

Dat kan ik u niet vertellen!

geheimen en leerlingbegeleiding

Ard Nieuwenbroek

Stil, en met een knalrood hoofd, zat hij voor me. Stef, volgens veel van mijn collega's de meest gehate brugklasser sinds jaren. Stekels met veel gel omhoog gehouden en de kin recht vooruit. In ons vijfde gesprek zegt hij briesend: 'Je denkt toch niet dat ik achterlijk ben. Ik wil je veel vertellen maar niet alles. Sodemieter op.' Het waren de laatste, tot mij gerichte, zinnen. Niet veel later wordt hij door de politie gearresteerd wegens drugshandel en afpersing. Op onze school is hij daarna niet meer gezien....

Iedere leerlingbegeleider of mentor kent ze: leerlingen en/of ouders met hun geheimen. Een uitdagend en lastig thema, dat je bovendien in gewetensnood kan brengen. Moet je doorvragen of wellicht zelfs doordrukken? En wiens belangen dien je daarmee? Of blijft de ander altijd autonoom omtrent het recht op privacy, dus ook op geheimen?

Dit artikel verkent achtergronden van geheimen, die ons als begeleider worden gepresenteerd of juist achtergehouden. Maar ook hoe je als professional met dit vaak heikele thema om kunt gaan. Waar liggen mogelijkheden om als 'dienstbare deskundige' te handelen?

Achtergronden van geheimen

Vrijwel altijd heeft een geheim voor een leerling een diepe betekenis: het gesloten blijven ervan biedt bescherming. Er is angst, dat openen groter gevaar oplevert dan toedekking. Niet openen is een vorm van weerstand bieden aan de omgeving. En we weten inmiddels dat weerstand juist de kracht is, waarmee iemand het meest kwetsbare in of van zichzelf, of anderen beschermt. Voor veel leerlingen is het hebben van een geheim een energievretend proces. Afhankelijk van de grootte en/of zwaarte zorgt het vrijwel altijd voor verkleining van het eigen groeipotentieel. Leerlingen raken cognitief en/of sociaal op achterstand. Geheimen en hun gevolgen verschillen nogal van elkaar.

Zo was brugklasser Stef verzeild geraakt in een crimineel circuit dat niet was gebaat bij openheid. Als een begeleider in een begeleidingsproces zo'n geheim kan openen ontstaan er onmiddellijk ethische problemen. Hoe kan je nu loyaal blijven aan de leerling zonder het gevaar te lopen indirect medeplichtig te zijn aan criminele handelingen? En word je daarmee niet deloyaal aan je school? Ons burgerlijk wetboek is in ieder geval duidelijk: aangifte is een burgerplicht! Uit ethisch oogpunt blijf je ook dan de belangen van de betrokken leerling behartigen, bijvoorbeeld door met hem te verkennen hoe de gevolgen van de bekendmaking niet destructief kunnen zijn voor deze leerling. Deze kan in een acuut gevaarlijke situatie terecht komen en verdient daarbij bescherming. Maar bovenal kun je als begeleider tegelijk een start maken met de primaire achtergrond(en) van waaruit deze brugklasser in het criminele circuit was verzeild geraakt. Juist daar begint de feitelijke begeleiding. De manier waarop tot op dat moment de begeleider is omgegaan met het vertrouwen tussen hem en de leerling bepaalt de kans op succes voor de vervolfbegeleiding. Of is de begeleider de 'zoveelste niet te vertrouwen volwassene?'.

Vooruitlopend op methodische aanpakken rond geheimen, aan het eind van het artikel, wil ik juist nu al een belangrijk thema aanroeren: hoe ga je als begeleider om met vertrouwen? Klassiek, en meestal uitermate gevreesd, is de vraag van een leerling aan zijn begeleider: "Kan ik erop rekenen, dat u er met niemand over praat?". Feitelijk gaat het hier over vertrouwen. Hoe verleidelijk ook, het is onjuist om de vraag bevestigend te beantwoorden. In situaties als bij Stef is het feitelijk onmogelijk om je belofte waar te maken. En daarmee schendt je vertrouwen wat zo bitter nodig is, en bij jongens als Stef al te vaak onder druk is komen te staan. Het sluit de poort naar verdere begeleiding. Wat dan wel? Ik adviseer, met uiteraard bij de situatie passende woorden, uit te gaan van de volgende antwoorden: "Waar ben je vooral bang voor?" en/of "Wat ik je kan en wil beloven is dat ik er met niemand over praat, voordat ik je eerst heb verteld met wie ik dat doe, wanneer en vooral ook waarom!". Soms blijkt contact met anderen later niet eens nodig. Als dit wel het geval is breek je niet het (basis)vertrouwen van een leerling. Veel leerlingbegeleiders zijn bang met bovenstaande antwoorden een leerling te verliezen en niet tot het delen van geheimen te komen. Het omgekeerde is eerder het geval!

