

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

Markus van Alphen MSc

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

**Uittreksel:** Het ontwikkelen van sociale coherentie schept een effectieve beschermende factor voor sociale gezondheid. Er zijn twee tendensen in de hedendaagse maatschappij die een negatief effect hebben op het ontwikkelen van sociale verantwoordelijkheid van onze jeugd: individualisme en veranderende gezinsstructuren. Sociaal onderwijs verschuift van iets wat de familie doet naar iets wat helemaal niet wordt gedaan. Scholen worden geconfronteerd met steeds meer incidenten en worden in de rol geduwd de jeugd op te voeden in sociaal aanvaardbaar gedrag. De zogenoemde zero-tolerance benadering en het straffen van overtreders lijkt noch het aantal, noch de ernst van incidenten te verminderen. Herstelgericht werken is een effectief alternatief voor de traditionele straffende aanpak. Zero-tolerance is niet afdoende volgens de herstelgerichte benadering. Overtreders moeten inzicht krijgen in de gevolgen van hun handelen en moeten een actieve rol spelen in het herstellen van de schade die zij hebben aangericht. Vaak ligt deze schade meer op sociaal- en relationeel gebied dan op materieel gebied. De herstelgerichte aanpak geeft een praktische strategie die zowel overtreders als hun slachtoffers inzicht geeft in elkaars beleving; overtreders helpt begrijpen wat de gevolgen zijn van hun gedrag; en hen manieren laten bedenken waarmee zij kunnen zorgen dat de schade wordt hersteld. De grondslag is dat zowel dader als slachtoffer *samen* een oplossing bedenken, waardoor hun probleemoplossend vermogen toeneemt en daarmee hun bekwaamheid om met elkaar samen te werken. Sociale coherentie betekent niet dat iedereen elkaar moet mogen. Echter moet er wel een voldoende veilige omgeving bestaan waarin mensen zich vrij voelen om met elkaar samen te werken.

---

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

### Inleiding

Het is overduidelijk dat in de laatste honderd jaar de maatschappij grootse veranderingen heeft doorstaan. Deze transformaties hebben vele voordelen gebracht zoals een langer levensverwachting en meer mogelijkheden voor individuele keuze en ontplooiing. Wat is echter de maatschappij en wat is de plaats van het individu binnen deze maatschappij? In abstracte termen zou de samenleving gezien kunnen worden als een regulerend proces: een verzameling van impliciete en expliciete gedragsregels. Deze regels maken de omgeving voor individuen meer voorspelbaar, waardoor zij minder onzekerheid ervaren en een gevoel van grip hebben, een gevoel van veiligheid. Emoties en het reguleren van het uiten van deze emoties (in termen van concreet gedrag) spelen daarin een belangrijke rol. Een incident in zijn algemeenheid betreft dan een situatie waarin een individu (of een groep individuen) deze (impliciete en expliciete) regels voor gepast gedrag overschrijdt.

De samenleving was vóór de tweede wereldoorlog vooral geformaliseerd. Een uitgesproken hiërarchie en duidelijke machtsafstand tussen de echelons van deze hiërarchie zorgden voor heldere lijnen van autoriteit en een emotionele afstand tussen individuen. Na de tweede wereldoorlog kwam er een proces van *informalisatie* op gang (Wouters, 1990) die leidde naar de hedendaagse samenleving. Idealiter zou deze tendens de emotionele afstand tussen individuen verkleinen en een maatschappij gebaseerd op gelijkwaardigheid tot stand brengen. Het leidende principe is dat individuen leren om zelfbeheersing uit te oefenen, liever dan dat regels van buitenaf op hen worden afgedwongen door sociale controle. Dus, de samenleving wil van haar leden dat zij zich gepast gedragen vanuit hun eigen innerlijke overtuigingen. Het proces dat tot dit doel leidt wordt socialisatie genoemd en de primaire verantwoordelijkheid daarvoor wordt gelegd bij de verzorgers van de nieuwe leden (oftewel: de kinderen) van die samenleving.

