet aantrek ben ik sneller buiten</li> <li>9. Dan kan ik als eerste een fiets bemachtigen</li> </ol> |

a) Het onderscheid argument – fundering

We stellen onmiddellijk vast dat als wij zelf in een conflict verwickeld zijn, we vaak niet met funderingen spreken, maar louter met argumenten. Zo zeggen we meestal niet “Ik vrees dat het buiten nog te koud is”, maar wel: “Het is buiten nog te koud”, en we poneren dat laatste als ‘een waarheid’. Nochtans zou het best kunnen dat het inderdaad *voor ons* te koud is buiten, maar niet voor het kind. Of dat het daarnet toen we buiten waren inderdaad nog koud was, maar dat de temperatuur intussen wat gestegen is, en dat we daar niet van op de hoogte zijn. Iets formuleren als een fundering is preciezer dan als een argument, het staat dichter bij wat we echt bedoelen.

Hetzelfde geldt voor fundering 2 in de kolom links: “Ik ben bang dat je ziek wordt zonder jas”. De toekomst voorspellen voor iemand anders en dat als waarheid voorstellen, plaatst die andere persoon meestal in een mindere-positie. Het is eigenlijk vrij pretentief om zoiets zomaar te beweren. Daar komt nog bij dat we in dat geval dikwijls een loopje nemen met de waarheid: het kind wordt wellicht niet ziek... Dergelijke uitspraken zijn dan ook allesbehalve bevorderlijk voor onze geloofwaardigheid bij onze leerlingen.

b) Het onderscheid tussen ‘zich bewust worden van de eigen funderingen’ en ‘zijn funderingen uitspreken’

Het is zeer belangrijk dat we ons bewust worden van onze eigen funderingen; maar dat betekent nog niet dat we ze daarom automatisch ook aan anderen moeten vertellen. Dat is een mogelijke volgende stap in het proces. We moeten trouwens nooit een fundering uitspreken tegenover een andere persoon zolang we daar nog niet klaar voor zijn. Want dan zouden we onszelf daardoor wel eens in een mindere-positie kunnen plaatsen. Wel moeten we ons er op toeleggen om geleidelijk aan meer en meer funderingen te kunnen uitspreken; ook die waar we eerst nog van denken dat anderen ze zouden kunnen misbruiken om ons in een mindere-positie te plaatsen. Dat vraagt dat we onze innerlijke kracht ontwikkelen. Want als we ons sterker voelen en ook dat soort funderingen beginnen uitspreken, gaan we ervaren dat de anderen die ons in een mindere-positie wilden plaatsen, daar niet langer in slagen; meestal zullen ze ook stoppen met hun pogingen daartoe.

Ons bewust worden van onze funderingen kan er toe leiden dat we daar gewoon aan gaan werken zónder dat het nodig is om ze te gaan mededelen aan anderen. Betreffende de fundering 3 in de linkerkolom kan ik bijvoorbeeld beginnen werken aan mijn angst voor kritiek, of aan mijn schuldgevoelens.

Anderzijds zijn er heel wat funderingen waarvan we niet gewoon zijn om ze aan kinderen mee te delen, terwijl we toch verbaasd zouden opkijken hoe goed kinderen die kunnen beluisteren en er rekening mee kunnen houden, als we er toe in staat zouden zijn om ze aan hen mee te delen. Dat geldt bvb. voor de funderingen 5, 6, 7, 8, 9 in de linkerkolom. Let wel: niet alleen de formulering (namelijk in ik-boodschappen) is belangrijk, maar ook onze intonatie, onze houding, en de situatie waarin we ze aan de kinderen mededelen (is er bvb. nog iemand anders aanwezig of zijn we alleen met het kind?).

- c) In het Evenwaardigheidsmodel wordt er geluisterd naar kinderen, in openheid en met respect

We merken op dat wat in de funderingen staat van het kind, vaak ook op die manier door kinderen wordt geformuleerd. We ontdekken dus dat jonge kinderen eigenlijk oorspronkelijk spreken met funderingen, op een Evenwaardige manier. Als ze nog klein zijn, gebruiken ze m.a.w. geen argumenten, maar wel funderingen. Maar al heel snel leren ze die argumenten wel gebruiken, door twee oorzaken:

- Kinderen worden meestal door de volwassenen niet beluisterd en gerespecteerd in hun funderingen. Zegt een kind “Ik vind mijn jas niet mooi”, dan krijgt het te horen: “Maar jawel, die jas is heel mooi!” Of de fundering “Ik ben bang dat de anderen gaan lachen met de kleur” wordt door de volwassenen afgewimpeld met “Maar nee, niemand gaat daar mee lachen, doe nu niet zo stom!” Of ze schuiven de fundering opzij: “Trek je dat niet aan, luister niet naar wat ze zeggen.” Dat stimuleert kinderen er al snel toe om waarheid te verdraaien om toch beluisterd te worden: “Maar mijn jas doet pijn!” i.p.v. “Ik ben bang dat ze me met die kleur gaan uitlachen.”
- Een andere oorzaak die kinderen hun oorspronkelijke spreken in fundering doet afleren, is het nabootsen van volwassenen en van oudere kinderen. Ze beginnen dus argumenten te gebruiken die ze overal in hun omgeving te horen krijgen.

Zegt een kind “Ik vind mijn jas niet mooi”, dan kunnen we daar beter naar luisteren door bvb. te antwoorden “Vind je hem echt niet mooi? Waarom niet? Ik vind hem wel best mooi hoor, volgens mij staat hij je goed, maar als jij vindt van niet...”. Of zegt het kind: “Ik kan die jas niet zelf dichtknopen”, dan reageren we liever niet met “Niet waar, je kunt dat heel goed! Vooruit, aantrekken die jas!”. Beter is: “Denk je echt dat je het niet kunt? Wat vind je er zo moeilijk aan? Probeer eens, dan zullen we zien hoe we het moeten doen...” En we volgen op terwijl het kind probeert, met aanmoedigingen bij elke stap die lukt.

- d) Luisteren naar een ander betekent nog niet automatisch dat we akkoord gaan met zijn/haar standpunt; het komt er niet noodzakelijk op neer dat die ander gelijk haalt, zijn/haar zin krijgt

Ik kan naar een kind luisteren met respect en zijn funderingen begrijpen i.p.v. ze opzij te schuiven of af te breken, bvb. de fundering “Ik vind mijn jas niet mooi”. Maar dat betekent daarom nog niet dat het kind de jas niet zou aantrekken. Ik kan luisteren, er op ingaan, verduidelijkende vragen stellen, en vervolgens als respons meedelen dat als het kind er mee akkoord gaat, we er over zullen praten met zijn mama. Als moeder zou ik kunnen toevoegen dat ik mijn kind de volgende keer meeneem als ik een nieuwe jas koop.

