

LEERLINGBEMIDDELING IN HET  
BASIS- EN VOORTGEZET  
ONDERWIJS

- eindrapport -

Dr. B. Dekker  
Drs. P. Krooneman

Amsterdam, mei 2008  
RegioPlan publicatienr. 1652

RegioPlan Beleidsonderzoek  
Nieuwezijds Voorburgwal 35  
1012 RD Amsterdam  
Tel.: +31 (0)20 - 5315315  
Fax : +31 (0)20 - 6265199

Onderzoek, uitgevoerd door RegioPlan  
Beleidsonderzoek in opdracht van het  
Wetenschappelijk Onderzoek- en  
Documentatiecentrum.



## VOORWOORD

In dit rapport wordt verslag gedaan van een onderzoek naar leerlingbemiddeling in het primair en voortgezet onderwijs in Nederland dat RegioPlan Beleidsonderzoek begin 2008 in opdracht van het Wetenschappelijk Onderzoek- en Documentatiecentrum (WODC) van het ministerie van Justitie heeft uitgevoerd.

Over leerlingbemiddeling in Nederland is nog relatief weinig bekend en het onderzoek had dan ook een sterk exploratief karakter. Wij hopen dat dit rapport u een goed beeld geeft van wat leerlingbemiddeling in Nederland inhoudt, in hoeverre het wordt toegepast en hoe het wordt gewaardeerd.

Het onderzoek is op prettige wijze begeleid door een begeleidingscommissie. We danken de leden van de begeleidingscommissie, de heer drs. M. Kruissink (Ministerie van Justitie, WODC), de heer R. Linthorst (IMG-Mediation), mevrouw mr. S. van Gelderen (ministerie van Justitie, Directie Sanctie- en Preventiebeleid), mevrouw drs. K.J.J. de Pijper (ministerie van OCW, Directie Voortgezet Onderwijs) en de heer prof. dr. F.J.G. Janssens (Universiteit Twente, Faculteit Gedragwetenschappen, voorzitter) voor hun deskundige inbreng.

Ook zijn wij dank verschuldigd aan alle respondenten die aan dit onderzoek hebben meegewerkt. Zonder de medewerking van trainers, ontwikkelaars, wetenschappers, leerkrachten en leerlingen was dit onderzoek niet mogelijk geweest.

Amsterdam, 27 mei 2008

Dr. B. Dekker (onderzoeker) en drs. P.J. Krooneman (supervisor)



## INHOUDSOPGAVE

<b>1</b>	<b>Inleiding</b> .....	<b>1</b>
1.1	Inleiding en onderzoeksvragen .....	1
1.2	Onderzoeksaanpak .....	2
1.3	Terminologie .....	3
1.4	Herkomst leerlingbemiddeling .....	4
1.5	Leeswijzer .....	6
<b>2</b>	<b>Wat houdt leerlingbemiddeling in?</b> .....	<b>7</b>
2.1	Inleiding .....	7
2.2	Wat houdt het in? .....	7
2.3	Het proces in de praktijk .....	8
2.4	Samenvatting .....	9
<b>3</b>	<b>Doelen en theorie</b> .....	<b>11</b>
3.1	Inleiding .....	11
3.2	Doelen .....	11
3.3	Theorie leerlingbemiddeling .....	12
3.4	Conflictstrategietheorie .....	13
3.5	Kenmerken programma's .....	16
3.6	Samenvatting .....	18
<b>4</b>	<b>Programma's in Nederland</b> .....	<b>19</b>
4.1	Inleiding .....	19
4.2	Ontwikkeling in Nederland .....	19
4.3	Programma's in Nederland .....	22
4.4	Kenmerken, varianten en programma-integriteit .....	23
4.5	Samenvatting .....	29
<b>5</b>	<b>Leerlingbemiddeling in praktijk</b> .....	<b>31</b>
5.1	Inleiding .....	31
5.2	Leerlingbemiddeling in praktijk .....	31
5.3	Samenvatting .....	39
<b>6</b>	<b>Effecten</b> .....	<b>41</b>
6.1	Inleiding .....	41
6.2	Wetenschappelijk vastgestelde effecten .....	41
6.3	Gepercipieerde effecten .....	43
6.4	Nut effectevaluatie .....	45
6.5	Samenvatting .....	46
<b>7</b>	<b>Samenvatting en slotbeschouwing</b> .....	<b>49</b>
7.1	Onderzoeksvragen .....	49
7.2	Slotbeschouwing .....	53
<b>8</b>	<b>Summary</b> .....	<b>55</b>

<b>Bijlagen</b>	.....	<b>59</b>
Bijlage 1	Deelnemers platform leerlingbemiddeling .....	61
Bijlage 2	Deelnemers onderzoek.....	63
Bijlage 3	Literatuur .....	65
Bijlage 4	Leidraad telefonische interviews scholen .....	69

## 1 INLEIDING

### 1.1 Inleiding en onderzoeksvragen

#### *Leerlingbemiddeling*

Bemiddeling of mediation is een alternatieve manier om conflicten op te lossen. Mediation kan in algemene termen worden beschreven als een gestructureerd proces waarbij een neutrale derde ondersteuning verleent aan twee of meer mensen bij het vinden van een oplossing voor hun conflict (Johnson & Johnson, 1996).

Wanneer leerlingen medeleerlingen op een gestructureerde wijze helpen om zelf tot een oplossing te komen, wordt dat in Nederland leerlingbemiddeling, 'peer mediation' of leerlingmediation genoemd. Hoewel er in sommige kringen een onderscheid wordt gemaakt tussen de begrippen 'bemiddeling' en 'mediation', zien we dat op scholen de termen door elkaar worden gebruikt en dat daarmee hetzelfde fenomeen wordt aangeduid. Voorliggend rapport gaat in op dit fenomeen.

Het onderzoek waarop dit rapport is gebaseerd, sluit aan op het rapport 'Geweld verslagen?' (Van der Knaap e.a., 2006). Dit rapport was het resultaat van een onderzoek naar effectieve best practices ter preventie van geweld. De gevonden best practices zijn vervolgens aangevuld en in een aantal bundels uitgebracht. In de tweede bundel worden succesvolle aanpakken voor scholen beschreven. Een van de maatregelen die in het actieplan als onderdeel worden genoemd, is leerlingbemiddeling. Om meer inzicht te krijgen in de achtergronden en toepassing van leerlingbemiddeling heeft het ministerie van Justitie Regioplan Beleidsonderzoek de opdracht gegeven om hier nader onderzoek naar te doen.

#### *Onderzoeksvragen*

In het onderzoek en voorliggend rapport gaan we in op wat leerlingbemiddeling inhoudt en wat er bekend is over de werkzaamheid, de achterliggende principes en de programma-integriteit. We doen dit door antwoord te geven op onderstaande onderzoeksvragen:

- Wat houdt leerlingbemiddeling precies in? Hoe zien de onderscheiden varianten eruit? Welke rol spelen de ouders en de school (docenten, leiding) hierin? Wat gebeurt er in grote lijnen nog meer aan conflictbemiddeling in het onderwijs?
- Welke doelen worden precies met leerlingbemiddeling nagestreefd? Waarop is het programma gebaseerd? Volgens welke (theoretische) principes en mechanismen zou leerlingbemiddeling werkzaam kunnen zijn ten aanzien van het bereiken van gestelde doelen?
- Hoe staat het met de programma-integriteit? Op welke wijze wordt leerlingbemiddeling in de praktijk toegepast? Komt dit overeen met hetgeen is

- beoogd, zowel qua inhoud van het programma als qua doelgroepbereik?
- Hoe staan de leerlingen tegenover leerlingbemiddeling?
  - Wat valt uit de resultaten van de plan- en procesevaluatie te concluderen over het eventuele nut van een effectevaluatie?
  - Wat is bekend over de effectiviteit van de programma's en hoe schatten gebruikers deze in?

Bij de beantwoording van de onderzoeksvraag differentiëren we zo veel mogelijk naar basisonderwijs en drie typen voortgezet onderwijs (vmbo, havo en vwo). Verder is in dit rapport onder meer aandacht voor het soort conflicten, een schatting van de verspreiding van leerlingbemiddeling in Nederland, de rol van nieuwe media (MSN) in conflicten, eventuele langetermijneffecten, en de gebruiksvriendelijkheid van de trainingen in, en de invloed van het schoolklimaat op, leerlingbemiddeling.

## 1.2 Onderzoeksaanpak

### *Onderzoeksopzet*

Het onderzoek bestond uit vier onderdelen die we hieronder kort zullen toelichten:

- literatuurstudie en websearch;
- telefonische interviews met ontwikkelaars, aanbieders van leerlingbemiddeling en trainers, deskundigen en wetenschappers;
- telefonische interviews met schoolleiders en/of coördinatoren;
- casestudies waarin wordt gesproken met leerlingen, docenten, schoolleiding en externe begeleiders.

### *Literatuurstudie en websearch*

In de deskresearch is met behulp van verschillende zoeksystemen, waaronder PiCarta, Eric en Google gezocht naar literatuur. Ook is gebruikgemaakt van doorverwijzingen en hebben wij in recente jaargangen van de belangrijkste Nederlandse onderwijstijdschriften gekeken. Bij de literatuur is zowel gekeken naar de wetenschappelijke literatuur als naar meer journalistieke stukken. Naast literatuur is gezocht naar informatie die een beeld geeft van de toepassing van leerlingbemiddeling. Hierbij gaat het bijvoorbeeld om websites van (internationale) overheidsinstellingen, universiteiten, trainingsinstellingen en scholen.

### *Telefonische interviews met deskundigen*

Ter ondersteuning van de deskresearch zijn (telefonische) interviews gehouden met deskundigen op het terrein van leerlingbemiddeling. Naast tien gesprekken, is aan enkele personen ook aanvullende informatie gevraagd of is er via e-mail informatie uitgewisseld. In deze ronde is contact geweest met trainers, ontwikkelaars, wetenschappers en andere deskundigen op het gebied van leerlingbemiddeling.



#### *Telefonische interviews scholen*

Vervolgens zijn met vertegenwoordigers van twintig scholen telefonische interviews gehouden. In twee gevallen is daarbij gesproken met personen die niet meer op de betreffende school werkzaam waren. Bij de selectie van de scholen is zo veel mogelijk rekening gehouden met spreiding over schoolsoorten, trainingsprogramma's en regio's. Binnen de selectie zijn bewust ook enkele scholen met ruime ervaring en scholen waar de leerlingbemiddeling is stopgezet, opgenomen. De gesprekken werden meestal gevoerd met de hoofdcoördinatoren van de leerlingbemiddeling (vaak leerkrachten of intern begeleiders) en in sommige gevallen met de directeur van de school. Bij de interviews is gebruikgemaakt van een gespreksleidraad. Deze is in dit rapport opgenomen als bijlage 4.

#### *Casestudies*

Van de scholen die deelnamen aan de interviews zijn er vijf bezocht om meer inzicht te krijgen in de praktijk. Het belangrijkste onderdeel van het bezoek vormde een groepsgesprek met de leerlingbemiddelaars (groepjes van vier tot acht leerlingen). Op één uitzondering na vond het groepsgesprek met de leerlingen plaats in afwezigheid van de leerkrachten. Afhankelijk van de situatie is naast het groepsgesprek uitgebreider gesproken met de coördinator, begeleidende leerkrachten of de locatieleider.

### **1.3 Terminologie**

#### *Onderscheid bemiddeling en mediation*

In het Nederlandse taalgebied wordt soms een onderscheid gemaakt in de termen 'mediation' en 'bemiddeling'. Bij diegenen die dit onderscheid hanteren, is het idee dat een mediator de conflictpartijen moet stimuleren om zelf met oplossingen te komen, terwijl een bemiddelaar veel meer zelf oplossingen aandraagt en daarover onderhandelt. Bij de training van leerlingen in Nederland wordt de mediationaanpak gehanteerd, maar daar worden wel verschillende namen aan gegeven. Zoals we eerder al aangaven, worden termen als 'leerlingbemiddeling', 'peer mediation', en 'leerlingmediation' door elkaar gebruikt.

In dit rapport maken we het onderscheid tussen bemiddeling en mediation niet en spreken we vooral van 'leerlingbemiddeling', waarmee we dan ook doelen op 'leerlingmediation' of 'peer mediation'. Overigens is de keuze voor elk van deze benamingen te verdedigen. In de praktijk van de leerlingbemiddeling is het door sommige veronderstelde onderscheid tussen mediëren en bemiddelen ook niet altijd helder. Uit de gesprekken met de leerlingbemiddelaars blijkt dat zij de partijen zoveel mogelijk zelf tot een oplossing laten komen, maar dat zij wanneer het proces vastloopt ook zelf wel eens een oplossing voorstellen.

### *Onderscheid bemiddeling en herstelbemiddeling*

In de literatuur over leerlingbemiddeling wordt soms gesproken van 'restorative justice', herstelrecht of herstelbemiddeling. Volgens Marschall (1998 in Kane, 2006) kan herstelbemiddeling ('restorative justice') worden gedefinieerd als een proces waarbij alle bij een delict betrokken partijen samen besluiten over hoe men dient om te gaan met de gevolgen van het delict en de implicaties die dat heeft voor (gedrag in) de toekomst. Hoewel bemiddeling en herstelbemiddeling aan elkaar verwant zijn, zijn er ook verschillen. Brookes en McDonough (datum onbekend) geven aan dat er bij herstelbemiddeling meer aandacht is voor het erkennen van verantwoordelijkheid en voor het herstellen van eventuele schade. Zij zien bemiddeling als een proces dat primair gericht is op het oplossen van een conflict, terwijl herstelbemiddeling vooral gericht is op het aanvaarden van verantwoordelijkheid voor de aangerichte schade. Hoewel bemiddeling kan leiden tot een 'restorative outcome', is dat, volgens hen, lang niet altijd het geval. In Schotland heeft men recent pilots gedaan met herstelbemiddeling op scholen (Kane e.a., 2006). In dit rapport gaan wij niet verder in op herstelbemiddeling omdat er, voor zover ons bekend, op slechts één school in Nederland (het voormalige Terracollege in Den Haag) is gewerkt met herstelbemiddeling.<sup>1</sup>

## **1.4 Herkomst leerlingbemiddeling**

### *Oorsprong leerlingbemiddeling*

De oorsprong van de leerlingbemiddeling ligt in de Verenigde Staten, waar in de jaren zestig en zeventig in het onderwijs op kleine schaal werd gestart met conflicthantering en leerlingbemiddeling (Johnson & Johnson, 1996; Copper, 2005; Gauly, 2006). De eerste programma's zijn vanuit verschillende tradities ontwikkeld: sociaal wetenschappers met een interesse voor conflicten en communicatie; religieuze groepen, zoals de Quakers, die streven naar een geweldloze samenleving; mensen uit het onderwijsveld die, ten tijde van de koude oorlog, bezorgd waren over de nucleaire wapenwedloop en tot slot juristen met bemiddelingservaring. Vanuit deze verschillende tradities is een variëteit aan programma's ontstaan.

### *Groei*

In de jaren tachtig groeide in de VS het aantal scholen met leerlingbemiddeling sterk. Deze groei kwam vooral voort uit een grotere aandacht voor geweld en veiligheid in het onderwijs. De toename van de toepassing van leerlingbemiddeling werd in de jaren negentig nog versterkt door wetgeving ('Safe Schools Act') waarmee fondsen beschikbaar kwamen voor preventieprogramma's tegen geweld op scholen. Een deel van de schoolbesturen koos, naast andere maatregelen zoals betere contacten met de politie, ook voor een conflictoplos-

---

<sup>1</sup> Voor een uitgebreidere uitleg van herstelrecht in het Nederlandse onderwijs verwijzen wij bijvoorbeeld naar Ruigrok, 2005 of Oostrik, Ruigrok & Van Vroonhoven, 2005.

singsaankpak waarvan leerlingbemiddeling vaak deel uitmaakte. In 2004 werd het aantal (openbare) scholen waar met een conflictoplossingsprogramma werd gewerkt, tussen de vijftien en twintigduizend geschat. In sommige staten zoals Ohio<sup>2</sup>, Oregon, New Mexico en Indiana, werd zelfs gestreefd naar staatsbrede inzet. In de jaren negentig verspreidde de leerlingbemiddeling zich ook naar andere landen. Binnen Europa wordt bijvoorbeeld in Noorwegen, het Verenigd Koninkrijk en Duitsland op redelijke schaal met leerlingbemiddeling gewerkt.<sup>3</sup> In Noorwegen is leerlingbemiddeling zelfs een verplicht onderdeel van het curriculum.

#### *Inhoudelijk verbreding*

In de afgelopen decennia was er ook sprake van groei op inhoudelijk terrein. Jones (2004) stelt dat het onderwijs in conflicthantering zich in de afgelopen twintig jaar heeft ontwikkeld van de beperkte toepassing met alleen leerlingbemiddeling naar een bredere aanpak met meer functies en een grotere overlap met andere leergebieden zoals geweldpreventie, sociale vaardigheden en anti-discriminatie. Kort gezegd: in de VS heeft de leerlingbemiddeling zich ontwikkeld tot conflictoplossing. Dit speelt niet alleen inhoudelijk, maar blijkt ook uit recente naamswijzingen van tijdschriften, platforms en websites in de VS, waarbij de term 'peer mediation' is vervangen door 'conflict resolution'.

#### *Afnemende aandacht in VS*

Volgens Copper (2005) neemt de aandacht voor leerlingbemiddeling in de VS inmiddels iets af. Als belangrijkste redenen worden genoemd: de beperking van de (federale) financiële middelen, tijdgebrek voor een goede organisatie van leerlingbemiddeling op scholen en de toenemende nadruk op prestaties in de kernvakken. Ook is er discussie over de inzet van leerlingbemiddelingsprogramma's. Sommige critici vinden dat de vereiste neutrale opstelling van de bemiddelaars in strijd is met het rechtvaardigheidsgevoel. Meer politiek van aard is de tendens dat sommige conservatieve groeperingen in de VS de bemiddelingprogramma's als een progressieve onderwijshervorming zien en ze om die reden afwijzen. Tot slot geeft Copper aan dat de verwachtingen in het verleden soms te hoog gespannen waren en dat er nu realistischer naar de mogelijkheden en te verwachten effecten van leerlingbemiddeling wordt gekeken.

#### *Relevantie buitenlandse situatie*

Hoewel de situatie in de Verenigde Staten op belangrijke punten verschilt van de Nederlandse situatie (zo is er sprake van een ander onderwijssysteem, leven de kinderen vaker op een campus en is er op een deel van de scholen

---

<sup>2</sup> De staat Ohio (VS) heeft een website waar men informatie kan vinden over leerlingbemiddeling en conflicthantering: <http://disputeresolution.ohio.gov/schools.htm>.

<sup>3</sup> Voor meer informatie over 'peer mediation' in het Verenigd Koninkrijk verwijzen wij naar Baginsky, 2004. Voor een studie naar de situatie in Duitsland kan worden gekeken naar Behn e.a., 2005.

sprake van een onveilig schoolklimaat) lijken de Amerikaanse ervaringen relevant voor Nederland. Leerlingbemiddeling in Nederland is voor een groot deel gebaseerd op Amerikaanse voorbeelden. Invloedrijke programma's en boeken in Nederland zijn bewerkingen van Amerikaanse voorbeelden of ontlene er delen aan.<sup>4</sup> Omdat leerlingbemiddeling in de VS een langere geschiedenis kent en er al langer politieke druk is om 'evidence-based' te werken, komen er steeds meer resultaten uit systematisch onderzoek beschikbaar. In hoofdstuk 6 van dit rapport gaan wij in op de effectiviteit van leerlingbemiddeling en komen wij terug op de resultaten van dit Amerikaanse onderzoek.

## 1.5 Leeswijzer

De onderzoeksresultaten beslaan een zeer breed terrein en strekken zich uit van de internationale onderzoeksliteratuur over effecten van leerlingbemiddeling tot de wijze waarop een individuele leerling in Nederland aankijkt tegen leerlingbemiddeling. We hebben in dit rapport getracht deze twee uitersten met elkaar te verbinden. In hoofdstuk 2 zullen we eerst ingaan op de kern van leerlingbemiddeling en daarbij de definitie, processtappen en een voorbeeld geven. Vervolgens zullen we in hoofdstuk 3 de beoogde doelen en de theoretische basis bespreken. In hoofdstuk 4 zullen we nader kijken naar de ontwikkeling en stand van zaken op het terrein van leerlingbemiddeling in Nederland. Kenmerken van leerlingbemiddeling en de verschillende varianten zullen hier worden besproken met het invoeringstraject als leidraad. In hoofdstuk 5 wordt vervolgens naar de uitvoering worden gekeken. Een van de vragen die hier speelt is hoe bemiddeling op de scholen wordt toegepast en waar het toe leidt. In hoofdstuk 6 wordt aandacht besteed aan zowel de wetenschappelijk vastgestelde als de gepercipieerde effecten. Ook zullen we daar ingaan op het eventuele nut van een effectstudie. In hoofdstuk 7 vatten we de uitkomsten samen aan de hand van de onderzoeksvragen en eindigen we met een slotbeschouwing.