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

Geen van beiden extremen is ideaal. De wet voorschrijven is eenvoudig voor de ouder, maar voor het kind niet fijn. Op *elk* punt onderhandelen is evenzeer niet haalbaar. Verzorgers zijn wel verantwoordelijk voor hun kinderen. De aard van deze verantwoordelijkheid impliceert daarmee een bepaalde machtsafstand. Als het erop aankomt dan zal de verzorger uiteindelijk toch zelf de knoop moeten doorhakken. Macht is maar één dimensie in het verhaal. Baumrind (1978) en later Maccoby & Martin (1983) definiëren vier ouderschapstijlen op basis van twee onafhankelijke dimensies: veeleisend – niet eisend (macht) versus toegankelijk – niet toegankelijk (ondersteuning, zie tabel 1).

## Incidenten op school als leermoment

	veeleisend	Niet eisend
toegankelijk	Autoritatief	Permissief
Niet toegankelijk	Autoritair	Verwaarlozend

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

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

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

De voornamelijkste eigenschap van de verwaarlozende ouderschapsstijl is het mislukken van de communicatie tussen verzorger en kind. Dit kan komen door het ontbreken van sociale vaardigheden (bij de verzorger) of doordat het kind succesvol weet te rebelleren tegen een autoritaire ouderschapsstijl (Torrance, 1998). Emoties worden nauwelijks geuit (of worden onvoldoende geuit) en verwachtingen zijn laag of zijn er botweg niet. *Laissez faire* is wellicht een leus die een goede opsomming geeft van deze stijl.

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

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

Nog een neveneffect van de informalisatie van de maatschappij is het belang dat gehecht wordt aan het individualisme. Er zijn zeker voordelen voor het individu, echter ook een aantal nadelen. Eén daarvan is dat mensen meer egocentrisch en egoïstisch worden. Materiële welzijn wordt steeds belangrijker, waardoor er minder tijd en energie overblijft voor relationele welzijn. Mede hierdoor worden traditionele gezinsstructuren onder druk gezet: een hoger scheidingspercentage, nieuw samengestelde gezinnen, eenouder gezinnen, verzorgers die fulltime werken, om er enkele te noemen.

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

Du Bois-Reymond (2006) maakt onderscheid tussen een *open* en een *gesloten* gezinsklimaat voor wat dit betreft. In een open klimaat wordt er onderhandeld om met verschillende belangen en verwachtingen om te gaan: verzorgers en jeugd zien elkaar als gelijkwaardig. In een gesloten klimaat

## Incidenten op school als leermoment

worden conflicten onderdrukt en zodoende wordt vermeden dat zij openlijk worden besproken. Ieder van de partijen mag het conflict nog voordat het ontstaat uit de weg gaan door aan de wensen van de ander tegemoet te komen en hun eigen belangen te onderdrukken. In Europa en vooral in zuid-oostelijke Europa ontdekte Du Bois-Reymond bepaalde man-vrouw-rollen: de moeder neemt typisch het grootste deel van de communicatie binnen het gezin voor haar rekening en speelt daarmee een beslissende rol in hoe met conflicten wordt omgegaan. Haar strategie is meestal meer gericht op het vinden van een acceptabele compromis dan staan op ouderlijke wensen. Vaders neigen eerder zich zo veel mogelijk te verwijderen uit gezinsconflicten. Het onderzoek van Du Bois-Reymond bevestigt dat strategieën om conflicten te vermijden vaker voorkomen tussen moeders en hun dochters dan tussen vaders en hun zoons. Als we dit samenvatten in het kader van dit artikel: de kern in het omgaan met verschillende belangen lijkt *vermijding* te zijn.

Het is te kort door de bocht om ouders te beschuldigen dat zij “hun kinderen niet behoorlijk opvoeden”. Hun taak is vele malen zwaarder geworden terwijl de samenleving hen geen extra gereedschappen biedt om deze uitdagingen aan te gaan. Het wordt namelijk van ouders verwacht om “van nature” ouderschapsvaardigheden op te doen; niemand die eist dat er eerst een diploma ouderschapskunde op zak moet zijn voordat er kinderen op komst zijn! Kortom, de dynamische aard van politieke- en maatschappelijke verandering brengt tevens voor ouders de nodige uitdagingen met zich mee.

