Waar het bij sociale veiligheid écht om draait.

In het sociale verkeer zijn gevoelens van onveiligheid en angst diepgeworteld. Dat los je niet zomaar op, ook niet op school. In dit artikel leggen we stap voor stap uit hoe dat precies zit. Ook beschrijven we wat je wel kunt doen om sociale veiligheid in het onderwijs te creëren: onacceptabel gedrag vriendelijk en duidelijk begrenzen.

Inleiding

Aandacht voor veiligheid in het onderwijs staat al enkele tientallen jaren op de agenda. Dat is volkomen terecht. Leren en ontwikkelen gaan nu eenmaal niet samen met onveiligheidsgevoelens. De Stichting School & Veiligheid bezit een voortrekkersrol in het agenderen van het thema. En in 2015 is de Wet Veiligheid op school van kracht geworden.

Ondanks deze aandacht weet en voelt iedere leidinggevende en leraar het ergens wel: allerlei maatregelen die scholen nemen om beleid rond veiligheid tot uitvoering te brengen, leveren niet het gewenste effect op.

Om dat te verklaren, onderzoeken wij in dit artikel het begrip 'sociale veiligheid', een onderdeel van deze aandacht voor veiligheid. We zien namelijk dat er veel misverstanden over deze term bestaan. We geven in deel 1 van dit artikel mogelijke oorzaken daarvan en schetsen hoe scholen gevoelens van onveiligheid wél kunnen verkleinen. In deel 2 van het artikel gaan we nog meer de diepte in en dagen we scholen en andere onderwijsinstellingen uit om op een (nog) bewustere manier veiligheid te brengen in de persoonlijke ontmoetingen in en rond de school.

School & Veiligheid STICHTING

MET ALLE RESPECT! SAMEN VOOR EEN SOCIAAL VEILIGE SCHOOL

De misleidende term 'sociale veiligheid'

Veiligheid is cruciaal
Voor mensen is, net als bij dieren, de behoefte aan veiligheid cruciaal. In een situatie van onveiligheid gaat deze vóór alle andere menselijke behoeften, zoals aan voedsel, drinken, steun, liefde, aandacht en nog veel meer. Gevoelens van onveiligheid verstoren bovendien de hogere cognitieve functies, waardoor leren moeizaam wordt.

Het is dus logisch en volkomen terecht dat in het onderwijs aandacht gevraagd wordt voor veiligheid. Er worden veiligheidsplannen geschreven, veiligheidscoördinatoren benoemd en calamiteiten geregistreerd. Er wordt anti-pestbeleid ontwikkeld en beleid om calamiteiten te voorkomen. Ook is er volop aandacht voor omgangsregels in scholen en professionalisering van leraren op dit gebied.

Vaak echter blijft het bij structuuroplossingen. Scholen beschrijven regels, protocollen en gedragscodes, gericht op beheersing. Of ze organiseren de bewaking (denk aan detectiepoortjes). Maar in essentie gaat het daar niet om als je streeft naar veiligheid in de school. Om dit te verduidelijken, maken we in dit artikel onderscheid tussen fysieke veiligheid en sociale veiligheid en tussen feitelijke onveiligheid en onveiligheidsgevoelens.

Onveiligheidsgevoelens: wat gebeurt er precies?
Allereerst zoomen we in op gevoelens van onveiligheid. Neurologisch gezien wordt ons gedrag dat voortkomt uit onveiligheidsgevoelens vooral bepaald door de amygdalae. Deze amandelvormige delen van de hersenen worden ook wel het angstcentrum genoemd. Deze bevinden zich in de hersenen onderin het limbische systeem, vlak boven de hersenstam. Wanneer er een onveilige situatie ontstaat en de amygdalae geactiveerd worden, brengt dit een stroom van hormonen op gang die zich razendsnel via de bloedsomloop door het lichaam verspreiden. Ze maken het lichaam klaar om snel en effectief te handelen: meestal is dat vluchten of vechten. De ademhaling wordt sneller (er komt meer zuurstof in het bloed), de hartslag ook (het zuurstofrijke bloed gaat naar de spieren), we gaan zweten en worden rood (er worden afkoelingsmechanismen geactiveerd), de energie voor de spijsvertering wordt stilgelegd en ook ons denken wordt bemoeilijkt. Dit laatste is maar goed ook: het denkproces is namelijk te traag om functioneel te zijn in een acute situatie van gevaar.

Deze lichamelijke reacties op een bedreigende situatie noemen wij 'bang'. Bang is dus een gezond, soms levensreddend gevoel in een situatie van feitelijk, fysiek gevaar.

Fundamenteel zijn er in grote lijnen vier omstandigheden waarin het gevoel bang een uitstekend signaal is (in ons naschrift lees je over een vijfde omstandigheid). Dat zijn:

- de aanwezigheid van wilde dieren,
- de aanwezigheid van (een mens met) een wapen,
- natuurrampen,
- gevaarlijke verkeerssituaties.

In deze situaties is er steeds een relatie aan te wijzen tussen jou en de bron van het gevaar, en daar reageer je op. Zoals gezegd kun je dit doen door te vechten of te vluchten. Vechten betekent dat je ernaar toe gaat om de bron van het gevaar uit te schakelen. Soms is dit mogelijk bij wilde dieren of mensen met een wapen. Vluchten betekent dat je jezelf buiten het bereik van het gevaar brengt. Dat is in alle vier de omstandigheden een mogelijke optie. Een derde vorm is: bevriezen of verstijven. Soms is dit levensreddend. Denk aan de jongeren op het eiland Utøya in 2011, toen Breivik zijn aanslag pleegde. Sommigen hebben het overleefd doordat ze verstijfd van angst ter aarde stortten en Breivik over hun hoofden heen schoot.

Deze drie reacties op gevaar worden ook wel fight, flight or freeze genoemd. Al deze drie vormen van gedrag hebben uiteindelijk hetzelfde doel: ervoor zorgen dat het contact tussen jou en de bron van het gevaar belemmerd wordt. Dit dient jouw overleving.

Sociale veiligheid, oppervlakkig bezien

Hoe zit het dan met sociale (on)veiligheid? Dat wil zeggen: de (on)veiligheid in het 'normale' sociale verkeer? Vaak zeggen mensen dat ze zich niet veilig voelen in hun team, op hun werk of op straat. Kijkend met de bril uit het vorige stukje is de term 'sociale (on)veiligheid' best merkwaardig. Hoezo onveilig? Zijn die collega's of andere mensen dan wilde dieren of natuurrampen? Hebben ze een stiletto in hun handen en is deze op ons gericht? Zijn ze erop uit ons te vermoorden? Waarschijnlijk niet.