---

<sup>4</sup> Voorbeelden hiervan zijn vertalingen van het trainingsmateriaal van F. Schrupf door S. Hogenhuis en het boek *Kinderen en... hun rol als bemiddelaar* dat is vertaald en bewerkt door C. van Eldik Thieme en N. Montulet (oorspronkelijk *Talk it out: Conflict resolution in the elementary classroom* door B. Porro).

## 2 WAT HOUDT LEERLINGBEMIDDELING IN?

### 2.1 Inleiding

De vraag wat leerlingbemiddeling inhoudt (de eerste onderzoeksvraag) staat centraal in dit rapport en komt vanuit verschillende invalshoeken aan de orde. In dit hoofdstuk gaan we specifiek in op het bemiddelingsproces zelf. We bespreken daarbij achtereenvolgens de definitie van bemiddeling, de processtappen van bemiddeling en een praktijkvoorbeeld. De verschillende verschijningsvormen van leerlingbemiddeling zullen in de volgende hoofdstukken aan de orde komen.

### 2.2 Wat houdt het in?

#### *Definitie van bemiddeling*

In het vorige hoofdstuk is reeds een definitie van bemiddeling gegeven. We gaan hier iets dieper op het begrip in en gebruiken daarbij de definitie die Van de Wouw (2001) geeft: "Bemiddeling is een communicatieproces waarin individuen, tussen wie een probleem bestaat, samenwerken teneinde het probleem uit de wereld te helpen. Zij worden daarbij geassisteerd door een derde persoon. Deze, de bemiddelaar, is de neutrale partij. Hij oordeelt niet, legt geen besluiten op en forceert niet. De verantwoordelijkheid voor de oplossing ligt bij de anderen. De bemiddelaar controleert alleen het proces." Deze definitie sluit aan bij de definitie die Johnson & Johnson (1996) hanteren en waarmee wij dit rapport openen. Zij stellen dat bemiddeling (mediation) een conflictoplossingsmethode is waarbij een neutrale derde middels een gestructureerd proces ondersteuning biedt aan twee of meer mensen bij het vinden van een oplossing voor hun conflict.

#### *Processtappen*

Uit de definities van Van de Wouw en Johnson & Johnson komt duidelijk naar voren dat er bij bemiddeling sprake is van een gestructureerd proces. In het mediationproces worden meestal vijf of zes stappen onderscheiden. We geven hier een voorbeeld waarbij het mediationproces wordt beschreven in vijf stappen (Stokman-Prins, 2006).

1. *Vorbereiding en opening*: mediator informeert zich, spreekt beide partijen tegelijk, legt uit wat bedoeling is, peilt of beide partijen mee willen doen en spreekt spelregels af. De partijen committeren zich aan de mediation door (eventueel) een overeenkomst te tekenen.
2. *Exploratie*: de mediator probeert het probleem helder te krijgen, waarbij de partijen de ruimte krijgen om hun verhaal te doen en gevoelens te benoemen. Deze fase wordt afgesloten met een inventarisatie van de

- belangen, wensen en doelstellingen van de partijen.
3. *Categorisatie*: wanneer alle belangen zijn gehoord, wordt een inventarisatie gemaakt van punten die oplosbaar en onoverbrugbaar lijken.
  4. *Onderhandelingen*: mediator laat partijen brainstormen over oplossingen en helpt hen een overzicht te maken. Mediator bewaakt proces en grijpt waar nodig in, maar hij stelt zich terughoudend op.
  5. *Afronding*: wanneer de partijen tot overeenstemming komen, is het doel bereikt. De afspraken worden vastgelegd en door beide partijen ondertekend.

#### *Definitie van leerlingbemiddeling*

Van de Wouw (2001) geeft aan dat we spreken over leerlingbemiddeling als leerlingen optreden als bemiddelaar in conflicten tussen leerlingen en daarbij specifieke methoden hanteren om te kunnen bemiddelen. Hoewel leerlingbemiddeling op verschillende punten afwijkt van andere vormen van mediation, zijn de basisprincipes hetzelfde. Punten waarop leerlingbemiddeling afwijkt, zijn bijvoorbeeld de duur (relatief kort), het aantal bemiddelaars (meestal twee), de setting waarin deze plaatsvindt (school) en de leeftijd van de bemiddelaars (jong). Er zijn echter ook veel punten van overeenkomst. Ter illustratie daarvan presenteren we hier de vijf stappen voor leerlingbemiddeling die Bickmore (2002) geeft.

1. Eerst geven de deelnemers aan dat zij mee willen werken aan bemiddeling en dat zij de daarin besproken zaken geheimhouden.
2. Vervolgens geven de partijen hun eigen visie op het conflict.
3. De mediator helpt de partijen om de oplosbare onderdelen van het probleem te bespreken en te herkennen.
4. Vervolgens begeleidt de mediator de partijen bij het genereren en het beschrijven van mogelijke oplossingen en bij het onderhandelen over een uitkomst die voor alle partijen acceptabel is.
5. Tot slot wordt de uitkomst bekrachtigd en de sessie afgesloten.

Bickmore (2002) merkt op dat het hierboven beschreven proces ongeveer hetzelfde is binnen programma's over de gehele wereld. Op basis van het door ons uitgevoerde onderzoek constateren wij dat dat ook geldt voor Nederland. In Nederland worden de stappen soms ook wel beschreven met het acroniem KLAAR wat staat voor 'Koel af', 'Luister en spreek', 'Allebei vertellen wat je wilt', 'Alles is goed' en 'Regel het verder' (Stolte, 2007).

## **2.3 Het proces in de praktijk**

Om zicht te geven op hoe leerlingbemiddeling er in praktijk uit ziet, geven we hier een voorbeeld dat is samengesteld op basis van de informatie uit de interviews met coördinatoren en leerlingbemiddelaars. De namen in het voorbeeld zijn gefingeerd.

Martine en Karin uit de tweede klas havo krijgen tijdens de eerste pauze ruzie op het schoolplein die uitloopt op onaangename scheldpartij. Een leerkracht komt tussenbeide en nadat Martine en Karin wat afgekoeld zijn, vraagt deze hen afzonderlijk van elkaar of zij bemiddeld willen worden door de leerlingbemiddelaars. Zij stemmen hiermee in. In overleg met de coördinator leerlingbemiddeling (ook een leerkracht) worden bemiddelaars Cynthia (klas 3) en Mohammed (klas 4) gevraagd om te bemiddelen. Afsproken wordt dat in de tweede pauze met een korte uitloop in het volgende uur bemiddeld kan worden in leeg leslokaal.

De ruziënde partijen zitten tijdens deze bemiddeling kruislings tegenover elkaar. Mohammed, die wat meer ervaring met bemiddeling heeft, stelt vooral de vragen en Cynthia notuleert en let erop dat alle stappen goed worden doorlopen (procesbewaking). De bemiddeling start met het uitleggen van de regels: geheimhouding, elkaar niet onderbreken, geen andere partijen erin betrekken, eerlijk zijn, niet schelden en streven naar een oplossing. Aan Martine en Karin wordt nog eens gevraagd of ze willen meewerken en of ze akkoord gaan met de regels.

Vervolgens wordt Martine en Karin gevraagd om elk na elkaar te vertellen wat er volgens hen is gebeurd. Hierop vertellen beiden hun kant van het verhaal. Uit beide verhalen blijkt dat ze elkaar verdenken van roddelen over elkaar en dat daar ook bij speelt dat Martine in het vorige jaar Karin haar vriendje had 'afgepakt'. Mohammed vat elk verhaal samen en vraagt of hij dat correct doet.

Vervolgens vraagt Mohammed beide ruziemaaksters om oplossingen te geven. Hieruit wordt als snel duidelijk dat ze nooit echte vriendinnen zullen worden, maar dat ze verder geen ruzie meer willen. De oplossing waar de Martine en Karin mee komen en die ze beide acceptabel vinden is dat ze elkaar verder met rust zullen laten en dat ze niet zullen roddelen over elkaar. Deze afspraken worden op schrift gesteld en door alle betrokken partijen ondertekend. Ook wordt een vervolgspraak gemaakt voor over een week om te zien of beide partijen zich aan de afspraak hebben gehouden.

Dit voorbeeld is er een uit velen, maar laat enkele kenmerkende elementen zien van leerlingbemiddeling, zoals de rol van de leerlingen, de stapsgewijze opzet, de vrijwillige deelname, de afspraken over het proces, de neutrale opstelling van de bemiddelaars, de geheimhoudingsplicht, het zelf laten genereren van oplossingen en het maken van afspraken. In het volgende hoofdstuk zullen wij ingaan op de onderbouwing van leerlingbemiddeling.

## 2.4 Samenvatting

De belangrijkste conclusies uit het bovenstaande kunnen we als volgt omschrijven:

- Leerlingbemiddeling is een gestructureerd proces waarbij leerlingen als bemiddelaar optreden en de partijen met een conflict zelf tot een oplossing laten komen.
- De meeste programma's voor leerlingbemiddeling onderscheiden dezelfde stappen in het bemiddelingsproces.





### **3 DOELEN EN THEORIE**

#### **3.1 Inleiding**

In het voorgaande is de aandacht uitgegaan naar het helder krijgen van wat leerlingbemiddeling precies inhoudt (de eerste onderzoeksvraag). In dit hoofdstuk komen andere hoofdvragen aan de orde: wat beoogt men met leerlingbemiddeling, waar is het op gebaseerd en welke varianten kan men eventueel onderscheiden? We zullen daarbij eerst ingaan op de doelstellingen van leerlingbemiddeling zoals we die in de literatuur en in de interviews zijn tegengekomen. Vervolgens kijken we naar de theoretische basis van leerlingbemiddeling en bespreken we kort de conflictstrategietheorie van Johnson en Johnson (1996). We eindigen dit hoofdstuk met een korte beschrijving van een aantal algemene projectkenmerken en sluiten het af met een korte samenvatting.

#### **3.2 Doelen**

Leerlingbemiddeling kan diverse doelen dienen. Jones (2004) schetst de volgende doelen:

- zorgen voor een constructieve omgang met conflicten;
- verbeteren van de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen;
- zorgen voor een veilige schoolomgeving;
- zorgen voor een constructieve leeromgeving.

In deze opsomming zien we doelen op individueel niveau, zoals het verbeteren van de omgang met conflicten en de sociaal-emotionele ontwikkeling, maar ook doelen op een hoger niveau, zoals een veilige schoolomgeving en het bewerkstelligen van een constructieve leeromgeving.

De bovenstaande doelen zien we ook terug in de Nederlandse situatie. In de interviews wordt het 'naar tevredenheid oplossen van conflicten tussen leerlingen' het meest frequent als doel genoemd. Afhankelijk van het gekozen programma wordt ook als doel gesteld om alle leerlingen, of een deel daarvan, de kennis en vaardigheden bij te brengen die maakt dat zij conflicten (zelf) kunnen voorkomen of oplossen.

Op een deel van de scholen is streven naar verbetering van het schoolklimaat en een constructieve leeromgeving een expliciet doel. Maar er zijn ook scholen waar men niet direct een verbetering van het schoolklimaat verwacht, bijvoorbeeld omdat dat klimaat al als goed wordt ervaren, of omdat men denkt dat daarvoor meer nodig is dan (de beperkte inzet van) leerlingbemiddeling alleen. Een algemeen punt dat op veel scholen naar voren komt, is dat men het belangrijk vindt dat leerlingen zelf worden betrokken bij het oplossen van

hun onderlinge problemen en daarmee ook medeverantwoordelijk worden voor de sfeer in de klas of op school. Uit de interviews komt naar voren dat het verwachtingsniveau en de gestelde doelen op de scholen nogal uiteenlopen. In veel gevallen weet men bij aanvang van de leerlingbemiddeling niet wat men kan verwachten en heeft men om die reden vaak geen expliciete doelen gesteld.

Op enkele scholen met veel allochtone leerlingen in dit onderzoek wordt leerlingbemiddeling gezien als één van de instrumenten om leerlingen bekender te maken met democratische grondbeginselen (bijvoorbeeld: kiezen, praten, compromissen sluiten). Dit sluit goed aan bij het doel zoals het verwoord wordt door Van de Wouw (2001). Zij omschrijft het doel van leerlingbemiddeling als volgt: 'conflictbemiddeling door leerlingen is de concrete verwezenlijking van het streven om jongeren over hun meningsverschillen te leren praten. Conflictbemiddeling kan een effectief middel zijn tegen geweld, vandalisme en schoolverzuim. Vóór alles echter gaat het om een levensvaardigheid, waarmee leerlingen in staat zijn hun eigen problemen op te lossen, door te werken aan onderlinge communicatie en begrip'. We zien in deze beschrijving dat het leren praten over meningsverschillen het hoofddoel vormt en dat vervolgens wordt geïmpliceerd dat daarmee brede en langdurige effecten zoals het verminderen van geweld kunnen worden bereikt. Over dit laatste punt zijn de meningen echter verdeeld. Hiermee komen we op het punt van de theoretische basis en de veronderstelde effecten. We zullen in dit hoofdstuk ingaan op de theoretische basis. De veronderstelde effecten komen aan de orde in hoofdstuk 6.

### 3.3 Theorie leerlingbemiddeling

#### *Gefragmenteerd theoretische kader en de praktijk als basis*

Kmita (1997, geciteerd in Kolan 1999) stelt dat de basis voor leerlingbemiddeling afkomstig is uit een gefragmenteerd samenstel van theorieën die een breed spectrum van academische disciplines bestrijken. De theorieën die worden genoemd in het kader van de leerlingbemiddeling zijn talrijk. Kolan (1999) noemt bijvoorbeeld de cognitieve ontwikkelingstheorie (Piaget), de sociale interdependentietheorie (Deutsch), de veldtheorie (Lewin) en de conflictstrategietheorie (Johnson & Johnson). Ook wordt in dit verband vaak verwezen naar de sociale leertheorie (Bandura). Het is niet mogelijk en wenselijk om al deze theorieën hier te bespreken, daarvoor zijn de theorieën te omvangrijk, te algemeen of te weinig empirisch onderbouwd. Dit laatste is naar onze mening bijvoorbeeld het geval wanneer de psychoanalytische theorie (o.a. Freud) wordt aangehaald bij het zoeken naar een mogelijke verklaring voor het ontstaan van conflicten. Wel komen in een van de volgende paragrafen enkele in deze theorieën genoemde principes aan de orde.

Naast theorieën die vooral betrekking hebben op het niveau van psychologische of groepsdynamische processen kan ook worden gekeken naar theorievorming op het terrein van training of onderdelen daarvan (Gordon, Rogers et cetera) of naar veranderingprocessen in het onderwijs. Vragen die daarbij spelen, zijn bijvoorbeeld: 'Op welke wijze kan men sociale competenties of leerlingbemiddeling het beste aanleren?' of 'Onder welke omstandigheden is de kans het grootst dat een bemiddelingsprogramma standhoudt?'. Hiervoor kan bijvoorbeeld worden geput uit de sociaal-psychologische, organisatie-psychologische of onderwijskundige literatuur.

Dit laatste lijkt echter niet veel te gebeuren. De heersende opvatting in de wetenschappelijke literatuur is dat leerlingbemiddelingsprogramma's vooral zijn gebaseerd op ervaring en intuïtieve inzichten in plaats van op onderzoeksresultaten en systematische evaluatie (onder andere Kolan, 1999; Smith e.a., 2002; Reh fuss, 2007). Johnson en Johnson (1996) noemen conflict-hanterings- en leerlingbemiddelingsprogramma's zelfs een klassiek voorbeeld van een praktijkaanpak die zich grotendeels los van de relevante theorie en onderzoek heeft ontwikkeld. Dat bemiddelingsprogramma's vooral zijn gebaseerd op ervaringsgegevens en minder op onderzoeksresultaten wordt ook door verschillende geïnterviewde trainers in Nederland erkend.

Het gebrek aan verbinding tussen de theorie en de praktijk zou naar de mening van Johnson en Johnson (1996) het vaststellen van de effectiviteit van leerlingbemiddeling bemoeilijken. Dit laatste standpunt is overigens arbitrair, het is mogelijk om de effectiviteit van leerlingbemiddeling vast te stellen zonder dat men precies weet hoe het werkt of wat werkzame onderdelen (bijvoorbeeld gebruikte gesprekstechnieken) zijn. Uiteraard is het wel van belang om eventuele werkzame onderdelen te onderscheiden, omdat op die manier gericht kan worden getraind. Zoals we in hoofdstuk 6 zullen zien zijn er, afgaande op de literatuur, sterke aanwijzingen dat leerlingbemiddeling effect kan hebben, maar is de stand van het onderzoek nog onvoldoende gevorderd om duidelijke uitspraken toe doen over wat er precies werkt (Bickmore, 2002). We zullen nu specifiek kijken naar een theorie over conflicten en leerlingbemiddeling, die naar onze mening van de bovengenoemde theorieën de meeste aanknopingspunten biedt om als uitgangspunt te dienen voor een theoretische onderbouwing van leerlingbemiddeling.

### **3.4 Conflictstrategietheorie**

#### *Keuze theorie*

Zoals we eerder aangaven komt leerlingbemiddeling voort uit verschillende tradities en is er daarom geen sprake van één duidelijk vastomlijnd idee achter leerlingbemiddeling. Wij zullen hieronder ingaan op het door Johnson en Johnson (1996) geschetste theoretisch kader. Wij willen hiermee niet

impliceren dat dit het enige of het juiste kader is, maar geven het weer omdat het zicht geeft op enkele redeneringen die wij ook in breder verband zijn tegengekomen. Wij hebben voor deze theorie gekozen omdat zij vrij specifiek is, gebruikmaakt van eerdere inzichten, als basis dient voor een bemiddelingsprogramma<sup>1</sup> en gestreefd is naar het opstellen van toetsbare hypothesen.

#### *Houding ten aanzien van conflicten*

Johnson en Johnson zijn in hun gedachtenvorming over conflicten sterk beïnvloed door de ideeën van Deutsch. Volgens Johnson en Johnson is de grootste bijdrage van Deutsch gelegen in drie door hem geformuleerde aannames. De eerste is dat een conflict zowel destructieve als constructieve uitkomsten kan hebben. De tweede is dat de uitkomst sterk afhankelijk is van de context (coöperatief of competitief) waarin deze plaatsvindt en de gekozen oplossingsstrategie. De derde is dat conflicten altijd voorkomen en zelfs een noodzakelijk onderdeel vormen van gezamenlijke inspanningen. Mede op basis van de aannames stellen Johnson en Johnson dat de meeste conflicten te maken hebben met belangentegenstellingen en dat deze niet per definitie destructief hoeven te zijn. Deze positieve benadering van conflicten is overigens niet uniek en komen we ook in andere theorieën tegen.

#### *Belang omgeving*

Dat conflicten vaak uitmonden in destructieve uitkomsten, is volgens Johnson en Johnson ook te wijten aan de competitieve sfeer op scholen die er toe leidt dat men bij conflicten vooral zoekt naar oplossingen waarbij men 'wint' in plaats van naar de beste oplossing. We merken hierbij op dat in het Amerikaanse onderwijs het competitieve element waarschijnlijk sterker en explicieter is dan in het Nederlandse onderwijs (denk bijvoorbeeld aan het aanwijzen van 'de beste van de klas'). Johnson en Johnson wijzen op de invloed van voorbeeldgedrag in de omgeving en de invloed die dat heeft op het gedrag van individuen in die omgeving. De omgeving kan men hier ruim zien en bestaat dan zowel uit andere leerlingen, als bijvoorbeeld uit de houding van leerkrachten. De invloed van de sociale context op het individu komt overigens ook uitgebreid aan de orde in sociale leertheorie van Bandura.

#### *Conflictstrategieën*

Johnson en Johnson stellen in hun conflictstrategietheorie dat er twee zaken van belang zijn bij conflictoplossing, namelijk de zorg dat men zijn doel bereikt en de zorg dat men de relatie met een andere persoon in stand houdt. De mate waarin men belang hecht aan deze zaken leidt volgens Johnson en Johnson tot verschillende conflictstrategieën. Zo kan men een uitkomst forceren waarbij men zelf wint en de ander verliest, men kan zich terugtrekken en er verder niet over praten, men kan de zaak sussen waarbij men zich

---

<sup>1</sup> Het gaat hierbij om het door Johnson en Johnson ontwikkelde Teaching Students to Be Peacemakers Program (TSPP). Dit is een programma waarin alle kinderen gedurende een groot deel van hun schoolloopbaan steeds complexere vaardigheden leren en uiteindelijk allemaal worden getraind in mediationvaardigheden (totaalbenadering).

volledig schikt naar de andere partij, men kan een compromis sluiten waarbij men allebei inlevert en men kan een 'integrative' probleemoplossende strategie gebruiken waarbij beide partijen hun doel volledig bereiken en waarbij alle spanningen en negatieve gevoelens zijn verdwenen. Deze laatste integrale benadering, in Nederland wel het streven naar een win-winsituatie genoemd, leidt tot de maximale uitkomst voor beide partijen, maar vereist ook de meeste vaardigheden. De laatste strategie zou vooral geschikt zijn in situaties waarin men langere tijd met elkaar moet samenwerken (bijvoorbeeld families of scholen).

