

De verbindende school

Herstelrecht in het Nederlandse onderwijs

Hans Oostrik

Jan Ruigrok

Wim van Vroonhoven

's-Hertogenbosch, KPC Groep, 2005

Deze publicatie is totstandgekomen onder verantwoordelijkheid van KPC Groep in opdracht van en gefinancierd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Bestelnummer: 251044

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 enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

© 2005, KPC Groep, 's-Hertogenbosch

Woord vooraf

Het omgaan met normen en waarden binnen de school is een terugkerend maatschappelijk thema. Scholen lopen aan tegen de grote diversiteit van leerlingen. Bij (gewelds-)conflicten komt de veiligheid van het schoolklimaat in het geding. Ondanks vele inspanningen slagen scholen er niet altijd in de veiligheid van leerlingen en personeel te garanderen. Met name de geweldsconflicten van de afgelopen jaren binnen scholen hebben bij veel docenten, ouders en leerlingen het gevoel van veiligheid doen afnemen.

Docenten zoeken naar een manier waarop zij leerlingen en elkaar kunnen aanspreken op het nakomen van regels en afspraken. De beleving van normen en waarden is daarbij vaak subjectief. Zowel docenten als leerlingen vinden elkaar wel in gemeenschappelijke waarden, maar vaak niet in de bijbehorende normen. Een dialoog hierover komt maar moeizaam tot stand of wordt vervangen door steeds uitgebreidere regelgeving en materiële veiligheidsmaatregelen als kluisjes, poortjes en camera's. Maar juist die dialoog is essentieel om binnen de school een pedagogisch-didactisch klimaat te scheppen, waarbinnen iedereen een eigen verantwoordelijkheid wil en kan aanvaarden voor het beleven van normen en waarden, het naleven ervan en het werken aan herstel bij overtreding ervan. En het team van docenten heeft daarbij een modelrol, vanuit de pedagogische opdracht van de school.

Vanuit het project 'Zo zijn onze manieren' wordt in deze publicatie een veelbelovend instrument besproken, ontwikkeld vanuit het gedachtegoed van 'Restorative Justice'. Dit oorspronkelijk juridische model heeft via Nieuw Zeeland, Australië en Amerika een praktische vertaling gekregen voor het werken met jongeren in de meest uiteenlopende pedagogische situaties. Het is toegespitst op de *beleving* van normen en waarden binnen de context van de eigen school, daarbij rekening houdend met de maatschappelijke context en de maatschappelijke verantwoordelijkheid van de school. Bij conflictsituaties is het gericht op het herstel van de aangerichte schade en de verstoorde relatie door alle betrokkenen met elkaar in gesprek te brengen. In uitzonderlijke gevallen, bijvoorbeeld wanneer schorsing of verwijdering van de school dreigt, kan de school een zogenaamde herstelconferentie houden, waarbij alle betrokkenen aanwezig zijn. Het instrument is schoolbreed inzetbaar en betreft alle geledingen, wat een werkelijke voorwaarde voor verandering is. Daarbij staan drie kernthema's centraal: jijzelf, de ander, de (school)omgeving. Wij geven het model de naam: de 'verbindende school'.

In deze publicatie komen achtereenvolgens aan de volgende zaken aan de orde. Allereerst geven we in hoofdstuk 1 onze visie op normen- en waardenontwikkeling in het Nederlandse onderwijs weer, en in hoofdstuk 2 geven we een beschrijving van het model en de werkwijze. In hoofdstuk 3 geven we de contouren van de verbindende school weer, waarbij het omgaan met conflicten centraal staat, waarna in hoofdstuk 4 aandacht wordt besteed aan de uitgangspunten van de verbindende school. Op welke wijze je het model in de school invoert, laten we in hoofdstuk 5 de revue passeren, waarna we in hoofdstuk 6 nader ingaan op de meest

formele interventie, namelijk de herstelconferentie. In het laatste hoofdstuk 7 beschrijven we de rol van de ouders bij de school.

Separaat is een draaiboek ontwikkeld dat de nulsituatie in de school vastlegt en een stappenplan biedt om die weg verder in te gaan ('Zo zijn onze manieren - Een draaiboek voor het ontwikkelen van een etiquette voor normen en waarden in de school', KPC Groep, 2004).

Deze publicatie heeft als doel kaders aan te reiken waarbinnen scholen uitgedaagd worden een eigen normen- en waardenbeleid te ontwikkelen vanuit gezamenlijk gedragen keuzes en waarvoor alle geledingen medeverantwoordelijkheid willen dragen.

Tijdens de ontwikkelfase van het project 'Zo zijn onze manieren', waarvan deze publicatie het resultaat is, hebben wij veel steun gehad van scholen, samenwerkingsverbanden en trainingsgroepen die bereid waren mee te denken over een vertaling van het model naar het Nederlandse onderwijs. Met name noemen we Roel van Pagee van het Terra College in Den Haag. Veel dank zijn we daarnaast verschuldigd aan Ted Wachtel van het International Institute for Restorative Practices die ons het recht heeft verleend zijn ideeën verder in Nederland te introduceren en ons door zijn enthousiasme en meedenken heeft geïnspireerd.

De auteurs

Inhoud

Woord vooraf

1 Waarden als vertrekpunt

- 1.1 Inleiding
- 1.2 Het ui-model: waarden in praktijken
- 1.3 Geen overdracht, maar ontwikkeling van waarden en normen
- 1.4 Leren van elkaar
- 1.5 Basisbehoeften
- 1.6 Erkenning als basis
- 1.7 Meerzijdige partijdigheid

2 Herstelrecht in het onderwijs

- 2.1 Inleiding
- 2.2 De sociale-discipline-matrix
- 2.3 Een fundamentele keuze

3 Omgaan met conflicten in de verbindende school

- 3.1 Inleiding
- 3.2 Het belang van de relatie
- 3.3 Instrumenten in de verbindende school
- 3.4 Integratie in de praktijk

4 Hoe verbindend is de school?

- 4.1 Inleiding
- 4.2 De scholengemeenschap in zijn geheel
- 4.3 Als mensen benadeeld of beschadigd zijn
- 4.4 Veroorzakers van het leed
- 4.5 Grenzen en structuren naast ondersteuning

5 Invoering in de school

- 5.1 Inleiding
- 5.2 Het gecombineerde waardenmodel
- 5.3 De invoeringsfasen
- 5.4 Evaluatiegegevens

6 Formele herstelconferenties

- 6.1 Inleiding
- 6.2 Voorbereiding op een herstelconferentie
- 6.3 De feitelijke herstelconferentie
- 6.4 Het vervolg

7 Een speciale rol voor de ouders

- 7.1 Inleiding
- 7.2 Contact met ouders

7.3 Voorbeelden van verbindende scholen

7.4 De verbindende school in het Nederlandse onderwijs

Bijlagen

Bijlage 1 - Ondersteuning bij het bespreekbaar maken van incidenten

Bijlage 2 - Handleiding voorzitter van een formele herstelconferentie

1 Waarden als vertrekpunt

1.1 Inleiding

In diverse publicaties (o.a. Roede, Klassen & Veugelers, 2000) worden de ontwikkelingen in het hedendaagse denken over de pedagogische functie van de school besproken: de pedagogische taak van het onderwijs, de rollen van de actoren daarbij, het pedagogisch handelen van de docent, autonomie en sociale betrokkenheid van leerlingen en de school als sociale en morele gemeenschap.

Naast het gezin wordt dus ook van het onderwijs verwacht dat het een bijdrage levert aan het ontwikkelen van normen en waarden en het opvoeden tot goed burgerschap. De veranderende samenleving heeft geleid tot grotere mate van individualiteit, veranderingen in of bekritisieren van (hiërarchische) relaties, loskomen van sociale structuren en kerkgemeenschappen. Leerlingen zijn daardoor zelfstandiger, kritischer en bewuster in het maken van keuzes betreffende normen en waarden. Als gevolg daarvan neemt de belangstelling voor de pedagogische aspecten van een scholengemeenschap weer toe. Waarden worden daarbij gezien als richtinggevend en zingevend aan het handelen van mensen; normen als in regels vastgelegde waarden, contextbepaald, regulerend en opgelegd aan alle betrokkenen. Normen moeten als zinvol en zingevend worden ervaren om te worden geaccepteerd. Waarden die door docenten als vanzelfsprekend worden gezien, vanuit hun eigen referentiekader, hoeven dat niet te zijn voor collega's of leerlingen. Voor hen krijgen deze waarden betekenis als hun eigen handelen en meningsvorming wordt meegewogen. Dat betekent dat bezinning en reflectie op waarden sterk gestimuleerd moet worden. Dit is een belangrijke taak voor de docent. In zijn docentstijl moet hij model staan voor de manier waarop met waarden en normen wordt omgegaan. Het gaat daarbij niet alleen om pedagogische kenmerken als acceptatie van en begrip voor leerlingen, respect, integriteit, betrokkenheid en emotionele warmte, maar ook om didactische componenten als een goed klassenmanagement, rekening houden met verschillen, gedegen instructie, coaching en grenzen aangeven en bewaken.

De nadruk op zingeving en daarmee kritisch nadenken over eigen waarden en normen doet een beroep op de zelfstandigheid van de leerling en kan leiden tot de autonome beslissing af te wijken van vastgestelde gedragsregels. Pas als ze aansluiten bij de waarden van de groep en vanuit een persoonlijke bijdrage worden vastgesteld, zullen ze in vrijheid gerespecteerd en nageleefd worden. Daarbij dient te worden aangetekend dat autonomie op zich een relatief begrip is. Autonomie groeit vanuit een voortdurend proces, waarbij emotionele ontwikkeling, zelfregulatie en sociale betrokkenheid nauw met elkaar verweven zijn. Daarmee groeit, mits goed begeleid, ook de bereidheid van de leerling aangeleerde sociale vaardigheden in te zetten. Voor het onderwijs betekent dit dat het een taak heeft in het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen op elkaar en op de samenleving en in het stimuleren van het dragen van verantwoordelijkheid bij normoverschrijdend gedrag. Een te eenzijdige cognitieve en instrumentele benadering wordt daarmee voorkomen.

Binnen een (h)echte scholengemeenschap is dit niet alleen de pedagogische taak van de individuele docent, maar van het hele team, van alle geledingen. Daarbij wordt het handelen van de schoolleiding bepaald door dezelfde waarden en idealen als die van het hele docententeam, waardoor de zorg voor het individu en de gemeenschap beide gewaarborgd zijn. De verantwoordelijkheid strekt zich uit over de hele school en beperkt zich niet enkel tot het eigen klaslokaal of de eigen groep. Vanuit die verantwoordelijkheid worden leerlingen uitgedaagd hun eigen verantwoordelijkheid te nemen. En wordt de school naast een professionele leeromgeving, ook een sociale en culturele gemeenschap. Heterogeen weliswaar, maar wel met een expliciet, vrijwillig commitment over voor deze gemeenschap belangrijke kernwaarden.

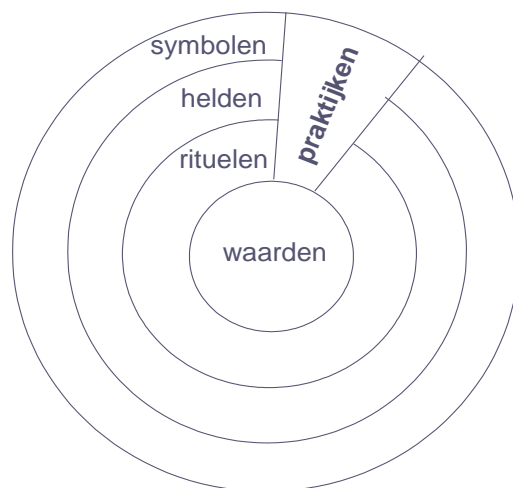
1.2 Het ui-model: waarden in praktijken

Normen en waarden zijn abstracte begrippen. Ze worden zichtbaar in de manieren waarop mensen in hun praktijken met elkaar omgaan. Het gaat hierbij niet uitsluitend om expliciete afspraken en regels, maar om alle al dan niet vastgelegde en uitgesproken omgangsvormen. Ook in scholen, ieder met hun eigen cultuur, zie je in de praktijken van alledag de normen en de waarden weerspiegeld. Waarden ontleen hun zin aan de manier waarop mensen via die waarden betekenis aan elkaar en zichzelf geven. We geven enkele voorbeelden.

- Anderen laten ervaren dat zij ertoe doen in relatie tot jou of de groep.
- Jezelf aanvaard voelen door anderen, waardoor je eigen waarde toeneemt.
- Als gemeenschap medeverantwoordelijkheid dragen en bijdragen aan het welbevinden van anderen.
- Het leren laten plaatsvinden in en door samenwerking met anderen.
- Stimuleren van de zelfontwikkeling door voortdurende reflectie en toetsing met anderen.
- Jongeren uitnodigen te leren van ouderen die een voorbeeldfunctie willen nemen.
- Ouderen die in het belang van jongeren open staan om van hen te leren .

Ons handelen wordt dus in de kern bepaald door onze waarden: waardoor laten we ons leiden, wat zijn belangrijke drijfveren in ons leven? Die waarden worden zichtbaar bij een nadere kennismaking met een schoolcultuur en de daarbij horende praktijken.

Sanders en Neuijen ('Bedrijfscultuur, diagnose en beïnvloeding', 1992) ontwierpen een model (zie figuur 1) waarin zij onderscheid maken tussen enerzijds de waarden en grondbeginselen van waaruit men in groepen en culturen werkt en anderzijds de praktijken waaruit deze waarden zijn af te lezen. Dit model heeft de vorm van een ui. Door de ringen af te pellen kom je steeds dichterbij de kern.



Figuur 1 - Het ui-model van Sanders & Neuijen

In de buitenste ring en daarmee het meest zichtbaar vinden we de kenmerkende symbolen voor een schoolcultuur. In de tweede laag vinden we de helden, de voorbeeldfiguren waaraan de betrokkenen zich conformeren. De derde laag is die van de rituelen: allerlei vaststaande codes die laten zien hoe mensen met elkaar omgaan en wat voor hen belangrijk is.

In dit model lijkt het alsof je eerst de symbolen waarneemt en later de helden en rituelen. In de realiteit blijken de praktijken door elkaar te lopen.

Het ui-model biedt twee mogelijkheden om naar normen en waarden te kijken: van buiten naar binnen of van binnen naar buiten. Wie van binnenuit werkt, staat eerst stil bij de voor hem belangrijke waarden en trekt daar vervolgens consequenties uit voor de praktijk. Zo vertaal je een waarde als respect voor de ander bijvoorbeeld in prettige collegiale omgangsvormen of in de manier waarop je met ordeproblemen omgaat. Je brengt je waarden in de praktijk.

Het is echter niet zo gemakkelijk om je van je waarden bewust te worden. Waardoor laat je je leiden? En dat in een school waar honderden mensen samenkomen, die allen hun eigen referentiekader en daarmee hun eigen uitje hebben. Kom dan maar eens tot gezamenlijke waarden...

Eenvoudiger is het daarom om andersom te beginnen. Het pellen van de ui, van buiten naar binnen. Het geeft een beeld van hoe op een school mensen met elkaar omgaan, welke symbolen ze gebruiken, wie de helden zijn en welke rituelen de sfeer bepalen. Daaruit zijn waarden expliciet te maken: dit is blijkbaar voor ons belangrijk. Uit de praktijken van mensen herleid je dus hun waarden.

Waarden en normen krijgen hun inhoud in de praktijk van alledag. Maar alledag is een dynamisch begrip. Wat tien jaar geleden normaal was, kan nu op een muur van onbegrip stuiten. Daarmee wordt het kijken naar normen en waarden een cyclisch proces: de ui raakt nooit afgepeld.

De vraag is vervolgens of je je als school voldoende herkent in die waarden (is dit wel wat we nastreven?) en hoe je die waarden levend houdt door de praktijken aan te

scherpen of er een nieuwe invulling aan te geven (zie draaiboek 'Zo zijn onze manieren').

Een belangrijke taak van de school is bij te dragen aan sociale cohesie door mensen met elkaar in contact te brengen, verbinding te maken. Dat kan in vele vormen: in de klas bij samenwerkend leren of bij groepsopdrachten, in buitenschoolse activiteiten, in mentorgesprekken of in de wijze waarop binnen een school conflicten worden aangepakt. Hoort een leerling van zijn mentor hoe de school over hem denkt of leert hij in zo'n gesprek naar zichzelf te kijken? Leiden conflicten tot strafmaatregelen of tot interventies waardoor mensen met elkaar in gesprek komen?

Scholen hebben de pedagogische opdracht waarden naar praktijken te vertalen. Maar dat alleen is niet voldoende. Als zij daarmee niet die sociale cohesie tot stand weten te brengen, heeft dat een negatieve invloed op alle andere aspecten van de scholengemeenschap. Een school die daarin wel slaagt, is een voorbeeld van een verbindende school. We komen hier later op terug.

1.3 Geen overdracht, maar ontwikkeling van waarden en normen

Op scholen wordt veel werk gemaakt van overdracht van waarden en normen. Dit is terug te vinden in de schoolgids, in opgehangen schoolregels en in mentorlessen. Er zijn speciale methodes voor sociale vaardigheidslessen ontwikkeld en docenten dragen hun waarden over in de contacten met hun leerlingen. In de term 'kennis-overdracht' zit een metafoer. Overdracht impliceert dat je anderen iets geeft wat zij nog niet bezitten. Daar is niets mis mee als het gaat om vaardigheden of kennis, nodig om een taak goed uit te voeren. Maar wanneer het blijft bij kennis overdragen, stagneert het leerproces. Pas als de leerling gemotiveerd is om die kennis ook in te zetten, het ook voor zichzelf als waardevol beleeft, vindt integratie en daarmee echt leren plaats. Stimuleren tot ontwikkeling gaat dus een stap verder dan kennisoverdracht. Leerlingen zijn mensen met enorme potenties. Het is een taak deze aan te boren en te ontwikkelen.

