

**Ik ben niet jij... en jij bent niet ik**

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Anneke Blaauwendraad

Ik ben niet jij... en jij bent niet ik; contextuele leerlingbegeleiding in de praktijk  
Oirschot, 2022

ISBN: 978-90-79596-51-5

NUR: 100

©2022 berust bij de uitgever

Vormgeving en drukwerkbegeleiding: Kabeljauws, Eersel

Afbeelding omslag: Madeleine Steinbach

Verdere afbeeldingen: Leon Zarubin

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

Voorzover het maken van kopieën uit deze uitgave is toegestaan op grond van artikel 16b Auteurswet 1912 het Besluit van 20 juni 1974, Stb. 351 zoals gewijzigd bij Besluit van 23 augustus 1985, Stb. 471, en artikel 17 Auteurswet 1912, dient men de daarvoor wettelijk verschuldigde vergoedingen te voldoen aan de Stichting Reprorecht (Postbus 882, 1180 AW Amstelveen). Voor het overnemen van (een) gedeelte(n) uit deze uitgave in bloemlezingen, readers en andere compilatiewerken (artikel 16 Auteurswet 1912) dient men zich tot de uitgever te wenden.

# Ik ben niet jij... en jij bent niet ik

Contextuele leerlingbegeleiding in de praktijk

Anneke Blaauwendraad



**PRAKTIJK  
BOEK**



# Inhoudsopgave

	Woord vooraf	7
0	De contextuele bril	9
1	Leven in balans?	32
2	Het gevende kind	44
3	Parentificatie	49
4	Onrecht en de roulerende rekening	63
5	Recht doen	72
6	Constructief recht verwerven	78
7	Moratorium	95
8	Loyaliteit	100
9	Meerzijdige partijdigheid	113
10	Dialogoog	126



# Woord vooraf

Dit boek voor leraren is bedoeld als een toegankelijk basisboek in de contextuele benadering. Het is een boek vol voorbeelden uit de schoolpraktijk dat je aanzet om je eigen leven constructief te beïnvloeden en van daaruit leerlingen te inspireren hetzelfde te doen. Het is specifiek bedoeld voor leraren die zich verdiepen of willen verdiepen in de contextuele leerlingbegeleiding, bijvoorbeeld door de tweejarige opleiding te volgen. Het is zeker ook een theorieboek dat enige basiskennis veronderstelt, maar dat door de vele voorbeelden een lage drempel heeft. In de contextuele opleidingen die ik geef, bied ik deze inzichten aan. Ik breng de contextuele benadering graag bij mensen om hen te steunen hun leven vorm te geven, om hen aan te moedigen hun eigen leven positief, constructief te beïnvloeden, om hen te stimuleren op een eerlijke manier in hun kracht te staan en tot hun doel te komen en van daaruit hun leerlingen te stimuleren hetzelfde te doen.

In mijn opleidingen, vooral voor scholen, vertel ik iedere keer mijn verhaal over de contextuele benadering. Aan de hand van wat steekwoorden die deelnemers in een opleidingsmap krijgen aangereikt, vertel ik wat ze in mijn optiek in ieder geval moeten weten. Dat is mijn basisverhaal 'contextuele benadering'. In de evaluaties van mijn trainingen lees ik soms terug dat de deelnemers de opleidingsmap te summier vinden. Ze kunnen niet volledig teruglezen wat ik verteld heb. Voor mij is dat het signaal geweest dat het tijd werd om het complete verhaal eens op papier te zetten, in het bijzonder voor docenten.

Ik hoop dat het, geholpen door feedback van velen, die ik daarvoor dankbaar ben, zo werkelijk een toegankelijk basisboek is geworden.

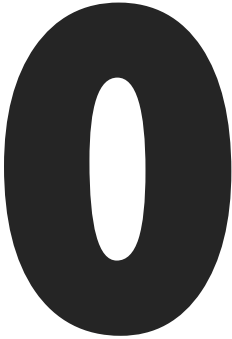
Tegelijkertijd, hoewel ik hoop toegankelijk te schrijven en bedoeld heb de materie zo eenvoudig mogelijk over het voetlicht te brengen, vraagt het wel van de lezer te beseffen dat de contextuele manier van kijken vooral eigen te maken is door er intensief mee bezig te zijn. Het vergt een voortdurende inzet en ook lef om de contextuele bril op te zetten.