De extra aanspraak op de hedendaagse kinderen en jeugd moet ook niet worden onderschat. Technologie heeft veel voorspoed gebracht. Maar wat is het effect van social media, bijvoorbeeld? Zelfs als je een boer laat dan moet je dat allerbelangrijkste gegeven zo snel mogelijk via Facebook delen... Veel interacties tussen jeugdigen gaan langs de digitale weg en zijn zodoende minder zichtbaar. Smart phones met internet verbinding, het internet, 24 uur per dag vermaak op de televisie, teveel keuzemogelijkheden, information overload. Is het dan raar dat sommige jeugdigen het “gewoon opgeven” en zich de hele dag laten vermaken, achter hun computers verdwijnen en hun kamers niet verlaten als het enigzins kan? Speelt dit een rol in het “sociale weefsel” van onze samenleving?

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

## Theoretische overwegingen

Ondanks wetenschappelijke vooruitgang in de (ontwikkelings)psychologie en de pedagogiek wordt de maatschappij nog steeds overheerst door de autoritaire “oude cultuur”. Bega je een overtreding dan zal de politie onderzoek doen naar wie er schuld heeft, je isoleren, je naar een gerechtshof slepen waar een rechter je schuldig zal bevinden en als vonnis je een straf oplegt. Kortom: als je een

## Incidenten op school als leermoment

regel overtreedt, dan zul je worden gestraft. Elementaire gedragspsychologie leert dat van alle bekrachtigingsstrategieën, straffen het minst effectief is.

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

1. Een vastgesteld strafsysteem met vaste tarieven per overtreding
2. Voldoende kennis over wat verboden is en de sanctie per overtreding
3. Actoren die zowel rationeel als berekenend zijn
4. Alle actoren maken dezelfde berekeningen
5. De kans op vervolging is hoog
6. Alle actoren zijn volledig op de hoogte van bovenstaande.

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

Scholen werken grotendeels op een zelfde manier. Er zijn regels. Wanneer er zich een incident voordoet dan gaat schoolpersoneel uit op onderzoek, vinden de schuldige en een passende sanctie wordt opgelegd. Wat zeggen de statistieken? Is het aantal incidenten op scholen meer of minder geworden? Is de ernst van de incidenten hetzelfde gebleven? Zijn het niet vooral de overtreeders die recidiveren?

Aha. Scholen zijn niet streng genoeg. Zij hebben een zero-tolerance beleid nodig. Dus detectoren en poortjes aan de poort en strenger toezicht op naleving van de regels. Kijk nog eens naar de statistieken (American Psychological Association, 2008). Is het aantal incidenten in scholen meer of minder geworden? En is de ernst hetzelfde gebleven? Zijn het nog steeds vooral de overtreeders die recidiveren?

Dus, als straffen zo ineffectief blijkt te zijn, waarom bijten wij ons zo vast in dit paradigma? Of leren wij het gewoon niet zo snel?

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

Ergens zijn wij aan een aantal essentiële punten voorbij gegaan:

- a) Als wij *verschillend* gedrag willen zien, dan zal dit nieuw gedrag aangeleerd moeten worden. Wat weten wij over leerprocessen en effectieve leerstrategieën? Hoe kunnen wij op creatieve wijze deze kennis toepassen en vaardigheden ontwikkelen die dit leerproces kunnen ondersteunen?
- b) Hoe creëren wij een leeromgeving? Om nieuw gedrag te leren is het nodig om in *gelegheden* te voorzien waarin er geleerd kan worden.

