

Leerlingen en Schoolmedewerkers Over het Herstelrecht in het Voortgezet Onderwijs:

In Hoeverre is het Herstelrecht Toepasbaar in Nederland?

Linsey L. Manten & Floranne Rijke

Universiteit Utrecht

Leerlingen en Schoolmedewerkers Over het Herstelrecht in het Voortgezet Onderwijs:

In Hoeverre is het Herstelrecht Toepasbaar in Nederland?

Linsey L. Manten – 5645271

Floranne Rijke - 5746280

Universiteit Utrecht Faculteit van de Sociale Wetenschappen

Author Note:

Linsey L. Manten, Faculteit van de Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht;
Floranne Rijke, Faculteit van de Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.

Beide auteurs hebben in gelijke mate bijgedragen aan dit onderzoek. Deze thesis is geschreven in opdracht van de bachelor Pedagogische Wetenschappen onder begeleiding van Isabelle Dielwart.

Correspondentie met betrekking tot dit onderzoek moet worden geadresseerd aan Linsey L. Manten, Faculteit van de Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht of Floranne Rijke, Faculteit van de Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht.

Email: l.l.manten@students.uu.nl

Email: f.rijke@students.uu.nl

Samenvatting

Het huidige systeem van traditioneel straffen op middelbare scholen zou niet voldoende zorgen voor gedragsverandering en mogelijk zelfs een risico vormen voor verminderde schoolprestaties en het psychologisch welzijn van leerlingen. Het herstelrecht zou een alternatief kunnen bieden omdat het sociale verbintenis en reflectie op het eigen gedrag bevordert. Dit onderzoek heeft de ervaring over en mate van gedragsverandering door het herstelrecht bij leerlingen en de visie en ervaring van de schoolmedewerkers op het herstelrecht uitgevraagd. Zes semi-gestructureerde interviews met drie leerlingen en drie schoolmedewerkers zijn gehouden op een VMBO-school in een wijk van lage sociaal economische status. De leerlingen ervoeren het herstelrecht als een goede methode om op hun eigen gedrag te leren reflecteren en lijken gemotiveerd te zijn om hun gedrag met behulp van het herstelrecht aan te passen. De positieve visie die de medewerkers uitten over het herstelrecht zou kunnen zorgen voor de door hen beschreven positieve uitkomst hiervan. Echter blijkt het herstelrecht niet een alternatief voor traditioneel straffen, maar eerder een aanvulling hierop. Vervolgonderzoek wordt aanbevolen te focussen op de werking van het herstelrecht op scholen van andere onderwijsniveaus en leerlingen met andere achtergronden.

Trefwoorden: Herstelrecht, sociale verbintenis, middelbare school, ervaring

Abstract

The system of traditional punishment that is currently applied at high schools in the Netherlands would not sufficiently change behavior and would pose a risk for lower grades and mental health for students. Restorative justice (RJ) could be an alternative as it promotes social cohesion and reflection of one's own behavior. This study has researched the experience of students with RJ and their motivation to change their behavior as a result of RJ along with the ideas and experience the schoolemployees have on RJ. Six semi-structured interviews with three students and three employees were held at a VMBO-school in a low socioeconomic status area. The students experienced RJ as a good method to reflect on their own behavior and appeared to be motivated to change their behavior with the help of it. The positive view on RJ the employees expressed could explain the positive outcomes on RJ that are described. However, RJ would provide an addition to traditional punishment instead of an alternative. It is suggested that future research should focus on the dynamics of RJ at schools with different levels of education and student with different backgrounds.

Key words: Restorative justice, social cohesion, high school, experience

Leerlingen en Schoolmedewerkers Over het Herstelrecht in het Voortgezet Onderwijs: Is het Herstelrecht Toepasbaar in Nederland?

Binnen de middelbare school context lijkt er een trend te zijn waarbij het ongewenste gedrag van leerlingen op strenge wijze gestraft wordt (Payne & Welch, 2015). In Amerika is veel onderzoek gedaan naar deze traditionele wijze van straffen. Onderzoekers vonden, bijvoorbeeld, dat het straffen steeds strenger wordt waardoor het dicht bij het handelen van justitiële rechtssystemen komt (Mallett, 2016; Payne & Welch, 2015) en negatief gerelateerd zou zijn aan de schoolprestaties en het psychologisch welzijn van leerlingen (Payne & Welch, 2015). Ongeacht deze potentiële negatieve effecten op de leerlingen hanteren Amerikaanse scholen steeds strenger straffende maatregelen (Welch & Payne, 2010). Hoewel er weinig onderzoek is gedaan naar de mate van straffen op Nederlandse scholen, lijkt het systeem van belonen en straffen op deze scholen tegenwoordig ook minder effectief dan vroeger (Jolles, 2006). Onderzoek naar een alternatief systeem voor het bijsturen van gedrag lijkt enerzijds noodzakelijk vanwege de ineffectiviteit en risico's voor de leerlingen van het huidige systeem. Anderzijds is er te weinig kennis over de effecten van het huidige systeem van straffen op middelbare scholen in Nederland.

Uit Amerikaans onderzoek blijkt dat het sociale herstelrecht (*restorative justice*) potentie biedt als alternatief voor traditioneel straffen (Morrison & Vaandering, 2012; Payne & Welch, 2015). De werkwijze van het herstelrecht staat geheel tegenover het traditionele straffen, omdat leerlingen hierbij de kans krijgen om op hun gedrag te reflecteren in plaats van slechts een sanctie opgelegd te krijgen. Binnen het herstelrecht wordt ongewenst gedrag namelijk opgevolgd door een gesprek waarin onderzocht wordt wat er is gebeurd, wat de behoeften van de betrokkenen zijn en hoe de schade hersteld kan worden (Morrison & Vaandering, 2012). Deze werkwijze zou het gevoel van steun en verantwoordelijkheid bij de dader bevorderen en uiteindelijk zelfs zorgen voor een vermindering van ongewenst gedrag (Morrison & Vaandering, 2012; Payne, 2012). De kracht van het herstelrecht lijkt dus te liggen bij de sociale verbintenis binnen de school.

Om deze sociale verbintenis en dus optimale werking van het herstelrecht te kunnen bereiken, is een verandering van werkwijze, gedrag en onderlinge verhoudingen binnen de gehele school context vereist. Dit onderzoek zal zich focussen op de wijze waarop het herstelrecht toepasbaar is op het voortgezet onderwijs in Nederland. Op basis van de Amerikaanse literatuur wordt verwacht de Nederlandse schoolcultuur zich voldoende kan aanpassen om het herstelrecht goed te kunnen implementeren. Hierbij wordt gekeken naar de mogelijkheden die het herstelrecht

in de praktijk kan bieden als alternatief op traditioneel straffen. Er wordt verwacht dat het herstelrecht gewenst gedrag sterker bevordert dan traditioneel straffen. Verder vraagt het herstelrecht grote inzet van zowel leerlingen als medewerkers om hun eigen gedrag en werkwijze meer sociaal te oriënteren. Enerzijds is de vraag hoe leerlingen deze werkwijze ervaren en hier aan meewerken. Anderzijds is nog onbekend wat de visie van de medewerkers op het herstelrecht is.

Theoretisch kader

Het herstelrecht en leerlingfactoren

Aangezien het herstelrecht is gefundeerd op sociale verbintenis (Morrison & Vaandering, 2012) wordt er van de leerlingen meer betrokkenheid bij en reflectie over hun eigen gedrag of dat van medeleerlingen verwacht dan bij traditioneel straffen. Het reflecteren op gedrag vindt plaats in een sociale omgeving. Zo worden er herstelpresentaties gehouden waarbij medeleerlingen de biecht, de reflectie op het eigen gedrag en het voorstel tot herstel van de dader moeten beoordelen (Morrison & Vaandering, 2012). In deze situatie vindt sociale verbintenis plaats in de vorm van positieve *peer pressure* van de medeleerlingen op de dader (Evans, Smokowski, Barbee, Bower & Barefoot, 2016; McCluskey, Lloyd, Kane, Riddell & Weedon, 2008). De medeleerlingen in het publiek reflecteren namelijk ook op het gedrag van de dader, kunnen aangeven wat zij wel als gewenst gedrag zouden beoordelen en proberen dit zo te stimuleren bij de dader. Deze positieve *peer pressure* zou bij de dader vervolgens zorgen voor een groter bewustzijn van zijn eigen gedrag (Evans, et al., 2016; Hopkins, 2011). Daarbij zou de dader in het vervolg deze meningen van zijn medeleerlingen meenemen in de overweging om bepaald gedrag te vertonen (Brauer & De Coster, 2012; Dumas, Ellis & Wolfe, 2012; Klapwijk, Peters, Vermeiren & Lelieveld, 2013). Hieruit kan worden herleid dat binnen het herstelrecht de sociale verbintenis ervoor zou kunnen zorgen dat leerlingen gedrag van elkaar leren.

