

Praten wanneer het botst op school

DOOR MARTIJN DEBONNET, ANJA DE ROUCK, GUNILLA MICHIELS



In 't kort

De gespreksmethodiek die zich baseert op het werken met 'standpunten en funderingen' en die Alba inzet in de bemiddeling (zie p. 8 in dit nummer), kan je ook op school inzetten. Je leest de vijf verhalen van leerkracht Tina, leerkracht Jamal, leerlingbegeleider Sven, ondersteuner Mira en CLB-medewerker Régine. Zij ervaren hoe schijnbaar onverenigbare standpunten weer werkbaar worden als men de tijd neemt om te luisteren naar elkaars funderingen. In hun verhalen zie je hoe deze manier van spreken van 'hij-zij' weer een beetje meer 'wij' kan maken.

S

SOMS LIJKEN WE GEWOON VAST TE ZITTEN

TINA, LEERKRACHT SECUNDAIR ONDERWIJS, HEEFT IN HAAR LES EEN AANVARING MET EEN LEERLING:

'Het was weer prijs gisteren. Zit er in mijn les een van m'n leerlingen, Steffy, ongegeneerd te sjieken dat het een lieve lust is. Smakgeluidjes, bellenblazen, af en toe haar amandelen laten zien ... het plaatje was compleet. Ik stel een vraag over de les en krijg van haar, tussen het kauwen en smekken door, een antwoord op mijn vraag toegeroepen. Ik vraag (vriendelijk!) of ze die kauwgom in de vuilbak wil werpen, wat ze (wonderbaarlijk!) ook doet. Ik ga door met mijn les, nog geen vijf minuten later zie ik dat ze alwéér aan het kauwen is. 'Als het zo zit,' heb ik gezegd, 'mag je je boeltje pakken en vertrekken uit mijn les.' Verontwaardiging alom, alsof ik háár het grootste onrecht ter wereld was aan het aandoen. Stampvoetend is ze uit mijn les vertrokken, roepend dat het 'echt niet te doen is dat een stukske chiclet nu ook al een reden is om iemand uit de les te zetten.'

Hoe is een oplossing hier nog mogelijk? De standpunten van leerkracht Tina en Steffy lijken echt



Shutterstock



Martijn Debonnet is leerlingbegeleider in de school Athena campus Heule. Hij heeft jarenlange ervaring met herstelgericht werken en geweldloze communicatie op school. Hij geeft ook nascholing voor het GO! in herstelgericht werken.

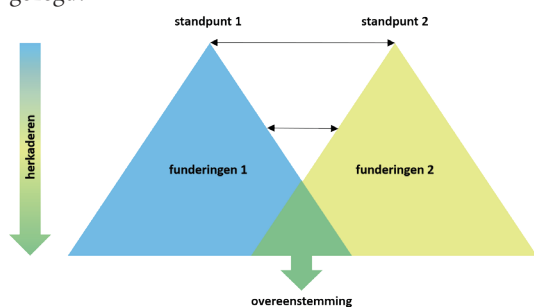


Anja De Rouck is coördinator van Ondersteuningsteam Kolibrie en medeoprichter van vzw Goevie! Zij werkt al jaren als psychotherapeut en onderwijscoach en heeft ruime ervaring in het omgaan met jongeren en gezinnen in moeilijkheden.



Gunilla Michiels verzilvert haar opleiding herstelgericht en verbindend werken momenteel in vzw Stappen. Daarnaast is zij ook coach bij GUNA-coacht-connectiecollectief. Ook zij kan terugblikken op jarenlange ervaring in het omgaan met jongeren in moeilijkheden, voornamelijk via de time-out-projecten van On@Break2 (nu vzw a Part).

onverenigbaar. Zolang de focus blijft liggen op de standpunten, zullen ze inderdaad niet vooruitkomen. Onder deze standpunten ligt een ander niveau. Wat willen ze echt? Wat hebben ze eigenlijk echt nodig? Welke waarden en behoeften liggen onder wat wordt gezegd?



Op het niveau van waarden en behoeften is het veel gemakkelijker om elkaar te begrijpen. De kans dat je tot een compromis komt, groeit dan.

