

# Incidenten op school als leermoment<sup>1</sup>

Markus van Alphen MSc

**Trefwoorden:** Herstelgericht werken, incidenten, probleemoplossend vermogen, sociale verantwoordelijkheid, niet-straffende benadering, zero tolerance

**Abstract:** Sociale coherentie is een effectieve beschermende factor voor sociale gezondheid. Twee tendensen in de hedendaagse maatschappij hebben een negatief effect op het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid van jeugdigen: individualisme en veranderende gezinsstructuren. Het aanleren van gepaste sociale omgangsvormen komt daardoor onder druk te staan. Scholen worden geconfronteerd met steeds meer incidenten en worden in de rol geduwd om jeugdigen op te voeden in sociaal aanvaardbaar gedrag. De zogenoemde zero tolerance-benadering en het straffen van overtreders lijkt noch het aantal, noch de ernst van incidenten te verminderen. Herstelgericht werken is een effectief alternatief voor de traditionele straffende aanpak. Zero tolerance is niet afdoende volgens de herstelgerichte benadering: pas wanneer overtreders inzicht krijgen in de gevolgen (voor anderen) van hun handelen en een actieve rol spelen in het herstellen van de schade die zij hebben aangericht, komt er verandering. Bij een incident ligt deze schade meestal meer op sociaal en relationeel gebied dan op materieel gebied. De herstelgerichte aanpak geeft een praktische strategie die zowel overtreders als hun slachtoffers inzicht geeft in elkaars beleving. Overtreders begrijpen beter wat de gevolgen zijn van hun gedrag en de aanpak stimuleert hen om zelf manieren te bedenken waarmee zij de schade kunnen herstellen. De grondslag is dat dader en slachtoffer *samen* een oplossing bedenken, waardoor hun beider probleemoplossend vermogen toeneemt. Ook bevordert herstelgericht werken een klimaat waarin leerlingen met elkaar kunnen samenwerken. Sociale coherentie betekent niet dat iedereen elkaar moet mogen, maar dat er een voldoende veilige omgeving ontstaat waarin mensen zich vrij voelen om met elkaar samen te werken.

---

<sup>1</sup> Vertaling van het artikel 'Dealing with incidents at schools using Restorative Practices', gepresenteerd op 19 september 2012 in Maribor, Slovenië, bij de eerste Chance4Change Internationale conferentie: *Het overwinnen en voorkomen van stress bij het individu; en levenskwaliteit en welbevinden in stedelijke gebieden*. De conferentie werd georganiseerd door het Maribor Ontwikkelings Orgaan (MRA) en IRDO – Instituut voor het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid.

### Inleiding

Het is overduidelijk dat in de laatste honderd jaar de maatschappij grootse veranderingen heeft doorstaan. Deze transformaties hebben vele voordelen gebracht, zoals een langer levensverwachting en meer mogelijkheden voor individuele keuze en ontplooiing.

Wat is echter de maatschappij en wat is de plaats van het individu binnen deze maatschappij? In abstracte termen kun je de samenleving zien als een regulerend proces: een verzameling van impliciete en expliciete gedragsregels. Deze regels maken de omgeving voor individuen meer voorspelbaar, waardoor zij minder onzekerheid ervaren en een gevoel van grip hebben, een gevoel van veiligheid. Emoties en het reguleren van het uiten van deze emoties (in termen van concreet gedrag) spelen daarin een belangrijke rol. Een incident in zijn algemeenheid betreft dan een situatie waarin een individu (of een groep individuen) de (impliciete en expliciete) regels voor gepast gedrag overschrijdt.

### Korte geschiedenis

De samenleving vóór de Tweede Wereldoorlog was vooral geformaliseerd. Een uitgesproken hiërarchie en duidelijke machtsafstand tussen de echelons van deze hiërarchie zorgden voor heldere lijnen van autoriteit en een emotionele afstand tussen individuen. Na de Tweede Wereldoorlog kwam er een proces van *informalisatie* op gang (Wouters, 1990). Idealiter verkleint de informalisatietendens de emotionele afstand tussen individuen en brengt een maatschappij gebaseerd op gelijkwaardigheid tot stand. Het leidende principe achter informalisatie is dat individuen leren om zelfbeheersing uit te oefenen, liever dan dat regels van buitenaf worden afgedwongen via sociale controle. Oftewel, de samenleving wil van haar leden dat zij zich gepast gedragen vanuit eigen innerlijke overtuigingen. Socialisatie is het proces waardoor (in eerste instantie door de verzorgers) nieuwe leden (oftewel: de kinderen) van de samenleving gepast gedrag wordt bijgebracht.

Gezinsstructuren zijn tot op zekere hoogte een reflectie van maatschappelijke structuren. Sinds de Tweede Wereldoorlog zijn verzorgers zich meer bewust geworden van hun eigen behoeftes en emoties en die van hun kinderen. Gelijkwaardige verhoudingen tussen gezinsleden zijn belangrijker geworden dan voorheen, de machtsafstand is kleiner geworden en gezinsleden neigen ernaar minder formeel met elkaar om te gaan. Een gezin bevindt zich ergens op een schaal tussen een zogenoemde *bevelshuishouding* aan het ene eind en een *onderhandelingshuishouding* aan het andere (De Bakker, 2006). In een bevelshuishouding wordt van kinderen verwacht dat ze hun verzorgers gehoorzamen. Ongehoorzaamheid wordt niet getolereerd en wordt afgestraft. In een onderhandelingshuishouding worden beslissingen door consensus genomen. Dit trekt een behoorlijke wissel op de sociale vaardigheden van een verzorger en gaat ervan uit dat gezinsleden volledig rekening kunnen houden met elkaars behoeftes en gevoelens.