Hetzelfde kan gezegd worden voor normen en waarden. Het enkel overdragen of opleggen van normen en waarden uit zich in praktijken die aan de beleving van leerlingen voorbijgaan. Als leerlingen slechts wordt verteld hoe zij zich horen te gedragen, impliceert dat eigenlijk de overtuiging van de school dat leerlingen niet over (de juiste) normen en waarden beschikken. In feite 'waardenloos' zijn. Dat leidt ertoe dat ze zich slechts voorwaardelijk geaccepteerd voelen: 'Jij deugt pas als je voldoet aan de waarden en normen die wij voor jou bepaald hebben.' Als deze waarden vervolgens niet door de leerlingen als waardevol ervaren worden, gaan ze op zoek naar de grenzen om daardoor hun ongenoegen te uiten.

Bij het overdragen van waarden en normen moet dus vooral geïnvesteerd worden in het stimuleren van de innerlijke beleving. Een basisaannname daarbij is dat onvoorwaardelijke acceptatie (je mag zijn zoals je bent) leidt tot positieve inzet, de bereidheid tot reflectie en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor afspraken.

1.4 Leren van elkaar

Communiceren met elkaar doen we de hele dag. En daarbij gaan ook dingen mis, ondanks goede bedoelingen. Storingen in de communicatie zijn niet te voorkomen. Mensen kunnen daardoor beschadigd raken. In onveilige situaties gebeurt dat ook met opzet: iemand kwetsen om te kwetsen, soms met het doel zelf overeind te blijven. In alle gevallen kan dit als onrecht ervaren worden.

Onrecht kan mensen binnen de school op vele manieren overkomen: een leraar wordt door leerlingen gepest, een leerling ervaart dat zijn leraren hem liever niet zien, een proefwerk waarvoor je hard geleerd hebt, gaat niet door. Onrecht kan ook van buitenaf komen en heftige vormen aannemen. Bijvoorbeeld wanneer een leerling overlijdt door ziekte, omkomt in het verkeer of slachtoffer wordt van geweld. Dan komen waarden onder druk te staan: waar doe je het allemaal voor? Onrecht maakt vaak heftige gevoelens los, die op hun beurt weer energie genereren. Soms destructief: stressgedrag, met stoelen gooien, verbaal agressief reageren. De energie die onrecht oplevert, kan echter ook een constructieve wending nemen. Bijvoorbeeld als na een geweldsincident op een school mensen actie ondernemen om op een betere manier met elkaar om te gaan. De pijn van het incident is er niet minder om, maar de positieve effecten die eruit voortvloeien laten de verbondenheid groeien en maken zo de pijn beter draagbaar. Ook zo worden waarden waar je voor staat zichtbaar. Voor de school is het een uitdaging om de energie die negatieve gebeurtenissen opleveren, om te zetten in constructieve acties. Wie daarin slaagt, is werkelijk verbindend en laat mensen ervaren dat zij ertoe doen.

Wanneer de waarden zichtbaar worden in de praktijken, impliceert dat dat de school bij het ontwikkelen van een normen- en waardenbeleid een voorbeeldfunctie heeft. Dat leraren model moeten staan voor hoe je met respect voor jezelf, voor anderen en voor je omgeving kunt leven. En dat zij zichzelf blijven ontwikkelen, door hun normen en waarden regelmatig te toetsen aan die van anderen. Dit maakt het beroep van leraar spannend en de moeite waard. Het is de essentie van het leraarschap. Een leraar die op grond van leeftijd, opleiding en ervaring tot de ontdekking is gekomen dat hij alles heeft ontwikkeld wat er in zijn leven te ontwikkelen valt, is geen inspiratiebron meer voor leerlingen. Iemand die al zijn doelen bereikt heeft, alles op een rijtje heeft, staat stil.

Wat betekent dat alles voor een scholengemeenschap? Hieronder vertalen we een aantal abstracte waarden naar de concrete praktijk.

1.5 Basisbehoeften

In een verbindende school is iedereen de moeite waard en wordt gewaardeerd om wie hij is, om wat hij kan en om wat hij doet, binnen zijn eigen mogelijkheden en binnen de afgesproken kaders van de school. Of het nu gaat om leerlingen of leraren, ondersteunend personeel of de directie, mensen die in groepen werken voelen zich

geaccepteerd als wordt voldaan aan de volgende basisbehoeften: zich veilig voelen, invloed hebben en persoonlijke relaties kunnen aangaan.

Het tegemoetkomen aan deze behoeften valt binnen de professionele verantwoordelijkheid van de school. Daarom is er bijvoorbeeld extra aandacht voor fysieke veiligheid in praktijklokalen waar mensen met gereedschappen werken.

Maar daarnaast investeren scholen ook in sociale veiligheid, wat zichtbaar wordt in de manier waarop het schoolklimaat ervaren wordt. Is er ruimte voor eigen inbreng en een afwijkende mening? Hoe wordt met pestgedrag omgegaan? Is er een goede zorgstructuur en hoe functioneert het mentoraat?

In een verbindende school voelen leerlingen zich *veilig*. Waar dat kan krijgen ze *invloed*, telt hun mening, denken ze mee. Hierdoor ontwikkelen leerlingen zich en ervaren ze hun betekenis voor anderen. Omgekeerd geven leerlingen in zo'n veilige context vertrouwen terug, zodat leraren zich gerespecteerd voelen. Door die wisselwerking wordt een voedingsbodem gelegd voor respectvolle persoonlijke relaties. *Persoonlijk contact* ontstaat spontaan, is interactief en wederkerig. Daaruit kunnen vriendschappen groeien die een leven lang blijven bestaan. De school kan in haar didactische werkvormen, via samenwerkend leren, door aandacht voor spel en cultuur enzovoort, voorwaarden creëren die persoonlijk contact stimuleren.

1.6 Erkenning als basis

Basis voor een werkelijke relatie is respect en erkenning. In een verbindende school ervaren mensen dat zij door anderen gezien en geaccepteerd worden zoals ze zijn. Erkennen is geen synoniem voor goedvinden of tolereren. Het betekent oog hebben voor de zienswijze van de ander en hem als persoon respecteren, ook als je die zienswijze niet deelt. Neem het voorbeeld van een leerling die een klasgenoot te lijf gaat. In dit geval krijgt het slachtoffer erkenning als hij zijn verhaal kan vertellen en betrokken wordt bij de afwikkeling van het incident. De dader geef je erkenning wanneer je zijn woede opmerkt en benoemt, maar tegelijkertijd ook zijn gedrag in deze situatie afwijst, ondersteund door sancties. In deze situatie krijgen beiden erkenning als ze naar elkaar hun emoties over het gebeurde kunnen uiten, samen de schade weten te regelen en daarmee de relatie herstellen. Wie leerlingen verantwoordelijkheid geeft voor wat zij doen en laten, maar ook voor de consequenties ervan, geeft hen invloed en daarmee ook erkenning.

1.7 Meerzijdige partijdigheid

Bij meerzijdige partijdigheid wordt rekening gehouden met alle belanghebbenden. Dat houdt in dat een school haar pedagogische waarden zichtbaar maakt en vertaalt in duidelijke omgangsregels en ernaar streeft de belangen van alle betrokkenen mee te wegen: die van leraren, leerlingen, schoolleiding en ondersteunend personeel. Ook de belangen die ouders hebben vanuit hun ouderlijke opvoedingsverantwoordelijkheid verdienen daarbij aandacht. Nadenken over de invloed van ouders kan pittige discussies opleveren. Want ouders en school hebben ieder hun eigen

verantwoordelijkheid. Ouders zijn primair verantwoordelijk voor de opvoeding van hun kind, een verantwoordelijkheid die de school hen niet kan en mag afnemen. De school kent een eigen pedagogische verantwoordelijkheid. Een schoolleider bracht dit kernachtig onder woorden aan een leerling die vertelde dat ze van haar ouders niet naar de les maatschappelijke vorming hoefde, omdat de leraar stellingen verkondigde waar haar ouders het niet mee eens waren. "Prima dat je ouders zo meedenken en geïnteresseerd zijn in school, maar thuis zijn zij de baas en hier beslis ik. En dus ga je naar de les, anders heb je een probleem."

Staan visies en belangen van ouders en school tegenover elkaar, dan wint de school aan kracht wanneer zij open communiceert over wat haar waarden zijn, welke keuzes ze daarin maakt en hoe zij daar in de praktijk vorm aan geeft. Wanneer ouders bij inschrijving van hun kind weten waar ze voor kiezen, is de kans op miscommunicatie een stuk kleiner. Ook dit is een vorm van meerzijdige partijdigheid. Het voorkomt dat kinderen moeten kiezen tussen de waarden van de school en die van hun ouders. Kinderen krijgen zo de kans loyaal te blijven aan het gezin, de familie waarin zij opgroeien.

2 Herstelrecht in het onderwijs

2.1 Inleiding

'Restorative Justice' (herstelrecht) is gebaseerd op een justitioneel model, waarbij de focus meer gericht is op herstel van de aangerichte schade en daarmee op herstel van de relatie, dan op het straffen van de daders. Het is afgeleid van de manier waarop Maori's, de oorspronkelijke inwoners van Nieuw Zeeland, conflicten binnen de groep oplosten voordat zij geconfronteerd werden met het westerse systeem van oordelen en veroordelen. Het biedt een alternatief denkkader voor het omgaan met daders en slachtoffers. In 1989 werd de 'Children, Young Persons and their Family Act' aangenomen, waarbij Restorative Justice wettelijke erkenning kreeg.

De resultaten waren zo goed, dat in 2002 Restorative Justice is opgenomen in het formele rechtssysteem voor volwassenen. Via 'Family Group Conferences' overleggen daders, slachtoffers en rechtstreeks betrokkenen (ouders, vrienden, buren) hoe aangerichte schade het best hersteld kan worden.

Het Ministerie van Justitie van Nieuw Zeeland geeft de volgende omschrijving:

'Restorative Justice' is een proces dat bij een specifieke overtreding van de gedragsregels, voor zover mogelijk, alle belanghebbenden betreft bij het gezamenlijk vaststellen en benoemen van de schade, de behoeften en verplichtingen, met als doel genoegdoening en herstel van de relatie'.

In 1994 werkte Terry O'Connell (een Australische politiebeambte, geboeid door de resultaten in Nieuw Zeeland) met een dergelijk rechtssysteem, waarbij daders en slachtoffers rechtstreeks met elkaar in contact werden gebracht. Hij introduceerde zijn ideeën via conferenties in Europa en de Verenigde Staten. In Pennsylvania ontmoette hij Ted Wachtel, die werkte met jeugdige delinquenten en geïnspireerd werd door de ideeën van Restorative Justice. Zij richtten de internationale organisatie Real Justice op en brachten daarmee Family Group Conferencing naar Amerika en Europa. Naarmate meer bekendheid ontstond, werden er ook van andere kanten initiatieven ondernomen, met name in Groot-Brittannië. Er ontstonden verschillende instituten, die onafhankelijk van elkaar de ideeën verder ontwikkelden voor gebruik in het rechtssysteem, de jeugdhulpverlening en het maatschappelijk werk. Van daaruit was het een kleine stap naar het onderwijs en op dit moment wordt er hard gewerkt aan de vertaling van de ideeën voor gebruik in de school.

In Nederland is Restorative Justice bekend als 'herstelrecht', 'echt recht' of 'eigen kracht' en vindt het zijn toepassingen met name in de maatschappelijke dienstverlening. Op een aantal scholen wordt met het model geëxperimenteerd of is het ingevoerd, waaronder een vestiging van het Terra College in Den Haag. In de nasleep van de moord op conrector Hans van Wieren werd het model toegepast in de gesprekken met leerlingen die in eerste instantie partij voor de dader kozen.

Via onderzoek naar normen en waarden in de school kwam KPC Groep in contact met Ted Wachtel en zijn programma voor 'SaferSaner Schools'. Dit programma, alsmede andere publicaties over dit onderwerp, vormden de aanzet om herstelrecht

een bredere bekendheid te geven binnen het Nederlandse onderwijs. Daarbij is gebruik gemaakt van de expertise die is opgebouwd door het IIRP, het International Institute for Restorative Practices van Ted Wachtel.

2.2 De sociale-discipline-matrix

Uitgangspunt van herstelrecht is dat normoverschrijdend gedrag mensen en relaties beschadigt en dat recht geschiedt als die schade zo goed mogelijk wordt hersteld. Daarbij wordt uitgegaan van de volgende basisaannames.

- Mensen voelen zich gelukkiger, werken beter samen en zijn positiever als van hogerhand MET hen wordt samengewerkt.
- Het omgekeerde geldt als ze worden TEGENgewerkt, als ze NIET gezien worden of als ze geen invloed hebben in de dingen die VOOR hen worden gedaan.
- Als mensen ervaren fair behandeld te worden versterkt dat de vertrouwensrelatie en de bereidwilligheid om mee te werken, zelfs bij sancties.

De sociale-discipline-matrix (figuur 3), ontworpen door McCold en Wachtel (2000) is op deze basisaannames gebaseerd.

Voor het onderwijs betekent dit dat werken aan sterke onderlinge relaties de sleutel vormt tot het vormen van een hechte, veilige scholengemeenschap. Wanneer de school model staat voor de maatschappij, leren leerlingen daardoor hoe een gezonde maatschappij functioneert. In de praktijk blijkt dat docenten die erin slagen een goede band op te bouwen met hun leerlingen, minder ordeproblemen hebben, betere resultaten halen en met meer plezier hun werk doen.

Waar de naam herstelrecht doet vermoeden dat we met een reactief model te maken hebben (herstellen is reageren op gebeurtenissen waar iets mis is gegaan), blijkt uit de aannames dat er eerder sprake is van een pro-actief model: creëren van een werkcultuur of leefklimaat waarin mensen elkaar ontmoeten, samenwerken, eigen verantwoordelijkheid dragen en bereid zijn op een faire manier problemen met elkaar op te lossen. Het gaat daarbij niet alleen om leerlingen of studenten, maar om iedereen die in een relatie staat met de school. Herstelrecht richt zich op de gemeenschap en kan daarom alleen werken als de hele scholengemeenschap het model als uitgangspunt neemt voor handelen. Wij kiezen daarom in de Nederlandse vertaling van het concept voor 'verbindend recht' en noemen scholen die daaraan gestalte geven 'verbindende scholen'.

In de hiërarchische relatie tussen docent en leerling is het onvermijdelijk dat er af en toe spanningen optreden. Van de docent wordt verwacht dat hij daar op een adequate manier mee omgaat. En dat kan lastig zijn: wat is nog te accepteren en waar moet de grens getrokken worden? Daarmee begeeft hij zich op het continuüm van straffen en tolereren (figuur 2).



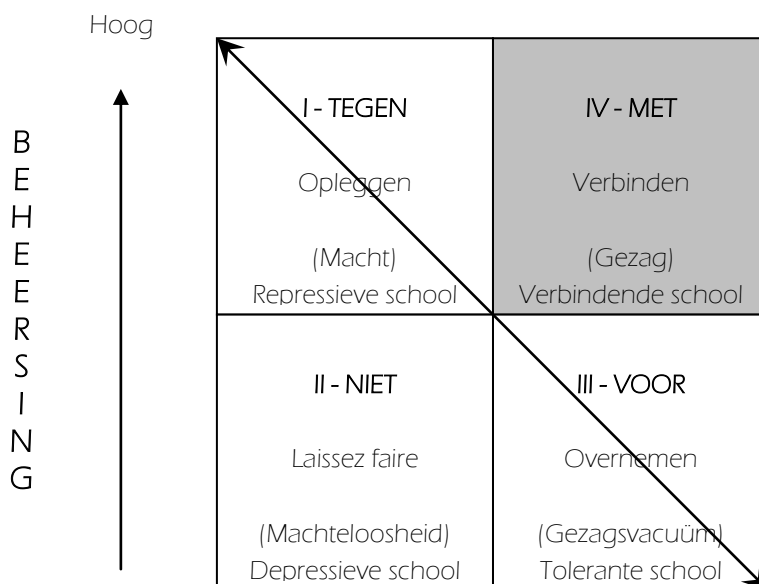


Figuur 2 - Continuüm van straffen en tolereren

Soms zal hij meer neigen naar straffen, een andere keer kiest hij voor meer tolerantie. Dat is afhankelijk van een flink aantal factoren: zijn fysieke gesteldheid, zijn privé-situatie, de relatie met deze specifieke groep, examendruk, het uur van de dag, de dag van de week, de liefde voor zijn vak, zijn interesse in leerlingen enzovoort. Ook vertrouwen in zichzelf, zijn collega's, de leerlingen, de schoolleiding spelen een grote rol. Dit betekent dat hij in vergelijkbare situaties verschillend, dus onvoorspelbaar kan reageren, en dat zorgt dan weer voor onrust bij leerlingen, tast hun behoefte aan veiligheid en het hebben van invloed aan. Daarmee wordt ook de relatie, het persoonlijk contact, onder druk gezet. De onvoorspelbaarheid neemt voor leerlingen toe als ze ervaren dat andere docenten zich op hun eigen manier door het continuüm bewegen. Beginnende docenten, die in de docentenkamer om raad vragen, weten daarover ook mee te praten. De oplossingen die collega's aandragen voor hun problemen zijn vaak op verschillende plaatsen in het continuüm terug te vinden. Ze variëren van strakker aanpakken tot de touwtjes wat laten vieren, van de discussie aangaan tot het opleggen van straffen. Zelfs welwillende leerlingen doen daar aan mee als ze onervaren docenten adviseren wat strenger te zijn of juist eens wat soepeler te reageren.