Na dit methodische uitstapje terug naar de verschillen tussen de geheimen van leerlingen. Naast die met een criminele achtergrond, overigens vaak zeer vermengd met groepsgeheimen in een peergroep, zijn er vooral de 'familiegeheimen', die leerlingen energie kosten. Kenmerk hiervan is dat zo'n geheim al vaak langer verborgen is en een opgroeiend familielid in toenemende mate belast. De kracht achter het geheimhouden is de loyaliteit tussen kind en ouder(s). Elders is daar meer over geschreven. Hier beperk ik me tot het benadrukken van de onverbreekbare band tussen ouder(s) en kind, die klemmend wordt naarmate de wederzijdse relatie onder druk komt te staan. En dat is juist het geval bij de meeste familiegeheimen.

Kirsten's vader is vijf jaar geleden bij een verkeersongeluk om het leven gekomen. Hij is tegen een boom gereden. Kirsten was toen twaalf jaar. Ze heeft, naast haar moeder, nog twee jongere broertjes. Wat, behalve Kirsten en haar moeder, niemand weet is dat voor het verkeersongeval (toen vader het huis verliet) er een knetterende ruzie was tussen beide ouders. Kirsten was erbij en heeft, zoals zo vaak daarvoor, de ruzie op haar manier proberen te sussen. Zonder succes. Vader verliet schreeuwend en huilend het huis. Drie dagen na de begrafenis neemt moeder haar dochter even apart. Ze vraagt haar met niemand te praten over de laatste ruzie. Kirsten knikt stilletjes.

Nu zit ze bij haar begeleider. Met haar geheim, dat er vooral voor heeft gezorgd dat ze zich steeds minder kan concentreren en nu voor de tweede maal dreigt te doubleren. Iedereen denkt aan onverwerkt verdriet, ook haar begeleider. Dan stelt ze plotseling 'de geheimhoudingsvraag'. Om vervolgens haar familiegeheim voor het eerst in vijf jaar te delen. Voor de begeleider begint nu het meest cruciale deel van zijn werk: hoe slaagt hij erin meerzijdig partijdig (dus ook aan moeder!) te blijven en daarbij Kirsten te helpen zich te bevrijden uit deze verstrikking?

Bij familiegeheimen, die zelfs generaties door kunnen gaan, is de kwetsbaarheid achter de weerstand duidelijk: je blijft bovenal trouw aan je familie, ook al gaat dat ten koste van jezelf. Ondanks interculturele verschillen hieromtrent is het een bovencultureel gegeven. Dat vinden we onder andere terug in gezegden als 'Je hangt de vuile was niet buiten' en 'Je bevuilt nooit je eigen nest'. Methodisch is de grootste opgave van de begeleider de leerling te steunen door meerzijdig partijdig te zijn en daarmee de leerling niet in een loyaliteitsconflict te brengen met de familie(leden). Anders dreigt deloyaliteit en kan een nieuw, nog indringender, geheim ontstaan, dat bij Kirsten klinkt als: "Ik

vertel mijn moeder niet dat ik er op school over heb gesproken". Uit mijn praktijk noem ik nog een aantal familiegeheimen:

'Mijn vader heeft een relatie met een vriendin en mijn moeder weet het niet'

'In de oorlog is mijn opa NSB'er geweest'

'Mijn vader is werkeloos en gaat iedere dag voor de show weg van huis'

'Mijn oudste broer is geadopteerd en dat weet hij niet'

'De broer van mijn moeder zit in de gevangenis om een moord'

'Mam is drie jaar geleden met haar bedrijf failliet gegaan'

'Toen ik tien jaar was heeft mijn vader me met een mes gestoken'

'Mijn vader misbruikt me al twee jaar'.

'Ik ga af en toe naar mijn vader terwijl mijn moeder dat niet weet'

Een derde groep 'geheimen' (na de criminele geheimen en familiegeheimen) komt voort uit de peergroep van leeftijdgenoten. Iedere begeleider kent situaties, waarbij een leerling zich meldt met de boodschap: "U moet eens gaan praten met Wendy, want het gaat niet goed met haar. U moet alleen niet zeggen dat ik dit aan u heb gevraagd". Veel van deze 'anonieme' meldingen gaan over een dreigende suicide. Leeftijdgenoten pikken signalen op, of krijgen die rechtstreeks aangeleverd. Vaak zijn ze zelf ook wanhopig. Omgaan met zware emotionele problematiek gaat hun draagkracht en verantwoordelijkheid te boven. De geheimhoudingsvraag kan ook hier een begeleider in problemen brengen. Want ook nu gaat het feitelijk om geschonden vertrouwen als uiteindelijk toch duidelijk wordt voor de betrokken leerling dat medeleerlingen contact met de begeleider hebben gezocht. Ik vind het belangrijk dat na de melding wordt geïnvesteerd in het niet geheim laten blijven van de melding. Anders gezegd: Wat heeft de melder nodig om open te communiceren met de leerling waar zoveel zorgen over zijn? Voor de latere begeleiding van deze leerling biedt deze openheid meteen veel meer mogelijkheden.