Geen van beide extremen is ideaal. De wet voorschrijven is eenvoudig voor de ouder, maar voor het kind niet fijn. Op *elk* punt onderhandelen is evenzeer niet haalbaar. Als puntje bij paaltje komt, zijn ouders wel verantwoordelijk voor hun kinderen. De aard van deze verantwoordelijkheid impliceert een bepaalde machtsafstand. Als het erop aankomt, zal de verzorger uiteindelijk toch zelf de knoop moeten doorhakken. Macht is maar één dimensie in het verhaal. Baumrind (1978) en later Maccoby

## Incidenten op school als leermoment

& Martin (1983) definiëren vier ouderschapsstijlen op basis van twee onafhankelijke dimensies: veeleisend – niet eisend (macht) versus toegankelijk – niet toegankelijk (ondersteuning, zie tabel 1).

	Veeleisend	Niet eisend
Toegankelijk	Autoritatief	Permissief
Niet toegankelijk	Autoritair	Verwaarlozend

Tabel 1. Vier ouderschapsstijlen volgens Baumrind (1978) en Maccoby & Martin (1983)

Bij de autoritaire stijl zijn verwachtingen hoog en wordt gehoorzaamheid geëist. Er is een lage informalisatiegraad, vaste regels worden door de verzorger bepaald en worden afgedwongen via straf en beloning. Emoties worden in de regel niet openlijk besproken.

In de permissieve ouderschapsstijl voeren emoties het hoogste woord, deze worden openlijk geuit. Alles is bespreekbaar en aan het kind wordt veel autonomie toebedeeld. Verzorgers geven onvoorwaardelijke positieve achting. Inspanning wordt beloond, verwachtingen zijn echter minimaal of ontbreken geheel. Maccoby & Martin (1983) noemen deze stijl toegeeflijk.

De voornamelijkste eigenschap van de verwaarlozende ouderschapsstijl is het mislukken van de communicatie tussen verzorger en kind. Dit kan komen door het ontbreken van sociale vaardigheden (bij de verzorger) of doordat het kind succesvol weet te rebelleren tegen een autoritaire ouderschapsstijl (Torrance, 1998). Emoties worden nauwelijks geuit (of worden onvoldoende geuit) en verwachtingen zijn laag of ontbreken (*laissez faire*).

Bij de autoratieve ouderschapsstijl spelen regels een belangrijke rol, echter over deze regels wordt tot op zekere hoogte onderhandeld tussen verzorger en kind. De verzorger legt haar of zijn wensen uit en tracht het kind zover te krijgen om vrijwillig in te stemmen met de regels. Normen en waarden zijn belangrijk, zo ook verantwoordelijkheid en autonomie – alles wel binnen bepaalde grenzen. Emoties worden vrijuit geuit en verwachtingen zijn hoog. Volgens Maccoby (1992) leidt de autoratieve ouderschapsstijl tot gelukkige, capabele en succesvolle kinderen.

Samenvattend lijkt het erop alsof een autoratieve ouderschapsstijl het heilzaamst is.

Een neveneffect van de informalisatie van de maatschappij is het belangrijker worden van het individualisme, met zowel voordelen als nadelen. Een nadeel is dat mensen meer egocentrisch en egoïstisch worden. Materieel welzijn wordt steeds belangrijker, waardoor er minder tijd en energie overblijft voor relationeel welzijn. Mede hierdoor worden traditionele gezinsstructuren onder druk gezet: een hoger scheidingspercentage, nieuw samengestelde gezinnen, eenoudergezinnen, verzorgers die fulltime werken, om er enkele te noemen.

Intergenerationeel wonen, of grootouders in de buurt, wordt steeds minder gewoon. Door de verruiming van de mobiliteit zijn familiebanden losser geworden dan voorheen en worden gezinnen meer op zichzelf teruggeworpen, ook voor wat betreft het omgaan met conflicten.

Du Bois-Reymond (2006) maakt onderscheid tussen een *open* en een *gesloten* gezinsklimaat bij het omgaan met conflicten. In een open klimaat wordt er onderhandeld om met verschillende belangen

## Incidenten op school als leermoment

en verwachtingen om te gaan: verzorgers en jeugdigen zien elkaar als gelijkwaardig. In een gesloten klimaat worden conflicten onderdrukt en niet openlijk besproken. Ieder van de partijen mag het conflict nog voordat het ontstaat uit de weg gaan door aan de wensen van de ander tegemoet te komen en de eigen belangen te onderdrukken. In Europa ontdekte Du Bois-Reymond bepaalde man-vrouwrollen: de moeder neemt typisch het grootste deel van de communicatie binnen het gezin voor haar rekening en speelt daarmee een beslissende rol in hoe met conflicten wordt omgegaan. Haar strategie is meestal meer gericht op het vinden van een acceptabel compromis dan op het gehoorzamen aan ouderlijke wensen. Vaders neigen er eerder toe zich zo veel mogelijk te verre te houden van gezinsconflicten.

Het is te kort door de bocht om ouders te beschuldigen dat zij 'hun kinderen niet behoorlijk opvoeden'. Hun taak is vele malen zwaarder geworden terwijl de samenleving hen geen extra gereedschappen biedt om deze uitdagingen aan te gaan. De samenleving verwacht dat ouders 'van nature' ouderschapsvaardigheden opdoen, terwijl zij in een totaal andere samenleving terecht zijn gekomen dan waar zij zelf in zijn opgevoed. Denk bijvoorbeeld aan hoe smartphones leiden tot totaal nieuwe omgangsvormen. Kortom, de dynamische aard van politieke en maatschappelijke verandering brengt tevens voor ouders de nodige uitdagingen met zich mee.

De extra aanspraak op de hedendaagse kinderen en jeugd moet ook niet worden onderschat. Technologie heeft veel voorspoed gebracht. Maar wat is het effect van social media, bijvoorbeeld? Veel interacties verlopen langs digitale weg en zijn zodoende minder zichtbaar. Smartphones die permanent verbonden zijn met het internet, het internet, 24 uur per dag vermaak op de televisie, te veel keuzemogelijkheden, *information overload*. Je kunt verwachten dat sommige jeugdigen het 'gewoon opgeven' en zich de hele dag laten vermaken, achter hun schermje verdwijnen en hun kamers niet verlaten als het enigszins kan. Speelt dit een rol in het 'sociale weefsel' van onze samenleving?