Dit sociale proces van gedragsverandering dat het herstelrecht bewerkstelligt, lijkt te passen bij de sociale leertheorie van Bandura (1977). Deze theorie stelt dat omgevingsfactoren, zoals ouders en leeftijdsgenoten, een rol spelen in de verandering van gedrag bij wijze van observatie. Een persoon zou gedrag leren door observatie van het gedrag van een ander dat positief of negatief bekrachtigd wordt door de omgeving. Bij het herstelrecht komt de sociale leertheorie tot uitwerking doordat leerlingen hun ongewenste gedrag moeten presenteren aan hun klas en zij een, door hun klasgenoten beoordeelde, passende consequentie toebedeeld krijgen. Hierdoor leren zowel de daders als de klasgenoten welke consequentie op welk soort ongewenst gedrag volgt.

Door middel van het zorgvuldig bepalen van consequenties lijkt het, volgens de sociale leertheorie, aannemelijk dat ongewenst gedrag afgeleerd en gewenst gedrag gestimuleerd kan worden.

Hoewel het sociaal leren kan worden herkend in de vorm van positieve *peer pressure* zou het zich ook in de vorm van enkel observatie voor kunnen doen. *Peer pressure* bestaat uit het opdragen van een mening bij leeftijdsgenoten zodat zij zich hiernaar gaan gedragen (Dumas, et al., 2012). Echter kan gedrag, volgens de sociale leertheorie, ook geleerd worden door middel van observatie van het gedrag van een ander. Over de verhouding tussen *peer pressure* en deze observatie vonden Brauer en De Coster (2012) dat observatie van gedrag in grotere mate het daadwerkelijke gedrag zou bepalen dan *peer pressure*. Dit zou kunnen betekenen dat de herstelpresentaties in mindere mate tot verandering van gedrag leiden dan beoogd, gezien deze gebaseerd zijn op de werking van *peer pressure*.

Naast de potentieel grotere invloed van observatie van gedrag dan van *peer pressure*, zou de *peer pressure* ook een negatieve werking kunnen hebben. Wanneer er sprake is van een sterke hiërarchie of pestgedrag binnen de klas kan er namelijk sprake zijn van negatieve *peer pressure*. Populaire leerlingen genieten een hoge hiërarchische positie binnen de klas en zouden hierbinnen de grootste invloed, dus *peer pressure*, kunnen uitoefenen (Shi & Xie, 2012). Binnen het herstelrecht zouden deze leerlingen de beoordeling van een herstelpresentatie en voorstel tot herstel kunnen manipuleren door klasgenoten een bepaalde beoordeling op te dragen. Enerzijds zou dit in het voordeel van de populaire leerling kunnen werken doordat zijn herstel, of consequentie, minder belastend zou kunnen worden. Anderzijds kan het herstel, of consequentie, ook meer belastend voor een medeleerling gemaakt worden. Pesters bezitten namelijk vaak ook een hoge hiërarchische positie binnen de klas (Garandeanu, Lee & Salmivalli, 2014; Pouwels, Lansu & Cillessen, 2016) en zouden de klas kunnen manipuleren in het bevorderen van een zwaardere maatregel om een klasgenoot te pesten. Hoewel het herstelrecht positieve *peer pressure* lijkt te bevorderen, zou het ook op negatieve wijze gebruikt kunnen worden op basis van hiërarchie.

Hoewel er dus kanttekening gezet kunnen worden bij het gebruik van *peer pressure*, zou de sociale verbintenis binnen het herstelrecht hier een buffer voor kunnen vormen. Het herstelrecht bevordert namelijk de ontwikkeling van sociaal verantwoordelijke relaties tussen klasgenoten waarbinnen zij zelf positieve sociale situaties bevorderen en negatieve sociale situaties ontmoedigen (Ahmed & Braithwaite, 2012; Morrison & Vaandering, 2012; Osher, Bear, Sprague & Doyle, 2010). Deze sociaal verantwoordelijke relaties kunnen de effecten van positieve *peer*

pressure bevorderen (Evans, et al., 2016) en de effecten van populariteit en pestgedrag doen verminderen (Vaandering, 2014). Tevens demonstreert het herstelrecht op deze wijze het sociaal leren zoals omschreven in de sociale leertheorie door zowel het stimuleren van gewenst gedrag als het ontmoedigen van ongewenst gedrag. Wanneer er sprake is van sociale verbintenis, wordt verwacht dat het herstelrecht gedragsverandering stimuleert en als effectief wordt ervaren door de leerlingen. Echter wanneer er nog steeds een sterke hiërarchie bestaat binnen een klas, wordt verwacht dat het herstelrecht gedragsverandering niet voldoende stimuleert en als ineffectief wordt ervaren door de leerlingen.

De factoren van schoolmedewerkers op het herstelrecht

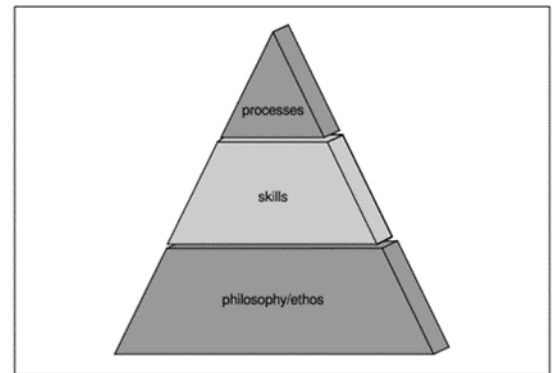
Er is gebleken dat het werken met het herstelrecht kan leiden tot minder probleemgedragingen van leerlingen (Morrison & Vaandering, 2012). Medewerkers en leerlingen geven aan dat herstelrecht een positief effect heeft op de relaties tussen leerlingen onderling, maar ook tussen leerling en schoolmedewerkers (Gregory, Clawson, Davis & Gerewitz, 2016; Kavaney & Drewery, 2011; McCluskey, et al., 2008). Bij deze werkwijze ligt de focus namelijk op sociale verbintenis, waarbij het herstellen van de relatie centraal staat (Morrison & Vaandering, 2012). Hierbij lijkt het belangrijk dat de schoolmedewerker kennis heeft van het herstelrecht en zelf ook op deze herstelgerichte manier te werk gaat (McCluskey, et al., 2008). Daarnaast kan de schoolmedewerker deze sociale benadering ook overdragen aan de leerling bij wijze van modellering, waarbij de leerling gedrag van de schoolmedewerker overneemt door deze te observeren (Hopkins, 2002; McCluskey, et al., 2008). Een succesvolle implementatie van het herstelrecht lijkt dus betrokkenheid en verantwoordelijkheid van zowel de leerlingen als de schoolmedewerkers te eisen (Patterson, Doppin & Misco, 2012; Thorsborne & Blood, 2013). Daarbij lijken het eigenaarschap en de visie op herstelrecht van de betrokkenen bij de implementatie ook van groot belang (Gray & Drewery, 2011; Hopkins, 2002; McCluskey et al., 2008; Mulder, 2011; Vaandering, 2014).

Binnen het herstelrecht worden schoolmedewerkers geacht de participatie van de leerlingen continu te stimuleren (Gray & Drewery, 2011). Een autoritaire houding van de schoolmedewerker tegenover de leerling lijkt hierbij niet helpend (Nederland, van Hoek, Slump, Ochtman & Leijten, 2011). Een autoritaire houding wordt beschreven als het uitdragen van strikte regels, zonder hierbij rekening te houden met de wensen van de kinderen en zonder onderhandeling of discussie, wat mogelijk kan leiden tot gedragsproblemen bij de kinderen (Thompson, 2003).

Deze omschrijving van de autoritaire opvoedingsstijl zou niet in lijn staan met de sociale verbintenis waarop gefocust wordt binnen het herstelrecht en lijkt hierbij dus niet passend.