Omgekeerd: als een kind zich beluisterd voelt en zich niet meer in een mindere-positie geplaatst voelt, dan zal het heel vaak bereid zijn om de jas toch aan te trekken. Maar dan enkel zolang wij ons houden aan onze afspraken of beloften: bvb. het achteraf daadwerkelijk met de mama bespreken, of mama die het kind zoals afgesproken meeneemt als een nieuwe jas nodig is.

- e) Soms hebben funderingen te maken met conflicten met derden; dan zitten we in een keten

Neem bijvoorbeeld fundering 6 in de rechterkolom: “Ik wou mijn nieuwe jas aantrekken”. Dat zou er kunnen op wijzen dat er die morgen een conflict was met een van de ouders. Het kind heeft zich toen in een mindere-positie geplaatst gevoeld door de ouder. En nu zet het zich in een Meerdere-positie tegenover de leerkracht. Die laatste zal dat dan best aan de ouder laten weten.

- f) Na een zes tot zeven funderingen belandt men vaak bij de diepere funderingen

Het loont de moeite om rustig alle tijd te nemen en om af en toe zelfs een denkstilte toe te laten, om zo geleidelijk te belanden bij de diepere funderingen. In deze situatie komt men bij funderingen 8 en 9 van het kind op die manier tot het inzicht dat het de jas niet wil aantrekken omdat het anders nooit een fietsje kan bemachtigen! En dan is de oplossing eenvoudig: we moeten de verdeling van de fietsjes herbekijken.

Een oplossing is echter niet altijd zo simpel te vinden. Soms is puzzelwerk nodig om alle elementen te vinden die tot een oplossing kunnen bijdragen die aan alle funderingen voldoet. Maar even vaak is dat niet nodig: alleen al door de funderingen van beide partijen open te leggen door communicatie erover onder elkaar, geraakt de moeilijke situatie ontkoopt.

## 2. Tussen een leerkracht en een tiener die zijn werkboek weigert in te vullen

Mogelijke funderingen:

| <b><u>Leerkracht:</u></b><br><b>Ik wil dat jij je werkboek invult</b>  | <b><u>Tiener:</u></b><br><b>Ik wil mijn werkboek niet invullen</b>  |
|--|---|
| <b>Waarom?</b><br>1. Ik ben bang dat je achterop geraakt<br>2. Ik vrees dat dan al snel niemand nog gaat willen noteren<br>3. Ik vind het niet leuk dat dan iemand anders straks zijn boek aan jou moet meegeven<br>4. Ik vrees dat die andere leerling door jou zijn les niet kan leren<br>5. Ik vrees dat de tijd voor jou dan nog langzamer zal voorbijgaan, en dat je dan voor mij storende zaken zal doen<br>6. Ik voel me er niet goed bij als ik mijn werk niet naar behoren kan uitvoeren<br>7. Ik voel me er beter bij als ik gemotiveerde leerlingen heb<br>8. Ik ben enthousiast voor mijn werk<br>9. Ik voel me niet begrepen in mijn intentie om een leuk contact te hebben met mijn leerlingen en een goede les te geven<br>10. Ik heb het er moeilijk mee dat je ouders een boek voor jou betalen waar je volgens mij niets | <b>Waarom?</b><br>1. Ik heb nood aan slaap<br>2. Ik heb het er moeilijk mee dat elke leerkracht volgens mij alleen maar zijn/haar vak belangrijk vindt<br>3. Ik vind het moeilijk en niet leuk als ik altijd maar moet opletten<br>4. Ik heb nood aan zelfstandig werken en trek liever mijn plan<br>5. Ik heb het moeilijk met gezag/gezaag<br>6. Ik heb me al zo vaak gecommandeerd gevoeld<br>7. Ik vind dit vak niet leuk<br>8. Ik heb al zo vaak slechte ervaringen/punten voor dit vak gehad<br>9. Ik heb verdriet omwille van...<br>10. Ik voel me niet gewaardeerd voor de inspanningen die ik doe<br>11. Ik heb jouw respect nodig |

|  |  |
|--|--|
| nuttigs mee doet<br>11. Ik heb nood aan respect, wat ik volgens mij van jou niet krijg<br>12. Ik vrees dat je er later spijt van krijgt<br>13. Ik heb het gevoel geen geschikte leerkracht te zijn<br>14. Ik voel me niet voldoende gewaardeerd voor mijn werk |  |
|--|--|

### De funderingen van de leerkracht

Een tiener heeft meestal al wat jaren achter zich waarin hij zich in een mindere-positie geplaatst voelde als kind (cfr. funderingen 5 en 6 van de tiener). Dus is het des te belangrijker dat de leerkracht zijn/haar boodschappen zo veel mogelijk onder de vorm van funderingen uitdrukt i.p.v. als argumenten – bvb. “Ik ben bang dat je achterop raakt” (fundering 1) i.p.v. “Zo zal je achterop raken!”. Of: “Ik heb het er moeilijk mee dat je ouders een boek voor jou betalen waar je volgens mij niets nuttigs mee doet” (10) i.p.v. “Jij verspilt het geld van je ouders!”. Of: “Ik vrees dat je er later spijt van krijgt” (12) i.p.v. “Daar ga je nog spijt van krijgen!”. Of: “Ik vrees dat de tijd dan voor jou nog langzamer zal voorbijgaan” (eerste gedeelte van 5) i.p.v. “Als je niets anders doet dan met je duimen draaien, zal je je nog erger vervelen.” En als leerkracht kunnen we daar dieper op ingaan, en openstaan voor en luisteren naar wat de leerling er over denkt. Laat ons vooral niet proberen te overtuigen en gelijk te halen, of ‘waarheden’ te verkondigen, maar liever te informeren –weliswaar op krachtige wijze– over wat wij er zelf van denken, wat onze ervaringen zijn, wat onze waarden zijn.

Wat waarden betreft, is het ook erg belangrijk dat we er niet alleen over spreken, maar dat we ze ook zo goed en zo veel mogelijk in de praktijk omzetten; dat we er naar leven, zodat de leerlingen de boodschap ook op die manier doorkrijgen. De sterkste boodschap zit niet in onze woorden, maar in onze daden. Door op een dergelijke wijze te communiceren vanuit de diepte, zullen we jongeren beïnvloeden, zullen we **autoriteit** hebben:

- Autoriteit is niet: aanzien worden als de baas. Autoriteit is invloed hebben in de diepte;
- Autoriteit eist men niet. Autoriteit krijgt men;
- Autoriteit hebben komt er niet op neer dat de jongeren in onze aanwezigheid doen wat we hen vragen (uit angst voor straf). Autoriteit betekent wel: dat ze ook in onze afwezigheid handelen vanuit hun geweten en hun denken, gevoed ondermeer door onze funderingen en onze daden.

Hierbij aansluitend ook iets over het begrip **macht**. ‘Macht’ wordt zo vaak beschouwd als iets negatiefs. Dat komt doordat macht vaak ontwikkeld wordt ten koste van anderen, vanuit een Meerdere-positie. Maar eigenlijk is macht een neutrale term.