Toch weten we allemaal dat mensen onveiligheidsgevoelens in groepen kunnen ervaren. Dat geldt voor kinderen in de klas en ook voor volwassenen in teams en organisaties.

Ook al is er geen sprake van feitelijk, fysiek gevaar, op het moment dat ze deze gevoelens ervaren, dus angstig zijn, vertonen ze gedrag in een van de drie vormen die hiervoor genoemd zijn: strijd voeren (de eerste klap is immers een daalder waard), wegvluchten of zich terugtrekken, of letterlijk verstijven (vooral wanneer de aandacht in een groep op hen gericht is). Als je op deze manier kijkt, is pestgedrag in een schoolklas of een organisatie de vechtreactie van de angst. Het niks doen van het slachtoffer is een bevriesreactie. En het wegkijken van de omstanders is een vluchtreactie. Ook een black-out tijdens een toets of spreekbeurt is te verklaren: dat is een vorm van bevriezen. Al deze gedragingen zijn angstgedreven, zonder dat er sprake is van feitelijk gevaar. En daarom zijn ze, oppervlakkig bezien, disfunctioneel.

Vechten, vluchten en bevriezen zijn primaire reacties vanuit ons autonome zenuwstelsel. Een andere, veelvoorkomende reactie is 'beschermen'. Dit is een secundaire reactie: de angst roept een denkproces op, en op grond daarvan gaan we ons verdedigen, om ons onkwetsbaar te maken. Zo 'beschermen' leraren zich soms tegen feedback of kritiek door hun mond te houden tijdens een vergadering of door hun teamleider niet toe te laten in hun les voor een lesobservatie: 'Ik ben een professional; wie ben jij dat jij iets over mijn les te zeggen hebt?' Ook dit is disfunctioneel.

Functioneel en niet-functioneel bang zijn

Er zijn dus twee verschillende soorten bange gevoelens:

1. Je bent bang, omdat er feitelijk, aanwijsbaar gevaar is. Je gevoel 'bang' is dus functioneel.
2. Je voelt je angstig in een situatie met andere mensen, zonder dat er sprake is van feitelijk gevaar. Het is een emotie, die niet functioneel is.

Geen gevaar, toch angstig
Wat is hier nu precies aan de hand? Hoe is het mogelijk dat we angst ervaren zonder feitelijk gevaar? Om helderheid te krijgen over hoe dit fenomeen (angst zonder gevaar) ontstaat, hebben we ten minste twee vragen te beantwoorden:

1. Wat is er te zeggen over de persoon die deze angstgevoelens in een groep ervaart?
2. Wat is er te zeggen over de groep waarin deze angstgevoelens ontstaan?

Angst voor een mogelijke, toekomstige situatie
We beginnen met de eerste vraag. Hoe kan het dat iemand angstgevoelens ervaart zonder aantoonbaar gevaar? Wanneer we mensen bevragen die zich angstig voelen in groepen of teams, en doorvragen waarvoor ze bang zijn, krijgen we steevast antwoorden als 'Ik pas me aan, omdat ik bang ben dat ze me uitlachen' of 'Ik hou mijn mond maar, omdat ik bang ben dat ze me afwijzen'. De angst om buitengesloten te worden in een sociale context is blijkbaar groot. Dit betreft overigens de 'vluchters': mensen die vanuit hun angst proberen zichzelf uit het (vermeende) gevaar te halen door zich terug te trekken of de confrontatie te ontlopen. De 'vechters' zullen zelden toegeven dat ze vanuit angst handelen: 'Ik bang? Ik ben nergens bang voor!' Dat geldt ook voor de mensen die een muur optrekken, die zich onkwetsbaar proberen te maken. Vaak rationaliseren ze, stoppen ze gevoelens weg. Of proberen ze zich te verdedigen, omdat ze zich aangevallen voelen, vaak met zinnen die beginnen met de woorden 'Ja, maar …' (Gunster & Prinsen, 2007).

In de voorbeelden hiervoor zit een fundamentele factor verborgen: de tijdsfactor. Het gaat steeds over een angst die optreedt wanneer mensen denken aan een mogelijke consequentie in de toekomst ('Wat als …'). De angst wordt dus niet veroorzaakt door een feitelijke vorm van gevaar (wilde dieren, wapens enzovoort), maar komt voort uit ons eigen denken. De angst is toekomstgericht. We noemen dat vaak 'je zorgen maken' of de 'beren op de weg'.

'De essentie van angst is het verlies van controle. Met het object van de angst heeft het vaak niets te maken.' (Damiaan Denys in Haijtema, 2019)

'Ik vind 't de meest dwaze en stompzinnige deugd die we op deze wereld hebben geschapen: controle. Controle is totaal zinloos. Elke keer dat we controle winnen, verliezen we vrijheid. Angst is anticiperen op wat zou kunnen gebeuren en heeft geen relatie met de werkelijkheid.' (Damiaan Denys in een uitzending van het VPRO-programma Tegenlicht, september 2019)

Vergis je niet: deze angst kan een zeer gezonde functie hebben. Het gevolg is dan zorgvuldig handelen. Iemand die een bouwsteiger opklimt, gebruikt zijn angst om zichzelf stevig aan een balustrade vast te houden of zichzelf te zekeren. Wielrenners en motorrijders zetten een helm op, automobilisten doen hun veiligheidsriemen om en diepzeeduikers gaan steeds met z'n tweeën naar beneden en houden contact met elkaar voor het geval een van beiden iets overkomt. We noemen dit risicodenken: we houden rekening met mogelijke gevaarlijke situaties en nemen maatregelen om deze te vermijden of het hoofd te bieden (Timmermans, 2018). Daartegenover staat nonchalancedenken, wat in deze gevallen 'gevaarlijk' is. Veel rampen met technische installaties of bouwkundige projecten komen voort uit nonchalance. Maar let op: het gaat hier om fysieke veiligheid. Dit mag niet verward worden met sociale veiligheid, het onderwerp van dit artikel.

De angst voor een mogelijke toekomstige situatie kan ook uitermate disfunctioneel zijn. Een voorbeeld is faalangst: de angst om te falen tijdens een cognitieve prestatie belemmert ons heldere denken, waardoor de kans op een mislukking toeneemt. Ook sociale angst is uitermate disfunctioneel: de angst om bijvoorbeeld tijdens een presentatie af te gaan in de ogen van de toehoorders, kan maken dat je gaat hakkelen en niet meer goed uit je woorden komt. We spreken wel van selffulfilling prophecy's. Je eigen voorspelling dat je 'wel weer af zal gaan' creëert (mede) de 'afgang'.

