

Schoolcultuur en Veiligheid



Onderzoeksrapport

Ed Smeets | Wendy Nelen | Loes van Druten | Marsha Phillipsen | Rosalie van Woezik
Marloes Hoogendoorn | Swaan Smit

Projectnummer: K2022081

©2025 KBA Nijmegen / Praktikon / Stichting CED-Groep

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van KBA Nijmegen en Praktikon.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	4
1.1	Aanleiding en achtergrond	4
1.2	Probleemstelling	4
1.3	Onderzoeksvragen	5
2	Opzet en uitvoering van het onderzoek	6
2.1	Inleiding	6
2.2	Onderzoeksopzet	6
2.3	Deelnemers aan het onderzoek	6
2.4	Onderzoeksinstrumenten	9
2.5	Analyses	13
3	Literatuurstudie	15
3.1	Inleiding	15
3.2	Wat is schoolcultuur?	15
3.2.1	Factoren op schoolniveau	16
3.2.2	Factoren op klasniveau	19
3.3	Het belang van een positieve schoolcultuur	21
3.4	Sociale veiligheid	22
3.5	De samenhang tussen schoolcultuur of -klimaat en sociale veiligheid, pesten en welbevinden	22
3.6	Interventies en effecten	23
3.6.1	Interventies gericht op gedrag van leerlingen en verminderen van pesten	23
3.6.2	Interventies gericht op de schoolcultuur	24
3.7	Samenvatting	25
4	Vragenlijst schoolcultuur	27
4.1	Inleiding	27
4.2	Resultaten bij onderwijsgeevenden	27
4.3	Resultaten bij leerlingen	28
4.4	Resultaten bij leiding	28
5	Samenhang tussen schoolcultuur en sociale veiligheid	30
5.1	Inleiding	30
5.2	Longitudinale analyses	30
5.3	Samenhang tussen schoolcultuur en sociale veiligheid bij de deelnemende scholen	33
5.4	Samenvatting	37
6	Aanpak en resultaten op de vier scholen	38
6.1	Inleiding	38
6.2	School A	39
6.2.1	Karakterisering en doelen	39
6.2.2	Interventies	40
6.2.3	Metingen veiligheidsmonitor	40
6.2.4	Conclusies	41
6.3	School B	42
6.3.1	Karakterisering en doelen	42
6.3.2	Interventies	42
6.3.3	Metingen Veiligheidsmonitor	42
6.3.4	Conclusies	44
6.4	School C	45
6.4.1	Karakterisering en doelen	45
6.4.2	Interventies	45
6.4.3	Metingen Veiligheidsmonitor	45
6.4.4	Conclusies	47
6.5	School D	48
6.5.1	Karakterisering en doelen	48
6.5.2	Interventies	48
6.5.3	Metingen veiligheidsmonitor	48
6.5.4	Conclusies	50
6.6	Leernetwerken	51
6.7	Samenvatting	57
7	Conclusies en discussie	59
7.1	Conclusies	59
7.2	Limitaties en aanbevelingen	63
7.3	Eindconclusie	65
8	Literatuur	66
Bijlagen		71
Bijlage A	Acties scholen	72
Bijlage B	Doelgesprekformulier	75
Bijlage C	Agenda's leernetwerkbijeenkomsten	77
Bijlage D	Interventies ontwikkelen vanuit praktijksignalen	80
Bijlage E	Actieplan voor Schoolcultuur & Veiligheid	83
Bijlage F	Vragenlijsten Schoolcultuur	85

1 Inleiding

1.1 Aanleiding en achtergrond

In dit onderzoeksrapport wordt verslag gedaan van onderzoek naar manieren om de sociale veiligheid op scholen te verbeteren en gevoelens van onveiligheid bij leerlingen en personeel te verminderen. In het onderzoek is nagegaan hoe sociale veiligheid op school samenhangt met schoolcultuur. Vervolgens is door middel van interventies die door scholen zijn ingezet, getracht de schoolcultuur in drie scholen voor voortgezet en één school voor voortgezet speciaal onderwijs zo te veranderen dat positieve effecten op het gevoel van veiligheid bij leraren en leerlingen worden bereikt, evenals een afname van pesten en geweld op school.

De aanleiding tot het onderzoek was de subsidieronde 'Praktijkgericht onderwijsonderzoek - Gedrag en Passend Onderwijs 2019 2^e ronde' van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Deze subsidieronde was gericht op onderzoek naar leerlingen met een speciale onderwijsbehoefte op het gebied van gedrag en sociale ontwikkeling. Onderzoeken dienden daarbij uit te gaan van één of meer van de volgende drie perspectieven: de schoolcultuur, de leraar, of de leerling. NRO noemt in de 'call for proposals' als primair doel van praktijkgericht onderzoek het vinden van oplossingen voor praktijkproblemen (vragen van onderwijsprofessionals). Daarmee dient het bij te dragen aan de vernieuwing en verbetering van het onderwijs, gebruik makend van wetenschappelijke inzichten.

Dit onderzoek is opgezet en uitgevoerd door een consortium dat bestaat uit onderzoekers van KBA Nijmegen en Praktikon, en adviseurs en ontwikkelaars van de CED-Groep. Zij hebben een projectplan geschreven dat voortkomt uit vragen van de onderwijspraktijk. Dat plan is door NRO gehonoreerd en gesubsidieerd.

1.2 Probleemstelling

Uit de Monitor Sociale Veiligheid in en rond scholen 2018 ('Veiligheidsmonitor') blijkt dat 5 procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs (vo) aangeeft te worden gepest (Nelen et al., 2018). Ook andere vormen van geweld bedreigen het gevoel van veiligheid op school, met name verbaal geweld, gevolgd door sociaal en materieel geweld. Van het personeel gaf 16 procent in de genoemde monitor aan dat vergroting van de veiligheid op school nodig is.

De bij het projectvoorstel betrokken scholen gaven aan dat zij behoefte hadden aan een aanpak waarbij zij op een preventieve manier pesten en ander ongewenst gedrag tegen zouden kunnen gaan. Het personeel zou daarbij een belangrijke rol kunnen spelen. Er lijkt volgens het personeel namelijk niet altijd een positieve en prettige schoolcultuur te zijn. Daardoor kwam de vraag op in hoeverre de schoolcultuur samenhangt met pesten en geweld en of de sociale veiligheid kan worden vergroot door aanpassingen in de schoolcultuur. Aandacht voor de schoolcultuur is bovendien opportuun doordat het in het vo nog moeilijker is dan in het basisonderwijs om bestaande programma's tegen pesten integraal en teambreed in te voeren. Dit heeft onder meer te maken met het feit dat leerlingen les krijgen van meer leraren en dat de samenstelling van klassen kan wisselen (De Roo et al., 2020).

Na de eerste verkennende gesprekken met de scholen hebben onderzoekers de probleem- en doelstelling uitgewerkt. Vervolgens zijn deze tijdens een online startbijeenkomst aan de scholen (en de interventieaanbieder) gepresenteerd. Tijdens die bijeenkomst is gezamenlijk vastgesteld dat de doelen haalbaar waren en dat iedereen erachter stond. Daarnaast zijn de onderzoeksvragen gespecificeerd en zijn de onderzoeksopzet en de planning toegespitst op de mogelijkheden en jaarplanning van de scholen. Ook tijdens het schrijven van het projectplan zijn er verschillende feedbackrondes met de praktijkpartners geweest.

1.3 Onderzoeksvragen

In het onderzoek staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. In hoeverre hangt de schoolcultuur samen met de mate waarin pesten en geweld op school voorkomen en met gevoelens van veiligheid van leerlingen en leraren?
2. In hoeverre verschillen leerlingen, leraren en schoolleiding in hun beleving van de schoolcultuur?
3. Welke elementen van de schoolcultuur kunnen bijdragen om pesten en geweld op school te minimaliseren en het gevoel van veiligheid te maximaliseren en op welke manier?
4. Is het mogelijk voor leerlingen, leraren en schoolleiding om de schoolcultuur zodanig te veranderen dat een meetbare vermindering van pesten en geweld en toename van het veiligheidsgevoel op school wordt gerealiseerd? Zo ja, hoe kan deze verandering worden gerealiseerd?

2 Opzet en uitvoering van het onderzoek

2.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden de opzet en de uitvoering van het onderzoek beschreven. Daarbij wordt ingegaan op de onderzoeksmethode, -instrumenten en -activiteiten, de deelname aan het onderzoek en complicaties die zich daarbij voordeden. Tot besluit worden de analyses beschreven die zijn uitgevoerd om effecten vast te stellen en om de onderzoeksvragen te beantwoorden.

2.2 Onderzoeksopzet

In de oorspronkelijke uitwerking van de onderzoeksopzet zijn drie deelprojecten beschreven. Deze omvatten onderzoeksactiviteiten en de ontwikkeling en implementatie van interventies. Tijdens de uitvoering van het project overlaptten deze deelprojecten elkaar deels.

Deelproject 1: Voorbereiding en verdiepende analyses

In het eerste deelproject zijn twee activiteiten ondernomen:

1. Literatuurstudie, om aanvullende informatie te verzamelen over de samenhang tussen schoolcultuur en (sociale) veiligheid op school, met speciale aandacht voor bouwstenen voor interventies.
2. Verdiepende analyses op longitudinale data van de Veiligheidsmonitor, om de ontwikkeling in schoolcultuur, sociaal veiligheidsbeleid, gedrag van leerlingen en veiligheidsgevoelens van leerlingen en personeel op voorscholen in kaart te brengen, evenals samenhangen daartussen.

De onderzoeksactiviteiten in dit deelproject leverden informatie die kon worden gebruikt bij het opzetten van de interventies. Tevens droegen ze bij aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

Literatuurstudie

Er is naar relevante literatuur gezocht in de zoekmachines Google Scholar en Web of Science. Hierbij zijn verschillende combinaties van de volgende zoektermen gebruikt: 'school culture', 'school climate', 'safety'; 'wellbeing', 'secondary education', 'improvement', 'intervention'. Vervolgens is aan de hand van de samenvatting bepaald of de publicatie relevant was voor het onderzoek. In aanvulling hierop is literatuur gezocht via de 'sneeuwbalmethode' (oftewel het doornemen van de literatuurlijst van relevante publicaties, om aanvullende publicaties te vinden).

Verdiepende analyses op de Veiligheidsmonitor

Om een beeld te krijgen van de ontwikkeling van de (sociale) veiligheid op vo-scholen, zijn verdiepende analyses uitgevoerd op data van de Veiligheidsmonitor, door Praktikon verzameld in de periode 2014-2018. Daarbij gaat het om drie metingen. In paragraaf 2.5 geven we een toelichting op de uitgevoerde analyses.

Deelproject 2: Onderzoek in de bij het consortium betrokken scholen

Het tweede deelproject was gericht op het verzamelen van data in de vier scholen die aan het project deelnamen. Daarbij gaat het om het in kaart brengen van de schoolcultuur en (sociale) veiligheid bij leraren en leerlingen en ontwikkelingen in zowel schoolcultuur als (sociale) veiligheid. Dit is op verschillende momenten (longitudinaal) gebeurd en op verschillende manieren, zoals hieronder wordt toegelicht.

Veiligheidsmonitor

Met behulp van de Veiligheidsmonitor is de startsituatie gemeten bij leerlingen en personeel (april 2022) en zijn drie vervolgmetingen gedaan (maart 2023, maart 2024, februari 2025). Scholen

voldoen met de afname van de Veiligheidsmonitor aan hun wettelijke monitoringsplicht, waardoor de inzet van dit instrument geen extra belasting voor de scholen inhoudt. Naast vragen over de ervaren (sociale) veiligheid en over feitelijke incidenten, omvat de Veiligheidsmonitor ook een aantal vragen waarin wordt ingegaan op aspecten van de schoolcultuur. In paragraaf 2.4 wordt meer informatie gegeven over de onderwerpen die in de Veiligheidsmonitor aan bod komen.

We Own The School

Bij de start van het project is het spel 'We Own The School' (WOTS) gespeeld in de scholen. Hiermee is de schoolcultuur op het gebied van eigenaarschap van leren in kaart gebracht; dit vanuit het perspectief van leerlingen, leraren en schoolleiding. Bij WOTS worden zes typen scholen ('kleuren') onderscheiden, elk met specifieke kenmerken (Stichting Student Ownership of Learning, 2020). De uitkomst van WOTS, dat in een dag of dagdeel op school wordt gespeeld, geeft een beeld van de 'kleur' van de school, zoals door de verschillende deelnemers ervaren, evenals de 'kleur' waaraan de deelnemersgroepen de voorkeur geven. Dit gebeurt aan 'speeltafels'. Het spelen van WOTS wordt door de aanbieders omschreven als een kwalitatieve, interactieve manier om informatie op te halen, waarbij direct het gesprek met elkaar op gang wordt gebracht. WOTS is een analyseinstrument en biedt een basis om binnen de school met elkaar in gesprek te gaan over schoolcultuur.

Vragenlijst schoolcultuur leraren en leiding

Zoals hierboven is aangegeven, worden in de Veiligheidsmonitor vragen gesteld over schoolcultuur. Deze geven geen alomvattend beeld daarvan. Om de opvattingen van de onderwijsgevendenden over de schoolcultuur in meer detail te meten, is een vragenlijst over schoolcultuur voorgelegd aan de leraren en eventuele andere bij het onderwijs betrokkenen van de deelnemende scholen. De schoolleiding ontving een vragenlijst die op hun rol was toegespitst. Leraren en schoolleiding zijn per e-mail uitgenodigd om de vragenlijst in te vullen. Dat is gebeurd in september 2022 (startmeting), maart 2023, maart 2024 en januari 2025.