Vanuit de kenmerken die we bezitten, de standpunten die we innemen en de communicatievormen die we gebruiken, ontwikkelen we allen een bepaalde macht. Al die elementen zijn machtsvormen. Ze geven ons de mogelijkheid bepaalde dingen te doen en te verwezenlijken, een bepaalde persoonlijkheid te ontwikkelen, invloed te hebben op de gebeurtenissen en op de mensen die ons omringen. Het geheel van al die elementen zal onze positie bepalen, in functie van de manier waarop wijzelf ze zien en waarop onze omgeving ze aanvoelt.

Dat betekent echter niet automatisch dat onze functie, bvb. die van leerkracht, maakt dat we ons in een Meerdere-positie bevinden tegenover de leerlingen. Onze positie zal ook afhangen van ons geslacht, onze gestalte, ons stemvolume, hoe we er uitzien, onze communicatievormen, onze kennis, onze

manier van omgaan met humor, onze reputatie en zo veel meer. Onze functie van leerkracht is maar een van onze machtsvormen, een van de elementen die ons in een bepaalde positie kan plaatsen en macht kan geven.

Macht kunnen we als volgt in het MmE kader plaatsen: in de Meerdere-positie is er misbruik van macht (ten koste van anderen), in de mindere-positie is er falend of onvoldoende gebruik van macht (ten koste van onszelf), maar in de Evenwaardige positie is er gebruik van macht ten goede van iedereen. In de Meerdere-positie is er overmacht, en in de mindere-positie is er machteloosheid, onmacht.

Wat de funderingen 3 en 4 van de leerkracht betreft, kan het heel nuttig zijn ze –op een evenwaardige toon evenwel- aan de leerling te verwoorden. En er eventueel gelijkaardige ervaringen aan toe te voegen die men vroeger al heeft meegemaakt.

Fundering 2 van de leerkracht moet niet noodzakelijk uitgedrukt worden, maar ze betreft iets waar de leerkracht aan kan werken, voor zichzelf. Door bvb. de volgende bedenking te maken: “Het is niet zo dat *niemand* nog zou noteren, maar misschien zijn er een paar van wie ik dat wel vrees. En denk ik dan echt dat die enkelingen dan óók niet meer hun werkboek zullen willen invullen” enz. Kortom: het is goed om te proberen zich die situatie in te beelden.

13 is wellicht ook een fundering die we best niet als dusdanig verwoorden aan de leerling, maar waar we beter zelf aan beginnen te werken. De leerkracht noteert bvb. regelmatig momenten waarop hij/zij vindt zich als een schitterende leerkracht te hebben gedragen, en die notities worden bijgehouden. Hij/zij maakt een lijstje van de goede kwaliteiten die men als leerkracht denkt te hebben; en als hij/zij er zo niet voldoende vindt, dan vraagt men hulp aan vrienden/vriendinnen.

Zoals nog duidelijker uit fundering 14 blijkt, is het goed om af en toe wat positieve bevestiging te vragen aan anderen, aan vrienden en collega's. Uiteraard mag men dan niet vergeten om ook zelf in de andere richting regelmatig positieve bevestiging te geven aan collega's en vrienden. Geen oppervlakkige ‘complimentjes’, maar oprechte appreciaties vanuit het hart.

Bij het eerste voorbeeld zagen we dat we meestal voor heel wat van onze funderingen niet gewoon zijn om ze aan kinderen te verwoorden, maar dat we toch verbaasd zouden zijn hoe goed kinderen die kunnen beluisteren en er rekening mee houden - als we maar in staat zijn om ze aan hen onder woorden te brengen. Dat geldt evengoed bij tieners. Zo kan de leerkracht zijn/haar funderingen 6, 7, 8 en 9 met de leerlingen delen, en zou je er als leerkracht van opkijken hoe goed je leerlingen daar kunnen naar luisteren en er ook respect voor kunnen opbrengen. Dan krijg je meteen een antwoord op fundering 11. Bij het naar voor brengen van die funderingen 6, 7, 8 en 9 zal het ook weer belangrijk zijn niet enkel op de formulering (met ik-boodschappen) te letten, maar ook op onze intonatie, onze houding, en de situatie waarin we er met de jongeren over spreken (bvb. met de hele klas erbij of onder vier ogen).

Wat fundering 11 van de leerkracht betreft, is het interessant op te merken dat fundering 11 van de tiener op hetzelfde neerkomt. Beiden hebben dezelfde behoefte om door de ander te worden gerespecteerd.

### De funderingen van de tiener



Het is bijzonder interessant om stil te staan bij wat er allemaal aan de basis kan liggen van het feit dat een leerling zijn werkboek niet wil invullen... We zien hier een lijstje van allerlei mogelijke funderingen, maar het zal natuurlijk belangrijk zijn een gesprek te hebben met de tiener op een dusdanige manier dat hij zijn werkelijke funderingen zelf zal durven uiten. We moeten dus een atmosfeer van vertrouwen scheppen waaruit blijkt dat we de tiener aanvaarden zoals die is; dat hij mag zijn wie hij is, dat hij de funderingen, de gevoelens, de noden mag hebben die hij heeft.

We zullen hem dus niet beoordelen of bekritisieren (zelfs niet in ons binnenste, want dan zullen we dat toch non-verbaal tot uiting brengen); we maken ons niet boos (wat niet betekent dat we onze gevoelens niet kunnen uiten), we dreigen niet,... Dat alles komt erop neer dat we de tiener niet in een mindere-positie plaatsen.

Trouwens, als we de tiener in kwestie wél beoordelen of bekritisieren, dan verandert dat nog niets aan zijn funderingen, zijn gevoelens en noden. Het zal alleen tot gevolg hebben dat hij ze een volgende keer niet meer zo openlijk zal verwoorden. We moeten de tiener zeker ook garanderen dat het besprokene onder ons blijft als dat voor hem belangrijk is. Die waarborg bestendigen we naar de toekomst toe door ons daar altijd en consequent aan te houden, ondanks alle mogelijke reglementen, kritiek of dreigementen van collega's of ouders.

Als we op een open, respectvolle en tolerante manier hebben geluisterd naar de funderingen van de tiener, kunnen we er eventueel meer uitleg bij vragen, en daarna gaan we samen voor een aantal ervan, naar oplossingen op zoek. Daarbij letten we op dat niet wij beslissen wat de oplossing wordt, maar we houden het bij suggesties en voorstellen.

Voor een aantal funderingen (2, 5, 6, 7, 8, 10, 11) kunnen we onszelf evalueren en eventueel ons gedrag bijsturen. Voor andere funderingen (3, 4, 7, 8) kunnen we nadenken hoe we onze werkmethodes kunnen bijwerken.

## Het element 'tijd' in de Evenwaardigheid

Wie voor het eerst kennismakt met het model van de Evenwaardigheid, maakt zich vaak als eerste bedenking dat je dan echt wel over veel tijd moet kunnen beschikken.