Waarom deze angst?
Maar wat maakt nou toch dat iemand angstig is voor een mogelijke, toekomstige situatie? In het boek Krachtige leraren, prachtig onderwijs (Galenkamp, 2009) wordt in dit verband gesproken over de 'staat van angst'. Dit is een permanente staat van angstig zijn, waarbij de angst steeds gericht is op de toekomst en voortkomt uit het eigen verleden.

Er worden in de vakliteratuur verschillende verklaringen voor dit fenomeen gegeven. Eén ervan wijst op de tribale geschiedenis van de mensheid. Andere verklaringen wijzen op persoonlijke omstandigheden of gebeurtenissen in de jeugd: vormen van onveilige hechting en/of (vroegkinderlijke) traumatische ervaringen.

De tribale geschiedenis van de mens

In de oertijd leefde de mens in een gevaarlijke wereld. Er waren wilde dieren en er vonden soms natuurrampen plaats. Door in een stam geborgenheid te zoeken kon de mens in ieder geval de dreiging van wilde dieren het hoofd bieden. Mensen waren dus voor hun leven van deze groepen afhankelijk. Wanneer iemand tegen het voortbestaan van de groep (de wetten van de stam) 'gezondigd' had, leidde dat tot buitensluiting; diegene werd verstoten. In de praktijk was dat dodelijk.

Deze tribale geschiedenis van de mens wordt wel gezien als een oorzaak van de diepe angst om buiten de groep te vallen, die in het wezen van ieder mens zit (Weisfelt, 2005; Brown & Kramer, 2015). Hier zou de behoefte aan sociale veiligheid vandaan komen.

> *'Als we onszelf steeds maar boven het menselijke tribale brein proberen uit te tillen, is leven, relaties aangaan, veranderen moeilijk. Op het moment dat we accepteren dat we een tribaal brein hebben dat ordening en veiligheid nodig heeft van de groep is het veel makkelijker.' (Danielle Brown in een tweet op 20 oktober 2019)*

Onveilige hechting

Sinds John Bowlby's onderzoek naar gehechtheidsrelaties (Bowlby, 1969) tussen (jonge) kinderen en hun ouders of andere opvoeders, is er toenemende aandacht voor het onderwerp hechting gekomen. Bowlby onderscheidde in eerste instantie een veilige en een onveilige hechting. Later ontdekten hij en zijn medewerkers dat er wel drie vormen van onveilige hechting kunnen optreden, ontstaan door disfunctioneel gedrag van de ouders/opvoeders (Geddes, 2006): vermijdende onveilige gehechtheid, ambivalente onveilige gehechtheid en gedesorganiseerde onveilige gehechtheid. In al deze gevallen ervaart iemand een permanente staat van angst, en voelt zich snel onveilig in de sociale interactie.

Traumatische jeugdervaringen

In het afgelopen decennium zijn we ons steeds meer bewust geworden van de impact van traumatische gebeurtenissen of omstandigheden. Denk aan kindermishandeling of seksueel misbruik. Maar ook opgroeien als kind van een ouder met psychiatrische problemen (KOPP-kinderen) kan traumatisch zijn, of opgroeien in armoede of na het verlies van een broertje of zusje.

Vooral traumatische gebeurtenissen die op (zeer) jonge leeftijd optreden, kunnen veel angst en stress oproepen, wat zich nestelt in het neurologische systeem. Als volwassenen hebben mensen meestal geen feitelijke herinneringen meer aan deze ervaringen, maar het lichaam herinnert zich de reactie (op de emotie) van toen wel. Dit kan zich uiten in hyperactiviteit, onzekerheid, stress, teruggetrokkenheid of onbeheersbare woedeaanvallen (Kolk, 2016; Burke Harris, 2018). Het is voor volwassenen vaak een raadsel waar hun moeilijkheden of angsten vandaan komen. Vaak geven mensen zichzelf er de schuld van: 'Ik ben een slecht mens' of 'Ik deug niet' (De Jong & De Jong, 2013; Horeweg, 2018).

Meergenerationele traumata

Nog moeilijker te bevatten is het wanneer trauma's van ouders of grootouders via de hechting bij volgende generaties terechtkomen. Franz Ruppert heeft de aandacht gevestigd op deze trauma's uit vorige generaties (Ruppert, 2012; 2014). Denk aan impactvolle ervaringen waarover gezwegen wordt, zoals oorlogs- of kampervaringen van grootouders of verlieservaringen van ouders. De onveiligheidsgevoelens die mensen nu ervaren, kunnen soms voortkomen uit angst uit een ver verleden.

Of angst (zonder dat er sprake is van feitelijk gevaar) nu voortkomt uit ons tribale brein, uit persoonlijke ervaringen in onze jeugd of uit de generaties daarvoor, is niet van belang. Waarschijnlijk hebben beide kijkwijzers een kern van waarheid in zich en vullen ze elkaar aan.

Angst is besmettelijk

We kijken nu beter naar de reacties op angst: vechten, vluchten, bevriezen of beschermen. Deze overlevingsstrategieën zijn zeer disfunctioneel wanneer er geen feitelijk gevaar is.

Elke vorm heeft namelijk effect op andere mensen in de buurt. Gedrag dat voortkomt uit angst heeft de neiging angst op te roepen. Immers: ook de ander heeft wellicht beschadigende jeugdervaringen en/of overgenomen trauma. Vechtgedrag kan zo vluchtgedrag oproepen (dit wordt wel de dader-slachtofferdynamiek genoemd). Pestgedrag op school of op het werk is hier een voorbeeld van. Vechtgedrag kan ook vechtgedrag oproepen; dan ontstaan er ruzies of conflicten. Het gaat hier om vormen van strijd: de strijd om de macht of de strijd om het gelijk. Discussie in het politieke domein is een gereguleerde vorm hiervan (daar is de permanente angst voor toekomstig zetelverlies een belangrijke drijfveer). Vechtgedrag kan ook voor bescherm- of bevriesgedrag van de ander zorgen. Ook andere variaties zijn mogelijk: vluchtgedrag roept bijvoorbeeld vechtgedrag op. We hebben het vaak niet door, maar veel vormen van interactie komen voort uit (meestal onbewuste, maar zeer aanwezige) angst.

> *'En dat is allemaal angst, allemaal angst, de allergrootste schreeuwers zijn dikwijls het bangst …' (Robert Long in het album Vroeger of later, 1974)*

Angst is dus besmettelijk: het kan via gedrag verspreid worden onder groepen mensen. Angstige leidinggevenden hebben dan ook een grote, negatieve impact op teamleden en medewerkers (Galenkamp & Weijers, 2011).