Ik gebruik in dit boek voor het gemak de mannelijke persoonsvorm, waar het ook een vrouw kan betreffen.

*Anneke Blaauwendraad*

PS De verklarende kadertjes die ik aan het aan het begin van diverse paragrafen heb geplaatst, zijn afkomstig uit het boek *Leren over leven in loyaliteit*, van de auteurs May Michielsen, Wim van Mulligen en Leen Hermkens. Woorden als ‘therapeut’, ‘cliënt’ en ‘therapie’ heb ik vervangen door woorden die in het onderwijs van toepassing zijn: ‘leerlingbegeleider’, ‘leerling’, ‘leerlingbegeleiding’ etc.





## De contextuele bril

In een aflevering van het televisieprogramma *De Reünie* maakte ik kennis met het verhaal van onderzoeker Kees. Hij was een van de onderzoekers die in 1983 op de Heineken-ontvoering zat. Behalve dat die ontvoering al een indrukwekkend verhaal is, is ook Kees' persoonlijke verhaal intrigerend. Het is een verhaal over motivatie, passie, en over normen en waarden. De indruk die je van Kees krijgt, is dat hij een gewetensvolle, integere en verantwoordelijke onderzoeker is, iemand die zijn vak serieus neemt en het hart op de goede plek heeft. Als hem echter gevraagd wordt of hij vindt dat hij aan de verwachtingen heeft kunnen voldoen, dan hoor je hem zeggen: 'Ik weet het niet'. Hij geeft aan dat hij voor zijn gevoel de norm niet heeft gehaald, en hij ervaart dat 'het nooit goed genoeg is'. 'Het is telkens een herijking van mezelf', zegt hij, 'of ik goed bezig ben, of ik daadwerkelijk blijf streven naar datgene wat ik zou willen zijn. Maar ik wil datgene wat ze me meegegeven hebben, zo goed mogelijk proberen in te vullen. Een streven om zo integer mogelijk in

mijn eigen omgeving te kunnen werken en ook te kunnen handelen. Dat is een voortdurend streven dat ik het recht wil dienen in plaats van het recht wil laten bevelen.'

Hoe kan het toch zijn dat deze Kees geen voldoening ervaart? En van wie is de norm die hij zegt na te streven? Wat of wie speelt hier mee? Even later zegt Kees: 'Het zijn boodschappen die ik mezelf niet opgelegd heb, maar die ik aangereikt heb gekregen.'

Hoe herkenbaar is dat, die hoge lat, die we vaak niet kunnen halen? En hoe herkenbaar is het dat we misschien niet eens begrijpen waarom we de lat voor onszelf zo hoog leggen en wie we ermee dienen. Dat is herkenbaar, bij onszelf, en bij onze leerlingen. Je hebt er die er met de pet naar gooien en daarmee dik tevreden zijn. En je hebt er die een zeer hoge standaard hebben, die ook nog eens halen en dan nog steeds niet tevreden zijn. Dat roept vragen op, houdt ons bezig. De contextuele benadering geeft daar zijn eigen kijk op.

Rechercheur Kees heeft zijn verdienstelijke bijdrage geleverd in de oplossing van de zaak Heineken. En dat niet alleen. Zijn leven lang heeft hij zich gedisciplineerd, gepassioneerd en gewetensvol ingezet om 's lands belang te dienen, en om op te komen voor menselijkheid en democratie. Maar hij zegt dat hij 'nooit zal kunnen voldoen aan de norm.' Wat is dit voor een bizarre uitspraak van een meer dan trouwe politieman? Waar gaat dit over? In *De Reünie* vertelt hij dat zijn broers in de Tweede Wereldoorlog verzetshelden waren en dat een van hen, de jongste, Jan, het leven van hun vader gered heeft, die hoofd van de dorpsschool was. Deze Jan heeft zijn leven geriskeerd en verloren om het leven van zijn vader te sparen. Op het moment dat de foute burgemeester van Putten met zijn foute politiemensen Jan kwamen ophalen, en zijn moeder er bij hem op

aandrong dat hij zou vluchten, nam Jan het besluit dat niet te doen. Dat had te maken met het standrecht dat op dat moment gold, waardoor, als hij zou vluchten, zijn vader ter plekke doodgeschoten zou worden. Deze broer van Kees koos ervoor zich over te geven en redde zo het leven van vader.