Het is correct dat elke goede oplossing tijd vraagt. Maar laat ons niet uit het oog verliezen hoeveel tijdsinvestering conflictsituaties evenzeer vergen in de Meerdere-mindere aanpak. Neem een leerkracht die in eerste instantie probeert een leerling in een mindere-positie te plaatsen door hem te bevelen, te kleineren, te bedreigen, te straffen. Dat kan vervolgens leiden tot:

- 1) Een escalatie
  - op dat moment zelf: ruzie tussen leerkracht en leerling, met de hele klas er rond;
  - ofwel meer uitgesmeerd in de tijd: de leerling vult mopperend zijn werkboek toch in, maar enkele minuten of een paar dagen later weigert hij opnieuw een opdracht uit te voeren. Of hij plaatst zich op een andere manier in een Meerdere-positie tegenover de leerkracht: hij kerft bijvoorbeeld stiekem een lelijke kras in de motorkap van diens auto. Dat soort escalatie kan heel lang duren, het hele schooljaar door of zelfs nog langer!
- 2) Een keten

De leerling zegt niets terug maar plaatst zich wat later, bvb. op de speelplaats, in een Meerdere-positie tegenover een medeleerling door pestgedrag. En de gepeste doet op zijn beurt hetzelfde met een ander, enz. Ook zo'n keten kan heel lang duren, en kan zelfs opnieuw tot bij de leerkracht komen. Een leerkracht kan zich machteloos voelen tegenover het arrogante gedrag van een bepaalde leerling, maar die laatste gedraagt zich nu zo omdat hij even tevoren het slachtoffer was geworden van een keten die ontstaan is doordat net diezelfde leerkracht zich een tijdje geleden zelf in een Meerdere-positie had geplaatst tegenover een van zijn of haar leerlingen...

### 3) Opkroppen

Dat doet zich voor als de getroffen leerling niets terug zegt en later zijn mindere-positie ook niet afreageert op een derde. Hij blijft er dus mee zitten. Als zich dat opstapelt, samen met nog meer van dat soort situaties, kan dat ook diepe en langdurige gevolgen hebben.

We zien dus duidelijk dat evenmin de Meerdere-mindere aanpak snel werkt, hoewel men meer dan eens van die veronderstelling uitgaat, namelijk als men enkel de gevolgen op korte termijn in aanmerking neemt. Vast staat alleszins dat de energie die we moeten steken in de M-m aanpak veel onaangener en meer stresserend is dan met de Evenwaardigheid. In de Evenwaardigheid is het zelfs omgekeerd: vaak krijg je er een hoop mooie en warme energie uit, als onverwacht geschenk.

Anderzijds hoeven we met de Evenwaardigheid echt niet elke keer zo'n uitgebreide parallelle lijsten funderingen op te stellen. Bij een groot of steeds terugkerend conflict kan dat soms wel nodig zijn. Maar even vaak volstaat één enkele zin -niet als argument maar wel als fundering uitgedrukt- waarbij we open en respectvol een fundering van het kind of de tiener beluisteren. Anderzijds is het soms niet aangewezen om er op het ogenblik zelf verder op in te gaan (bvb. met de hele klas erbij, in het midden van de les), maar spreken we beter af om het er na de les onder vier ogen verder over te hebben. Als de leerlingen weten dat we de gewoonte hebben om dat op een evenwaardige manier te doen, dan kan die afspraak al volstaan voor het kind of de tiener om op dat moment zijn werkboek toch te gaan invullen.

## **3. Een leerkracht wil niet nóg maar eens een gesprek met een moeder die dat telkens opnieuw wenst**

Dit voorbeeld betreft een situatie die al enkele weken lang in het Meerdere-mindere stramien verzeild was geraakt. Bij het afhalen van haar dochter na schooltijd, stapt een moeder elke keer als ze op de speelplaats een bepaalde leerkracht opmerkt, onmiddellijk en energiek op haar toe: ze wil weer een gesprek. Zodra de leerkracht in kwestie de vrouw ziet afkomen, horen haar collega's haar zuchten: "Daar is ze weer! Die denkt echt dat haar dochter de enige is hier op school! Lag het aan haar dan zou ik al mijn avonden moeten doorbrengen met haar; wat een zaag, wat een plakpleister!", en ze probeert zich vlug uit de voeten te maken. De moeder merkt hoe de leerkracht probeert weg te glippen en denkt: "Toch niet waar: ze loopt weer weg. Elke avond hetzelfde liedje. Als ze er niet extra voor wordt betaald dan moet je niet op haar rekenen. Als dát een leerkracht moet voorstellen... Totaal onverantwoord, zoiets!"

En dat toneeltje speelt zich al een paar weken telkens opnieuw af. Moeder én leerkracht plaatsen, in gedachten of luidop, op het moment zelf en/of ook daarna tegen anderen (= geroddel), de ander in een mindere-positie. En waarom? Omdat elk van beiden zich door de ander in een mindere-positie gezet voelt. We zitten in een escalatie.

Hoe kan deze situatie op een Evenwaardige manier worden aangepakt? Laat ons uitgaan vanuit de situatie van de leerkracht: zij gaat samenzitten met een viertal collega's om twee parallelle lijsten (mogelijke) funderingen op te stellen. Resultaat:

| <b><u>Leerkracht:</u></b><br><b>Ik wil geen gesprek over jouw kind</b>  | <b><u>Moeder:</u></b><br><b>Ik wil een gesprek over mijn kind</b>   |
|---|---|
| <b>Waarom?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik heb de indruk dat de voorgaande gesprekken weinig constructief waren</li> <li>2. Ik heb het gevoel dat het kernprobleem niet met jouw kind te maken heeft</li> <li>3. Ik ben bang dat de manier waarop we totnogtoe bezig waren mij zal hinderen in mijn opdracht als leerkracht van de klas</li> <li>4. Ik word doodmoe van dergelijke gesprekken</li> <li>5. Ik ben bang autoritair/agressief te worden tegenover jou</li> <li>6. Ik begrijp niet waar jij een probleem ziet</li> <li>7. Ik voel weinig vertrouwen in het voorstel dat we tijdens een vorig gesprek hadden afgesproken</li> <li>8. Ik voel me ontgoocheld en geërgerd door jouw voortdurende twijfel</li> </ol> | <b>Waarom?</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik heb het gevoel dat mijn kind alles voor mij betekent</li> <li>2. Ik ben bang dat mijn kind hetzelfde zal meemaken als ik</li> <li>3. Ik ben bang dat mijn kind later dezelfde moeilijkheden en hinder zal ondervinden die ik heb ervaren</li> <li>4. Ik ben op zoek naar steun en zekerheid</li> <li>5. Ik ben bang dat mijn kind niet volledig gezien wordt zoals het is</li> <li>6. Ik twijfel zelf of mijn kind zich wel goed voelt</li> <li>7. Ik zou graag mijn kind alle pijn, ontgoocheling, frustratie, tegenslag besparen</li> <li>8. Ik heb steeds nieuwe vragen die me blijven bezighouden</li> <li>9. Ik durf zelf geen beslissing nemen</li> </ol> |

We stellen weer vast hoe funderingen verschillen van argumenten:

- Niet: "Het brengt toch niks op om met haar te blijven praten!", maar: "Ik heb de indruk dat de voorgaande gesprekken weinig constructief waren." (fundering 1, links)

- Niet: "Ze maakt een mens kapot! Straks kan ik door haar schuld geen les meer geven!", maar: "Ik ben bang dat de manier waarop we totnogtoe bezig waren mij zal hinderen in mijn opdracht als leerkracht van de klas." (fundering 3, links)

- Niet: "Mijn kind is alles voor mij", maar: "Ik heb het gevoel dat mijn kind alles voor mij betekent" (fundering 1, rechts). We stellen overigens in de andere funderingen van de moeder vast dat ze -naast haar kind dat 'alles voor haar betekent'- toch ook belangrijk vindt wat er met haar zélf gebeurt of aan de hand is; gelukkig maar...