Door de ontdekking van een bijzonder soort zenuwcellen, de zogeheten spiegelneuronen, begrijpen we dit nog beter (Iacoboni, 2008). Dit zijn neuronen in onze hersenen, waarmee we in staat zijn de emotionele toestand van anderen waar te nemen, ons daaraan te spiegelen en erop te reageren. Zonder het te beseffen, beïnvloeden mensen elkaars emotionele toestand. Hiermee wordt op nog diepgaandere wijze de besmettelijkheid van emoties, dus ook angst, aangetoond.

Daarnaast heeft elke vorm van gedrag effect op jezelf: je komt er niet verder mee. Sterker nog, je komt in een vicieuze cirkel of zelfs neerwaartse spiraal terecht. De kans dat je gedrag niet geaccepteerd wordt in de omgeving is groot. Dit gebeurt bijvoorbeeld als je jezelf vanuit angst probeert te beschermen tegen vermeend gevaar, door je onkwetsbaar te maken of je juist te verstoppen. Dit wordt op den duur niet gepikt door de omgeving en dat kan leiden tot strijd. Zo levert de poging om je veiligheid te waarborgen, juist tot een toename van gevoelens van onveiligheid.

Het risico bestaat ook dat jouw gedrag afgewezen wordt en dat je jezelf vervolgens als mens afgewezen voelt. We verwarren dan 'gedrag' met 'wie ik ben als persoon'. Juist die (vermeende) afwijzing raakt aan een grote angst van mensen, namelijk de tribale angst om afgewezen of buitengesloten te worden.

Samenvatting tot nu toe

Wanneer we onveiligheidsgevoelens in een sociale context ervaren – dus in relatie tot andere mensen – en er is geen sprake van feitelijk gevaar, dan komen deze gevoelens waarschijnlijk voort uit het (verre) verleden. Het is oud zeer dat een autobiografische respons geeft. Er treedt verwarring op tussen toen en nu. De oude angst wordt geprojecteerd op mensen in het heden. We vertonen dan gedrag dat functioneel zou zijn in een situatie van feitelijk gevaar, maar in de huidige situatie niet gepast is. Sterker nog: de neiging om te vechten, te vluchten of een muur op te trekken, roept weer angst op, bij jezelf en bij anderen.

Grensoverschrijdingen in groepen
Wat is er te zeggen over de groep waarin deze angstgevoelens ontstaan? Dat is de tweede vraag. Hiervoor zagen we dat angst kan ontstaan door ons eigen denken (we zijn bang voor iets wat misschien in de toekomst gebeurt). Maar angstgevoelens kunnen ook ontstaan wanneer in groepen (schoolklassen, leraren- en andere teams, organisaties, families, de samenleving in zijn geheel) grenzen worden overschreden. Waarin het gedrag van de een over de grens van de ander gaat. Waarin blijkbaar grenzeloosheid heerst. Waarin gedrag niet wordt begrensd of gestopt. Om dit scherper te krijgen, gaan we in op de onderwerpen angstcultuur en de rol van functionele boosheid als reactie op grensoverschrijdend gedrag.

Angstcultuur
Angstcultuur is een term die regelmatig opduikt in krantenberichten. Angstculturen zijn er in bedrijven, overheidsinstellingen, onderzoeksgroepen, scholen, verenigingen, overal waar mensen bij elkaar komen. Blijkbaar kan de angst zich nestelen in de cultuur van de organisatie. Iedereen die daarin werkzaam is, wordt erdoor besmet.

In een angstcultuur worden grenzen overschreden. Grenzen die te maken hebben met respect, zorgvuldig handelen, het nakomen van afspraken. Menselijke behoeften (aan respect, erbij horen, betrouwbaarheid) worden genegeerd of terzijde geschoven. Dreigen, bijvoorbeeld met ontslag, is een voorbeeld hiervan. Let op: het gaat niet alleen om gedrag van leidinggevenden richting medewerkers. Ook omgekeerd vindt grensoverschrijdend gedrag plaats: het gaat dan om zagen aan de stoelpoten van de leidinggevende, het pocketveto (ja zeggen, nee doen), vertragingstactieken, machtspelletjes en nog veel meer (Kampen, 2017). Het gaat hierbij steeds over dynamieken: wederkerige gedragspatronen, waarbij het gedrag van de een iets oproept bij de ander. Zo houden leidinggevenden én medewerkers elkaar soms in de greep van de angst.

Boosheid als gezond signaal
Waar 'bang' een gezond signaal is van een behoefte aan veiligheid in een situatie van feitelijk gevaar, zo is het gevoel 'boos' een gezond signaal dat er grenzen worden overschreden (Galenkamp, 2006; 2009).

Hiervoor gaven we al enkele voorbeelden van grenzen die in een angstcultuur overschreden worden. We kunnen onderscheid maken tussen persoonlijke grenzen en organisatiegrenzen. Persoonlijke grenzen vallen uiteen in drie soorten:

- fysieke grenzen (ongewenste aanraking, iemand botst tegen je op of deelt een klap uit),
- psychologische grenzen (respectloos gedrag, afspraken niet nakomen, onder druk zetten of bedreigen),
- tijdgrenzen (te laat komen op een afspraak; aandacht claimen).

Organisatiegrenzen gaan over afspraken, regels en beleid in organisaties, zoals scholen. Een voorbeeld van het overschrijden van een organisatiegrens is een leraar die niets doet als een leerling onacceptabel gedrag vertoont richting een andere leerling (het ene kind slaat het andere, bijvoorbeeld). Of een leraar die stiekem de oude rekenmethode hanteert, terwijl er een nieuwe is ingevoerd. Dit is niet acceptabel en de directeur of de collega's moeten er iets mee.

Het gevoel 'boos' is in dergelijke situaties terecht en constructief. Ons lijf geeft het signaal dat er een grens wordt overschreden. Als je goed naar dit signaal luistert, kun je gaan begrenzen: het gedrag van de ander moet stoppen. Het (in contact, dus mét behoud van relatie) begrenzen van grensoverschrijdend gedrag geeft rust en opluchting. Niet alleen aan degene die begrenst, ook aan degene die begrensd wordt en aan het team. Het geeft duidelijkheid. En duidelijkheid leidt vaak tot een ervaring van welbevinden ('grenzen geven ruimte'). Dit is een belangrijke basis van een professionele schoolcultuur (Galenkamp & Schut, 2018).