Ten Bruggencate (2009) heeft vragenlijsten over schoolcultuur ontwikkeld. Een hiervan is de 'Vragenlijst schoolcultuur' en een andere is 'Handelingen van Schoolleiders'. De vragenlijst voor leraren (vragenlijst schoolcultuur) omvat 40 vragen; de vragenlijst voor schoolleiding (handelingen van schoolleiders) omvat 42 vragen. De vragen konden beantwoord worden op een vierpuntsschaal, waarbij 1 = niet of nauwelijks; 2 = in zekere mate; 3 = in sterke mate; 4 = in zeer sterke mate. De vragenlijsten zijn bijgevoegd in Bijlage F.

Vragenlijst schoolcultuur leerlingen

Om opvattingen van de leerlingen over de schoolcultuur te meten, is een vragenlijst over schoolcultuur voorgelegd aan de leerlingen van de deelnemende scholen. Het betreft bij elke meting alle leerlingen van alle leerjaren. Zij kregen een persoonlijke inlogcode en vulden de onlinevragenlijst klassikaal in. Dat is gebeurd in september 2022 (startmeting), maart 2023, maart 2024 en januari 2025. De vragenlijst 'What's Happening In This School' (WHITS) sluit aan bij de vier dimensies van schoolcultuur die we in dit project als uitgangspunt hebben genomen (zie paragraaf 3.2). De WHITS omvat 48 items, verdeeld over zes schalen (Aldridge & Ala'i, 2013). Ook hierover geeft paragraaf 2.4 meer informatie.

De dataverzameling in april 2022 (startmeting) is gebruikt om de beleving van de schoolcultuur en verschillen daarin tussen leerlingen, leraren en schoolleiding in beeld te krijgen en samen met de scholen de interventiedoelen te bepalen. De dataverzameling in maart 2023 en 2024 diende om te laten zien of er een ontwikkeling op gang is gekomen en de dataverzameling in februari 2025 (de eindmeting) laat zien of er substantiële veranderingen zijn in de schoolcultuur en in pesten, geweld en het veiligheidsgevoel op de vier scholen.

Deelproject 3: Interventie en implementatie

De vier deelnemende scholen hebben onder andere op basis van de WOTS een plan opgesteld met doelen waar zij naartoe willen werken. Om deze doelen te bereiken hebben zij verschillende interventies ingezet om de schoolcultuur te versterken en de sociale veiligheid te verbeteren.

Ten behoeve van interventieontwikkeling en -implementatie zijn de werkwijzen van ontwikkelend onderzoek (Joha & Joosten, 1994) door adviseurs van de CED-Groep gecombineerd met de 4D-werkwijze. Ontwikkelend onderzoek integreert wetenschappelijke theorieën of daarvan afgeleide principes (Struiksmā & van Bilsen, 1994) en praktijkexpertise om een ontwikkeling in de praktijk in gang te zetten met behulp van interventieontwikkeling. Het ontwikkelen van nieuwe interventies en het beproeven van de implementeerbaarheid ervan gaan hand in hand (Nelissen, 2003). Een ontwikkelend onderzoek bevat daarmee elementen van implementatie, productontwikkeling, professionalisering en onderzoek

De 4D-cyclus ('data, duiden, doelen, doen') combineert datagestuurd en planmatig werken volgens de PDCA-cyclus en vormt de cyclische procesleidraad waarin de scholen hun ambitie formuleren ('richten') en vervolgens leren om in gezamenlijkheid de volgende activiteiten uit te voeren:

1. Data genereren: via Veiligheidsmonitor, vragenlijsten schoolcultuur en WOTS;
2. Duiden: het relateren van resultaten aan de gestelde ambitie en het inventariseren van werkzame elementen van interventies;
3. Doelen stellen: het prioriteren en faseren van benodigde veranderingen ('inrichten');
4. Doen: het in gang zetten van acties ('verrichten') op basis van duiding en een 'menukaart' van werkzame elementen uit interventies (zoals De Vreedzame School, Positive Behavior Support, en literatuurstudie).

Gedurende het project is deze cyclus meermaals gezamenlijk met de scholen doorlopen door de adviseurs van de CED-Groep. Door personeelwijzigingen bij de CED-Groep gedurende het project is de begeleiding minder intensief ingekleed dan was beoogd bij de start van het project. De interventieontwikkeling is hiermee zowel procesmatig als inhoudelijk van opzet. Op basis van formatieve en summatieve evaluaties van de processen en inhoudelijke ontwikkelingen op de verschillende scholen is een overdraagbare interventie ontwikkeld en er is een implementatiehandleiding geschreven.

De vier scholen vormden samen een leernetwerk, waarbij enkele malen per schooljaar een thematische intervisie is georganiseerd. Bij deze bijeenkomsten werden uitkomsten van de verschillende metingen in het kader van het onderzoek gepresenteerd en werden ontwikkelingen op de scholen en (mogelijke) interventies besproken. Daarnaast vormden de scholen intern een professionele leergemeenschap, gericht op het werken aan verbetering. Zo hebben de scholen onderling contact om specifieke aspecten in de schoolcultuur of interventies te bespreken. Dit proces en tips zijn beschreven in de 'Implementatiehandleiding Schoolcultuur en Veiligheid'.

2.3 Deelnemers aan het onderzoek

Aan dit project hebben vier scholen voor voortgezet of voortgezet speciaal onderwijs deelgenomen (zie tabel 2.1). School A biedt onderwijs aan op niveau Basis Kader (vmbo-bk) en op niveau Kader Mavo (KT). School B en school C zijn twee locaties van dezelfde scholengemeenschap. School B biedt onderwijs op het niveau vmbo-t. School C biedt onderwijs in vmbo-b en vmbo-k. School A is in hetzelfde gebouw gehuisvest als school C, maar maakt deel uit van een andere scholengemeenschap. School D is een particuliere school voor kinderen met leer- en/of ontwikkelingsproblemen.

Tabel 2.1 Informatie over de deelnemende scholen

School	Schoolsoort	Provincie	Aantal leerlingen 2021-2022	Aantal leerlingen 2022-2023	Aantal leerlingen 2023-2024	Aantal leerlingen 2024-2025	Bijzonderheden
A	vmbo-bk en vmbo-kt	Overijssel	343	343	314	361	In hetzelfde gebouw als school C
B	vmbo-t	Overijssel	388	418	361	371	B en C zijn van dezelfde scholengemeenschap
C	vmbo-b en vmbo-k	Overijssel	583	568	539	419	In hetzelfde gebouw als school A B en C zijn van dezelfde scholengemeenschap
D	so/vso	Utrecht	51	43	53	60	Particuliere school

2.4 Onderzoeksinstrumenten

Om kwantitatieve gegevens te verzamelen om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, zijn verschillende onderzoeksinstrumenten ingezet: vragenlijsten om sociale veiligheid op school in kaart te brengen en vragenlijsten om schoolcultuur te meten. Daarnaast is het leernetwerk ingezet waar de medewerkers van de scholen, de adviseurs en onderzoekers informatie uitwisselden en de aanpak bespraken. Tabel 2.2 toont de respons voor leerlingen die minimaal één van de twee vragenlijsten hebben ingevuld.

Tabel 2.2 Respons leerlingen op minimaal één van de vragenlijsten

School	Aantal leerlingen 2022-2023	Respons 2022-2023	Aantal leerlingen 2023-2024	Respons 2023-2024	Aantal leerlingen 2024-2025	Respons 2024-2025
A	343	171 (50%)	314	114 (36%)	361	136 (38%)
B	418	276 (66%)	361	190 (53%)	371	138 (37%)
C	568	268 (47%)	539	337 (63%)	419	122 (29%)
D	43	43 (100%)	53	44 (83%)	60	43 (72%)
Totaal	1.372	758 (55%)	1.267	685 (54%)	1.211	439 (36%)

Veiligheidsmonitor

De Veiligheidsmonitor, voor het eerst afgenomen in 2006, is een webgebaseerde jaarlijkse vragenlijst die de sociale veiligheid op school in kaart brengt onder leerlingen, medewerkers en schoolleiders. Scholen ontvangen een locatierapport met landelijke vergelijkingscijfers en hun eigen resultaten over meerdere jaren, waarmee zij hun veiligheidsbeleid kunnen bijstellen. Een selectie van leerlinguitkomsten wordt gedeeld met de Inspectie van het Onderwijs. Daarnaast dragen de resultaten elke twee jaar bij aan een landelijk rapport in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Vragenlijst leerlingen

De leerlingvragenlijst bestond uit tien thema's:

1. School
2. Gedrag op school
3. Ervaren veiligheid
4. Verwachtingen over gedrag
5. Zelf gepest worden
6. Pesten
7. Slachtofferschap
8. Daderschap
9. Contact met anderen
10. Algemene vragen

De route door de vragenlijst was afhankelijk van de antwoorden die leerlingen gaven.

Ten behoeve van dit onderzoek zijn de data van de Landelijke Veiligheidsmonitor 2018 benut. De gegevens van de daaropvolgende meting (2021-2022) waren ten tijde van het onderzoek niet beschikbaar als openbare data.

Ervaren veiligheid

Ervaren veiligheid op school werd gemeten met één item: *“Hoe veilig voel jij je op school?”* Leerlingen konden antwoorden op een 5-punts Likertschaal van 1 (*zeer onveilig*) tot 5 (*zeer veilig*). Tabel 5.6 toont de beschrijvende statistieken van de drie uitkomstmaten voor sociale veiligheid van de leerlingen die aan het onderzoek deelnamen. In onderzoek van Nelen et al. (onder review) werd een matige tot sterke correlatie gevonden tussen dit algemene item en een gemiddelde score op ervaren veiligheid op 12 locaties in en rond de school ($r(8740) = .41, p < .001$), wat duidt op een goede betrouwbaarheid van dit enkele item voor het meten van ervaren veiligheid.

Feitelijke veiligheid

Feitelijke veiligheid werd gemeten met 29 items over hoe vaak een leerling slachtoffer was van pesten of van zes andere vormen van geweld: verbaal, materieel, sociaal, licht fysiek, zwaar fysiek en seksueel geweld (bijv. *“Word je gepest?”*, *“Kun je aangeven hoe vaak...”*, *“...je opzettelijk bent geslagen”*, *“...er een wapen tegen je is gebruikt”*). Antwoorden werden gegeven op een 5-punts Likertschaal van 0 (nooit) tot 4 (eenmaal per dag of vaker). De scores werden omgezet naar het minimaal aantal keren dat een leerling slachtoffer was van de geweldsvorm op basis van een schooljaar, waarbij 0 (nooit) = 0, 1 (één keer per jaar of vaker) = 1, 2 (een keer per maand of vaker) = 9, 3 (een keer per week of vaker) = 40 en 4 (eenmaal per dag of vaker) = 200. Daarna werd overall en per schaal een gemiddelde score berekend van bijbehorende items. Dit resulteert in hoe hoger de score, hoe vaker de leerling slachtoffer is van geweld, hoe feitelijk onveiliger. Deze schaal is dus omgekeerd aan de andere schalen. Uit onderzoek van Nelen et al. (onder review) blijkt een hoge betrouwbaarheid van deze schaal (Cronbach's $\alpha = .93$). Bovendien waren er zes subschalen van slachtofferschap, met betrouwbaarheidscoëfficiënten variërend van .71 tot .92. Op basis van exploratieve factoranalyse werd pesten opgenomen in de schaal voor sociaal geweld.

Welbevinden

Welbevinden werd gemeten met vier items over de verbondenheid die leerlingen voelen met hun klas en hun school. Vier items zijn gebaseerd op de schaal *Welbevinden bij klasgenoten* uit de COOL5-18-cohortstudie (Driesen et al., 2015; Keuning et al., 2013; Roeleveld et al., 2015). Betrouwbaarheidsanalyse liet zien dat dit item goed aansloot bij de schaal, wat resulteerde in een Cronbach's α van .84 voor alle vijf items. Leerlingen beantwoordden de items op een 4-punts Likertschaal van 1 (*altijd*) tot 4 (*nooit*). Voor de interpretatie zijn de scores omgekeerd, zodat een hogere score duidt op een positiever gevoel van welbevinden.

Vragenlijst personeel

De personeelsvragenlijst bestond uit tien thema's:

1. Functie op school
2. Veiligheidsbeleid
3. Gedragsregels voor leerlingen
4. Gedragsregels voor personeel
5. Veiligheid op school
6. Gepest worden
7. Ervaringen als slachtoffer met vormen van geweld
8. Vergroting van veiligheid in en rond school
9. Gevolgen pesten en geweld
10. Persoonlijk

De route door de vragenlijst was afhankelijk van de antwoorden die personeelsleden gaven.

Ervaren veiligheid

Ervaren veiligheid op school werd gemeten met één item: *"Hoe veilig voel jij je op school?"* personeelsleden konden antwoorden op een 5-punts Likertschaal van 1 (*zeer onveilig*) tot 5 (*zeer veilig*). Tabel 5.4 toont de beschrijvende statistieken van de ervaren veiligheid van personeelsleden die aan het onderzoek deelnamen. In onderzoek van Nelen et al. (onder review) werd een matige tot sterke correlatie gevonden tussen dit algemene item en een gemiddelde score op ervaren veiligheid op 12 locaties in en rond de school ($r(8740) = .41, p < .001$), wat duidt op een goede betrouwbaarheid van dit enkele item voor het meten van ervaren veiligheid.