Het balanceren op de lijn tussen repressie en tolerantie maakt veel docenten onzeker. Als zij leerlingen de klas uitsturen verwachten ze niet dat de afdelingscoördinator ze met een kopje thee ontvangt en begrip toont voor het gebeurde. Evenmin is het prettig voor een afdelingsleider als van hem verwacht wordt corrigerend en streng op te treden, zonder zelf partij te zijn in het conflict.

Herstelrecht combineert de twee uitersten van het continuüm en zet ze uit in een sociale-discipline-matrix (figuur 3). In deze matrix worden vier basisinvalshoeken zichtbaar, van waaruit binnen een school gewerkt kan worden aan een open normen- en waardenklimaat binnen duidelijke gedragsgrenzen.

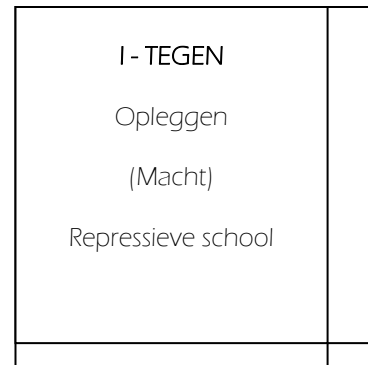




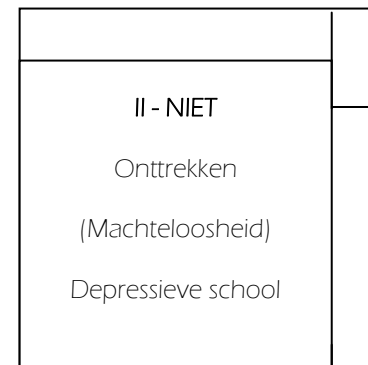
Figuur 3 – Sociale-discipline-matrix (naar Paul McCold & Ted Wachtel, 2000)

De sociale-discipline-matrix is een handzaam kader dat in veel situaties toepasbaar is. De vier invalshoeken worden gepresenteerd als verschillende combinaties van hoge of lage beheersing met veel of weinig ondersteuning. Het kan daarbij gaan om alle geledingen in de school.

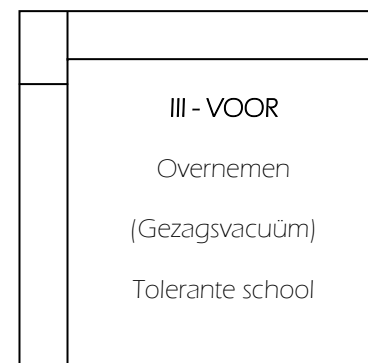
In het eerste kwadrant vinden we de *repressieve school*. Normen en waarden worden vanuit een machtspositie opgelegd: de regels liggen vast en overtredingen worden niet getolereerd. Autonomie wordt ontkend, er worden harde eisen gesteld, strenge straffen opgelegd en medewerking wordt geforceerd. Het gezag neemt een aanklagerspositie in en maatregelen worden genomen **TEGEN** eenieder die hierin niet meegaat. Er wordt niet geïnvesteerd in individuele hulpverlening of relatievorming. Regels zijn regels, waaraan niet valt te tornen. Zij beperken de ruimte en geven de grenzen aan die niet overschreden mogen worden.



In het tweede kwadrant bevindt zich de *depressieve school*. Normen en waarden zijn wel ergens vastgelegd, maar de naleving ervan komt niet zo nauw. Autonomie wordt gebruikt als uitvlucht om niet te hoeven handelen: je zoekt het zelf maar uit, zie maar hoever je komt, ik ben er **NIET** voor jou, jullie weten het toch allemaal beter. Het gezag kiest hier voor de machteloosheid van de slachtofferpositie: ik weet/wij weten het ook allemaal niet meer. Als iemand tegen problemen oploopt, vindt niet of nauwelijks ondersteuning plaats.

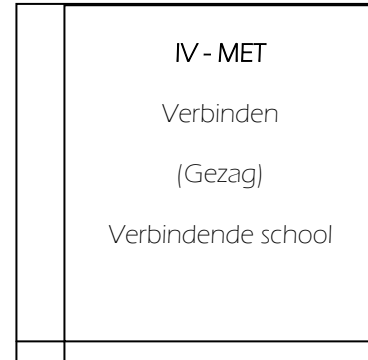


Het derde kwadrant vertegenwoordigt de *tolerante school*. Natuurlijk zijn er normen en waarden, maar er is veel begrip voor degenen die daarmee moeite hebben. Er worden weinig eisen gesteld, toegeeflijkheid is kenmerkend en voor de lieve vrede worden heel wat zoete broodjes gebakken. Autonomie wordt hier gezien als excuus: je kunt nu eenmaal niet meer verwachten, ze zijn er nog niet aan toe, we moeten niet te veel willen. Waar nodig vindt ondersteuning plaats en wordt er dispensatie of compensatie verleend. Problemen die ontstaan



worden zoveel mogelijk **VOOR** de ander opgelost.
Het gezag opereert voornamelijk vanuit de redderspositie: wij weten wel wat goed voor je is.

De *verbindende school* staat voor de combinatie van hoge beheersing en veel ondersteuning in het vierde kwadrant. Scholen die vanuit deze visie aan normen en waarden werken, zien autonomie als uitdaging. Het gezag kiest voor een coachpositie. Binnen duidelijk vastgestelde grenzen wordt gestreefd naar een klimaat waarin iedereen gestimuleerd en geprikkeld wordt om medeverantwoordelijkheid te dragen voor het welbevinden van zichzelf, de ander en de omgeving. Wederzijds respect is een vaste waarde. Bij overtredingen wordt de daad afgekeurd, niet de dader. Het gezag daagt uit en confronteert, durft afgesproken regels ter discussie te stellen en zoekt samen **MET** de betrokkenen naar mogelijkheden om daarbinnen te functioneren. Regels worden op hun waarden beoordeeld en in overleg aangepast. Regels zijn er niet om de regels, maar om de ruimte aan te geven waarbinnen iedereen zich vrij kan bewegen. Waar nodig wordt ondersteuning aangeboden. Er vindt voortdurende reflectie plaats: is dit wat we samen willen?



2.3 Een fundamentele keuze

De verbindende aanpak, waarbij geen keuze wordt gemaakt op het continuüm tussen straffen of tolereren, maar waarbij deze twee uitersten met elkaar worden verbonden, verbreedt de mogelijkheden van de school om enerzijds steun te bieden waar nodig en anderzijds toe te zien op het naleven van afspraken en regels.

De eenvoud van het model blijkt ook uit de herkenning, zoals die door veel docenten verwoord wordt. 'Eigenlijk doen we dit al'. In principe hebben ze daarin gelijk. Docenten werken graag vanuit dit kwadrant en genieten als ze daarmee de relatie met de leerlingen zien groeien. Maar het gebeurt te weinig vanuit een bewuste gezamenlijke keuze van de school. Het lukt vaak wel in goed gemotiveerde klassen en op momenten dat de docent goed in zijn vel zit, kortom, als het verwachtings-patroon naar elkaar positief is. Moeilijker wordt het als klassen minder gemotiveerd zijn of als de docent niet de energie kan opbrengen om in de relatie te investeren. De neiging bestaat dan al snel om over te gaan tot een repressieve aanpak of te vervallen in een *laissez-faire*-benadering. Een valkuil voor veel docenten is bovendien dat zij, indien hun optreden geen resultaat heeft, kiezen voor een 'meer van hetzelfde' aanpak. Dat werkt stimulerend vanuit kwadrant IV, maar demotiverend vanuit de andere kwadranten. Meer straf als de eerste straf niet helpt, meer onverschilligheid als leerlingen zich

daaraan in eerste instantie niets gelegen laten liggen. De verbindende aanpak werkt dan ook alleen als een hele scholengemeenschap daaraan wil bijdragen door steeds weer de fundamentele keuze te maken voor kwadrant IV. Daarmee wordt de voorspelbaarheid van de interactie verhoogd en dit heeft weer invloed op het welbevinden van zowel schoolleiding, docenten als leerlingen. Weten waar je aan toe bent, naast weten dat je gerespecteerd wordt, komt tegemoet aan de basisbehoeften van zich veilig voelen, invloed hebben en persoonlijk contact. Daarmee werkt de verbindende school op een pro-actieve wijze aan een goed normen- en waardenklimaat.

3 Omgaan met conflicten in de verbindende school

3.1 Inleiding

In haar reader 'About Restorative Practice' schetst Belinda Hopkins (2000) de contouren van Restorative Justice (herstelrecht) in het onderwijs wanneer het gaat om conflicten. Zij baseert zich daarbij onder andere op een vergelijking van de uitgangspunten van een repressieve school met die van een verbindende school van Howard Zehr (1990).

In figuur 4 is een geadapteerde vertaling daarvan weergegeven, toegespitst op de Nederlandse schoolsituatie. Verder geeft ze in haar reader een overzicht van te ontwikkelen competenties en instrumenten en beschrijft ze een invoeringsstrategie. Dit hoofdstuk is voor een groot gedeelte gebaseerd op haar inzichten, waar mogelijk aangevuld met andere bronnen.

3.2 Het belang van de relatie

In de verbindende school is herstel van de relatie zeker zo belangrijk als het controleren van de regels. Dat betekent niet dat regels niet gehandhaafd of bewaakt worden, maar de tijd die geïnvesteerd wordt in het herstellen van de relatie tussen betrokkenen bij een incident wordt als zinvoller gezien dan het bestraffen van de overtreder. Op die manier leren jongeren verantwoordelijkheid dragen voor elkaars welbevinden, wat bijdraagt aan hun ontwikkeling tot waardevolle medeburgers.

Uitgangspunten repressieve school		Uitgangspunten verbindende school
Normoverschrijdend of ongepast gedrag is in de eerste plaats een overtreding van schoolregels.	1	Normoverschrijdend gedrag is een aantasting van het welbevinden van een persoon of groep door een of meer anderen.
De schuldvraag staat centraal: wat is er gebeurd en wie het heeft gedaan.	2	De probleemoplossing staat centraal. Dit gebeurt door het benoemen van gevoelens en behoeften van betrokkenen en te onderzoeken hoe daaraan tegemoet te komen.
De (school)leiding bepaalt de strafmaat. De belangen van het slachtoffer zijn ondergeschikt.	3	De betrokkenen zoeken samen, daarin gesteund door derden, naar een bevredigende oplossing.
Straf moet afschrikken en herhaling voorkomen.	4	Herstel van wat is aangericht staat voorop. Dit kan door alle partijen genoegdoening te geven, met als doel verzoening en groei van verantwoordelijkheidsbesef voor de toekomst.
De dader wordt gepersonifieerd met zijn daad. De omstandigheden van de dader spelen geen rol: regels zijn regels.	5	Normoverschrijdend gedrag creëert een conflict tussen personen, waaruit door iedereen geleerd kan worden.
Het ene onrecht wordt daardoor vergolden met het andere. De dader wordt daarmee in zijn beleving ook	6	Doel is herstel van pijn/schade die geleden is of de relatie die verstoord is, waarbij de daad en niet de dader wordt veroordeeld.

slachtoffer.		
Betrokkenen die door het gebeurde benadeeld zijn hebben geen stem; naar hun behoeften wordt niet gevraagd.	7	Alle betrokken worden aangemoedigd aan herstel mee te werken, waardoor ieder er sterker uitkomt.
De mate van veroordeling van de dader is terug te vinden in de zwaarte van de opgelegde straf.	8	De dader wordt beoordeeld op het besef van de gevolgen van zijn daad, het nemen van verantwoordelijkheid daarvoor, het inzien van de consequenties van zijn keuzes en het meedenken over herstel van de aangerichte materiële, fysieke of relationele schade.

Figuur 4 – Vergelijking uitgangspunten van de repressieve met de verbindende school

Basisvragen die bij de repressieve school gesteld worden hebben als kern:

- Wat is er gebeurd?
- Wie heeft het gedaan?
- Welke straf staat daarop zodat het niet weer gebeurt?

Bij deze aanpak ligt de verantwoordelijkheid voor handhaving van de regels bij het (bevoegd) gezag. De dader wordt bestraft en raakt daardoor geïsoleerd van de gemeenschap. Zijn verdere gedrag wordt daardoor meer bepaald door het willen vermijden van sancties en is daardoor ik-gericht.

De verbindende school gaat uit van de basisvraagstelling:

- Wat is er gebeurd?
- Wie is/zijn erdoor benadeeld?
- Hoe zorgen we ervoor dat ieder zijn kant van het verhaal kan laten horen?
- Hoe kunnen we alle betrokkenen genoegdoening geven?
- Wat kunnen we leren voor de toekomst om herhaling te voorkomen?

Bij deze aanpak gaat men ervan uit dat iedereen verantwoordelijkheid dient te dragen voor de gevolgen van zijn gedrag en het goedmaken daarvan, om daardoor de beschadigde relatie te herstellen. Het gevolg is dat wij-gericht denken het gedrag gaat bepalen. In hoofdstuk 4 wordt hier nader op ingegaan.

Het model van de verbindende school staat niet alleen voor incidenten of conflicten. Ook in andere situaties, waarbij geen duidelijke 'schuldigen' zijn aan te wijzen, waar partijen elkaar beschuldigen of waarbij keuzes moeten worden gemaakt die mensen raken, bewijst de basisvraagstelling zijn nut. In dergelijke situaties maken scholen vaak gebruik van *(peer)mediation*. Maar de verbindende school gaat echter verder dan dat. Het model is niet alleen een antwoord op extreem gedrag of andere vormen van regelovertreding. De verbindende school is elke dag zichtbaar in de gewone klassensituatie, in de docentenkamer, op het schoolplein en in contacten met ouders. Het is ongeloofwaardig als de uitgangspunten van het model niet in alle situaties gelijk zijn. Leerlingen voelen dat haarscherp aan. Ze hebben een groot rechtvaardigheidsgevoel en hebben behoefte aan rolmodelgedrag van volwassenen. Het is daarom van belang dat zij samen omgangsregels afspreken en erbij betrokken worden als iemand, ook een volwassene, die overtreedt. Dat kan echter niet zomaar.

Om de effectiviteit van de interventies te verhogen is het gewenst dat alle betrokkenen geoefend worden in een aantal communicatieve vaardigheden. Het gaat daarbij om vaardigheden als actief luisteren, geweldloos communiceren, omgaan met weerstand en conflictbemiddeling. Voor volwassenen kunnen daartoe trainingen aangeboden worden; mentoren kunnen (daarna) lespakketten ontwikkelen om leerlingen te instrueren.

Verder is aandacht voor emotionele intelligentie (verdieping van het relationeel bewustzijn, ontwikkelen van het zelfbeeld, normen- en waardenbesef, samenwerken (samenwerkend leren), acceptatie van verschillen en uiten van gevoelens) een belangrijke peiler van de verbindende school.

3.3 Instrumenten in de verbindende school

Het belangrijkste instrument van de verbindende school is de communicatie. Deze beweegt zich op het continuüm tussen informele en formele interventies. Soms is een gefronste wenkbrauw of een enkele opmerking voldoende, soms is een schorsing onvermijdelijk. Dat is niet nieuw en docenten zijn daarin getraind. Nieuw is dat er een duidelijke opbouw plaatsvindt van informele naar formele interventies (zie figuur 5 in hoofdstuk 4) en dat daarvoor zowel bestaande als nieuw te ontwikkelen instrumenten worden gebruikt.

Relationeel communiceren

Relationeel communiceren heeft als doel het bevestigen en verstevigen van de relatie. Het is een mededeling aan de ander over zijn gedrag of houding en het effect daarvan op jou of op een ander. Dit leidt tot versterking van dat gedrag.

"Doordat jij je project zo mooi hebt uitgewerkt, is het voor mij een plezier om het te beoordelen."

"Fijn dat je gisteren even bij John in het ziekenhuis bent geweest. Hij vindt het vast prettig om een beetje op de hoogte te blijven van de klas."

Dergelijke opmerkingen hebben meer waarde dan een loos compliment als: "Goed gewerkt", "Mooi gedaan" of "Jullie zijn een fijne klas". De waarde van een compliment zit juist in die relationele toevoeging.

Je kunt ook een appèl op de ander doen om zijn gedrag of houding te wijzigen, omdat het voor jou of voor anderen van belang is.

"Als wij samen moeten surveilleren op het plein, wil ik graag dat je op tijd bent, want dan voel ik me een stuk veiliger."

"Ik kan me beter op deze groep concentreren als jullie die discussie tot de pauze uitstellen. Lukt dat?"

"Ik heb er slecht van geslapen dat jij me gisteren zo beledigd hebt." (indirect appèl)

Relationeel communiceren laat de ander in zijn waarde, is niet beschuldigend, maar uitnodigend naar de ander. Het gaat over de behoeften en de gevoelens van jezelf en

de ander vanuit wederzijds respect. Daarmee is het een voorbeeld van geweldloze communicatie.