Verwarring rond het begrip 'boos'
In de volksmond wordt het woord 'boos' echter vaak gebruikt voor een bepaald soort gedrag: schreeuwen, met de vuist op tafel slaan, met deuren slaan, agressie enzovoort. Maar dit is in feite de vechtreactie vanuit angst. Dit 'boze gedrag' komt dus voort uit angst zonder feitelijk gevaar (er is geen natuurramp, geen wapen, geen wild dier enzovoort).

Dit gedrag is steevast zelf ook grensoverschrijdend. Het roept meestal angst op bij mensen die in de omgeving aanwezig zijn. Dat is een belangrijke constatering die we eerder ook al deden.

Wij hanteren het begrip 'boos' dus op een geheel andere wijze: het gevoel boos is het signaal van een behoefte aan grens. Het begrenzen van grensoverschrijdend gedrag is dan ook een gezonde manier van omgaan met deze boosheid. Het lucht op (Galenkamp, 2006; 2009).

Juist in veel beleidsstukken, publicaties en onderzoeken op het gebied van veiligheid in het onderwijs zien we de begripsverwarring terug: de begrippen bang en boos (en dus de behoefte aan een grens en de behoefte aan veiligheid) worden door elkaar gehaald.

Constructief gebruik van boosheid betekent dus ten eerste dat je het gevoel 'boos' serieus neemt; het is immers een signaal van een wezenlijke behoefte, namelijk aan een grens. Dat geeft je vervolgens de energie om deze grens aan te geven. Dat geldt voor fysieke grenzen, psychologische grenzen en tijdgrenzen. En het geldt ook voor organisatiegrenzen. Woorden als 'stop', 'nee', 'ik heb nu geen tijd' zijn hierin betekenisvol. We noemen dit assertiviteit.

Let op: we hebben het hier over volwassenen die in staat zijn (of kunnen leren om) grenzen aan te geven. Voor kinderen is dit anders. Vooral als er een afhankelijkheidsrelatie bestaat tussen het kind en de volwassene die over zijn grens gaat (zoals in geval van mishandeling, seksueel misbruik, verwaarlozing of machtsmisbruik) is het kind niet in staat zijn grenzen aan te geven. De boosheid moet dan wel ondergronds gaan en het kind ontwikkelt zo een permanent gevoel van angst: onzekerheids- of onveiligheidsgevoelens.

Veel mensen hebben in hun jeugd 'lessen' geleerd in situaties waarin hun grenzen niet gerespecteerd werden. Ze werden als kind slachtoffer van een volwassene, waarbij ze machteloos waren of zich voelden. Vooral wanneer dit gepaard ging met vormen van macht kan angst zijn ontstaan die later in het leven een grote rol speelt. We beschreven dit al eerder, toen we ingingen op de oorzaken van angst zonder feitelijk gevaar.

Voorbeelden van begrips-verwarring 'bang' en 'boos'

In de Rapportage Sociale veiligheid van docenten van DUO Onderzoek & Advies (november 2018) wordt gesproken over vijf thema's:

1. De mate waarin leraren zich (sociaal) veilig voelen op school.
2. Ongewenst gedrag van collega's en leidinggevenden.
3. Fysiek en verbaal geweld door ouders en overig ongewenst gedrag van leerlingen.
4. Fysiek en verbaal geweld door leerlingen en overig ongewenst gedrag van ouders.
5. Ongewenste gebeurtenissen met betrekking tot leerlingen in de school.

Hier worden onveiligheidsgevoelens (thema 1) dus rechtstreeks gekoppeld aan grensoverschrijdend gedrag (thema's 2 tot en met 5). Dat is verwarrend.

Ook in de Wet Veiligheid op school uit augustus 2015 wordt deze verwarring tussen onveiligheid en grensoverschrijding in stand gehouden. Er wordt geen onderscheid gemaakt tussen (disfunctionele) angst van leraren die kan ontstaan door iets wat in het verleden is gebeurd én (disfunctionele) angst van leraren, omdat er grenzen worden overschreden – en waar alleen functionele boosheid effectief is.

Bang versus boos

Bang en boos zijn dus soms constructief, soms destructief. We zetten het samenvattend op een rij:

- Bang zijn is constructief als het een signaal is van feitelijk gevaar. Alle gedrag om jezelf in veiligheid te brengen is hier passend.
- Destructief bang zijn is angst die voortkomt uit ons denken. We zijn bang voor iets dat mogelijkerwijs in de toekomst gaat gebeuren. Wanneer we ons op grond hiervan gaan gedragen alsof er feitelijk gevaar is, brengt ons dat in moeilijkheden: er ontstaat stress en onzekerheid, we gaan een pantser dragen, we rationaliseren, gaan de strijd aan en nog veel meer.
- Constructieve boosheid is het gevoel dat ons lijf ons geeft in een situatie waarin een ander grenzen overschrijdt. Gedrag dat hieraan een einde maakt (vriendelijk doch duidelijk) is hierin gezond en bevordert zelfs het contact.
- Destructieve boosheid is gedrag dat voortkomt uit de vechtreactie van de angst. Agressie is hiervan een bekend voorbeeld, zowel fysiek (bijvoorbeeld een bushokje slopen) als verbaal (bijvoorbeeld bedreigen of uitschelden).

Gedragsregels en protocollen?
Mensen projecteren hun angsten dus op anderen. Dit gebeurt ook als er grenzen worden overschreden; in de klas, de school of de vriendengroep. Zo kan het gebeuren dat de term 'onveiligheid' ineens opduikt in de uitslag van een medewerkertevredenheidsonderzoek. Het zal duidelijk zijn, dat een schoolleiding dit niet zomaar kan oplossen.

Om veiligheid te creëren, worden soms gedragsregels of protocollen opgesteld. Op zich is er niets mis met het helder verwoorden van en communiceren over welk gedrag in de school of de organisatie acceptabel is en welk gedrag niet. Dat geeft duidelijkheid en verhoogt de veiligheidsgevoelens, mits er ook naar gehandeld wordt.

Maar het formuleren van lijstjes en protocollen heeft ook een risico in zich. Dit is vooral zo wanneer dergelijke lijstjes onderdeel van het angstpatroon worden, dus een muur gaan vormen, een barrière tussen jou en de ander, waarachter je je kunt verschuilen. In wezen gaat het hier om de vierde reactie: jezelf beschermen. Je doet het een, maar je voelt het andere. Het onveilige gevoel blijft bestaan.

Protocollen zijn prima als ze procedures beschrijven voor zorgvuldig handelen in mogelijke toekomstige situaties. Daarmee kan onnodige schade voorkomen worden. Denk aan protocollen voor wat te doen bij brand of calamiteiten, voor het omgaan met verlies en rouw of voor communicatie met media. Protocollen mogen echter níét gebruikt worden om het gedrag van mensen te reguleren. Dan gaan ze werken als muurtjes.