Vragenlijst schoolcultuur

Zoals in paragraaf 2.2 is aangegeven, omvat de bij de leraren en het overige onderwijspersoneel ingezette vragenlijst 40 items, gericht op vier kwadranten. Met behulp van factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse zijn vier factoren vastgesteld, die aansluiten bij de vier dimensies in het model van Schoen en Teddlie (2008) dat de basis vormt voor dit onderzoek. Het model wordt in paragraaf 3.2 beschreven.

Tabel 2.3 toont de factoren, het bijbehorende aantal items en de betrouwbaarheidscoëfficiënt Cronbach's alpha. De vier factoren verklaren samen 58 procent van de variantie in de data.

Tabel 2.3 Vragenlijst schoolcultuur voor onderwijsgegenden: factoren en betrouwbaarheid

Factor	Omschrijving	Aantal items	Cronbachs alpha
1	Professionele oriëntatie	17	.92
2	Organisatiestructuur	12	.92
3	Kwaliteit van de leeromgeving	4	.71
4	Leerlinggerichtheid	4	.78

Bij leerlingen is de WHITS afgenomen om een beeld te krijgen van de schoolcultuur (zie paragraaf 2.2). Zoals aangegeven, omvat deze 48 items, die volgens de ontwikkelaars zijn verdeeld over zes schalen (Aldridge & Ala'l, 2013). Om beter aan te sluiten bij de vier dimensies van Schoen en Teddlie (2008), zijn wij afgeweken van de oorspronkelijke factorstructuur. Met behulp van factoranalyse en betrouwbaarheidsanalyse zijn vier factoren vastgesteld. Deze verklaren 55 procent van de variantie in de data. Drie van de gevonden factoren sluiten aan bij dimensies van Schoen en Teddlie (ibid.): organisatiestructuur, kwaliteit van de leeromgeving en leerlinggerichtheid. Daarnaast werd nog een dimensie cultuursensitiviteit gevonden. Tabel 2.4 toont de factoren, het bijbehorende aantal items en de betrouwbaarheidscoëfficiënt Cronbach's alpha.

Tabel 2.4 Vragenlijst schoolcultuur voor leerlingen: factoren en betrouwbaarheid

Factor	Omschrijving	Aantal items	Coëfficiënt alpha
1	Organisatiestructuur	16	.93
2	Kwaliteit van de leeromgeving	14	.93
3	Leerlinggerichtheid	6	.89
4	Cultuursensitiviteit	8	.87

Leernetwerk

Er zijn bijeenkomsten van het leernetwerk gehouden in december 2022, juni 2023, april 2024, september 2024 en januari 2025. Deze zijn op locatie gehouden (steeds bij één van de scholen), behalve de bijeenkomst in juni 2023, die online werd gehouden met alle scholen afzonderlijk. Tabel 2.5 toont het aantal deelnemers per school en in totaal bij de fysieke leernetwerkbijeenkomsten.

Tabel 2.5 Deelnemers per leernetwerkbijeenkomst

School	Aantal deelnemers dec 2022	Aantal deelnemers apr 2024	Aantal deelnemers sept 2024	Aantal deelnemers jan 2025
A	4	2	2	4
B	1	2	2	2
C	5	2	0	4
D	2	2	2	2
Totaal	12	8	6	12

In Bijlage C is per fysieke leernetwerkbijeenkomst de agenda weergegeven. Tijdens de bijeenkomst van december 2022 werkten de scholen met de onderzoeksdata van het voorgaande schooljaar om hun belangrijkste aandachtspunten rond schoolcultuur en veiligheid scherp te stellen. Elke school formuleerde een toekomstwens en besprak welke thema's volgens de data prioriteit vroegen. Vervolgens werd gezamenlijk verkend hoe de huidige schoolcultuur zich verhoudt tot de gewenste situatie. Daarbij stonden bewust kijken, duiden en het vermijden van snelle interpretaties centraal. Tot slot kozen de scholen een eerste richting voor interventies. De afspraak voor de volgende bijeenkomst: deze interventies verder uitwerken op basis van de aangeleverde hulpvragen en het gezamenlijke proces voortzetten.

Tijdens de bijeenkomsten van juni 2023 zijn per school online de resultaten van de vragenlijsten gepresenteerd, direct daarop volgend heeft de CED-adviseur gesproken over mogelijke aanvullingen op de interventies (het actieplan) naar aanleiding van de resultaten en werkzame research- en practice based interventies.

Tijdens de bijeenkomst van april 2024 is de voortgang besproken van de activiteiten die de scholen hebben uitgevoerd om de schoolcultuur en de veiligheid te verbeteren. Ook is besproken welke effecten die activiteiten hebben opgeleverd. Elke school gaf hierover een presentatie. Tevens zijn de plannen van aanpak besproken die de scholen hebben opgesteld voor de komende periode. Ook wisselden scholen ervaringen uit tijdens de bijeenkomst.

De bijeenkomst van september 2024 volgde eenzelfde structuur. De scholen hebben gepresenteerd welke interventies ze uitgezet hebben, en welke resultaten de interventies opgeleverd hebben. De deelnemers hebben in tweetallen een probleem besproken waar zij tegenaan liepen. Ook hebben de scholen na de leernetwerkbijeenkomst in tweetallen contact gehad.

Voorafgaand aan de leernetwerkbijeenkomst in januari 2025 hebben de scholen de opdracht gekregen de twee of drie meest succesvolle interventies van de afgelopen tijd te beschrijven. Daarbij waren vier vragen leidend: 1) wat was het probleem? 2) waarom is deze interventie als antwoord gekozen? 3) wat was de aanpak? 4) hoe weten jullie dat de interventie succesvol was? Vervolgens dienden scholen hun plannen voor de toekomst te formuleren wat het borgen en uitbouwen of verstevigen van de interventies betreft. Op de agenda van de bijeenkomst stond informatie over het onderzoek, terugblik op de doelen vanuit WOTS en de vraag of die in de scholen zijn gerealiseerd, presentatie van de meest succesvolle interventies, bespreking van de plannen om de interventies te borgen en ter afsluiting een korte terugblik op de aanpak, de 'quick wins' en de bijdrage van het leernetwerk.

2.5 Analyses

Hier volgt een overzicht van de analyses die zijn uitgevoerd op de data van de verschillende metingen, evenals van de analyses op de longitudinale data van de Veiligheidsmonitor.

Veiligheidsmonitor

In hoofdstuk 5 worden eerst longitudinaal de uitkomsten van de landelijke Veiligheidsmonitor 2014, 2016 en 2018 beschrijvend weergegeven. Hierbij wordt telkens het percentage deelnemers getoond dat bevestigend op de betreffende vraag geantwoord heeft. Zo kan een beeld worden gevormd van in welke mate aspecten van de schoolcultuur binnen de scholen beleefd werden. Vanaf 2020 is vanwege COVID-19 afgeweken van de standaard tweejaarlijkse meting, deze is verplaatst naar 2021. In 2022 heeft een extra meting plaatsgevonden en daarna hebben er tot op heden geen landelijke metingen plaatsgevonden. Bovendien heeft toen een herziening van de vragenlijsten plaatsgevonden, waardoor vergelijking tussen de metingen complexer werden. De data van de metingen van 2021 en 2022 zijn daarnaast vanwege de AVG-wetgeving niet langer publiekelijk beschikbaar. Daarom is er in dit onderzoek voor gekozen om de meest recente vergelijkbare metingen te benutten om trends te beschrijven. In hoofdstuk 6 worden per school de uitkomsten op de Veiligheidsmonitor die voor hun traject relevant waren beschrijvend over de jaren heen weergegeven.

Samenhang schoolcultuur en sociale veiligheid

Om de samenhang tussen schoolcultuur en sociale veiligheid te onderzoeken wordt voor de schooljaren 2022-2023, 2023-2024 en 2024-2025 per doelgroep en onderdeel van sociale veiligheid een lineaire regressieanalyse uitgevoerd. Voor het onderwyzend en ondersteunend personeel zijn lineaire regressieanalyses uitgevoerd waarin Organisatiestructuur, Professionele Oriëntatie, Kwaliteit van de leeromgeving en Leerlinggerichtheid als onafhankelijke variabelen werden ingevoerd en Ervaren veiligheid als afhankelijke variabele. Voor leerlingen zijn 3 regressieanalyses per schooljaar uitgevoerd, waarin Organisatiestructuur, Kwaliteit van de leeromgeving, Leerlinggerichtheid en Cultuursensitiviteit als onafhankelijke variabelen werden ingevoerd en Ervaren veiligheid, Slachtofferschap (Feitelijke veiligheid) en Welbevinden als afhankelijke variabelen afzonderlijk getoetst werden. Door de toetsen voor ieder schooljaar te herhalen wordt de robuustheid van de relaties tussen de dimensies van schoolcultuur en de elementen van sociale veiligheid in kaart gebracht.

Vragenlijst schoolcultuur

De resultaten van schoolcultuur worden per deelnemende school beschrijvend weergegeven in gemiddelden en standaarddeviaties en daarna voor personeel beschrijvend geanalyseerd. Bij leerlingen worden de resultaten getoetst middels een One-way ANOVA met de vier dimensies die uit de factoranalyse kwamen (organisatiestructuur, kwaliteit van de leeromgeving, leerlinggerichtheid en cultuursensitiviteit) als afhankelijke variabelen en schooljaar als onafhankelijke variabele. Hier is voor gekozen, omdat iedere school een eigen traject met eigen doelen op het gebied van schoolcultuur

heeft doorlopen. In hoofdstuk 4 worden de beschrijvende en toetsende resultaten weergegeven en in hoofdstuk 6 wordt dieper ingegaan op het traject dat iedere school doorlopen heeft.

Leernetwerk en andere bijeenkomsten

Voor dit onderzoek zijn alle leernetwerkbijeenkomsten systematisch gedocumenteerd. Van iedere bijeenkomst en van de gesprekken met de afzonderlijke scholen zijn volledige verslagen opgesteld. Op basis hiervan is per school een schoolschets opgesteld, inclusief een beschrijving van de initiële wensen en doelen. Vervolgens is beschreven welke interventies door de school in gang zijn gezet en hoe deze aansloten bij de geformuleerde doelen. Ook is vastgelegd hoe scholen gedurende het traject hebben stilgestaan bij borging en vervolgstappen, en welke elementen zij wilden behouden of verder ontwikkelen. In de laatste leernetwerkbijeenkomst werd gezamenlijk besproken hoe deze elementen duurzaam konden worden ingebed in de schoolorganisatie.

3 Literatuurstudie

3.1 Inleiding

Sinds de jaren zeventig van de vorige eeuw is er meer aandacht gekomen voor schooleffectiviteit. Waarom bereikt de ene school bij een vergelijkbare leerlingenpopulatie betere resultaten dan de andere school? Hierdoor zijn onderzoekers zich meer gaan richten op wat er in de school gebeurt. Die aandacht richt zich onder meer op de vraag welke processen van invloed zijn op het functioneren van leraren en op het stimuleren van het (emotionele) welbevinden en de cognitieve prestaties van leerlingen. In dit verband worden de begrippen 'schoolcultuur' en 'schoolklimaat' gebruikt. Ook is er meer aandacht gekomen voor de sociale veiligheid op school en de perceptie die het schoolteam en de leerlingen daarvan hebben. In de volgende paragrafen gaan we in op wat onder schoolcultuur en sociale veiligheid wordt verstaan, in hoeverre deze met elkaar samenhangen en in hoeverre ze kunnen worden beïnvloed.

3.2 Wat is schoolcultuur?

De begrippen 'schoolcultuur' en 'schoolklimaat' zijn niet eenduidig gedefinieerd in de onderwijskundige literatuur. Er bestaan verschillende definities en daarin blijkt overlap te zitten. Ook worden de begrippen vaak als onderling uitwisselbaar gehanteerd (Schoen & Teddlie, 2008). Van Houtte (2005) probeert op dit punt duidelijkheid te scheppen. Zij stelt dat 'schoolklimaat' breder is dan 'schoolcultuur' en dat het bij onderzoek naar schoolcultuur vooral gaat om wat individuele leden van een organisatie denken of vinden. Bij onderzoek naar schoolklimaat zou het vooral gaan om de percepties die individuen hebben van wat hun collega's denken. Vroege definities van het begrip schoolcultuur verwijzen naar gedeelde waarden en verwachtingen, ongeschreven regels en tradities die van invloed zijn op hoe leraren en leerlingen zich gedragen (Deal & Kennedy, 1983). Maslowski (2001) omschrijft schoolcultuur als een algemene term voor de onderliggende veronderstellingen, waarden en normen op school, en de mythen, helden, symbolen, praktijken en rituelen waarin de latente cultuur zich manifesteert. Barr en Higgins-D'Alessandro (2007) onderstrepen het belang van het onderscheiden van multidimensionale constructen in schoolcultuur. Eerder ontwikkelden Higgins-D'Alessandro en Sath (1997) de 'School Culture Scale', waarin vier subschalen worden onderscheiden: de relatie tussen leerlingen en medeleerlingen, de relatie tussen de docent en de leerlingen, de normen op school en de onderwijskansen.