Soms kan alleen al de *toon* waarop we het meedelen, van een fundering een argument maken, waardoor we weer vanuit de Evenwaardigheid naar het Meerdere-mindere model overstappen. Fundering 4 van de leerkracht: "Ik word doodmoe van dergelijke gesprekken", kan bijvoorbeeld naargelang de toon en de mimiek, als fundering of als argument overkomen. Dat geldt ook voor fundering 6: "Ik begrijp niet waar jij (of 'zij' als men over haar met anderen zou spreken) een probleem ziet". En bij fundering 8, "Ik voel me ontgoocheld en geërgerd door jouw voortdurende twijfel", zal het belangrijk zijn heel goed op de toon te letten, omdat de vrij sterke bewoording goed moet worden opgevangen door de intonatie, willen we tot Evenwaardigheid komen.

Tijdens de oefening zien we, zoals het wel vaker gebeurt in dit proces, de sfeer in de groep wijzigen. In het begin is die steeds nog een beetje grimmig, agressief, spottend, beoordelend tegenover de (afwezige) moeder. Maar geleidelijk komt er meer en meer inleving, begrip en empathie voor de moeder: “Ja, ze heeft het ergens niet gemakkelijk. Ze voedt immers haar kind alleen op. Ze heeft blijkbaar een heel moeilijke jeugd achter de rug. En daarna heeft ze ook nog heel wat meegemaakt. Ze heeft tot nu toe geen gemakkelijk leven gehad.” Op die manier vormt deze oefening een goede voorbereiding om een daadwerkelijk gesprek in evenwaardigheid te voeren met iemand waar men een conflict mee heeft, in dit geval de leerkracht met de moeder. Want zo is men beter in staat om in volle openheid en met respect en tolerantie te luisteren, wanneer de moeder zegt:

- “Ik ben bang dat mijn kind hetzelfde zal meemaken als ik” (fundering 2): dan gaan we wellicht niet meer reageren met “Maar u moet daar toch niet zo bang voor zijn. Dat zal zeker niet gebeuren mevrouw.” Dat wordt nu wellicht iets meer in de zin van: “Ik begrijp dat u daar bang voor bent. En ik denk dat het aantoont hoeveel u van uw kind houdt. Dat is heel mooi van u.” Of: “Ik heb de indruk dat u wel erge ervaringen achter de rug hebt en dat u daardoor zo bang bent”...

- “Ik ben bang dat mijn kind niet volledig gezien wordt zoals het is” (fundering 5): dat zullen we niet meer beantwoorden met “Ik denk dat we uw kind integendeel heel goed zien zoals het is. Ik denk dat we het ondertussen al heel goed kennen. Maak u maar geen zorgen!”, maar wel met: “Wat bedoelt u dan? Wat denkt u dat we bij haar niet gezien hebben?”

- “Ik zou graag mijn kind alle pijn, ontgoocheling, frustratie, tegenslag besparen” (fundering 7): we reageren niet met “Maar op zo’n basis mag je een kind niet opvoeden hoor, dat is verkeerd! Een kind moet leren omgaan met frustratie en pijn. Dat is zelfs goed voor een kind. Zo is nu eenmaal het leven!”, maar wel: “Ik hoor hoe diep de pijn bij u zit, hoe erg het allemaal voor u is geweest, en dat u uw kind dat alles zou willen besparen...”

En dan is hier alweer de non-verbale taal zo belangrijk: mimiek, blik, knikken, eventueel een bemoedigend schouderklopje. En door het inlassen van stiltes, of door korte vraagjes of zinnestjes, geven we ruimte aan de moeder om ze rustig te laten vertellen wat ze zo nodig kwijt wil.

Na voldoende geluisterd te hebben, kan de leerkracht uiteraard ook zijn/haar eigen bedenkingen uiten, als het maar niet gebeurt op een manier als: “Ik hoor hoe diep de pijn bij u zit, hoe erg het allemaal voor u is geweest, dat u uw kind dat alles zou willen besparen, MAAR...”. Anders gezegd: het mag niet opnieuw op een Meerdere-mindere manier gebeuren, met argumenten, om te overtuigen.

De funderingen van de moeder “Ik ben op zoek naar steun en zekerheid”, “Ik heb steeds nieuwe vragen die me blijven bezighouden” en “Ik durf zelf geen beslissing nemen” (4, 8 en 9), zijn uiteindelijk deze geweest die de leerkracht een weg deden vinden naar een concrete oplossing. Na alle funderingen van beide partijen aandachtig in zich te hebben opgenomen, pikte ze deze drie eruit en besloot ze dat die drie funderingen konden worden beantwoord door de moeder te ontmoeten op een andere manier. Tot nu toe vertelde de leerkracht aan de moeder namelijk vooral wat haar dochter had gedaan, wat ze zou moeten doen, wat ze beter kon doen, wat de moeder zou moeten doen of niet doen voor haar dochter. Nu nam ze zich voor met haar een gesprek te hebben op een totaal andere wijze: niet meer zoveel zelf het woord nemen maar naar de moeder luisteren, naar haar vragen en twijfels, haar helpen duidelijkheid te scheppen in haar gedachten; en haar positief te bevestigen en ze te ondersteunen om beslissingen te nemen. Dat betekent dat het niet uitloopt in ‘Komt er nu een gesprek of niet? Wel of niet?’, de bipolaire Meerdere-mindere manier van denken. Het wordt uiteindelijk niet ‘wel of niet’, maar HOE: hoe zal het gesprek verlopen? Dat is heel vaak het geval bij het creëren van een evenwaardige oplossing.

Zo is het ten slotte dan ook gebeurd. En die ontmoeting verliep heel positief. De moeder vroeg daarna niet nog eens naar een nieuw gesprek.