Tegen deze achtergrond blijft er één domein waarin de samenleving een betekenisvolle en essentiële rol kan spelen: scholen. Leraren en docenten zijn opgeleide professionals. Een jeugdige op het middelbaar onderwijs heeft meer contacturen met haar of zijn docenten dan met welke andere volwassene dan ook. Door de aard van hun beroep beschikken leraren over sociale vaardigheden. Als leraren hun vermogens zouden kunnen inzetten in een gecoördineerde aanpak om met incidenten om te gaan, op een manier die past bij een autoratieve onderwijsstijl, zouden de begrippen verhouding, afhankelijkheid, onafhankelijkheid en interafhankelijkheid voor jeugdigen een diepere betekenis krijgen. De effecten hiervan zullen ver voorbij de grenzen van het schoolterrein zichtbaar worden.

## Theoretische overwegingen

Ondanks wetenschappelijke vooruitgang in de (ontwikkelings)psychologie en de pedagogiek speelt de autoritaire 'oude cultuur' nog steeds een grote rol in de maatschappij. Overtreed je de wet, dan doet de politie onderzoek naar wie er schuld heeft, isoleert je, brengt je voor een rechter die je schuldig bevindt en als vonnis je een straf oplegt. Kortom: als je een regel overtreedt, word je gestraft. Elementaire gedragspsychologie leert dat van alle bekrachtigingsstrategieën straffen het minst effectief is.

## Incidenten op school als leermoment

Volgens criminoloog Blad (2008) van de Erasmus Universiteit Rotterdam moet aan zes criteria worden voldaan voordat een straf effectief is:

1. Er is een vastgesteld strafsysteem met vaste tarieven per overtreding;
2. Er is voldoende kennis over wat verboden is en de sanctie per overtreding;
3. actoren zijn zowel rationeel als berekenend;
4. alle actoren maken dezelfde berekeningen;
5. de kans op vervolging is hoog;
6. alle actoren zijn volledig op de hoogte van het bovenstaande.

Hij geeft aan dat naarmate de ernst van het delict groter wordt, er aan steeds minder van deze criteria wordt voldaan. Oftewel, hoe zwaarder het incident, hoe minder effectief straffen is om recidive te voorkomen.

Scholen werken grotendeels op dezelfde manier. Er zijn regels. Bij een incident gaat het schoolpersoneel op onderzoek uit, vindt de schuldige en legt een passende sanctie op. Wat zeggen de statistieken? Is het aantal incidenten op scholen groter of kleiner geworden? Is de ernst van de incidenten hetzelfde gebleven? Zijn het niet vooral dezelfde leerlingen die de regels overtreden?

Aha. Scholen zijn niet streng genoeg. Zij hebben een zero tolerance-beleid nodig. Dus detectoren aan de poort en strenger toezicht op naleving van de regels. De statistieken (American Psychological Association, 2008) zijn droevig: het aantal incidenten en de ernst blijven op zijn best gelijk. Dus, als straffen zo ineffectief blijkt te zijn, waarom bijten wij ons zo vast in dit paradigma?

Misschien zijn wij niet streng genoeg. Het onderliggende principe van zero tolerance is niet defect, maar het gaat erom hoe wij het implementeren. Als ik een regel overtreed, word ik naar huis gestuurd, verdwijn ik naar boven en spendeer de rest van de dag achter mijn computer. Dit is echt zwaar! Komen mijn ouders erachter, dan krijg ik een preek. De preek over mijn toekomst zou misschien waar kunnen zijn, maar het kan mij niet echt boeien. Ik wil niet zo ver vooruit kijken. Na een halfuur komt de preek sowieso ten einde. Dit is echt zwaar.

Ergens is aan een aantal essentiële punten voorbijgegaan:

- a) Als je *verschillend* gedrag wilt zien, zal dit nieuwe gedrag aangeleerd moeten worden. Wat weet je over leerprocessen en effectieve leerstrategieën? Hoe kun je op creatieve wijze deze kennis toepassen en vaardigheden ontwikkelen die dit leerproces ondersteunen?
- b) Hoe creëer je een leeromgeving? Om nieuw gedrag te leren is het nodig om *gelegenheden* te voorzien waarin geleerd kan worden.
- c) Het oude paradigma is isoleren en straffen. De houding ten opzichte van incidenten is negatief. De neiging is om incidenten te vermijden omdat zij je een slecht gevoel opleveren. Isoleren betekent feitelijk vermijden, en vermijding staat de mogelijkheid om te leren in de weg. Door te vermijden lap je ongewenste symptomen tijdelijk op waardoor je (op korte termijn) niet hoeft om te gaan met het ongemak dat het incident oplevert. Het onderliggende probleem blijft onopgelost. Daarom is een nieuwe *houding* ten opzichte van incidenten nodig.
- d) Wat weten we van de slachtoffers? Is er voldoende aandacht aan hun emoties besteed? Ja, uiteraard zijn degenen die geraakt zijn getroost. Maar zijn hun vragen beantwoord wanneer

## Incidenten op school als leermoment

een overtreder geschorst wordt? Zijn zij enigszins minder bezorgd over wanneer zij hun daders opnieuw op school of op straat zullen tegenkomen? Op de een of andere manier is het nodig om het incident, de dader en het slachtoffer te *integreren*, opdat vragen worden beantwoord, kwesties zichtbaar worden en de verhouding tussen mensen wordt hersteld voor zover dat mogelijk is.

### Vermijding

Iets vervalends vermijden maakt het alleen maar erger. Vermijding staat leren in de weg. Neem angst, bijvoorbeeld. Stel, ik heb hoogtevrees – vanaf de tweede verdieping naar beneden kijken lukt mij niet. Dat de psychologe mij *vertelt* dat mijn angst irrationeel is, is niet genoeg, zelfs al ben ik het met haar eens. Het verandert niet hoe ik erover denk om daadwerkelijk naar de tweede verdieping te gaan. Ik blijf bang dat als ik dat doe, ik flauw zal vallen. Daarom ga ik niet naar de tweede verdieping, ik vermijd het aangaan van mijn angst. Lost vermijding het op? Nee, sterker nog, het houdt mijn angst in stand en verergert deze. Hoe meer ik erover nadenk, hoe meer angst die situatie mij inboezemt.