In deze verkenning wil ik tenslotte stilstaan bij een wel heel aparte groep van geheimen. Sommige leerlingen fantaseren hun geheimen soms zo sterk, dat ze er zelf in gaan geloven. Meest schrijnend zijn de bekende fantasieën over seksueel/lichamelijk misbruik. Vrijwel altijd worden ze als geheim gepresenteerd. Overigens doet dit niks af aan de ernst van de verstrikking van deze leerlingen. Zij het dat die op een ander terrein ligt. De schreeuw om aandacht voor iets dat kennelijk op de gebruikelijke manier voor de leerling onzegbaar is. Ook hier geldt dat beloofde geheimhouding de belangen van leerling en begeleider uiteindelijk schaden.

Aanpak van geheimen

Naast het eerder genoemde methodisch handelen rondom de 'geheimhoudingsvraag' zijn er de volgende mogelijkheden:

Direct en indirect communiceren

Het niet kunnen of willen spreken over geheimen geeft veelal een blokkade in het directe communiceren. Een goed alternatief is dan indirect communiceren. Je hebt het 'er' over, maar eigenlijk ook weer niet. Dat kan op drie manieren:

1. Startend met de zin: 'Ik heb eens een leerling gesproken, die het moeilijk vond me iets zeggen. Ik wil je daar iets over vertellen, en je vragen of je er iets van herkent'. Van daaruit kan de leerling steeds weer kiezen indirect te antwoorden, meegaan in de geschiedenis van het verhaal, dan wel te combineren met zijn eigen actuele geschiedenis.
2. Het gebruik van metaforen. In Nederland is dat het best beschreven door Wibe Veenbaas. In een metafoor, veelal een verhaal of gebruikt beeld, wordt op een symbolische manier de vrijwel onzegbare realiteit van dat moment zegbaar gemaakt. Ook hier geldt dat de leerling communicatief mee kan gaan in de beelden van de aangereikte metafoor.

Een voorbeeld:

Lang geleden, in een tijd dat dromen nog geen bedrog waren, was er eens een koning die slechts een dochter had. Ze was zo mooi dat zelfs de zon, die toch heel wat gewend was, graag voor haar van achter de wolken vandaan kwam.

Naast het koninklijke paleis was een groot donker woud en in dat woud lag een prachtige vijver. Oude eiken en kastanjabomen spiegelden zich in het diepgroene water en tussen het riet bloeiden lissen en koekoeksbloemen.

De prinses zat graag bij die vijver. En altijd speelde ze met de gouden bal, die ze van haar vader cadeau gekregen had. Ze gooide hem hoog in de lucht, zodat de zon hem even met haar stralen kon aanraken en ving hem dan weer op. Die gouden bal was haar lievelingsspeelgoed en het spelletje verveelde haar nooit.

Maar op een dag gebeurde het...

(M. Bijl)

3. Dissociëren. Je vraagt de leerling, vanuit een metapositie, naar zichzelf te kijken. Dat kan (metaforisch) door samen met de leerling op het balkon van een denkbeeldige schouwburg te gaan zitten en met hem te kijken naar het verhaal, dat zich op het toneel afspeelt. Het verhaal, met daarin dezelfde leerling in de hoofdrol.

Volgen en leiden

Rond het achterhouden van geheimen speelt vrijwel altijd de machtsvraag. Hoeveel macht heeft de leerling over de begeleider om niet, dan juist wel, zijn geheim te vertellen? Voor een begeleider is de verleiding groot om vanuit deze strijd terecht te komen in de onder/boven strijd, waarbij de begeleider altijd verliest. Immers: de leerling is bezitter van het geheim! Ook de dramadriehoek speelt hierin een rol. De begeleider wisselt veelal tussen de redderspositie ("Ik wil je echt helpen met dit afschuwelijke probleem om te gaan!") en die van de aanklager ("Als je niet meewerkt zoek je het maar uit en trek ik mijn handen van je af!"). Methodisch is doorslaggevend in hoeverre buiten de

machtsstrijd kan worden gebleven. En dat geen van de posities van de dramadriehoek wordt ingenomen.

Tenslotte

Bij leerlingbegeleiders is het meestal niet gebruikelijk om verslagen te maken van gevoerde gesprekken, hoe klein dan ook. Dat is professioneel onjuist, zeker rond ernstige geheimen van leerlingen. Daarnaast is noodzakelijk dat informatie wordt gedeeld met minstens een collega. Beide zijn niet alleen noodzakelijk voor een professionele aanpak, maar bieden ook houvast bij eventueel latere juridische toetsing.

Literatuur

Veenbaas, Op verhaal komen, Utrecht 1994.

Mulligen v. W. e.a., Tussen thuis en school, Leusden/Leuven 2002