In tegenstelling tot de autoritaire stijl, zou de autoritatieve stijl wel passen zijn bij het herstelrecht. Bij deze stijl stelt de schoolmedewerker duidelijke grenzen, maar is er tegelijkertijd sprake van ruimte om fouten te kunnen herstellen (Larzelere, Morris & Harrist, 2013; Thorsborne & Blood, 2013). Op basis van deze informatie lijkt het grootste verschil tussen de autoritaire opvoedingsstijl en de autoritatieve stijl de mate van ruimte die wordt gegeven aan het kind. Aangezien er binnen het herstelrecht gefocust wordt op het herstellen van fouten (Morrison & Vaandering, 2012) en een autoritatieve opvoedingsstijl hier ruimte voor biedt (Thorsborne & Blood, 2013) lijkt deze opvoedingsstijl passend bij het herstelrecht.

Het gedrag van de schoolmedewerker lijkt dus van groot belang te zijn bij de werking van het herstelrecht. Volgens Hopkins (2002) kan er binnen het herstelrecht gebruikgemaakt worden van ‘de piramide van herstelrecht’ (figuur 1). De processen (top van de piramide) en de vaardigheden (midden van de piramide) worden bepaald door de onderliggende fundering; de ethos, wat gedefinieerd kan worden als persoonsgebonden overtuigingen. Deze



Figuur 1 – De piramide van herstelrecht (Hopkins,2002)

piramide van herstelrecht lijkt overeen te komen met het Integrated Change model; (De Vries, 2017; De Vries & Mudde, 1998). Hierbij wordt uitgegaan dat gedrag voortkomt uit intenties, en intenties voortkomen uit motivatie. Deze motivatie wordt onderscheiden in drie factoren: 1) attitude; welke voor- en nadelen zijn er voor het individu, 2) sociale invloeden; wat vinden anderen ervan, en 3) eigen-effectiviteit; denkt het individu capabel genoeg te zijn (zie bijlage A). Deze drie factoren vormen tezamen het ASE-model (De Vries, 2017; De Vries, Dijkstra & Kuhlman, 1988; De Vries & Mudde, 1998).

De Vries (2017) stelt dat een positieve attitude, sociale invloeden en eigen-effectiviteit kunnen leiden tot een positieve visie. Andersom zouden negatieve waardes van het ASE-model leiden tot een negatieve visie. Aangezien zowel positieve waardes van het ASE-model als een autoritatieve opvoedingsstijl lijken te zorgen voor een positieve uitkomst van het herstelrecht, lijkt het mogelijk dat deze naast elkaar voorkomen. Tegelijkertijd lijken zowel negatieve waardes van

ASE-model als een autoritaire opvoedingsstijl gerelateerd aan een negatieve uitkomst van het herstelrecht. Ook hierbij lijkt het een mogelijkheid dat deze naast elkaar voorkomen.

De verwachting is dat een negatieve waarde van attitude, sociale invloeden en eigen-effectiviteit tegenover het herstelrecht gerelateerd is aan een negatieve uitkomst van het herstelrecht. Hiermee wordt bedoeld dat medewerkers minder, geen of een negatieve uitkomst ervaren van het herstelrecht. Dit zou samen kunnen hangen met de autoritaire opvoedingsstijl van de schoolmedewerker, welke als niet passend wordt geacht bij het herstelrecht (Nederland, et al., 2011). De autoritatieve opvoedingsstijl hangt daarentegen samen met effectieve uitkomsten van herstelrecht (Thorsborne & Blood, 2013). Daarbij is de verwachting dat een positieve waarde van attitude, sociale invloeden en eigen-effectiviteit tegenover het herstelrecht leiden tot een positieve uitkomst van het herstelrecht.

Methode

Design & procedure

Dit interpretatieve en exploratieve onderzoek over de ervaringen van leerlingen en de visie van de werknemers tegenover het herstelrecht is uitgevoerd in opdracht van Stichting Vreedzaam. Enerzijds werden de ervaringen van de respondenten over het herstelrecht geïnterpreteerd (Tijmstra & Boeije, 2016). Anderzijds werd exploratief in kaart gebracht welke variabelen betrekking kunnen hebben op het succesvol hanteren van het herstelrecht. De ervaringen zijn met behulp van semi-gestructureerde interviews op kwalitatieve wijze gemeten.

Voor dit onderzoek heeft Stichting Vreedzaam heeft een school geselecteerd waar het herstelrecht tot dan toe als enige al werkzaam was. Via het contactpersoon van Stichting Vreedzaam op deze school zijn zes participanten, waarvan drie leerlingen en drie medewerkers, op selecte en doelgerichte wijze geselecteerd voor de afname van diepte-interviews. Met behulp van dit soort interviews hoefde slechts een kleine groep participanten belast te worden terwijl er zo veel mogelijk informatie gewonnen kon worden. Om de participanten zo min mogelijk te belasten zijn de interviews op de school en zo veel mogelijk gedurende de vrije uren van de participanten afgenomen. Voor de leerlingen was er tussen de 10 en 15 minuten nodig voor de afname van de interviews en voor de medewerkers ongeveer 40 minuten. Ook werd de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van huidig onderzoek hoog genoeg geacht om hier deze tijd van de participanten voor te vragen. Er bestond namelijk een voldoende sterk

vermoeden voor het succes van het herstelrecht (Morrison & Vaandering, 2012; Payne & Welch, 2015) dat het belangrijk werd geacht dat er in Nederland ook onderzoek naar gedaan werd.

Participanten

De respondenten zijn geworven op een VMBO-school die zich in een wijk van een lage sociaal-economisch status bevond. Het grootste deel van de leerlingen op deze school had een migratie-achtergrond en kwamen van een Vreedzame basisschool. De respondenten zijn geselecteerd op basis van hun variërende betrokkenheid bij het herstelrecht. De leerlingen zijn om verschillende redenen met het herstelrecht in aanraking gekomen en de medewerkers vervulden verschillende functies binnen het herstelrecht. Het drietal leerlingen bestond uit twee jongens en één meisje. De 13-jarige jongen zat in de tweede klas en had een niet-westerse migratieachtergrond. De 12-jarige jongen uit de eerste klas had een Nederlandse afkomst en het 12-jarige meisje uit de eerste klas had tevens een niet-westerse migratieachtergrond. Verder varieerden de drie medewerkers in de functie die zij bekleedden op de school, bestaande uit een docente en mentrix, een pedagogisch conciërge en een teamleidster. Op het moment van het onderzoek waren zij daar respectievelijk langer dan tien jaar, vijf jaar en een half jaar werkzaam. Er werd geacht dat deze respondenten het meest volledig antwoord konden geven op de onderzoeksvraag, omdat zij gezamenlijk een breed beeld over het werken met het herstelrecht konden schetsen.

Betrouwbaarheid en validiteit

Hoewel kwalitatieve data over het algemeen minder betrouwbaar wordt geacht dan kwantitatieve data, is het gebruik hiervan voor dit onderzoek verantwoord. Het doel was namelijk het uitvragen van ervaringen van de respondenten en daar is een kwalitatieve wijze van dataverzameling zeer geschikt voor (Verhoeven, 2014). Om de begripsvaliditeit te waarborgen werden de concepten geoperationaliseerd op basis van recente empirische data. Verder werden de analysevragen (zie bijlage B) opgesteld om de inhoudsvaliditeit van de interviewvragen te verhogen (Tijmstra & Boeije, 2016).

Operationalisatie van kernbegrippen

Bij de dataverzameling werd de ervaring van de leerlingen in kaart gebracht met behulp van de concepten *hiërarchie* en *openheid tot gedragsverandering*. Bij de medewerkers wordt de visie bepaald aan de hand van *attitude*, *sociale invloeden* en *eigen-effectiviteit*. Deze concepten werden op open, axiale en selectieve wijze gecodeerd.

Hiërarchie: De hiërarchie binnen het klaslokaal vindt zijn fundering in de balans van macht (Garandau, et al., 2014). Hierbij wordt de mate van macht bepaald door de mate waarin een leerling als populair wordt beschouwd (De Bruyn, Cillessen & Wissink, 2010). De balans van deze macht lijkt afhankelijk van de mate waarin een leerling die als populair wordt beschouwd ook geliefd is bij de medeleerlingen (De Bruyn, et al., 2010). Wanneer klasgenoten als populair en geliefd worden beschouwd, is er waarschijnlijk sprake van balans van macht binnen de hiërarchie. Echter wanneer er klasgenoten zijn die wel als populair maar niet geliefd worden beschouwd, is er waarschijnlijk geen sprake van balans van macht en zal er door deze leerlingen mogelijk pestgedrag vertoond worden (De Bruyn, et al., 2010; Garandau, et al., 2014). Door middel van het uitvragen van, bijvoorbeeld, de relatie tussen populariteit en het herstelrecht (“*Maakt het uit of je populair bent?*”) kan inzicht in de hiërarchie verkregen worden.