ALS HET PRATEN OPHOUDT, KAN HET GESPREK BEGINNEN

Dat dit artikel over een 'gespreksmethodiek' gaat,

zou de indruk kunnen wekken dat er vooral of enkel gepraat dient te worden. Om tot wederzijds begrip te kunnen komen op het niveau van de funderingen, is het echter minstens even belangrijk dat er ook geluisterd en beluisterd wordt. De luistertechniek die wordt ingezet is er een die vertrekt vanuit een oprechte nieuwsgierigheid. Wanneer je echt gaat luisteren (met de intentie) om te begrijpen en daarbij gerichte vragen stelt die polsen naar waarden en behoeftes, worden de funderingen onder de standpunten zichtbaar.

Naar onszelf luisteren schept de mogelijkheid om vanuit authenticiteit en waarheid te spreken. Naar de ander luisteren nodigt hem of haar uit om hetzelfde te doen. Op dit niveau is écht gesprek mogelijk, we vinden elkaar makkelijker. Vanuit wederzijds begrip vergroten we de kans om onze samenwerking - of ons samen-zijn - duurzaam en waarde-vol te maken. Een gesprek beperken tot 'het opleggen van mijn wil op de ander' daarentegen, roept vooral weerstand op bij die ander en verkleint daarmee de luisterbereidheid.

EERST VERBINDEN, DAN OPLOSSEN

Om tot wederzijds begrip te kunnen komen, helpen deze 5 vragen:

- 1) Wat wil ik?
- 2) Wat wil ik eigenlijk écht?
- 3) Wat zegt de ander dat hij wilt?
- 4) Wat zegt de ander dat hij écht wilt?
- 5) Wat zijn raakpunten tussen ons, wat zijn onze gemeenschappelijke noden?

Deze vragen staan theoretisch in een bepaalde volgorde. In de praktijk zal het niet altijd lukken om de vragen in die volgorde aan bod te laten komen.

Leerkracht Tina beantwoordt de 5 vragen als volgt:

- 1) Wat wil ik? *Dat mijn leerlingen zich aan de regels houden in mijn les.*
- 2) Wat wil ik eigenlijk écht? *Gerespecteerd worden in mijn (leerkracht) zijn, op een constructieve manier les kunnen geven en daar sámen met mijn leerlingen elke dag kunnen aan bouwen.*
- 3) Wat zegt de ander dat hij wilt? *Ik ga luisteren naar wat Steffy wil.*
- 4) Wat zegt de ander dat hij echt wilt? *Ik ga luisteren naar wat Steffy écht wil en dus luisteren naar wat zij nodig heeft.*
- 5) Wat zijn raakpunten tussen ons, wat zijn onze gemeenschappelijke noden? *Ik ga op zoek naar de raakpunten tussen mij en Steffy en naar onze gemeenschappelijke noden.*

VAN VERBINDEN NAAR OPLOSSEN IN DE PRAKTIJK

Hoe kan leerkracht Tina van verbinden naar oplossen gaan? Ze vertelt hoe dat verliep:

‘De les is voorbij en ik ga Steffy opzoeken in de gang. Ze lijkt niet blij me te zien. Ik vraag of we even kunnen gaan zitten. Ze is er niet happig op, maar doet het wel. Ik vraag Steffy hoe de situatie voor haar was. Ik krijg een (boze) spraakwaterval. Dat ze voor een keer zo goed aan het volgen was in de les. Dat de helft van de klas niét aan het meewerken was. Dat zij wel kon antwoorden op mijn vraag. En dat zij dan degene was die aan de deur werd gezet. Dat ze de volgende keer allang geen moeite meer zal doen, want dat het toch niks uitmaakt (= wat ze zegt).

Ik vraag haar of ze ontgoocheld is dat ik haar goede intenties niet heb opgemerkt (= wat ik denk dat ze nodig heeft). Ze kijkt op, recht in mijn ogen. ‘Maar jaaaaaa mevrouw, dat is toch ook zo!?’ En terwijl ze het zegt sluipt er al wat mildheid in haar stem. Ik geef aan dat ik haar hierin kan begrijpen, dat het wel klopt dat ze aan het meewerken was en

dat ik daar misschien niet zo veel oog en aandacht voor heb gehad.