Het meest effectieve therapeutische ingrediënt om mij over mijn angst heen te helpen heet blootstelling, of exposure: door mij bloot te stellen aan datgene waar ik bang voor ben, kom ik tot een verschillende *ervaring*. Ik maak mee dat waar ik bang voor ben niet gebeurt. Ik ga naar de tweede verdieping, mijn hart bonst mijn keel bijna uit, ik kijk naar beneden, de zweet breekt mij uit en ik voel me doodsbenuwd. Na tien minuten gaat mijn hartslag langzaam omlaag en ben ik nog steeds niet flauwgevallen. Bottom line: erover praten is niet effectief, *ervaren* is effectief.

Dit betekent dat om ander gedrag aan te leren gelegenheden gecreëerd moeten worden waarin dingen anders *ervaren* kunnen worden.

### De rol van emoties in het leerproces

Als datgene wat ik moet leren mij niet zoveel doet, is mijn motivatie om dat daadwerkelijk te leren minimaal. Emoties zijn dus noodzakelijk voor motivatie en daarmee voor het leren. De intensiteit van de emoties bepaalt zowel de urgentie om iets te leren als de diepte waarmee dat wat geleerd moet worden beklijft.

Van bijzonder belang bij de herstelgerichte aanpak is de rol van schaamte. Gedrag is het resultaat van een (al dan niet bewust) beslissingsproces als reactie op het ervaren van een bepaalde emotie. Wat is dan het effect van schaamte op het beslissingsproces? Bagozzi, Verbeke en Gavino (2003) stellen dat de automatische, onvrijwillige werking van schaamte goedlopend gedrag interrumpeert. De interruptie brengt zelfregulerende processen op gang om een positief gevoel te herstellen, of om de persoon die de schaamte ervaart te beschermen. De *Schaamtewindroos (Compass of Shame)* van Nathanson (1996) suggereert dat mensen grofweg op twee manieren omgaan met schaamte: óf iemand accepteert dat wat de schaamte oproept (en stelt haar of zijn mening overeenkomstig bij), óf de persoon zet één van vier defensieve respons-scripts in: de ander aanvallen; zichzelf aanvallen; de bron van schaamte vermijden; of zichzelf verwijderen vanuit de situatie. Wanneer je een overtreder met haar of zijn ongepaste gedrag confronteert, kun je verwachten dat dit haar of hem een slecht gevoel geeft, of een gevoel van schaamte (zelfs al is het maar de schaamte om te zijn gesnapt!)

## Incidenten op school als leermoment

In het 'oude regime' is straf minder effectief omdat het de overtreder weinig doet, of omdat de overtreder het slechte gevoel aanpakt met één van de defensieve responsen. Zo'n defensieve respons kan zelfs contraproductief werken: 'Kijk eens hoe cool ik ben. Ik word geschorst en ik loop weg met een brede glimlach.' Degene die (gezien of ongezien) overloopt met emotie is het slachtoffer! En wat leren slachtoffers ervan als zij worden genegeerd? In de strafcontext zal de overtreder minimale schaamte ervaren jegens diegenen die hij heeft geraakt en zal met het slechte gevoel jegens de straffer omgaan door uit te halen met de defensieve respons 'de ander aanvallen': 'Die stomme \*#!\*\* heeft mij geschorst.'

Samenvattend: schaamte komt voor in een sociale context. De beslissingen die een beschaamde persoon neemt, beïnvloeden direct haar of zijn sociale gedrag. De beslissing die (al dan niet bewust) genomen wordt, valt in één van de volgende categorieën: het schaamtegevoel accepteren of zichzelf beschermen. Om het leerproces te ondersteunen moet je een omgeving creëren waarin het 'slechte gevoel' niet wordt vermeden, maar wordt geaccepteerd. Pas dan zal er via het mechanisme van 'cognitieve dissonantie' (Festinger, 1956) motivatie ontstaan tot verandering. Als ik me rot voel tegenover degenen die ik heb benadeeld en ik dit accepteer, stijgt mijn bereidheid om dingen goed te maken.

## Modelleren en rolmodellen

De sociale leertheorie van Bandura (1977) stelt dat je niet alleen leert door vallen en opstaan, maar ook door anderen te observeren. Hoe hoger de waargenomen status van het rolmodel, hoe meer mensen hun gedrag willen kopiëren. Door niet adequaat met incidenten om te gaan, door ze niet echt op te lossen, bekrachtig je de rolmodellen zoals die nu zijn. Wil je nieuw gedrag, dan heb je nieuwe rolmodellen nodig. Gedrag roept altijd een respons op (ook niet reageren is een respons). Dus ook je gedrag roept een tegenreactie op. Wil je ander gedrag zien, dan zul je je anders moeten gedragen en een nieuw rolmodel moeten creëren: iemand die moeilijke dingen aanpakt en oplost.

## Houding

Een andere houding ten opzichte van incidenten is nodig:

- Ten eerste: acceptatie. Gegeven de uitdagingen in de hedendaagse samenleving kun je verwachten dat daar waar een groot aantal jonge mensen (soms meer dan duizend) samenkomen, er incidenten ZULLEN zijn.
- Ten tweede: een incident gebeurt *in* de samenleving. Het is daardoor *een deel van* de samenleving (of gemeenschap). Het incident of dader verbannen lost niets op, dus zul je het moeten *aanpakken*.
- Ten derde: er is iets gebeurd binnen de gemeenschap en dat heeft schade veroorzaakt. Ook al is er geen materiële schade, er is bijna altijd schade aan de gevoelens van mensen en aan hun onderlinge verhoudingen. Er moet iets gedaan worden om deze schade te herstellen.
- Als laatste: nu heb je een ideale gelegenheid voor een *leerervaring*. Je hoeft alleen de dader, het slachtoffer, dat wat er is gebeurd en hoe het weer goed te maken op gecoördineerde wijze met elkaar te integreren.

Kortom: een incident is een mogelijkheid tot leren.