#### *Gebruik constructieve strategieën*

Johnson en Johnson constateren dat de meeste ongetrainde studenten/leerlingen geen gebruikmaken van de probleemoplossende strategie, maar bij conflicten andere strategieën gebruiken zoals terugtrekken, forceren door te bedreigen of intimideren, of door te onderhandelen met alleen het eigen belang voor ogen. Johnson en Johnson geven aan dat wanneer ongetrainde leerlingen wordt gevraagd een keuze te maken uit verschillende strategieën minder dan tien procent kiest voor een probleemoplossende strategie en dat de voorkeur voor een bepaalde strategie al jong geleerd is.

Volgens Johnson en Johnson is de impact van conflictoplossings- en leerlingbemiddelingsprogramma's af te lezen aan de mate waarin leerlingen hun strategieën om conflicten op te lossen, blijvend veranderen (van vermijden en forceren naar meer probleemoplossend). Om die verandering te bewerkstelligen moeten leerlingen de onderhandelingsstappen en de mediation-procedure kennen, die kennis over langere tijd onthouden, de geleerde kennis ook in praktijk kunnen toepassen en de geleerde procedures kunnen toepassen in andere situaties dan alleen in de klas. Ook zouden leerlingen in het geval er een keuze mogelijk is voor een probleemoplossende strategie moeten willen kiezen.

#### *Onderdelen constructieve probleemoplossing/bemiddeling*

Johnson en Johnson zien het leren van probleemoplossend onderhandelen en leerlingbemiddeling, waarin een dergelijke methode wordt toegepast, als een methode die kan leiden tot constructieve probleemoplossing. Johnson en Johnson noemen als stappen van probleemoplossend onderhandelen: vertellen wat je wilt; vertellen hoe je je voelt; vertellen welke redenen ten grondslag liggen aan wat je wilt en hoe je je voelt; ontwikkelen van begrip voor de belangen, gevoelens en drijfveren van de andere partij; en het formuleren van meerdere voor beide partijen gewenste oplossingen.

Als stappen in het bemiddelingsproces noemen zij het beëindigen van de vijandelijkheden, zekerheid geven over het 'commitment' aan het mediation-proces, het faciliteren van het probleemoplossend onderhandelen en het formaliseren van het de afspraken. Hoewel Johnson en Johnson hier een tweedeling maken in onderhandelings- en mediationkenmerken zien we dat onderscheid, zeker in Nederland, niet terug en worden zaken als het

uitwisselen van belangen en het formuleren van oplossingen vaak als onderdeel van het bemiddelingproces genoemd.

Hiermee komen we uit op de onderdelen die leiden tot een meer constructieve wijze van omgaan met conflicten. Volgens Bickmore (1999 in Gauly, 2004) komt het er in het kort op neer dat men, om geweld te voorkomen, moet leren om actief te luisteren, andere opvattingen te respecteren en effectief te communiceren. Hoe en wie men dat aanleert kan overigens verschillen, zoals we in het volgende hoofdstuk zullen zien. Veel elementen van wat in Johnson en Johnson naar voren komt, zien we terug in de interviews en stukken die betrekking hebben op de Nederlandse situatie. Fred Schrupp (geciteerd in Van de Wouw, 2001) die veel invloed heeft gehad op leerlingbemiddeling in Nederland, geeft aan dat er een gebrek aan 'vredestichtend gedrag' is en dat dat daarom moet worden onderwezen. Bemiddeling ziet hij als een vorm van dergelijk gedrag en een bemiddelingsprogramma geeft naar zijn mening het signaal aan leerlingen dat de school een plek is waar over meningsverschillen wordt gesproken in plaats van gevochten.

Hoewel er meer over te zeggen is, kunnen we uit het bovenstaande in ieder geval afleiden dat men ervan uitgaat dat constructief omgaan met conflicten weinig spontaan wordt toegepast, dat het aan te leren is en dat de schoolomgeving daarin een belangrijke rol kan spelen. Inhoudelijk komt het erop neer dat het met elkaar praten over belangen, gevoelens en drijfveren en het genereren van voor beide partijen mogelijke oplossingen belangrijke elementen zijn om te komen tot een constructieve oplossing. Leerlingbemiddeling vormt een methode waarin deze elementen op een gestructureerde manier kunnen worden toegepast en waarbij regels worden gehanteerd die kunnen bijdragen tot het komen tot en instandhouden van een oplossing.

### **3.5 Kenmerken programma's**

In de VS werd in 1994 het aantal conflicthanteringprogramma's, waarvan een groot deel met leerlingbemiddeling als onderdeel, op minimaal 5000 geschat. Om zicht te krijgen op overeenkomsten en verschillen tussen de grote hoeveelheid programma's kan bijvoorbeeld gekeken worden naar kenmerken van aanpak en inbedding.

#### *Onderscheid naar aanpak en inbedding*

Crawford en Bodine (1996) hebben voor de Amerikaanse ministeries van Justitie en Onderwijs een gids geschreven voor de implementatie van conflicthantering in onderwijs en jeugdinstituten. Zij onderscheiden daarin vier benaderingen in het conflicthanteringsonderwijs.

- a. De lesaanpak, gekenmerkt door losse lessen sociale competenties die vooral gericht zijn op de leerlingen.

- b. De bemiddelingsaanpak die bestaat uit het trainen van leerlingen (en/of leerkrachten) om als neutrale derde partij bij conflicten te kunnen bemiddelen.
- c. De klasaanpak waarin naast de training in conflicthantering ook de wijze van lesgeven en het klassenmanagement zijn gericht op een betere samenwerking en een constructieve omgang met conflicten.
- d. De schoolaanpak, die uitbreiding van de klasaanpak is en waarin naast alle leerlingen en leerkrachten ook andere partijen zoals de directeur, conciërge en ouders worden betrokken.

Er is binnen deze vierdeling sprake van een toename in betrokkenheid van de gehele schoolorganisatie. De lesaanpak bestaat uit een geïsoleerde serie lessen die gericht is op de leerlingen, terwijl in de schoolaanpak ook de andere partijen betrokken worden. Uit de publicatie van Crawford en Bodine wordt al duidelijk dat leerlingbemiddeling binnen elk van deze benaderingen kan worden toegepast en dat ook combinaties van verschillende benaderingen mogelijk zijn (bijvoorbeeld van een lesaanpak en een bemiddelingsaanpak). Dit leidt er overigens wel toe dat de indeling in praktijk niet altijd makkelijk is te hanteren. Een onderscheid dat hieraan verwant is, maar meer uitgaat van de trainingswijze vinden we bij Walraven en Von Bönninghausen (2007). Het gaat hierbij om een continuüm waarbij aan de ene kant van het spectrum een 'invliegvariant', een vrij kale, korte training die vooral gericht is op training van de leerlingbemiddelaars wordt onderscheiden en aan de andere kant van het spectrum een 'schoolontwikkelingsvariant', waarbij naast leerlingbemiddeling breder aandacht is voor sociale competenties en blijvende ondersteuning.

#### *Onderscheid kader- en totaalbenadering*

Programma's kunnen ook worden onderscheiden in de wijze waarop de bemiddeling wordt getraind en welke leerlingen daarvoor in aanmerking komen. Johnson en Johnson (1996) maken bijvoorbeeld een onderscheid in een kaderbenadering waarbij een deel van de leerlingen wordt opgeleid en een totaalbenadering waarin alle leerlingen tot leerlingbemiddelaar worden getraind. Soms wordt er ook gesproken van mentoringleerlingbemiddeling (Jones, 2004). Dit houdt in dat gevorderde leerlingbemiddelaars de beginnende leerlingbemiddelaars opleiden.

Haft en Weiss (geciteerd in Gauley, 2004) stellen dat de overeenkomsten tussen leerlingbemiddelingsprogramma's over het algemeen groter zijn dan de verschillen. In hoeverre dat geldt voor de Nederlandse situatie zal in de volgende hoofdstukken aan de orde komen.

### 3.6 Samenvatting

Wanneer we het bovenstaande samenvatten, komen we tot de volgende punten:

- Men verwacht van leerlingbemiddeling effecten variërend van het komen tot een betere en snellere conflictoplossing (individueel niveau) tot het verbeteren van het schoolklimaat (schoolniveau). Afhankelijk van het programma wordt soms ook als (impliciet) doel gesteld dat leerlingen de vaardigheden buiten de school toepassen.
- Leerlingbemiddeling is vooral een praktijkaanpak die zich grotendeels los van relevante theorieën en onderzoek heeft ontwikkeld. De theorieën die worden genoemd, zijn afkomstig uit een breed spectrum van academische disciplines, waarvan de (sociale) psychologie de belangrijkste is. Een van de meer uitgewerkte theorieën op het terrein van leerlingbemiddeling is de conflictstrategietheorie van Johnson en Johnson. In die theorie wordt uitgegaan van het conflict als belangentegenstelling die zowel constructief als destructief kan worden opgelost. Training in leerlingbemiddeling kan ertoe leiden dat leerlingen bij een conflict vaker een constructieve oplossing zullen kiezen.
- Johnson en Johnson betogen dat een constructieve oplossingsmethode kan worden aangeleerd. Het onderwijs speelt hier volgens hen een belangrijke rol in omdat blijkt dat ongetrainde leerlingen over het algemeen niet spontaan kiezen voor een constructieve oplossingsmethode, zeker niet wanneer er sprake is van een sterk competitieve omgeving.
- Johnson en Johnson noemen enkele elementen voor een constructieve oplossingsstrategie in de leerlingbemiddelingssetting. Het gaat daarbij om procesmatige en inhoudelijke zaken zoals het uitwisselen van belangen en gevoelens, het genereren van mogelijke oplossingen voor beide partijen en het vastleggen van afspraken. Ook benadrukken zij het belang van een 'coöperatief' ingestelde omgeving voor het slagen van leerlingbemiddeling.
- Programma's voor leerlingbemiddeling kunnen op verschillende manieren worden onderscheiden. Enkele relevante kenmerken waarop een indeling kan worden gemaakt, zijn bijvoorbeeld de duur en wijze van training, de wijze van inbedding (flankerende programma's) of het aantal leerlingen dat wordt getraind in leerlingbemiddeling.



## 4 PROGRAMMA'S IN NEDERLAND

### 4.1 Inleiding

In dit hoofdstuk zullen wij eerst ingaan op de historie en stand van zaken op het gebied van leerlingbemiddeling in Nederland. Daarbij komen we ook kort op het punt van andere vormen van conflicthantering in het onderwijs. Vervolgens zal worden ingegaan op de in Nederland toegepaste vormen van leerlingbemiddeling (derde onderzoeksvraag), waarbij we eerst kijken naar het voorkomen van programma's en vervolgens naar de kenmerken. In die bespreking komen ook vragen over de betrokkenheid van ouders, leerkrachten en leerlingen aan de orde, wordt ingegaan op de wijze van training en op het oordeel van de gebruikers van de trainingen (vierde onderzoeksvraag).

### 4.2 Ontwikkeling in Nederland

Uit de interviews is duidelijk geworden dat bezoeken aan Nederland van Fred Schrupf, een deskundige op het terrein van leerlingbemiddeling uit de Verenigde Staten, van grote invloed zijn geweest op ontwikkeling van leerlingbemiddeling in Nederland. Tijdens deze bezoeken werd gesproken over leerlingbemiddeling en werden voorbeeldtrainingen gegeven. Deze trainingen hebben verschillende mensen ertoe aangezet om leerlingbemiddeling in Nederland toe te passen. In de regio Rotterdam hebben eind jaren negentig de eerste pilots leerlingbemiddeling gelopen (Van de Wouw, 2001).<sup>1</sup> Beïnvloed door of parallel hieraan is ook in andere regio's gestart met leerlingbemiddeling. Utrecht en Groningen zijn bijvoorbeeld ook steden waar relatief veel scholen aan leerlingbemiddeling doen. De beschikbaarheid van gemeentelijke en provinciale fondsen zullen daar in aanleg zeker een rol in hebben gespeeld.

#### *Aanbieders in Nederland*

Tot enkele jaren geleden was het aantal aanbieders van leerlingbemiddeling beperkt. Onder aanbieders verstaan we hier organisaties of personen die trainingen voor zowel leerlingen als leerkrachten aanbieden. In Nederland zijn dat organisaties zoals Halt, GGD, Onderwijsadvies- en begeleidingsdiensten, maar ook trainingbureaus en zelfstandig opererende trainers en mediators. Uit de interviews komt naar voren dat het veld minder overzichtelijk is geworden door de snelle toename van aanbieders. Walraven en Von Bönninghausen (2007) geven aan dat er minimaal tien organisaties met een behoorlijke ervaring op het terrein van leerlingbemiddeling zijn. Daarnaast zijn er nog enkele tientallen organisaties en trainers die leerlingbemiddeling aanbieden,

---

<sup>1</sup> Het werken met vertrouwensleerlingen heeft een iets langere historie in Nederland, maar laten wij hier vanwege het andere karakter (meer actief hulpverlenend) buiten beschouwing.

maar waarvan minder duidelijk is in hoeverre ze ervaring hebben met leerlingbemiddeling.

Dat het aantal aanbieders van leerlingbemiddeling groter is geworden, heeft er waarschijnlijk ook mee te maken dat het aantal mediators is toegenomen. Om een indruk te geven van de algehele groei van het aantal mediators: uit cijfers op de website van het Nederlands Mediation Instituut (NMI) blijkt dat het aantal NMI-gecertificeerde mediators van 1998 tot 2005 is gestegen van 664 naar bijna 4000. Voor alle duidelijkheid merken we hierbij wel op dat de meeste mediators zich richten op andere sectoren dan het onderwijs.

Uit de interviews komt naar voren dat de trainers van leerlingbemiddeling zich nooit uitsluitend met leerlingbemiddeling bezighouden. Dit heeft onder meer te maken met de beperkte markt. Een van de meer ervaren aanbieders gaf aan dat de ontwikkeling van de leerlingbemiddeling “niet erg hard liep”. Hierbij speelt ook mee dat de informatie en vaardigheden vaak worden overgedragen aan leerkrachten of onderwijsbegeleiders die vervolgens zelf de leerling-training verzorgen (train-the-trainers principe). Het grootste deel van de scholen, in onze selectie ongeveer driekwart, kiest er uit kostenoverwegingen voor om, meestal na een overgangperiode, zelf de trainingen te geven. Bij scholen in dit onderzoek zijn er zelfs enkele waar men de leerlingbemiddeling geheel op eigen kracht heeft vormgegeven op basis van schriftelijk materiaal (van gerenommeerde aanbieders).

Een actueel en volledig overzicht van actieve organisaties op het terrein van leerlingbemiddeling is moeilijk te geven, vooral ook omdat niet altijd duidelijk is in hoeverre een organisatie werkelijk ervaring heeft op het terrein van leerlingbemiddeling. Wanneer men de aanbieders precies in kaart wil brengen, moet men rekening houden met de dynamiek in het veld, dat wordt gekenmerkt door fusies van bedrijven, overheveling van taken en verschillende samenwerkingsverbanden van organisaties en individuele trainers. Om toch een indruk te geven van de aanbieders hebben we in bijlage 1 een lijst opgenomen van de organisaties die zijn betrokken bij het platform leerlingbemiddeling. Hierbij merken we op dat niet alle aanbieders zijn aangesloten bij dat platform en dat lidmaatschap ook niet noodzakelijkerwijs iets zegt over de kwaliteit van de geleverde diensten. Hoewel de lijst niet volledig is, constateren we wel dat een groot deel van de meer ervaren aanbieders van leerlingbemiddeling is vertegenwoordigd in het platform leerlingbemiddeling.

#### *Platform leerlingbemiddeling*

Het platform leerlingbemiddeling is oorspronkelijk opgericht door enkele aanbieders van het eerste uur. Sinds 2005 is het platform ondergebracht bij het centrum voor criminaliteitspreventie en veiligheid (CCV). Het CCV is een onafhankelijke organisatie die ernaar streeft om het platform een open karakter te geven, zodat ook nieuwe aanbieders zich kunnen aansluiten. Binnen het platform wordt onder meer gesproken over mogelijkheden om meer inzicht in het aanbod van leerlingbemiddeling te bieden, over het

formuleren van kwaliteitseisen op het terrein van leerlingbemiddeling en het maken van plannen voor een bredere effectstudie (in samenwerking met de Universiteit van Utrecht). Deze thema's zijn, volgens een vertegenwoordiger van het CCV, van belang omdat er bij gemeenten en scholen nu onduidelijkheid is over het aanbod en de kwaliteit van de aanbieders.

#### *Aantal scholen met leerlingbemiddeling in Nederland*

Walraven en Von Bönninghausen (2007) schatten het aantal scholen in Nederland waar is begonnen met leerlingbemiddeling op bijna 500 in 2006<sup>2</sup>. Een precies aantal scholen (of vestigingen van scholen) is echter niet bekend en het is ook niet bekend in hoeverre er op de scholen waar getraind is, nog sprake is van een actief bemiddelingsprogramma. Duidelijk is wel dat het grootste deel van deze scholen (bijna 300), basisscholen zijn die gebruikmaken van het programma de 'vreedzame school'. De 'vreedzame school' is een op een Amerikaans voorbeeld<sup>3</sup> gebaseerd programma voor sociale competenties en conflicthantering in het basisonderwijs. Leerlingbemiddeling maakt een vast deel uit van dit programma. Uit het door ons uitgevoerde onderzoek is duidelijk geworden dat een deel van de leerlingbemiddelings-trajecten door fusies, opheffingen of personele wisselingen inmiddels weer is gestaakt en dat bij een deel van de scholen het aantal bemiddelingen vrij beperkt is. Er lijken regionale verschillen voor te komen in de verspreiding van leerlingbemiddeling in Nederland, maar zolang er niet systematisch in kaart is gebracht welke scholen met leerlingbemiddeling werken, is daar geen volledig beeld van te geven.

#### *Andere vormen van conflicthantering in het onderwijs*

Er kan op verschillende niveaus naar conflicthantering in het onderwijs worden gekeken. Wanneer we breder naar de schoolorganisatie kijken, dan kunnen er bijvoorbeeld conflicten optreden tussen directie en leerkrachten, tussen leerkrachten en leerlingen en tussen ouders en leerkrachten. Ook daar zien we dat scholen soms gebruikmaken van mediationachtige aanpakken.

Wij concentreren ons in de voorliggende rapportage op de situatie waarin neutrale leerlingen medeleerlingen met ruzie helpen om tot een oplossing te komen. Er zijn echter allerlei andere mogelijkheden. Veel vaker nog, ook op scholen met een bemiddelingsprogramma, worden conflicten door de leerkrachten of door de directie 'opgelost' of worden sancties genomen. Een andere mogelijkheid is dat leerlingen zelf hun eigen problemen uitpraten, zonder tussenkomst van bemiddelaars. Juist met programma's waarbij alle leerlingen worden getraind in het omgaan met conflicten, zul je dit laatste

---

<sup>2</sup> Om een indruk te geven van het totale scholenbestand in Nederland: er waren in 2006 6888 reguliere basisscholen (exclusief speciaal onderwijs) en 658 scholen voor voortgezet onderwijs (inclusief praktijkscholen en voortgezet onderwijs dat deel uitmaakt van ROC of AOC).

<sup>3</sup> Het gaat dan om het Resolving Conflict Creatively Program (RCCP). Meer informatie over dit programma is bijvoorbeeld te vinden in het artikel 'The resolving conflict creatively program: How we know it works' van J. Selfridge (2004).

vaker tegenkomen. Zoals we in hoofdstuk 1 al aangaven zijn er naast leerlingbemiddeling ook verwante fenomenen zoals herstelbemiddeling of vertrouwensleerlingen (binnen die varianten wordt overigens ook soms gebruikgemaakt van de bemiddelingstechniek voor het oplossen van conflicten).

### 4.3 Programma's in Nederland

In Nederland bieden de aanbieders eigen programma's aan. Hoewel er verschillen bestaan tussen de programma's is er ook overlap in wat men onder leerlingbemiddeling verstaat. Ook is er overlap wat betreft de getrainde vaardigheden (hetgeen mede wordt veroorzaakt door de gemeenschappelijk bron en wederzijdse beïnvloeding). Om een indruk te krijgen van enkele overeenkomsten en verschillen tussen wat er wordt aangeboden, verwijzen wij naar Stolte (2007), die een overzicht geeft waarin de trainingen van zeven aanbieders op enkele kenmerken (o.a. duur, selectie leerlingen et cetera) worden vergeleken. Hierbij merken we wel op dat ook binnen het aanbod van één aanbieder niet altijd sprake is van een vaststaand programma. Uit de gesprekken met trainers en scholen blijkt dat er, afhankelijk van het budget en de situatie, wordt gekozen voor verschillende varianten. Er zijn overigens wel verschillen in de mate waarin een aanbieder meegaat met de wensen van de scholen. Bij 'de vreedzame school' bijvoorbeeld ligt het implementatietraject behoorlijk vast en stelt men vanuit het programma ingangseisen (bijvoorbeeld over draagvlak) om de kans op succes zo groot mogelijk te maken. Bij andere aanbieders, die zich ook bewegen in het voortgezet onderwijs, waar de situatie vaak complexer is, worden dit soort eisen niet expliciet gesteld. Ook daar zijn we echter wel voorbeelden tegengekomen waar men scholen heeft afgeraden om met leerlingbemiddeling te starten, bijvoorbeeld omdat de invoering wegens een reorganisatie weinig kans van slagen zou hebben.