## Incidenten op school als leermoment

- c) Het oude paradigma is om te isoleren en te straffen. Onze houding ten opzichte van incidenten is negatief. Wij willen incidenten vermijden omdat zij ons een slecht gevoel opleveren. Isoleren betekent feitelijk vermijden en vermijding staat de mogelijkheid om te leren in de weg. Door te vermijden lappen wij het ongewenste symptoom tijdelijk op waardoor wij (op korte termijn) niet hoeven om te gaan met het ongemak dat het incident ons oplevert. Het onderliggend probleem blijft onopgelost. Daarom is er een nieuwe *houding* ten opzichte van incidenten nodig.
- d) Wat van de slachtoffers? Is er voldoende aandacht aan hun emoties besteed? Ja, uiteraard zijn degenen die geraakt zijn getroost. Maar zijn hun vragen beantwoord wanneer een overtreder geschorst wordt? Zijn zij enigszins minder bezorgd over wanneer zij hun daders opnieuw op school of op straat zullen tegenkomen? Op de één of andere manier is het nodig om het incident, de dader en het slachtoffer te *integreren*, opdat vragen worden beantwoord, kwesties zichtbaar worden en de verhouding tussen mensen wordt hersteld voor zover dat mogelijk is.

## Vermijding

Wat weten wij van leerprocessen? Zaken vermijden maakt hen alleen maar erger. Dus in die zin is zero-tolerance een goed devies. Elk incident en alle ongepast gedrag moet worden aangesproken.

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

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

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

## De rol van emoties in het leerproces

Daaraan verbonden is de rol die emoties spelen in het leerproces. Als wat er geleerd moet worden mij niet zoveel doet, dan is mijn motivatie om dat daadwerkelijk aan te leren minimaal. Tomkins (in Sarafino, 2002) stelt het meer abstract: mensen willen positief affect maximaliseren en negatief affect minimaliseren. Tomkins (1981) heeft negen aangeboren affecten empirisch afgeleid uit verschillen in gezichts-, stem-, ademhalings-, huid- en spierresponsen bij pasgeboren baby's. Deze affecten noemt hij interesse, genot, verrassing, angst, boosheid, kwelling, schaamte, afgrijzen en walging. Hij ziet emotie als een complexe respons, die hij een script noemt, die tot stand komt door

## Incidenten op school als leermoment

het ervaren van een patroon van opeenvolgende affecten tijdens een bepaalde situatie. Zijn brede en complexe affect- en scripttheorieën vormen de basis van één van de volledigste bio-psycho-sociale persoonlijkheidstheorieën. Het is tevens de grondslag voor Izards Differentiële Emotie Theorie (Tomkins, 1981). Voor dit artikel is het belangrijke punt dat affecten noodzakelijk zijn voor de ontwikkeling van scripts en daarmee voor het leren. De intensiteit van de affecten die worden ervaren beïnvloedt zowel de urgentie als de diepte waarmee dat wat geleerd moet worden beklijft.

Van bijzonder belang bij de herstelgerichte aanpak is de rol van schaamte. Wij weten intuïtief dat iemand die zich beschaamd voelt zich anders gedraagt dan iemand die dat niet is. Gedrag is tevens het resultaat van een (al dan niet bewust) beslissingsproces. Wat is dan het effect van schaamte op het beslissingsproces? Bagozzi, Verbeke, en Gavino (2003) stellen voor dat de automatische, onvrijwillige werking van schaamte goedlopend gedrag interumpeert. Die interuptie zet dan zelf-regulerende processen op gang om het positieve affect weer te herstellen, of om de persoon die de schaamte ervaart te beschermen. De *Schaamtewindroos (Compass of Shame)* van Nathanson (1996) suggereert dat er grofweg op twee manieren omgaan wordt met schaamte: óf dat wat de schaamte oproep wordt geaccepteerd (en meningen worden overeenkomstig bijgesteld), óf één van vier defensieve respons-scripts wordt ingezet: de ander aanvallen; zichzelf aanvallen; de bron van schaamte vermijden; of zichzelf verwijderen vanuit de situatie. Wanneer een overtreder met zijn of haar ongepast gedrag wordt geconfronteerd, dan kunnen wij verwachten dat dit hem of haar een slecht gevoel geeft, of een gevoel van schaamte (zelfs al is het maar de schaamte door te zijn gesnapt!)