(Peer)mediation

Soms is een neutraal iemand nodig om te helpen bij het oplossen van een conflict. Een peer-mediator is een student of leerling die daarvoor speciaal is opgeleid. Deelname aan peer-mediation is altijd op basis van vrijwilligheid en de informatie wordt, behalve in uitzonderlijke gevallen, vertrouwelijk behandeld. Een peer-mediator oordeelt niet en geeft geen advies. Omdat de basisvraagstelling ruimte biedt voor het uiten van gevoelens en behoeften, worden op deze manier vaak oplossingen gevonden. Peer-mediation heeft echter alleen kans van slagen als er sprake is van een goede coördinatie binnen de school.

In gevallen dat peer-mediation niet tot succes leidt of dat het conflict te complex is, kan een mediator, bijvoorbeeld een daarvoor opgeleide mentor, het overnemen. De werkwijze blijft daarbij hetzelfde.

In verbindende scholen wordt hier wel gesproken over 'miniconferenties'.

Deze kunnen, als de omstandigheden dat toelaten, ook wel eens onvoorbereid plaatsvinden.

Gesprekscirkels (circuitime)

In de klassensituatie zijn gesprekscirkels een belangrijk hulpmiddel om de relatie te versterken. Tevens wordt er dan ook gewerkt aan een verdere ontwikkeling van de communicatieve vaardigheden. Gesprekscirkels kunnen onderdeel zijn van de mentorles, worden opgenomen in projecten of geïntegreerd in het lesrooster. In het laatste geval bijvoorbeeld door de dag of de week te openen en te sluiten vanuit de gesprekscirkel. Ze kunnen daarnaast ook gevormd worden als een klassikale situatie of een incident op het schoolplein daaraan voorafgaand daarom vraagt.

Buiten de klassensituatie bewijzen gesprekscirkels hun waarde bij docentoverleg, bij bijeenkomsten van het leerlingenparlement, bij klassenoverstijgende conflicten en bij ouderavonden.

In Nederland hebben deze gesprekscirkels op veel scholen een plek gekregen.

In de verbindende school hebben de cirkels, naast versterking van de relationele band, als doel de ontwikkeling van het zelfbeeld en de zelfwaardering van de individuele deelnemers. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van de basisvraagstelling als eerder beschreven.

Groepsbijeenkomsten of herstelconferenties

Deze bijeenkomsten worden voorbereid en gehouden met een grotere groep betrokkenen. Ze vinden plaats als de veroorzaker van schade of leed zijn verantwoordelijkheid erkent en er vrijwillig mee instemt samen met de benadeelden, met ouders, vrienden en andere betrokkenen na te denken over het goedmaken ervan. Deze bijeenkomsten kunnen ook gehouden worden als er niet echt sprake is van schuld, maar om bijvoorbeeld de consequenties van gemaakte of te maken keuzes

duidelijk te krijgen. Ze hebben een formeel karakter, een vaste vraagstelling en een vaste volgorde van beantwoorden.

Nadat de deelnemers het eens zijn geworden over het herstel van de schade of het leed, treedt de neutrale voorzitter terug om het voorstel op papier te zetten. Terwijl hij daarmee bezig is, wordt de bijeenkomst vervolgd met een informeel hapje en een drankje en afgesloten met het ondertekenen van de overeenkomst.

In ernstige gevallen kan de groepsbijeenkomst formeel de laatste kans zijn om bijvoorbeeld schorsing of verwijdering van de school te voorkomen.

In hoofdstuk gaan wij verder in op de herstelconferentie; in bijlage 2 is een handleiding opgenomen voor de voorzitter van deze conferentie.

3.4 Integratie in de praktijk

Bovenstaande instrumenten bieden de mogelijkheid om in een school verbindend te werken. Echt verbindend is de school pas als het model geïntegreerd is in de praktijk van alledag en zichtbaar wordt in de onderlinge contacten tussen leerlingen, docenten, ondersteunend personeel, managers en ouders als een nieuwe manier van denken. Dat betekent dat vooral aandacht voor de informele interventies gewenst is. In bijlage 1 is een schema opgenomen dat door docenten, schoolleiders en onderwijsondersteunend personeel gebruikt kan worden ter voorbereiding op de bijeenkomst waarbij alle betrokkenen aanwezig zijn.

Als verbindend onderwijs niet door de hele school gedragen wordt en niet voor alle geledingen geldt, dan blijven bovenstaande instrumenten vage hulpmiddelen en worden ze bij gebrek aan succes weer afgedankt.

4 Hoe verbindend is de school?

4.1 Inleiding

Een verbindende school voert een pro-actief beleid op sociaal-pedagogisch terrein. In het schoolbeleid zijn de uitgangspunten betreffende sturing en ondersteuning van de leerlingen geformuleerd, alsmede van het personeel, want verbindend zijn loopt door alle geledingen. De uitkomst van dat beleid is een schoolklimaat dat regelmatig met elkaar wordt besproken en geëvalueerd, zowel onder vier ogen, in de groep en als scholengemeenschap. Iedereen in de school wordt uitgenodigd daarvoor verantwoordelijkheid te dragen en anderen daarop aan te spreken. Dat kan soms informeel door een enkele opmerking, soms formeel door het houden van een groepsbijeenkomst of conferentie. In het laatste geval spreken we van herstelrecht (Restorative Justice). Daarbij wordt niet alleen gekeken naar wat er gebeurde, wiens schuld dat was en welke straf daarvoor opgelegd moet worden, maar vooral naar wie er benadeeld is, hoe dat goedge maakt kan worden en hoe een herhaling voorkomen kan worden.

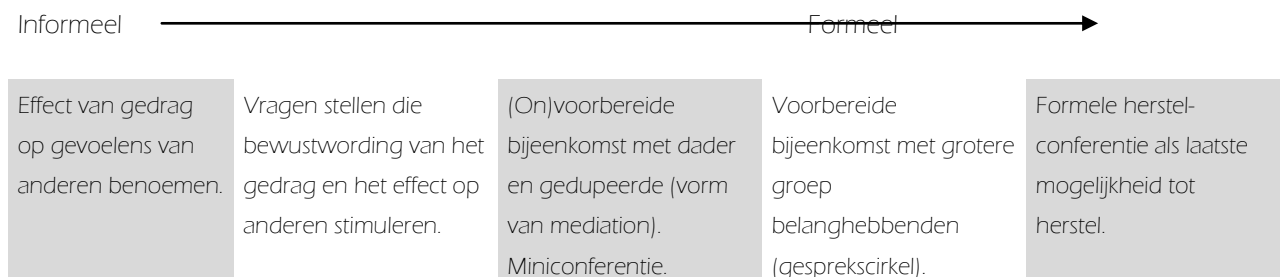
Een school die ervoor kiest verbindend te zijn, zal daar op haar eigen manier invulling aan geven, afhankelijk van omstandigheden als leerlingenpopulatie, onderwijsklimaat, didactisch model, bestaand pedagogisch klimaat, hiërarchische structuur, kortom van de schoolcultuur. Het is daarom belangrijk deze goed in kaart te brengen. Enkele mogelijkheden daarvoor zijn uitgewerkt in het draaiboek: 'Zo zijn onze manieren' dat hieraan voorafgaand is ontwikkeld. Daarin wordt niet alleen de beginsituatie gemeten, maar ook een stappenplan opgesteld dat richting geeft aan de gewenste ontwikkelingen.

Hierna volgt een verdere beschrijving van de uitgangspunten van de verbindende school, waarbij de relatie gelegd wordt met de actoren die daarbij een rol spelen. Bij herstel van onrecht worden de belangen van alle partijen meegewogen met als uiteindelijk doel herstel van de relatie. Hiërarchie of functie is daarbij geen discriminerende factor: zowel een schoolleider, een docent als een leerling kan alle rollen vervullen, die van dader, die van slachtoffer of die van belanghebbende of betrokkene. Hetzelfde geldt voor ouders van leerlingen of zelfs buurtbewoners van de school.

4.2 De scholengemeenschap in zijn geheel

Hoe word je een verbindende school? Verbindend zijn kan nooit worden opgelegd. Daar kies je voor, onvoorwaardelijk en met overtuiging. De basis van vrijwilligheid is essentieel en vraagt van een scholengemeenschap een duidelijke standpuntbepaling in alle geledingen. Zoiets ontstaat niet vanzelf. Dat moet groeien en dat kan alleen door met elkaar het gesprek aan te gaan en helder te communiceren over het model, de achtergronden, de werkwijzen, de instrumenten, de mogelijkheden voor invoering en de verwachtingen.

Eenmaal ingevoerd is het van belang elkaar (vanuit het MET-kwadrant van de sociale-discipline-matrix) te ondersteunen bij en aan te spreken op het instandhouden van de afspraken. Daarbij gaat het om zowel informele als formele interventies. In figuur 5 worden hiervan enkele voorbeelden gegeven. Verschuivend van links naar rechts worden de interventies steeds formeler, zijn er meer mensen bij betrokken en kosten ze dus meer tijd en planning. Verder vergen ze steeds meer structuur, gaan dieper in op de overtreding of het wangedrag en hebben daardoor waarschijnlijk meer impact op de betrokkenen.



Figuur 5 - Continuüm van interventies in de verbindende school

Het werken vanuit het concept verbindende school vraagt van de school een aantal specifieke vaardigheden, met name op het gebied van de communicatie (zie ook paragraaf 3.3). Verbindend communiceren, zowel op informeel als op formeel niveau, heeft een ondersteunende doelstelling binnen duidelijke structuren, zoals verderop besproken zal worden. Naarmate de aard van de overtreding ingrijpender is, wordt meer deskundigheid vereist van de school. Dat geldt met name bij voorbereidende gesprekken met alle deelnemers aan een formele *conferentie* of groepsbijeenkomst, maar nog meer voor het leiden van deze bijeenkomst. In Nederland bestaat al de mogelijkheid hiervoor een opleiding te volgen en gecertificeerd te worden¹. KPC Groep onderzoekt de mogelijkheid om op korte termijn hiervoor een opleiding te starten toespitst op het onderwijs.

In de school moet verder voor alle geledingen documentatie aanwezig zijn die in begrijpelijke taal duidelijk maakt waarom het gaat bij een verbindende school. Voor leerlingen kan het daarbij gaan om lespakketten of ander lesmateriaal. Ook voor nieuwe docenten en ouders kan materiaal worden ontwikkeld. In een verbindende school wordt niemand uitgesloten van de informatie of van deelneming, ongeacht mogelijke scepsis, afwijzing of eerder (wan)gedrag. Tijdgebrek of het niet beschikbaar zijn van informatie of informanten mag geen excuus zijn. En iedereen, hoe klein het incident ook is, heeft het recht gebruik te maken van de mogelijkheden die het model biedt. Dit geldt ook wanneer externe instanties een hulpverleningsrelatie met de school hebben. Ook zij horen bekend te zijn met de basisvraagstelling in voorkomende situaties:

- Wat is er gebeurd?
- Wie is/zijn er door benadeeld?
- Hoe kunnen de betrokkenen samen komen tot herstel van wat gebeurd is?

¹ Eigen Kracht, Centrum voor Herstelgericht Werken. Rob van Pagée. www.eigen-kracht.nl

- Hoe kan de school de betrokkenen daarin ondersteunen en samenbrengen?
- Wat valt er te leren van het gebeurde?

Afstemming en consistentie van de aanpak zijn belangrijk. Zowel dader als slachtoffer is erbij gebaat eenzelfde aanpak te krijgen bij eventuele verdere hulpverlening.

Verbindend werken impliceert dat ten allen tijde de veiligheid, de privacy en de rechten van alle betrokkenen gerespecteerd dienen te worden.

4.3 Als mensen benadeeld of beschadigd zijn

In een verbindende school gaat veel aandacht uit naar degenen die benadeeld zijn of zich benadeeld voelen (de slachtoffers), ook als het om schijnbaar kleine incidenten gaat. Dat begint met uitnodigen voor een gesprek, meevoelen, onbevooroordeeld luisteren, veiligheid bieden, helpen het aangedane leed onder woorden te brengen. Vaak is daaraan aanvankelijk het meest behoefte.

In repressieve scholen gaat de aandacht vooral naar de dader en is de kans groot dat de gedupeerde met onbeantwoorde vragen blijft zitten. De verbindende school echter brengt als volgende stap slachtoffer(s) in contact met de dader(s) in een veilige, gestructureerde omgeving. Het slachtoffer krijgt op die manier de gelegenheid aan de dader duidelijk maken welk effect het gebeurde op hem heeft gehad en hoe dat gecompenseerd kan worden.

Niet alle slachtoffers hebben deze behoefte; sommigen zullen moeite hebben hun angst hiervoor te overwinnen. De school kan hierbij een bemiddelende of bemoedigende rol spelen, maar uiteindelijk zal het slachtoffer de beslissing moeten nemen dit gesprek te willen voeren. Is hij daar (nog) niet aan toe, dan staan andere, minder bedreigende wegen voor hulp open als vervolggesprekken, (peer)-mediation of het schrijven van een brief aan de dader.

Erkenning door de school, maar het liefst door de dader, van het onrecht dat is aangedaan, is een belangrijke stap in het verbindende proces. Daarvoor is nodig dat de dader verantwoordelijkheid neemt voor zijn aandeel, overigens zonder daartoe gedwongen te worden. Dat laatste zou de situatie alleen maar verergeren.

Genoegdoening ten slotte draagt in belangrijke mate bij aan het herstellen van de relatie, tenminste als alle betrokkenen het eens zijn over de manier waarop herstel zal kunnen plaatsvinden. Betrokkenen die het de dader moeilijk maken om genoegdoening te geven door (te) hoge eisen te stellen, moeten daarin enerzijds gerespecteerd worden, maar ook uitgenodigd worden deze eisen eventueel wat bij te stellen.

Als een slachtoffer bereid is het gesprek met de betrokkenen aan te gaan, maar de dader is daar nog niet aan toe, dan kan de dader daartoe niet gedwongen worden. Helaas zal het slachtoffer daardoor niet voldoende gecompenseerd kunnen worden voor wat hem overkomen is. Extra nazorg is dan misschien gewenst.

Vragen voor het slachtoffer zijn:

- Wat is er gebeurd?

- Wat waren je gedachten op dat moment?
- Hoe denk je er nu over?
- Hoe ben je benadeeld door het gebeurde?
- Hoe kan dat weer goed gemaakt worden?
- Wat is daarvoor nodig?

4.4 Veroorzakers van het leed

Wat voor slachtoffers geldt, geldt ook voor daders: genoegdoening geeft hen de kans de balans recht te trekken en daarmee het relationele evenwicht te herstellen.

Als wij het over daders hebben, bedoelen we dan ook niet schuldigen. Bij verbindend recht is dader equivalent voor degene die aanstichter, veroorzaker of verantwoordelijke is geweest voor schade of leed en daarmee voor de relatiebreuk. Daarom worden daders in verbindende scholen uitgenodigd mee te denken over manieren waarop ze kunnen bijdragen aan herstel en dragen ze daar zelf verantwoordelijkheid voor.

Goed maken wat gebeurd is, daarbij geholpen door rechtvaardige en niet vernederende eisen, zorgt ervoor dat mensen elkaar weer recht in de ogen kunnen kijken en accepteren. Dat is belangrijk, zeker in scholengemeenschappen waar mensen elkaar iedere dag weer tegenkomen. Vernederende straffen of negatieve reacties maken van de dader op zijn beurt een slachtoffer. Daarmee is de kiem voor het volgende conflict gelegd.

Niet iedere dader is meteen in staat zijn gedrag aan te passen of de gevolgen te overzien. In de begeleiding (want ook een dader heeft begeleiding nodig!) kunnen daartoe de volgende stappen worden gezet:

- Ondersteun bij het bewustwordingsproces. Soms is het voldoende een aantal simpele vragen te stellen, in een ander geval helpt het als de begeleider zijn eigen gevoelens over het gebeurde verwoordt. In moeilijker gevallen kunnen vrienden, ouders of andere betrokkenen aan het bewustwordingsproces bijdragen door te vertellen hoe zij erdoor geraakt zijn.
- Vermijd verwijten, preken of vernederende straffen. Deze dienen vaak om eigen frustraties af te reageren en zijn daardoor niet gericht op bewustwording bij de dader. Een verdedigende houding en zelf in de slachtofferrol kruipen zijn vaak het gevolg. Ook een dader verdient respect, wat ertoe bijdraagt dat hij beter in staat is om de gevoelens van anderen te begrijpen en met hen mee te voelen.
- Betrek de dader actief bij het herstel van het onrecht. Alleen straffen maakt een dader passief. Hij laat de storm gelaten over zich heen gaan of brengt zichzelf mokkend in de stemming voor een volgend conflict. Als hij echter op de uitnodiging ingaat voor een gesprek met het slachtoffer en andere betrokkenen, is hij actief in vertellen, luisteren, gevoelens tonen, meedenken, oplossingen zoeken om de schade te herstellen en verantwoordelijkheid te accepteren voor zijn aandeel. Daarmee

verdient hij zijn zelfrespect en dat van de anderen terug en krijgt hij de kans op erkenning voor zijn kant van het verhaal.