Openheid tot gedragsverandering: De sociale leertheorie stelt dat gedrag aan- of afgeleerd kan worden op basis van observatie (Bandura, 1977). Het herstelrecht is op deze leertheorie gebaseerd aangezien deze ernaar streeft dat jongeren van het gedrag van hun medeleerlingen leren (Morrison & Vaandering, 2012). Alle betrokken leerlingen behoren immers te leren van het gedrag dat binnen het herstelrecht besproken wordt. Echter moeten deze leerlingen wel open staan voor het leren van gedrag op deze wijze. Het herstelrecht is dusdanig opgesteld dat leerlingen meer bereid zouden zijn om mee te werken aangezien zij meer controle over de situatie krijgen (Morrison & Vaandering, 2012). Dit kan bepaald worden aan de hand van de mate waarin het herstelrecht als effectief wordt ervaren door de leerlingen. Wanneer leerlingen van mening zijn dat het herstelrecht effectief is, zouden zij ook meer open staan om hier aan deel te nemen en ervan te leren. Anderzijds zouden zij minder gemotiveerd zijn aan het herstelrecht deel te nemen en gedrag aan of af te leren wanneer zij het niet als effectief ervaren. Door middel van het vragen naar de ervaringen (“*Wat moest je toen doen? Wat vond je daarvan?*”) kan het perspectief op de effectiviteit en de motivatie achterhaald worden.

Attitude: De attitude wordt volgens het I-Change model bepaald door middel van het in kaart brengen wat de voor- en nadelen m.b.t een bepaald onderwerp zijn voor het individu (De Vries, 2017). Binnen dit onderzoek worden de voor- en nadelen die er zijn voor schoolmedewerkers m.b.t het herstelrecht in kaart gebracht. Hierbij wordt verwacht dat wanneer schoolmedewerkers een positieve attitude (waarbij meer voordelen dan nadelen aanwezig zijn) tegenover het herstelrecht hebben, het herstelrecht een positieve effectiviteit heeft en vice versa.

Sociale invloeden: Sociale invloeden gaan over de perceptie van wat anderen in de omgeving ergens van vinden (De Vries, 2017). Het begrip wordt gedefinieerd als ‘het effect wat de mening van anderen heeft op jouw eigen mening en gedragingen’ (Asch, 1955). Omdat dit onderzoek zich richt op het herstelrecht binnen de betreffende middelbare school, zal er gekeken worden naar de sociale invloeden die schoolmedewerkers ervaren m.b.t het herstelrecht. Er zal hierbij onderscheid gemaakt worden tussen het effect van sociale invloeden van (directe en indirecte) collega’s en die van de leerlingen binnen de school op de schoolmedewerkers ten opzichte van het herstelrecht.

Eigen-effectiviteit: Dit begrip wordt door de Vries (2017) gedefinieerd aan de gedachten die het individu heeft over zijn eigen geschiktheid m.b.t het herstelrecht. Hierbij hoort de verwachting dat wanneer de schoolmedewerker denkt geschikt te zijn en capabel genoeg te zijn voor het uitvoeren van het herstelrecht, het herstelrecht als positief effectief ervaren wordt. Andersom wordt verwacht wanneer het individu ongeschikt en niet capabel genoeg denkt te zijn, het herstelrecht niet effectief of negatief effectief ervaren zal worden.

Resultaten

Op deze school werd het herstelrecht uitgevoerd bij wijze van herstelgesprekken en herstelpresentaties. Herstelgesprekken vonden altijd plaats naar aanleiding van conflictsituaties. Hier waren de betreffende leerlingen, de medewerkers van een stichting voor jongerenwerk, een docent en soms vertrouwensleerlingen bij aanwezig. Vertrouwensleerlingen werden binnen de school kort opgeleid om een verantwoordelijke rol te nemen bij conflictoplossing bij medeleerlingen. Daarnaast werden herstelpresentaties ingezet wanneer er een ernstige conflictsituatie had plaatsgevonden en nodig werd geacht dat andere leerlingen hier ook van zouden leren. Aan conflictsituaties zat altijd een sanctie gebonden. Echter werd die bepaald door een combinatie van docenten en teamleiders en niet door de leerlingen zoals eerder herleid uit de Amerikaanse literatuur (Morrison & Vaandering, 2012).

De leerlingen

Drie leerlingen zijn geïnterviewd over hun ervaring met het herstelrecht. Respondent 1 was al vaak met het herstelrecht in aanraking gekomen. Hij had al een aantal herstelpresentaties over zijn gedrag gehouden en heeft een groot aantal herstelgesprekken gevoerd. Tevens is deze leerling geschorst geweest als gevolg van ongewenst agressief gedrag. Respondent 2 was als gevolg van minder ernstig ongewenst gedrag met het herstelrecht in aanraking geweest. Zij had alleen

herstelgesprekken gevoerd als gevolg van conflicten met leerkrachten. Respondent 3 was daarentegen niet met het herstelrecht in aanraking geweest als gevolg van zijn eigen ongewenste gedrag. Hij heeft wel enkele herstelgesprekken gevoerd vanwege pestgedrag van een medeleerling jegens hem. Respondent 1 en 2 hebben meerdere presentaties van medeleerlingen bijgewoond en respondent 3 slechts één.

Hiërarchie. In de interviews werd de werking van eventuele populariteitsverschillen en pestgedrag binnen het herstelrecht besproken. Voornamelijk populariteit werd door de respondenten op verschillende wijze ervaren. Respondent 1 en 2 vertelden dat het publiek van een herstellpresentatie vaker grappen maakt wanneer een populaire leerling presenteert. Respondent 3 had deze situatie niet meegemaakt maar verwachtte echter geen verschil in reactie vanuit het publiek op basis van populariteitsverschillen. Verder vonden respondent 2 en 3 dat het proces van herstel voor elke leerling gelijk moet zijn omdat er geen onderscheid wordt gemaakt op basis van populariteit. Respondent 2 noemde namelijk dat herstel altijd moet plaatsvinden als gevolg van ongewenst gedrag ongeacht de mate van populariteit. Daarbij vond respondent 3 dat er binnen het herstelrecht nooit een partij gekozen mag worden. Hoewel respondent 1 en 2 vertelden dat gedurende de presentaties vanuit het publiek verschillende reacties worden gegeven bij populaire en niet populaire leerlingen, vonden respondent 2 en 3 dat het daadwerkelijke herstel voor elke leerling gelijk moet zijn.

Hoewel populariteitsverschillen door respondent 1 en 2 werden gezien, gaven alle respondenten aan geen pestgedrag binnen het herstelrecht te hebben gesignaleerd. Wanneer zij zich voorstelden dat een gepeste leerling moest presenteren, waren zij van mening dat dit de effectiviteit van het herstel in het geding zou brengen. Zo verwachtten respondent 1 en 2 dat de herstellende leerling dan niet zijn herstel zou kunnen volbrengen vanwege vervelende reacties vanuit het (pestende) publiek. Hierbij noemde respondent 1 dat dit een pijnlijke ervaring zou zijn voor de herstellende leerling en dat er weinig tegen de pestende leerlingen te doen is. In tegenstelling tot respondent 1 en 2 verwachtte respondent 3 geen verschil in reactie vanuit het publiek. Respondent 3 noemde namelijk als hoofdreden dat de gepeste leerling niet de presentatie behoort te doen aangezien deze niet het pestende gedrag vertoont. Echter dacht hij dat het ook positief kon zijn als een gepeste leerling moest presenteren: “Maar het kan wel goed zijn van: Gepest om uit te kijken voor andere pesters.” Dus respondent 3 dacht dat de presentatie medeleerlingen zou kunnen waarschuwen voor pestende leerlingen. Opgesomd verwachtten de

respondenten negatieve gevolgen wanneer een gepeste leerling de herstellpresentatie zou moeten uitvoeren. Respondent 1 en 2 wijdden dit aan een ongewenste reactie vanuit het publiek terwijl respondent 3 vond dat de gepeste leerling onterecht een herstellpresentatie zou uitvoeren.