Kees was het jongste broertje. ‘Keesje van de bovenmeester’ zal bij leven nooit kunnen geven wat zijn broer Jan gegeven heeft. ‘Ik kan niet bij hem in de schaduw staan, in de verste verte niet’, zegt hij daarover. Het lijkt perfectionisme. Of faalangst. Maar het is ook een contextueel verhaal. En contextueel naar Kees zijn verhaal kijken, belicht een andere dimensie.

Zo hebben we allemaal ons verhaal. Leerlingbegeleiding betekent misschien wel vooral de leerling helpen zijn verhaal te schrijven, zijn autobiografie. Leerlingbegeleiding is contact met hem maken, je voor hem openstellen, naar hem luisteren, vragen stellen, zodat de leerling woorden vindt om te vertellen wie hij is, en wat hij wil, en ook waarom, wat hem drijft, zodat het makkelijker voor hem wordt keuzes te maken. Dat vraagt een luisteren, op een open manier, bemoedigend, begripvol, vriendelijk en vanuit vertrouwen, zonder oordeel. Zoals verwoord in de uitdrukking *tout comprendre, c'est tout pardonner* (alles begrijpen is alles vergeven). Het is niet helemaal duidelijk van wie deze uitspraak is, maar waarschijnlijk is het een verbastering van *tout comprendre rend très-indulgent, et sentir profondément inspirer une grande bonté* (alles te begrijpen maakt je vergevingsgezind en een diep voelen inspireert grote vriendelijkheid). Zo'n manier van luisteren is een kunst op zich en vergt oefening.

Contextueel naar leerlingen kijken, helpt om eerlijk te luisteren en je oordeel te parkeren. Maar hoe kunnen we naar de wereld,

naar onze leerlingen kijken met die contextuele bril? En willen we dat wel? En wat betekent dat dan?

## Contextuele benadering

In de contextuele benadering gaat het om alles wat goed doet, groei en ontwikkeling geeft en om plezier voor alle betrokkenen. Dat gebeurt waar mensen elkaar ontmoeten, zich voor elkaar inzetten, aan elkaar geven en van elkaar ontvangen en elkaar wederzijds waarderen. Wanneer dat in balans is, noemen we dat eerlijk, fair. De contextuele benadering is gebaseerd op *fairness*, en op de gedachte dat ieder kind en ieder mens een gevend mens is. Omdat we van betekenis willen zijn, geven we aan anderen. Dat geeft ons waarde. Zonder geven geen leven. Niet alsof de contextuele benadering de ogen sluit voor destructief gedrag en destructieve neigingen. Dat komt verderop in het boek zeker aan de orde. Maar de focus ligt op de algemene neiging van mensen om te geven. We zijn relationeel aangelegd en willen in de basis geven aan de ander. Iedereen wil dat. Dat dat niet altijd blijkt of gezien wordt, daar gaan we het ook nog over hebben. Maar eerst staan we stil bij de gevende mens. Zo wil een leraar bijvoorbeeld graag 'anderen aan het denken zetten'. Dat is dan wat hij geeft. Of hij is bezig 'kansen te creë-

### Context

De mens is geen solitair maar een sociaal wezen. Ieder mens is verweven in een netwerk van relaties, waarvan het geven en ontvangen van passende zorg het dynamische kenmerk vormt. De context omvat zowel de huidige relaties, als die uit het verleden en in de toekomst.

ren', iets waar de leerling goed mee is. De leerling is dan de ontvanger. En, als het nodig is, wil de leraar 'ieder uur opnieuw beginnen, zonder rancune'. Zomaar wat uitspraken van leraren die zichtbaar maken hoe ze geven aan leerlingen.

Misschien wat minder gezien, maar niet minder van waarde, is hoe leerlingen geven aan leraren. Door er te zijn, gezelligheid en levendigheid mee te nemen, creatief te zijn, spullen bij zich te hebben, op tijd te zijn, de deur even open te houden voor die leraar met zijn handen vol, een stapje opzij te doen op de volle trap, door betrokken mee te doen met de les, vragen te stellen, inzichten te geven, of gratis feedback te geven aan de leraar, waardoor die waardering ervaart, of tips krijgt hoe hij zijn lessen kan verbeteren. Er zijn oneindig veel manieren waarop de leerling geeft. Wie de leerling contextueel wil benaderen, gaat denken in balansen, de balansen van geven en nemen. Hieronder noem ik kernbegrippen uit deze benadering, die ik verderop in het boek uitwerk.