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

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

## Modelleren en rolmodellen

Hoe zit dat met de sociale leertheorie van Bandura (1977)? Er wordt niet alleen geleerd door vallen en opstaan, maar ook door anderen te observeren. Hoe hoger de waargenome status van het rolmodel, hoe meer wij hun gedrag willen kopiëren. Waarom anders vragen wij George Clooney om in een koffiereclame te verschijnen? Door niet adequaat met incidenten om te gaan, door ze niet echt op te lossen, bekrachtigen wij de rolmodellen zoals die nu zijn. Willen wij nieuw gedrag, dan

## Incidenten op school als leermoment

hebben wij nieuwe rolmodellen nodig. Gedrag roept altijd een respons op (ook niet reageren is een respons). Dus ook ons gedrag roept een tegenreactie op. Willen wij ander gedrag zien dan zullen ook wij ons anders moeten gedragen.

### Houding

Wellicht is het allerbelangrijkste aspect de houding. Een andere houding ten opzichte van incidenten is nodig.

- Ten eerste acceptatie. Gegeven de uitdagingen in de hedendaagse samenleving kan verwacht worden dat daar waar een groot aantal jonge mensen (soms meer dan een duizend) samenkomen, er incidenten ZULLEN zijn.
- Ten tweede, dit incident gebeurt *in* onze gemeenschap. Het is daardoor *een deel van* onze gemeenschap. Het verbannen zal niets oplossen, dus wij zullen het moeten *aanpakken*.
- Ten derde: er is iets gebeurd binnen onze gemeenschap en dat heeft schade veroorzaakt. Zo niets anders, is er toch bijna altijd schade aan de gevoelens van mensen en aan hun onderlinge verhouding. Er moet iets gedaan worden om deze schade te herstellen.
- Als laatste: nu hebben wij een ideale gelegenheid voor een *leerervaring*. We hoeven alleen de dader, het slachtoffer, dat wat er is gebeurd en hoe het weer goed te maken op gecoördineerde wijze met elkaar te integreren zodat allen zich weer oké kunnen voelen.

Kortom: een incident is een mogelijkheid tot leren.

Om af te ronden: als ervaring heilzaam is voor het leerproces, dan zou de rol van de docent die het incident afhandelt moeten veranderen. In plaats van dat docenten vertellen *hoe* het incident op te lossen, staan zij toe dat degenen die erbij betrokken zijn voor zichzelf ontdekken – voor zichzelf *ervaren* – hoe kwesties onderling opgelost kunnen worden. Dit is het filosofisch verschil tussen onderwijzen en leren. De rol van de docent verandert bij het omgaan met incidenten in het leiden van het proces, de docent wordt een “facilitator”. Nu hebben wij het over het aanleren van probleemoplossend vermogen van en door onze jeugd. Niet alleen de ouders, maar ook de benadeelden en omstanders. En raad eens hoe je over jezelf denkt wanneer je weet dat jij problemen kunt oplossen ...

### Praktische implementatie

De praktische implementatie van dit alles heet Herstelgericht Werken op Scholen.

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

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



## Incidenten op school als leermoment

De regering ging akkoord en de methode bleek zo succesvol dat het wetsvoorstel 'Children, Youth and Families Act' in Nieuw Zeeland in 1989 werd aangenomen. Het gaf aan alle kinderen en adolescenten, ongeacht hun afkomst, het recht tot zo'n proces. Het resultaat was dat Family Group Conferencing de standaardaanpak werd bij het omgaan met delinquentie.

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

De auteur is met Herstelgericht Werken in Nederland in aanraking gekomen via Eigen-Kracht ([www.Eigen-Kracht.nl](http://www.Eigen-Kracht.nl)), waar hij zo'n 10 jaar Family Group Conferences (in Nederland "Eigen-Kracht Conferenties" genoemd) faciliteerde. De meeste conferenties waren voor families met zorgen om hun kinderen waarbij Bureau's Jeugdzorg en/of de Kinderbescherming bij betrokken waren. Tegelijkertijd werkte hij als docent, trainer en psycholoog en werd in die hoedanigheid door een grote middelbare scholengemeenschap in Arnhem benaderd. Deze school had de vooruitziendheid dat zij niet met agressie wilde *omgaan*, maar het wilde voorkomen. Zij realiseerden zich dat dát alleen mogelijk zou zijn als zij het *klimaat* in de school zouden veranderen. Herstelgericht Werken paste precies in deze visie.