Ik vertel dat ik het ook wel wilde hebben over de reden dat ik haar uit de klas heb gezet. Ze veert weer op, de mildheid is alweer verdwenen. ‘Maar mevrouw, voor een stom chicletje, dat is hier precies een gevangenis.’ Ik leg haar uit dat het mij niet om die kauwgom op zich ging, maar dat ik me eigenlijk helemaal niet gerespecteerd voelde (= wat ik eigenlijk echt wil). Dat ik weet dat leerlingen de regels soms wel eens overtreden en dat dat het einde van de wereld niet is. Maar dat het voor mij een beetje persoonlijk werd toen ze het opnieuw deed, amper vijf minuten nadat ik haar op die regel had gewezen. Het voelde alsof ze me aan het uitdagen was. Uit haar uitleg kan ik nu wel afleiden dat dat niét zo was, maar ik hoop dat ze mijn gevoel van het moment ook wel kan begrijpen.

Er is nog steeds wat weerstand, maar nu toch iets minder sterk. ‘Mevrou-ouw, jullie nemen hier altijd alles zo serieu-eus.’ Niet álles zeg ik, maar dat we elkaar moeten respecteren is inderdaad iets dat ik heel serieus neem. ‘Ja maar dan moeten jullie óns ook wel respecteren’, is haar replek (= gemeenschappelijke nood). Ik zeg dat dat klopt, en vraag haar of ze voorstellen heeft over hoe we het in de toekomst anders kunnen doen. Ze zit wat na te denken. ‘Eigenlijk had ik die tweede kauwgom niet in m’n mond moeten steken’, spreekt ze ten slotte uit. Nadien: ‘Maar mevrouw ik wist echt wel niet dat je dat zoooooo erg zou vinden hoor.’ ‘Vind je het belangrijk dat we soms uitleggen waaróm we dingen belangrijk vinden?’, vraag ik nog. ‘Ja, dat doen jullie soms niet, dat zou wel helpen’, besluit ze.’



UIT HET VERHAAL VAN LEERKRACHT TINA:

- **Doen:** spreken over je eigen behoeften en je eigen waarheid.
- **Vermijden:** vissen naar erkenning of gelijk bij de ander. Je hoeft elkaars behoeften en waarheid niet goed te keuren of te bevestigen. Je hoeft het ook niet eens te zijn met de ander. Begrip is niet hetzelfde als erkenning. Als je vist naar erkenning of gelijk bij de ander, ben je niet oprecht aan het luisteren naar zijn nood. Je bent dan afgeweken van jullie gespreksdoel. Je bent dan aan het overtuigen en niet aan het ontzinnen.



Shutterstock

JAMAL, LEERKRACHT METAAL IN BSO, IN GESPREK MET COLLEGA

Jamal: 'Ik heb een goed contact met mijn leerlingen in de lessen praktijk. Ik maak ruimte om het eens te hebben over iets anders dan de les. Door te luisteren naar wat voor hen belangrijk is, heb ik een beter contact met hen en werken ze ook beter aan de opdrachten wanneer dat nodig is. Onlangs heb ik een tafelfoetbaltafel meegebracht naar het praktijklokaal. Ik vind het super dat ik de leerlingen kan belonen als ze goed hebben gewerkt, op een manier die ook voor contact zorgt. De gesprekken die ik boven die tafelfootbal al heb gehad, fantastisch!'

Maar gisteren begon Alice, collega van Jamal, plots uit het niets te roepen tegen Jamal in de leraarszaal: 'Hoe haal je het in je hoofd, tafelfoetballen met je leerlingen tijdens de les?? Als jij je aan de regels zou houden, zou ik niet zo veel werk hebben om de leerlingen in het gareel te houden!!'

Jamal: 'Ze snapt er niets van. In haar les moeten de leerlingen vooral zitten en zwijgen, en ik denk dat ze de klas daardoor niet goed in de hand heeft.'

Hoe kan Jamal terug verbinden? Hij vertelt hoe dat verliep:

'Ik vraag Alice wanneer het eens zou lukken voor een gesprek. Uiteindelijk lukt het om eens af te spreken. Ik ben zenuwachtig, maar leg toch rustig uit dat ik wat geschrokken ben van wat in de leraarszaal werd gezegd. Ik vraag Alice of ze wil uitleggen wat ze bedoelt.'

Aanvankelijk is ze weigerachtig voor dit gesprek, maar dan herhaalt ze redelijk kwaad dat mijn losse en speelse aanpak er de oorzaak van is dat de leerlingen bij haar zo lastig zijn (= wat ze zegt). Ik vraag haar of ze kwaad is omdat ze graag wil dat de leerlingen rustig zijn en opletten in haar les (= wat ik denk dat ze nodig heeft). 'Ja, ik ben kwaad', zegt ze, en ze lijkt terwijl ze het zegt te kalmeren.