In een aantal overzichtsstudies wordt ingegaan op het concept 'schoolklimaat' en op de betekenis daarvan. Wang en Degol (2016) onderscheiden daarbij vier domeinen: academisch klimaat, gemeenschap, veiligheid en omgeving. Thapa et al. (2013) onderscheiden vijf dimensies: veiligheid, relaties, onderwijzen en leren, de institutionele omgeving en het schoolverbeterproces.

Om duidelijkheid te scheppen, hebben Schoen en Teddlie (2008) een model voor schoolcultuur ontwikkeld. Daarin onderscheiden zij vier dimensies (figuur 1):

1. Professionele oriëntatie: gerichtheid op professionele groei, samenwerkingscultuur, lerende organisatie.
2. Organisatiestructuur: type leiderschap, visie, doelen en consensus daarover, schoolbeleid en implementatie, onderlinge relaties, verdeling van taken en verantwoordelijkheden.
3. Kwaliteit van de leeromgeving: mate waarin leerlingen betekenisvolle, cognitief uitdagende ervaringen opdoen, interactie met elkaar en met leraren hebben en informatie kunnen verwerken.
4. Leerlinggerichtheid: aansluiting bij de individuele behoeften van de leerling, opbrengstgerichtheid.

Genoemde auteurs laten zien dat verschillende kenmerken van effectieve scholen een plek hebben binnen deze dimensies, waaronder gerichtheid op leren, het creëren van een ordelijke en veilige omgeving en het benadrukken van de rechten en verantwoordelijkheden van de leerlingen (vgl. Teddlie & Reynolds, 2000). Schoen en Teddlie (ibid.) geven ook aan waar in hun optiek het verschil ligt tussen schoolcultuur en schoolklimaat: schoolklimaat zou een deelverzameling vormen van schoolcultuur.

Figuur 3.1 Vier dimensies van schoolcultuur (Schoen & Teddlie, 2008)



De eerste twee dimensies hebben betrekking op het functioneren van de school, de schoolleiding en het team. Bij de derde en vierde dimensie gaat het vooral om wat er in de klas gebeurt, wat de kwaliteit van lesgeven is en hoe de interactie tussen de leraar en de leerlingen is. Uiteraard zijn er ook dwarsverbanden tussen de verschillende dimensies. Wij werken hieronder de belangrijkste factoren uit, achtereenvolgens op schoolniveau en op klasniveau.

3.2.1 Factoren op schoolniveau

Op schoolniveau worden de dimensies 'professionele oriëntatie' en 'organisatiestructuur' onderscheiden. Belangrijke thema's daarbij zijn professionalisering, de school als professionele leergemeenschap, leiderschap, verbondenheid met de school en het betrekken van leerlingen bij veranderingsprocessen.

Professionalisering

In het kader van de professionele oriëntatie is het van belang dat de pedagogische kwaliteiten van leraren voldoende ontwikkeld zijn, zodat zij kwalitatief goed lesgeven en adequaat gedragsmanagement toepassen (König et al., 2021; Kunter et al., 2013; Lekwa et al., 2019). Daarnaast kan het ontwikkelen van 'copingvaardigheden' bij leraren (oftewel omgaan met stress) de negatieve invloed van stress op werktevredenheid verminderen (Woods et al., 2023). Stress kan door verschillende oorzaken ontstaan, waaronder gedragsproblemen van leerlingen, conflicten met collega's en gebrek aan faciliteiten (Wiley, 2000).

De school als professionele leergemeenschap

Moraal et al. (2020) beschrijven schoolcultuur in termen van een professionele leergemeenschap waarin de schoolleiding en het team deelnemen. Hierbij spelen vier kernconcepten een rol:

1. gedeelde opvattingen;
2. onderling vertrouwen;
3. schoolbrede, intensieve samenwerking;
4. ondersteunend leiderschap.

In het onderzoek van Moraal et al. (ibid.) worden ervaren leraren van twee vo-scholen met elkaar vergeleken. Op de ene school is er een uitgesproken pedagogisch-didactische visie. Daar lijken gedeelde opvattingen van ervaren leraren samen te gaan met een schoolcultuur van onderling vertrouwen en intensieve samenwerking en er vinden effectieve professionaliseringsactiviteiten plaats. Bij de ervaren leraren van de school met een minder uitgesproken visie laat het onderzoek zien dat een gebrek aan gedeelde opvattingen lijkt samen te gaan met minder onderling vertrouwen, samenwerking die oppervlakkiger is en professionaliseringsactiviteiten die minder effectief zijn.

Kools (2020) definieert een school als lerende organisatie als 'een school die het vermogen heeft zich routinematig te veranderen en aan te passen aan nieuwe omgevingen en omstandigheden, doordat haar leden, individueel en samen, leren om hun visie te realiseren' (p. 281). Het onderzoek van Kools laat zien dat zeven dimensies kunnen worden onderscheiden in het model van de school als lerende organisatie:

1. het ontwikkelen van een gedeelde visie waarin het leren van alle leerlingen centraal staat;
2. het bevorderen en ondersteunen van permanente professionele ontwikkeling voor al het personeel;
3. het bevorderen van teamleren en samenwerking tussen alle personeelsleden;
4. het creëren van een cultuur van onderzoek, exploratie en innovatie;
5. het inbedden van systemen voor het verzamelen en uitwisselen van kennis en leren;
6. het leren met en van de externe omgeving;
7. het modelleren en stimuleren van lerend leiderschap.

Verder bleek uit het onderzoek dat de dimensies 3, 4 en 7 belangrijk zijn voor het verbeteren van de werktevredenheid van het personeel. Daarnaast bleken de dimensies 1, 2, 3 en 7 een positieve invloed te hebben op de responsiviteit van scholen op de leer- en andere behoeften van hun personeel.

Leiderschap

Bij de organisatiestructuur speelt leiderschap een belangrijke rol. Innovatie op school vereist de capaciteit om te veranderen, zowel bij individuele medewerkers als bij de organisatie, en vraagt om gemotiveerdheid en betrokkenheid. De schoolleider kan hierbij een sterke invloed hebben. Uit onderzoek is gebleken dat transformationeel leiderschap een sterk significante invloed heeft op condities van de organisatie en een middelmatig sterke samenhang heeft met betrokkenheid van leerlingen (Leithwood & Jantzi, 2000). De kwaliteit van schoolleiders en de kwaliteit van lessen hangen samen, zo concludeert de Inspectie van het Onderwijs (2014).

Een belangrijk aspect van transformationeel leiderschap is dat het uitgaat van het begeleiden en aanmoedigen van medewerkers om zich aan te passen aan verandering. Li en Karanxha (2024) concluderen op basis van een literatuurstudie dat in ruim de helft van de door hen bestudeerde onderzoeken de positieve invloed van transformationeel leiderschap op de prestaties van leerlingen wordt bevestigd (direct dan wel indirect). Leithwood en Jantzi (2000) concluderen dat transformationeel leiderschap significante, zij het zwakke effecten heeft op de betrokkenheid van leerlingen. Een andere leiderschapsstijl is gedistribueerd leiderschap ('distributed leadership'). Hierbij worden leiderschapstaken over meer personen verdeeld. Door rekening te houden met de context van de school kan deze vorm van leiderschap bijdragen aan veranderingen die vervolgens indirecte effecten hebben op de schoolprestaties (Heck & Reid, 2020).

Volgens Leithwood en Jantzi (1990) is de 'empowerment' van leraren (oftewel het geven van macht aan leraren) een centrale dimensie van schoolherstructurering. Daarbij kunnen schoolleiders zes brede strategieën gebruiken om de schoolcultuur te beïnvloeden: het versterken van de schoolcultuur; het inzetten van verschillende bureaucratische mechanismen om culturele verandering te stimuleren en te versterken; het stimuleren van personeelsontwikkeling; rechtstreeks communiceren over culturele normen, waarden en overtuigingen; het delen van macht en verantwoordelijkheid met anderen; en het gebruik van symbolen om culturele waarden uit te drukken.

Verbondenheid met de school

Allen et al. (2018) wijzen erop dat verbondenheid met school ('school belonging') op verschillende manieren wordt gedefinieerd, maar dat de meest consistente definitie is gegeven door Goodenow en Grady (1993): de mate waarin leerlingen zich persoonlijk geaccepteerd, gerespecteerd, opgenomen

en gesteund voelen door anderen in de sociale omgeving van de school. Allen et al. (ibid.) wijzen erop dat uit tal van onderzoeken is gebleken dat verbondenheid met school onder meer samenhangt met een betere motivatie om te leren, minder spijbelen, minder wangedrag op school, meer geluksgevoel en meer zelfwaardering. In een studie die is uitgevoerd in Vlaanderen, werden leerlingen in een tijdsbestek van één jaar drie keer bevraagd over het schoolklimaat (vijf dimensies) en academische motivatie. De uitkomsten werden gerelateerd aan de leerresultaten. Positieve percepties van het schoolklimaat bij de eerste meting bleken significant samen te hangen met een toename van academische motivatie bij de tweede meting, die vervolgens significant samenhangt met betere leerresultaten bij de derde meting (Verner-Filion et al., 2023).

Om in kaart te brengen hoe het gevoel van verbondenheid met de school bij leerlingen kan worden gestimuleerd, voerden Allen et al. (2018) een meta-analyse uit op 51 onderzoeken. In de eerste plaats identificeerden zij tien factoren die verbondenheid van adolescenten met school bevorderen: academische motivatie, emotionele stabiliteit, persoonlijke kenmerken, steun van ouders, steun van medeleerlingen, steun van leraren, geslacht, ras en etniciteit, buitenschoolse activiteiten en veiligheid van de school en omgeving. Van deze tien factoren bleken de steun van de leraar en positieve persoonlijke kenmerken de sterkste voorspellers van het gevoel van verbondenheid met de school.

Korpershoek et al. (2019) voerden een meta-analyse uit op 82 onderzoeken, om na te gaan in hoeverre het gevoel van verbondenheid met school samenhangt met motivatie, gedrag, sociaal-emotioneel functioneren en leerprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Uit de resultaten bleek gemiddeld een kleine positieve correlatie met leerprestaties en kleine tot matige positieve correlaties met motivationele uitkomsten zoals oriëntatie op leerdoelen, met sociaal-emotionele aspecten zoals zelfconcept en 'self-efficacy' en met gedragsaspecten. Daarnaast vonden de onderzoekers een kleine negatieve correlatie met schoolverzuim en -uitval. De behoefte om bij school te horen, wordt door Korpershoek et al. in verband gebracht met de theorie van zelfdeterminatie ('Self-determination Theory') van Deci en Ryan (2000), meer specifiek met het concept 'verbondenheid' ('relatedness'). Autonomie, competentie en verbondenheid zijn volgens de theorie van zelfdeterminatie essentieel voor het nastreven van doelen. Uit de meta-analyse kwamen relatief sterke samenhangen naar voren tussen 'school belonging' enerzijds en de perceptie van de leeromgeving (waaronder het klassenklimaat) en de betrokkenheid van de leerling anderzijds.

Het betrekken van leerlingen bij veranderingsprocessen

Forshaw en Woods (2022) voerden een reviewstudie uit naar leerlingparticipatie bij het ontwikkelen van strategieën gericht op het bevorderen van het welbevinden van leerlingen in het voortgezet onderwijs. In verschillende van de geanalyseerde onderzoeken is erop gewezen dat het van belang is dat de groep leerlingen die hierbij wordt betrokken voldoende cohesie vertoont, maar ook voldoende diversiteit, zodat standpunten van verschillende leerlingen worden ingebracht. De betrokkenheid van de schoolleiding wordt gezien als een belangrijke voorwaarde voor succes. Daarnaast wordt ook gewezen op het belang van betrokkenheid van het personeel, de leerlingen op school en de ouders. Ook effectieve communicatie tussen de betrokkenen en de rest van het schoolteam wordt als essentieel voor succes gezien. Belemmeringen voor succesvol actieonderzoek hebben te maken met praktische zaken, zoals het vinden van passende momenten om te vergaderen en de beschikbaarheid van tijd voor leerlingen en personeel om structureel bij het actieonderzoek betrokken te blijven. Onvoldoende bekendheid bij medeleerlingen en gebrek aan belangstelling bij leraren vormen eveneens belemmeringen. Om blijvende effecten te bewerkstelligen, is het van belang dat doelen van verbeterprojecten systematisch worden gekoppeld aan doelen voor schoolverbetering en aan een overkoepelend strategisch plan.

3.2.2 Factoren op klasniveau

Belangrijke factoren op klasniveau zijn eigenaarschap van leren, de relatie tussen de leraar en de leerlingen, de kwaliteit van lesgeven, doelgerichtheid en het gevoel van leerlingen dat zij erkenning krijgen.