#### 4. Tussen leerkrachten: X wil dat collega Y 's middags wat tijd besteedt aan een babbel met de collega's, maar die wil dat niet

Een groepje van een viertal collega's (waaronder X, maar niet Y) stelde de parallelle lijsten mogelijke funderingen op van leerkracht X en leerkracht Y. Deze oefening kan natuurlijk ook in aanwezigheid van de beide collega's gebeuren, maar in het begin is het gemakkelijker om het van één kant uit te doen, dus slechts met één van beiden in het groepje. Om er mee verder te werken kan daarna dezelfde oefening overgedaan worden met Y erbij en zonder X, en daarna wordt alles samengelegd. Ofwel kan Y er daarna bij komen, en nog andere voorstellen doen van funderingen voor X en voor zichzelf. Op het einde kunnen X en Y die funderingen schrappen waar ze van denken dat ze voor henzelf niet kloppen.

De parallelle lijsten funderingen die opgesteld werden, zien er als volgt uit:

| <b><u>Leerkracht X:</u></b><br><b>Ik wil dat je 's middags tijd neemt voor een babbel met de collega's</b>   | <b><u>Leerkracht Y:</u></b><br><b>Ik wil 's middags niet de tijd nemen voor een babbel met collega's</b>  |
|--|---|
| <b>Waarom?</b><br>1. Ik heb nood aan een babbel met jou erbij<br>2. Ik heb de indruk dat de sfeer dan zou verbeteren<br>3. Ik heb nood aan een goede sfeer<br>4. Ik voel me ongelukkig als ik het gevoel heb dat een ander me negeert<br>5. Ik heb nood aan respect<br>6. Ik heb het gevoel dat als we lief en leed delen, we mekaars reacties beter kunnen plaatsen<br>7. Ik heb nood aan een ontspannen, ongedwongen 'samenzijn'<br>8. Ik werk graag samen met anderen<br>9. Ik heb het moeilijk met de idee dat er iemand de middag op zijn eentje doorbrengt<br>10. Ik heb de indruk dat je dan je (werk)ervaringen met elkaar kan delen<br>11. Ik heb de indruk dat je mekaar op een andere manier leert kennen<br>12. Ik heb de indruk dat je dan ongedwongen werkt aan team- en schoolopbouw<br>13. Ik heb nood aan een goed gevoel op mijn werk<br>14. Ik voel me niet graag uitgesloten | <b>Waarom?</b><br>1. Ik heb nood aan tijd om taken te verbeteren<br>2. Ik heb het er moeilijk mee om werk mee naar huis te nemen<br>3. Ik heb de indruk dat ik dan niet tot rust kom<br>4. Ik ben bang dat ik niet voorbereid ben op de namiddagactiviteiten<br>5. Ik vind het niet leuk als er op een negatieve manier wordt gesproken over niet-aanwezige collega's<br>6. Ik heb het gevoel dat er ook over mij wordt geroddeld<br>7. Ik voel me soms als minderwaardig behandeld<br>8. Ik heb nood aan aangepaste accommodatie<br>9. Ik voel me weer opgeladen na een korte verpozing thuis<br>10. Ik voel me niet goed tussen de collega's<br>11. Ik heb de indruk dat het altijd over het werk gaat<br>12. Ik krijg daar een stressgevoel van<br>13. Ik voel me ongemakkelijk als ik aan het werk ben en collega's op dat moment babbelen<br>14. Ik heb geen behoefte aan veel contact<br>15. Ik heb het gevoel dat onze meningen te ver uit elkaar liggen<br>16. Ik ben al gekwetst geweest |

Als X en Y evenwaardig met elkaar willen communiceren, moeten ze zich op die manier uiten, met funderingen, en niet met argumenten. Ze moeten ook kunnen luisteren naar de funderingen van de

ander zonder enig oordeel. Om zo goed mogelijk aan te voelen wat dat betekent, kunnen we volgende oefening doen: we kiezen met welke kant wij ons het meest verwant voelen, en dan lezen we traag en rustig de funderingen van de overkant. We observeren onszelf ondertussen om na te gaan of we in staat zijn bij geen enkele van die funderingen enig oordeel te voelen opkomen, geen kritiek, geen enkele kleinerende of minachtende gedachte.

Vruchtbaar in deze communicatie-oefening is dat we bvb. merken hoe X een tegengesteld standpunt heeft t.o.v. dat van Y, omdat hij/zij het er (onder andere) moeilijk mee heeft dat Y de middag alleen doorbrengt (fundering 9 links), maar dat X met een dergelijke communicatie kan ontdekken hoe Y zich daar niet noodzakelijk slecht bij voelt, wel integendeel (fundering 1, 2, 3, 4, 9, 14 rechts).

Als alle funderingen verzameld zijn op basis van deze communicatie in de diepte, kan een oplossing een ‘composiet’ zijn, samengesteld uit elementen zoals de volgende:

- Soms komt Y er eens bijzitten en dan weer niet, naargelang haar werk;
- De groep werkt aan een positievere omgangswijze met elkaar, maakt er werk van om niet langer te roddelen en meer positieve bevestiging aan elkaar te geven;
- De groep herbekijkt de accommodatie;
- Enz.

## **5. Tussen leerkracht en directie over al dan niet hun gsm laten opstaan tijdens de schooluren**

Een groepje van een viertal collega’s stelde de volgende parallelle lijsten op van hun mogelijke funderingen en die van de directie:

| <b><u>Leerkracht:</u></b><br><b>Ik wil mijn gsm laten opstaan tijdens de schooluren</b>  | <b><u>Directie:</u></b><br><b>Ik wil dat jullie gsm af staat tijdens de schooluren</b>   |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik vrees dat ik eventueel onbereikbaar zal zijn voor mijn kind/gezin in nood</li> <li>2. Ik vrees dat ik te laat op de hoogte zal gebracht worden</li> <li>3. Ik voel me veiliger als ik steeds bereikbaar ben</li> <li>4. Ik heb er nood aan om een inkomende boodschap persoonlijk te horen en te beantwoorden</li> <li>5. Ik ben bang dat de boodschap niet correct wordt overgebracht als ze via het secretariaat moet passeren</li> <li>6. Ik heb nood aan privacy</li> <li>7. Ik vind het niet leuk als de ‘beller’ een persoonlijke boodschap moet overbrengen aan een ‘onbekende’ (het secretariaat)</li> <li>8. Ik voel mij niet begrepen in mijn persoonlijke situatie</li> <li>9. Ik ben bang om een klein kind van mijn klas naar een verafgelegen klas te sturen (in een andere blok bvb.): ik kan dan niet per gsm iemand in het andere blok op de hoogte brengen</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ik ben bang dat de gsm te pas en te onpas gebruikt zal worden</li> <li>2. Ik vrees dat sommigen er misbruik van maken tijdens het werk</li> <li>3. Ik vrees dat het geen goede indruk maakt op de kinderen</li> <li>4. Ik vrees dat de kinderen met verhalen naar huis gaan die verkeerd geïnterpreteerd worden en een negatief imago geven over de leerkracht of de school</li> <li>5. Ik vind dat de school steeds voldoende bereikbaar is zonder gsm’s tijdens de uren</li> <li>6. Ik heb het er moeilijk mee als ik een leerkracht met een gsm in de klas bezig zie</li> <li>7. Ik heb het er moeilijk mee als een gsm stoort tijdens een vergadering of les</li> <li>8. Ik voel me regelmatig slecht wanneer ik met iemand praat en die persoon onderbreekt plots het gesprek omwille van een gsm-oproep</li> <li>9. Ik voel me vaak niet gerespecteerd door de aanwezigheid van gsm’s</li> </ol> |