Maar wat dan wel? Om werkelijk een bijdrage te leveren aan veiligheidsgevoelens in het onderwijs, is het nodig om constructieve boosheid te hanteren bij grensoverschrijdend gedrag.

> *'Er zijn van die dagen in het onderwijs dat je de hele dag bezig kunt zijn met politieagent spelen: signaleren van en reageren op storend gedrag. Niet leuk, wel belangrijk, want orde houden en begrenzen van bepaald gedrag is de waarborg van sociale en fysieke veiligheid van leerlingen én van jezelf. Daarbij ben je als leraar ook een lichtend voorbeeld als het gaat om het vertegenwoordigen van de normen en waarden van de school. En er moet ook gewoon les gegeven worden.' (Fleur Nollet in Van twaalf tot achttien, februari 2019)*

Voorbeeld: pestgedrag
Een groot en hardnekkig probleem in het onderwijs (en ook in werksituaties van volwassenen) is pestgedrag. In een klas waar gepest wordt spelen angst en onveiligheidsgevoelens de hoofdrol. In feite komt bij de pester de vechtreactie voort uit (onbewuste) angst. Het kind dat gepest wordt, wordt ook bang. Hij probeert aan het pesten te ontsnappen (vluchtreactie van de angst) of zich ertegen te verdedigen. Ook de omstanders worden bang. Ze zouden wel voor hun klasgenoot op willen komen, maar zijn bang dan ook slachtoffer te worden. Leraren durven soms ook niet in te grijpen en zijn dan ook bang.

Toch is het klip en klaar: pesten is grensoverschrijdend gedrag. Het enige dat hier op zijn plaats is, is constructieve boosheid. Het gedrag moet namelijk stoppen. Boosheid is het gezonde signaal dat er gedrag plaatsvindt dat grensoverschrijdend is.

We spreken hier van een dynamiek. Daderschap en slachtofferschap zijn twee begrippen die aan elkaar gekoppeld zijn én die elkaar oproepen. Het gaat erom úít die dynamiek te stappen door, in contact, het gedrag te stoppen dat grensoverschrijdend is. Hierin hebben zowel de dader als het slachtoffer (en ook de omstanders) een rol. We noemen dit een systemische benadering (Galenkamp, 2009).

Voorlopige conclusie
Onze conclusie is dat sociale veiligheid een misleidende term is. De term zorgt ervoor dat we verkeerde conclusies trekken en dus een verkeerde aanpak hanteren. Als we het hebben over sociale onveiligheid gaat het namelijk bijna altijd over angst zonder dat er sprake is van feitelijk gevaar. De reacties daarop zijn niet functioneel.

Vaak ook worden er grenzen overschreden. Maar in plaats van constructieve boosheid te hanteren om dit te stoppen, worden we bang. Op dat moment ervaren we dus onveiligheidsgevoelens terwijl er sprake is van grensoverschrijding. Dus we verwarren de begrippen bang en boos met elkaar.

Het is cruciaal dat we ons hier bewust van worden en inzien hoe disfunctioneel dit is. Het is nodig dat we onderscheid kunnen maken tussen gezond bang zijn, disfunctionele angstgevoelens en constructieve boosheid als signaal van grensoverschrijdingen. Dit helpt ons om krachtig op te treden, consequent en betrouwbaar te zijn, in direct contact met de ander. Het begrenzen van (ongewenst of disfunctioneel) gedrag mét behoud van relatie is het meest respectvolle dat je naar de ander kunt doen. En juist dit laatste is de basis om tot werkelijke veiligheid in teams of scholen te komen.

II De verdieping: wat we voor leerlingen kunnen betekenen

'We moeten voortdurend dijken van moed opwerpen tegen de stormvloeden van de angst.' (Martin Luther King, geciteerd in een tweet van Karin Donkers op 20 april 2020)

De polyvagaaltheorie
In dit tweede deel gaan we nog dieper op het thema in. Dit doen we aan de hand van een recent ontwikkelde neurologische benadering: de zogeheten polyvagaaltheorie. Deze theorie (Porges, 2019) geeft ons inzicht in hoe leraren elkaar én leerlingen kunnen ondersteunen in het omgaan met angstgevoelens of stress.

Drie systemen
In de polyvagaaltheorie worden drie systemen in ons autonome zenuwstelsel onderscheiden: het ventrale vagale, het sympathische en het dorsale vagale deel. Hier zit een hiërarchie in:

1. Wanneer ons zenuwstelsel ons laat weten dat het veilig is, neemt het ventrale vagale (of ventrale parasympatische) systeem de regie in handen. Dit wordt ook wel het sociale-betrokkenheidssysteem genoemd. We ontspannen ons en zijn in staat om sociaal contact te leggen en in verbinding te treden met andere mensen.
2. Wanneer er gevaar dreigt, neemt het sympathische deel het over. Nu treedt er een impuls tot de fight-or-flight-reaction op. Er ontstaat stress. We worden alert, zetten ons schrap en komen in actie. Dit is nodig om de bron van het gevaar uit te schakelen of ervan weg te vluchten.
3. Wanneer ons zenuwstelsel oordeelt dat de situatie levensbedreigend is, neemt het dorsale vagale (of dorsale parasympatische) deel de regie over. Dit is de freeze-reaction. We worden immobiel, dissociëren en haken af. Alle energie trekt uit ons lijf weg.

De nervus vagus is een zenuwbaan die zich vanuit de hersenstam vertakt en allerlei lichaamsdelen reguleert. Deze bestaat uit de genoemde drie delen. Evolutionair is de derde de oudste en afkomstig uit het reptielentijdperk. Immobiliseren is de overlevingsstrategie van de reptielen. Zij kunnen lange tijd zonder zuurstof. Later in de evolutie, bij het ontstaan van de zoogdieren, heeft zich het tweede systeem ontwikkeld, het sympathische. Het meest recent is de ontwikkeling van het ventrale vagale systeem, het eerstgenoemde, het sociale-betrokkenheidssysteem. Aangezien kinderen lange tijd voor hun voortbestaan afhankelijk zijn

van (de hechting aan) hun ouders, is het vormen van sociale-betrokkenheidsrelaties een belangrijke overlevingsstrategie. Toch zijn ook het tweede en het derde systeem in mensen aanwezig.