Er volgt een wat rustiger gesprek waarin ik luister naar Alice over wat voor haar zo lastig is bij deze klas. Soms kan het inderdaad bijzonder veel energie vergen om iets gedaan te krijgen. Ik zeg dat ik dat heel goed begrijp, dat ik dit ook heb gehad met deze klas. Ik krijg daarna ook de kans om uit te leggen waarom ik de tafelfoetbaltafel in mijn klas heb gezet en op welke manier ik met mijn leerlingen wil werken. We raken het erover eens dat dit soms een lastige klas is en dat het energie kost om de leerlingen mee te krijgen in het verhaal.

Momenteel is minstens toch de spanning verdwenen tussen ons in de leraarszaal, hoewel Alice en ik beiden op onze eigen manier met de leerlingen willen blijven werken. Dat vind ik oké.'

LEERLINGBEGELEIDER SVEN IN GESPREK MET LEERLING SHAMIL

Via andere leerlingen komt Sven te weten dat Shamil van plan is straks aan de schoolpoort iemand op te wachten om een robbertje te vechten. Sven wil hem onmiddellijk spreken, want hij denkt dat dit verhaal kan kloppen.

Sven: 'Shamil vertelt me eerlijk dat hij inderdaad ruzie heeft en dat hij heeft afgesproken om het uit te vechten. Hij heeft blijkbaar geen enkele moeilijkheid om dat te zeggen, en ziet er ook geen probleem in. Ik voel me kwaad worden en maak duidelijk wat de afspraken zijn op school en ook wat de gevolgen zijn als iemand zou vechten.'

Shamil blijft echter fanatiek bij zijn standpunt: straks wordt het uitgevochten. Als ik dat probeer te verhinderen, zullen ze het wel verleggen naar het station of naar een ander moment. Ik heb niet het idee dat hij eigenlijk hoort wat ik zeg.'

Ik zeg dat ik me kwaad voel worden omdat een veilige school voor mij zo belangrijk is. Ik zeg dat ik ook heel graag wil begrijpen waarom het vechten voor Shamil zo belangrijk is, en vraag of hij me dat wil uitleggen.'

Shamil zegt dat ik dat toch niet zou begrijpen. Maar ik dring aan: ik wil het echt weten. Doordat Shamil aan me kan merken dat ik dit oprecht meen, begint hij uiteindelijk toch te praten. Doordat zijn moeder werd beledigd, ligt het nu op zijn schouders om de familie-erf te verdedigen (hij zegt het niet zo, maar dat is wat hij

bedoelt, denk ik). Ik vraag of het dan voor hem zo diep zit omdat hij respect wil voor zijn mama en zijn familie, en gerust wil zijn dat zo iets nooit meer wordt gezegd (= wat ik denk dat hij nodig heeft). Shamil zegt dat dit klopt.'

De sfeer van het gesprek wordt wat gemoedelijker. Ik merk dat ik zelf rustiger ben geworden en ook Shamil is niet meer zo opgefokt. Toch zijn we er nog niet helemaal. Uit het verdere gesprek blijkt dat het voor Shamil ook belangrijk is dat hij zelf zijn problemen kan oplossen. Ook rechtvaardigheid is voor hem van levensbelang. Ik zeg dat ik me daarin kan herkennen: ik los ook graag mijn eigen problemen op en rechtvaardigheid is voor mij ook heel belangrijk. Samen denken we na hoe we de situatie kunnen oplossen, rekening houdend met wat iedereen nodig heeft.'



UIT HET VERHAAL VAN LEERLINGBEGELEIDER SVEN:

- **Doen:** je er eerst van vergewissen dat de ander zich echt beluisterd en erkend voelt in zijn/haar behoeften.
- **Vermijden:** te snel overgaan naar begrip vragen voor je eigen noden. Dat komt weinig authentiek over. Echt luisteren is ook echt willen begrijpen. Als je enkel formeel luistert (zwijgen en aandacht tonen), voelt de ander zich weinig begrepen.