### Niet "een project"

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

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

### Hoe ongewenst gedrag aan te pakken

In plaats van de dader te isoleren en de rol van een rechercheur aan te nemen, worden alle betrokkenen samengebracht. Er volgt een gestructureerd gesprek waarin de docent faciliteert. Eerst wordt aan de dader gevraagd:

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

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

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

Nu komt er een onderhandeling op gang, gefaciliteerd met vragen zoals:

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

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

### Schaalbaar

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

### Investing en verandermanagement

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

## Incidenten op school als leermoment

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

Een waarschuwing is ook op zijn plaats: Pas op voor het “honeymoon effect”. Wanneer veranderingen positieve resultaten beginnen op te leveren, is de neiging om wat achterover te gaan leunen. Klimaat veranderen is één ding, maar het behoeft onderhoud. Achterover leunen betekent meestal dat het nieuwe gedrag niet stabiliseert en voordat je het weet bevindt de school zich weer terug bij af en vervalt alles in de oude patronen. Als verandering begint vruchten af te werpen, blijf waakzaam.

### Effectieve ingrediënten

Terug naar de vereenvoudigde versie van de interventie om te bespreken waarom het werkt.

1. Participatie is vrijwillig. Niet helemaal, want meedoen in een zogenoemde klassencirkel is verplicht als de leerling terug de klas in wil. Botweg: doe mee, of maak dat je wegkomt. Als je weggaat en weer terug wilt komen, eerst meedoen in een klassencirkel. Het feit blijft dat de leerling een keuze heeft. De boodschap is dat keuzes consequenties hebben. In de praktijk kiezen leerlingen meestal het pad van de minste weerstand. Zij denken na over welke optie hun de minste moeite zal kosten en zullen er zelden voor kiezen niet mee te doen.
2. De schuldvraag wordt vermeden omdat het er niet echt toe doet. Door een schuldige aan te wijzen, vellen wij een oordeel over die persoon, terwijl juist het *gedrag* aangesproken dient te worden. Door te faciliteren neem je een neutrale positie aan en dat verlaagt de kans op een defensieve reactie. Nog een neveneffect van deze houding is dat geen van de betrokkenen hoeft te overtuigen van hun gelijk. Het komt erop neer dat zij gestimuleerd worden *met elkaar* te praten, precies wat gewenst is. Zodoende krijgen allen inzicht in elkaars gedrag, gedachten, gevoelens en beweegredenen.
3. De eerste vraag is louter feitelijk. Wat is er gebeurd? Toch is het méér dan alleen dat. Het is ook een gelegenheid om stoom af te blazen, om de onderliggende emoties te luchten (vaak frustratie).
4. De tweede vraag gaat naadloos over naar de beweegredenen van de dader. Vaak komen slachtoffers er nu al achter dat de daad niet op hen *persoonlijk* was gericht. Zij waren toevallig daar. Als het een ander was geweest dan had die de volle laag gekregen. Let ook op dat er niet direct naar gevoelens of emoties wordt gevraagd. Dat is met opzet: om over je gevoelens te praten moet je je kwetsbaar opstellen. Dat is bijzonder moeilijk als je zojuist gekwetst bent geweest of als er net iets stressvols is gebeurd. Vooral tieners hebben de neiging zich af te sluiten wanneer er direct naar hun gevoelens wordt gevraagd. Vragen wat zij denken of vinden is echter niet bedreigend. En wanneer zij vertellen hoe zij over iets denken, vertellen zij daarbij al de emoties die zij ervaren. Kortom: het is niet nodig te vragen naar gevoelens, de vragen zullen ervoor zorgen dat deze automatisch worden geuit.
5. De eerste twee vragen hebben als doel het uiten van de emoties rond het incident, dat nu in het verleden is. Emoties luchten is nodig om ruimte te maken voor andere, meer positieve en

## Incidenten op school als leermoment

functionele emoties. De derde vraag brengt de situatie van het verleden naar het hier-en-nu. Het is best mogelijk dat in de hitte van de strijd de beweegredenen van de overtreder heel anders waren dan wat zij nu zijn. Soms wordt er nu spontaan al een verontschuldiging gegeven.