#### *Programmavorm*

Op basisscholen is leerlingbemiddeling in het kader van de 'vreedzame school' de meestvoorkomende vorm. Het programma de 'vreedzame school' kan, afhankelijk van de wijze waarop het wordt uitgevoerd, worden gezien als een voorbeeld van de eerder genoemde klasaanpak of een schoolaanpak. Veel hangt echter af van de mate waarin scholen actief werken aan conflicthantering en de rol van de verschillende partijen daarin. Voor de overige basisscholen geldt dat er sprake is van een bemiddelingsaanpak, eventueel in combinatie met onderwijs in sociale competenties op basis van Leefstijl, SUMO of een andere lesmethode. Verschillende geïnterviewden gaven echter aan dat het onderwijs in sociale competenties behoorlijk los stond van de leerlingbemiddeling.

Wanneer we kijken naar de door ons onderzochte (selecte) groep Nederlandse scholen zien we dat er in het voortgezet onderwijs veelal sprake is van

een bemiddelingsaanpak. Dat we de klas- of schoolaanpak in het voortgezet onderwijs niet tegenkomen, komt ook omdat deze veel lastiger is te realiseren vanwege de complexere structuur (bijvoorbeeld elk vak een andere docent) en de veelal grotere omvang. Overigens hebben sommige aanbieders van leerlingbemiddeling een dermate uitgebreide lessenserie, dat kan worden gesproken van een uitgebreide bemiddelingsaanpak. In het voortgezet onderwijs wordt naast leerlingbemiddeling soms ook gewerkt met een lessenserie voor sociale vaardigheden. Hiervoor geldt echter ook, mogelijk nog sterker dan in het basisonderwijs, dat binnen onze selectie van scholen beide programma's behoorlijk los van elkaar staan.

Wij hebben in Nederland geen voorbeelden van een totaalbenadering gevonden. Het lijkt erop dat binnen het primair en voortgezet onderwijs uitsluitend de kaderbenadering wordt toegepast. In de praktijk betekent dit dat binnen één school, afhankelijk van de grootte, ongeveer vijf tot twintig getrainde leerlingbemiddelaars beschikbaar zijn. De eerdergenoemde mentoring-leerlingbemiddeling, waarbij gevorderde leerlingbemiddelaars de beginnende leerlingbemiddelaars opleiden, komen we niet tegen in het primair en voortgezet onderwijs. Overigens zien we soms wel dat ervaren leerlingbemiddelaars ondersteuning bieden bij de training.

#### **4.4 Kenmerken, varianten en programma-integriteit**

Vanwege de overlap tussen de verschillende programma's en de verschillen in toepassing binnen programma's is het niet zinvol alle programma's apart te bespreken. Het ligt meer voor de hand om de kenmerken die uit de interviews en schoolbezoeken naar voren komen, te bespreken met de invoering van leerlingbemiddeling als leidraad. In deze stapsgewijze bespreking komen verschillende onderzoeksvragen aan de orde. We beginnen hier met de keuze van de school om met leerlingbemiddeling te starten en doorlopen vervolgens de verschillende fasen van invoering en besteden daarbij aandacht aan enkele belangrijke aspecten van leerlingbemiddeling.

##### *Aanleiding en redenen*

In de interviews geven scholen verschillende redenen waarom zij met leerlingbemiddeling zijn gestart. Bij minimaal de helft van de scholen uit het onderzoek was er op het moment van invoering geen sprake van extreem veel conflicten. Ongeveer een kwart van de geïnterviewde coördinatoren karakteriseerde hun school zelfs als erg rustig ("hier zitten vooral brave leerlingen"). Omdat op dergelijke scholen ook conflicten spelen en een veilige schoolomgeving een aandachtspunt is<sup>4</sup>, wordt leerlingbemiddeling ook op die scholen

---

<sup>4</sup> Sinds begin jaren negentig is het thema veiligheid in het onderwijs meer onder de aandacht gekomen. Dit heeft onder andere geleid tot een ondersteuningscampagne van OCW 'de veilige school'. Deze campagne had als doel had om de fysieke en sociale veiligheid in het voortgezet onderwijs en later het basisonderwijs te verbeteren. Een deel van de scholen in het huidige onderzoek geeft aan dat leerlingbemiddeling goed past bij het beleid dat in het kader van 'de veilige school' is ontwikkeld.

ingezet. Veelal is een voorbeeld uit de omgeving, aanbod in de regio of het enthousiasme van een leerkracht of directeur de aanleiding om met leerlingbemiddeling te starten.

Er zijn echter ook scholen waarbij de situatie op school wel een belangrijke aanleiding was om met leerlingbemiddeling te starten. Op een aantal scholen was het schoolklimaat, met veel ruzies en spanningen tussen leerlingen, een directe reden om met leerlingbemiddeling te starten. De doelen van de leerlingbemiddeling zijn niet altijd expliciet benoemd, maar hangen sterk samen met de oorspronkelijke situatie op school en de wijze waarop de training wordt ingezet.

#### *Introductie in het team*

Bij de introductie van het programma voor leerlingbemiddeling is een deel van de leerkrachten vaak erg terughoudend. De kritische houding wordt meestal gevoed door de vraag of kinderen wel in staat zijn om te bemiddelen, of leerlingen niet te veel emotioneel belast worden en of de leerlingen niet te veel lessen missen. Overigens neemt de scepsis na introductie wel wat af. Ervaren coördinatoren en trainers geven aan dat leerlingen, van alle niveaus, goed in staat blijken om te bemiddelen. Met de emotionele belasting blijkt het in praktijk ook mee te vallen, omdat daar bij de doorverwijzing en begeleiding rekening mee wordt gehouden. Om een beeld te geven van leerlingbemiddeling organiseren aanbieders ook vaak een introductiebijeenkomst waarbij leerlingbemiddelaars en een begeleider van een andere school aanwezig zijn. Met name de wijze waarop de ervaren leerlingen over bemiddeling spreken, schijnt een deel van de kritische leerkrachten te overtuigen dat leerlingbemiddeling positieve kanten heeft.

#### *Inlichten ouders*

Hoe en of de ouders worden ingelicht over de leerlingbemiddeling verschilt. Op basisscholen wordt bij introductie van het programma voor leerlingbemiddeling vaak een ouderinformatieavond georganiseerd. Op scholen waar de leerlingbemiddeling een vanzelfsprekend onderdeel is geworden, wordt meestal geen ouderavond meer georganiseerd, maar komt leerlingbemiddeling aan de orde tijdens de intake en in de berichtgeving aan de ouders.

Wanneer een leerling wil deelnemen aan de training tot leerlingbemiddelaar wordt in het basisonderwijs standaard toestemming aan de ouders gevraagd. In het voortgezet onderwijs zijn de kinderen al veel zelfstandiger en wordt in veel gevallen geen toestemming meer gevraagd. Ouders weigeren zelden toestemming en wanneer dat gebeurt, is dat meestal omdat zij vrezen dat de schoolresultaten er onder zullen leiden. Slechts in een enkel geval uiten ouders hun zorgen over de druk die conflicten op hun kind kunnen leggen of dat hun kind als 'nerd' zal worden gezien. De meerderheid van de ouders, is volgens de geïnterviewde coördinatoren, trots op het feit dat hun kinderen als leerlingbemiddelaar zijn geselecteerd.

### *Rol ouders*

De rol van de ouders is verder zeer beperkt, zij worden op bijna geen enkele school uit het onderzoek inhoudelijk betrokken bij de leerlingbemiddeling, iets dat ook reeds door De Peuter (2006) is vastgesteld. Dit betekent overigens niet dat ouders niet op andere manieren worden betrokken bij de school en het gedrag van hun kinderen. We hebben op enkele scholen waar de leerlingbemiddeling loopt en waar het als onderdeel voor het verbeteren van het schoolklimaat wordt gezien, ook gezien dat er initiatieven worden ontwikkeld om samen met ouders het gedrag van de leerlingen te verbeteren (bijvoorbeeld door opvoedcursussen of jaarlijkse huisbezoeken).

### *Introductie bij leerlingen*

Hoe de introductie bij de leerlingen plaatsvindt hangt af van de gekozen aanpak en de inbedding van het leerlingbemiddelingsprogramma. Op een deel van de scholen kan een onderscheid gemaakt worden in de les die wordt gegeven aan alle kinderen (over het bestaan en nut van leerlingbemiddeling) en de lessen die worden gegeven in aanloop naar de selectie van de bemiddelaars. Overigens is, zoals we eerder al opmerkten, op sommige scholen een uitgebreide lessenserie over de omgang met elkaar en conflicten waarin het bestaan van leerlingbemiddeling vanzelf aan de orde komt. In het voortgezet onderwijs komt het bestaan van het bemiddelingsprogramma vaak in het mentoruur aan de orde. We hebben voorbeelden gezien dat leerlingbemiddelaars zelf aan het begin van het jaar aan de nieuwe klassen uitleggen wat leerlingbemiddeling inhoudt. Naast de informatielessen probeert men vaak ook op andere manieren de leerlingbemiddelaars zichtbaar te maken. Dit gebeurt bijvoorbeeld door het ophangen van foto's van de bemiddelaars, het plaatsen van stukjes in de schoolkrant of op de website of door het dragen van opvallende kleding.

In de klassen waaruit de leerlingbemiddelaars worden gekozen, wordt in veel gevallen iets uitgebreider ingegaan op wat leerlingbemiddeling inhoudt. In het basisonderwijs gaat het meestal om leerlingen uit groep 6 of 7, in het voortgezet onderwijs vaak om leerlingen in de klassen 3 en 4. Voor deze leerlingen geldt dat ze oud genoeg zijn om te bemiddelen, maar nog wel enige tijd op school zitten. In het voortgezet onderwijs zien we overigens meer variëteit en start men vaak ook in de hogere klassen. Dit heeft ermee te maken dat men bij bemiddelingen vaak kiest voor leerlingbemiddelaars die ouder zijn dan diegenen die bemiddeld worden. Dit is echter geen gouden regel, vooral op scholen waar de leerlingbemiddelaars meer ervaring hebben wordt ook wel bemiddeld door leeftijdsgenoten. Overigens zien we binnen onze steekproef van scholen nauwelijks continuïteit of overleg tussen primair en voortgezet onderwijs waar het leerlingbemiddeling of sociale competenties betreft. Hierdoor wordt in veel gevallen (in de onderbouw van het voortgezet onderwijs) geen gebruik gemaakt van de vaardigheden die een deel van de leerlingen al op de basisschool heeft geleerd.

De duur en de inhoud van de lessenserie voor de gehele groep verschilt per programma en per school. Soms wordt er juist sterk op de basislessen voor de

hele groep ingezet om zo een grote groep in aanraking te brengen met conflicthantering en bemiddeling. Aan de andere kant was er ook een trainer die aangaf dat hij, omdat de budgetten meestal beperkt zijn, hij een uitgebreide serie introductielessen achterwege liet en veel meer inzette op ondersteuning van de leerlingbemiddelaars en begeleiders op de langere termijn.

Tijdens of na de introductiebijeenkomst of de serie klassikale bijeenkomsten kunnen leerlingen zich aanmelden om bemiddelaar te worden. Dit kan bijvoorbeeld door een korte sollicitatiebrief met motivatie te schrijven. Een ander systeem, dat ook op redelijke schaal in Nederland wordt toegepast en dat volgens een coördinator voor het eerst is gedaan op het voorstel van een leerling op zijn school, is dat leerlingen uit de betreffende groepen zelf door middel van een anonieme stemming de leerlingbemiddelaars voordragen. De keuze voor wie aan de training mogen deelnemen, ligt uiteindelijk bij de coördinatoren. Overigens geven de coördinatoren aan dat de keuze van de klas vaak overeenkomt met de keuze die de leerkracht zou maken.

#### *Kenmerken bemiddelaars*

Uit de literatuur komt naar voren dat met name leerlingen die door anderen als betrouwbaar worden gezien en gerespecteerd worden als leerlingbemiddelaar worden gekozen (Haft en Weiss, 1998 geciteerd in Gauley, 2004). Uit de gesprekken die wij met projectcoördinatoren en leerlingbemiddelaars voerden, komt dit beeld ook naar voren. Er zijn echter wel verschillen in het selectiebeleid. Op sommige scholen worden vooral rustige en meer diplomatiek ingestelde leerlingen geselecteerd, terwijl op andere scholen ook leerlingen die zelf lastig zijn (geweest) vertegenwoordigd zijn. Dit heeft ook te maken met de rol die men verwacht van de leerlingbemiddelaars. Binnen enkele van de bezochte scholen hebben de leerlingbemiddelaars een voorbeeldrol en wordt expliciet voor 'niet-ruziemakers' gekozen. Op een van de bezochte scholen is afgesproken dat leerlingbemiddelaars die zich misdragen, ook wanneer dat buiten schooltijd gebeurt, uit hun functie worden gezet.

Bij de selectie van de bemiddelaars streeft men over het algemeen naar een evenwichtige verdeling op kenmerken als sekse en culturele achtergrond. Toch blijkt het, vooral in het voortgezet onderwijs, lastiger om jongens enthousiast te krijgen om deel te nemen. Om die reden wordt bij het selectieproces soms expliciet gevraagd om zowel een jongen als een meisje voor te dragen. Op de scholen waar veel verschillende etnische groepen vertegenwoordigd zijn, streeft men ook naar deelname van die groepen aan de leerlingbemiddeling. Uit de interviews blijkt dat dat geen probleem vormt. Een evenwichtige verdeling binnen de groep leerlingbemiddelaars is van belang voor identificatie. Wanneer maar één specifieke groep vertegenwoordigd is, bijvoorbeeld alleen meisjes, bestaat het gevaar dat jongens denken dat leerlingbemiddeling niets voor hen is.



### *Aanzien*

Het aanzien van de leerlingbemiddeling is ook een belangrijk punt. Dit bleek uit een gesprek met een coördinator die aangaf dat de leerlingbemiddeling in het eerste jaar niet van de grond kwam, doordat leerlingbemiddeling het imago had van 'heulen met de vijand'. Om dat beeld bij te stellen, werd er met succes aan een positieve beeldvorming gewerkt. Dit werd gedaan door een logo te ontwerpen, de training buiten het gebouw te laten plaatsvinden, een eigen ruimte voor de leerlingbemiddelaars in te richten en geschikte populaire leerlingen te werven.

De meeste geïnterviewde coördinatoren gaven aan dat het aanzien van de leerlingbemiddeling geen probleem vormt. In de gevallen waarbij leerlingen zelf de leerlingbemiddelaars kiezen of voordragen, speelt dat weinig of niet. Ook speelt mee dat leerlingbemiddelaars vaak ouder zijn dan de leerlingen die worden bemiddeld. Daarnaast geven sommige coördinatoren aan dat medeleerlingen het idee hebben dat de leerlingbemiddelaars 'iets kunnen', zeker wanneer zij al een tijdje een actieve rol hebben gespeeld en er positieve verhalen door de school gaan. De officiële uitreiking van de certificaten in aanwezigheid van medeleerlingen, ouders en soms zelfs pers, dragen ook bij aan het beeld dat de leerlingbemiddelaars iets bijzonders kunnen.

Overigens bleek uit de gesprekken met de leerlingbemiddelaars dat er ook leerlingen zijn die de leerlingbemiddelaar niet zo serieus nemen, maar dat het over het algemeen geen groot probleem vormde.

### *Training*

Na de selectie wordt vervolgens een kleine groep, meestal variërend tussen de vier en vijftien leerlingen, opgeleid tot leerlingbemiddelaar. Wie de training verzorgt, verschilt per school. Binnen onze selectie kiest minder dan een kwart van de scholen ervoor om de training elk jaar door een trainer van buiten te laten verzorgen. Andere scholen stellen zelf een programma samen of gebruiken het materiaal van een bestaand leerlingbemiddelingsprogramma en geven de training vanaf het begin zelf. In die gevallen betrof het wel coördinatoren die ervaring hadden met het geven van trainingen op het terrein van sociale competenties. Ook gebruiken zij daarbij (een combinatie van) materiaal uit een van de andere programma's. Het grootste deel van de scholen kiest ervoor om de training van de leerlingbemiddelaars het eerste jaar door een trainer van buiten te laten doen en tegelijkertijd een of meerdere leerkrachten op te laten leiden tot trainer. De training van de leerlingbemiddelaars beslaat in de meeste gevallen ongeveer vier dagdelen waarbij er grotendeels onder schooltijd wordt getraind.

### *Vaardigheden*

Bickmore (1999 in Gaulty 2004) stelt dat men om geweld te voorkomen moet leren om actief te luisteren, andere opvattingen te respecteren en effectief te communiceren (Bickmore,). We zien dat de trainingen zich naast het aanleren en oefenen van de mediationstappen ook sterk richten op het aanleren van

communicatieve vaardigheden. De opbouw van de training verschilt over scholen, maar vertoont ook overlap in de gebruikte elementen. In veel gevallen bestaat de training uit een kort theoriegedeelte gevolgd door een uitgebreider praktijkgedeelte. Binnen de training wordt daarbij gewerkt met een afwisseling van oefeningen, informatieoverdracht, discussie en ontspanning. We geven hieronder een overzicht van enkele vaak genoemde elementen:

- Gesprekken over wat een conflict is, hoe het kan ontstaan en welke soorten conflicten men kan onderscheiden. Ook kan hier bijvoorbeeld worden gesproken over de belangen en achtergronden die spelen bij een bepaald conflict.
- Kennis overbrengen over wat leerlingbemiddeling inhoudt en daarin duidelijk maken welke regels er zijn, waarom die regels er zijn en welke stappen moeten worden doorlopen. Ook is er aandacht voor praktische zaken als hoe de partijen ten opzichte van elkaar zitten en de rolverdeling van de bemiddelaars.
- Het belangrijkste onderdeel, waar het meeste tijd aan wordt besteed in de trainingen, is het oefenen van bemiddelingssituaties. Het oefenen gebeurt veelal in de volgorde van de stappen van het bemiddelingsproces waarbij de rollen wordt afgewisseld en feedback wordt gegeven.
- Training in 'actief luisteren'. Onder actief luisteren wordt verstaan dat men naast luisteren op gezette tijden ook het gehoorde samenvat en vervolgens doorvraagt.
- Het gebruik van *open en gesloten vragen* en de invloed die dat kan hebben op het verloop van een gesprek.
- Het herkennen van en omgaan met non-verbale communicatie.
- Het gebruik van een 'Ik-boodschap'. Er zijn verschillende vormen van de ik-boodschap, maar de kern is dat je in plaats van een algemene constatering (jij doet altijd zo vervelend) meer vanuit jezelf spreekt en daarbij het gedrag en eventueel ook de effecten en opgeroepen gevoelens benoemt. Met behulp van een ik-boodschap is het soms makkelijker om gedrag bespreekbaar te maken of het gesprek weer vlot te trekken ("ik merk dat je er steeds doorheen zit te praten...").
- Bespreken van eventuele problemen die zich tijdens de bemiddeling kunnen voordoen en eventuele oplossingen daarvoor. Wat moet je bijvoorbeeld doen als partijen niet kunnen uitmaken wie er mag beginnen, of wanneer men zich niet aan de regels houdt of wat te doen als iemand gaat huilen of vechten?

Het bovenstaande overzicht geeft voorbeelden van enkele kenmerkende trainingsonderdelen, maar is zeker niet volledig. Uit gesprekken met trainers kwam naar voren dat zij trainingen vaak aanpassen aan de omstandigheden en dat zij afhankelijk van de groep ook meer aandacht geven aan bepaalde onderdelen.

#### *Oordeel over trainingen*

De coördinatoren en de leerlingbemiddelaars zijn over het algemeen zeer tevreden over de gevolgde training. Dit geldt zowel voor de leerlingtrainingen

als de 'train-the-trainer'-trainingen. Op één school was men uitgesproken negatief over een training en heeft men gekozen voor een andere aanbieder. Ook heeft men soms kleine punten van kritiek. Zo werd er soms opgemerkt dat het schriftelijk materiaal onduidelijk was of moeilijk te begrijpen (train-the-trainer-materiaal), vond men voorbeelden niet passen bij de schoolsituatie of was het theoretisch gedeelte wat lang. In die gevallen neemt men afhankelijk van de situatie zelf de vrijheid om zaken aan te passen. Men vindt de trainingen over het algemeen gebruiksvriendelijk en het zelf geven van een leerlingstraining na een train-the-trainer-traject loopt goed volgens de coördinatoren die het betreft. Volgens de trainers die leerkrachten opleiden, zijn veel leerkrachten zeer goed in staat de leerlingtrainingen te geven.

#### *Verschillen en overeenkomsten*

Dat er verschillen zijn in de wijze waarop scholen leerlingbemiddeling invoeren en organiseren, hebben wij in de rondgang langs de scholen kunnen vaststellen. Hoewel de getrainde basisvaardigheden en de gehanteerde bemiddelingsstappen voor leerlingenbemiddeling overeenkomen bij de verschillende aanpakken, zien we met name op organisatorisch vlak verschillen. Dit loopt uiteen van verschillen in selectie van de leerlingbemiddelaars tot de mate waarin overige leerlingen kennis nemen van bemiddelingsvaardigheden. Op sommige scholen is die zeer beperkt en gaat het vooral om een eenmalige voorlichting over wat leerlingbemiddeling inhoudt, terwijl op andere scholen sprake is van een veel uitgebreidere ondersteunende lessenserie. Ook in de ondersteuning na de eerste trainingen verschillen scholen. Op sommige scholen gaat men al snel op eigen kracht verder, terwijl op andere scholen er ook na enige tijd nog contacten met een externe trainer zijn. Op de wijze waarop leerlingbemiddeling in praktijk wordt toegepast, gaan we in het volgende hoofdstuk dieper in.