Openheid tot gedragsverandering. De respondenten werden tevens gevraagd naar hun mening over de effectiviteit van het herstelrecht en daarbij hun welwillendheid om hun gedrag aan te passen middels het herstelrecht. Onder de respondenten heerste een grote tevredenheid over de toepassing en de werking van het herstelrecht. Allen vertelden dat het herstelrecht goed werkt en gaven aan weinig tot niets te willen veranderen aan de huidige werking. Zo noemden respondent 1 en 2 dat het herstelrecht ze beter bewust maakt van hun handelen. Respondent 2 legde uit dat ze hierdoor, bijvoorbeeld, beter leert welk gedrag ongewenst is waardoor ze het vervolgens ook minder vertoont. Tevens dachten zowel zij als respondent 3 dat slechts een strenge sanctie het probleem niet oplost waar het herstelrecht dit wel zou doen. Respondent 2 zei bijvoorbeeld: “Hiervan kunnen mensen gaan leren om het niet te, zeg maar, weer te doen. Want je kan ook gewoon een hele erge straf geven, maar wie zegt dat het daarna gewoon klaar is?” Respondent 2 vond dus dat het herstelrecht helpt om ongewenst gedrag te doen minderen.

Naast het leren van consequenties op hun eigen gedrag, vertelden respondent 1 en 3 dat zij ook leren van de presentaties van medeleerlingen. Respondent 1 dacht namelijk dat leerlingen middels de presentaties leren welke consequenties er op ongewenst gedrag volgen. Echter vertelde respondent 2 dat de medeleerlingen voornamelijk zouden leren hoe zij zelf de herstellpresentatie eventueel zouden moeten doen. Verder waren respondent 1 en 2 in overeenstemming over een verbeterpunt voor het herstelrecht. Zij zouden namelijk graag eerst het herstelgesprek voeren voordat zij een eventuele sanctie toebedeeld krijgen. Hoewel zij zich ervan bewust zijn dat sancties op ongewenst gedrag volgen, zouden ze graag eerst hun verhaal doen en daarmee de conflictsituatie sneller oplossen. De respondenten vonden dus unaniem dat het herstelrecht goed functioneert. Respondent 1 en 2 zouden zich meer bewust zijn van hun eigen gedrag en respondent 1 en 3 zouden ook leren van het gedrag van medeleerlingen. Respondent 1 en 2 noemden wel dat ze graag eerst het herstelgesprek zouden voeren voordat zij een sanctie opgelegd krijgen.

Naast de tevredenheid over de werking van het herstelrecht gaven de respondenten ook aan dat zij en hun medeleerlingen gemotiveerd zijn om hun gedrag aan te passen met behulp van het herstelrecht. Enerzijds vertelden respondent 1 en 2 zich meer bewust te zijn over hun eigen gedrag na het verkrijgen van een sanctie in combinatie met de herstelgesprekken die op ongewenst gedrag

volgden. Zo vertelde respondent 1 beter na te denken over grapjes die hij bij vrienden uithaalt zodat deze niet meer tot conflict leiden. Tevens gaf respondent 2 aan nooit meer haar schoolspullen te vergeten als gevolg van een sanctie binnen het herstelrecht omdat ze daar van heeft geleerd. Verder zou respondent 3 zich focussen op het vinden van een oplossing na een conflict. Ook vertelden alle respondenten goed op te letten gedurende presentaties van anderen, maar gaven hier verschillende verklaringen voor. Zo gaf respondent 1 aan zich minder een buitenstaander te voelen wanneer hij op deze wijze leert dat anderen ook gedragsproblemen vertonen: “Maar het is wel, dan weet je dat andere mensen dat hebben en dan voel je je niet apart van elkaar.” Anderzijds vertelde respondent 2 voornamelijk op te letten tijdens een presentatie zodat zij weet hoe ze eventueel zelf een herstelpresentatie zou moeten houden. Daarentegen noemde respondent 3 dat hij door middel van de presentaties leert welke gedragingen gewenst en ongewenst zijn. Verder gaven alle respondenten ook aan dat er medeleerlingen zijn die storen gedurende de presentaties doordat zij met elkaar praten. Respondent 3 noemde dit gedrag respectloos richting de presenterende leerling. Verder vond respondent 2 dat specifiek de jongens niet zouden opletten aangezien zij niet gemotiveerd zijn om naar de presentatie te kijken. De respondenten gaven dus aan hun gedrag te willen aanpassen op basis van de uitgevoerde sancties, herstelgesprekken en de herstelpresentaties van hun medeleerlingen.

Samenvattend heerst er grote tevredenheid over de werking van het herstelrecht onder de respondenten. Over de hiërarchische dynamieken van populariteit vertelden respondent 1 en 2 dat het publiek anders reageert op de presentatie van een populaire leerling dan die van een niet populaire leerling. Daarentegen had geen enkele respondent de hiërarchische dynamiek van pestgedrag binnen het herstelrecht waargenomen. Verder waren de respondenten van mening dat het herstelrecht effectief is en zouden zij hun gedrag willen aanpassen met behulp van dit herstel.

Medewerkers

Om de visie van medewerkers op het herstelrecht in kaart te brengen, zijn drie medewerkers geïnterviewd van de betreffende school. De drie respondenten verschillen in de manier waarop zij met het herstelrecht te maken hebben (gehad). Respondent 4 voerde als docent en mentor regelmatig herstelgesprekken met leerlingen uit haar klas. Tijdens mentoruur organiseerde zij, wanneer nodig, herstelpresentaties voor de gehele groep. Daarnaast begeleidde zij vertrouwensleerlingen in het voeren en begeleiden van herstelgesprekken. Zij was tevens de enige respondent die al op deze school werkte voordat het herstelrecht werd ingevoerd. Respondent 5

had als pedagogisch conciërge af en toe herstelgesprekken met leerlingen, maar was buiten deze gesprekken nog niet met herstelrecht in aanraking gekomen. Respondent 6 had als teamleider, net als respondent 5 af en toe herstelgesprekken met een leerling. Verder was zij meer van een afstand bezig met het herstelrecht. Nadat een incident heeft plaatsgevonden, plande zij het herstelgesprek en bepaalde wie hierbij aanwezig diende te zijn. In sommige gevallen was zij zelf als onafhankelijke derde partij aanwezig, maar dit was situatieafhankelijk.

Attitude. De medewerkers zijn bevraagd over de voor- en nadelen die zij ervaren met betrekking tot het werken met herstelrecht. De drie geïnterviewde medewerkers spraken vijf keer over de effectiviteit als voordeel van het herstelrecht. Zo benoemde respondent 1 dat er minder incidenten plaatsvonden op school sinds er gewerkt werd met herstelrecht, wat leidt tot minder ingrijpen van medewerkers. Het opbouwen van een relatie met de leerlingen werd ook door alle drie de medewerkers als voordeel ervaren. Respondent 4 en 6 lichtten hierbij toe dat je elkaar beter leert kennen en meer begrip en respect voor elkaar krijgt door herstelgerichte gesprekken te voeren. Respondent 5 benoemde dat bij hard straffen geen persoonlijke band opgebouwd wordt en je je bovendien als vijand van de leerling opstelt. Hier tegenover stond volgens hem dat door de persoonlijke band aan te gaan middels herstelrecht er meer begrip is voor elkaar. Daarnaast werd de wederkerigheid door respondent 4 en 6 ook als voordeel van het herstelrecht ervaren. Hiermee bedoelden zij dat er een gelijkwaardige communicatie is tussen leerling en schoolmedewerker. Als toelichting gaf respondent 4 aan het fijn te vinden zelf ook de kans te krijgen haar fouten te herstellen. Daarbij vertelde respondent 6 dat het voordeel hierbij is dat de leerlingen zien dat volwassenen ook fouten maken en hier verantwoordelijkheid voor nemen om dit te herstellen.

Daartegenover zijn nadelen van het herstelrecht aanzienlijk minder genoemd. De nadelen die genoemd zijn door de drie medewerkers, kwamen met elkaar overeen. Zo werd de tijdsinvestering door alle drie als nadeel gezien. Zij gaven als toelichting hierop dat het implementeren van een nieuwe handelingswijze, zoals het herstelrecht, aan het begin veel tijd kost. Daarbij gaf respondent 6 aan dat de herstelgesprekken en de voorbereiding hiervan ook veel tijd kosten. Opvallend was dat alle drie de respondenten tegenover dit nadeel zetten dat de effectiviteit opweegt tegen de tijdsinvestering van het herstelrecht. Daarnaast kon een gebrek aan de betrokkenheid van de leerling volgens respondenten 5 en 6 ook als nadeel ervaren worden. Zo ervaaarde respondent 5 dat niet iedere leerling even betrokken is bij het herstelrecht en de herstelgesprekken: “Het komt soms voor dat leerlingen niet meewerken en/of geen moeite in het

traject steken, waardoor het gewenste effect niet altijd behaald wordt.” Tevens vertelde respondent 5 het als bijkomend nadeel te ervaren dat leerlingen niet altijd eerlijk zijn. Deze leerlingen zouden gemakkelijk ergens mee weg kunnen komen in de herstelgesprekken zonder verdere consequenties. Echter gaven respondent 4 en 6 aan dat er wel degelijk sprake is van verdere consequenties wanneer dit nodig is. Respondent 6 benoemde dat werken met herstelrecht niet betekent dat er geen verdere consequenties en sancties aan gedrag van leerlingen zitten. Uit de resultaten lijkt dat alle drie de schoolmedewerkers een positieve attitude hebben tegenover het herstelrecht. Daarbij ervoeren de respondenten aanzienlijk meer voordelen dan nadelen van het werken met herstelrecht.