## Incidenten op school als leermoment

Om het samen te vatten: als ervaring heilzaam is voor het leerproces, zou de rol van de docent die het incident afhandelt moeten veranderen. In plaats van dat de docent vertelt *hoe* het incident op te lossen, staat zij of hij toe dat degenen die erbij betrokken zijn voor zichzelf ontdekken – voor zichzelf *ervaren* – hoe ze kwesties onderling op kunnen lossen. Dit is het filosofische verschil tussen onderwijzen (vertellen) en leren (ervaren). De rol van de docent verandert bij het omgaan met incidenten in het begeleiden van het proces, de docent wordt een ‘facilitator’. Door deze houding aan te nemen wordt het probleemoplossend vermogen van en door de jeugdigen zelf groter. Niet alleen dat van de ouders, maar ook van de benadeelden en omstanders. Je kunt je waarschijnlijk goed voorstellen hoe je over jezelf denkt wanneer je weet dat jij je problemen kunt oplossen ...

## Praktische implementatie

De praktische implementatie heet Herstelgericht Werken op Scholen.

### Herstelgericht werken

Herstelgericht werken heeft zijn oorsprong in het justitiële systeem van Nieuw-Zeeland (Considine, 1995; Maxwell, 1996). De Maori's zagen hoe een groot deel van hun jeugdigen afgleed in de criminaliteit. Ze bemerkten dat het westerse justitiële systeem weinig invloed had op hun gedrag, laat staan op hun welzijn. Vanuit deze zorgen gaven zij aan dat hun delinquente jeugdigen effectiever aangepakt konden worden door middel van traditionele methoden.

In de oude Maori-traditie werden problemen in de gemeenschap als volgt aangepakt: allen die betrokken waren, met hun gehele families, werden bijeen geroepen om een oplossing te vinden. De kwestie werd niet door een rechter beslecht. Vooral de betrokkenheid van de families werd als essentieel gezien. Deze groep mensen onttrok zich aan de gemeenschap, nam eten en drinken met zich mee, en keerde pas terug wanneer zij overeenstemming hadden bereikt waar zij allen achter konden staan. Zo'n bijeenkomst kon dagen in beslag nemen.

De Nieuw-Zeelandse regering ging akkoord en de methode bleek zo succesvol dat het wetsvoorstel ‘Children, Youth and Families Act’ in Nieuw-Zeeland in 1989 werd aangenomen. Het gaf aan alle kinderen en adolescenten, ongeacht hun afkomst, het recht op zo'n proces. Het resultaat is dat Family Group Conferencing daar nu de standaardaanpak is bij het omgaan met deliquentie.

In Amerika begonnen twee docenten, Ted en Susan Wachtel, dezelfde principes toe te passen in scholen voor delinquenten. In deze scholen bevinden zich jeugdigen met problemen die problematisch zijn in de ‘traditionele’ schoolomgeving. Uit hun initiatief ‘Safer Saner Schools’ (zie <http://www.safersanerschools.org>) is het Internationale Instituut voor Herstelgericht Werken (International Institute for Restorative Practices, <http://www.iirp.edu>) ontstaan, en de beginselen van herstelgericht werken verspreidden zich naar meerdere sociale arena's. Ook ‘gewone’ scholen hadden het moeilijk met het omgaan met ongewenst gedrag en de beginselen van herstelgericht werken werden ook vertaald naar deze omgeving.

De auteur is met herstelgericht werken in aanraking gekomen via Eigen Kracht ([www.eigenkracht.nl](http://www.eigenkracht.nl)), waar hij zo'n tien jaar Family Group Conferences (in Nederland ‘Eigen Kracht-conferenties’ genoemd) faciliteerde. De meeste conferenties waren voor families met zorgen om hun kinderen



## Incidenten op school als leermoment

waarbij Bureaus Jeugdzorg of de Raad voor de Kinderbescherming betrokken waren. Tegelijkertijd werkte hij als docent, trainer en psycholoog. In die hoedanigheid werd hij door een grote middelbare scholengemeenschap in Arnhem benaderd. Deze school had de vooruitziendheid dat zij niet met agressie wilde *omgaan*, maar agressie wilde voorkomen. De personeelsleden realiseerden zich dat dát alleen mogelijk zou zijn als zij het *klimaat* in de school zouden veranderen. Herstelgericht Werken paste precies in deze visie.

### Niet 'een project'

Herstelgericht werken is geen project dat je even doet om een crisis te beslechten. Eigenlijk is het ook geen methode. Het is meer een houding, een manier van zijn. Om betekenisvolle verandering te bewerkstelligen, is het niet zozeer de docent die moet veranderen als wel de *houding* van de gehele school. De ervaring is dat vele (goede) docenten al een aantal technieken toepassen die goed passen binnen een herstelgerichte aanpak. Voor hen is het zaak dat zij zich meer bewust worden van de herstelgerichte strategieën die zij al inzetten en ze deze meer doelbewust, meer opzettelijk, meer creatief en consistent inzetten in een omgeving die hun interventies ondersteunt.

### Als het leerklimaat niet toereikend is, wordt er niets geleerd

Een school is een plaats om te leren en het leren van de schoolse vakken is pas effectief wanneer de leeromgeving, of het klimaat, adequaat is. Dit betekent in algemene zin dat de onderlinge verhoudingen tussen mensen ondersteunend en positief moeten zijn. Dit betekent niet dat iedereen elkaar hoeft te mogen. Het betekent wel dat er voldoende onderling respect aanwezig moet zijn zodat iedereen met elkaar kan samenwerken. **Daarom zal ook op alle ongepast gedrag aangesproken moeten worden.** Tot dusver is dit in overeenstemming met het principe van zero tolerance.

### Hoe ongewenst gedrag aan te pakken

In plaats van de dader te isoleren en de rol van rechercheur aan te nemen, brengt de docent alle betrokkenen samen en faciliteert zij of hij een gestructureerd gesprek. Eerst wordt aan de dader gevraagd:

1. Wat is er gebeurd?
2. Hoe dacht je er toen over?
3. Hoe denk je er nu over?
4. Wie zijn hierdoor geraakt?
5. Hoe zijn zij geraakt?