- Accepteer onduidelijkheid van de gebeurtenis. Het gaat niet om waarheidsvinding. Soms is het in een conflict moeilijk de dader of het slachtoffer aan te wijzen, of dragen beiden evenveel verantwoordelijkheid voor het gebeurde. Ook dan kan een gesprek helpen, als ieder bereid is zijn deel van de verantwoordelijkheid in te brengen. Ook in het zoeken naar oplossingen kan dan ieder zijn deel bijdragen aan een voor ieder bevredigende afloop.
- Zie de daad los van de dader. In de verbindende school is het gedrag van de dader uitgangspunt van handelen, niet de dader zelf. Door de dader te blijven respecteren zal hij eerder bereid zijn te reflecteren op zijn gedrag en de verantwoordelijkheid die hij daarvoor draagt. Doordat de relatie met de dader niet het onderwerp is, blijft die overeind, en ontstaat het klimaat om samen uitwegen te zoeken.
- Zie conflicten of overtredingen als een gelegenheid om te leren. Negatieve voorvallen worden daardoor omgezet in constructieve ervaringen en door de verbindende aanpak wordt de kans op herhaling een stuk kleiner.

Vragen voor de dader zijn:

- Wat is er gebeurd?
- Wat waren je gedachten op dat moment?
- Hoe denk je er nu over?
- Wie is/zijn er benadeeld door het gebeurde?
- Hoe kan dat weer goed gemaakt worden?
- Wat is daarvoor nodig?

Als een dader bereid is het gesprek met de betrokkenen aan te gaan, maar de slachtoffers zijn daar nog niet aan toe, dan kan het gesprek ook zonder hen plaatsvinden, zodat de dader een actieve rol kan blijven spelen. Zeker als hij zich realiseert dat de weigering van de ander duidelijk maakt hoe groot het aangedane leed is.

Is de dader niet bereid om in het model van de verbindende school mee te gaan, dan staat de school niets anders te doen dan andere maatregelen te nemen, die kunnen variëren van lichte straffen tot schorsing of verwijdering van school, afhankelijk van de aard van het probleem. Ook hier kan een gesprek de dader tot andere inzichten brengen, maar dat is alleen effectief als hij zich daartoe niet gemanipuleerd voelt, maar uit vrije wil kan beslissen.

4.5 Grenzen en structuren naast ondersteuning

Een verbindende school kenmerkt zich door duidelijke grenzen en structuren in samenhang met alle ondersteuning die daarbij gewenst is. Dat blijkt niet alleen uit de

manier waarop deze school met conflicten omgaat, maar misschien nog meer uit de manier waarop normen en waarden binnen de school worden uitgedragen.

Een verbindende school is vooral een pro-actieve school, waarbij gezag belangrijker is dan macht en waar zowel waarde wordt toegekend aan ondersteuning waar dat nodig is, als aan het handhaven van structurerende grenzen. Een school waar men niet tegen elkaar ingaat, maar met elkaar samenwerkt.

Iedere school zal daarvoor haar eigen ideeën en protocollen ontwikkelen, rekening houdend met haar eigen unieke situatie. Vervolgens is het zaak daar niet star, maar flexibel mee om te gaan om op tijd aanpassingen te kunnen doen die het ideaal van de verbindende school dichterbij brengen.

Herstel van de schade, fysiek of psychisch, is altijd het eerste doel. Voor de dader, door te helpen begrijpen wat er is aangericht, de kans te bieden om het goed te maken en daardoor gerespecteerd deel te blijven uitmaken van de groep. Voor het slachtoffer, doordat hij zijn gevoelens kan uiten en de schade wordt hersteld op zo'n manier dat hij ermee kan instemmen. En voor de school, om te zijn wat ze wil zijn: een leer- en leefgemeenschap die haar leerlingen opvoedt tot goede burgers van de maatschappij.

5 Invoering in de school

5.1 Inleiding

Een verbindende school houdt rekening met de belangen van alle geledingen, nodigt alle partijen uit om mee te doen en heeft respect voor ieders inbreng. Dat vereist een flexibele houding van het management en een zorgvuldige inbedding binnen de bestaande schoolcultuur. De invoering slaagt alleen als deze plaatsvindt vanuit het rechtsboven kwadrant van de sociale-discipline-matrix: MET alle betrokkenen (zie paragraaf 2.2), waardoor zij zich erkend en verbonden weten. Dat betekent een duidelijke projectleiding met visie, heldere kaders, een goede planning, naast voorlichting, ondersteuning, nascholing en ontwikkeling van teamgericht denken. Niet alles hoeft ineens; elke fase moet goed afgesloten zijn alvorens een nieuwe fase in het proces te starten. In de startfase moet wel helder zijn welke doelen nagestreefd worden, hoe de weg ernaar toe wordt afgelegd en wat daarbij van de betrokkenen gevraagd wordt.

5.2 Het gecombineerde waardenmodel

Lyndsey Sharp ('Statement of Restorative Justice Principles, As applied in a school setting', 2003) beschrijft vier belangrijke waarden om het verbindende karakter van een school vast te stellen: ontmoeting, toenadering, verbinding en betrokkenheid. Uitgezet in een tabel benoemt ze daarbij de gedragsindicatoren en geeft ze tevens aan in hoeverre de aanwezigheid daarvan het verbindende karakter onderstreept. Hieronder een aangepaste versie voor de Nederlandse schoolsituatie.

GECOMBINEERDE WAARDENMODEL			
Ontmoeting	Toenadering	Verbinding	Betrokkenheid
Samenkomen Uitwisselen Overeenstemmen	Herstellen Verontschuldigen Veranderen van gedrag	Respecteren Erkennen Ondersteunen	Uitnodigen Betrekken bij Alternatieven zoeken
Uitwisselen Overeenstemmen	Herstellen Verontschuldigen	Respecteren	Uitnodigen Betrekken bij
Samenkomen Uitwisselen	Verontschuldigen Veranderen	Ondersteunen	Uitnodigen
Uitwisselen	Herstellen Veranderen	Onverschilligheid naar één van de partijen	Tolerantie
Samenkomen Overeenstemmen	Verontschuldigen	Onverschilligheid naar allen	Desinteresse
Overeenstemmen	Herstellen	Stigmatiseren van één van de partijen	Vooraf ingrijpen
Geen toenadering	Verandering van gedrag	Stigmatisering van alle partijen	Dwang
Verwijdering	Afwijzing	Uitsluiting	Negeren



Figuur 6 - Gecombineerde waardenmodel (Lyndsey Sharp, naar: Combined Continuums table by Daniel van Ness, 2002)

Ontmoeting

In een verbindende school vindt echte ontmoeting plaats als er bijeenkomsten gehouden worden waarin aandacht is voor informatieoverdracht, het rechtstreeks uitwisselen van standpunten en het zoeken naar overeenstemming. Zijn niet alle indicatoren aanwezig, dan ontstaat een schijnconsensus die uiteindelijk juist tot verwijdering en blokkades van standpunten leidt.

Toenadering

In toenadering zien we de drie elementen van herstelrecht terug, zoals die in de basisvraagstelling zijn opgenomen: herstellen van het gebeurde, het aanbieden van welgemeende excuses en de bereidheid tot gedragsverandering. Alleen de combinatie van deze drie elementen brengt partijen echt tot elkaar. Als één of twee elementen missen, kan er nog wel een positieve uitwerking optreden, maar zeker het lange-termijn-effect zal minder zijn, omdat een openlijk excuus pijnlijk gemist wordt, het aangedane leed niet voldoende is hersteld of dat er geen echte gedragsverandering optreedt. Bovendien mag geen van deze elementen opgelegd zijn, maar moeten zij in vrijheid aanvaard worden. Zo niet, dan blijven negatieve gevoelens hangen die in nieuwe situaties juist weer tot negatief gedrag (slachtoffergedrag) of afwijzing leiden.

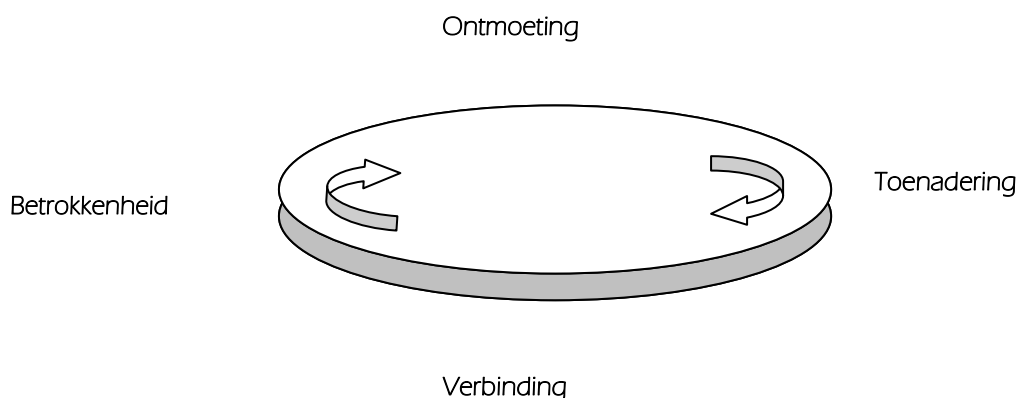
Verbinding

Verbinding kent eveneens drie elementen. Afwijkend of normoverschrijdend gedrag wordt niet veroordeeld, maar gezien als een actie die zowel dader als slachtoffer(s) emotioneel raakt. Beide partijen zijn gebaat bij erkenning van die gevoelens, wat uiteraard niet betekent dat het gedrag op zich wordt goedgekeurd. Er is respect voor de dader, niet voor de daad. Ondersteuning richt zich daarom op herstel van het gebeurde met aandacht voor alle betrokkenen. Deze aanpak maakt de weg vrij om tot afspraken te komen die de relatie weer herstellen. Daardoor kunnen de partijen weer samen verder. Stigmatisering of eenzijdige ondersteuning voor het slachtoffer heeft de kiem voor een nieuw conflict in zich. Uitsluiting of schorsing van de dader zonder respect voor hem te tonen of weigeren ondersteuning te bieden in zijn situatie, leidt tot wrok, haatgevoelens en escalatie van het conflict.

Betrokkenheid

Betrokkenheid is nodig waar het erom gaat bewust mee te gaan in ofwel te kiezen voor het model. Een verbindende school blijft uitnodigen om mee te denken in het verder ontwikkelen van het gedachtegoed. Ze geeft mogelijkheden tot verdere groei en blijft uitgaan van de hele scholengemeenschap als partners in het overleg. De school moedigt betrokkenen bij een incident aan om herstelrecht, verbindend recht, als basis te nemen voor de aanpak. Ze erkent daarbij de inbreng van alle betrokkenen en handelt volgens hun wensen. De school blijft werken aan een verdere, betere invulling van de voorliggende fases en staat open voor alternatieve

ideeën en wensen en integreert ze waar dat kan. Daarmee ontstaat een cyclisch, flexibel proces, wat weer leidt tot grotere betrokkenheid.



Figuur 7 - Waardencyclus

5.3 De invoeringsfasen

Scholen die besluiten tot invoering van herstelrecht (of verbindend recht) doorlopen een aantal fasen. De vier waarden uit het gecombineerde waardenmodel krijgen extra betekenis door ze te zien als vier achtereenvolgende fasen in het invoeringsproces. In elke fase krijgt één van de waarden bijzondere aandacht en wordt daarmee automatisch geïntegreerd in de ontwikkeling van het model. Daarmee ontstaat het volgende stappenplan:

0 Startfase

Aan de hand van het gecombineerde waardenmodel bepaalt een school zelf haar uitgangspositie. Voor elk van de vier waarden kan vastgesteld worden in hoeverre de combinatie van gedragsindicatoren aanwezig is, dus hoe verbindend de school op dit moment is. Dit geeft een indicatie van de af te leggen weg. Deze *nulmeting* kan plaatsvinden door het management, maar het effect wordt sterker als de school erin slaagt ook het schoolpersoneel en de leerlingen/studenten hierbij te betrekken. Mogelijkheden daartoe zijn er voldoende: opstarten van een breed geformeerde projectgroep, ontwerpen en afnemen van een enquête over de (beleving van de) gecombineerde waarden, afnemen van interviews, samenvattingen van kringgesprekken over het herkennen van deze waarden enzovoort. Met alle gegevens is het mogelijk een startanalyse samen te stellen, een visieontwerp te maken en een eerste, voorlopig stappenplan op te stellen. Waar staan we nu, waar willen we naartoe, hoe doen we dat en wat is daarvoor nodig?

1 Ontmoetingsfase

Het team wordt verder geïnformeerd over de uitgangspunten van het model van verbindend recht en de uitkomsten van de startfase en krijgt alle gelegenheid hierover van gedachten te wisselen. Dit uitwisselen van vragen, ideeën en ervaringen heeft tot doel te komen tot een gezamenlijke standpuntbepaling op basis van vrijwilligheid. Respect voor elkaar en elkaars standpunten staat voorop, weerstand wordt niet

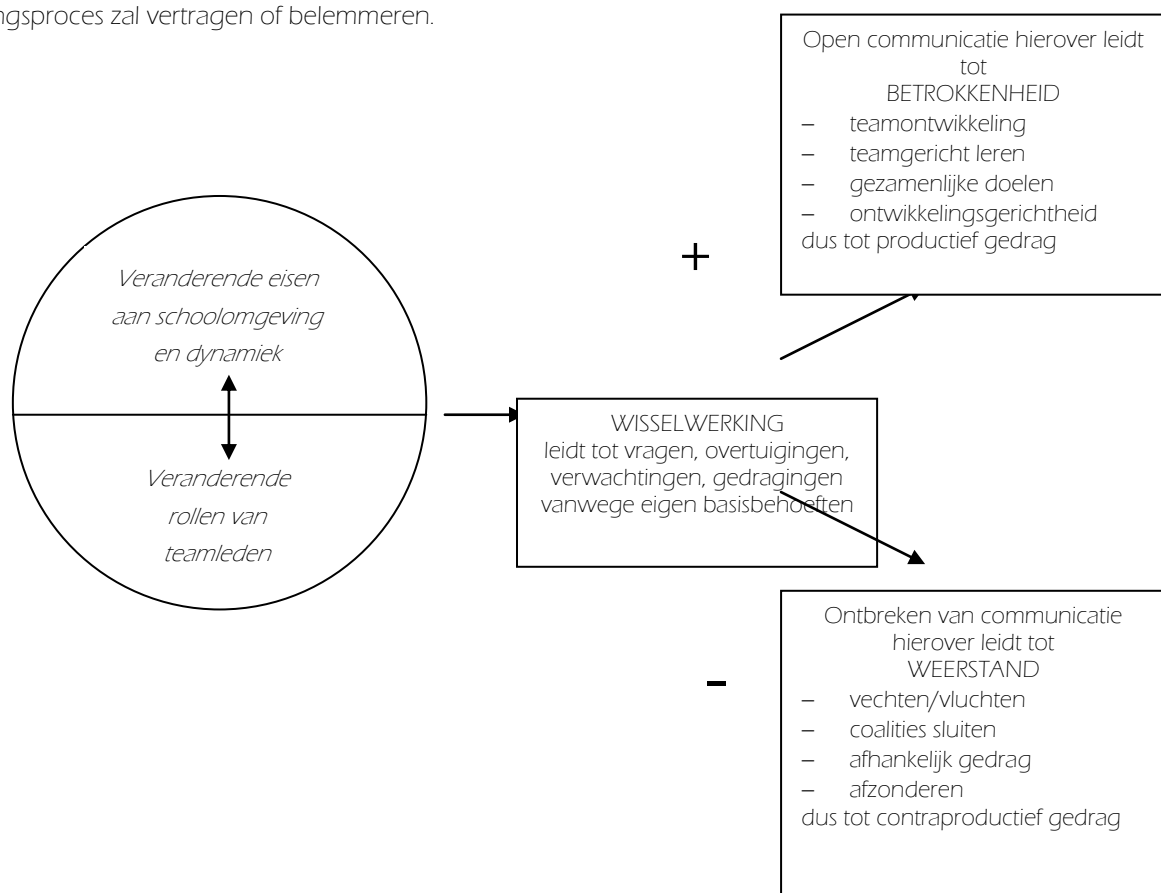
genegeerd, maar erkend en zonodig wordt extra informatie verstrekt om weerstand weg te nemen.

Gezamenlijke standpuntbepaling hoeft niet per se in te houden dat iedereen meteen enthousiast meedoet. Maar niemand wordt uitgesloten. Een uitkomst kan bijvoorbeeld zijn dat enkele kernteams een pilot gaan uitvoeren, dat de anderen daarvan op de hoogte worden gehouden en dat ze in een volgende ronde kunnen aansluiten. Van wie (nog) niet meedoet wordt respect verwacht, de bereidheid om geïnformeerd te blijven en geen beschadigende uitspraken te doen naar anderen. Een andere uitkomst kan zijn dat binnen het team de uitgangspunten van verbindend recht bepalend worden voor de onderlinge communicatie, zowel in formele als in informele contexten.

In deze fase wordt gewerkt aan het besef van een groeiende collectieve verantwoordelijkheid voor het welbevinden van de scholengemeenschap. Daarbij spelen ook leerlingen een rol. Gelijk met deze fase voor het team kan daarom ook materiaal worden ontwikkeld waarmee in de groep leerlingen de kans krijgen mee te denken en die verantwoordelijkheid mee te dragen. Zo doorlopen zij parallel eenzelfde ontmoetingsfase als hun docenten.

Vernieuwingen of veranderingen in de schoolorganisatie hebben - hoe gewenst ook - verlies van oude zekerheden tot gevolg omdat de rollen veranderen. Deze wisselwerking roept vragen op die herstel van het veiligheidsgevoel, het invloedsbesef en de persoonlijke relaties tot doel hebben. Een open communicatie hierover is wezenlijk. (Zie figuur 8.)