Sociale invloeden. Naast de attitude zijn de drie respondenten bevraagd over de sociale invloeden die zij ervaren met betrekking tot het herstelgericht werken. Er is hierbij onderscheid gemaakt tussen sociale invloeden van collega-medewerkers en van leerlingen. Uit de interviews is naar voren gekomen dat alle drie de respondenten de betrokkenheid van de andere medewerkers als positief ervoeren. Deze betrokkenheid werd gezien als ‘zich houden aan herstelgericht werken’, maar ook als ‘elkaar scherp houden in herstelgericht werken’. De medewerkers gaven aan dat dit hun herstelgericht handelen ten goede komt omdat ze op het handelen geattendeerd worden. Dit gebeurt aan de hand van praktische voorbeelden van collega’s, waarbij collega’s het goede voorbeeld geven. Daarnaast gaven de medewerkers aan verbaal geattendeerd te worden door collega’s. Opvallend hierbij was dat respondenten 4 en 5 aangaven dat een aantal medewerkers liever geen tijd opofferen tijdens hun les voor het herstelrecht in de vorm van gesprekken of presentaties. Respondenten 4 en 5 gaven aan hier rekening mee te houden door deze herstelgesprekken of presentaties soms na de les te doen, waardoor er volgens hen niet minder herstelgericht gewerkt wordt. Enerzijds gaven alle drie de respondenten dus aan de betrokkenheid van hun collega’s als positief te ervaren. Anderzijds gaven respondenten 4 en 5 aan dat er in de praktijk collega’s zijn die geen lestijd willen opofferen voor het herstelrecht, maar dit zou volgens de respondenten geen negatieve invloed op hun eigen visie op het herstelrecht hebben.

Naast de sociale invloeden van collega’s zijn de drie respondenten ook bevraagd over sociale invloeden van leerlingen. Hierbij kwamen de antwoorden van de verschillende respondenten wederom sterk overeen. De betrokkenheid van de leerling werd door alle respondenten in totaal 10 keer genoemd, waarvan acht keer in positieve waarde en twee keer in negatieve waarde. Zij gaven aan dat zij gestimuleerd worden tot herstelgericht werken wanneer de

leerlingen betrokkenheid tonen door serieus open te staan voor herstelgesprekken. Respondent 4 lichtte hierbij toe dat de leerlingen erg achter het herstelrecht staan en dat zij ook niet willen ontsporen. Het zou dus motiverend werken voor de schoolmedewerker wanneer het ook echt beter gaat met de leerlingen. Respondent 6 gaf aan dat leerlingen vaak positief tegenover de herstelgesprekken staan omdat zij de kans krijgen hun kant van het verhaal uit te leggen. Respondent 5 gaf aan dat wanneer een leerling goed zijn best doet om tot een oplossing te komen tijdens een herstelgesprek, hijzelf ook gemotiveerd wordt zijn best hier voor te doen. Anderzijds gaf respondent 5 aan wanneer leerlingen in de herstelgesprekken een onverschillige houding aannemen, de medewerkers over het algemeen ook minder gemotiveerd zijn in het voeren van deze gesprekken. Respondent 6 voegde hier aan toe dat de houding van de leerling haar handelen niet beïnvloedt. Daarentegen gaven respondenten 4 en 5 aan dat de betrokkenheid van de leerling hun handelen weldegelijk beïnvloedt.

Eigen-effectiviteit. Tijdens het interview is gevraagd naar de gedachten die de medewerkers hebben over hun eigen geschiktheid met betrekking tot het werken met het herstelrecht. Alle drie de medewerkers antwoordden positief op de vraag of zij zichzelf geschikt achtte voor het werken met het herstelrecht. Ze waren ervan overtuigd dat ze over voldoende vaardigheden en kennis bezaten om het herstelrecht juist toe te passen. Het gemak waarmee het herstelgericht handelen aan te leren is, werd door iedere respondent eenmaal genoemd als positieve eigenschap voor de eigen-effectiviteit. Respondent 4 benoemde hierbij dat iedereen herstelgericht kan werken en dat dit erg natuurlijk gaat: “Het is eigenlijk zo eenvoudig dat er geen training voor nodig is.” Respondent 5 gaf aan dat hij door middel van ervaring die hij heeft opgedaan zelfverzekerd herstelgericht te werk gaat. Respondent 6 benoemde dat het haar helpt om van tevoren basisvragen op te stellen, maar dat dit per gesprek andere vragen zijn en afhankelijk is van de situatie. Volgens haar zit er verder geen stramien in het voeren van herstelgesprekken. Iedere respondent gaf aan dat het werken met herstelrecht erg gemakkelijk is. Door respondent 4 en 6 werd zelfs gesteld dat je niet geschikt bent om op een middelbare school met deze doelgroep te werken wanneer je niet met herstelrecht kan werken. Verder benoemden alle drie de respondenten dat er geen criteria zijn voor het werken met herstelrecht, waarmee bedoeld werd dat er geen protocol of vooropgestelde eisen opgesteld zijn bij het herstelrecht. De respondenten gaven dus aan dat het herstelrecht gemakkelijk aan te leren is, maar dat er geen criteria zijn voor het (aanleren van) werken met herstelrecht.

Samenvattend ervaren alle drie de respondenten het werken met herstelrecht als positief. De bewustwording van de leerling en van de medewerker is door de respondenten het meest genoemde effect van het herstelrecht. Beide partijen worden volgens alle drie de respondenten door het voeren van de herstelgesprekken bewust van wat er is gebeurd, waarom dit is gebeurd, wat dit voor een ieder betekent en hoe het in de toekomst kan worden voorkomen. Daarnaast ervaren de medewerkers een verbetering van de relatie tussen medewerker en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling. Al met al hadden de medewerkers een positieve houding tegenover het werken met herstelrecht. Het enige nadeel wat zij alle drie benoemden, is de tijdsinvestering die bij het invoeren van het herstelrecht komt kijken. Echter gaven zij aan dat de resultaten van het herstelrecht opwogen tegen deze tijdsinvestering.

Discussie

Op basis van de resultaten lijkt het herstelrecht toepasbaar op middelbare scholen in Nederland. Zowel de leerlingen als de medewerkers gaven aan dat het herstelrecht goed werkt en zorgt voor gewenste gedragsverandering bij de leerlingen. Deze resultaten passen bij de verwachting dat de Nederlandse schoolcultuur het herstelrecht voldoende zou kunnen implementeren. Hierbij zijn de uitkomsten van huidig onderzoek vergelijkbaar met de bevindingen in Amerikaanse literatuur (Morrison & Vaandering, 2012). Tevens werd in Amerikaanse literatuur beschreven dat leerlingen voor elkaar het herstel, of sanctie, bepaalden (Morrison & Vaandering, 2012). Echter blijkt uit onze resultaten dat de docenten nog steeds de sanctie bepaalden, wat meer passend is bij traditioneel straffen. Vanwege dit aspect kan er op basis van onze resultaten niet aangenomen worden dat het herstelrecht een compleet alternatief kan bieden op traditioneel straffen. Echter moet wel benadrukt worden dat de respondenten vertelden dat het herstelrecht in deze vorm gewenst gedrag toch sterker zou bevorderen dan traditioneel straffen, zoals wel werd verwacht. Hierdoor zou beter gesteld kunnen worden dat het herstelrecht een toevoeging zou bieden op traditioneel straffen in plaats van een alternatief. Echter moet benoemd worden dat deze resultaten zijn verworven op een specifiek soort school, namelijk van laag onderwijs en met veelal leerlingen met een migratie-achtergrond. Vervolgonderzoek zal zich moeten focussen op de uitwerking van het herstelrecht op scholen met andere onderwijsniveaus en achtergrondvariabelen van de leerlingen.