6. De vragen over wie erdoor is geraakt en hoe zij geraakt zijn, is een eerste stap in de richting van het verkrijgen van inzicht in de gevolgen van wat er is gebeurd.
7. De aandacht verschuift dan naar hoe anderen het incident hebben ervaren, vooral degenen die er direct door zijn geraakt. In essentie hebben de vragen dezelfde opbouw en hetzelfde doel (luchten van emotie, bewegen van het verleden naar het heden), met uitzondering van de vraag over wat het moeilijkste is geweest. Die vraag heeft als uitdrukkelijk doel om de aandacht te vestigen op het allerbelangrijkste. De dader, geconfronteerd met informatie over hoe hij of zij een ander negatief heeft beïnvloed, ervaart meestal op zo'n moment schaamte, of in ieder geval een ongemakkelijk gevoel over zijn of haar functioneren. Het is een natuurlijke neiging om in zo'n situatie het onderwerp uit de weg te gaan. Één strategie is om van onderwerp te veranderen of om op iets onbelangrijks te focussen, iets wat minder bedreigend aanvoelt en niet de kern betreft.
8. In de onderhandeling verschuift de aandacht naar de toekomst. Hoe dingen goed te maken kan betrekking hebben op materiële zaken. Meestal is het belangrijkste hoe de onderlinge verhouding in die mate "hersteld" kan worden, zodat de betrokkenen in de toekomst met elkaar kunnen samenwerken of tenminste samen door één deur kunnen.

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

Als wij de betrokkenen de gelegenheid ontnemen om hun *eigen* plan te ontwikkelen, ontnemen wij hen ook de mogelijkheid het vanuit henzelf goed te maken. In psychologische termen: de locus of control (Wade & Travis, 1999) moet *intern* gelegen zijn. Zodra de docent zich bemoeit en oplossingen gaat aandragen of opleggen, verschuift de locus of control naar extern – het is niet meer hun bedenkfel. Ook de beloning (in dit geval het gevoel van competentie door iets op succesvolle wijze te repareren) schuift dan van intrinsiek naar extrinsiek. Stabiele gedragverandering beklijft het beste wanneer het nieuw gedrag voortkomt uit een interne locus of control en wanneer de beloning ook intrinsiek is.

Het gaat nog een stap verder. Door ons niet te bemoeien communiceren wij ons impliciete vertrouwen: wij verwachten dat onze leerlingen in staat zijn hun eigen problemen op te lossen. En verwachtingen hebben de neiging zich via de self-fulfilling prophecy waar te maken. Ons vertrouwen communiceren, betekent ook onvoorwaardelijke positieve achting (Rogers, 1957). De intrinsieke waarde van de persoon blijft onaangetast en slechts het *gedrag* heeft aanpassing.

## Incidenten op school als leermoment

Dus, wat is onze rol wanneer leerlingen plannen maken die wij onrealistisch vinden? We staan hen het experiment toe. Ongeacht onze mening over hun afspraken, we plannen een follow-up in om te evalueren hoe hun plan verloopt. Laat de leerlingen *voor zichzelf* erachter komen als hun plannen onwerkbaar of niet realistisch zijn. Vervolgens laten wij hen *voor zichzelf* bedenken hoe de afspraken bij te stellen. Wij staan toe dat de leercyclus van Kolb doorgaat, waardoor de leerlingen hun eigen probleemoplossend vermogen ontwikkelen. Netto resultaat: leerlingen gaan zich competent voelen (“self-efficacy”, oftewel een geloof in eigen kunnen) gekoppeld met een interne locus of control. Het weten dat zij het vermogen in zich hebben om fouten aan te spreken en te repareren is bevorderlijk voor hun psychische gezondheid in algemene zin en leidt tot mensen die zich gelukkiger voelen.