Wees in deze fase daarom alert op schijnconsensus, impulsieve keuzes, korte-termijnkeuzes, conflictvermijding of uitstelgedrag. Bespreek dit, zowel in het team als in de leerlingengroepen, omdat dit uiteindelijk tot weerstand zal leiden en het invoeringsproces zal vertragen of belemmeren.



Figuur 8 - De rol van communicatie bij veranderingsprocessen

2 Toenaderingsfase

In deze fase is het model al volop in ontwikkeling. De eerste stappen worden gezet om te komen tot een probleemaanpak die recht doet aan alle betrokkenen. Er wordt gekeken naar de manier waarop tot nu toe met conflicten werd omgegaan en wat de winst of het verlies daarvan was. De uitgangspunten van de verbindende school (zie ook paragraaf 5.2) worden onderzocht en beoordeeld vanuit de drie gedrags-indicatoren in deze fase.

- 1 Is er sprake van herstel van de schade of het leed? Leidt het uiteindelijk tot herstel van de relatie? En hoe doe je dat dan?
- 2 Wordt de mogelijkheid geboden tot het aanbieden en accepteren van excuses?
- 3 Heeft het een positieve gedragsverandering tot gevolg?

Uiteindelijk moet deze fase leiden tot een gezamenlijke keuze voor het omgaan met conflicten, waarbij de basisvraagstelling van het model richtinggevend is.

Waar gewenst worden trainingen aangeboden in deze basisvraagstelling en andere communicatieve vaardigheden om met het interventiecontinuüm te kunnen werken (zie ook paragraaf 3.3). Als de school daarvoor kiest, kan begonnen worden met het opleiden van (peer)mediators.

Dit is ook het moment om een beslissing te nemen over het invoeren van gespreks-cirkels gericht op de vragen en behoeften van de deelnemers. Dit kan geleidelijk gebeuren, bijvoorbeeld van een oefenfase, waarin team en leerlingen kennismaken met de bedoelingen van gespreks-cirkels, een vervolgfase waarin deze gespreks-cirkels incidenteel worden ingezet, tot een integratie van gespreks-cirkels in het curriculum. Bij integratie is sprake van vaste momenten binnen het rooster, zoals dag- of weekopeningen of -sluitingen. Een zorgvuldige opbouw MET de deelnemers is vereist om te bereiken dat zij verantwoordelijkheid voor het verloop en het resultaat van de gesprekken willen dragen. Dit geldt zowel voor leerlingen in hun groep als voor teamleden in de bijeenkomsten.

3 Verbindingsfase

In deze fase wordt het model echt ingevoerd. Conflicten in de groep of binnen het team worden via (peer)mediation of in gespreks-cirkels besproken, waarbij de gespreksleider faciliterend is. De basisvraagstelling is geïntegreerd in het proces. De groep draagt verantwoordelijkheid voor het proces en voor de uitkomsten. Ook grotere conflicten, bijvoorbeeld buiten de klas, kunnen hierin een plek krijgen.

Normoverschrijdend of niet respectvol gedrag (ver)leidt niet langer tot een repressieve aanpak waarbij slechts de dader wordt veroordeeld. Het wordt gezien als een incident waarbij zowel dader als slachtoffer schade oplopen. Ook wordt er rekening mee gehouden dat anderen indirect benadeeld worden, als bijvoorbeeld hun gevoel van veiligheid onder druk komt te staan door het voorval. Daarom worden alle betrokkenen uitgenodigd te leren van het voorval door te praten over wat er gebeurd

is (ontmoeting), te overleggen wat nodig is om het leed te herstellen (toenadering), dader en slachtoffer als persoon te erkennen en daardoor het respect voor elkaar te herwinnen (verbinding). Respect houdt ook in dat de voorzitter geen druk legt op de uitkomsten van het gesprek. Hij faciliteert, maar adviseert niet, bemiddelt niet, neemt het gesprek niet over, beschermt niet onnodig en stuurt op proces, niet op inhoud. Hiermee legt hij de verantwoordelijkheid bij de partijen, zonder zelf partij te worden.

Het kan zijn dat de school zelf partij is in het incident. Zij kan zich dan in het gesprek laten vertegenwoordigen door (betreffende) directie- of teamleden of onderwijsondersteunend personeel.

Bij zware overtredingen wordt overgegaan tot formele groepsbijeenkomsten. Deze vragen een intensieve voorbereiding en worden geleid door een hiervoor speciaal opgeleide neutrale voorzitter. Deze kan ook van buiten de school aangezocht worden om de schijn van partijdigheid te vermijden. In hoofdstuk 6 gaan we verder in op deze zogeheten herstelconferenties.

4 Betrokkenheidsfase

Het model is nu ingevoerd. Daarmee is het werk niet gedaan. Regelmatig wordt binnen de school aandacht besteed aan het gegeven een verbindende school te zijn. Er vinden speciale teambesprekingen plaats waarin de achterliggende periode geëvalueerd wordt; incidenten en de aanpak daarvan worden besproken, er worden suggesties gedaan voor verbeteringen en er wordt ondersteuning geboden aan wie daaraan behoefte heeft. Daarmee bevestigt de school de gemeenschappelijk gedragen verantwoordelijkheid van het team. Ook in de leerlingengroepen worden deze evaluaties gehouden en gezocht naar verbetering van de werkwijze. (Zie ook paragraaf 5.4.)

Bij dissonant gedrag blijft het model van kracht door het gedrag bespreekbaar te maken. Soms is bijvoorbeeld een *time-out-plek* nodig buiten de cirkel als het gedrag te storend wordt. Het respect voor de dader blijft echter: hij beslist zelf wanneer hij weer in de cirkel kan plaatsnemen en is altijd welkom.

Leerlingen die daarvoor belangstelling tonen, krijgen de kans zich te scholen als peer-mediator. De betrokkenheid van het team wordt verhoogd als docenten zelf de rol van mediator kunnen verwerven, scholing krijgen om peer-mediators op te leiden of opgeleid worden voor het voorzitten van formele groepsbijeenkomsten.

Betrokkenheid is iets wat uit mensen zelf komt. Het kan niet opgelegd worden. Mensen kunnen niet gedwongen worden te werken vanuit het model als zij hiervan de waarde niet inzien. Toch heeft de scholengemeenschap het commitment van alle geledingen nodig. Een valkuil voor de schoolleiding is deze mensen te benaderen vanuit niet-verbindende kwadranten (zie paragraaf 2.2, de sociale-discipline-matrix) door dwang te gebruiken (TEGEN), de zaak op zijn beloop te laten (NIET) of door tolerant te zijn (VOOR). Door vanuit het MET-kwadrant te werken (verantwoordelijkheid delen, niet alleen duidelijke eisen stellen, maar ook

ondersteuning bieden), voelt eenieder zich gerespecteerd en blijft de weg naar meegaan in het model open.

5.4 Evaluatiegegevens

Uit de gegevens van evaluaties uit de betrokkenheidsfase kunnen alternatieven komen die de moeite waard zijn om op te nemen in het model. Invoering van het model vraagt soms om enige flexibiliteit van de schoolleiding op het gebied van organisatie en curriculum, bijvoorbeeld als de wens bestaat tot meer integratie van gesprekscircles in het rooster. Ook concrete nascholingswensen kunnen uit de besprekingen komen. Verder verdient het inwijden van nieuwe docenten en leerlingen steeds weer aandacht en is het belangrijk de communicatie met externe hulpverleners en met ouders te stroomlijnen. In principe betekent dit dat het model continu onder de aandacht blijft, waarbij de vier fasen van ontmoeting, toenadering, verbinding en betrokkenheid telkens weer voorbij komen. Als een rijdende trein die uitnodigt om in te stappen.

6 Formele herstelconferenties

6.1 Inleiding

Al eerder is het interventiecontinuüm ter sprake gekomen. De meest formele interventie met strakke regels, een gedegen voorbereiding en een vast script (zie bijlage), is de formele groepsconferentie of herstelconferentie. In principe kan een herstelconferentie gehouden worden bij ieder incident waarbij schade is ontstaan, als het slachtoffer daarom vraagt en de dader zijn verantwoordelijkheid wil dragen. In de praktijk worden er vaak minder formele interventies gekozen. Vaak is een slachtoffer-dadergesprek onder leiding van een (peer)mediator voldoende of kan een gesprekskring binnen de eigen groep voor een aanvaardbare en snellere oplossing zorgen.

Een herstelconferentie vraagt namelijk om een behoorlijke voorbereidingstijd, waarin intensieve gesprekken gevoerd worden met alle betrokkenen en hun ondersteuners. Inclusief de uiteindelijke conferentie zijn daar vanwege de zorgvuldigheid vaak meerdere dagen mee gemoeid. Daarom gaat het meestal om relatief zware overtredingen die normaal zouden leiden tot schorsing of verwijdering van school. Het is een laatste aanbod aan de veroorzaker van een incident om bij te dragen aan herstel van het aangedane leed of de schade en daarmee aan zijn rehabilitatie, waardoor herstel van de relatie mogelijk wordt. Een herstelconferentie kan ook plaatsvinden als de overtreding geleid heeft tot aangifte bij de politie, taakstraffen in Halt-projecten of veroordeling door een rechtbank. Ze komt dan niet in plaats van, maar naast juridische procedures. Dit is mogelijk, omdat de focus bij herstelconferenties niet ligt op bestraffen van de dader, maar juist op het herstellen van de relatie. In alle gevallen vindt een herstelconferentie alleen plaats als de dader verantwoordelijkheid wil nemen voor zijn aandeel.

6.2 Voorbereiding op een herstelconferentie

Als éénmaal besloten is over te gaan tot een formele herstelconferentie, wordt een onafhankelijke, neutrale voorzitter benoemd. Deze kan uit de eigen geledingen van de school komen. De beoogde voorzitter moet geschoold zijn in het leiden van deze bijeenkomst of op andere manieren aangetoond hebben de kwaliteiten hiervoor te bezitten. Soms, als de scholengemeenschap zelf specifieke belangen heeft in het conflict, is het verstandig een externe voorzitter aan te stellen, om de schijn van partijdigheid te vermijden. Dat maakt de weg vrij voor een vertegenwoordiger van de school om als belanghebbende of benadeelde partij deel te nemen aan de conferentie.

De voorzitter heeft als taak details van het gebeurde te achterhalen en zich een goed beeld te vormen van het incident. Daartoe voert hij gesprekken met alle betrokkenen, eventuele getuigen en vrienden of familie van dader/s en slachtoffer/s. Al deze mensen worden door hem uitgenodigd aanwezig te zijn op de conferentie en mee te

praten over herstel. Hij legt uit wat de conferentie precies inhoudt, welke rol iedereen erin heeft, welke vraagstelling er gehanteerd wordt en beantwoordt vragen. Hij benadrukt dat deelname alleen mogelijk is op basis van vrijwilligheid. Door zorgvuldige informatie en door de vertrouwensrelatie die in de gesprekken is ontstaan, neemt de kans toe dat de uitnodiging geaccepteerd wordt. Soms echter is er meer informatie of een tweede gesprek nodig, om basisgevoelens van onveiligheid weg te nemen.

Besluit iemand uiteindelijk niet mee te doen, dan wordt dat gerespecteerd. Van de dader wordt verwacht dat hij verantwoordelijkheid neemt voor zijn aandeel in het incident, zonder het te bagatelliseren. Dat is ook de reden dat de gesprekken met de dader eerst gevoerd worden. Als die immers niet wil meewerken, kan de conferentie niet plaatsvinden. Slachtoffers zouden nieuwe schade kunnen oplopen als zij daarvoor al, zij het aarzelend, ingestemd hebben met de conferentie en zich nu opnieuw afgewezen voelen door de dader. Zijn er meerdere daders, dan kan de conferentie ook doorgang vinden als slechts één ervan toestemt mee te doen.

Het slachtoffer krijgt dan toch de mogelijkheid om zijn verhaal te doen, al is het niet aan de hele dadergroep.

Per incident vindt maar één conferentie plaats, ook als een dader aangeeft wel mee te willen doen, maar niet met andere daders erbij. In zo'n geval kan de voorzitter proberen deze daders in een miniconferentie bij elkaar te brengen om de bezwaren weg te nemen.

Voor slachtoffers kan de emotionele lading van het incident zo groot zijn, dat zij een rechtstreekse confrontatie met de dader niet aandurven. Een oplossing kan zijn dat zij zich laten vertegenwoordigen door een vriend of familielid, dat zij een brief schrijven die door de voorzitter wordt voorgelezen, een verklaring afleggen op video, of telefonisch meeluisteren met de mogelijkheid alsnog iets in te brengen.

In voorkomende gevallen doet de school er goed aan andere manieren van ondersteuning aan te bieden die voor slachtoffers wel acceptabel zijn en waarvan zij op vrijwillige basis gebruik kunnen maken.

De grootte van de groep die uitgenodigd wordt kan variëren en is afhankelijk van het effect dat het incident veroorzaakt heeft. Het verdient aanbeveling de groep te beperken tot maximaal 16 deelnemers. Zijn er meer gegadigden, dan kan er een binnen- en buitenkring gevormd worden. De buitenkring wordt niet bevroegd, maar kan wel zelf vragen stellen en meebeslissen, bijvoorbeeld via handopsteken of stemmen.

Als de voorbereidende werkzaamheden zijn afgerond, bereidt de voorzitter de feitelijke conferentie verder voor. Hij reserveert een geschikte ruimte, regelt een hapje en drankje voor de informele afsluiting en nodigt de deelnemers schriftelijk uit met vermelding van tijd, plaats en programma. Hij informeert de opdrachtgever over zijn vorderingen.

Tijdens de hele voorbereiding stelt de voorzitter zich neutraal op, respecteert de belangen van alle betrokkenen, doet geen uitspraken over het incident, geeft geen hulpverlening en voorkomt daarmee partij te worden.

6.3 De feitelijke herstelconferentie

Bij een herstelconferentie kan het gaan om materiële, fysieke, psychische of relationele schade met als gevolg (groot) leed bij betrokkenen. Er wordt van uitgegaan dat het niet altijd de intentie van de dader is geweest zoveel schade en leed te veroorzaken. Door plotselinge emoties kan verlies van controle plaats-gevonden hebben, waardoor zaken uit de hand zijn gelopen. Ook kan door een ongelukkige samenloop van omstandigheden de omvang van het incident groter zijn geworden dan de bedoeling was. Dit niet ter verontschuldiging, maar als erkenning voor de dader die in zo'n situatie terecht is gekomen. In de verbindende school is deze erkenning voor alle partijen voorwaarde om tot herstel van de relatie te kunnen komen. Erkenning voor jezelf opent de weg naar erkenning voor anderen.

Door het incident worden zowel dader als slachtoffer, hun gezin, vrienden en klasgenoten emotioneel geraakt. Gevoelens van pijn, angst, boosheid, verdriet, berouw of machteloosheid kunnen het gevolg zijn van een verstoord veilig klimaat.

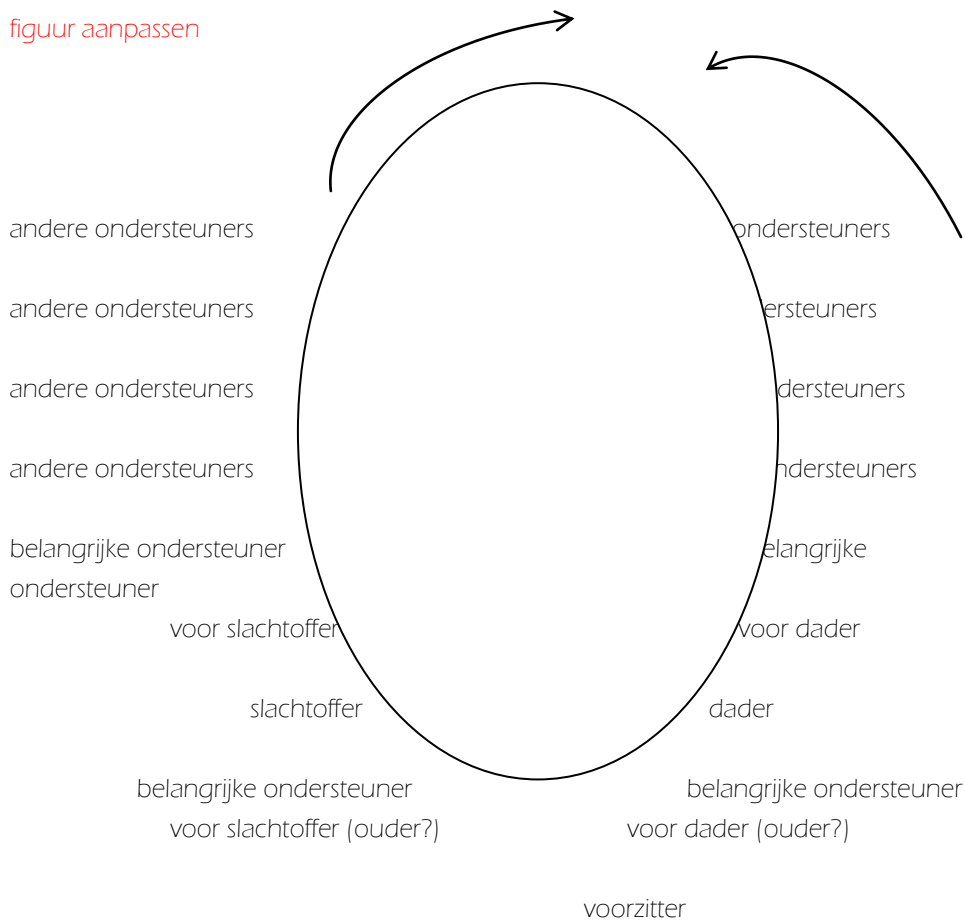
De herstelconferentie biedt een veilige, gestructureerde omgeving waarin alle betrokkenen bij elkaar komen om te bespreken wat er gebeurd is (ontmoeting), te overleggen hoe de schade hersteld kan worden (toenadering) met respect voor de gevoelens en de behoeften van alle aanwezigen (verbinding). De veilige setting, het toegenomen invloedsbesef bij alle partijen en het persoonlijke contact doen ten slotte de betrokkenheid toenemen. En daarmee wordt voldaan aan zowel de basisbehoeften van mensen als aan de basiswaarden van het model.