## **4.5 Samenvatting**

- Leerlingbemiddeling wordt relatief kort toegepast in Nederland. De eerste scholen zijn eind jaren negentig begonnen. Geschat wordt dat er sindsdien ongeveer vijfhonderd scholen met leerlingbemiddeling zijn gestart.
- Het aantal aanbieders van leerlingbemiddeling is gegroeid en schatten we op enkele tientallen. Een aanzienlijk deel van deze organisaties is verenigd in het platform leerlingbemiddeling.
- De programma's in Nederland vertonen, ondanks verschillen, ook overlap in werkwijze en onderdelen. Bij veel programma's ligt de nadruk op het praktisch aanleren van de vaardigheden en streeft men ernaar dat de school uiteindelijk het geheel zelfstandig kan uitvoeren (inclusief training nieuwe leerlingbemiddelaars).
- De programma's liggen, met uitzondering van de 'vreedzame school', niet volledig vast. De verschillen in budget en omstandigheden (vooral in het voortgezet onderwijs) maken dat er ook aanpassingen worden gedaan

binnen trainingsprogramma's.

- Voor de invoering van de leerlingbemiddeling is de houding van de leerkrachten, directie en leerlingen bepalend. De rol van de ouders hierin is zeer beperkt.
- De aanleiding om te starten met leerlingbemiddeling wisselt. De frequentie waarmee conflicten voorkomen, is lang niet altijd bepalend voor scholen om met leerlingbemiddeling te starten. Ook scholen waar het relatief rustig is, starten soms met een programma.
- De selectie van leerlingen die in aanmerking komen voor de training tot leerlingbemiddelaar verschilt (voordracht leerlingen, selectie door coördinator). Er wordt meestal gestreefd naar een evenwichtige samenstelling van de bemiddelaarsgroep. Bemiddelaars worden over het algemeen gezien als betrouwbare en meer diplomatiek ingestelde leerlingen. Het aanzien van leerlingbemiddeling vormt, volgens de geïnterviewden, in veel gevallen geen probleem.
- In Nederland wordt de kaderbenadering (in tegenstelling tot de totaalbenadering) toegepast, dat wil zeggen dat een kleine groep leerlingen de volledige training tot bemiddelaar doorloopt.
- De training tot leerlingbemiddelaar is gericht op het leren van de bemiddelingsstappen en communicatieve vaardigheden. De oefeningen gaan bijvoorbeeld over de theorie achter conflicten, het leren van actief luisteren, het herkennen van nonverbale communicatie, het toepassen van de ik-boodschap of het omgaan met bijzondere situaties.
- De afnemers van de trainingen, zowel leerlingen als coördinatoren, zijn over het algemeen tevreden over de trainingen. Wel worden de trainingen op de scholen soms aangepast aan de situatie.

## 5 LEERLINGBEMIDDELING IN PRAKTIJK

### 5.1 Inleiding

In het vorige hoofdstuk zijn we ingegaan op de invoering van leerlingbemiddeling, in dit hoofdstuk zullen we op de uitvoering ingaan. Een vraag die daarbij aan de orde komt is: op welke wijze wordt leerlingbemiddeling in de praktijk toegepast en komt dit overeen met hetgeen beoogd is? Ook komen inhoudelijke vragen aan de orde als: welke conflicten worden bemiddeld, leidt leerlingbemiddeling tot oplossingen en hoe vaak wordt er eigenlijk bemiddeld?

### 5.2 Leerlingbemiddeling in praktijk

In hoofdstuk 2 hebben we een praktijkvoorbeeld uit het voortgezet onderwijs gegeven. Nu geven we ter illustratie een korte beschrijving van een voorval op een basisschool.

In de pauze ontstaat er tijdens het knikkeren een vechtpartijtje tussen twee leerlingen uit groep zes. Leerkrachten en de leerlingbemiddelaars die op deze school herkenbaar zijn aan de speciale hesjes zijn snel ter plaatse. Nadat duidelijk is dat ze niet meer verder zullen vechten, wordt bemiddeling voorgesteld. Dit kan meteen in de pauze plaatsvinden in een speciale hoek van de gang. Daar wordt de bemiddeling door de twee leerlingbemiddelaars van dienst (beiden uit groep acht) volgens de geleerde stappen gedaan. De oplossing waar de ruziënde kinderen op uitkomen, is dat ze nu niet meer boos op elkaar zijn en dat ze niet meer met elkaar zullen vechten. De afspraken worden op een formulier gezet en door beide partijen ondertekend. De bemiddelingscoördinator, in dit geval de locatieleider, van de school informeert nog even naar de uitkomst van de bemiddeling. Uit dit gesprekje komt naar voren dat regels voor het knikkeren soms onduidelijk zijn. Omdat het knikkeren op deze school voor veel problemen zorgt, wordt er naar aanleiding hiervan in de klas gesproken over de regels van het knikkeren en hoe die eenduidiger kunnen worden gemaakt.

In dit voorbeeld zien we een situatie waarbij kinderen duidelijk zichtbaar aanwezig zijn als bemiddelaar, daardoor snel beschikbaar zijn en ook worden ingezet bij kleine vechtpartijtjes. We hebben dit voorbeeld ook gekozen omdat het laat zien dat leerlingbemiddeling contacten tussen leerkrachten en leerlingen kan verstevigen en dat leerlingbemiddelaars signalen kunnen geven die voor de schoolorganisatie van belang zijn. Overigens moet hierbij wel de geheimhouding in de gaten worden gehouden. Uit de interviews komt naar voren dat op bijna alle scholen de geheimhouding van groot belang wordt gevonden en dat er strikte regels zijn over wat naar buiten mag komen en wanneer daarvan mag worden afgeweken. In sommige gevallen worden ouders ook bij de geheimhoudingsplicht betrokken. De leerlingbemiddelaars

kunnen dan met hun ouders over de voorvallen praten terwijl het gevaar van uitlekken beperkt is omdat ouders ook gebonden zijn aan de geheimhoudingsplicht.

#### *Soort conflicten*

Uit de gesprekken met de coördinatoren en de leerlingbemiddelaars kwam naar voren dat de bemiddelingen betrekking hebben op allerlei soorten conflicten, maar dat het in veel gevallen gaat om relatief kleine conflicten die naar de mening van coördinatoren én leerlingbemiddelaars (ogenschijnlijk) “nergens over gaan”. Overigens hoeft dit niet te betekenen dat de leerlingen met het conflict er ook zo over denken. Hoewel er mogelijk sprake is van een ogenschijnlijk klein conflict, kan het voor de betreffende partijen wel degelijk belastend of ingrijpend zijn. Naast de kleine conflicten gaat het op sommige scholen ook wel eens over ingrijpender zaken, maar dat geldt zeker op de scholen die wij hebben bezocht maar voor een zeer beperkt deel van de gevallen. Zaken die bij de bemiddelaars komen, hebben onder andere te maken met:

- Roddelen
- Buitensluiten
- Afpakken van spullen
- Niet teruggeven van geleende zaken
- Uit de hand gelopen grappen
- Kleine pesterijen
- Onenigheid bij het spelen

Het bovenstaande is geen volledige lijst met zaken omdat er een grote variëteit van conflicten mogelijk is. Smith e.a. (2002) categoriseren de verschillende conflicten in categorieën: conflicten als gevolg van roddelen; conflicten die te maken hebben met verbale agressie; conflicten over spullen of aandacht ('access to resources') en conflicten die te maken hebben met wie er aan de beurt is ('turntaking'). Smith e.a. geven ook aan dat een procentuele verdeling van conflicten nogal verschilt over studies en omstandigheden.

Uit de gesprekken met de bemiddelingscoördinatoren en leerlingen wordt het 'chatten' via MSN ook als bron van ruzies genoemd ("gaat dan door op school"). Het pesten via MSN ontrekt zich echter vaak aan het blikveld van de leerkrachten en wanneer leerkrachten of mentoren er wel achterkomen, is dat ook meestal aanleiding om er zelf iets mee te doen en daar ook de ouders bij te betrekken. Groepjesvorming op scholen met veel etnische groepen is in de gesprekken ter sprake gebracht, maar leverde niet veel informatie op. Op sommige scholen is het zeker een aanleiding om leerlingbemiddeling in te zetten en ervoor te zorgen dat men met elkaar blijft praten. In de gesprekken met de leerlingbemiddelaars op de scholen waar dat zou kunnen spelen (enkele scholen) werd niet ontkend dat 'groepjesvorming' speelde, maar werd na enig aarzelen gezegd dat het niet speelde bij de leerlingbemiddeling.

### *Conflicten en schooltypen*

Bij de brede scholengemeenschappen, waar de leerlingen uit de verschillende schooltypen het beste met elkaar vergeleken kunnen worden, wordt wel opgemerkt dat de leerlingen in het vmbo bij onenigheid vaak wat directer reageren en dat vwo'ers dat minder zichtbaar doen. Dat die zichtbaarheid ook de docenten en leiding zand in de ogen kan strooien, blijkt uit het volgende voorbeeld.

Toen de leerlingenraad voorstelde om leerlingbemiddeling te introduceren reageerde men vanuit directie en docenten dat dat niet nodig was omdat "dat soort zaken niet speelde op deze school". Uit een onderzoek naar de beleefde veiligheid kwam echter naar voren dat er wel degelijk 'lelijke dingen' voorvielen. Daarop werd toch programma voor leerlingbemiddeling gestart. Leerlingbemiddelaars worden op deze school in de vierde klas opgeleid. Gevallen komen bij de leerlingbemiddelaars door zelf aanmelden of via zorgcoördinator of docent. De begeleider geeft aan dat een deel van de docenten niet doorverwijst naar de leerlingbemiddelaars. Dit heeft er mogelijk ook mee te maken dat een deel van de leerkrachten er nog steeds wat sceptisch tegenover staat. Voor een deel is dat omdat zij denken dat leerlingen te veel emotioneel belast worden, iets wat in praktijk overigens zeer meevalt, ook omdat er hiervoor voorzorgsmaatregelen zijn genomen. Het programma loopt nu drie jaar, waarbij in de eerste jaren ongeveer twintig tot dertig bemiddelingen per jaar plaatsvonden. Dit jaar is het duidelijk minder geworden, wat aanleiding is om binnenkort iedereen bij elkaar te roepen en de mentoren weer te wijzen op het belang van doorsturen. De coördinator vindt het lastig om over effecten op schoolniveau te spreken, omdat die moeilijk te zien zijn. Wel ziet zij dat de bemiddelingen bijna altijd tot een oplossing leiden en hoort zij via de ouders dat het kinderen gelukkiger maakt. Verder merkt zij dat ruzies eerder gemeld worden, dat ruzies eerder uitgesproken worden en hoort zij dat bemiddelingsvaardigheden breder worden toegepast (thuis of bij sport). Ook merkt zij op dat bemiddelaars zelf veel aan de trainingen hebben gehad. Al met al wordt het programma de moeite waard gevonden en wil men er binnen deze school zeker mee doorgaan.

Op basis van de interviews kunnen we geen duidelijk onderscheid maken in conflicten naar schooltypen. Op de verschillende scholen worden ongeveer dezelfde conflicten genoemd. Wel is er soms een verschil in de hoeveelheid geconstateerde conflicten, maar ook daar is een grote variatie in die niet altijd is terug te voeren tot een bepaald schooltype. Op basis van dit onderzoek zijn daar ook geen betrouwbare uitspraken over mogelijk.

### *Bemiddelingsstijl*

Soms is de aanleiding klein, maar blijkt tijdens de bemiddeling dat een conflict is terug te voeren tot zaken die in het verleden speelden. De mate waarin wordt doorgevraagd door de leerlingbemiddelaars hangt ook af van het impliciete beleid ten aanzien van de bemiddelingen. Op sommige scholen heeft men een voorkeur voor een vrij snelle oplossing van het huidige conflict zonder dat daarbij te veel uit het verleden wordt opgehaald, terwijl op andere scholen de nadruk meer ligt op doorvragen om te komen tot de kern van het probleem ("anders blijft het bij symptoombestrijding"). Naast het beleid is de werkwijze natuurlijk ook afhankelijk van het soort conflict en de vaardigheden van de leerlingbemiddelaar. De verschillende werkwijzen passen bij het

onderscheid in 'probleemgerichte' en 'oplossingsgerichte mediation'. Uit een interview met een deskundige kwam naar voren dat bij de leerlingbemiddeling in Nederland vooral de nadruk wordt gelegd op de probleemgerichte mediation en dat er nu meer aandacht komt voor de oplossingsgerichte variant. Deze laatste variant past mogelijk ook beter bij jongens. Dat er een verschil is tussen de conflicten waar jongens en meisjes mee komen, is duidelijk. Veel geïnterviewden geven aan dat de conflicten bij jongens vaker kortdurend, heftiger en sneller opgelost zijn, terwijl de conflicten tussen meisjes vaker ingewikkeld zijn, langer teruggaan en meer partijen betreft. Overigens zijn er ook scholen waar men dit onderscheid veel minder ziet.

#### *Doorverwijzing naar leerlingbemiddeling*

In veel gevallen komen de bemiddelingsgevallen via een leerkracht of mentor bij de bemiddelaars terecht en vindt er al een behoorlijke selectie plaats. Wanneer er sprake is van ernstige conflicten (waarbij geweld of strafrechtelijke zaken in het geding zijn) of wanneer er een vermoeden is van structureel pesten, worden de zaken niet doorverwezen naar de leerlingbemiddelaars. Op sommige scholen stappen leerlingen ook zelf naar bemiddelaars, maar dat gebeurt meestal pas wanneer het programma goed loopt en eventuele positieve ervaringen binnen de school circuleren.

De neiging van leerkrachten en mentoren om bij een ruzie tussen leerlingen zelf een oplossing te vinden of sancties op te leggen, is vaak groot. Zelfs de coördinatoren geven aan dat zij bij conflicten soms de leerlingbemiddelaars vergeten en het "zelf even snel oplossen". Dit is een belangrijke reden dat op sommige scholen de leerlingbemiddeling niet goed van de grond komt of dat het na enige tijd weer inzakt. Organisatorische aspecten spelen hierbij een grote rol. Leerkrachten moeten bijvoorbeeld snel weten bij wie ze moeten zijn en de doorverwijzing moet makkelijk en snel kunnen.

Welke conflicten men doorverwijst heeft ook te maken met de ervaring op school en de kwaliteiten en ervaring van de leerlingbemiddelaars zelf. Op scholen waar meer ervaring is opgedaan met bemiddeling wordt bemiddeling soms ook toegepast bij wat ernstiger gevallen (bijvoorbeeld vechten) en in uitzonderlijke gevallen bij conflicten tussen andere partijen dan alleen leerlingen. Een voorbeeld hiervan is de succesvolle bemiddeling door een ervaren leerlingbemiddelaar bij een conflict tussen de directeur en een kleine groep leerlingen over kwetsende uitspraken op een internetforum.

#### *Wie worden er bemiddeld?*

Wie er bemiddeld worden, hangt ook af van het schoolbeleid. Op sommige scholen komen in principe alle leerlingen voor bemiddeling in aanmerking, terwijl op andere scholen (met name in het voortgezet onderwijs) alleen de lagere klassen in aanmerking komen en ruzies tussen oudere leerlingen door leerkrachten worden afgehandeld. Op enkele scholen worden ook bij de afhandeling door leerkrachten wel eens gebruikgemaakt van mediation.



Op een aantal scholen uit onze steekproef vinden erg weinig bemiddelingen plaats, waardoor er niet zo veel te zeggen is over wie er wel of niet bemiddeld willen worden. Op de scholen waar met enige regelmaat wordt bemiddeld, komen allerlei leerlingen bij de leerlingbemiddelaars. Uit de gesprekken met leerkrachten en leerlingen komt geen duidelijk beeld naar voren van groepen die niet of minder bemiddeld willen worden. Wel is er op sommige scholen een kleine groep leerlingen die men ongeschikt vindt om bemiddeld te worden. Het gaat daarbij dan om leerlingen die dermate gedragsgestoord of onwillig zijn dat bemiddeling geen zin heeft. Men geeft aan dat het zeer weinig voorkomt dat hetzelfde stel leerlingen opnieuw bij de leerlingbemiddelaars terugkomt en ziet dat ook als indicatie dat de bemiddeling heeft gewerkt. Coördinatoren houden vaak in de gaten wie er worden bemiddeld, zodat iemand die vaak ruzie maakt ook benaderd kan worden door de zorgcoördinatoren of het schoolmaatschappelijk werk.

#### *Bemiddeling of sanctie*

Hoewel deelname aan bemiddeling in theorie vrijwillig is, speelt soms ook mee dat er een keuze wordt geboden tussen een sanctie of bemiddeling. Sommige coördinatoren gaven aan dat een deel van de leerlingen voor leerlingbemiddeling kiest “om er vanaf te zijn”. Ook is er soms vanuit de coördinator wel enige druk om deel te nemen aan de bemiddeling. Dat dreigende sanctie of het alsnog doorverwijzen naar leerkracht of directie ook een rol kan spelen in het bemiddelingsproces bleek wel uit de gesprekken met de leerlingbemiddelaars. Verschillende bemiddelaars uit zowel het primair als het voortgezet onderwijs gaven aan dat wanneer de leerlingen zich niet op de gewenste manier gedroegen de dreiging met doorverwijzing naar de leerkracht genoeg was om ze weer bij de les te krijgen. Hoewel we geen zicht hebben op het percentage gevallen waarbij men bemiddeling kiest “om er vanaf te zijn”, is het toch wel iets om rekening mee te houden bij de interpretatie van de succespercentages.

#### *Organisatie bemiddeling*

Hoewel hier ook verschillen tussen scholen voorkomen, zorgt men er op de meeste scholen voor dat ten minste één, maar meestal twee van de bemiddelaars uit een hogere groep of klas komen dan diegenen die bemiddeld worden. Op enkele scholen uit het onderzoek worden bemiddelingen ook gedaan tussen leeftijdgenoten of zelfs door jongere leerlingen dan de ruziemakers, maar dat laatste is uitzonderlijk.

Soms is er sprake van een rooster waarop vaste bemiddelaars beschikbaar zijn, soms ook worden bemiddelaars ad hoc uit de klas gehaald wanneer er zich een conflict voordoet. Op een deel van de scholen dragen leerlingbemiddelaars herkenbare kleding (poloshirts, jassen, hesjes of petjes) wanneer zij ‘dienst’ hebben.

Binnen een praktijkschool loopt de leerlingbemiddeling nu voor het derde jaar. De leerlingbemiddelaars komen hier met enige regelmaat bijeen met de begeleiders en hebben zelf aangegeven dat zij shirts aanwillen op de dagen dat zij leerlingbemiddelaar zijn. Dit verzoek is ingewilligd en de leerlingbemiddelaars dragen nu hemelsblauwe poloshirts met het logo van de school erop en de eigen naam op de mouw.

De discussie die nu wordt gevoerd, is of de leerlingen ook mee zouden willen surveilleren op het plein. Een deel van de leerlingbemiddelaars wil dat wel, maar er zijn ook leerlingbemiddelaars die dat niet willen. Een van de leerlingen die niet wil, geeft aan hij bemiddelen en surveilleren twee heel verschillende dingen vindt en dat hij wel iets voelt voor de eerste rol, maar niet voor de tweede. Vanuit de begeleiding is er oog voor dit standpunt en er wordt nog nagedacht over de voor- en nadelen van de verschillende varianten.

Sommige scholen kennen vaste tijden voor bemiddeling, bijvoorbeeld de tweede pauze met uitloop in het volgende uur. Ook zijn er op verschillende scholen afspraken over de maximale duur van een bemiddelingsgesprek. Wanneer het bijvoorbeeld binnen een half uur of een uur niet lukt, wordt er een vervolgspraak gemaakt. Een basisschoolleerkracht gaf aan dat hij de duur van de bemiddelingen hadden beperkt en dat hij tijdens de bemiddeling meestal even zijn hoofd om de deur stak, omdat hij in de beginperiode had meegemaakt dat de kinderen inmiddels gezellig zaten te spelen. Redenen om de duur te bekorten zijn dat men twijfelt over het nut van lange sessies en het voorkomen dat men te veel lesuren mist als gevolg van het bemiddelen. Dit is zowel belangrijk voor de leerlingen als voor het behouden van draagvlak binnen het team. Sommige leerkrachten vinden het bijzonder hinderlijk wanneer leerlingen lessen missen als gevolg van het bemiddelen. Leerlingen simuleren ook wel eens ruzies om zo niet naar les te hoeven. De bemiddelaars gaven echter dat ze die gevallen er binnen vijf minuten uitpikken ("de beide verhalen kloppen dan vaak niet") en dat het daarom ook niet zo veel voorkomt.