Herkennen en erkennen

Als leerlingen in een spannende of stressvolle situatie terechtkomen – ook als die voortkomt uit eigen fantasieën over wat er zou kunnen gebeuren in de toekomst (zie deel 1 van dit artikel) – staan ze voor de uitdaging om in contact met zichzelf én de ander de juiste dingen te doen. Ze moeten hun eigen angst onder ogen zien, hun eigen kwetsbaarheid voelen en desondanks rustig blijven om er op een bewuste manier met de ander uit zien te komen (Brown, 2019). In een extreme vorm is dit de manier waarop onderhandelaars in gijzelingssituaties opereren (Kohlrieser, 2018). Deze manier wordt aangestuurd door het ventrale vagale systeem van ons zenuwstelsel.

In deel 1 schreven we al dat wij – en dus ook leerlingen – onder stress in een 'oud', reactief patroon terecht kunnen komen. Het gaat dan om de vecht- of vluchtreactie vanuit het sympathische systeem of de immobiliteit vanuit het dorsale vagale systeem. Op die momenten is het nodig dat we ons realiseren dat we in deze 'oude' reactie terechtgekomen zijn. Het helpt om dit feit te herkennen en te erkennen. Dan kunnen we vanuit de vecht- of vluchtreactie of de immobiliteit onze weg terugvinden naar het ventrale vagale systeem (Dana, 2020).

Vroegkinderlijke beschadigende ervaringen

Jonge kinderen hebben nog geen volgroeid neurologisch systeem. Hun hersenen hebben zich nog niet geheel ontwikkeld, en dan met name het ventrale vagale systeem. Daarom hebben (heel) jonge kinderen in een spannende situatie het neurologische systeem van hun ouders of verzorgers nodig om hun gevoelens te reguleren. Door een kind dicht tegen je aan te houden en het de gelegenheid te geven om van de schrik te bekomen, herstelt het zich. Vandaaruit leert een kind in zijn eerste levensjaren het zenuwstelsel steeds meer zelf te reguleren.

Soms echter kunnen ouders/verzorgers onvoldoende (fysiek of emotioneel) beschikbaar zijn voor een kind, bijvoorbeeld omdat ze moeten werken, het gezin druk is of ze zelf onveilig gehecht, getraumatiseerd of beschadigd zijn. In een situatie van spanning kunnen ze hun jonge kind dan niet helpen bij het reguleren van angstgevoelens. Hierdoor sluipt er paniek of angst in het (neurologische systeem van) het kind. Het krijgt bovendien onvoldoende gelegenheid het ventrale vagale systeem – oftewel het sociale-betrokkenheidssysteem – te ontwikkelen. Hierdoor is een kind niet goed in staat zich veilig en ontspannen te voelen als het sociale interacties aangaat.

In het latere leven kunnen deze paniek- en angstgevoelens in een stressvolle situatie gemakkelijk getriggerd worden. Dit kan ook gebeuren in de klas of in contact met een leraar die het (door zijn eigen geschiedenis) zelf moeilijk vindt om sociale relaties aan te gaan. Er zijn vele triggers; soms is een bepaalde taal- of woordkeuze, intonatie, lichaamshouding of mimiek al genoeg. Iets in het hier en nu doet (onbewust) denken aan het verleden, waardoor de onveiligheidsgevoelens van toen in de huidige situatie naar boven komen. Soms (vaak!) kunnen leerlingen in een permanente of snel te triggeren staat van angst terechtkomen. In spannende situaties handelen ze dan steeds vanuit het tweede systeem (met een vlucht- of vechtreactie tot gevolg) en in meer extreme situaties treedt immobilisatie of dissociatie op. Helder denken wordt bemoeilijkt.

Wat kun je doen?
Het is mogelijk om de bovenbeschreven patronen te veranderen. Makkelijk is dit niet. Er is inwendige onrust en er treden allerlei psychologische mechanismen op (zoals verdringing, verdraaiing, miskenning, externe attributie) waardoor leerlingen je boodschap niet horen. Ze 'weten' ergens wel dat hun angst of onveiligheidsgevoelens niet kloppend zijn, maar ze zijn er wel! Leerlingen vormen bovendien verhalen en beelden over zichzelf, andere mensen of de wereld, waarmee ze hun gedrag 'verklaren'. Ze gaan in hun eigen verhaal geloven ('Ik ben nou eenmaal zo'), waardoor de 'angst' nog steviger gegrondvest wordt.

> *'Mensen die vastzitten in een toestand die niet bevorderlijk is voor sociale interactie en een gevoel van veiligheid, ontwikkelen gecompliceerde narratieven om te verklaren waarom ze geen sociale interactie willen en anderen niet vertrouwen. Die verhalen zijn een interpretatie van hun inwendige fysiologische gewaarwordingen. Hun zenuwstelsel detecteert risico's terwijl die er niet echt zijn, en hun narratief is een rechtvaardiging van het feit dat ze niet liefdevol, vertrouwelijk en spontaan zijn.' (Porges, 2019)*

Hier ligt een bijzondere uitdaging voor het onderwijs; voor leraren, schoolleiders en onderwijsondersteuners. Zij kunnen een betrouwbaar en toegankelijk sociaal-betrokkenheidssysteem (ventraal vagaal systeem) bieden, waarin leerlingen hun sociale betrokkenheid kunnen oefenen en ontwikkelen. Een systeem waarin ze zich bewust worden van hun staat van angst én de keuze hebben los te komen van de vecht- of vluchtreacties in situaties waarin die niet functioneel zijn (Ruppert, 2012; Horeweg, 2018; Dana, 2020).

Om dit te bereiken gaat het er in essentie om dat leerlingen zich gezien voelen. Er is positief, wederzijds contact; iemand kijkt je aan en glimlacht. Als leerlingen deze positieve ervaringen opdoen, ontspannen ze en ervaren ze verbondenheid met zichzelf en anderen. In zo'n situatie 'kalmeert' het zenuwstelsel.

> *'Het onderwijs is geen koude oorlog. Onze samenleving zou dat als geheel ook niet moeten zijn. En juist daarom moeten we in ons onderwijs de eerste stap zetten en fundamenteel blijven benadrukken dat een ander type veiligheid volstrekt vanzelfsprekend hoort te zijn: veiligheid gebaseerd op wederzijds vertrouwen.' (Jan Bransen in zijn blog Veiligheid moet je bieden, niet afdwingen, 18 april 2020)*

Het is belangrijk om leerlingen steeds weer de kans te geven deze kleine positieve ervaringen (micromomenten) op te doen. En hun te leren deze nieuwe, positieve ervaringen daadwerkelijk te zien en zich er bewust van te worden, zodat ze er betekenis aan leren geven. Zo kunnen we bijdragen aan blijvende verandering. Meerdere micromomenten kunnen er namelijk voor zorgen dat leerlingen in een andere autonome toestand komen: vanuit het sympathische naar het sociale-betrokkenheidssysteem.