Eigenaarschap van leren

In verband met de dimensie 'kwaliteit van de leeromgeving' in het model van schoolcultuur is het streven naar 'eigenaarschap van leren' relevant. Als leerlingen in de gelegenheid worden gesteld om een actieve rol in het leren aan te nemen en als zij daarin worden gestimuleerd, raken zij meer betrokken bij hun leerproces. Dat kan ertoe leiden dat zij daarop beter kunnen reflecteren, meer zelfvertrouwen krijgen, zelf leerstrategieën ontwikkelen en betere leerresultaten halen (Chan et al., 2014; Conley & French, 2014). Uit een overzichtsstudie van Lindstrom Johnson (2009) blijkt onder meer dat er een samenhang is tussen eigenaarschap bij leerlingen en een reductie in geweld op school. In Nederland richt het project 'We Own The School' (WOTS) zich op het in kaart brengen en bevorderen van eigenaarschap van leren. Daarbij spelen de schoolcontext en de leercontext een belangrijke rol (Stichting Student Ownership of Learning, 2020). Op basis van de schoolcultuur worden zes typen scholen onderscheiden. Deze wordt in kaart gebracht via een spel en het afnemen van vragenlijsten.

De relatie tussen de leraar en de leerlingen

Bij de dimensie 'leerlinggerichtheid' is de relatie tussen de leraar en de leerlingen een belangrijke factor. Roorda et al. (2011) voerden een meta-analyse uit op data van 99 onderzoeken naar de samenhang tussen de relatie tussen de leraar en leerlingen en de betrokkenheid en prestaties van leerlingen. Daarbij gaat het om onderzoeken in het primair en voortgezet onderwijs. Uit de analyse bleek dat er een middelgrote tot sterke samenhang was tussen de relatie tussen de leraar en de leerlingen en de mate van betrokkenheid van de leerling. Dit was zowel bij positieve relaties als bij negatieve relaties het geval. De samenhang tussen de relatie tussen de leraar en de leerlingen en de leerprestaties bleek klein tot middelgroot. Over het geheel genomen, bleken de samenhangen sterker in de hogere klassen, maar het effect van negatieve relaties was in het primair onderwijs groter dan in het voortgezet onderwijs.

Quin (2017) voerden een literatuurstudie uit naar de samenhang tussen de relatie tussen de leraar en de leerling en de betrokkenheid van de leerling. In de studie werden 46 onderzoeken, waarvan 13 longitudinale, betrokken. Uit het onderzoek blijkt dat de relatie tussen de leraar en de leerling in belangrijke mate samenhangt met tal van indicatoren van de betrokkenheid van de leerling, maar dat er ook andere factoren meespelen. Uit de longitudinale onderzoeken bleek dat deze samenhang ook op de langere termijn blijft bestaan. Cornelius-White (2007) voerde een meta-analyse uit op 119 publicaties om effecten vast te stellen van leerlinggerichte leraar-leerlingrelaties. Er bleek een significante correlatie tussen positieve leraar-leerlingrelaties en de leerresultaten, de affectieve en gedragsmatige resultaten bij leerlingen.

Endedijk et al. (2022) voerden een meta-analyse uit op data van 297 onderzoeken, om de vraag te beantwoorden naar de relevantie van de kwaliteit van interactie tussen de leraar en de leerling, rekening houdend met het gedrag van de leerling. Uit de meta-analyse blijkt een significante (middelgrote) positieve samenhang tussen het gedrag van de leerling en de kwaliteit van de relatie tussen de leerling en de leraar. In het algemeen ging een kwalitatief betere relatie met de leraar samen met meer prosociaal gedrag en minder externaliserend gedrag van leerlingen. Daarnaast was er een middelgrote positieve samenhang tussen het gedrag van de leerling en de kwaliteit van relaties met medeleerlingen. Bovendien bleek er een significante samenhang te zijn tussen de kwaliteit van de relatie tussen de leerling en de leraar en de kwaliteit van de relatie tussen de leerling

en medeleerlingen. Het gaat hier om een klein effect, maar het wijst er wel op dat relaties tussen leerlingen onderling beter zijn bij leerlingen die ook een positieve relatie met de leraar hebben. De onderzoekers concluderen dat de leraar vooral proactief moet handelen om negatief en verstorend gedrag te voorkomen en zodoende negatieve interactie met de leerling te voorkomen. Voorbeelden zijn het op een vriendelijke manier benadrukken van gewenst gedrag, het geven van emotionele ondersteuning en het zoveel mogelijk vermijden van correctief ingrijpen.

Schwab et al. (2019) deden onderzoek op vo-scholen in Oostenrijk naar lesverstorend gedrag en naar voorspellers daarvan. Jongens en hyperactieve leerlingen scoorden hoger op lesverstorend gedrag dan meisjes en leerlingen die niet als hyperactief waren gekwalificeerd. Verder bleek dat een positievere relatie tussen leraar en leerling samenging met minder lesverstorend gedrag. Uit de longitudinale analyses bleek dat het vertonen van lesverstorend gedrag een relatief stabiel persoonskenmerk is bij jongeren. Daarom is het volgens de onderzoekers belangrijk zo vroeg mogelijk te interveniëren en is het van belang dat leraren wordt gewezen op de samenhang tussen hun relatie met de leerlingen en het gedrag van de leerlingen.

Kincade et al. (2020) deden onderzoek naar het effect van universele aanpakken om de relaties tussen leraren en leerlingen te verbeteren. Dit via meta-analyse, in combinatie met 'common element procedures'. De universele programma's met de grootste effecten waren 'Establish-Maintain-Restore' en 'BRIDGE'. Met behulp van de 'common element procedures' werden 44 activiteiten geïdentificeerd die leraren kunnen toepassen om positieve relaties met hun leerlingen te stimuleren. Daaronder waren 14 proactieve en directe activiteiten. Uit het onderzoek bleek ook dat programma's met de grootste positieve effecten in het algemeen de meeste proactieve en directe activiteiten omvatten. De meest voorkomende proactieve activiteiten in programma's die als effectief werden beoordeeld, waren het tonen van respect door leraren en het geven van complimenten aan leerlingen, het doorbrengen van 'één-op-één-tijd' met leerlingen om relaties op te bouwen en het 'coachen en valideren' van emoties van leerlingen. Ook het uitvoeren van objectieve observaties om eventuele verkeerde verwachtingen van leraren te veranderen en het persoonlijk leren kennen van leerlingen bleken effectief.

Caldarella et al. (2023) voerden een RCT-onderzoek uit naar de samenhang tussen de mate waarin leerlingen gedragsproblemen vertoonden en de 'praise-to-reprimand ratio' (PPR) in het voortgezet onderwijs. Een hoge ratio houdt in dat de leraar leerlingen meer prijst dan reprimandes geeft. De helft van de leraren kreeg een training op dat gebied. Vervolgens werden leerlingen geselecteerd die gedragsproblemen vertoonden en er werden lesobservaties uitgevoerd. Daaruit bleek dat de hele klas significant meer taakgericht gedrag vertoonde bij een hogere PPR (voor de klas als geheel) en dat de leerlingen met gedragsproblemen significant minder vaak de les verstoorde. De onderzoekers berekenen dat het realiseren van een verhouding van 1:1 tussen prijzen en reprimandes geven kan leiden tot een reductie van lesverstorend gedrag met de helft. In vergelijking met onderzoek dat zij in het basisonderwijs uitvoerden, bleek het effect van de PPR aanmerkelijk groter in het voortgezet onderwijs.

In een onderzoek van O'Handley et al. (2023) naar de invloed van het prijzen van gedrag door de leraar bleek het om de twee minuten prijzen van het gedrag van leerlingen tot een aanzienlijke verbetering in taakgericht gedrag en afname van verstorend gedrag te leiden. Het om de vier minuten prijzen van het gedrag leidde tot wisselende resultaten.

Simmons et al. (2015) hielden focusgroepen waarin leerlingen in de leeftijd van 6 tot 17 jaar schetsten hoe de school zou kunnen bijdragen aan het bevorderen van hun welbevinden. Op het gebied van relaties gaven veel leerlingen aan meer begrip te willen van hun leraren en dat leraren minder in een machtsrelatie tot leerlingen zouden staan. Ook goede onderlinge relaties en respect tussen leerlingen en respect tussen leerlingen en leraren werden vaak genoemd.

Kwaliteit van lesgeven

De pedagogische kwaliteiten van leraren zijn van invloed op hoe zij lesgeven en op het leren door leerlingen tijdens de les (König et al., 2021; Kunter et al., 2013; Watts et al., 2021). Kwaliteit van instructie heeft ook invloed op de betrokkenheid van leerlingen. Daarnaast heeft ook het gedragsmanagement door leraren (de manier waarop zij de naleving van taken of gedragsverwachtingen door leerlingen bevorderen) indirect invloed op de betrokkenheid van leerlingen, doordat dit de instructiekwaliteit beïnvloedt (Lekwa et al., 2019).

Cents-Boonstra et al. (2022) voerden lesobservaties uit in 52 lessen in het middelbaar beroepsonderwijs. Daarbij richtten zij zich op motiverende en demotiverende acties van de leraar en op de mate van betrokkenheid van de studenten. De resultaten toonden aan dat het specifiek stellen van motiverende vragen en het geven van positieve feedback en ondersteuning tijdens oefeningen samenhangen met positieve betrokkenheid van studenten. In tegenstelling tot de verwachting hingen sommige demotiverende gedragingen van leraren eveneens samen met positieve betrokkenheid van studenten, zij het in mindere mate.

Bradshaw et al. (2007) constateerden dat teamleden die meer zelfvertrouwen hadden in het omgaan met situaties waarin wordt gepest, eerder ingrepen en de situatie minder vaak erger maakten dan teamleden met minder zelfvertrouwen op dat gebied. De houding ten aanzien van pesten en het zelfvertrouwen in het omgaan daarmee hingen samen met ervaringen die de leden van het team met pesten hadden.

Uit het eerder genoemde onderzoek van Simmons et al. (2015) kwam naar voren dat leerlingen op het gebied van didactiek behoefte hebben aan leraren die vaardiger zijn en aan praktische en leuke lessen die hun leerervaringen bevorderen. Oudere leerlingen spraken hun behoefte uit aan eerlijke beoordeling, meer en constructieve terugkoppeling en meer variatie in manieren van leren.

Doelgerichtheid

Givens Rolland (2012) zocht met behulp van een meta-analyse naar het effect van doelgerichtheid in de leeromgeving. Zij vond een significante samenhang tussen gerichtheid op beheersing van vaardigheden ('mastery') en de gemotiveerdheid en leerprestaties van leerlingen. In leeromgevingen die meer gericht zijn op prestaties ('performance') bleken leerlingen minder gemotiveerd en bleven hun leerprestaties achter in vergelijking met de op 'mastery' gerichte leeromgevingen. Daarnaast toonde de analyse een significante samenhang tussen ondersteuning door de leraar, zowel gericht op sociaal-emotionele aspecten als op instructie, en de leerprestaties en sociaal-emotionele factoren bij leerlingen, waaronder 'self-efficacy', de belangstelling voor de les en prosociaal gedrag.

3.3 Het belang van een positieve schoolcultuur

In een onderzoek op 188 scholen werd een positieve samenhang vastgesteld tussen een positieve schoolcultuur enerzijds en prosociaal gedrag en de mate waarin leerlingen zich in sociaal-emotioneel opzicht aanpassen anderzijds (Brand, et al., 2003). In onderzoek van Barr en Higgins-D'Alessandro (2007) bleek een positievere perceptie van de schoolcultuur significant samen te hangen met de mate van empathie die leerlingen hebben ten aanzien van anderen. Er was echter geen significante samenhang tussen de gepercipieerde schoolcultuur en prosociaal gedrag van de leerlingen.

In studies van Wang en Degol (2016) en Thapa et al. (2013) wordt gerapporteerd dat het schoolklimaat van belang is voor het realiseren van goede leerresultaten, voor het tegengaan van gedragsproblemen en het bevorderen van het sociaal-emotionele functioneren van leerlingen.

Berkowitz et al. (2017) voerden een reviewstudie uit naar de samenhang tussen schoolklimaat, sociaal-economische achtergrond, ongelijkheid en leerprestaties. Een positief schoolklimaat bleek de negatieve invloed van een zwakke sociaal-economische achtergrond op leerprestaties significant af te zwakken. De studie leverde echter onvoldoende zicht op causale relaties hierbij. Uit een meta-analyse, uitgevoerd op 38 studies, bleek een significante correlatie tussen het schoolklimaat en de leerprestaties (Demirtas-Zorbaz et al., 2012). Het ging echter om een kleine correlatie. De onderzoekers stelden dat meer onderzoek nodig is naar de invloed van verschillende dimensies van schoolklimaat.

3.4 Sociale veiligheid

Sociale veiligheid is een belangrijk aandachtspunt binnen het onderwijs. Er zijn verschillende indicatoren van sociale veiligheid op school (Nelen et al., 2018). In de eerste plaats betreft dit de veiligheidsgevoelens van leerlingen en personeel met betrekking tot verschillende plaatsen in en rond de school. In de tweede plaats betreft het de afwezigheid van ongewenste sociale gedragingen van leerlingen zoals spijbelen en het bezit van drugs, wapens of alcohol op school. In de derde plaats betreft het de afwezigheid van diverse varianten van geweld in verschillende rollen: als slachtoffer en/of dader; dit zowel bij leerlingen als bij personeel. Bij pesten en geweld gaat het om antisociaal of agressief gedrag. In de Veiligheidsmonitor worden zes soorten geweld onderscheiden: verbaal geweld, materieel geweld, sociaal geweld, licht lichamelijk geweld, grof lichamelijk geweld, seksueel geweld (Nelen et al., *ibid.*).