Mira: 'Ik kom binnen bij de leerkracht tijdens haar les. Zij zit rustig te werken aan haar pc terwijl de leerlingen op zichzelf aan het naaien zijn. Ze lopen zomaar naar elkaar om vragen te stellen. De leerkracht heeft zelfs niet door dat ik binnen kom, dus eigenlijk denk ik dat ze haar klas niet in het oog heeft. Ik voel mij kwaad worden. Als zij geen moeite doet om les te geven, waar kan ik dan als ondersteuner op verder bouwen? Ik wil haar erop wijzen dat dit net maakt dat de leerlingen haar gezag niet respecteren (wat de klacht was van het korps over deze klas). Dan vertelt de leerkracht mij dat ze tracht nog punten op het rapport van de leerlingen te krijgen. Ze is zwaar teleurgesteld in de leerlingen: vroeger maakten ze op een jaar wel 16 werkstukjes, nu moet ze al blij zijn als er 5 tot een goed eind komen. De leerlingen luisteren niet als ze wat uitlegt, ze zijn voortdurend aan het spelen en ruzie maken. Ze zijn niet geïnteresseerd, hebben geen jobfierheid. Deze 14-jarigen zijn gewoon blij als de bel gaat. Ze zegt: 'Het heeft geen zin om voor hen moeite te doen, zij willen dat zelf niet. Jij zal dat ook gauw ondervinden.'

Als de bel gaat, blijf ik nog even bij de leerkracht hangen. Ze heeft net een springuurtje. Ik vertel dat de moed in mijn schoenen zakte toen ik daarnet binnen kwam. Ik zeg dat ik eigenlijk de indruk had dat de klas aan haar lot werd over gelaten. Ik geef ook toe dat haar uitleg bij mij wel meer begrip heeft opgeroepen. Waar ze aanvankelijk in het verweer wilde gaan, ontspant ze nu wat en toont ze me de werkjes van vroeger. Heel gedetailleerd, echt vakwerk om fier op te zijn. Ik voel haar bijna wenen, als ze

de vergelijking maakt met de slordige werkjes van nu. Aanvankelijk dacht ze dat het om een uitzonderlijke klas ging, maar ongemerkt is dit over de jaren blijkbaar de manier van zijn van deze jongeren geworden. Ik vraag of ze het betreurt dat de leerlingen het naaien niet meer 'cool' vinden (= wat ik denk dat zij nodig heeft). Ze bevestigt met een intrieste blik: 'Ze doen ook echt hun best niet meer om degelijk werk af te leveren, dat maakt mij zo moe en moedeloos.' Ze toont me allerlei werkjes die ze al heeft aangeboden en die ze kunnen gebruiken in hun dagelijks leven. Niets lijkt te helpen.

Ik vertel dat ik mij heel goed kan voorstellen dat dit op haar weegt, zeker als ik zie hoe creatief en handig ze is. Tegelijk voel ik mij heel gewrongen, zeg ik. Ik kom kijken naar de leerlingen die extra steun nodig hebben. Nu is het of zij de klas heeft losgelaten en ik alles op mijn eentje moet rechtekken. Ik vertel dat dan mijn moed in mijn schoenen zakt. Terwijl we eigenlijk allebei willen dat de leerlingen leren. Ik voeg toe dat de overheid allicht ook wel doorheeft dat het niet zo eenvoudig is, want naast leerlingen mag ik haar ook helpen met klasondersteuning. Misschien zijn de leerlingen vandaag wel anders te motiveren dan vroeger? Met haar vakkennis en creativiteit en mijn extra steun, kunnen we daar misschien wel achter komen? Ze geeft toe dat ze er niet veel vertrouwen in heeft, dat ze denkt zelf alles al geprobeerd te hebben. 'Tegelijk vind ik het zoals nu ook niet fijn', zegt ze. 'Ik ga je het voordeel van de twijfel geven, vooral omdat ik voel dat je mij wel begrijpt.'

VRAAG NAAR SCHORSING: CLB-MEDEWERKER RÉGINE ALS BEMIDDELENDE PARTIJ

In de verhalen van leerkracht Tina, leerkracht Jamal, leerlingbegeleider Sven en ondersteuner Mira is er geen derde bemiddelende partij aanwezig. In scholen is deze luxe er niet altijd. Toch gebeurt het soms dat een derde partij als bemiddelaar optreedt, zoals blijkt uit het verhaal van CLB-medewerker Régine.