Een professionele schoolcultuur (Galenkamp & Schut, 2018) maakt dit mogelijk. Hierin wordt er duidelijk begrensd, ook richting leerlingen, mét behoud van de relatie. Dit vraagt van leraren en schoolleiders drie dingen (Jongkind & Vonk, 2020):

- Wees consequent.
- Wees betrouwbaar.
- Wees toegankelijk.

Met zo'n houding bewijzen we leerlingen een grote dienst. Wellicht geven we hun daarmee de belangrijkste levensles.

Literatuur:

- Bowlby, J. (1969). Attachment. London: Random House.
- Brown, B. (2019). Durf te leiden. De kracht van kwetsbaarheid voor moedige leiders. Amsterdam: A.W. Bruna Uitgevers.
- Brown, D., & Kramer, J. (2015). Corporate Tribe. Organisatielessen uit de antropologie. Deventer: Vakmedianet Management.
- Burke Harris, N. (2018). The deepest well. Healing long-term effects of childhood adversity. London: Bluebird.
- Dana, D. (2020). De polyvagaaltheorie in therapie. Het ritme van regulatie. Eeserveen: Mens!
- De Jong, W., & De Jong, A. (2013). Ontwrichte kinderen in het onderwijs. Een verborgen epidemie. Huizen: Pica.
- Denys, D. (2019, 29 september). In Overleven in de chaos (aflevering Tegenlicht). Geraadpleegd op 24 maart 2020, van https://www.vpro.nl/programmas/tegenlicht/kijk/afleveringen/2019-2020/overleven-in-de-chaos.html
- Galenkamp, H. (2006). Bang voor boos? De invloed van emoties op veiligheid op school. Amersfoort: CPS.
- Galenkamp, H. (2009). Krachtige leraren, prachtig onderwijs. Naar meer contact en bezieling in de school. Amersfoort: CPS.
- Galenkamp, H., & Weijers, F. (2011). Leidinggeven vanuit angst of vanuit autonomie. Meso magazine, 31(181), 10-14.
- Galenkamp, H. (2014). Een helder tegenover. Pedagogiek in Praktijk, 82(december), 20-23.
- Galenkamp, H., & Schut, J. (2018). Handboek professionele schoolcultuur. Focus op koers en gedrag. Huizen: Pica.
- Geddes, H. (2006). Attachment in the Classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school. London: Worth Publishing.
- Gunster, B., & Prinsen, H. (2007). Ja-maar ik ben wel leraar. De zeven principes van de ja-maar-vrije-school. Esch: Quirijn.
- Haijtema, D. (2019). De illusie van beheersbaarheid, een gesprek over angst met de Belgische psychiater en filosoof Damiaan Denys. Amsterdam: Volt.
- Horeweg, A. (2018). De traumasensitieve school. Een andere kijk op gedragsproblemen in de klas. Tielt: LannooCampus.
- Iacoboni, M. (2008). Het spiegelende brein. Over inlevingsvermogen, imitatiegedrag en spiegelneuronen. Ansterdam: Nieuwezijds.
- Jongkind, A., & Vonk, G. (2020). PostTraumatische Groei. Sterker door ellende. Baarn: S2Uitgevers.
- Kampen, J. (2017). Leren interveniëren in verwaarloosde organisaties. Lessen uit de geleefde werkelijkheid. Alphen aan den Rijn: Vakmedianet Management.
- Kohlrieser, G. (2018). Laat je niet gijzelen. Over leiderschap, verbinding, dialoog en werkelijke verandering. Amersfoort: Circle Publishing.
- Levine, P. (1997). De tijger ontwaakt. Traumabehandeling met lichaamsgerichte therapie. Haarlem: Altamira-Becht.
- Nollet, F. (2019). Elke dag op zoek naar verbinding. Van twaalf tot achttien, (29)2, 44-45.
- Porges, S. W. (2019). De Polyvagaaltheorie. De neurofysiologische basis van emotie, gehechtheid, communicatie en zelfregulatie. Eeserveen: Mens!
- Ruppert, F. (2012). Bevrijding van trauma, angst en onmacht. Nieuwe inzichten in het werken met opstellingen. Eeserveen: Akasha.
- Ruppert, F. (Red.) (2014). Vroegkinderlijk trauma. Zwangerschap, geboorte en eerste levensjaren. Eeserveen: Akasha.
- Timmermans, A. (2019). Geef veiligheid wortels. Wie zich veilig voelt durft alles. Zevenbergen: Camina.
- Weisfelt, P. (2017). Altijd aardig blijven? Een boek over boosheid en liefde. Heerde: Weisfelt.
- Weisfelt, P. (2005). De wetten van de stam. De oerwetten van het systeem en de consequenties voor individu, groep en organisatie. Soest: Nelissen.

Auteurs: Henk Galenkamp en Jeannette Schut, mei 2020.

Met dank aan Margreeth van der Kooij voor haar adviezen.

Eindredactie: Elleke van den Burg.

Naschrift

Terwijl wij dit artikel aan het schrijven waren, barstte de coronacrisis los. Plotseling ging het om een weliswaar onzichtbaar, maar heel reëel gevaar, namelijk besmet worden door het virus. Naast wilde dieren, natuurrampen, wapens en het verkeer is dit een vijfde categorie in het lijstje 'redenen om bang te zijn'. De maatregelen die we in de samenleving getroffen hebben om besmetting te verhinderen, passen in de categorie 'beschermgedrag' of 'vluchtgedrag': handen wassen, mondkapjes dragen, anderhalve meter afstand houden, geen contact hebben met kwetsbare mensen. De vechtreactie (vaccinatie) is nog niet voorhanden, maar daar wordt koortsachtig naar gezocht. Dit zijn mooie voorbeelden van constructieve reacties op het gevoel bang in een situatie van feitelijk gevaar! We noemen dit zorgvuldig handelen.

Wanneer echter het besmettingsgevaar een panische reactie oproept, die ontstaat door iets in ons verleden, kan er ook disfunctioneel gedrag ontstaan. Voorbeelden daarvan zien we ook: 'schijt-aan-corona-feestjes', depressief worden onder deze situatie en spugen naar hulpverleners en daarbij 'corona!' roepen.

bureau GALENKAMP&SCHUT consultancy • training • coaching

Bureau Galenkamp&Schut
Stoutenburg 1
1121 GG Landsmeer

T 020 48 23 587
E info@galenkampschut.nl
www.galenkampschut.nl