De docent bemoeit zich niet met de inhoud van het antwoord. Het is niet de bedoeling de onderste steen boven te krijgen; de schuldvraag hoeft niet beantwoord te worden! De docent faciliteert door de vraag te stellen en de overtreder de gelegenheid te geven haar of zijn gedrag, beweegredenen en gedachten uit te leggen aan alle betrokkenen. Nu wordt iedereen die door het incident is geraakt één voor één gevraagd:

1. Wat is er gebeurd?
2. Wat dacht je toen je je realiseerde wat er was gebeurd?
3. Hoe denk je er nu over?
4. Wat was voor jou het moeilijkste?

Nu komt er een onderhandelingsproces op gang, gefaciliteerd door vragen als:

## Incidenten op school als leermoment

1. Wat moet er gebeuren om dingen weer goed te maken?
2. Wat vind jij daarvan?

Wederom gaat de docent niet in op de inhoud. Het is niet relevant of *de docent* denkt dat het plan van de betrokkenen te zwaar, te zacht of onrealistisch is. Dit is iets wat *zij* moeten ondervinden door eigen ervaring. De docent vat de afspraken samen en plant een vervolgspraak in (bijvoorbeeld de volgende dag of over een week) om te evalueren. Als het zelfbedachte plan echt niet effectief is, is deze follow-up het geëigende moment waarop *zij* hun afspraken kunnen aanpassen. Ook tijdens de follow-up telt de mening van de docent niet.

### Schaalbaar

Voor dit artikel is noodzakelijkerwijs een vereenvoudigde ‘helicopter view’ gegeven van de praktische implementatie. De interventie is schaalbaar van een eenvoudig onderonsje naar een conferentie met alle toeters en bellen, waarvoor familie, vrienden en anderen uit het bredere sociale netwerk van alle betrokkenen worden uitgenodigd. De schaal van de interventie moet passen bij de impact van het incident. Overleg tussen docenten, teams, ondersteunende personeel en directie moet ervoor zorgen dat er heldere richtlijnen zijn zodat de school als geheel de herstelgerichte aanpak op een consequente en gecoördineerde manier uitvoert.

### Investing en verandermanagement

Klimaat verander je niet in één dag. De investering in tijd en middelen die voorafgaat aan verandering is groot en niet alle personeelsleden zullen blij zijn met het idee dat zij dingen anders zullen moeten aanpakken. In de beginfase van de implementatie zal er adequaat met weerstand omgegaan moeten worden. Een expert in verandermanagement kan de school helpen om de transitie gladder te laten verlopen.

Na zes maanden zou de verandering merkbaar moeten zijn, maar pas na een jaar zal het klimaat binnen de school permanent gaan veranderen. Dit betekent een grote investering vooraf, met name omdat op *alle* ongepast gedrag aangesproken moet worden. Onderwijs wordt stopgezet zodra een incident zich voordoet en zo mogelijk wordt dat incident gelijk afgehandeld. Met andere woorden: lessen en lesroosters zullen worden verstoord. Maar hoe kun je goed onderwijs geven als de omgeving waarin lesgegeven wordt het leren tegenhoudt? De investering betaalt zich meervoudig terug wanneer de verandering in het klimaat begint post te vatten.

Een waarschuwing is ook op zijn plaats: pas op voor het ‘honeymoon effect’. Wanneer veranderingen positieve resultaten beginnen op te leveren, is de neiging om wat achterover te gaan leunen. Klimaat veranderen behoeft echter doorzettingsvermogen en onderhoud. Achterover leunen betekent meestal dat het nieuwe gedrag niet stabiliseert en voordat je het weet vervalt iedereen in de oude patronen en is de school terug bij af. Als verandering begint vruchten af te werpen, blijf je waakzaam.

### Effectieve ingrediënten

Waarom werkt de herstelgerichte strategie?

1. Participatie is vrijwillig. Niet helemaal, want meedoen in een zogenoemde klassencirkel is verplicht als de leerling terug de klas in wil. Als je als leerling weggaat en weer terug wilt komen, moet je eerst meedoen in een klassencirkel. Al betekent dit in de praktijk dat er enige druk op de leerling wordt geplaatst, de leerling heeft nog altijd een keuze. De

## Incidenten op school als leermoment

boodschap is dat keuzes consequenties hebben. In de praktijk kiezen leerlingen meestal wat zij denken dat het pad van de minste weerstand is. Zij denken na over welke optie hun de minste moeite zal kosten en kiezen er zelden voor niet mee te doen.