De speciaal daartoe opgeleide, neutrale voorzitter leidt de bijeenkomst volgens een vastgelegde procedure en stuurt het verloop van het proces, niet de inhoud (zie ook bijlage 2). Hij bewaakt het proces en zorgt ervoor dat iedereen de kans krijgt zijn inbreng te hebben. Hij vraagt om verduidelijking of nadere uitleg en elimineert storende elementen. Zo kan hij deelnemers nadrukkelijk vragen of toestemming geven de bijeenkomst te verlaten, als zij een storende factor zijn in de procedure. Daarmee creëert hij de condities die voor iedere deelnemer nodig zijn om:

- emoties veilig te uiten;
- de eigen verantwoordelijkheid voor het gebeurde te accepteren;
- te vertellen welke schade of leed door het gebeurde aangericht is;
- te vertellen welke behoeften en gevoelens daardoor beschadigd zijn;
- excuses te maken, te vragen of te ontvangen;
- bij te dragen aan het totstandkomen van een overeenkomst waarin de schade geregeld wordt, vanuit respect en met instemming van iedereen;
- zich open te stellen voor herstel van de relatie.

De conferentie wordt gehouden in een cirkelopstelling, zonder tafels (zie figuur 9). Dit symboliseert en bewerkstelligt nabijheid. Bovendien kunnen emoties zo vrij getoond worden en wordt lichaamstaal niet verstoort. De deelnemers van de benadeelde partij zitten links van de voorzitter, de groep rondom de dader zit rechts van hem. Dader en slachtoffer zitten dicht bij de voorzitter in het gezelschap van twee ondersteuners die hen het meest vertrouwd zijn. Bij grote groepen kan een buitenring gemaakt worden.

figuur aanpassen



Figuur 9 - Zaalopstelling herstelconferentie

Aan het slot van de conferentie leest de voorzitter de elementen op die aangedragen zijn om tot een overeenkomst te komen. Hij kan zich hierbij laten ondersteunen door een notulist. Hij controleert of alles goed verwoord is en of er geen misverstanden over de uitleg ervan zijn. Daarna sluit hij de formele bijeenkomst en trekt zich terug om de overeenkomst officieel op papier te zetten ter ondertekening. Hij nodigt de aanwezigen uit om in de tussentijd de contacten op een informele wijze voort te zetten onder het genot van een hapje en een drankje.

Deze informele afsluiting is een belangrijk element in het proces. Uit de praktijk is gebleken dat juist dit gedeelte kans geeft om weer echt met elkaar in contact te komen, de eerste toenaderingen te doen en begrip voor elkaars behoeften en gevoelens te delen. Er is gelegenheid eigen ervaringen tijdens de conferentie uit te wisselen, te vertellen wat ervan geleerd is en positieve gevoelens naar elkaar te delen. Vaak komen hieruit ook al eerste concrete afspraken. De voorzitter doet er dan ook goed aan niet al te veel haast te maken met het opstellen van de overeenkomst, maar de mensen ruim tijd te geven voor dit onderdeel, voordat hij terugkomt en hen uitnodigt de overeenkomst te ondertekenen.

De ondertekening gebeurt in een vastgestelde volgorde: eerst dader(s), dan slachtoffer(s), vervolgens ondersteuners van de dader(s) respectievelijk de slachtoffer(s). Na de ondertekening kan nog even tijd gegeven worden voor verdere informele contacten, maar op een vooraf af te spreken tijd wordt de bijeenkomst definitief afgesloten.

6.4 Het vervolg

Na afloop van de herstelconferentie brengt de voorzitter verslag uit aan zijn opdrachtgever. Daarmee is voor hem de zaak afgesloten. Binnen de school bewaakt de opdrachtgever verder het proces. Worden de afspraken nagekomen? Zo nee, wat is daarvan dan de reden? Vanuit het MET-kwadrant wordt de dader gevraagd wat de belemmeringen zijn om alsnog de afspraken na te komen. Sociale druk van de omgeving kan er de reden van zijn. Daarop moet dan een antwoord gevonden worden. Blijft hij daarna nog in gebreke, dan rest de school weinig anders dan meer repressieve maatregelen te nemen, door alsnog tot bijvoorbeeld schorsing of verwijdering over te gaan. Dat betekent niet dat het model gefaald heeft. Het succes ervan wordt niet bepaald door de uiteindelijke afvallers, maar vooral door degenen (daders(s), slachtoffer(s), andere betrokkene(n)) die door deze relatiegerichte benadering binnen de scholengemeenschap erkenning hebben gekregen en een bijdrage hebben geleverd aan de oplossing van de conflictsituatie.

7 Een speciale rol voor de ouders

7.1 Inleiding

Over de relatie tussen school en ouders is al veel nagedacht. Waarom kiezen ouders voor een school? Wat weten zij over de school op het moment van de keuze en hoe bewust is de keuze?

Wat doet de school om ouders te informeren over haar visie, haar beleid en de pedagogisch-didactische uitwerking daarvan? Welk beeld hebben ouders van de school waar hun zoon of dochter de komende jaren zal doorbrengen? En in hoeverre is het beeld dat scholen op open avonden aan belangstellende ouders en kinderen presenteren een spiegel van de werkelijke situatie? Hoe draagt de schitterend uitgevoerde schoolgids bij aan een reële beeldvorming?

Schoolkeuze geschiedt vaak op oneigenlijke gronden: bereikbaarheid, kunnen meegaan met vriendjes/vriendinnetjes, schooltijden, huiswerkvrijheid enzovoort. Soms valt er niet veel te kiezen als de leerlingenstroom voornamelijk wordt gereguleerd door grote scholengemeenschappen met een monopoliepositie in de regio.

Veel ouders gaan ervan uit dat de nieuwe school voldoende in staat zal zijn om hun kind daar te brengen waar zijn capaciteiten en verwachtingen hem toe in staat stellen. En de meeste scholen maken dat ook voor de meeste leerlingen waar.

Uit onderzoeken (onder andere 'Agressie in het voortgezet onderwijs', KPC Groep, maart 2001) blijkt steeds weer dat ouders en school het wel eens met elkaar oneens zijn, maar dat dit over het algemeen geen grote problemen oplevert. Echter de mondigheid van ouders (en leerlingen) neemt toe; schoolrapporten worden van internet geplukt of via de dagbladen bestudeerd, er worden kritische vragen gesteld op ouderavonden en bij conflicten wordt niet gearzeld de rechter in te schakelen. Scholen worden daarmee steeds meer uitgedaagd zich te profileren, te zeggen waar ze voor staan en hun rendement te verhogen.

7.2 Contact met ouders

Over de rolverdeling en de eigen verantwoordelijkheid van enerzijds ouders en anderzijds de school bestaat een redelijke mate van overeenstemming. Het primaat van de opvoeding ligt bij de ouders en een gedeelte daarvan delegeren zij naar de school. Zij huren als het ware deskundigheid in op het gebied van onderwijs en opvoeding. Maar de school heeft daarnaast een eigen verantwoordelijkheid, zoals de van overheidswege meegekregen opdracht om te stimuleren tot kritische meningsvorming, het ontwikkelen van sociaal-maatschappelijke vaardigheden en burgerschapszin, en maakt daarbij keuzes voor haar eigen beleid. Afstemming tussen beide opvoedingsmilieus en duidelijkheid over de keuzes van de school hierin is daarom van het grootste belang.

Communicatie met ouders en naar ouders, ook als ze eenmaal binnen zijn, verdient aandacht. En gelukkig pakken veel scholen dat op. Vraag daarbij is: hoe bereiken wij

de ouders? Op veel scholen blijkt dat een probleem te zijn. Docenten klagen bijvoorbeeld over slechte opkomst bij ouderavonden, waarbij ouders van 'probleemleerlingen' verstek laten gaan, niet reageren op uitnodigingen tot contact of zonder tegenbericht alsnog wegblijven. Soms spelen taalproblemen, culturele of etnische factoren een rol, al vallen die vaak samen met sociale achterstandsituaties of milieukeurmerken. Van de andere kant lijken docenten ook wel eens verbaasd te zijn als ouders van 'goede' leerlingen belangstelling tonen en hun ruimte op een ouderavond opeisen. Alles gaat toch goed?

Een andere oorzaak waardoor ouders niet bereikt worden, kan zijn dat mentoren of vakdocenten veel investeren in het aanpakken van problemen, zonder ouders daarin te kennen. Pas als het escaleert, worden ouders erbij betrokken en dan is communicatie al een stuk ingewikkelder geworden. De emoties gaan meespelen, waardoor standpunten kunnen verharderen. Het uitgangspunt is dan niet meer: hoe lossen we dit op, maar hoe krijgen we gelijk. En hoe het dan ook afloopt, voor beide partijen blijft er een gevoel van ontevredenheid bestaan en er ontstaat een verwachtingspatroon over de wijze waarop mogelijke nieuwe contacten verlopen. Het beeld dat daardoor dreigt te ontstaan is dat ouders en school alleen met elkaar communiceren als er conflicten zijn.

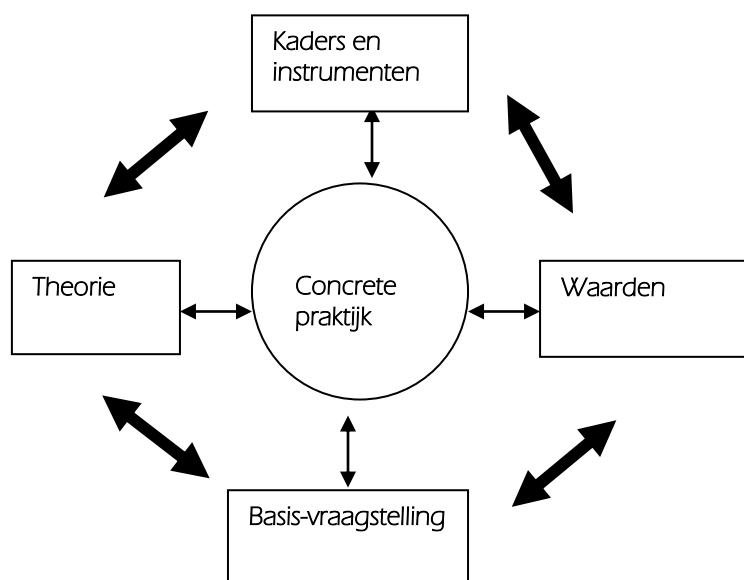
In de verbindende school is veel ruimte voor oudercontacten. Ouders worden beschouwd als belanghebbende partners en als een belangrijke bron van informatie. Daarom zijn ouders de moeite waard om betrokken te worden bij schoolontwikkelingen, met name waar het gaat om waarden- en normenbeleid. De relatie met de ouders wordt dan vanzelfsprekend opgebouwd vanuit het verbindende MET-kwadrant van de sociale-discipline-matrix. Binnen duidelijke grenzen worden ze uitgenodigd om mee te denken, gerespecteerd om hun opvattingen en geïnformeerd over de visie van de school. Ze worden uitgenodigd om medeverantwoordelijkheid te dragen door open te communiceren, verwachtingen uit te spreken en te zoeken naar verbinding. Door deze pro-actieve aanpak krijgen ouders bekendheid met het model en worden ze vertrouwd met de manier waarop de school conflicten bespreekbaar maakt en aanpakt. Dat maakt ouders ook beter aanspreekbaar als zij in ernstige situaties, waarbij hun zoon of dochter betrokken is, uitgenodigd worden deel te nemen aan een formele herstelconferentie.

In eerste instantie zet de school zich in voor het voorkomen van conflicten. Mochten er toch conflictsituaties ontstaan, dan richt de school zich op herstel van de relatie en goedmaken van het gebeurde. Deze manier van werken heeft alleen succes als ook ouders daarin willen meegaan. De principes van de verbindende school worden daarom duidelijk overgedragen en ouders worden uitgenodigd deze te ondersteunen.

7.3 Voorbeelden van verbindende scholen

Mary MacKillop Primary School

De Mary MacKillop Primary School in South Penrith (Australië) is een voorbeeld van de manier waarop ouders bij de school en bij de invoering van herstelrecht kunnen worden betrokken. Schoolleider Liz O'Callaghan beschrijft in een aantal stappen hoe zij en haar team daarin slaagden. Ze schreven een boekje voor ouders over herstelrecht, 'Building Healthy Relationships', waarin ouders geïnformeerd worden over het model en uitgenodigd werden een ouderavond over dit onderwerp te bezoeken. In het boekje wordt een plaatje geschetst waarin zichtbaar wordt hoe de school in de concrete praktijk de vier kernelementen: theorie van het model, de kaders en instrumenten, de waarden en de basisvraagstelling met elkaar verbindt (zie figuur 10). Daarnaast wordt het verschil uitgelegd tussen een repressieve of een verbindende benadering van normoverschrijdend gedrag en wordt een toelichting gegeven op de gehanteerde vraagstelling waarmee gewerkt wordt bij het oplossen van conflicten. Ook de sociale-discipline-matrix krijgt de aandacht. Bij elk onderdeel worden reflectievragen gesteld die ouders uitnodigen om na te denken over de inhoud van het boekje.



Figuur 10 - Linking Practice, Theories & Values (Mary MacKillop Primary School, South Penrith, Australia)

Als volgende stap werden de ouders per groep uitgenodigd in te schrijven voor een avondworkshop om in de praktijk kennis te maken met het model en de werkwijze. Alle ouders die niet binnen een week reageerden kregen een tweede uitnodiging waarin nog eens op het belang van de avond werd gewezen. Wie daarop niet reageerde werd door de groepsleerkracht telefonisch benaderd en ten slotte belde de schoolleiding met de nog niet ingeschreven ouders. Voor degenen die verhinderd waren te komen, werd een tweede avond georganiseerd. Dit resulteerde erin dat 85% van de ouders aanwezig was op de eerste avond en 10% op de tweede avond. Alle ouders reageerden enthousiast en velen van hen namen zich voor ook binnen het gezin op deze manier hun kinderen te benaderen.

Ten slotte werden ouders uitgenodigd deel te nemen aan een overleggroep, waarin onder andere werd besloten regelmatig schriftelijke informatie te verzorgen voor ouders over de voortgang. Ook werden er extra ouderavonden georganiseerd voor

ouders met specifieke vragen en op verzoek konden ouders een kringgesprek bijwonen in de groep van hun zoon/dochter.

Het enthousiasme van de ouders had ook een vliegwieleffect op de motivatie van het schoolteam. Iedereen was na een half jaar geschoold in werken met het model en bezig zijn eigen vaardigheden verder te ontwikkelen. Daarbij werd binnen het team ook gebruik gemaakt van gesprekscircles waarin ervaringen en gevoelens werden gedeeld en de verbindende vraagstelling werd toegepast. De voortrekkers werden op die manier snel ingelopen.

Palisades High School

In Allentown Pennsylvania (USA) werden op een vergelijkbare manier ouders uitgenodigd om kennis te maken met het model. Hier ging het om de regionale Palisades High School, die besloot een extra vleugel van de school in te richten voor leerlingen die kampten met achterstanden, veroorzaakt door leerstoornissen, of disfunctioneerden op sociaal-pedagogisch terrein en daardoor aangemerkt werden als 'probleemleerlingen'. De nieuwe vleugel werd 'The Academy' genoemd en feestelijk ingewijd. De ouders van deze leerlingen kregen daarvoor een officiële uitnodiging en werden rondgeleid door de nieuwe vleugel. Vervolgens werd hen verteld dat de school er alles aan wilde doen om deze kinderen gelijke kansen te geven, dat ze daarvoor extra wilde investeren, maar dat de hulp van de ouders daarbij dringend nodig was. Ook hier werd het model nader uitgelegd en reageerden de ouders enthousiast.

De nieuwe vleugel ging van start met een aangepast programma, gericht op de wereld buiten de school, waaraan bedrijven in de verre omtrek deelnamen. Leerlingen leerden websites te ontwikkelen voor deze bedrijven en PowerPoint-presentaties te vervaardigen. Er was zelfs een compleet uitgerust filmlab met regie- en geluidskamer. Zoveel mogelijk leeractiviteiten werden hieromheen geconcentreerd. Aan de leerlingen werden strenge eisen gesteld, maar daarnaast kregen ze een persoonlijke mentor die een vertrouwensband met hen opbouwde en hen waar nodig bemoedigde en ondersteunde. Conflicten of meningsverschillen werden direct uitgepraat in de gesprekskring of onder vier ogen met de mentor. Ouders kregen wekelijks de kans om met docenten van gedachten te wisselen over de voortgang. Binnen een half jaar waren deze probleemleerlingen een voorbeeld voor veel van hun eerdere studiegenoten. Reacties van ouders waren zo positief, dat het model door de hele school werd doorgevoerd. Niet lang daarna sloot de Palisades Middle School hierbij aan.