Omdat veel scholen woekeren met ruimte, moet op veel scholen op het moment dat er bemiddeld moet worden een geschikte ruimte worden gevonden. Op sommige scholen is een vaste ruimte voor de bemiddelingen. Een van de scholen heeft weloverwogen een kamer in de buurt van de directie beschikbaar, omdat dit van belang is voor zowel de status als veiligheid van de leerlingbemiddelaars.

Juist praktische en organisatorische aspecten als duidelijkheid wie er bemiddelaar is, wanneer de bemiddeling kan plaatsvinden en de beschikbaarheid van een geschikte ruimte zijn van groot belang voor het slagen van de leerlingbemiddeling als programma. Toch blijft er ook wanneer er afspraken zijn gemaakt altijd een zekere mate van improvisatie bestaan. Ruimten zijn bezet, leerlingbemiddelaars ziek, er zijn meer ruzies tegelijk. De rol van de begeleider blijft, zeker wanneer de leerlingbemiddelaars zelf weinig initiatief nemen, van zeer groot belang. Volgens een van de geïnterviewde

trainers waren de inzet en kunde van de coördinator de belangrijkste factoren voor het welslagen van de leerlingbemiddeling.

#### *Afspraken en oplossingen*

Wanneer er wordt bemiddeld, leidt dat in veel gevallen tot een oplossing. Dit komt naar voren in de literatuur (Smith e.a. 2002), waar oplossingpercentages worden genoemd die variëren van rond de 85 procent tot 95 procent en we horen dat ook terug in de praktijk. In een deel van de bemiddelingen spreekt men af om iets juist wel of niet te doen (bijvoorbeeld geen spullen te pakken zonder te vragen). Duidelijk is ook dat het niet de bedoeling is dat men elkaars vrienden wordt en dit leidt er soms toe dat men besluit om elkaar verder te negeren of in ieder geval met rust te laten. Dit wordt door velen wel als echte oplossing gezien omdat er over het conflict is gesproken, de ruziemakers (soms) een duidelijker beeld hebben van de drijfveren en gevolgen bij de ander en er een afspraak is gemaakt dat je elkaar niet meer opzoekt of uitdaagt.

Op een van de bezochte basisscholen vond de begeleider de oplossingen vaak erg beperkt en had hij expliciet aangegeven dat er meer moest worden opgeschreven dan oplossingen in de trant van “elkaar een hand geven en zand erover” Leerlingen vonden dat nog wel eens lastig omdat er, in hun ogen, vaak niet zo veel af te spreken was. Op de meeste scholen wordt overigens een formulier gebruikt waarop de afspraak wordt vastgelegd. Met name op de lagere niveaus vinden leerlingen het invullen van het formulier nog wel eens lastig, wat op die scholen is opgelost door meer met gesloten vragen te werken. Dat bemiddelaars soms wel iets meer aandacht kunnen besteden aan het bereiken van een goede oplossing was een vaker gehoorde klacht van coördinatoren. Wij zullen dit illustreren met het onderstaande voorbeeld.

Jan heeft in de klas even een pen geleend aan Guido. Jan wil deze pen terug en roept van de andere kant van klas dat hij de pen terug wil. Guido reageert helemaal niet. Jan roept het nog een keer, maar krijgt geen antwoord. Jan, die nu behoorlijk kwaad begint te worden, loopt naar Guido en trekt ruw de pen uit zijn handen. Guido reageert nu direct door hem voor het ergste uit te maken dat hij verzinnen kan. Beide jongens zijn ontzettend boos. De in de klas aanwezige leerkracht grijpt in en nadat de jongens enigszins zijn gekalmeerd, geeft hij de jongens de keuze of hij het verder moet afhandelen of dat ze naar de bemiddelaars willen. De jongens kiezen voor bemiddeling, waarop de bemiddelaars worden opgezocht en de bemiddeling onmiddellijk wordt gedaan.

Na een korte uitleg van de regels vertellen de jongens elk hun versie van het verhaal. Duidelijk wordt hierbij dat Guido Jan de eerste keer niet had gehoord en de tweede keer dacht dat Jan nog wel even kon wachten omdat hij nog iets aan het afschrijven was. Guido vond dan ook dat Jan erg overtrokken reageerde door de pen uit zijn handen te trekken. Jan daarentegen had het idee dat Guido hem volledig negeerde en dat ook expres deed, wat zijn woede opwekte. Deze woede werd nog versterkt door het heftige scheldwoord dat hem werd toegebeten.

Tijdens het bespreken van het gebeurde blijkt het vooral een beetje uit de hand gelopen en geven de jongens aan dat het eigenlijk alweer goed is. De bemiddelaars geven aan dat al heel mooi is, maar dat ze toch nog even door zouden willen praten over hoe iets dergelijks in het vervolg voorkomen kan worden. Jan geeft daarbij aan dat hij in het vervolg in een dergelijke situatie even naar diegene toeloopt en zijn boodschap duidelijker brengt zonder dat hij daarbij meteen spullen uit iemands handen trekt. Guido ziet wat minder duidelijk wat hij anders zou moeten doen, maar na wat heen en weer praten met Jan komt hij erop uit dat hij misschien wat sneller moet reageren wanneer hem iets gevraagd wordt en dat hij niet meteen zo begint te schelden. Deze afspraken worden op papier gezet en ondertekend. De gehele bemiddeling heeft ongeveer een kwartier geduurd. Omdat de ruzie volledig is opgelost en een vervolg niet nodig lijkt, wordt er geen vervolgspraak gemaakt.

Dit voorbeeld is een illustratie van een kortstondige explosieve ruzie waarbij beide partijen eigenlijk heel snel weer over hun boosheid heen zijn. Het tweede deel in dit voorbeeld, het deel waarin de bemiddelaars nog iets dieper doorgaan op toekomstgerichte oplossingen berust in dit geval niet op de werkelijkheid, maar geeft wel de ideaaltypische oplossing van een geïnterviewde leerkracht weer. Deze leerkracht gaf aan dat hij leerlingbemiddeling als een succes beschouwt op zijn school, maar dat er op het terrein van de oplossingen nog wel wat meer diepgang bereikt kan worden.

#### *Wanneer het niet lukt*

In een klein deel van de gevallen leidt de bemiddeling niet tot een oplossing. Op een basisschool gaf men voorbeelden van een gesprek dat door de onwillige houding van de bemiddelde leerlingen niet voldoende op gang kwam en een geval waarbij de ruzie toch te emotioneel bleek voor de leerlingbemiddelaars en werd doorgestuurd naar de leerkracht. Ook in het voortgezet onderwijs loopt men soms tegen grenzen aan. Een voorbeeld hiervan is een conflict waarbij te veel partijen betrokken waren. Er ontstond daardoor zo'n

rommelige en complexe situatie dat de leerlingen niet in staat waren de bemiddeling voort te zetten. Op basis van die ervaring besloot men op deze school het aantal partijen voortaan te beperken tot twee, iets wat in sommige trainingsprogramma al standaard wordt geadviseerd.

#### *Aantal bemiddelingen*

Het aantal bemiddelingen verschilt sterk per school. Van de scholen waar nog sprake is van een bemiddelingsprogramma geeft bijna de helft aan dat het aantal gevallen waarin wordt bemiddeld, soms na een sterke daling, zeer klein is (geen tot enkele keren per jaar). Eén verklaring is dat het aantal conflicten dat door leerlingbemiddelaars kan worden bemiddeld afneemt, bijvoorbeeld doordat kinderen in de klassikale lessen over conflicthantering leren om hun conflicten zelf uit te praten of te voorkomen. Deze verklaring lijkt echter sterker te gelden voor het basisonderwijs en minder voor het voortgezet onderwijs. In het voortgezet onderwijs geldt waarschijnlijk vooral dat de doorverwijzing van conflicten niet goed op gang komt of na enige tijd weer afneemt. Op geen van de scholen ziet men in het geringe aantal bemiddelingen een aanleiding om te stoppen. Op scholen waar het aantal bemiddelingen niet als zorgpunt wordt genoemd, varieert het aantal van ongeveer vijf tot dertig bemiddelingen per jaar.

### **5.3 Samenvatting**

In dit hoofdstuk komt de vraag wat leerlingbemiddeling in praktijk inhoudt verder aan de orde.

- De conflicten die voor leerlingbemiddeling in aanmerking komen, hebben vaak te maken met kleine conflicten tussen leerlingen op allerlei terreinen (roddelen, ruzie over spullen). Zowel coördinatoren als leerlingbemiddelaars geven vaak aan dat de ruzies “nergens over gaan”.
- Er zijn vaak afspraken over wat wel en niet wordt bemiddeld (geen strafrechtelijke zaken) en er zijn waarborgen om de leerlingbemiddelaars te beschermen tegen overbelasting (doorverwijzen gevallen naar coördinator of schoolmaatschappelijk werk en overleg met hen mogelijk). Overigens zien we dat op enkele scholen waar meer ervaring is met leerlingbemiddeling ook de wat ernstiger conflicten, soms naast een sanctie, voor bemiddeling in aanmerking komen.
- Wie er worden bemiddeld, hangt van situatie af. Bemiddeling wordt vaak beperkt tot bepaalde groepen of klassen en meestal is er sprake van enig leeftijdsverschil tussen bemiddelaars en bemiddelden. Binnen die groepen komen in principe alle leerlingen in aanmerking voor bemiddeling. Wel wordt op sommige scholen een kleine groep leerlingen uitgesloten van leerlingbemiddeling omdat die te gedragsgestoord zijn.
- Op sommige scholen lijkt het erop dat leerlingen leerlingbemiddeling ook zien als manier om onder eventuele sancties uit te komen.
- De wijze waarop leerlingbemiddeling is georganiseerd, lijkt van groot

belang voor het succes van de invoering. Een zeer belangrijke factor is bijvoorbeeld de inzet en vaardigheid van de coördinator en de wijze waarop de doorverwijzing van ruziemakers naar de leerlingbemiddeling verloopt. Die doorverwijzing lijkt het grootste knelpunt.

- Bemiddeling leidt vaak tot afspraken. In de literatuur komen we succespercentages van rond de negentig procent tegen. Dit geldt ook voor de Nederlandse situatie. Wel geven de coördinatoren aan dat de inhoud van de oplossingen soms wat beperkt is en niet verder gaat dan een oplossing in de trant van “we zullen het niet meer doen”.
- Het aantal bemiddelingen varieert op scholen, van geen enkele bemiddeling tot ongeveer dertig per jaar. Op de voortgang van de programma’s komen we in het volgende hoofdstuk nog terug.

## 6 EFFECTEN

### 6.1 Inleiding

In dit hoofdstuk gaan we zowel in op de effecten zoals gerapporteerd in de wetenschappelijke literatuur als de gepercipieerde effecten op de Nederlandse scholen. Vervolgens zullen we het eventuele nut van een effectevaluatie bezien.

#### *Houding ten aanzien van effectonderzoek*

Een groot deel van het onderzoek naar leerlingbemiddeling is beschrijvend en anekdotisch van aard en dat geldt in belangrijke mate ook voor dit onderzoek. Uit de literatuur komt naar voren dat sommige ontwikkelaars en onderzoekers geen behoefte hebben aan systematisch kwantitatief onderzoek. Cremin (2002) bijvoorbeeld gaat uit van kwalitatief onderzoek en hecht veel belang aan de resultaten afkomstig uit de individuele cases. Zij geeft aan dat zij als humanist sceptisch staat tegenover standaardisaties van sociale en onderwijskundige interventies en tegenover de pogingen om deze interventies te standaardiseren met het doel deze beter te kunnen onderzoeken. Op basis van kwalitatief onderzoek kan men, hoewel het tot nuttige inzichten kan leiden, echter moeilijk generaliseerbare uitspraken doen over het totaaleffect van leerlingbemiddeling. Daarvoor is, naar onze mening, ook systematisch kwantitatief onderzoek nodig, waarbij het liefst ook wordt gekeken naar de langetermijneffecten.

### 6.2 Wetenschappelijk vastgestelde effecten

Wat betreft de effecten wordt door diverse onderzoekers gesteld dat er weinig systematisch onderzoek beschikbaar is (Bickmore, 2002; Johnson & Johnson, 1996; Smith e.a. 2002). Veel onderzoeken naar de effectiviteit hebben betrekking op de kortetermijneffecten van een specifiek programma op één school. Op basis van het beschikbare systematisch uitgevoerde onderzoek en meta-analyses zijn er echter wel in beperkte mate uitspraken mogelijk over de effecten van leerlingbemiddeling.

Johnson en Johnson (1996) vinden in een uitgebreide studie van het door henzelf ontwikkelde TSP-programma positieve effecten van onderwijs in leerlingbemiddeling en conflicthantering. Het gaat dan in het bijzonder om een toename in de kennis over conflicten, meer zelfgerapporteerd sociaal gedrag, betere onderhandelingsvaardigheden en een positieve invloed op de sfeer in de klas. Overigens is het TSP-programma wel een programma waarin breed aandacht is voor conflicthantering en omvat het meer dan alleen leerlingbemiddeling.

Burrell, Zirbel and Allen (2003, in Jones 2004) hebben een meta-analyse uitgevoerd op 43 onderzoeken die zijn gepubliceerd tussen 1985 en 2003. Uit die studie komt naar voren dat leerlingbemiddelingsprogramma's in het algemeen leiden tot betere kennis over conflicten, zorgen voor betere vaardigheden om met conflicten om te gaan en leiden tot een verbetering van de sfeer op school en een afname van negatief gedrag.

Jones (2004) concludeert in een overzichtsartikel dat er inmiddels voldoende evidentie is voor de stelling dat onderwijs in conflicthantering, waaronder leerlingbemiddeling, heeft geleid tot indrukwekkende resultaten. Het onderzoek naar leerlingbemiddeling, vooral op 'elementary level'<sup>1</sup>, bevestigt in haar ogen dat leerlingbemiddelaars meer sociaal-emotionele vaardigheden aanleren en dat het klas- en schoolklimaat erop vooruitgaat. Zij geeft echter ook aan dat de effecten voor 'middle en high schools' minder duidelijk zijn.

#### *Effectonderzoek in Nederland*

In Nederland is geen systematisch onderzoek naar de effecten van leerlingbemiddeling gedaan. Plannen voor een effectonderzoek naar leerlingbemiddeling in het vmbo zijn wel al ontwikkeld door de Universiteit van Utrecht, maar nog niet uitgevoerd. Overigens wordt er op kleinere schaal, op een of enkele scholen, soms wel naar effecten gezocht door te kijken naar incidentmetingen of veiligheidsthermometers. Lastig daarbij is dat oorzaak en gevolg niet goed kunnen worden gekoppeld, omdat er vaak tal van alternatieve verklaringen voor een geconstateerde verandering mogelijk zijn.

#### *Verwarring over effectbegrip*

In 2001 is een Amerikaanse studie verschenen waarin leerlingbemiddeling als ineffectief werd beoordeeld (Surgeon General's Report on Youth Violence, 2001, geciteerd in Jones 2004). Deze publicatie heeft, ook in Nederland, tot verwarring geleid omdat het door sommigen is geïnterpreteerd als bewijs dat leerlingbemiddeling in het geheel niet werkt en daarom beter niet op scholen kan worden ingevoerd. In het genoemde rapport is de effectiviteit echter afgemeten aan het aantal zware geweldsmisdrijven (onder andere steken en schieten). Dat leerlingbemiddeling geen invloed heeft gehad op het aantal zware geweldsmisdrijven, vrij zeldzame gebeurtenissen gepleegd door enkelingen, zegt waarschijnlijk weinig over effecten op andere terreinen. Wanneer men over effecten spreekt, is het dus van belang om effecten duidelijk te definiëren.

#### *Wat werkt?*

Wanneer we er op basis van de beschikbare literatuur vanuit gaan dat leerlingbemiddeling onder bepaalde omstandigheden kan werken, zijn de vervolgvragen 'wat werkt en wanneer?'. Jones (2004) geeft in haar

---

<sup>1</sup> De kinderen op 'elementary schools' in de VS zijn qua leeftijd ongeveer vergelijkbaar met die op de basisschool in Nederland. Kinderen in de VS starten wanneer ze vijf zijn (soms zes) met de elementary school en gaan ongeveer rond hun elfde of twaalfde over naar de 'middle school'.



overzichtsartikel aan dat daar nog onvoldoende inzicht in is. Dit is in lijn met de conclusies van andere onderzoekers. Kolan (1999) bijvoorbeeld stelt dat er weinig informatie beschikbaar is hoe een leerlingbemiddelingprogramma effectief kan worden ingezet en dat niet duidelijk is uit welke onderdelen een goed programma moet bestaan. Jones doet overigens wel een aanzet en geeft aan dat bij het beantwoorden van de vraag 'wat werkt' rekening moet worden gehouden met onderscheidende factoren als het programmamodel, het onderwijsniveau, de doelgroep en het implementatiemodel.

Het voorgaande betekent natuurlijk niet dat er geen ideeën zijn over een mogelijk effectieve inzet van leerlingbemiddeling. In de literatuur vinden we een groot aantal aanbevelingen voor de invoering en verankering van leerlingbemiddeling (bijvoorbeeld Cremin, 2002). Voor de Nederlandse situatie is op basis van de pilots leerlingbemiddeling in Rotterdam een uitgebreide lijst met tips voor de implementatie opgesteld (Van de Wouw, 2002). Meer recent hebben ook Walraven en Von Bönninghausen (2007) een overzicht gegeven van factoren die in hun visie tot succes leiden. Het gaat daarbij onder andere om zaken die liggen op het terrein van:

- beleidsmatige inbedding en verankering;
- het creëren van draagvlak en betrokkenheid;
- het stellen van vertrouwen in leerlingen;
- blijvende aandacht voor scholing;
- een structurele inzet van middelen.

Over de voorgestelde succesfactoren is overigens wel discussie mogelijk. Een van genoemde factoren is bijvoorbeeld dat een programma wordt uitgevoerd zoals is beoogd. In sommige gevallen wijken scholen, soms na enige ervaring, bewust af van een programma en lijkt juist die eigenheid bij te dragen aan een goede voortgang.

### **6.3 Gepercipieerde effecten**

#### *Voortgang op scholen in de selectie*

Op basis van de interviews kunnen we geen harde uitspraken doen over de langetermijneffecten van leerlingbemiddeling. Wel geven de interviews een indicatie hoe betrokkenen op de scholen de effectiviteit inschatten. Voordat we verdergaan, zullen we eerst kort de voortgang op de twintig scholen bespreken. Op drie scholen was geen sprake meer van een leerlingbemiddelingsprogramma. Dit had te maken met een opheffing van de vestiging, het vertrek van de coördinator en problemen op organisatorisch vlak. Op één school waren de leerlingbemiddelaars net klaar met de training. De meeste overige scholen hadden ongeveer twee à drie jaar ervaring en enkele scholen langer (één zelfs negen jaar). Bij ongeveer vijf van deze scholen vonden met enige regelmaat bemiddelingen plaats, maar bij de overige scholen was het aantal

bemiddelingen inmiddels beperkt. In enkele gevallen werd er zelfs zo weinig bemiddeld dat er feitelijk geen sprake meer was van een actief programma.

### *Ervaringen*

De mate waarin gebruik wordt gemaakt van leerlingbemiddeling verschilt sterk tussen scholen. Vaak heeft dat te maken met problemen met de doorverwijzing van gevallen naar de leerlingbemiddelaars. Overigens zijn er ook scholen waar het geringe aantal bemiddelingen juist wordt gezien als positieve uitkomst. Op die scholen geeft men aan dat de sfeer op school is verbeterd en dat kinderen onder invloed van de klassikale lessen beter in staat zijn conflicten te vermijden of zelf op te lossen.

De geïnterviewde coördinatoren en directeuren zijn zonder uitzondering positief over leerlingbemiddeling. Dat geldt ook voor diegenen op scholen waar leerlingbemiddeling is verdwenen of bijna stil ligt. Afhankelijk van de situatie geeft men verschillende positieve effecten waarvan we hier een aantal noemen:

- conflicten worden sneller gemeld en opgelost;
- het aantal conflicten neemt af;
- leerlingen leren beter omgaan met conflicten;
- de eigen verantwoordelijkheid van leerlingen wordt vergroot;
- de leerlingbetrokkenheid wordt gestimuleerd;
- leerkrachten/mentoren hebben meer tijd voor andere zaken dan ruzies;
- er is meer rust in de groep (vlak na de pauze bijvoorbeeld);
- training en toepassing van leerlingbemiddeling zorgt voor een positieve ervaring voor de leerlingbemiddelaars (empowerment);
- de sfeer op school is verbeterd, sociaal gedrag is nu de norm;
- leerkrachten hoeven niet steeds voor rechter te spelen (in zaken waar ze soms helemaal geen zicht op hebben).

Uiteraard gelden deze effecten niet overal. Op sommige scholen blijft het effect beperkt tot een positieve leerervaring voor de leerlingbemiddelaars. Op andere scholen daarentegen wordt aangegeven dat leerlingbemiddeling, eventueel in samenhang met andere maatregelen, een positieve invloed heeft op het schoolklimaat.