Leerlingen die zich veilig en geaccepteerd voelen, zijn meer gemotiveerd om te leren en meer betrokken bij de school (Osterman, 2000). Leerlingen die op school gepest worden, lopen een groot risico op psychische klachten (Gini & Pozzoli, 2009). Leraren die tijdens hun werk sociale onveiligheid ervaren, kunnen last krijgen van stress en burnout (Wiley, 2000; Woods et al., 2023).

In 2018 voelde 98 procent van de leerlingen en 90 procent van het onderwijspersoneel zich veilig op school. Bij de leerlingen gaf 5 procent aan slachtoffer te zijn van pesten en 2 procent van de leerlingen gaf aan zelf (ook) te pesten (Nelen et al., 2018). In 2022 voelde 97 procent van de leerlingen en 95 procent van het personeel zich veilig op school (Lodewick et al., 2023). Uit een recent onderzoek bij vo-leerlingen in Noorwegen blijkt dat 5,7 procent zich niet veilig voelt op school (Fossum et al., 2023). Het gevoel daar niet veilig te zijn hangt significant samen met slachtoffer zijn van zowel traditioneel pesten als cyberpesten, een sterkere mate van gedragsproblemen, hyperactiviteit en problemen met leeftijdsgenoten, en een andere taal dan Noors als moedertaal hebben.

3.5 De samenhang tussen schoolcultuur of -klimaat en sociale veiligheid, pesten en welbevinden

Steffgen et al. (2013) voerden een meta-analyse uit op 36 studies naar de samenhang tussen schoolklimaat en geweld op school. Zij vonden een middelgroot effect, waarbij een positiever schoolklimaat samengaat met minder geweld op school. Er bleek echter veel variantie tussen de studies te zijn. Daardoor konden geen specifieke factoren in schoolklimaat worden aangewezen die de gevonden samenhang verklaarden. Dat er een significante samenhang was, is volgens de onderzoekers in ieder geval een betekenisvol resultaat.

Aldridge et al. (2020) deden onderzoek bij ruim 6.000 leerlingen in het voortgezet onderwijs in Australië naar de samenhang tussen schoolklimaat, gepest worden, weerbaarheid ('resilience') en welbevinden ('life satisfaction'). Deze onderzoekers geven aan dat er – voor zover zij weten – nog niet eerder onderzoeken zijn uitgevoerd naar de combinatie van die vier factoren. Kenmerken van het schoolklimaat verklaarden 41 procent van de variantie in weerbaarheid van de leerlingen, 16 procent

van de variantie in slachtofferschap van pesten en 54 procent van de variantie in welbevinden. Eerder rapporteerden Aldridge et al. (2018) op basis van dezelfde data over de samenhang tussen schoolklimaat, gepest worden en delinquent gedrag van jongeren. Uit dat onderzoek bleek dat vooral een sterker gevoel bij leerlingen van verbondenheid met school ('school connectedness') samengaat met minder gepest worden en dat vooral duidelijkheid van regels samengaat met minder delinquent gedrag van leerlingen. Het schoolklimaat (gemeten in zes dimensies) verklaarde 14,5 procent van het delinquent gedrag en gepest worden bleek significant samen te hangen met het vertonen van delinquent gedrag.

De kans op succes bij het terugdringen van pesten is groter bij een schoolbrede, multidisciplinaire aanpak, waarbij betrokkenheid van het team een belangrijke factor is (Vreeman & Carroll, 2007). Uit verschillende onderzoeken is gebleken dat er minder pestgedrag is op scholen met een positief schoolklimaat. Een ongezond en niet ondersteunend schoolklimaat schept een sociale context die pestgedrag in de hand werkt (Wang et al., 2013). Wang et al. (2014) onderzochten de samenhang tussen leerresultaten en het schoolklimaat en de mate waarin er wordt gepest in po-scholen. Uit hun onderzoek bleek een significant positieve samenhang tussen schoolklimaat en leerresultaten en een significant negatieve samenhang tussen leerresultaten en gepest worden door medeleerlingen. In tegenstelling tot de verwachting bleek schoolklimaat geen significante invloed te hebben op het verband tussen leerresultaten en gepest worden.

Mooij et al. (2011) concludeerden op basis van onderzoek bij ruim 78.000 vo-leerlingen, 6.200 leraren en 600 schoolleiders dat het bestaan van prosociale gedragsregels op school die gezamenlijk worden gehandhaafd en het bestaan van maatregelen op school tegen spijbelen positief samenhangen met het gevoel van veiligheid bij leerlingen. Uit onderzoek van Koth et al. (2008) is gebleken dat de mate waarin leerlingen orde en discipline ervaren voor 27 procent wordt voorspeld door factoren op schoolniveau en voor 8 procent door factoren op klasniveau.

Coyle (2008) onderzocht welke aspecten van schoolcultuur bijdragen aan het terugdringen van agressief gedrag op school. Het onderzoek was een case study bij een school waar het 'Olweus Bullying Prevention Program' werd ingevoerd. Hij stelt dat het van belang is dat er een gevoel van warmte, samenwerking en verbondenheid is tussen het personeel onderling en tussen het personeel en de leerlingen. Dit in combinatie met gerichtheid op leren als primaire missie van de school.

Uit onderzoek van Farrell et al. (2011) bleek dat van de onderzochte risico- en bevorderende factoren op schoolniveau vooral de factoren die verband houden met schoolnormen gericht op geweldloosheid en bewustwording en het melden van incidenten het grootste effect hebben op het terugdringen van agressie.

3.6 Interventies en effecten

3.6.1 Interventies gericht op gedrag van leerlingen en verminderen van pesten

In een reviewstudie van Siddiqui en Ventista (2018) zijn onderzoeken onder de loep genomen naar effecten van interventies op school die zijn gericht op het verbeteren van niet-cognitieve vaardigheden. Tot de niet-cognitieve vaardigheden behoorden onder meer sociale vaardigheden, emotioneel welbevinden, motivatie en zelfregulatie. Van de 3.000 onderzoeken die werden gevonden, werden er 138 als relevant bevonden, maar slechts 13 hiervan boden voldoende informatie om de effectgrootte te berekenen. De conclusie uit de review is dat er zwak tot middelgroot bewijs is dat sommige niet-cognitieve vaardigheden kunnen worden verbeterd door interventies op school. Bij de meest effectieve interventies waren zowel school als ouders betrokken, kregen de leerlingen de

vrijheid om te communiceren en hun gevoelens uit te drukken en maakte de interventie deel uit van het reguliere programma. Het lukte niet in de review causale verbanden te vinden tussen specifieke kenmerken van interventies en het sociaal-emotionele functioneren van leerlingen.

Programma's die zijn gericht op het terugdringen van pesten zijn in het voortgezet onderwijs in het algemeen minder effectief dan in het basisonderwijs (Yeager et al., 2015; Orobio De Castro et al., 2018). Hiervoor worden verschillende oorzaken aangewezen, waaronder dat leerlingen te maken hebben met wisselende samenstellingen van klassen, meer leraren en vaak een marginale rol van de mentor (De Roo et al., 2020; Van Aalst, 2022), dat pesten in het vo doorgaans minder zichtbaar is dan in het po (Collins & Harlacher, 2023), dat pesten statusverhogend kan werken binnen de groep (Wiertsema et al., 2023) en dat leraren in het vo minder cohesie, samenwerking, consensus, communicatie en collegialiteit ervaren dan leraren in het po. Dat heeft onder meer te maken met meer middenmanagement op school dan in het po en besluitvorming in kleine groepjes (Van Aalst, 2022).

Orobio de Castro et al. (2018) onderzochten de effectiviteit van programma's tegen pesten in het basisonderwijs in Nederland. Belangrijke uitkomsten van dat onderzoek zijn dat de gekozen programma's in veel basisscholen slechts gedeeltelijk werden uitgevoerd (waardoor de 'treatment fidelity' onvoldoende is) en dat niet duidelijk is wat de werkzame factoren in de programma's zijn. Valle et al. (2020) voerden een reviewstudie uit naar schoolbrede maatregelen tegen pesten. Zij analyseerden 17 artikelen uit de periode 1998-2018. Hieruit kwam geen consistent beeld naar voren. In acht studies werd een afname van het pesten geconstateerd, terwijl in zeven studies geen significante verandering of zelfs een toename werd gevonden. Andere gerapporteerde effecten waren een toename van het aantal meldingen indien leerlingen werden gepest, een verandering in de attitudes ten aanzien van pesten en een sterker gevoel dat medeleerlingen en leraren ingrepen bij gevallen van pesten.

In de Verenigde Staten maken veel scholen gebruik van 'Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports' (SWPBIS). Met SWPBIS wordt beoogd het gedrag van leerlingen te verbeteren met behulp van een systematische aanpak die is gericht op het gedrag van het personeel. Uit een vijf jaar durend longitudinaal onderzoek ('randomized controlled trial') in 37 basisscholen bleek dat de scholen die in SWPBIS waren getraind deze aanpak op de juiste manier toepasten ('treatment fidelity') en een aanzienlijke afname ondervonden in schorsingen en disciplinaire maatregelen tegen leerlingen (Bradshaw et al., 2010).

3.6.2 Interventies gericht op de schoolcultuur

Cultuurverandering op school vereist een 'systeembenadering': Alle deelnemers aan de school moeten erbij betrokken worden, dus leerlingen en leraren, maar ook ouders (Maehr & Midgley, 1996). In verband hiermee wijzen Firestone en Louis (1999) erop dat leiders, zelfs populaire, charismatische leiders, niet altijd een grote invloed hebben op de schoolcultuur.

Er is weinig onderzoek gedaan naar effecten van interventies die zijn gericht op het aanpassen van de schoolcultuur of het schoolklimaat. Charlton et al. (2021) onderzochten de methodologische kwaliteit en de uitkomsten van 18 experimentele studies waarin effecten van schoolbrede interventies werden onderzocht op de percepties die leraren en leerlingen hebben van het schoolklimaat. De onderzoekers concluderen dat slechts drie van de 25 onderzochte artikelen op het gebied van de methodologie aan alle standaarden voldeden. De effectgroottes die in de verschillende studies werden gerapporteerd, varieerden. De kwalitatief beste studies betroffen onderzoek naar 'schoolwide positive behavioral interventions and supports' (SWPBIS) en naar interventies gericht op sociaal-emotioneel leren (SEL). In die studies werden ook de sterkste effecten gevonden. Bij SWPBIS betrof

het twee artikelen over een onderzoek in het primair onderwijs. Het kwalitatief goede onderzoek gericht op sociaal-emotioneel leren betrof de inzet van het programma 'RULER' (Rivers et al., 2013). Ook hier betreft het een toepassing in het primair onderwijs (bij leerlingen van 10 à 12 jaar). Het doel van dat programma is het bevorderen van een positieve ontwikkeling van de jeugd. Dit door een combinatie van uitgebreide professionele ontwikkeling van leraren en een op het ontwikkelen van sociaal-emotionele vaardigheden gericht programma voor leerlingen. Daarbij ligt de nadruk op het onderwijzen en leren van emotie gerelateerde concepten of 'gevoelswoorden' en door hulpmiddelen te introduceren om emoties te gebruiken in de leeromgeving.

3.7 Samenvatting

Wat het begrip 'schoolcultuur' inhoudt, is niet duidelijk gedefinieerd. Bovendien is niet eenduidig waarin 'schoolcultuur' zich onderscheidt van 'schoolklimaat'. In navolging van Schoen en Teddlie (2008), wordt schoolcultuur in dit onderzoek opgevat als een concept dat vier dimensies omvat:

1. professionele oriëntatie,
2. organisatiestructuur,
3. kwaliteit van de leeromgeving,
4. leerlinggerichtheid.

Hierbij hebben de eerste twee dimensies vooral betrekking op het schoolniveau, terwijl de derde en vierde dimensie vooral het klasniveau betreffen.

Op schoolniveau is het bij de dimensie 'professionele oriëntatie' van belang dat de school een lerende organisatie is, met aandacht voor professionaliteit, professionele groei en samenwerking. Dit leidt tot meer tevredenheid bij het schoolteam en meer oog voor de professionele behoeften van het team. Bij de dimensie 'organisatiestructuur' is het leiderschap onder meer van belang. Zowel transformationeel leiderschap als gedistribueerd leiderschap kunnen een positieve invloed hebben op de capaciteit van de school om te innoveren. Verder is het van belang dat het gevoel van verbondenheid met de school bij leerlingen wordt versterkt. Daarbij speelt steun van de leraar een belangrijke rol. Leerlingen die zich verbonden voelen met school hebben een positievere perceptie van de leeromgeving en voelen zich meer betrokken. Ook het bij veranderingsprocessen betrekken van leerlingen kan een belangrijke factor zijn in de schoolcultuur.

Op klasniveau zijn de kwaliteit van de leeromgeving en de leerlinggerichtheid belangrijke dimensies van de schoolcultuur. Daarbij is de relatie tussen de leraar en de leerlingen een factor die van groot belang is. Een positievere relatie gaat samen met minder lesverstoring gedrag. Het stellen van motiverende vragen door de leraar en het geven van positieve feedback en ondersteuning tijdens oefeningen hangen samen met positieve betrokkenheid van leerlingen. Effectieve proactieve activiteiten om een betere relatie met leerlingen op te bouwen, zijn het prijzen van leerlingen, respect tonen, één op één tijd doorbrengen met leerlingen, emoties coachen en valideren, objectieve observaties uitvoeren om eventuele foute eigen beelden van leraren te veranderen en leerlingen persoonlijk leren kennen. Ook het streven naar 'eigenaarschap' bij leerlingen is een belangrijke factor. Hierbij worden leerlingen ertoe aangezet een actieve rol te spelen in hun leren. Naast de relatie tussen de leraar en de leerlingen is ook de kwaliteit van lesgeven van groot belang. De pedagogische kwaliteiten van leraren zijn van invloed op hoe zij lesgeven en op het leren door leerlingen tijdens de les en op hun betrokkenheid. Leerlingen hebben behoefte aan leraren die vaardig zijn en aan praktische, leuke en gevarieerde lessen. Ook hebben leerlingen behoefte aan eerlijke beoordeling en constructieve terugkoppeling.