Verder heeft dit onderzoek zich op de ervaring van de leerlingen op het herstelrecht gericht. Wanneer er sprake zou zijn van sociale verbintenis werd verwacht dat het herstelrecht

gedragsverandering stimuleert en als effectief wordt ervaren door de leerlingen. Er leek in kleine mate sprake te zijn van hiërarchie binnen de klas terwijl de sociale verbintenis sterker aanwezig leek te zijn. De leerlingen vertelden enig effect te zien van populariteit wat op de aanwezigheid van hiërarchische verschillen kan duiden (Shi & Xie, 2012). Echter hebben ze geen pestgedrag waargenomen binnen het herstelrecht wat kan duiden op de afwezigheid van hiërarchische verschillen (Garandeau, et al., 2014). Daarnaast vertelden ze beter na te denken over hoe zij met medeleerlingen omgaan en vertelden dat leerlingen ook betrokken zijn bij conflictoplossing, zoals de vertrouwensleerlingen. De leerlingen leken het herstelrecht op positieve wijze te ervaren, gaven aan meer bewust te zijn van hun eigen gedrag en daardoor beter na te denken over de potentiële consequenties van hun gedrag. Dus de resultaten lijken te voldoen aan de verwachting.

Ook zou de aanwezigheid van de sociale verbintenis betekenen dat er sprake is van positieve *peer pressure* (Evans, et al., 2016). Bij de herstelpresentaties is deze positieve *peer pressure* te herkennen aan de respectvolle wijze dat de respondenten naar de presentatie keken en dat zij aangaven te leren van het gedrag van de herstellende leerling. Echter zou er ook de kans bestaan op de vertoning van een negatieve vorm van *peer pressure* wanneer er sprake zou zijn van hiërarchische verschillen in de klas (Shi & Xie, 2012). De respondenten vertelden dat er vanuit het publiek wel anders werd gereageerd op populaire leerlingen, al zou dit zich alleen uiten in de vorm van grapjes vanuit het publiek. Dit kan betekenen dat er geen sprake is van negatieve *peer pressure* in de vorm van druk uitoefenen op klasgenoten om de uitkomst van de herstelpresentaties te manipuleren. Desondanks zou er binnen het herstelrecht altijd voor gewaakt moeten worden dat zich geen voorvallen van negatieve *peer pressure* voordoen. Binnen het herstelrecht wordt er namelijk veel gebruik gemaakt van *peer pressure* (Evans, et al., 2016) waardoor leerlingen leren dit toe te passen. Deze vaardigheid zou ook voor ongewenste doeleinden ingezet kunnen worden.

Daarnaast richtte dit onderzoek zich ook op de visie van medewerkers op het herstelrecht en hoe zij het herstelrecht ervaren. Alle drie de schoolmedewerkers leken een positieve visie op het herstelrecht te hebben. Er werd verwacht dat de uitkomst van het herstelrecht afhankelijk zou zijn van de waarde van attitude, sociale invloeden en eigen effectiviteit van de medewerkers tegenover het herstelrecht op basis van het I-Change Model (De Vries, 2017). Omdat er alleen positieve waardes uitgesproken zijn over de attitude, sociale invloeden en eigen-effectiviteit, kan enkel uitspraak gedaan kan worden over de verwachting waarbij gesproken wordt over de positieve uitkomst. Bij deze positieve ervaring kwam de bewustwording van de leerlingen en medewerkers

veel naar voren. Ook leek er sprake van een afname van het aantal conflicten op school, wat overeenkomt met Amerikaanse literatuur (Morrison & Vaandering, 2012). Gezien de respondenten positieve attitude, sociale invloeden, eigen-effectiviteit en uitkomst van het herstelrecht ervaren kan de verwachting worden aangenomen.

Een effectief herstelrecht, waarbij sprake is van hoge sociale verbintenis, kan verwezenlijkt worden door het werken met de autoritatieve opvoedingsstijl (Thorsborne & Blood, 2013). De respondenten gaven aan te ervaren dat de relaties tussen medewerker en leerling, maar ook tussen leerlingen onderling verbeterd is als uitkomst van het herstelrecht. Dit zou wijzen op de aanwezigheid van sociale verbintenis (Thorsborne & Blood, 2013). Daarbij komt uit de resultaten van zowel de leerlingen als de medewerkers naar voren dat het herstelrecht effectief zou zijn. Enerzijds zou dit dus toegewezen kunnen worden aan de aspecten van het I-Change Model (De Vries, 2017). Anderzijds zou dit ook een indicatie kunnen zijn dat de medewerkers een autoritatieve opvoedingsstijl hanteren.

Veel van de bevindingen van huidig onderzoek lijken overeen te komen met Amerikaans onderzoek. Dit zou kunnen indiceren dat Amerikaans onderzoek over het herstelrecht (*restorative justice*) meegenomen kan worden in de praktische beoordeling en werking van het herstelrecht in Nederland. Gedurende het onderzoek werd er in Nederland gebruik gemaakt van de herstelgesprekken en herstelpresentaties zoals omschreven in Amerikaans onderzoek (Morrison & Vaandering, 2012). Echter fungeert het herstelrecht in Amerika wel geheel als alternatief op traditioneel straffen (Morrison & Vaandering, 2012; Payne & Welch, 2015) waar het op de school van het huidige onderzoek meer als toevoeging op traditioneel straffen lijkt te worden toegepast. Door deze gecombineerde werkwijze kan er niet worden uitgesloten dat de positieve ervaring en visie van alle respondenten ook gerelateerd is aan het traditionele straffen. Aangezien het wel mogelijk lijkt dat het herstelrecht als alternatief kan fungeren, zou er in Nederlands onderzoek gefocust moeten worden op het mogelijk maken van dit alternatief.

Naast dat het herstelrecht positieve uitkomsten lijkt te hebben op het gebied van gedragsverandering, zou het ook op andere gebieden een positieve uitwerking kunnen hebben. Zo wordt er steeds meer aandacht besteed aan differentiatie en polarisatie op Nederlandse scholen (Bosker & Doolaard, 2009; Van Oudenhoven, 2009). Differentiatie beschrijft de verschillen op allerlei aspecten die er tussen mensen kunnen zijn, zoals opleidingsniveau en migratie-achtergrond (Bosker & Doolaard, 2009), waar polarisatie betrekking heeft op de conflicten tussen deze groepen

mensen (Van Oudenhoven, 2009). De sociale verbintenis die het herstelrecht bevordert, zou een rol kunnen spelen binnen differentiatie en polarisatie. Het herstelrecht brengt leerlingen namelijk dichter bij elkaar en leert hen op een respectvolle manier met elkaar omgaan. Op al deze verschillende wijzen draagt het herstelrecht bij aan het burgerschap dat Stichting Vreedzaam bevordert op haar scholen en biedt het een hoop mogelijkheden die bijdragen aan een goede ontwikkeling van kinderen.

Referenties

- Ahmed, E., & Braithwaite, V. (2012). Learning to manage shame in school bullying: Lessons for restorative justice interventions. *Critical Criminology*, *20*, 79-97. doi: 10.1007/s10612-011-9151-y
- Asch, S. E. (1955). Opinions and social pressure. *Scientific American*, *193*, 31-35. Gehaald van <http://www.jstor.org/stable/24943779>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall.
- Bosker, R., & Doolaard, S. (2009). De pedagogische kwaliteit van differentiatie in het onderwijs. *Het pedagogisch quotiënt*, 151-167. doi: 10.1007/978-90-313-7977-4_8
- Brauer, J. R., & De Coster, S. (2012). Social relationships and delinquency: Revisiting parent and peer influence during adolescence. *Youth & Society*, *47*, 374-394. doi: 10.1177/0044118X12467655
- De Bruyn, E. H., Cillissen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *Journal of Early Adolescence*, *30*, 543-566. doi: 10.1177/0272431160934
- De Vries, H. (2017). An integrated approach for understanding health behavior; the I-change model as an example. *Psychological Behavior Science Int J*, *2*, 555-585. doi: 10.19080/PBSIJ.2017.02.555585
- De Vries, H., & Mudde, A. N. (1998). Predicting stage transitions for smoking cessation applying the attitude-social influence-efficacy model. *Psychology and Health*, *13*, 369-385. doi: 10.1080/08870449808406757
- De Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: the third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health education research*,

3, 273-282. doi: 10.1093/her/3.3.273

Dumas, T. M., Ellis, W. E., & Wolfe, D. A. (2012). Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control. *Journal of Adolescence*, 35, 917-927. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.12.012

Evans, C. B., Smokowski, P. R., Barbee, J., Bower, M., & Barefoot, S. (2016). Restorative justice programming in teen court: A path to improved interpersonal relationships and psychological functioning in high-risk rural youth. *Journal of Rural Mental Health*, 40, 15-30. doi: 10.1037/rmh0000042

Garandau, C. F., Lee, I. A., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1123-1133. doi: 10.1007/s10964-013-0040-4

Gray, S., & Drewery, W. (2011). Restorative practices meet key competencies: Class meetings as pedagogy. *International Journal on School Disaffection*, 8, 13-21. doi: 10.18546/IJSD.08.1.03

Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., & Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26, 325-353. doi: 10.1080/10474412.2014.929950

Hopkins, B. (2002). Restorative justice in schools. *Support for Learning*, 17, 144-149. doi: 10.1111/1467-9604.00254

Hopkins, B. (2011). *The restorative classroom: Using restorative approaches to foster effective learning*. London, England: Optimus.