Terra College, Den Haag

Op het Haagse Terra College, locatie Beatrijsstraat, worden de principes van herstelrecht sinds 2001 toegepast. Een groot verloop van leerkrachten, 23 nationaliteiten, veel schooluitval en ordeproblemen op deze vmbo-school vroegen om een gestructureerde aanpak. Na een bezoek aan Amerika raakte de nieuwe schoolleider geïnteresseerd en introduceerde herstelrecht in zijn school onder de naam 'Echt recht'.

In de Haagse Courant (2 maart 2003) vertelt schoolleider Roel van Pagee over de manier waarop zijn school met conflicten omgaat: "Straf geven is afstand nemen van het kind. Een kind verandert niet door straf. Nou ja, een beetje misschien. Stimuleer het door het zelf naar een oplossing te laten zoeken. Niets is vormender."

Na een conflict wordt een conferentie georganiseerd waar 'dader' en 'slachtoffer' met elkaar geconfronteerd worden in een cirkelopstelling. Familie en medestanders zijn aanwezig, de mediators houden zich zo veel mogelijk op de achtergrond.

Drie eenvoudige vragen staan centraal: Wat is er gebeurd? Wie is ermee benadeeld? Hoe kan het weer goedge maakt worden?

Volgens Van Pagee is de aanwezigheid van het sociale netwerk van groot belang, omdat zo de basis van gemeenschapsgevoel wordt gekweekt en begrip voor elkaars positie. Als de ouders van de dader zich publiekelijk schamen en de familie van het slachtoffer toont begrip, is een belangrijkste bouwsteen gelegd voor een onderlinge, duurzame oplossing. Volgens de schoolleiding is het aantal conflicten op hun school in de twee jaar dat er conferenties georganiseerd worden aanzienlijk afgenomen (evenals het aantal conferenties).

(Bron: www.eigen-kracht.nl; zie ook: www.beatrijs.info/herst.pract.nl.)

7.4 De verbindende school in het Nederlandse onderwijs

Bovenstaande voorbeelden geven aan hoe belangrijk goede relaties met ouders voor de school kunnen zijn. In het Nederlandse onderwijs zal de verbindende school moeten zoeken naar eigen mogelijkheden om de contacten met de ouders te verstevigen. Vaak kunnen bestaande structuren daarvoor aangepast worden.

Open dagen of avonden kunnen voor ouders een eerste kennismaking met het model betekenen (via mondelinge of schriftelijke informatie). Kennismakingsavonden in de brugklas en thema-avonden zijn eenvoudig aan of in te passen en via de medezeggenschapsraad of ouderraad kunnen andere activiteiten georganiseerd worden, waarbij ouderleden het voortouw nemen. Misschien kunnen mentoren een ouderavond opzetten vanuit een gesprekskring, waarbij leerlingen eerst een demonstratie geven van het functioneren ervan. Leerlingen zullen graag een video- of PowerPointpresentatie verzorgen over de werkwijze van de verbindende school. Zo zal een creatieve school ongetwijfeld nog vele andere mogelijkheden bedenken om ouders bij het model te betrekken, zonder dat dit veel extra investering of inspanning hoeft te kosten. En met het uitgangspunt: niet alleen VOOR ouders, maar het liefst MET ouders, wordt dan tevens recht gedaan aan de doelstelling van de verbindende school.

Bijlage 1 – Ondersteuning bij het bespreekbaar maken van incidenten

Het schema in deze bijlage is bedoeld als ondersteuning bij het bespreken van incidenten in kleinere groepen van docenten en anderen die schade ondervonden hebben van een incident en die daarbij een pedagogische taak hebben. Te denken valt aan gesprekken met docenten, schoolleiders en onderwijsondersteunend personeel.

In deze bespreking gaat het erom dat de betrokkenen in eerste instantie ondersteuning en erkenning krijgen voor wat hen is overkomen. Pas wanneer zij die in voldoende mate ervaren, kunnen zij in staat worden geacht anderen te ondersteunen en met voldoende beheersing hun pedagogische taak weer oppakken.

De gespreksleider legt in een korte introductie het schema van verbindend leren uit en vertelt dat mensen in noodsituaties in sterkere mate dan anders geneigd zijn vanuit één van de kwadranten van verbindend leren te handelen:

- repressief;
- terugtrekkend;
- zorgend of
- verbindend.

Hij benadrukt dat alle reacties begrijpelijk zijn en onthoudt zich van waardeoordelen. Op een school is iedereen er uiteindelijk bij gebaat dat de som der reacties van de betrokkenen op het incident als verbindend worden ervaren: zowel ondersteunend zowel als beheersend.

Vraag O1 tot en met O5 zijn gericht op Ondersteuning van de benadeelden. Ze helpen de gespreksleider om de benadeelden hetgeen hen is overkomen onder woorden te laten brengen en te kijken wat zij nodig hebben om hun taak (weer) op te pakken.

Wanneer de O-vragen vrij snel zijn afgerond, dan zou dat kunnen betekenen dat het incident niet al te schokkend was voor de benadeelden.

Vraag B1 richt zich op de Beheerskant. De leerkrachten en anderen richten nu het perspectief op anderen die van hen beheersing en ondersteuning verwachten: de leerlingen.

Vraag B2 zal waarschijnlijk niet in een eerste bijeenkomst aan de orde komen. Daar zal rust en een zekere afstand voor nodig zijn.

Hier invoegen de mindmap

Bijlage 2 - Handleiding voorzitter van een formele herstelconferentie

1 Inleiding

Welkom allemaal. Zoals u weet is mijn naam ... (naam noemen) en ik zal deze conferentie voorzitten.

Stel nu elke deelnemer aan de conferentie voor en benoem zijn/haar relatie met de dader/s of slachtoffer/s.

Ik wil u allemaal bedanken voor uw deelname. Ik weet dat dit moeilijk voor u kan zijn, maar uw aanwezigheid helpt ons de zaak af te handelen die ons hier heeft samengebracht. Dit is de gelegenheid voor ieder van u om betrokken te worden bij herstel van de schade die is aangericht.

Deze conferentie richt zich op een voorval dat plaats vond op ... (datum, plaats en aard van het incident kort vermelden). Het is belangrijk dat u begrijpt dat we ons richten op wat ... (naam van de dader/s) heeft/hebben gedaan en hoe dat onacceptabele gedrag anderen getroffen heeft. We zijn hier dus niet om te beslissen of ... (naam van de dader/s) goed of fout is/zijn. We willen onderzoeken op welke manier mensen zijn getroffen en hopelijk toewerken naar herstel van de schade die aangericht is. Is dat voor iedereen duidelijk?

(Naam van de dader/s) heeft/hebben zijn/hun aandeel in het incident toegegeven.

Zeg tegen de dader/s:

Je/jullie hebben je medewerking aan deze conferentie verleend, maar het staat je vrij op ieder moment te vertrekken, net als de anderen hier. Als je vertrekt, wordt de zaak mogelijk ... (afgehandeld volgens de schoolregels / overgedragen aan het gerecht of op een andere manier behandeld).

Deze zaak kan echter afgesloten worden als je op een positieve manier deelneemt en instemt met de overeenkomst van deze conferentie.

Zeg tegen de dader/s:

Is dat duidelijk?

2 Dader/s

We beginnen met ... (naam van dader).

Als er meer daders zijn, wordt elk van hen gevraagd de volgende vragen te beantwoorden.

Wat is er gebeurd?

Wat dacht je op dat moment?

Hoe denk je er nu over?

Wie denk je dat er door jouw handelen is benadeeld?

Hoe zijn zij benadeeld?

3 Slachtoffer/s

We beginnen met ... naam van slachtoffer).

Als er meer slachtoffers zijn, wordt elk van hen gevraagd de volgende vragen te beantwoorden.

Wat is er gebeurd?

Wat was je reactie tijdens het incident?

Hoe voel je je over wat er gebeurd is?

Wat was voor jou het moeilijkste, ergste?

Hoe reageerden je familie en vrienden toen ze over het incident hoorden?

4 Ondersteuners van slachtoffer/s

Vraag elk van hen de volgende vragen te beantwoorden.

Wat dacht u/je toen u/je hoorde over het voorval?

Hoe voelt u zich / voel je je over wat er gebeurd is?

Wat was voor u/jou het moeilijkste, ergste?

Waar ging het volgens u/jou vooral over?

5 Ondersteuners van dader/s

Vraag aan de ouders/voogd: *"Dit moet heel moeilijk geweest zijn voor u, nietwaar?"*

Wilt u ons erover vertellen?"

Vraag elk van hen de volgende vragen te beantwoorden.

"Wat dacht u/je toen u/je hoorde over het voorval?"

"Hoe voelt u zich / voel je je over wat er gebeurd is?"

"Wat was voor u/jou het moeilijkste, ergste?"

"Waar ging het volgens u/jou vooral over?"

6 Dader/s

Vraag aan de dader/s: *"Is er iets dat je op dit moment wilt zeggen?"*

7 Tot overeenstemming komen

Vraag aan de slachtoffer/s: *"Wat zou je graag willen als uitkomst van deze conferentie?"*

Vraag aan de dader/s hierop te antwoorden.

Op dit punt discussiëren de deelnemers over de uiteindelijke overeenkomst. Nodig alle deelnemers uit hieraan deel te nemen.

Het is belangrijk dat u de dader/s uitnodigt te reageren op elke suggestie voordat de groep een nieuwe suggestie doet, door te vragen:

“Wat vind je daarvan?”

Stel vast dat de dader/s akkoord gaat/gaan alvorens verder te gaan. Geef eventueel gelegenheid tot onderhandelen.

Terwijl de overeenkomst gestalte krijgt, verheldert u elk onderdeel en schrijft ze zo specifiek mogelijk op, inclusief details, deadlines en vervolgspraken.

Als u aanvoelt dat de discussie kan worden afgesloten, zegt u tegen de deelnemers:

“Voordat ik de schriftelijke overeenkomst opstel, wil ik me er graag van verzekeren dat ik precies heb opgeschreven wat afgesproken is.”

Lees de onderdelen van de overeenkomst hardop voor en maak oogcontact met de deelnemers terwijl u de kring rond kijkt voor bevestiging. Breng zonodig correcties aan.

8 Sluiting van de conferentie

“Voordat ik deze conferentie formeel besluit, wil ik ieder van u een laatste kans geven iets te zeggen. Is er iemand die nog iets wil zeggen?”

Geef de deelnemers de kans hiervoor en als dat gedaan is:

“Dank u voor uw bijdrage tijdens de behandeling van deze moeilijke zaak. Ik wil u feliciteren met de manier waarop u de verschillende onderwerpen hebt behandeld. Ik nodig u nu uit voor een hapje en een drankje, terwijl ik de overeenkomst opstel.”

Geef de deelnemers voor deze interactie ruim de tijd. De informele periode na de formele conferentie is zeer belangrijk voor de toenadering.

De ondertekening gebeurt in een vastgestelde volgorde, waarbij eerst de dader/s en dan de slachtoffer/s ondertekenen. Vervolgens de ondersteuners van de dader en ten slotte de ondersteuners van de benadeelde partij. Als laatste ondertekent de voorzitter. De ondersteuners kunnen voor de overzichtelijkheid op een aparte bijlage bij de overeenkomst tekenen.

Geef na de ondertekening nog even tijd voor het afronden van de informele contacten, alvorens de bijeenkomst definitief te sluiten.

Literatuur

Begeleid intervisiemodel: collegiale advisering en probleemoplossing / Jeroen Hendriksen. Baarn: Nelissen, 1997
ISBN 9024413796

Bedrijfscultuur, diagnose en beïnvloeding / G. Sanders & B. Neuijen. Assen: Van Gorcum, 1992
ISBN 9023226887

Bezieling en kwaliteit in organisaties / Ir. Daniel D. Ofman. Utrecht: Servire, 1992
ISBN 9021585189

Creatieve oplossingen bij gedragsproblemen op school / Michael Durrant & Jos Kienhuis. Leuven; Apeldoorn: Garant, 2001
ISBN 9044112023

De dans der verandering: nieuwe uitdagingen voor een lerende organisatie / Peter Senge, Art Kleiner, Charlotte Roberts [et.al]. Schoonhoven: Academic Service, 2000
ISBN 9052612897

De weg van de minste weerstand: over de kunst van het creëren / Robert Fritz. Deventer: Ankh-Hermes, 1990
ISBN 9020260057

De geliefde leraar, hoe u het blijft of hoe u het wordt / Veronica Weusten. Nijmegen: Weusten en Hoornstra, 2000
ISBN 9090140913

Dynamisch coachen. Balans tussen zingeving en resultaat / Ans Tros. Amstelveen: Aionion Symbolon, 2002
ISBN 90 74899 10 2

Een wereld van verschil? - Omgaan met jongeren uit verschillende culturen / Jan Ruigrok. Kampen: Kok, 2001
ISBN 90 435 0319 3

Intercultureel leren. Voorbeelden uit de praktijk van het voortgezet onderwijs / Anita Rasenberg. 's-Hertogenbosch: KPC Groep, 1998

Pedagogische adviezen voor speciale kinderen / Trix van Lieshout. Houten [etc.] : Bohn Stafleu Van Loghum, 2002
ISBN 9031337277

Situationeel leiding geven / Paul Hersey. Amsterdam [etc.]: Business Contact, 2001
ISBN 9025403751

Teams aan de basis. (Mesofocus 39) / Liny Toenders & Hans van Dijk. Houten: EPN, 2000
ISBN 9011068475

Tussen thuis en school: over contextuele leerlingbegeleiding / W. van Mulligen, Piet Gieles & Ard Nieuwenbroek. Leuven; Leusden: Acco, 2001
ISBN 9033448706

Tussen wens en werkelijkheid: de pedagogische dimensie van de school. Opbrengsten van vijf jaar Kortlopend Onderwijsonderzoek (1998-2002) / Ewoud Roede, Cees Klaassen & Wiel Veugelers. Antwerpen; Apeldoorn: Garant, 2004
ISBN 9044115642

Schoolpraktijkreeks: Werkteam Sociaal-emotionele begeleiding, KPC Groep:

Een school om te vertrouwen / Rian Hoorens-Maas & Marianne Christine Naafs-Wilstra. Houten: EPN, Educatieve Partners Nederland, 1997

Communicatie in de klas / Riet Fiddelaers-Jaspers & Jan Ruigrok. Houten: EPN, Educatieve Partners Nederland, 1997

In gesprek met de leerling / André Konig. Houten: EPN, Educatieve Partners Nederland, 2001

Naar een geweldloze school / Jan Ruigrok. Houten: EPN, Educatieve Partners Nederland, 1999

Wie kiest er nou voor agressie? / Hans Oostrik. Houten: EPN, Educatieve Partners Nederland, 1999

Literatuur over Restorative Justice

Excuus omzetten in actie: over herstelrecht in het onderwijs / Jan Ruigrok.
In: *Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding*, december 2004
rvl@nvs-nvl.nl

Het principe van herstelrecht in het onderwijs / Hans Oostrik & Jan Ruigrok.
In: *Tijdschrift voor Leerlingbegeleiding*, november 2004

Zo zijn onze manieren - Een draaiboek voor het ontwikkelen van een etquette voor normen en waarden in de school. 's-Hertogenbosch: KPC Groep, 2004

About Restorative Justice / Belinda Hopkins, UK Dir of Transforming Conflicts, 2000
<http://transformingconflict.org/aboutjustice.htm#e>

Beyond Zero Tolerance, Restorative Practices in Schools (video, Nederlands ondertiteld). Community Service Foundation/IIRP, 2004

valeriebloom@entermail.net

Changing Lenses: a New Focus for Crime and Justice / Howard Zehr. Scottsdale PA, 1990

Conferencing Handbook: The New Real Justice Training Manual / T. O'Connell & Ted Wachtel. Pennsylvania, 1999
ISBN 0-9633887-5-4

Crime, Shame and Reintegration / John Braithwaite. Cambridge, 1999
ISBN 0-521-35668-7

From Restorative Justice to Restorative Practices: Expanding the paradigm / Paul McCold & Ted Wachtel
www.iirp.com

In Pursuit of Paradigm: A Theory of Restorative Justice / Paul McCold & Ted Wachtel
www.iirp.com

MacKillop Model of Restorative Practice: Building healthy Relationships (Parent Booklet).
Real Justice Australia, 2003
www.realjustice.org

Real Justice: How we can revolutionize our response to wrongdoing / Ted Wachtel.
Pennsylvania, 1997
ISBN 0-9633887-3-8

Restitution: Restructuring School discipline / Diane Chelsom Gossen. New View
Publications Chapel Hill, N.C., 2001 (vijfde druk)
ISBN 0-944337-36-8

Restorative Justice in Everyday Life: Beyond the Formal Ritual / Ted Wachtel pres. Of
IIRP Pennsylvania, 2004
www.iirp.com

Restorative Practice at Community Prep High School in New York City / Laura Mirsky,
2004. Newspaper article
www.iirp.com

Restoring Community in a Disconnected World / Ted Wachtel pres. Of IIRP.
Pennsylvania, 1999
www.iirp.com

Restoring Justice / Daniel W. van Ness & Karin Strong, 2nd Addition 2002 (Anderson
Publishing) Cincinnati O.H.

SaferSafer Schools: Restoring Community in a Disconnected World / Ted Wachtel.
Pennsylvania, 2003
www.iirp.com

Statement of Restorative Justice Principles, as applied in school setting / Lyndsey Sharp,
2003 (The Restorative Justice Consortium, London) www.restorativejustice.org.uk

Victim and Offender Mediation Handbook / D. Quill & J. Wynne. London: Safe the
Children / West Yorkshire Probation Service, 1993