Omdat het vertonen van lesverstoring gedrag een relatief stabiel persoonskenmerk is bij jongeren, is het belangrijk zo vroeg mogelijk te interveniëren. Leraren moeten vooral proactief handelen om negatief en verstoring gedrag te voorkomen en zodoende negatieve interactie met de leerling te voorkomen, bijvoorbeeld door op een vriendelijke manier gewenst gedrag te benadrukken en emotionele ondersteuning te geven.

Op de vraag of een positieve schoolcultuur samenhangt met meer pro sociaal gedrag van leerlingen, geven onderzoeksresultaten geen duidelijk antwoord. Een meta-analyse liet wel zien dat een positiever schoolklimaat samengaat met minder geweld op school, maar er waren grote verschillen tussen studies. Daardoor werd niet duidelijk hoe de gevonden samenhang kon worden verklaard. Kenmerken van het schoolklimaat blijken ook een relatief groot deel van de variantie in de weerbaarheid en in het welbevinden van de leerlingen te verklaren.

Interventies op school kunnen een positief effect hebben op het sociaal-emotionele functioneren van leerlingen, maar ook daarbij is het niet mogelijk gebleken om aan te wijzen welke kenmerken van interventies dit bewerkstelligen. Programma's die zijn gericht op het terugdringen van pesten zijn in het voortgezet onderwijs in het algemeen minder effectief dan in het basisonderwijs. Onderzoek naar effectieve maatregelen leverde geen consistent beeld op. Naar interventies die zijn gericht op het veranderen van de schoolcultuur is weinig onderzoek gedaan. Ook op dat punt kunnen geen duidelijke uitspraken worden gedaan over wat effectief is.

4 Vragenlijst schoolcultuur

4.1 Inleiding

In de volgende paragrafen worden de resultaten gepresenteerd van de vier achtereenvolgende afnamen van de vragenlijst schoolcultuur bij onderwijsgegenden en bij leerlingen.

4.2 Resultaten bij onderwijsgegenden

Tabel 4.1 geeft een overzicht van de resultaten van de vragenlijst schoolcultuur die in vier jaarlijkse metingen is afgenomen bij leraren en ander bij het onderwijs betrokken personeel van de vier scholen. Daarbij moet worden opgemerkt dat de respons

Tabel 4.1 Gemiddelden en standaarddeviaties vragenlijst schoolcultuur leraren en ondersteunend personeel (schaal van 1 tot 4); vier metingen

	2021-2022		2022-2023		2023-2024		2024-2025	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
School A	n=12		n=7		n=17		n=12	
Professionele oriëntatie	2,44	0,42	2,63	0,42	2,52	0,45	2,82	0,30
Organisatiestructuur	2,65	0,53	2,70	0,49	2,70	0,44	2,97	0,26
Kwaliteit leeromgeving	2,71	0,41	2,71	0,30	2,65	0,62	2,67	0,31
Leerlinggerichtheid	2,54	0,40	2,61	0,43	2,69	0,44	2,92	0,40
School B	n=9		n=10		n=18		n=18	
Professionele oriëntatie	3,15	0,50	3,11	0,33	2,96	0,35	3,14	0,45
Organisatiestructuur	3,01	0,51	3,09	0,29	2,89	0,43	3,12	0,44
Kwaliteit leeromgeving	3,06	0,46	2,90	0,41	2,88	0,41	3,06	0,44
Leerlinggerichtheid	3,08	0,53	3,18	0,29	2,90	0,37	3,04	0,43
School C	n=58		n=18		n=40		n=35	
Professionele oriëntatie	2,33	0,42	2,31	0,43	2,47	0,55	2,25	0,54
Organisatiestructuur	2,52	0,57	2,53	0,58	2,61	0,47	2,40	0,58
Kwaliteit leeromgeving	2,78	0,42	2,58	0,56	2,70	0,47	2,57	0,44
Leerlinggerichtheid	2,56	0,53	2,61	0,48	2,67	0,44	2,59	0,43
School D	n=19		n=10		n=4		n=20	
Professionele oriëntatie	2,60	0,60	2,83	0,43	2,57	0,70	2,65	0,38
Organisatiestructuur	2,60	0,56	2,97	0,49	2,50	0,57	2,82	0,38
Kwaliteit leeromgeving	2,04	0,52	2,18	0,49	1,81	0,43	2,16	0,44
Leerlinggerichtheid	2,61	0,47	2,60	0,36	2,56	0,24	2,73	0,36

Het valt op dat de gemiddelde scores bij school A, C en D alle iets boven het midden van de schaal liggen. School B scoort iets hoger, met gemiddelden die bij de eerste, derde en vierde meting bijna allemaal iets hoger dan het midden van de schaal liggen. Verder valt op dat er bij school A tussen de eerste en vierde meting een verbetering te zien is bij professionele oriëntatie, organisatiestructuur en leerlinggerichtheid, maar niet bij kwaliteit van de leeromgeving. Bij school B is er alleen een zeer kleine verbetering bij organisatiestructuur, terwijl de overige scores vrijwel gelijk blijven. Bij school C is er een lichte verslechtering bij professionele oriëntatie, organisatiestructuur en kwaliteit van de leeromgeving, terwijl het resultaat bij leerlinggerichtheid nagenoeg gelijk blijft. Bij school D is er tussen de eerste en de vierde meting een lichte vooruitgang bij de vier schalen. Al met al lijkt de schoolcultuur stabiel te blijven of licht te verbeteren over de periode van drie jaar waarover de metingen zich uitstrekten.

4.3 Resultaten bij leerlingen

Tabel 4.2 toont de resultaten van de vier afnamen van de vragenlijst schoolcultuur bij leerlingen van de vier scholen in de schooljaren 2021-2022 tot en met 2024-2025.

Tabel 4.2 Gemiddelden en standaarddeviaties vragenlijst schoolcultuur leerlingen (schaal van 1 tot 4); vier metingen

	2021-2022		2022-2023		2023-2024		2024-2025	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
School A	n=96		n=152		n=75		n=92	
Organisatiestructuur	3,02 ^a	0,65	2,93 ^a	0,65	2,90 ^a	0,77	2,83 ^a	0,67
Kwaliteit leeromgeving	3,12 ^{a b}	0,62	3,16 ^b	0,59	2,95 ^{a b}	0,69	2,89 ^a	0,69
Leerlinggerichtheid	2,94 ^a	0,70	2,84 ^{a b}	0,73	2,82 ^{a b}	0,74	2,80 ^b	0,72
Cultuursensitiviteit	2,89 ^a	0,74 ^a	2,81 ^a	0,67	2,77 ^a	0,75	2,62 ^a	0,77
School B	n=157		n=230		n=119		n=83	
Organisatiestructuur	3,19 ^a	0,54	3,01 ^b	0,61	3,15 ^{a b}	0,61	2,95 ^b	0,78
Kwaliteit leeromgeving	3,20 ^a	0,57	3,14 ^a	0,55	3,17 ^a	0,54	3,18 ^a	0,53
Leerlinggerichtheid	2,99 ^a	0,58	2,88 ^a	0,60	3,02 ^a	0,70	2,93 ^a	0,83
Cultuursensitiviteit	2,79 ^a	0,67	2,91 ^{a b}	0,66	2,95 ^b	0,76	2,89 ^{a b}	0,75
School C	n=151		n=103		n=307		n=106	
Organisatiestructuur	2,89 ^a	0,69	2,94 ^a	0,62	2,97 ^a	0,72	2,82 ^a	0,76
Kwaliteit leeromgeving	3,18 ^a	0,59	3,19 ^a	0,53	3,12 ^a	0,64	2,98 ^a	0,69
Leerlinggerichtheid	2,72 ^a	0,71	2,95 ^b	0,68	2,88 ^b	0,78	2,75 ^{a b}	0,85
Cultuursensitiviteit	2,84 ^a	0,72	2,98 ^a	0,68	2,92 ^a	0,77	2,82 ^a	0,86
School D	n=30		n=21		n=34		n=38	
Organisatiestructuur	3,12 ^a	0,75	3,27 ^a	0,48	3,12 ^a	0,76	3,25 ^a	0,73
Kwaliteit leeromgeving	3,01 ^a	0,70	3,14 ^a	0,50	3,01 ^a	0,77	3,09 ^a	0,65
Leerlinggerichtheid	3,15 ^a	0,75	3,17 ^a	0,60	3,12 ^a	0,85	3,34 ^a	0,77
Cultuursensitiviteit	2,86 ^a	0,81	3,02 ^a	0,71	2,81 ^a	0,81	3,01 ^a	0,71

Noot: Scores met een gelijke letter/kleur in het superscript verschillen niet significant van elkaar.

Het valt op dat de gemiddelde scores bij alle scholen op alle dimensies en op alle meetmomenten boven het midden van de schaal liggen. Bij school A wordt kwaliteit van de leeromgeving in het laatste deelnamejaar lager beoordeeld dan in het tweede deelnamejaar. Daarnaast wordt leerlinggerichtheid in het laatste deelnamejaar lager beoordeeld dan in het eerste deelnamejaar. De scores voor organisatiestructuur en cultuursensitiviteit blijven gedurende het project stabiel.

Bij school B wordt organisatiestructuur bij de vierde meting iets minder positief beoordeeld dan in het eerste deelnamejaar. De cultuursensitiviteit wordt in het derde jaar van het project positiever beoordeeld dan in het eerste jaar. Kwaliteit van de leeromgeving en leerlinggerichtheid zijn op hetzelfde niveau gebleven.

Bij school C wordt leerlinggerichtheid in het derde jaar positiever beoordeeld dan in het eerste deelnamejaar. De overige drie dimensies scoren gedurende het project stabiel. Bij school D blijven de beoordelingen van alle dimensies gedurende het project op hetzelfde niveau.

4.4 Resultaten bij leiding

Tabel 4.3 toont de resultaten van de vier afnamen van de vragenlijst schoolcultuur bij schoolleiding van de vier scholen in de schooljaren 2021-2022 tot en met 2024-2025.

Tabel 4.3 Gemiddelden en standaarddeviaties vragenlijst schoolcultuur leidinggevenden (schaal van 1 tot 4); vier metingen

	2021-2022		2022-2023		2023-2024		2024-2025	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
School A	n=6		n=3		n=3		n=3	
Organisatiestructuur	2,74	0,07	2,88	0,27	2,95	0,36	2,93	0,11
Professionele oriëntatie	2,90	0,36	3,00	0,35	3,04	0,34	3,02	0,04
Kwaliteit leeromgeving	3,05	0,47	3,38	0,36	3,33	0,08	3,38	0,33
School B	n=0		n=0		n=2		n=2	
Organisatiestructuur	-	-	-	-	2,74	0,15	2,74	0,15
Professionele oriëntatie	-	-	-	-	2,84	0,22	2,97	0,13
Kwaliteit leeromgeving	-	-	-	-	3,21	0,30	3,36	0,10
School C	n=3		n=1		n=2		n=106	
Organisatiestructuur	3,14	0,06	3,00	-	2,97	0,63	2,60	0,32
Professionele oriëntatie	2,77	0,16	3,00	-	2,44	0,00	2,56	0,06
Kwaliteit leeromgeving	3,24	0,50	3,00	-	3,21	0,10	3,05	0,22
School D	n=1		n=1		n=3		n=3	
Organisatiestructuur	2,74	-	2,47	-	2,25	0,06	2,12	0,39
Professionele oriëntatie	2,90	-	2,31	-	2,48	0,26	2,50	0,54
Kwaliteit leeromgeving	3,05	--	2,57	-	2,57	0,00	2,90	0,58

Wanneer gekeken wordt naar de beoordeling van de schoolleiders, dan valt in het eerste jaar op dat school A en school D beiden de organisatiestructuur in het eerste deelnamejaar de laagste beoordeling geven. School B beoordeelt de professionele oriëntatie in het eerste jaar het minst positief. De scores op alle dimensies scoren aan het begin boven het midden van de schaal (2,50).

Op basis van de waargenomen scores lijkt de leiding van school A de algehele schoolcultuur aan het einde van het project iets positiever te beoordelen dan aan het begin. Over ontwikkelingen bij school B kan niet gesproken worden, omdat de leiding bij de eerste twee deelnamejaren de vragenlijst niet had ingevuld. Zij beoordelen op meetmoment 3 en 4 alle dimensies boven het midden van de schaal, waarbij ze het meest positief lijken over de kwaliteit van de leeromgeving. Bij school C lijkt de leiding aan het einde van het traject voornamelijk kritischer te zijn over de organisatiestructuur. De leiding van school D lijkt aan het einde van het traject voornamelijk kritischer te zijn over de organisatiestructuur en de professionele oriëntatie dan aan het begin. Bij al deze uitkomsten moet worden aangemerkt dat het gaat om een klein aantal deelnemers. Echter, er is wel een redelijk grote zekerheid dat het om dezelfde personen gaat die nauw bij het project betrokken waren, waardoor het wel aannemelijk is dat de scores veranderingen in hun beoordeling kunnen weergeven.