|   |   |
|---|---|
| <p>10. Ik heb nood aan een contactmiddel om ingeval van onvoorziene omstandigheden met leerlingen toch bij de groep te kunnen blijven (bvb. uitstap, een ongeluk in de klas, ...)</p> <p>11. Ik vind het niet leuk om afgesneden te zijn van de buitenwereld, met mijn ervaring dat het secretariaat niet altijd bemand is</p> <p>12. Ik heb de ervaring dat berichten van ouders (zieke kinderen, laatkomers) mij niet of te laat bereiken</p> <p>13. Ik probeer geen misbruik te maken van mijn gsm</p> <p>14. Ik vergeet mijn gsm weer aan of uit te zetten</p> <p>15. Ik heb het er moeilijk mee dat de hele groep zich moet aanpassen omwille van het misbruik door enkelingen</p> <p>16. Ik heb het er moeilijk mee als er geen duidelijke afspraken worden gemaakt i.v.m. het gebruik van de gsm</p> | <p>10. Ik ben geïrriteerd door het feit dat mensen zo afhankelijk zijn van hun gsm</p> <p>11. Ik voel een gsm aan als een verslavend middel</p> <p>12. Ik heb tijden meegemaakt dat er geen gsm's waren en ik heb niet de indruk dat daar drama's van kwamen</p> <p>13. Ik vind het niet leuk als de lessen worden onderbroken</p> <p>14. Ik ben bang dat de kwaliteit van de les achteruit gaat door wat ik beschouw als storende elementen</p> <p>15. Ik heb nood aan duidelijke afspraken</p> <p>16. Ik ben bang dat we geen duidelijke middenweg hierin kunnen vinden</p> |
|---|---|

Als de leerkrachten en de directie evenwaardig met elkaar willen omgaan, zullen ze in staat moeten zijn om op die manier met elkaar te praten, en niet als volgt:

- "Kom zeg, je kan toch niet aan een wildvreemde vragen om een persoonlijke boodschap over te brengen! Dat gaat toch niet?" i.p.v. "Ik vind het niet leuk als de 'beller' een persoonlijke boodschap moet overbrengen aan een 'onbekende'." (fundering 7 links);
- "Ze zijn er nooit op het secretariaat!" i.p.v. "Ik vind het niet leuk om afgesneden te zijn van de buitenwereld, met mijn ervaring dat het secretariaat niet altijd bemand is." (fundering 11 links);
- "Ik maak nooit misbruik van mijn gsm!" i.p.v. "Ik probeer geen misbruik te maken van mijn gsm." (fundering 13 links);
- "Ik ken dat: ze maken daar zeker misbruik van. Je geeft ze een vinger en ze pakken je hele arm!" i.p.v. "Ik vrees dat sommigen er misbruik van maken tijdens het werk." (fundering 2 rechts);
- "Dat is nu echt zever, de school is wél altijd bereikbaar!" i.p.v. "Ik vind dat de school steeds voldoende bereikbaar is." (fundering 5 rechts);
- "Och, vroeger waren er geen gsm's, en dat was toen allemaal veel simpeler. Gsm's zijn echt niet nodig." i.p.v. "Ik heb tijden meegemaakt dat er geen gsm's waren en ik heb niet de indruk dat daar drama's van kwamen." (fundering 12 rechts).

Ook zullen ze in staat moeten zijn om elkaar te beluisteren en te respecteren in wat de ander zegt, de funderingen van de ander niet af te breken of belachelijk te maken, ook niet in afwezigheid van de ander (= roddelen), zelfs niet in gedachten. Op die manier kunnen bvb. "Mijn ervaring is dat het secretariaat niet altijd bemand is" (fundering 11 links) en "Ik vind dat de school steeds bereikbaar is" (fundering 5 rechts) naast elkaar -niet tegenover elkaar- gelegd worden, en kunnen de verschillende ervaringen worden beluisterd van beide partijen. Daar kunnen beide kanten uit leren. En ook zullen ze misschien verrast zijn vast te stellen dat ze beiden een aantal vergelijkbare funderingen hebben, zoals fundering 16 links ("Ik heb het er moeilijk mee als er geen duidelijke afspraken worden gemaakt i.v.m. het gebruik van gsm") en fundering 15 rechts ("Ik heb nood aan duidelijke afspraken"). Dat kan de partijen ook dichter bij elkaar brengen.

Op basis van het bijeenbrengen van al deze funderingen, kwam het groepje leerkrachten tot volgend lijstje elementen dat tot een ‘composiet’-oplossing kan leiden:

1. Tijdens de lesopdracht kan iedereen een boodschap nalaten op zijn/haar mailbox en tijdens de speeltijd of middagpauze kan je de boodschappen beluisteren.
2. In de leerkrachtenzaal komt een bord te hangen om te herinneren de gsm's terug op en af te zetten (vergelijkbaar met een logo om niet te roken).
3. De school kan een antwoordapparaat aanschaffen zodat 's morgens voor 8.30 uur de ouders, collega's... een boodschap kunnen achterlaten voordat de leerkrachten aan hun dagtaak beginnen.
4. De verantwoordelijke van het secretariaat heeft altijd haar gsm aan staan en houdt hem bij zich, en ze wendt zich in noodgevallen onmiddellijk tot de betrokken leerkracht.
5. Vóór een vergadering of 's morgens vóór de les bespreken de collega's met de directie de eventuele noodsituatie waarin ze zich bevinden en dan kunnen ze hun gsm toch laten aan staan tijdens die vergadering of die les.
6. Tijdens een vergadering kan de gsm stil of op trilfunctie geplaatst worden.

Het is ook duidelijk dat alleen al de communicatie van de funderingen en het respectvol beluisteren van elkaars funderingen, tot gevolg kan hebben dat aan verschillende van die funderingen wordt tegemoetgekomen; dus is al als vanzelf een stuk van de oplossing gevonden. Neem bijvoorbeeld fundering 8 links (“Ik voel me niet begrepen in mijn persoonlijke situatie”) of fundering 8 rechts (“Ik voel me regelmatig slecht wanneer ik met iemand praat en die persoon onderbreekt plots het gesprek omwille van een gsm-oproep”). Elkaar in deze funderingen beluisteren leidt tot meer begrip.

Deze ‘composiet’-oplossing kan uitprobeerde worden, en later eventueel nog verder bijgewerkt op basis van de ervaringen aan beide kanten. Belangrijk is de oplossing tijd te geven om te groeien en niet direct van bij de eerste moeilijkheid of foutje te besluiten dat de oplossing niet deugt... en terug naar het Meerdere-mindere model te grijpen...