Régine wordt als CLB-contactpersoon door een van haar scholen gevraagd bij de klassenraad over de schorsing van een leerling. Ze weet wel dat het moeilijk is om Tijn in het gewoon onderwijs te laten aansluiten. De jongen kan zich moeilijk focussen, reageert soms impulsief en is vaak erg storend met zijn overbeweeglijkheid. De vorige klassenraad klonk echter een verhaal van hoop en alles gaat goed. Ze contacteert de betrokken ondersteuner, maar die had ook geen hulpvragen gekregen. Blijkbaar moeten er op een week tijd verschillende escalaties zijn opgestapeld en is het nu genoeg geweest voor het leerkrachtenteam?

Vanuit haar positie als CLB-medewerker kan Régine zowel het schoolteam als de leerling begrijpen. Een prima positie om te bemiddelen. Van de ondersteuner hoort Régine dat Tijn helemaal niet doorhad dat het bij zijn leerkrachten zo hoog zat en dat zijn gedrag zo ernstig fout is. Hij viel dan ook compleet uit de lucht toen de ondersteuner hem vertelde dat de school erover denkt om hem te schorsen.

De klassenraad start met een waterval aan feiten die zijn misgelopen de laatste twee weken. Tijn is niet in orde met zijn taken. Hij begint vaak aan zijn frisdrank nog voor hij op de speelplaats is. Daarbij krijgt hij meer en meer navolging van klasgenoten. Hij heeft dinsdag zelf zijn eigen werkstuk hout in een impulsieve bui vernield omdat het bleef mislukken. Hij kan het niet laten om zijn klasgenoten uit het niks af en toe een por te geven, die dan uit hun concentratie zijn. Hij heeft woensdag de boekentas van de leerkracht verstoep toen de leerkracht met humor de les opfleunde. Een leerkracht zegt: 'Het is gewoon altijd hetzelfde, hij respecteert geen regels, geen grenzen en geen afspraken. Hij doet gewoon zijn zin zoals het hem uitkomt op het moment!'

Régine zegt op de klassenraad dat het haar heel moeilijk lijkt om les te geven met een leerling als Tijn in de les. Het lijkt of hij voortdurend erop uit is om gewoon zijn zin te kunnen doen, alsof hij weinig moeite doet om zich aan afspraken te houden. De leerkrachten bevestigen dit een voor een. Ze zijn blij dat Régine hen begrijpt.

Régine gaat verder: 'Hoewel ik jullie enerzijds heel goed kan begrijpen, nu ik jullie ervaringen zo hoor, schrik ik ook wel. Vorige keer toen we hier samen zaten, leek alles zo goed te gaan. De ondersteuning om zich beter aan de regels en afspraken te

kunnen houden, leek te werken. Ik wil graag begrijpen wat er zo is misgegaan.

Kunnen we eens concreet kijken wat er nu wel en niet gewerkt heeft?’

Op deze uitnodiging beginnen leerkrachten te vertellen dat er een aantal stappenplannen werden opgestart samen met de ondersteuner. Er werd ook gewerkt met een visualisatiesysteem zodat Tijn wist wanneer hij goed bezig was en ook wanneer het dreigde fout te lopen. Aanvankelijk liep dit goed en was iedereen hoopvol. Niemand kan eigenlijk zien waar het precies fout liep. Er wordt nu wel samen vastgesteld dat niemand nog naar deze zaken omkijkt. Leerkrachten geven aan dat het ook knap lastig is om daarmee bezig te blijven naast de gewone lesopdracht. Anderzijds heeft ook niemand een signaal gegeven of zelfs nog maar gezien dat het echt niet meer goed liep. De heftige anti-emoities tegen Tijn gaan ietwat liggen.

Régine vraagt aan de ondersteuner of ze kan vertellen hoe Tijn het allemaal beleeft. De ondersteuner zegt: ‘Eerlijk gezegd, schrik ik van wat ik nu hoor. Ik ben met Tijn rond zijn concentratie en planning aan het werken, niet met regels in de klas. Omdat ik geen signalen kreeg, ging ik ervan uit dat dit wel liep. Toen ik Tijn de situaties voorlegde waar jullie nota’s voor hebben gegeven, was duidelijk dat hij de draagwijdte van zijn gedrag helemaal niet juist inschatte. Dat is net ook een deel van zijn probleem. Het voorval met de boekentas bijvoorbeeld: hij dacht gewoon leuk mee te doen. Hij heeft dit niet bedoeld om de leerkracht belachelijk te maken.’