## **Balans van geven en nemen**

De ontmoeting tussen mensen, ook wel 'het tussen' genoemd, staat centraal in de contextuele benadering. Het tussen kenmerkt zich door een zekere balans van geven en nemen, met woorden, blikken, gebaren of daden. Telkens wanneer er een dergelijke actie van de een of de ander is, komt de balans in beweging. De knipoog die lerares mevrouw Witteland geeft aan leerling Fien wordt gezien. En Fien voelt zich dan gezien. De balans is in beweging. Als je denkt in balansen, dan heeft niet de leerling gelijk als hij klaagt over jouw collega Kevin als hij zegt: 'Die vent kan gewoon niet uitleggen'. En ook collega Kevin spreekt niet 'de waarheid' - die tegenovergesteld is aan die van de leerling - als hij vertelt dat hij 'het al drie keer heeft uitge-

### **Balans van geven en nemen**

Tussen mensen is er altijd een balans waarop de wederzijdse verplichtingen en verdiensten gewogen worden. Bij een billijke afweging van de belangen van beide partijen is deze balans min of meer in evenwicht. In verticale relaties reikt deze balans zelfs over de grenzen van het leven zelf. Is deze balans langdurig uit evenwicht, dan is er sprake van exploitatie van de één door de ander.

legd', en ook een op een aan deze leerling, dus 'waar heeft hij het over, Mike luistert gewoon niet'.

Maar beiden hebben een punt dat ertoe doet. Dan ga je niet op zoek naar de waarheid, naar wie er gelijk heeft, maar je vraagt naar de betekenis en wat er nodig is om het goed te krijgen. Collega Kevin blijkt heel graag te willen dat de leerling het snapt en doet daar alles voor. Maar Mike denkt in plaatjes en hoe vaak zijn leraar het ook uitlegt, als hij dezelfde woorden gebruikt, snapt Mike het niet. Pas als Kevin tekent hoe het zit, is er een bingo! Mike ziet het dan in één oogopslag. Met een high five uiten ze beiden dat ze er blij mee zijn. Beiden zien hun investering beloond. Wat ze gegeven hebben, krijgen ze terug.

### **Buber en ontmoeting, 'healing through meeting'**

De contextuele benadering is voor een belangrijk deel gebaseerd op de filosofie van Buber die de ontmoeting tussen mensen centraal stelde, *healing through meeting*. De verleiding om de leerling een label op te plakken is groot waar het tussen leraar en leerling niet werkt, of tussen een leerling en de groep. We kennen het wel: ADHD, autistisch, borderline, automutilatie,

anorexia, ODD, CD, ga maar door. De benadering van *healing through meeting* is een aanvulling op de klinische benadering dat psychisch lijden en onaangepast gedrag een ziekte is van een persoon en waar die ziekte door een deskundige genezen moet worden. Denk eens aan Noor, een leerling met ADHD. Het is vanmorgen weer raak. Een leraar zegt in de pauze: ‘Zeker haar pilletje vergeten in te nemen.’ Druk, chagrijnig, dominant, zo stiert ze door de klas. De aanwijzingen van haar leraar negeert ze, die lijkt ze niet te horen. Elke, haar leraar natuurkunde, weet het even niet meer. Ze gaat zitten en observeert Noor met aandachtige interesse. Noor voelt het, kijkt op, en valt stil. De blikken van Elke en Noor kruisen elkaar. Noor verandert op slag (even) in een rustig kind. Er is contact, *healing through meeting*.

### **Boszormenyi-Nagy, de generaties, en het genogram**

De Hongaars-Amerikaanse psychotherapeut Boszormenyi-Nagy voegde het contextuele intergenerationele denken toe aan het klinische denken, waarmee hij aandacht vroeg voor de balans van geven en nemen tussen de generaties. Het is mede zijn verdienste dat deze filosofische benadering een plek kreeg binnen en naast de psychologie en de systeemtherapie. Hij onderscheidde diverse dimensies van hoe je naar de werkelijkheid kijkt: de dimensie van feitelijke werkelijkheid, van psychologische werkelijkheid, van interactionele werkelijkheid en hij voegde daar de relationeel-ethische werkelijkheid aan toe. Deze contextuele, relationeel-ethische, intergenerationele benadering gaat over de betekenis van dingen, en kreeg zijn effect op diverse maatschappelijke vlakken. Het begon bij de hulpverlening, maar inmiddels heeft het zich onder andere uitgebreid naar scholen.