2. De schuldvraag wordt vermeden omdat deze er niet echt toe doet. Door een schuldige aan te wijzen, vel je een oordeel over de persoon, terwijl je juist het *gedrag* aan moet spreken. Door te faciliteren neem je een neutrale positie in en dat verlaagt de kans op een defensieve reactie. Nog een neveneffect van deze houding is dat geen van de betrokkenen jou hoeft te overtuigen van haar of zijn gelijk. Het komt erop neer dat de direct betrokkenen gestimuleerd worden *met elkaar* te praten, precies wat gewenst is. Zodoende krijgen allen inzicht in elkaars gedrag, gedachten, gevoelens en beweegredenen.
3. De eerste vraag is louter feitelijk. Wat is er gebeurd? Toch is het méér dan alleen dat. Het is ook een gelegenheid om stoom af te blazen, om de onderliggende emoties te uiten (vaak is dat frustratie).
4. De tweede vraag gaat naadloos over naar de beweegredenen van de dader. Vaak komen slachtoffers er nu al achter dat wat de dader deed, niet op hen *persoonlijk* was gericht. Zij waren er toevallig. Als een ander in hun plaats had gestaan, had die ander de volle laag gekregen. Let ook op dat er niet direct naar gevoelens of emoties wordt gevraagd. Dat is met opzet: om over je gevoelens te praten moet je je kwetsbaar opstellen. Dat is bijzonder moeilijk als je zojuist gekwetst bent geweest of als er net iets stressvols is gebeurd. Vooral tieners hebben de neiging zich af te sluiten wanneer er direct naar hun gevoelens wordt gevraagd. Vragen wat zij denken of vinden is echter niet bedreigend. En wanneer zij vertellen hoe zij over iets denken, vertellen zij daarbij impliciet of expliciet de emoties die zij hebben ervaren. Kortom: het is niet nodig te vragen naar gevoelens, de vragen zullen ervoor zorgen dat deze automatisch worden geuit.
5. De eerste twee vragen hebben als doel het uiten van de emoties rond het incident, dat nu in het verleden is. Emoties uiten is nodig om ruimte te maken voor andere, meer positieve en functionele emoties. De derde vraag brengt de situatie van het verleden naar het hier-en-nu. Het is best mogelijk dat in de hitte van de strijd de beweegredenen van de overtreder heel anders waren dan hoe zij nu zijn. Soms geeft een dader spontaan al een verontschuldiging.
6. De vragen over wie door het incident zijn geraakt en hoe zij geraakt zijn, is een eerste stap in de richting van het verkrijgen van inzicht in de gevolgen van wat er is gebeurd.
7. De aandacht verschuift dan naar hoe anderen het incident hebben ervaren, vooral degenen die er direct door zijn geraakt. In essentie hebben de vragen dezelfde opbouw en hetzelfde doel (emotie laten uiten, bewegen van het verleden naar het heden), met uitzondering van de vraag over wat het moeilijkst is geweest. Die vraag heeft als uitdrukkelijk doel om de aandacht te vestigen op het allerbelangrijkste. De dader, geconfronteerd met informatie over hoe zij of hij een ander negatief heeft beïnvloed, ervaart meestal op zo'n moment schaamte, of in elk geval een ongemakkelijk gevoel over haar of zijn functioneren. Het is een natuurlijke neiging om in zo'n situatie het onderwerp uit de weg te gaan. Één strategie is om van onderwerp te veranderen of om op iets onbelangrijks te focussen, iets wat minder bedreigend aanvoelt en niet de kern betreft.
8. In de onderhandeling verschuift de aandacht naar de toekomst. Hoe dingen goed te maken kan betrekking hebben op materiële zaken. Meestal is het belangrijkste hoe de onderlinge verhouding in die mate 'hersteld' kan worden dat de betrokkenen in de toekomst met elkaar kunnen samenwerken of ten minste samen door één deur kunnen.

### Valkuilen

De valkuil voor de docent is om zich te bemoeien met de inhoud van de onderhandeling. Om echt iets van het incident te *leren*, moet zowel overtreder en benadeelde *meer* dan alleen inzicht krijgen in het gedrag en de ervaringen van de ander. Gezien vanuit de leercyclus van Kolb (1984), bijvoorbeeld, is inzicht het resultaat van reflecteren en dat heeft een vervolg nodig. Eerst naar een theorie: ideeën over hoe dingen weer goed te maken die leiden tot een plan. Daarna volgt concreet handelen, wat ervaring tot gevolg heeft. Reflecteren op deze ervaring leidt óf tot beloning (wanneer het succesvol is) óf de mogelijkheid om aanpassingen aan te brengen en de cyclus opnieuw te doorlopen.

Wanneer de docent de betrokkenen de gelegenheid ontnemt om hun *eigen* plan te ontwikkelen, ontnemt zij of hij hun ook de mogelijkheid de schade vanuit henzelf goed te maken. In psychologische termen: de 'locus of control' (Rotter, 1966) moet *intern* gelegen zijn. Zodra de docent zich ermee bemoeit en oplossingen gaat aandragen of opleggen, verschuift de locus of control naar extern – het is niet meer het bedenkensel van de betrokkene. Ook de beloning (in dit geval het gevoel van competentie door iets op succesvolle wijze te repareren) schuift dan van intrinsiek naar extrinsiek. Stabiele gedragverandering beklijft het best wanneer het nieuw gedrag voortkomt uit een interne locus of control en wanneer de beloning ook intrinsiek is.

Het gaat nog een stap verder. Door zich er niet mee niet te bemoeien communiceert de docent impliciet vertrouwen: zij of hij verwacht dat leerlingen in staat zijn hun eigen problemen op te lossen. En verwachtingen hebben de neiging zich via de self-fulfilling prophecy waar te maken. Vertrouwen communiceren betekent ook onvoorwaardelijke positieve achting (Rogers, 1957). De intrinsieke waarde van de persoon blijft onaangetast, slechts het *gedrag* behoeft aanpassing.

Dus, wat is je rol wanneer leerlingen plannen maken die je onrealistisch vindt? Sta hun het experiment toe. Ongeacht je mening over hun afspraken, plan een follow-up in om te evalueren hoe hun plan verloopt. Laat de leerlingen *voor zichzelf* erachter komen dat hun plannen onwerkbaar of niet realistisch zijn. Vervolgens laat je hen *voor zichzelf* bedenken hoe de afspraken bij te stellen. Je staat toe dat de leercyclus zich herhaalt, waardoor de leerlingen hun eigen probleemoplossend vermogen ontwikkelen. Netto resultaat: leerlingen gaan zich competent voelen ('self-efficacy' (Bandura, 1977), oftewel geloof in eigen kunnen) gekoppeld aan een interne locus of control. Het weten dat zij het vermogen in zich hebben om fouten te onderkennen en te repareren is bevorderlijk voor hun psychische gezondheid in algemene zin en leidt ertoe dat mensen zich gelukkiger voelen.

Samenvattend: de grondslag van de herstelgerichte interventie past mooi bij de hedendaagse theorie en praktijk, zowel in het onderwijs als in de (klinische) psychologie, die gespecialiseerd is in gedragsverandering.