De leerkrachten protesteren opgewonden. Tijn weet volgens hen maar al te goed wat hij doet, want hij slaagt er ook altijd

in om de hele klas naar zijn hand te zetten en mee te trekken in het lollen. Zij hebben dan de grootste moeite de klas weer rustig te krijgen en tot ernstig werken aan te zetten.

Régine zegt: ‘Ik begrijp dat de last die Tijn op dit moment veroorzaakt heel groot is. Kunnen we kijken wat ons kan helpen om die last te verminderen en het ernstig werken van Tijn en zijn klas mogelijk te maken?’ De leerkrachten vallen bij dat het inderdaad niet alleen Tijn is die zich niet aan de afspraken houdt. Daarop vraagt Régine aan de ondersteuner: ‘Heb je met Tijn vragen of suggesties voor de leerkrachten bedacht?’ De ondersteuner legt dankbaar uit dat Tijn inderdaad aangaf niet de enige te zijn en vroeg of zijn hulpmiddelen misschien naar de hele klas konden worden doorgetrokken. Zo moeten niet alleen hij en de leerkracht er aandacht voor hebben, maar wordt het een gedeeld iets van iedereen. Iets waar we samen voor zorgen.

Hier kan het team voor openstaan. Deze puberbreinen kunnen inderdaad wat extra ondersteuning gebruiken.



UIT HET VERHAAL VAN CLB-MEDEWERKER RÉGINE:

- **Doen:** focussen op het te pakken krijgen van de noden van de partijen.
- **Vermijden:** meegaan in ieders gelijk. Focussen op de gemeenschappelijke noden vergroot de kans op bereidheid tot samenwerken. Als je meegaat in ieders gelijk, beland je al gauw in een straatje zonder eind en wordt de bemiddelaar in de ondankbare rol van rechter geplaatst. Niemand krijgt gelijk, iedereen net meer frustratie.

ELKAAR BEGRIPEN

De vijf verhalen tonen hoe in verschillende contexten in scholen de gesprek-luistertechniek waarin je werkt met funderingen een uitweg kan bieden in momenten van conflict. Doordat beide partijen de tijd nemen om écht te luisteren naar wat henzelf en wat de ander echt motiveert, ontdekken we meer gelijkenissen dan verschillen. De ene mens (h)erkent plots de andere mens in zijn heel begrijpelijke menselijke noden. Dat lijkt het conflict duurzaam te ontmijnen. Doordat we elkaar kunnen begrijpen, ontstaat de bereidheid om met elkaar rekening te houden en te komen tot afspraken waar we beiden achter kunnen staan. Niemand voelt zich gedomineerd. Elke partner behoudt zijn zelfbeschikking, zijn autonomie. Zo kan een gevoel van veiligheid terugkeren en kunnen de zaken weer werkbaar worden.

We hoeven het niet eens te worden. Elkaar begrijpen is genoeg. Een herstelgerichte houding tijdens gesprekken vergroot de kans op een constructief gesprek. Toch is het ook geen waterdichte garantie op succes. Het is bovendien geen werkwijze, maar veeleer een attitude die je je gaandeweg eigen maakt. Geven vergroot de kans op ontvangen. 🌀

MEER LEZEN?

- Balcaen, L. (2011-2012). Herstelgericht werken op school. *Tijdschrift voor onderwijsrecht en onderwijsbeleid*, 51-57.
- Beerten, M. (2012). Op weg naar een herstelgericht beleid op school... *Welwijs*, 4, 29-33.
- Debonnet, M. (2012). Herstelgericht werken in Technisch Atheneum Heule. *Caleidoscoop*, 25 (1), 25-32.
- Debonnet, M. (2013). Herstelgericht werken in de hele school. Een praktijkvoorbeeld vanuit het perspectief van de leerlingbegeleider. *Welwijs*, 24(3), 6-9.
- Ligand (2014). *Samen wijs! Herstelgericht werken op school*. Leuven: Acco.
- Omer, H. (2014). *Nieuwe autoriteit*. Amsterdam: Hogrefe.
- Rosenberg, M. (2012). *Geweldloze Communicatie*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Vettenburg, N., & Burssens, D. (2008). Herstelgericht groepsoverleg in een pedagogische context. *Tijdschrift voor herstelrecht*, 8, 7-19.

www.connectiecollectief.be

www.herstelgerichtwerkenopschool.be

www.ligand.be

www.humanmatters.eu/nl/verbindende-communicatie-13.htm

www.geweldlozecomunicatie.be