## Genogram

In de contextuele praktijk wordt frequent gebruikgemaakt van een genogram, een getekende stamboom met minstens drie generaties. Het gebruik alleen is niet direct contextueel. Het gaat er bij het genogram om dat de leerlingbegeleider in gesprek met de leerling een contextuele analyse maakt waarbij hij het destructief en constructief recht, de hulpbronnen en breuken inventariseert en een analyse maakt van de dynamiek van de loyaliteiten. Een genogram maken heeft vaak het effect dat de leerling meer ervaart dat hij of zij bij een groter verband behoort. Ook delegaten en legaten worden gemakkelijker zichtbaar en zo verwoord. Genogrammen laten hiaten in de geschiedenis aan het licht komen en het navragen daarnaar wordt meer voor de hand liggend.

## Benadering van de werkelijkheid in dimensies

De dimensies die Nagy onderscheidt (feiten, psychologie, interactie en relationele ethiek), zijn benaderingen van de werkelijkheid en met elkaar geven ze een completer beeld. De dimensie die Nagy toevoegde, de dimensie van de relationele ethiek, daarin is iets pas goed als het voor alle betrokkenen goed is. Het gaat er daarbij om wat er tussen mensen gebeurt - het interpsychische - naast wat er binnenin mensen gebeurt - het intrapsychische. Iets kan goed voelen voor een leraar, maar niet voor een leerling, of een ouder, of een leidinggevende, en vice versa. Zo kan straf een manier zijn waarmee een leraar controle heeft en grenzen stelt, maar kunnen leerling en ouders het daar niet mee eens zijn en kan het zelfs destructief werken. Of de schooldirectie ontwerpt met de beste bedoelingen goed beleid,



waartegen de teams vooral weerstand vertonen. In deze benadering is het pas goed als het voor alle partijen goed is. Dat stelt professionals natuurlijk voor een grote uitdaging.

## Betrouwbaarheid

Nagy is uitvoerig ingegaan op wat 'het tussen' kenmerkt, wat er in de interactie tussen mensen gebeurt. Dus niet alleen het intrapsychische, wat zich afspeelt binnen in mensen, het willen, denken, voelen, maar ook het interpsychische. In Nagy's visie gaat het om de balansen. Allereerst tussen ouders en kinderen, vervolgens tussen jou en anderen. Recht en onrecht tussen mensen gaat in deze benadering over de balans tussen mensen, de balans van geven en nemen en of die recht staat of niet recht (on-recht), het gaat over *fairness*. Nagy beschrijft uitvoerig wat dat betekent voor het bouwen van vertrouwen en hoe dat in geval van een duurzame balans kan leiden tot betrouwbaarheid. Een school die doet wat is beloofd en de grenzen die er worden gesteld duidelijk maakt, doet daarmee recht aan een leerling en zijn ouders die voor de school kozen. Dat klinkt eenvoudig, maar er zijn zeer veel facetten te behartigen op school en iedere dag is de balans in beweging. En er zijn nogal wat balansen op een school. Er zijn zoveel leerlingen, zoveel leraren, met zoveel ouders op de achtergrond. Recht en onrecht zullen zich voort-

### Betrouwbaarheid

Betrouwbaarheid in een relatie ontstaat wanneer er sprake is van langdurige behartiging van wederzijdse belangen. Zorg geven en verantwoordelijkheid nemen, verdiensten innen en schulden lenigen zijn in balans.

durend afwisselen en waar onrecht is, zijn er telkens kansen om recht te doen. Een uitdagende, en tegelijkertijd prachtige opdracht.