Er zijn ook geïnterviewden die aangeven dat zij het schoolbrede effect van leerlingbemiddeling niet kunnen beoordelen, omdat niet te achterhalen is welke factoren van invloed zijn en dat er ook tal van alternatieve verklaringen mogelijk zijn voor geconstateerde verbeteringen in het schoolklimaat. Ter illustratie: een van de geïnterviewden gaf aan dat tegelijk met het invoeren van de leerlingbemiddeling ook een 'vervelende' leerlinggroep 8 van school vertrok, wat al voor een enorme verbetering zorgde.

Door de coördinatoren worden bijna geen negatieve gevolgen genoemd. Wel zorgt de leerlingbemiddeling vaak voor een grotere belasting van de

coördinator. Coördinatoren, vaak leerkrachten of intern begeleiders, krijgen ongeveer veertig tot tachtig taakuren per jaar voor de coördinatie van de leerlingbemiddeling en voor velen is dat te weinig. In een deel van de gevallen was de coördinatie in handen van twee of meer personen om zo te zorgen voor een grotere continuïteit en om elkaar te kunnen ondersteunen. Zeker wanneer de trainingen door de school zelf worden verzorgd, is het van belang dat er meer leerkrachten bij de leerlingbemiddeling betrokken zijn.

#### *Ervaringen leerlingbemiddelaars*

De geïnterviewde leerlingbemiddelaars, die overigens sterk verschilden in hun bemiddelingservaring, vonden leerlingbemiddeling over het algemeen nuttig en belangrijk. Hun ervaring was dat de meeste bemiddelingen tot een bevredigende oplossing kwamen en dat de ruziënde partijen ook vaak niet meer opnieuw bij hen terugkwamen. Daar staat tegenover dat de meeste leerlingbemiddelaars de geleerde bemiddelingsvaardigheden niet of maar beperkt buiten de school gebruiken. Ook vindt niet elke bemiddelaar het bemiddelen inspirerend of leuk. Een van hen stelde bijvoorbeeld dat “hij wel wat meer waardering zou willen voor het vuile werk dat hij voor de leerkrachten opknapt”. Daarmee uitte deze leerling zijn onvrede over het niet nakomen van de belofte om iets leuks te doen met leerlingbemiddelaars, maar liet hij tegelijk ook zien hoe hij aankeek tegen de rol van leerlingbemiddelaar. Deze opmerking staat echter redelijk op zichzelf. Uit de groepsgesprekken komt het beeld naar voren dat de contacten tussen de bemiddelaars onderling en tussen bemiddelaars en coördinatoren juist erg goed verlopen.

#### *Subjectiviteit oordelen*

Baginsky (2004) stelt dat veel literatuur op het terrein van leerlingbemiddeling is geschreven door mensen die zich bezighouden met de invoering ervan en er daarom betrekkelijk weinig kritiek op de methode is. Dit lijkt ons, zeker waar het de meer journalistieke stukken betreft, een terechte observatie. En hoewel wij daar in dit onderzoek natuurlijk ook enigszins mee te maken hebben, was er onder de geïnterviewde personen geenszins sprake van wat Brandsma (2003) aanduidt met “voorstanders die geen mogelijkheid onbenut laten de zegeningen van mediation als middel voor alle kwalen te verkondigen”. Uit de gesprekken met trainers en coördinatoren blijkt over het algemeen een vrij nuchtere en realistische opstelling en wordt leerlingbemiddeling zeker niet gezien als middel voor alle kwalen. Aardig is ook dat verschillende geïnterviewden wijzen op hun eigen subjectiviteit en aangeven dat breder onderzoek naar de effecten van belang is.

## **6.4 Nut effectevaluatie**

Wanneer we afgaan op de literatuur en de gebruikers in Nederland kan leerlingbemiddeling een instrument zijn om leerlingen te betrekken bij het oplossen van conflicten en het verbeteren van het klimaat op school. Op basis

daarvan ligt een vervolg van leerlingbemiddeling in Nederland voor de hand. Daarbij kan natuurlijk worden gekozen voor het direct inzetten van beleid, zonder nader onderzoek. Als wordt gekozen voor nader onderzoek moet worden besloten wat daarvan de doelstelling is. Dit zal afhangen van factoren als de mate waarin men zekerheid wil hebben over onderliggende mechanismen, de politieke doelen die men voor ogen heeft en een afweging van de kosten en baten. Als wordt gekozen voor een effectonderzoek, dan stellen we vast dat er in ieder geval op dit moment, voor de Nederlandse situatie, nog geen betrouwbare effectstudie is. Ook het onderzoek waarvan in dit rapport verslag wordt gedaan, is beschrijvend en gebaseerd op zelfrapportage onder een beperkte groep scholen.

Of een effectstudie zinvolle informatie zal opleveren, is van inhoudelijke en methodologische factoren afhankelijk. Inhoudelijk speelt de vraag hoe je effecten definieert en op welk niveau je wilt meten. Op basis van dit onderzoek constateren we onder meer dat er onduidelijkheid is over de werkzaamheid van de onderscheiden elementen in de leerlingbemiddeling en over de wijze waarop leerlingen vaardigheden in de praktijk toepassen. Om inzicht in de effectiviteit van de toepassing te krijgen, is het nodig om meer helderheid te verkrijgen over 1) de werkzame mechanismen en de theoretische principes die daaraan ten grondslag liggen, en 2) onderzoek van een groot aantal bemiddelingen, al dan niet met behulp van observaties.

Naast inhoudelijke aspecten spelen er allerlei methodologische zaken als de zorg voor een goed vergelijkbare controlegroep (met de vraag of a-selectie toewijzing wel de meest geschikte methode is bij kleine groepen). De variëteit in aanpakken maakt een eventuele effectevaluatie lastig. Een mogelijke oplossing hiervoor is om een (quasi-)experimentele opzet te gebruiken waarin slechts één uitgewerkt programma wordt gevolgd, wat helaas weer als nadeel heeft dat de generaliseerbaarheid van de uitkomsten beperkt is.

Een andere vraag die zich opdringt, is of men zich moet beperken tot leerlingbemiddeling. Omdat in de literatuur vaak wordt gewezen op het belang van breder opgezette programma's lijkt het raadzaam om zich niet te beperken tot leerlingbemiddeling alleen, maar om ook te kijken naar de eventuele invloed van lessen in conflicthantering die aan alle leerlingen worden gegeven.

## **6.5 Samenvatting**

Wanneer we het bovenstaande puntsgewijs samenvatten, komen we tot de volgende punten:

- Een groot deel van het onderzoek naar leerlingbemiddeling is beschrijvend en anekdotisch van aard. Dit geldt internationaal, maar zeker ook voor Nederland, waar tot nu toe geen betrouwbaar wetenschappelijk onderzoek is gedaan naar leerlingbemiddeling.

- Op basis van het beschikbare systematische onderzoek en meta-analyses concludeert Jones (2004) dat leerlingbemiddeling in het basisonderwijs ertoe kan leiden dat leerlingbemiddelaars meer sociaal-emotionele vaardigheden aanleren en dat het klas- en schoolklimaat erop vooruitgaat. Voor de oudere leeftijdsgroepen zijn de effecten minder zichtbaar (of treden mogelijk niet op).
- Alle geïnterviewde coördinatoren geven aan positieve effecten te zien van leerlingbemiddeling. Bij het interpreteren van de gerapporteerde effecten in Nederland moet rekening worden gehouden met de soms beperkte ervaring op het terrein van bemiddeling. Op sommige scholen ziet men bijvoorbeeld de toegenomen vaardigheden van leerlingbemiddelaars als positief effect terwijl op andere scholen bredere effecten worden gezien.
- Zowel de uitkomsten uit het systematische onderzoek uit de Verenigde Staten als de gepercipieerde effecten in Nederland laten zien dat een effectevaluatie in Nederland zinvol kan zijn. Of een dergelijke studie nuttige informatie oplevert, hangt vooral af van de vragen die men stelt en de opzet van het onderzoek.



## 7 SAMENVATTING EN SLOTBESCHOUWING

In het onderstaande vatten we de belangrijkste resultaten samen door antwoord te geven op de onderzoeksvragen. In de slotbeschouwing gaan we kort in op de belangrijkste uitkomsten.

### 7.1 Onderzoeksvragen

*Wat houdt leerlingbemiddeling precies in en hoe zien de onderscheiden varianten eruit?*

Leerlingbemiddeling is een gestructureerd proces waarbij leerlingen als neutrale derde ondersteuning verlenen aan medeleerlingen bij het vinden van een oplossing voor hun conflict. De kern van leerlingbemiddeling en de gehanteerde stappen vertoont grote overlap over verschillende programma's. Op verschillende niveau's kan men varianten onderscheiden. Zo zijn er programma's waarin alle leerlingen als bemiddelaar worden opgeleid (totaalbenadering) en programma's waarin een deel van de leerlingen wordt opgeleid tot leerlingbemiddelaar (kaderbenadering). In Nederland wordt uitsluitend de kaderbenadering toegepast. Overigens kan leerlingbemiddeling ook op verschillende manieren zijn ingebed, het kan een vrij op zichzelf staande activiteit zijn (vooral voortgezet onderwijs) of het kan gekoppeld zijn aan bredere activiteiten op het terrein van conflicthantering en omgangsvormen (vooral basisonderwijs).

*Welke rol spelen de ouders en de school (docenten, leiding) hierin?*

Ouders spelen over het algemeen nauwelijks een rol in de leerlingbemiddeling. Zij worden geïnformeerd en om toestemming gevraagd bij de selectie van de leerlingbemiddelaars, maar verder gaat hun betrokkenheid vaak niet. De rol van de school en dan met name de coördinator is wel van groot belang bij leerlingbemiddeling. Duidelijk is dat draagvlak bij directie en team, samen met het enthousiasme en de deskundigheid van de coördinator, belangrijke succesfactoren vormen voor leerlingbemiddeling. De steun van de directie is onontbeerlijk omdat zij verantwoordelijk is voor een structurele inzet van middelen en menskracht om het programma te kunnen realiseren. Draagvlak binnen het team is van belang omdat de leerlingbemiddeling grotendeels afhankelijk is van leerkrachten voor de doorverwijzing van leerlingen met een conflict. Een belangrijk knelpunt binnen veel scholen is dat er onvoldoende wordt doorverwezen en leerkrachten ruzies op hun eigen manier oplossen. Op verschillende scholen zoekt men daarom, in samenspraak met de leerlingen, naar middelen om de doorverwijzing te verbeteren.

*Wat gebeurt er nog meer aan conflictbemiddeling in het onderwijs?*

Wanneer we alleen naar conflicten tussen leerlingen kijken, zien we dat leerlingen soms binnen andere of flankerende programma's vaardigheden

kunnen ontwikkelen om conflicten te vermijden of op een redelijke wijze op te lossen. Ook hebben we gezien dat er varianten mogelijk zijn als herstelbemiddeling, maar dat het verschil met leerlingbemiddeling beperkt is en dat dit nauwelijks wordt toegepast in Nederland.

Wanneer we breder kijken naar conflictbemiddeling in het onderwijs zien we dat er meer aandacht komt voor een constructieve oplossing van conflicten tussen de verschillende partijen waaronder leerlingen, ouders, leerkrachten, directie en zelfs de buurt.

*Welke doelen worden precies met leerlingbemiddeling nagestreefd?*

Welke doelen men nastreeft, de reikwijdte ervan en de mate waarin deze expliciet zijn gemaakt, verschilt per school. De doelstellingen hangen sterk samen met de (uitgangs)situatie op de school en de inbedding van het programma. De genoemde doelen hebben zowel betrekking op de leerlingen en de leerlingbemiddelaars, als op de school als geheel. Veel voorkomende doelen zijn:

- het sneller oplossen van conflicten tussen leerlingen;
- het vergroten van de leerlingbetrokkenheid;
- het bijbrengen van sociaal-emotionele vaardigheden;
- het bieden van een alternatief voor sancties;
- de leerlingen ook onder moeilijke omstandigheden met elkaar in gesprek laten blijven;
- het verbeteren van de sfeer op school;
- het zorgen voor een constructief leerklimaat;
- het ontlasten van mentoren of leerkrachten.

*Waarop is het programma gebaseerd? Volgens welke (theoretische) principes en mechanismen zou leerlingbemiddeling werkzaam kunnen zijn voor het bereiken van gestelde doelen?*

De heersende opvatting in de wetenschappelijke literatuur is dat leerlingbemiddelingsprogramma's vooral zijn gebaseerd op ervaring en intuïtieve inzichten in plaats van op onderzoeksresultaten en systematische evaluatie. Theoretische verklaringen beslaan een breed spectrum van (vooral psychologische) theorieën. Het probleem is dat een deel van de aangehaalde theorieën erg algemeen is, of weinig empirisch is onderbouwd. Een voorbeeld van een redelijk uitgewerkte theorie is de conflictstrategie theorie die ten grondslag ligt aan het TSP-programma van Johnson en Johnson (1996). De kern van die theorie is dat conflicten vormen van belangentegenstellingen zijn, die wanneer men ze op een constructieve wijze oplost, kunnen leiden tot een positieve uitkomst voor beide partijen. Die constructieve wijze van oplossen wordt, zeker in competitieve omgevingen, niet spontaan toegepast en daarom zal men deze (jong) moeten leren. Belangrijke elementen, die kunnen worden toegepast binnen de bemiddelingsaanpak, zijn het uitwisselen van belangen, gevoelens en drijfveren (wat moet leiden tot inzicht in elkaars beleving) en op basis daarvan het genereren van oplossingen die voor beide partijen optimaal zijn. Binnen de leerlingbemiddeling komen daar nog enkele spelregels bij



(bijvoorbeeld afspraken vastleggen) die ervoor moeten zorgen dat de kans op succes zo groot mogelijk wordt.

*Hoe staat het met de programma-integriteit? Op welke wijze wordt leerlingbemiddeling in de praktijk toegepast? Komt dit overeen met dat wat is beoogd, zowel qua inhoud van het programma als qua doelgroepbereik?*

De eerste vraag die we voor de Nederlandse situatie moeten stellen, is in hoeverre er wordt gewerkt vanuit een programma. Op basis van de gegevens concluderen we dat scholen in Nederland kiezen voor verschillende aanpakken. Verschillen zijn er bijvoorbeeld in de mate waarin leerlingen en docenten worden getraind, wie de trainingen verzorgt, hoe de leerlingen worden geselecteerd en welke doelgroep voor leerlingbemiddeling in aanmerking komt. Ook zien we dat scholen trainingsprogramma's aanpassen aan de eigen situatie. Er is kortom een grote variëteit in de wijze waarop leerlingbemiddeling wordt aangeleerd. Aan de andere kant zien we ook veel gemeenschappelijke elementen. In de meeste trainingen ligt de nadruk op rollenspelen en feedback en komen dezelfde deelvaardigheden op het gebied van communicatie aan de orde. Uit de gesprekken komt naar voren dat de bemiddelingsstappen ongeveer zo worden uitgevoerd als geleerd. In de uitvoering zien we echter op allerlei vlakken verschillen optreden. Op basis van de twintig scholen stellen we voorzichtig vast dat de programma-integriteit beperkt is.

Het bereik is op sommige scholen beperkt omdat er weinig wordt bemiddeld. Op de scholen waar meer wordt bemiddeld, geeft men aan dat verschillende groepen gebruikmaken van bemiddeling en de groep bemiddelde leerlingen een redelijk afspiegeling vormt van de schoolpopulatie. Op sommige scholen heeft men soms een kleine groep gedragsgestoorde leerlingen van deelname aan bemiddeling uitgesloten, omdat dat voor hen toch niet lijkt te werken.

*Hoe staan de leerlingen tegenover leerlingbemiddeling?*

Voor dit onderzoek hebben wij vooral leerlingbemiddelaars gesproken. Die vinden de bemiddeling over het algemeen nuttig, maar geven wel aan dat ze soms te weinig te doen hebben. Incidenteel wordt door coördinatoren wel genoemd dat leerlingbemiddelaars door de medeleerlingen als 'vrienden van het systeem' worden gezien of dat bemiddeling 'iets is voor watjes'. De bemiddelaars en coördinatoren geven overigens aan dat dat niet veel voorkomt en dat aanzien veelal geen probleem is. Daarbij speelt ook mee dat bemiddelaars vaak ouder zijn dan de bemiddelden, dat ze in een deel van de gevallen zijn gekozen door de leerlingen zelf en dat ze als vaardig worden gezien.

*Wat is er bekend over de effectiviteit van de programma's en hoe schatten gebruikers deze in?*

Op basis van het weinige goede onderzoek dat beschikbaar is, wordt door onder meer Jones (2004) geconcludeerd dat leerlingbemiddeling positieve effecten kan hebben. Het gaat daarbij dan vooral om een toegenomen kennis over conflicten, betere vaardigheden om met conflicten om te gaan, meer zelf-

gerapporteerd sociaal gedrag, betere onderhandelingsvaardigheden, een positieve invloed op de sfeer in de klas en op school en een afname van negatief gedrag. Jones stelt verder dat op basisscholen ('elementary level') duidelijk is vastgesteld dat de leerlingbemiddelaars meer sociale en emotionele competenties aanleren en dat het klas- en schoolklimaat erop vooruitgaat. Voor het vervolgonderwijs zijn de resultaten minder duidelijk.

Op basis van relatief goed uitgevoerd onderzoek en een meta-analyse kunnen we opmaken dat er positieve effecten mogelijk zijn, maar zien we ook dat de stand van het onderzoek nog niet zo ver is dat er duidelijk is welke activiteiten of programmaonderdelen zorgen voor positieve effecten.

De gebruikers die wij hebben gesproken, zijn over het algemeen tevreden over leerlingbemiddeling. Wel lopen ze aan tegen organisatorische problemen, waarbij geringe doorverwijzing naar leerlingbemiddelaars en verslappende aandacht als belangrijkste knelpunten worden gezien. Op sommige scholen zorgen deze problemen ervoor dat er weinig wordt bemiddeld. De ervaren effecten zijn sterk afhankelijk van de situatie. Genoemde effecten zijn onder meer dat ruzies sneller worden gemeld en opgelost, dat de leerlingbetrokkenheid is toegenomen, dat er meer rust is in de groepen, dat de training een positieve stimulans geeft aan de leerlingbemiddelaars, dat de belasting voor de leerkracht is afgenomen en dat leerlingen beter kunnen omgaan met conflicten. Op grond van het onderzoek lijkt het erop dat leerlingbemiddeling vooral als succes wordt gezien op scholen met een moeilijke populatie (veel achterstandsléerlingen, lagere niveaus). We maken hierbij echter wel de kanttekening dat het om een beperkte steekproef van scholen gaat.

Jones (2004) geeft aan dat leerlingbemiddeling het meeste effect lijkt te hebben wanneer ze is ingebed in een programma waarin alle kinderen onderwijs krijgen in conflicthantering. Uit de kleine groep basisscholen in onze studie komt naar voren dat kinderen als gevolg van lessen in omgangsvormen en conflicthantering soms al beter in staat zijn om conflicten te voorkomen of er beter mee om te gaan.

*Wat valt uit de resultaten van de plan- en procesevaluatie te concluderen over het eventuele nut van een effectevaluatie?*

Wanneer we afgaan op de literatuur en de ervaringen van gebruikers in Nederland kan leerlingbemiddeling een instrument zijn om leerlingen te betrekken bij het oplossen van conflicten en het verbeteren van het klimaat op school. Of een effectonderzoek nut heeft, zal grotendeels afhangen van de vragen die men erbij stelt (inhoudelijk) en de opzet van het onderzoek (methodologisch). Ook is het de vraag of het tot leerlingbemiddeling beperkt moet blijven.

## 7.2 Slotbeschouwing

Leerlingbemiddeling, ook wel 'peer mediation' of leerlingmediation genoemd, is een gestructureerd proces waarbij leerlingen als neutrale derde ondersteuning verlenen aan medeleerlingen bij het vinden van een oplossing voor hun conflict. Bij leerlingbemiddeling krijgen leerlingen een rol in het oplossen van conflicten van medeleerlingen en daarmee meer verantwoordelijkheid voor de onderlinge verhoudingen en de sfeer op school.

Op basis van de wetenschappelijke literatuur en onze eigen observatie is er bij leerlingbemiddeling vooral sprake van een praktijkaanpak en is de theoretische onderbouwing beperkt. Dit geldt zowel voor de mechanismen binnen het bemiddelingsproces als voor de kenmerken van het programma en de implementatie ervan. Er zijn weliswaar aanwijzingen dat leerlingbemiddeling positieve effecten kan hebben in het basisonderwijs, maar het is nog niet duidelijk wat precies tot die positieve effecten leidt (werkzame mechanismen) en welk programma daarvoor nodig is (training en implementatie).

Er worden wel enkele mogelijke mechanismen genoemd. Een voorbeeld hiervan zagen wij bijvoorbeeld in de conflictstrategietheorie van Johnson en Johnson (1996) waarin elementen worden beschreven die we ook breder zijn tegenkomen bij de inzet van leerlingbemiddeling. Het gaat dan om elementen als de uitwisseling van belangen, gevoelens en drijfveren, het genereren van oplossingen en het vastleggen van afspraken. Het is echter onbekend in hoeverre deze elementen noodzakelijk zijn om tot een oplossing te komen.