Deze case tussen leerkracht en directie maakt mijns inziens ook duidelijk hoe mensen met verschillende functies –die nochtans vaak de naam van meerdere- en mindere-functies dragen- toch een evenwaardige relatie kunnen hebben met elkaar. Omdat men een zogenaamde ‘hogere’ of ‘meerdere’ functie heeft, zit men niet noodzakelijk in een Meerdere-positie of hoeft men daar niet in te zitten. De leerkrachten vervullen gespecialiseerde taken (volgens de leeftijd van de kinderen, volgens het studievak), de directie vervult een coördinerende taak. Dat zijn verschillende taken, de ene is niet meer waard of moeilijker dan de andere. Ze zijn allebei waardevol. De ene functie brengt niet ‘meer’ verantwoordelijkheid mee dan de andere, maar ze hebben allebei hun (van elkaar verschillende) vorm van verantwoordelijkheid. In het Meerdere-mindere model plaatst men de directie ‘boven’ de leerkrachten, in de Evenwaardigheid plaatst men de directie ‘in het midden van’ de leerkrachten.

## Enkele praktische vragen bij het toepassen van de MmE-methode

### 1. Ik wil hiermee aan de slag in mijn klas/school: hoe begin ik?

Dat kan op twee manieren.



Samen met anderen: ik kan de hele school of een groepje leerkrachten betrekken. Dan nodig ik hen eerst uit om er kennis mee te maken, door bvb. een voordracht bij te wonen of er een boek over te lezen. En als leerkrachten daarna nog meer belangstelling hebben, dan vormen we een werkgroepje dat regelmatig samenkomt om elkaar te ondersteunen en concrete situaties in het kader van het MmE model te bespreken.

Ofwel begin ik er alleen mee, als ‘pionier’: ik probeer vooreerst zoveel mogelijk mezelf op een evenwaardige manier te gedragen en aldus te reageren, uiteraard ook in het bijzijn van de kinderen, samen met hen. Ik leg de kinderen op gepaste momenten de modellen uit, laat hen daar oefeningen rond uitvoeren en samen met hen situeren we onze dagdagelijkse handelwijzen en hun gevolgen in de modellen. Bij een conflict tussen kinderen probeer ik ook op een evenwaardige manier te bemiddelen. En aan collega’s en ouders die ernaar vragen, verduidelijk ik waarom ik zus en zo reageer. Ik doe dat dan op een discrete manier naar de collega’s en ouders toe, ik sta niet constant rond te bazuinen waar ik mee bezig ben.

Ik denk wel dat de eerste manier voor de meesten gemakkelijker zal zijn dan de tweede. In het tweede geval kan het nuttig zijn ergens buiten de school een steungroepje te hebben om regelmatig op terug te vallen.

## **2) Is het van belang om alle collega’s en ook het hoofd van de school te overtuigen om hieraan mee te werken?**

Vooraf niet proberen te ‘overtuigen’ of proberen aan te tonen dat wij ‘gelijk’ hebben of een ‘beter’ systeem aan het hanteren zijn, of dat wij ‘geweldloos/evenwaardig’ zijn. Dan plaatsen we praktisch zeker de anderen in een mindere-positie. En dat betekent dat we hen in de verleiding brengen om ons te gaan bekritisieren en onze manier van doen af te breken.

Beter dan te praten, is te handelen. Onze daden kunnen veel meer Evenwaardigheid uitstralen dan onze woorden. We handelen wel op een zelfzekere, sterke manier. Maar tegelijk ook op een nederige wijze: we denken niet dat we beter zijn dan de anderen, dat de anderen ‘nog niet zo ver’ zijn als wij.

Om ons sterk en toch nederig op te stellen moeten we onze innerlijke kracht ontwikkelen. En dat gebeurt geleidelijk aan. We moeten dus het nodige geduld opbrengen om zelfzekerheid en innerlijke kracht op te bouwen, vooral omdat de meesten onder ons negativistisch zijn opgevoed: dat wil zeggen dat vroeger vooral onze ‘negatieve’ kanten beklemtoond zijn geweest ten koste van onze ‘positieve’, waarbij we niet geaccepteerd werden zoals we zijn, en we weinig of geen positieve bevestiging hebben gekregen.

## **3) Met welke moeilijkheden krijg ik te kampen?**

Het moeilijkste is waarschijnlijk het kunnen omgaan met (afbrekende) kritiek van de ‘buitenwereld’, op een evenwaardige manier. Alleen al maar door het feit dat we het anders (willen) doen, voelen de meeste mensen zich –hoewel niet door ons bedoeld- in een mindere-positie geplaatst (“Is het dan misschien niet goed hoe ik het doe? Kan jij niet doen zoals iedereen, kan jij niet normaal doen?”)... Daarom riskeer je veel kritiek als je een zo nieuwe en andere methode begint toe te passen. Belangrijk is om dat alles niet persoonlijk op te nemen, maar te begrijpen dat het komt omdat ze zich door jou

aanvankelijk in een mindere-positie geplaatst voelen; het is belangrijk te proberen te begrijpen hoe die mensen zich voelen, te trachten je in te leven in hun funderingen. En dan voel je je er anders bij en ga je er anders mee om.

Een andere moeilijkheid is het gedachtegoed 'levend' te houden binnen in jezelf, jezelf erin wakker te houden, er voortdurend mee bezig te blijven. Daartoe is deel uitmaken van een steungroepje erg nuttig. Mijn belangrijkste steungroepje is altijd mijn eigen gezin geweest. Maar er waren ook de mensen van de organisatie 'De Vuurbloem', die ik 20 jaar geleden opgericht heb in Brugge: een centrum voor geweldloze conflicthantering ([www.devuurbloem.be](http://www.devuurbloem.be)).

## Besluit

De uitbouw van de Evenwaardigheid brengt met zich mee dat we ons op een dusdanige wijze gaan ontplooien dat we ons denken, onze vaardigheden, onze houding meer en meer in overeenkomst brengen met ons geweten, en ons niet meer zozeer laten leiden door bestaande gewoonten en normen. Zo zullen we nieuwe gedragspatronen en levensvormen ontwikkelen die ervoor zorgen dat tegen geen enkele van de betrokken partijen nog geweld gepleegd wordt, maar dat integendeel iedereen geëerbiedigd wordt. Op een dergelijke basis kunnen rechtvaardigheid en vrede werkelijkheid worden (<sup>3</sup>).

(Dit is een hoofdstuk uit het boek "Konflikthantering i professionellt lärarskap, Hakvoort, Ilse & Friberg, Birgitta (eds), 2010, Gleerups, Sweden")

---

<sup>3</sup> Dit ideeëngoed rond het Meerdere-mindere model en het Evenwaardigheidsmodel is meer uitgebreid te vinden in het boek "Verdediging zonder aanval. De kracht van de Geweldloosheid" van Pat Patfoort, zie ook [www.patpatfoort.be](http://www.patpatfoort.be).