Dan hoeft Sam misschien niet meer af te stromen naar het mbo, omdat het reguliere onderwijs geen raad met hem weet. Testen wijzen uit dat hij vwo-niveau zou hebben, maar 'hij bakt er niets van', zo klinkt het op de rapportenvergadering. Sam zit nu in havo 3. De school heeft al wat 'standaardoplossingen' aangeboden, en nu het nog steeds niet gaat, is de procedure dat de leerling het beroepsonderwijs gaat proberen, 'wat moet je anders?' Sam gaat uiteindelijk gedemotiveerd naar het examenjaar vmbo en haalt dat met de hakken over de sloot. Gelukkig weet hij inmiddels welke vervolgopleiding hij wil. Hij gaat naar een school voor grafisch onderwijs. En... excelleert. Ondertussen zijn Sam en zijn ouders teleurgesteld geraakt in de school waar Sam moest 'afstromen' naar het vmbo. Ze hadden het gevoel dat ze Sam lieten vallen toen de standaardoplossingen niet toereikend waren. Dat op het moment dat de school de oplossingen niet meer kon aanreiken (en het gevoel had niet meer te kunnen geven aan Sam), dat ze toen ongelukkigerwijs ook Sam als persoon lieten vallen. Hoe fair is dat? En in wie zijn belang? Het heeft Sam veel energie en tijd gekost, en zijn gevoel van eigenwaarde kreeg een forse knauw. Had het ook anders gekund? Hoe dan? Wat had Sam rechtgegaan? Hoe was het geweest als de school eerlijk had gezegd dat Sams talenten op hun school niet gehonoreerd konden worden, misschien zelfs niet ontdekt konden worden? Wie heeft Sams verhaal achterhaald, wie heeft het helpen vertellen? Wie heeft hem helpen vertellen waar hij goed in is, in plaats van waar hij in faalt, op basis waarvan hij is buitengesloten en miskend? Wie

heeft echte aandacht gegeven in plaats van oplossingen om maar te geven, waardoor het een niet-passend geven werd, ook al was het met de beste bedoelingen.

Wat staat centraal? Het schoolsysteem, ons (het) goed willen doen, onze angst om te falen, wat het kost, de beschikbare tijd (en maken we daar de leerling passend aan)? Of staat de leerling, elke leerling, zélf centraal? En is dat te doen?

Het vergt professionele deskundigheid, essentiële aandacht, relationele kennis, investeren in je houding en vaardigheden, en een focus op mensen, met respect voor de grenzen van het systeem.

Kunnen we dat? Kunnen we zo naar de leerlingen kijken?

Om dat te kunnen doen - echte aandacht geven in plaats van snelle of standaardoplossingen - doen we er goed aan om stil te staan bij onszelf en echte aandacht aan onszelf te geven. Kunnen we dat, op die manier naar onszelf kijken?

In de praktijk is dat ook een grote uitdaging. Snappen we onszelf als we gestrest raken als we aan die ene klas denken waar het niet zo lekker loopt? Of die ene leerling waarbij je je zo onmachtig voelt om te helpen, terwijl je zo graag zou willen? Waar komt die stress, die onmacht vandaan? Staan we erbij stil en geven we er aandacht aan, doen we aan zelfreflectie? Of hebben we onze snelle oplossingen, die vaak minder gezond zijn? Van wegstoppen van gevoelens, waardoor we hard kunnen worden, tot kalmerende middelen, en zo in de overleefstand komen? Ik kom erop terug.

## **Constructief of destructief gedrag**

Uit gedrag kunnen we veel aflezen. Is een leerling stil, teruggetrokken of druk en nadrukkelijk aanwezig? Stelt hij zich prettig

op of storend? Werkt hij mee of is hij doorgaans met iets anders bezig? Wordt zijn gedrag gepruimd door de groep of 'ligt-ie eruit'?

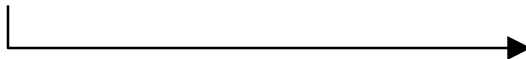
Mees was al berucht in het basisonderwijs. 'Mees Visman, kijk daarvoor uit'. Mees is recht voor de raap, en dat komt niet altijd goed over. En wanneer het schelden tegen hem precies begonnen is, weet hij niet meer. Wel weet hij dat hij het nooit verkeerd bedoeld heeft, maar dat het wel verkeerd opgevat is. En dat hij, toen hij geen goed meer kon doen, dacht, 'nou, dan maar niet, wat kan mij het nog schelen'. Mees meet zich een arrogante houding aan. En hij doet niet meer zijn best sympathiek gevonden te worden. Hij laat destructief gedrag zien, waarmee hij zichzelf en anderen te kort doet.

Als het gaat om gedrag in de contextuele benadering, is de gedachte dat wanneer er een vorm van evenwicht is in de balans van geven en nemen, dat dat ook aan de basis ligt van constructief gedrag. Wanneer wat je geeft in evenwicht is met wat je (terug)krijgt, draagt dat bij aan je zelfvalidatie. Zelfvalidatie geeft een goed gevoel van eigenwaarde. En vanuit dat goede gevoel van eigenwaarde is het ook weer makkelijk om goed te doen. Destructief gedrag komt voort uit een destructief gerechtigde aanspraak, een aanspraak op genoegdoening, vanwege geleden onrecht. Ook hier kom ik later op terug. Dit zijn contextuele termen die verdere uitleg vragen.