Wanneer we naar de Nederlandse praktijk kijken, zien we dat op veel scholen leerlingbemiddeling nog in ontwikkeling is. De zorg voor veiligheid, het scheppen van een schoolklimaat waarin praten de norm is en het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen, zijn belangrijke drijfveren voor de scholen om met leerlingbemiddeling te werken. We hebben gezien dat op een aanzienlijk deel van de scholen uit het onderzoek leerlingbemiddeling niet goed van de grond komt of na enige tijd weer op de achtergrond dreigt te raken. In praktijk blijkt met name de doorverwijzing van partijen met een conflict naar de leerlingbemiddelaars een knelpunt te zijn. Blijkbaar moeten programma's als leerlingbemiddeling goed worden ingebed in de schoolorganisatie en vereisen ze voortdurende aandacht. Het lijkt er sterk op dat de rol van de coördinator van groot belang is voor de voortgang van de leerlingbemiddeling. Anders dan de naam doet vermoeden, is leerlingbemiddeling dus zeker niet alleen iets voor leerlingen.

Er zijn ook scholen waar wel met enige regelmaat wordt bemiddeld. Hoewel er potentiële kenmerken kunnen worden aangewezen waarom leerlingbemiddeling op die scholen goed loopt (bijvoorbeeld gevoelde noodzaak, draagvlak in team, opstelling coördinator), kunnen we die kenmerken niet

terugbrengen tot enkelvoudige kenmerken als schooltype, leerlingpopulatie of het aantal conflicten. Wanneer leerlingbemiddeling wordt toegepast, leidt dit in de meeste gevallen tot een voor beide partijen acceptabele oplossing. Coördinatoren geven aan dat de kwaliteit van de gemaakte afspraken soms wel wat beter kan en wijzen leerlingbemiddelaars daar soms ook op.

Op de Nederlandse scholen, ook op de scholen waar weinig wordt bemiddeld, zijn de geïnterviewden positief over leerlingbemiddeling en vindt men het een aanvulling op de bestaande manieren waarop met conflicten wordt omgegaan.

De slotconclusie op basis van dit onderzoek is dat de Nederlandse gebruikers over het algemeen positief zijn en dat het wetenschappelijk onderzoek laat zien dat op deelterreinen positieve effecten mogelijk zijn. Daarnaast is echter ook duidelijk geworden dat er nog veel onbekend is over werkzame mechanismen en over de beste vorm van training, implementatie en inbedding in andere programma's. Wij zien dat leerlingbemiddeling op de Nederlandse scholen tot nu toe een vrij autonoom proces is geweest dat niet van rijkswege is ondersteund. Over het nut, de wenselijkheid of de vorm van dergelijke ondersteuning of eventuele andere maatregelen zal nader moeten worden gediscussieerd omdat daarvoor naast inhoudelijke argumenten ook beleidsmatige keuzes een rol spelen.

## SUMMARY

Below we summarise the most important results by answering the research questions.

### Research questions

*What exactly does peer mediation involve and what are the characteristics of the variants that can be discerned?*

Peer mediation is a structured process in which pupils act as neutral third parties and offer support to their fellow pupils in finding solutions to their conflicts. With regard to the core of peer mediation and the various steps that are distinguished, different programmes appear to overlap. However, at the same time variations can be discerned at several levels. There are programmes in which all pupils are trained to manage conflicts constructively (total school approach) and programmes in which only a part of the pupils are trained to serve as peer mediators (cadre approach). In the Netherlands only the cadre approach is used. As a matter of fact, peer mediation can be embedded in various ways, it can be a relatively isolated activity (particularly in secondary education) or it can be linked to broader activities in the area of conflict management and manners (particularly primary education).

*What is the role of parents and the role of the school (teachers, school management) with regard to this?*

In general, the role of parents in peer mediation is very limited. They are informed of the selection of peer mediators and their permission is asked with respect to this, but there is no further involvement on their part. The role of the school and in particular that of the coordinator is highly important in peer mediation. Obviously management and team support, together with the enthusiasm and expertise of the coordinator are important success factors for peer mediation. The support of the management is essential, because the management is responsible for the structural supply of means and deployment of manpower that are needed in order to realise the programme. Support within the team is important as peer mediation largely depends on the extent to which teachers refer quarrelling pupils to the peer mediators. A major bottleneck within many schools is that quarrelling pupils are not referred to peer mediators often enough, because teachers tend to solve quarrels in their own ways. Therefore, coordinators at various schools, in consultation with the pupils, look for ways to improve the referring practice.

*What other activities are carried out with regard to conflict management?*

When we focus solely on conflicts between pupils, we find that sometimes flanking or other programmes provide pupils with the chance to develop the skills they need to avoid conflicts or resolve them in reasonable ways. We've

also come across variants such as restorative mediation. The differences between this form of mediation and peer mediation are limited. Besides, restorative mediation is hardly ever applied in the Netherlands.

When we regard conflict management in the education sector as a whole, we notice an increasing attention to finding constructive solutions to conflicts between different parties, including pupils, parents, teachers, management and even the neighbourhood.

*What are the exact objectives that are being pursued concerning peer mediation?*

The objectives that are being pursued, their scope, and the extent to which they have been made explicit, vary from school to school. The objectives are strongly related to the school's situation and the extent to which the programme has been embedded in the school policy. Objectives that have been mentioned do not only concern pupils and peer mediators, but also the school as a whole. Objectives that occur often are:

- resolving conflicts between pupils more quickly;
- increasing pupil involvement;
- teaching social-emotional skills;
- providing an alternative to sanctions;
- providing pupils with the opportunity to communicate with each other even under difficult circumstances;
- improving the atmosphere in school;
- providing a constructive learning environment;
- decreasing the workload of tutors and teachers.

*What is the theoretical background of the programme? According to what (theoretical) principles and mechanisms could peer mediation take effect with respect to achieving the set objectives?*

The prevailing view of the relevant scientific literature is that peer mediation programmes are mainly based on experience and intuitive insight instead of research results and systematic evaluations. Theoretical explanations cover a wide range of (predominantly psychological) theories. The problem is that part of the cited theories are rather general, or not sufficiently supported by empirical data. An example of a reasonably detailed theory is the conflict strategy theory underlying the TSP-programme (Teaching Students to be Peacemakers) of Johnson en Johnson (1996). The core of this theory is that conflicts are forms of clashes of interest, which, when resolved in a constructive way, can lead to a positive outcome for both parties. This constructive way of resolving conflicts is not applied spontaneously, especially not in competitive environments, and therefore children must learn it at a young age. Important elements of the mediation approach are: exchanging interests, feelings and motives (in order to gain insight in each other's perceptions) on the basis of which solutions can be generated that are optimal for both parties. With regard to peer mediation, a number of rules are added (for example writing down agreements) that should increase the chance for success.

*What is the situation regarding the integrity of the programme? In what way(s) is peer mediation applied in practice? Does this correspond to what was intended, both with regard to the content of the programme and reaching the target group?*

The first question to be asked with regard to the Dutch situation is to what extent peer mediators follow the structure of a programme. On the basis of the research data we conclude that Dutch schools choose different approaches. For instance, there are differences with regard to the extent to which pupils and teachers receive training, who provides these trainings, how pupils are selected, and what target group is eligible for peer mediation. We've also found that schools adapt training programmes to the school's specific situation. In brief, the way peer mediation is taught varies significantly among schools. On the other hand common characteristics can also be identified. The focus of most trainings is on role-playing and feedback, and the sub-skills in the field of communication that come up for discussion are the same. It turns out from the interviews that the mediation steps are carried out more or less in line with what was taught. However, with regard to realisation in practice we find that there are differences in various areas. On the basis of the twenty schools we cautiously conclude that the integrity of the programme is limited. In certain schools the reach is restricted because mediation doesn't occur often. At schools where mediation occurs more often, respondents state that various different groups make use of mediation and that the group of pupils who have received mediation is a reasonable reflection of the school population. At a number of schools a small group of pupils with behavioural disturbances has been excluded from mediation, because for them mediation doesn't seem to work out.

*What is the attitude of pupils towards peer mediation?*

In this research we've mainly interviewed peer mediators. By and large, they consider mediation to be useful, however, they state that sometimes they don't have enough to do. Coordinators occasionally indicate that peer mediators are regarded by their fellow pupils as 'friends of the system' or that mediation is 'something for sissies'. Anyway, both mediators and coordinators point out that this attitude does not occur often and that the mediator's position is usually respected. The fact that mediators are often older than the pupils who receive mediation, that in a number of cases the pupils themselves have selected them, and that they are regarded as competent, all play a part in this.

*What is known about the effectiveness of the programmes and how do the parties involved assess this effectiveness?*

On the basis of available high-standard research (which is scarce), Jones (2004), among other researchers, concludes that peer mediation can have positive effects. The effects concerned are an increased knowledge of conflicts, better-developed skills in dealing with conflicts, more self-reported social behaviour, better-developed negotiation skills, a positive influence on the atmosphere in the classroom and the school as a whole and a decrease of negative behaviour. Subsequently Jones states that at the elementary level

(primary schools) it has been clearly determined that peer mediators are being taught more social and emotional competences and that the atmosphere in the classroom and the school as a whole are improved. With regard to secondary education the results are less clear.

From relatively well-executed research and a meta-analysis we can deduce that positive effects are possible. However, we also find that the current state of research into this subject is not sufficient to clearly determine which specific activities or programme parts have positive effects.

All parties involved are generally pleased with peer mediation. However, they do struggle with organisational problems. The most important bottlenecks are that in some cases pupils are only rarely referred to peer mediators and that the attention for peer mediation is slackening. At certain schools these problems result in a situation in which mediation doesn't occur often. The experienced effects strongly depend on the specific situation. The effects that are mentioned include the following: quarrels are reported and resolved sooner, pupil involvement has increased, classrooms have become quieter, the training has had a positive impact on peer mediators, the workload of teachers has decreased, and pupils have learned how to better deal with conflicts. On the basis of this research it seems that peer mediation is particularly considered a success at schools with a difficult pupil population (many special needs pupils, lower levels). However, a short comment must be given with regard to this: the data concern only a limited random survey.

Jones (2004) indicates that peer mediation seems to be most effective when it is embedded in a programme in which all pupils receive education in conflict management. The small group of primary schools in our study indicate that trainings in manners and conflict management sometimes has the effect that children are already better able to prevent conflicts or to deal with them more effectively.

*What can be concluded from the results of the plan and process evaluation about the possible benefit of an effect evaluation?*

When we take into account the relevant literature and the experiences of the parties involved in the Netherlands, peer mediation can be an instrument to involve pupils in resolving conflicts and improving the atmosphere in school. Whether an effect evaluation is useful, will mainly depend on the questions that are taken up (content) and the set-up of the evaluation (methodology). Furthermore, the question must be asked if this evaluation must be confined to peer mediation only.



## **BIJLAGEN**



## BIJLAGE 1

### Deelnemers platform leerlingbemiddeling

De onderstaande lijst is een bewerking van de deelnemerslijst van het landelijk platform voor leerlingbemiddeling. Dubbelen zijn verwijderd en de lijst is op alfabetische volgorde gerangschikt. Het grootste deel van de organisaties biedt trainingen in leerlingbemiddeling aan, maar er zijn er ook enkele die vanuit interesse of activiteiten in het verleden betrokken zijn bij het platform en zelf geen trainingen aanbieden.

**Tabel B1.1 Organisaties die deelnemen aan het platform voor leerlingbemiddeling**

Organisaties
Bureau In Gesprek
Bureau Welles/Nietes
Bureau ZON
Busoc - Bureau sociale competentie
Clickmediation
Edumonde Mediation
GGD Rotterdam en omstreken
Halt Noord-Nederland
Hulsbergen en Dogan
KPC
Leefstijl
Mediation door Leerlingen
Meeuwesen Mediation & Trainingen Mediationplus
MTI
NIP - Normans Trainingen en Opleidingstechnologie
ROI
SAC, Vreedzame School
Sardes
Smit & Welmerink
Stichting De Meeuw
Temme Consult
Transfysiko
Walraven Onderzoek & Advies

Buiten deze lijst zijn er ook andere aanbieders van leerlingbemiddeling. Andere aanbieders die wij niet op de lijst tegenkomen zijn grotere organisaties als het APS, maar ook kleinere aanbieders of zelfstandige trainers. Tot slot merken we nog op dat verschillende deelnemers met elkaar samenwerken. Leefstijl werkt bijvoorbeeld samen Mediation door Leerlingen en Halt Noord Nederland met Edumonde. Die laatste organisatie is, waar het bemiddeling in het onderwijs betreft, recentelijk samen met een andere partner opgegaan in een nieuwe organisatie met de naam 'Onderwijsmediation'.



## BIJLAGE 2

### DEELNEMERS ONDERZOEK

Deelnemers	School/Organisatie
E. Bannenberg	Peacemaker.nl
M. von Bönninghausen	o.a. Transfysiko, platform peer mediation
P. Jansen	o.a. Mediation door Leerlingen, Stichting Onderling
C. van Eldik Thieme	o.a. Bureau-in-gesprek
S. Hogenhuis	o.a. Temme Consult
J. Florie	Het CCV: platform leerlingbemiddeling
B. Orobio de Castro	Universiteit van Utrecht
L. Pauw	Eduniek: de Vreedzame school
M. de Peuter	Halt Noord Nederland
M. Stenvers	o.a. Mediation door Leerlingen, Stichting Onderling
G. Walraven	o.a. Walraven onderzoek en advies, Hogeschool InHolland
E. Asselbergs	De Groenstrook
M.B.C. Bovenberg	Erasmiaans Gymnasium
G. J. Brandenburg	Louise de Colligny
G. Clasquin	De Notenkraker
G. Dijkman	Fridtjof Nansenschool
G. Goedbloed	Revius College
B. Hartman	(voorheen) Linnaeus College
M. Huinink	De Vlindertuin
B. Hutten	De Hoeksteen
M. van der Kooy	Reitdiep college: Kamerlingh Onnes
E. Linger	Trifolium
A. Lukassen	Bisschoppelijk College Weert
M. Nusse	Pieter Jelles Troelstraschool
E. Paulides	Willem van Oranje College
J. Reijman	(voorheen) Terra college
A. Risseeuw	Walburg College
A. Tavenier	G. K. van Hogendorp
E. Vogels	Katholieke/Openbare school voor Praktijkonderwijs
M. Vollering	Aloysius College
C. Verhoeff	OBS Overvecht

Leerlingen en medewerkers van het Reitdiepcollege, G. K. van Hogendorp College, PCBS Louise de Colligny, OBS Overvecht, Katholieke en Openbare school voor praktijkonderwijs.



## BIJLAGE 3

### LITERATUUR

Baginsky, W. (2004). *Peer mediation in the UK: a guide for schools*. London: NSPCC.

Behn, S., Kügler, N., Lembeck, H.-J., Pleiger, D., Schaffranke, D., Schroer, M., Wink, S. (2005). *Evaluation von Mediationsprogrammen an Schulen*. Hamburg/Berlin/Mainz. (blz. 1 t/m 30).

Bickmore (2002). Good training is not enough: Research on peer mediation program implementation. *Social Alternatives*, 21(1), 33-38.

Brandsma, M. (2003). Justitiebeleid inzake ADR: op zoek naar de grenzen van verantwoordelijkheid. *Justitiële verkenningen*, 29 (8), 35-41.

Brooks D. & McDonough I. (datum onbekend). The differences between mediation and restorative justice/practice.  
Via [www.restorativejusticescotland.org.uk/medvsRJ-P.pdf](http://www.restorativejusticescotland.org.uk/medvsRJ-P.pdf). Geraadpleegd op 28 januari 2008.

Coggins, C. M. (2005). *A field experiment to evaluate hipp, a conflict resolution process curriculum, in an urban middle school serving African American students from a high poverty, high crime neighborhood* (Dissertation). North Carolina State University.

Cremin (2002). Pupils resolving disputes: succesful peer mediation schemes share their secrets. *Support for Learning*, 17(3), 138-143.

Crawford, D. & Bodine, R. (1996). *Conflict Resolution Education: a guide tot implenting programs in schools, youth-serving organizations, and community and juvinile justice settings*. US department of Justice/ US Department of Education.

Gauley, M. (2006). *Evaluation of respectful conflict resolution and peer mediation program*. Saskatoon: CUISR, University of Saskatchewan.

Jones, T. S. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22 (1-2), 233-267.

Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1996). Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*. 66(4), 459-506.

- Kane, J., Lloyd, G., McCluskey, G., Riddell, S., Stead, J., & Weedon, E. (2006). *Restorative Practices in three Scottish Councils. Final report on the evaluation of the first two years of the pilot project 2004-2006*. Edinburgh and Glasgow: University of Edinburgh/University of Glasgow.
- Knaap, L.M. van der, L.T.J. Nijssen & Bogaerts, S. (2006). *Geweld verslagen? Een studie naar de preventie van geweld in het publieke en semi-publieke domein*. Den Haag, Boom Juridische uitgevers.
- Kolan, K. (1999). *An analysis of the short-term impact of peer mediation on high school disputant in an ethnically divers suburban school system* (dissertation). Washington (DC): George Washington University.
- Oostrik, H., Ruigrok, J., & Vroonhoven, W. van, (2005). *De verbindende school: herstelrecht in het Nederlandse onderwijs*. 's Hertogenbosch: KPC Groep.
- Peuter, M. de (2004). *Peer mediation in de dagelijkse praktijk*. Groningen: Halt Groningen.
- Prior, F. & Walraven, G. (2007). Leerlingbemiddeling als werkbare vorm van participatie. *Meso Magazine*, 153, 21-26.
- Reh fuss, M. (2007). *Reducing levels of elementary school violence with peer mediation*. Professional School Counseling.  
Via [www.thefreelibrary.com](http://www.thefreelibrary.com), geraadpleegd op 10 januari 2008.
- Selfridge, J. (2004). The resolving conflict creatively program: How we know it works. *Theory into Practice*, 43 (1) 59-67.
- Smith, S.W., Daunic, A.P, Miller, M.D. & Robinson, T. R. (2002). Conflict resolution and peer mediation in middle schools: Extending the process as outcome knowledge base. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 567-586.
- Stokman-Prins, C. H. (2006). Mediation, algemene en juridische aspecten. *School en Wet*, 3, 5-12.
- Stolte, B. (2007). *De leerling bemiddel(d/t): wat kan ermee bereikt worden en wat is daar voor nodig?* Afstudeerscriptie Universiteit van Twente.
- Walraven, G. & Von Bönninghausen, M. (2007). Leerlingbemiddeling: een krachtig en veelzijdig instrument. In S.Karsten (red.), *Conflicten en mediation in schoolorganisaties*. MESOfocus 64. Deventer: Kluwer, p 77-88.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Van dit artikel hebben de auteurs ons ook de uitgebreide versie beschikbaar gesteld.



Wouw, J., van de (2001). *Kans of Bedreiging? Verslag project leerlingbemiddeling G.K. van Hogendorpcollege en Einstein Lyceum*. Rotterdam: Stichting De Meeuw.



## LEIDRAAD TELEFONISCHE INTERVIEWS SCHOLEN

### *Introductie.*

#### *Geschiedenis en kenmerken school*

- Korte voorgeschiedenis van leerlingbemiddeling op de school.
- Wanneer gestart?
- Om welke redenen?
- Schoolkenmerken (Leerlingpopulatie, buurt, houding school t.a.v conflicten ,straf en leerlingbetrokkenheid).

#### *Invoering*

- Met welke aanbieder (en waarom die, regionaal programma?).
- Hoe breed ingevoerd (groepen, klassen, schoolbreed)?
- Welke programma (puur leerlingbemiddeling, breder)?
- Waar bestond programma uit (leerlingtraining, train the trainers, wat specifiek gedaan, rollenspelen etc.). De stappen van invoering...
- Theoretische achtergrond?
- Was er sprake van weerstand in team ja/nee, hoe grote groep sceptici?
- Hoe verliep de invoering. (welke stappen in overeenstemming met wat gezegd was). Programma-integriteit. Gebruiksvriendelijk programma?
- Training en uitvoering in overeenstemming met de verwachtingen.
- Welke rol team, leerlingen, ouders.

#### *Uitvoering*

- Hoe verliep/verloopt vervolg uitvoeringsfase?
- Hoe is leerlingbemiddeling georganiseerd. Is er iemand vrijgeroosterd?
- Is er sprake van blijvende ondersteuning.
- Welke, wat voor soort conflicten (afspraken daarover? MSN etc.)?
- frequentie waarmee II-bemiddeling wordt toegepast.
- Wat voor soort/ typen conflicten eruit ziet (verdeling).
- Zijn er typen conflicten die vaak tot (on)tevredenheid leiden?
- Ziet u effecten van leerlingbemiddeling, welke zijn dat (voorbeelden)?
- Leerlingen genoeg te doen... (als nee, alternatieven).
- Beoordeling voortgang op deze school.
- Tevredenheid team, leerlingen, ouders.
- Succes en faalfactoren op deze school (en algemeen).

#### *Vervolg*

- Toekomst van leerlingbemiddeling op uw school (verankering?).
- Ontwikkeling regionaal: Ziet u in uw omgeving scholen die er aan beginnen of inmiddels gestopt zijn?

*Slot*

- Aanvullingen, opmerkingen en afsluiting (daarin aandacht voor de wijze waarop de gegevens gebruikt zullen worden).
- Eventuele deelname in onderdeel 'casestudies'.