De resultaten van het toepassen van een herstelgerichte aanpak worden niet uitgebreid in dit artikel besproken. De lezer wordt verwezen naar de websites van *Safer Safer Schools* en *the International Institute for Restorative Practices*. Wat scholen die de herstelgerichte aanpak omarmd hebben gemeen hebben, is een drastische vermindering van het aantal strafmaatregelen (zoals schorsingen)

## Incidenten op school als leermoment

en een veiliger, vriendelijker en meer ondersteunend klimaat in hun schoolgebouwen. Positieve effecten beperken zich niet tot school. Zij generaliseren zich: wanneer leerlingen naar huis gaan en de maatschappij ingaan met een goed ontwikkeld probleemoplossend vermogen, meer inzicht in (de gevolgen van) hun gedrag en het gedrag van anderen, gedragen zij zich ook in de buitenwereld anders. De strategieën die zij op school hebben geleerd, passen zij toe in de samenleving.

### Conclusie

Incidenten op scholen zijn aan de orde van de dag. De reden dat een traditionele of conventionele benadering zoals zero tolerance weinig effect heeft, is omdat zij te 'soft' is. Zij is te soft omdat zij de kwesties niet echt aanspreekt. Zij vermijdt de echte uitdaging en geeft een dader een gemakkelijke uitweg. De herstelgerichte aanpak *lijkt* soft maar is in werkelijkheid het tegenovergestelde. Voor een dader is geconfronteerd worden met de gevoelens van een benadeelde en gevraagd worden om de gevolgen van haar of zijn handelen te herstellen veel moeilijker dan een straf uitzitten, waar deze emoties haast niet worden aangesproken.

Door daders te vragen de mensen die zij hebben benadeeld in de ogen te kijken, wordt ook de intensiteit van de negatieve emoties die zij ervaren hoger. Schaamte staat daarbij boven aan de lijst. Emoties (met name negatieve) goed verwerken is moeilijker op de korte termijn, maar leidt tot psychisch gezondere mensen op de langere termijn (zie bijvoorbeeld Hollisters (1967) begrip 'stren' en meer recent gebruik daarvan door Proulx et al. (1995)).

Kwesties echt oplossen is heilzaam voor alle betrokkenen. Kwesties *voor* een ander oplossen sluit het leerproces kort. Bij de herstelgerichte aanpak gaat het om het creëren van een omgeving die anderen aanleiding en mogelijkheden geeft om hun eigen kwesties op te lossen en af te sluiten. *Geef iemand een vis en zij of hij zal vandaag eten. Leer haar of hem te vissen en zij of hij zal nooit honger lijden.* Door je houding ten opzichte van incidenten te veranderen in een mogelijkheid tot leren, zal de maatschappij van onder naar boven in een meer robuuste samenleving worden omgetoverd.

Herstelgericht werken is geen project, het is geen methode, het is een zijswijze. Het is gegrond in respect, vertrouwen en verantwoordelijkheid. Sociale coherentie leg je iemand niet van buitenaf op maar komt tot stand wanneer mensen intrinsiek hun vrijheid en die van anderen respecteren binnen de omgrenzing van interafhankelijkheid. Ook dat vergt respect, vertrouwen en verantwoordelijkheid. Als het menens is dat de jeugd onze toekomst is, kunnen wij het ons dan veroorloven om niets te doen?

### Literatuur

- American Psychological Association (2008). Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist* 63, 839-851.
- Bagozzi, R.P., Verbeke, W., & Gavino, J.C. (2003). Culture Moderates the Self-Regulation of Shame and Its Effects on Performance: The Case of Salespersons in the Netherlands and the Philippines. *Journal of Applied Psychology*, 88.
- De Bakker, M.A. (2006). *De pedagogische tik – Opvattingen van ouders over fysieke straf*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review* 84, 191-215.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth and Society*, 9, 238-276.
- Blad, J. (2008). *Strafrechtelijke Rechtshandhaving*. Boom Juridische uitgevers, Den Haag, 2e druk, 21-42.
- Du Bois-Reymond, M. (2006) *Semi-Dependency in the Relationships between Young Adults and Their Parents. A European Study*. Contribution to the Conference Well-being of children and labour markets in Europe. 31 maart-1 april, Hamburg. [www.ciimu.org/wellchi/index6.php](http://www.ciimu.org/wellchi/index6.php).
- Du Bois-Reymond, M., Sünker, H. & Krüger, H. (2001). *Childhood in Europe: approaches-trends-findings*. New York: Peter Lang Publishers.
- Considine, J. (1995). *Restorative Justice: Healing the Effects of Crime*. New Zealand: Ploughshares Publications.
- Festinger, L., Riecken, H. & Schachter, S. (1956). *When Prophecy Fails: A Social and Psychological Study of A Modern Group that Predicted the Destruction of the World*. New York: Harper-Torchbooks.
- Hollister, W.G. (1967). The Concept of Strens in Education: A Challenge to Curriculum Development. In: Bower, E.M., & Hollister, W.G. (Eds.), *Behavioral Science Frontiers in Education*. New York: John Wiley & Sons.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28, 1006-1017.
- Maccoby, E.E. & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In: Mussen, P. & Hetherington, E.M. (Eds.), *Handbook of Child Psychology*. New York: Wiley, 4th edition, volume IV, 1-101.
- Maxwell, G. (1996). *Restorative Justice: A Maori Perspective*. Wellington, N.Z.: The New Zealand Maori Council.
- Nathanson, D. (Ed.) (1996). *Knowing Feeling. Affect, Script and Psychotherapy*. New York: W.W. Norton Company.
- Proulx, J., Koverola, C., Fedorowicz, A. & Kral, M. (1995). Coping strategies as predictors of distress in survivors of single and multiple sexual victimization and nonvictimized controls, *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 1464-1483.
- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, *Journal of Consulting Psychology*, 21(2): 95-103.

## Incidenten op school als leermoment

- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sarafino, E.P. (2002). *Health Psychology. Biopsychosocial interactions*. New York: John Wiley & Sons.
- Torrance, K.A. (1998). *Contemporary childhood: parent-child relationships and child culture*. Leiden: DSWO Press.
- Tomkins, S.S. (1981). The quest for primary motives: Biography and autobiography of an idea. In: Demos, E.V. (Ed.) (1995), *Exploring Affect: The Selected Writings of Silvan S. Tomkins*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wouters, C. (1990). *Van minnen en sterven*. Amsterdam: Bert Bakker.