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

De resultaten van het toepassen van een herstelgerichte aanpak worden niet uitgebreid in dit artikel besproken. De lezer wordt verwezen naar de websites van *SaferSanerSchools* en *the International Institute for Restorative Practices*. Wat scholen die de herstelgerichte aanpak omarmd hebben gemeen hebben, is een drastische vermindering van het aantal strafmaatregelen (zoals schorsingen) en een veiliger, vriendelijker en meer ondersteunend klimaat in hun schoolgebouwen. Positieve effecten beperken zich niet tot school. Zij generaliseren zich wanneer leerlingen naar huis gaan en de maatschappij ingaan met een goed ontwikkelde probleemoplossend vermogen, meer inzicht in (de gevolgen van) hun gedrag en het gedrag van anderen. De strategieën die zij op school hebben geleerd passen zij toe in de samenleving.

## Conclusie

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

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

Kwesties echt oplossen is heilzaam voor alle betrokkenen. Kwesties *voor* een ander oplossen sluit het leerproces kort. Het gaat om het creëren van een omgeving die anderen aanleiding en mogelijkheden geeft om hun eigen kwesties op te lossen en af te sluiten. *Geef een man een vis en hij zal vandaag eten. Leer hem te vissen en hij zal nooit honger lijden.* Door onze houding ten opzichte

## Incidenten op school als leermoment

van incidenten te veranderen in een mogelijkheid tot leren zal de maatschappij van onderen naar boven in een meer robuuste samenleving worden omgetoverd.

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

### Literatuur

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

## Incidenten op school als leermoment

- Rogers, C. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change, *Journal of Consulting Psychology*, 21 (2): 95-103
- Sarafino, E.P. (2002). *Health Psychology. Biopsychosocial interactions*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- SaferSanerSchools. Referenced via the internet: [www.safersanerschools.org](http://www.safersanerschools.org)
- Torrance, K.A. (1998). *Contemporary childhood: parent-child relationships and child culture*. Leiden: DSWO Press.
- Tomkins, S.S. (1981). The quest for primary motives: Biography and autobiography of an idea. In Demos, E.V. (Ed.). (1995). *Exploring Affect: The Selected Writings of Silvan S. Tomkins*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wouters, C. (1990). *Van minnen en sterven*. Amsterdam: Bert Bakker



## Incidenten op school als leermoment

### Over de auteur

Markus Franciscus van Alphen is op 27 juni 1960 geboren te Pretoria, Zuid-Afrika. Na zijn middelbare schoolopleiding is hij naar Kaapstad verhuisd waar hij afgestudeerd is als elektrotechnisch ingenieur aan de University of Cape Town en nog twee jaar bedrijfskunde heeft gestudeerd. Hij heeft een aantal jaar gewerkt als venoot van een raadgevende ingenieursfirma voordat hij op 31 jarige leeftijd besloot naar Nederland te emigreren. Zijn aandacht verschoof naar software ontwikkeling en van daar naar het menselijke, waarna hij aan de Universiteit van Amsterdam afstudeerde in de klinische psychologie. Markus woont momenteel in Slovenië en werkt als therapeut voor individuen, relaties en gezinnen. Hij is trainer en docent voor studenten psychologie aan de Hogeschool NTI, de Hogeschool NCOI en voor de opleiding tot gz-psycholoog. Als herstelgerichte werker werkt hij "hands-on", zoals wanneer hij gevraagd wordt om incidenten of een conflict te helpen oplossen, en als trainer om anderen de herstelgerichte benadering bij te brengen.

### Contact gegevens:

W: [www.markusvanalphen.com/nl](http://www.markusvanalphen.com/nl)

E: [info@markusvanalphen.com](mailto:info@markusvanalphen.com)