Destructief recht ondermijnt de gewetensfunctie, en maakt je blind voor jezelf en je destructiviteit. Destructief gedrag komt voort uit onrecht en creëert nieuw onrecht.

Hoe speelt dat mogelijk bij Mees? Als het om Mees gaat, is het thuis ook een beetje zo dat hij zich niet begrepen voelt. Zijn

moeder vindt Mees een lieve, goeie jongen, totdat hij het gedrag vertoont waar ze op school ook op triggeren, als Mees klip en klaar zegt waar het op staat: eerlijk, onomwonden. Moeder vindt dan dat hij lomp en kwetsend is. Mees krijgt dan het gevoel dat hij niet oké is, en hij voelt zich niet begrepen. Zijn moeder kan hem dan vergelijken met zijn vader, haar ex: ‘Je bent net je vader, die kan ook zo doen. En ik moet er maar mee dealen, met twee van zulken’, kan ze er zo aan toevoegen. En dat doet Mees zoveel pijn, maar dat laat hij natuurlijk niet zien. ‘Hey, ik ben wel vijftien en geen watje’, is Mees’ onbewuste redering. Mees trekt zich innerlijk meer en meer terug, en krijgt een steeds arrogantere houding, ‘aan hem zullen ze niets merken’. Hij kleedt zich superstoer, er mankeert niets aan, door zijn harnas kom je niet meer heen. En als het moet, slaat hij er links en rechts op los (in een soort van karikatuur zien we iets dergelijks ook in het filmpje op YouTube, van Key and Peele, zie <https://bit.ly/3qTlwu6>).



Dus, omdat er onrecht aan ten grondslag ligt, en als we begrijpen waar het gedrag van Mees vandaan komt, moeten we het dan maar door de vingers zien? Natuurlijk niet, dat zou nieuw onrecht zijn. Destructief gedrag moet allereerst een halt toe worden geroepen. Mees kan niet zijn gang blijven gaan met het afsnauwen van anderen. Maar deze filosofie en benadering van Nagy werkt ontschuldigend. De een is niet beter of slechter dan de ander, maar iedereen verdient rechtgedaan te worden. Mees verdient erkenning dat het niet eerlijk was dat hij uitgescholden

werd. Dat zal hem helpen zijn eigenwaarde terug te verwerven en om te stoppen met zijn destructieve gedrag.

Of neem Lisa. Hoe kan het dat Lisa het niet voor Amber opneemt, die haar beste vriendin is en telkens doelwit is van pestertijtjes? Dat is toch niet eerlijk. Het ergste van het pesten voor Amber is misschien wel dat Lisa wegstijgt. Als we bij Lisa doorvragen, blijkt dat ze zich er niet in durft mengen, omdat zij, toen ze klein was, zelf doelwit is geweest. Ze is zo bang dat ze opnieuw het mikpunt wordt, want dat is zó pijnlijk.

En de pesters? Die worden aangevoerd door Stijn, die nieuw is op school, en op deze manier 'erbij probeert te horen'. Stijn moest verhuizen, omdat zijn ouders gescheiden zijn. Bij Stijn stapelt zich onrecht op onrecht. Het is niet eerlijk dat de basis onder zijn voeten wegvalt, want zo voelt het voor hem, nu zijn vader vertrokken is. Het is niet eerlijk dat hij weg moet van zijn school, zijn vriendjes achter moet laten en nóg een vertrouwd plekje kwijt is. Waar hoort hij er nog bij? Op de nieuwe school heeft iedereen al vriendjes, wie is er dan nog in hem geïnteresseerd? Met een uiterste krachtinspanning bindt Stijn de jongens aan hem door stoer te doen en machtsspelletjes te bedenken. Amber lijkt een gemakkelijke prooi, en Stijn krijgt de jongens mee om haar te intimideren. Stijn hoort erbij, en is zelfs aanvoerder! Het is gelukt. De jongens kijken tegen hem op. Ze zijn misschien wel een beetje bang voor hem: 'Stel je voor dat hij zich tegen mij keert!' En zo roept het ene onrecht het andere onrecht op als het niet tijdig wordt gekeerd. Maar wie ziet werkelijk hoe het werkt? Er is geen standaard, het ziet er iedere keer weer anders uit. En wat kan je er dan mee?