Jolles, J. (2006). Beter onderwijs door meer kennis over leren en hersenen. *Centrum*

- NeuroPsychologie, Instituut Hersenen & Gedrag, Universiteit Maastricht.*
- Kaveney, K., & Drewery, W. (2011). Classroom meetings as a restorative practice: A study of teachers' responses to an extended professional development innovation. *International Journal on School Disaffection*, 8, 5-12. doi: 10.18546/IJSD.08.1.02
- Klapwijk, E. T., Peters, S., Vermeiren, R. R., & Lelieveld, G. J. (2013). Emotional reactions of peers influence decisions about fairness in adolescence. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 1-9. doi: 10.3389/fnhum.2013.00745
- Larzelere, R. E., Morris, A. S. E., & Harrist, A. W. (2013). *Authoritative parenting: Synthesizing nurturing and discipline for optimal child development*. American Psychological Association. doi: 10.1037/13948-000
- Mallett, C. A. (2016). The school-to-prison pipeline: From school punishment to rehabilitative inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 60, 296-304. doi: 10.1080/10045988X.2016.1144554
- McCluskey, G., Lloyd, G., Kane, J., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2008). Can restorative practices in schools make a difference? *Educational Review*, 60, 405-417. doi: 10.1080/00131910802393456
- Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative Justice: Pedagogy, praxis and discipline. *Journal of School Violence*, 11, 1138-155. doi: 10.1080/15388220.2011.653322
- Mulder, M. J. (2011). Veiligheid op school. *Het gebruik van herstelrecht op drie VO scholen in Nederland*.
- Nederland, S. R. J., van Hoek, A., Slump, G. J., Ochtman, A., & Leijten, M. (2011). *De toepassing van herstelrecht in Nederland: toekomstvisie en advies*.

- Osher, D., Bear, G., Sprague, J., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, *39*, 48-58. doi: 10.3102/0013189X09357618
- Patterson, N., Doppin, F., & Misco, T. (2012). Beyond personally responsible: A study of teacher conceptualizations of citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, *7*, 191-206. doi: 10.1177/1746197912440856
- Payne, A. A. (2012). Communal school organization effects on school disorder: Interactions with school structure. *Deviant Behavior*, *33*, 507-524. doi: 10.1080/01639625.2011.636686
- Payne, A. A., & Welch, K. (2015). Restorative Justice in schools: The influence of race on restorative discipline. *Youth & Society*, *47*, 539-564. doi: 10.1177/0044118X12473125
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Participants roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive behavior*, *42*, 239-253. doi: 10.1007/s10964-013-0010-4
- Shi, B., & Xie, H. (2012). Socialization of physical and social aggression in early adolescents' peer groups: High-status peers, individual status, and gender. *Social Development*, *21*, 170-193. doi: 10.1111/j.1467-9507.2011.00621.x
- Thompson, A., Hollis, C., & Richards, D. (2003). Authoritarian parenting attitudes as a risk for conduct problems. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *12*, 84-91. doi: 10.1007/s00787-003-0324-4
- Thorsborne, M., & Blood, P. (2013). *Implementing restorative practice in schools: A practical guide to transforming school communities*. Jessica Kingsley Publishers.
- Tijmstra, J., & Boeije, H. (2016). *Wetenschapsfilosofie in de context van de sociale*

wetenschappen. Den Haag: Boom Lemma.

Vaandering, D. (2014). Implementing restorative justice practice in schools: What pedagogy reveals. *Journal of Peace Education*, 11, 64-80. doi: 10.1080/17400201.2013.794335

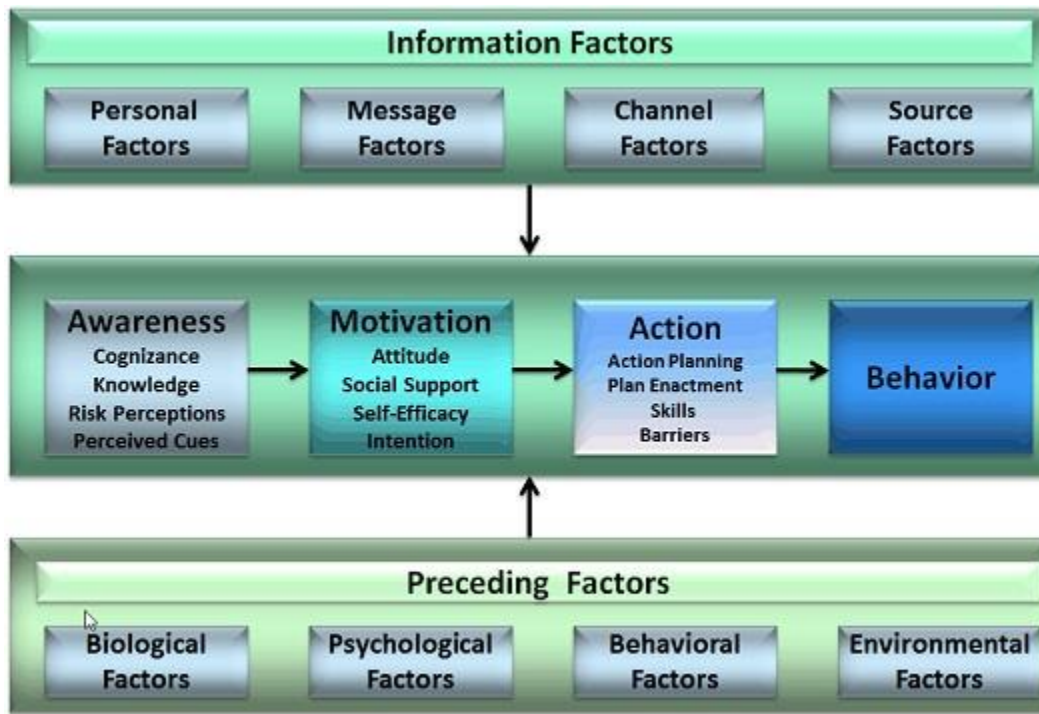
Van Oudenhoven, J. P. (2009). Polarisatie in debat, convergentie in de samenleving. *Polarisatie*, 216. SWP: Amsterdam.

Verhoeven, N. (2014). *Wat is onderzoek? Praktijkboek voor methoden en technieken* (5^e druk). Den Haag: Boom Lemma.

Welch, K. & Payne, A. A. (2010). Racial threat and punitive school discipline. *Social Problems*, 57, 25-48. doi: 10.1525/sp.2010.57.1.25

Bijlage A

The Integrated Change Model



The I-Change Model (2017)

Bijlage B

Analyseplan

Analysevragen

Hiërarchie

- Is er over populariteit of pestgedrag gesproken?
- Welke waardes werden er uitgesproken over populariteit en pestgedrag?
- Hoe komen populariteit en pestgedrag tot uiting?

Openheid tot gedragsverandering

- Is er over effectiviteit van het herstelrecht of de motivatie van de leerling gesproken?
- Welke waarde werd over de effectiviteit of motivatie geuit?
- Is er voor deze waarde een verklaring genoemd?

Attitude

- Is er over attitude gesproken?
- Welke waarde werd er aan deze attitude gegeven? (positief/negatief)

Sociale invloeden

- Is er over sociale invloeden gesproken?
- Welke waarde werd er aan deze sociale invloeden gegeven? (positief/negatief)
- Is er voor deze waarde een verklaring genoemd?

Eigen-effectiviteit

- Is er over eigen-effectiviteit gesproken?
- Welke waarde werd er aan eigen-effectiviteit gegeven? (positief/negatief)
- Is er voor deze waarde een verklaring genoemd?