5 Samenhang tussen schoolcultuur en sociale veiligheid

5.1 Inleiding

In de volgende paragrafen worden eerst de longitudinale resultaten van de Veiligheidsmonitor bij leidinggevendenden, onderwijspersoneel en leerlingen gepresenteerd. Vervolgens wordt de samenhang tussen schoolcultuur en sociale veiligheid bij de deelnemende scholen (personeel en leerlingen) gepresenteerd.

5.2 Longitudinale analyses

Resultaten van de longitudinale analyses zijn gebaseerd op het rapport 'Sociale veiligheid in en rond scholen' (Nelen et al., 2018).

Resultaten bij leidinggevendenden

De resultaten laten zien dat scholen in de periode 2014-2018 steeds meer aandacht besteden aan sociaal-cognitieve ondersteuning van leerlingen (zie tabel 5.1). Zowel de aandacht voor leerlingbetrokkenheid als voor docentkwaliteiten en leerlingzorg op maat neemt in deze jaren geleidelijk toe. In 2018 geeft ongeveer driekwart van de leidinggevendenden aan dat hun locatie actief inzet op deze vormen van ondersteuning. Onder leerlingzorg op maat wordt hierbij verstaan: het bieden van voldoende studiebegeleiding, het inschakelen van externe hulp wanneer de mogelijkheden binnen de school ontoereikend zijn, en het aanpassen van de lesstof aan het niveau en de behoeften van individuele leerlingen. Hiermee is dit thema duidelijk stevig verankerd binnen de schoolpraktijk.

Ook op het gebied van binnenschoolse regels blijft het beeld over de jaren heen relatief stabiel. De betrokkenheid van interne partijen, zoals leerlingen, leraren en ouders, schommelt licht, maar blijft in 2014 en 2018 op hetzelfde niveau. Externe partijen, zoals jeugdzorg of politie, zijn in 2014 nog vaker betrokken bij het opstellen van regels, maar dit aandeel neemt in 2016 en 2018 verder af. De aandacht voor het opstellen van regels en het omgaan met incidenten blijft vrijwel gelijk, net als de aanwezigheid van een expliciet veiligheidsbeleid en een systeem voor incidentenregistratie. Deze onderdelen blijven rond de 55 tot 69 procent liggen, wat erop wijst dat veel scholen deze basis op orde hebben en vasthouden, maar een substantieel deel van de scholen (nog) niet.

Op het gebied van preventief beleid zijn enkele duidelijke verschuivingen zichtbaar. De aanwezigheid van een pestprotocol neemt in deze periode sterk toe: bijna alle scholen beschikken in 2018 over een dergelijk protocol. Het beleid dat gericht is op respect voor persoonlijke kenmerken groeit eveneens gestaag. Tegelijkertijd blijft het beleid rond het bevorderen van positief gedrag vrij stabiel, terwijl het beleid gericht op ongewenst gedrag licht daalt. Ook het bredere preventieve beleid ten aanzien van gedrag laat een daling zien tussen 2014 en 2018.

Samenvattend laten de resultaten zien dat scholen in deze periode vooral stappen zetten in sociaal-cognitieve ondersteuning en in het versterken van preventief beleid rondom pesten en respectvol omgaan met elkaar, terwijl andere onderdelen van veiligheidsbeleid op een stabiel niveau blijven.

Tabel 5.1 *Percentage leidinggeevenden dat bevestigend antwoordt Veiligheidsmonitor voor leidinggeevenden; drie metingen*

	2014	2016	2018
	%	%	%
Sociaal-cognitieve ondersteuning			
Aandacht voor leerlingbetrokkenheid	72,9	72,3	74,7
Aandacht voor docentkwaliteiten	73,4	74,3	75,5
Aandacht voor leerlingzorg op maat	70,7	71,6	73,5
Binnenschoolse regels			
Interne personen betrokken bij opstellen regels	70,3	66,6	70,3
Externe instanties betrokken bij opstellen regels	54,0	48,7	46,7
Aandacht voor regels en omgang met incidenten	55,8	53,3	55,4
Expliciet veiligheidsbeleid en incidentenregistratie	69,4	67,0	69,0
Beleid			
Aanwezigheid pestprotocol	91,5	97,3	97,8
Preventief t.a.v. gedrag	67,2	67,2	61,7
Preventief t.a.v. belonen gewenst gedrag	50,3	47,5	49,7
Preventief tegen ongewenst gedrag	66,1	65,3	64,0
Preventief t.a.v. respect voor persoonlijke kenmerken	57,9	59,0	61,4

Resultaten bij onderwijsgeevenden en ondersteunend personeel

De ervaren veiligheid onder het onderwijspersoneel laat over de jaren heen een stabiel en positief beeld zien (zie tabel 5.2). In 2014 voelt 89 procent zich veilig op school; dit blijft in 2016 vrijwel gelijk en stijgt in 2018 naar ruim 90 procent. Tegelijkertijd neemt het aandeel dat vindt dat de veiligheid op school vergroot moet worden licht af: van ruim 20 procent in 2014 en 2016 naar 16 procent in 2018. Steeds meer personeelsleden zien dus geen directe noodzaak tot verdere veiligheidsvergroting; dit aandeel loopt op van 44 procent in 2014 naar ruim 50 procent in 2018.

Ook de feitelijke veiligheid - gemeten als slachtofferschap van geweld of pesten minstens één keer per maand - laat over de jaren heen een dalend patroon zien. Vooral verbaal geweld neemt af: van 27 procent in 2016 naar 21 procent in 2018. Pesten komt in 2018 nog bij 1,5 procent van het personeel voor, een duidelijke daling ten opzichte van eerdere jaren. Ook materieel en sociaal geweld nemen af, terwijl licht lichamelijk, grof lichamelijk en seksueel geweld zeer laag blijven en nauwelijks veranderen in de tijd. Daarmee ontstaat het beeld dat vooral veelvoorkomende vormen van grensoverschrijdend gedrag minder vaak voorkomen, terwijl zwaardere vormen op een zeer laag en stabiel niveau blijven.

Het ervaren beleid op school is in alle drie de jaren stevig aanwezig. Vrijwel alle personeelsleden geven aan dat er gedragsregels zijn: percentages liggen consequent tussen de 98 en 99,5 procent. De betrokkenheid van leerlingen bij het opstellen van regels blijft stabiel rond de 44-47 procent. De betrokkenheid van interne personen schommelt iets, maar stijgt per saldo van 83,5 procent in 2014 naar bijna 89 procent in 2018. Ook het samen controleren van gedragsregels door leerlingen en personeelsleden laat een toename zien: van 77 procent in 2014 en 2016 naar ruim 82 procent in 2018.

Samenvattend laten de resultaten onder het onderwijspersoneel zien dat het veiligheidsgevoel door de jaren heen hoog en stabiel blijft, terwijl veelvoorkomende vormen van slachtofferschap verder afnemen. Het zichtbare veiligheidsbeleid blijft sterk aanwezig, waarbij vooral de betrokkenheid van interne personen bij het opstellen en handhaven van regels toeneemt.

Tabel 5.2 *Percentage personeelsleden dat bevestigend antwoordt Veiligheidsmonitor voor personeel; drie metingen*

	2014	2016	2018
N (aantal respondenten)	1.898	2.831	1.649
	%	%	%
Ervaren veiligheid			
Veilig voelen op school	89,3	88,2	90,1
Vergroting veiligheid op school nodig	20,5	21,8	16,0
Vergroting veiligheid hoeft niet	44,1	42,0	50,5
Feitelijke veiligheid (1x per maand of vaker slachtoffer)			
Pesten	2,8	3,4	1,5
Verbaal geweld	26,4	27,4	20,8
Materieel geweld	10,2	9,4	6,8
Sociaal geweld	12,6	12,6	9,5
Licht lichamelijk geweld	1,7	1,7	1,5
Grof lichamelijk geweld	0,3	0,4	0,3
Seksueel geweld	1,6	1,7	1,5
Ervaren beleid			
Aanwezigheid gedragsregels	99,4	99,5	98,0
Betrokkenheid leerlingen bij opstellen regels	45,1	46,5	44,3
Betrokkenheid internen bij opstellen regels	83,5	80,7	88,8
Samen controleren van gedragsregels	77,1	77,0	82,1

Resultaten bij leerlingen

De ervaren veiligheid onder leerlingen is in alle drie de meetjaren hoog en laat een licht stijgende lijn zien. In 2014 voelt 94 procent zich veilig op school; dit neemt toe tot ruim 95 procent in 2016 en bijna 97 procent in 2018. Parallel daaraan neemt de noodzaak om de veiligheid te vergroten af: van 9 procent in 2014 naar slechts 6 procent in 2018. Het aandeel leerlingen dat vindt dat de veiligheid niet hoeft te worden vergroot, schommelt: na een stijging in 2016 daalt dit in 2018 weer naar ongeveer het niveau van 2014.

Ook feitelijke veiligheid laat over de jaren heen overwegend gunstige ontwikkelingen zien. Pesten komt in 2018 nog bij 2 procent van de leerlingen minstens één keer per maand voor, een duidelijke daling ten opzichte van 2014 en 2016. Voor materieel, sociaal en seksueel geweld blijven de percentages laag en relatief stabiel, al laten sommige vormen lichte schommelingen zien. Bij verbaal geweld en licht lichamelijk geweld ligt het niveau in 2018 iets hoger dan in 2016, maar vergelijkbaar met 2014. Grof lichamelijk geweld neemt juist verder af van 4 procent in 2014 naar 2 procent in 2018.

Het door leerlingen ervaren beleid op school laat een gemengd beeld zien. De aanwezigheid van gedragsregels neemt licht af, van 85 procent in 2014 naar 80 procent in 2018. De betrokkenheid van leerlingen en personeelsleden bij het opstellen van regels laat gedurende deze periode eveneens een dalende lijn zien. Tegelijkertijd blijft het pro-sociaal opstellen en handhaven van regels stabiel en licht stijgend. Wat betreft handhaving van ongewenst gedrag blijven de percentages redelijk constant: ongeveer een derde van de leerlingen vindt dat de school iets doet tegen spijbelen, en een vergelijkbaar aandeel ervaart dat de school maatregelen neemt tegen alcohol, wapens of drugs.

Samenvattend laten de leerlingresultaten zien dat het veiligheidsgevoel door de jaren heen sterk blijft en verder toeneemt, terwijl verschillende vormen van slachtofferschap afnemen. Het zichtbare veiligheidsbeleid blijft grotendeels aanwezig, hoewel de betrokkenheid van leerlingen en personeelsleden bij het maken van regels licht terugloopt.

Tabel 5.3 *Percentage leerlingen dat bevestigend antwoordt Veiligheidsmonitor voor leerlingen; drie metingen*

	2014	2016	2018
N (aantal respondenten)	15.800	22.309	10.493
	%	%	%
Ervaren veiligheid			
Veilig voelen op school	93,6	95,3	96,6
Vergroting veiligheid op school nodig	9,2	7,4	5,9
Vergroting veiligheid hoeft niet	64,8	69,4	61,8
Feitelijke veiligheid (1x per maand of vaker slachtoffer)			
Pesten	7,4	4,3	2,0
Verbaal geweld	14,7	12,7	14,6
Materieel geweld	4,3	3,3	3,6
Sociaal geweld	8,5	6,8	7,0
Licht lichamelijk geweld	5,6	4,4	5,8
Grof lichamelijk geweld	4,0	3,1	2,1
Seksueel geweld	3,0	2,1	2,7
Ervaren beleid			
Aanwezigheid gedragsregels	85,3	84,2	79,8
Betrokkenheid leerlingen bij opstellen regels	32,8	29,6	28,1
Betrokkenheid leraren bij opstellen regels	73,5	72,9	70,3
Pro-sociaal opstellen en handhaven	43,4	44,3	44,8
School doet iets tegen spijbelen	36,6	33,7	35,5
School doet iets tegen alcohol, wapens en/of drugs	33,0	27,7	31,3

5.3 Samenhang tussen schoolcultuur en sociale veiligheid bij de deelnemende scholen

Resultaten bij onderwijsgegenden en ondersteunend personeel

In tabel 5.4 staan de descriptieve gegevens van ervaren veiligheid en de dimensies van schoolcultuur vanuit de beleving van onderwijsgegenden en ondersteunend personeel. Tabel 5.5 geeft inzicht in de relatie tussen de vier dimensies van schoolcultuur (ervaren door personeel) en de ervaren veiligheid van het personeel. Er blijkt een robuuste positieve samenhang te bestaan tussen professionele oriëntatie en het veiligheidsgevoel van de personeelsleden. Deze relatie is in ieder leerjaar significant. Voor de overige dimensies van schoolcultuur worden dergelijke robuuste relaties niet gevonden. Voor Kwaliteit van de leeromgeving zien we in twee schooljaren een marginaal negatieve samenhang met ervaren veiligheid van personeelsleden. In het laatste deelnamejaar is er een significant positieve samenhang tussen Leerlinggerichtheid en het veiligheidsgevoel van het personeel.

Tabel 5.4 Schoolcultuur en ervaren veiligheid volgens onderwijsgeevenden en ondersteunend personeel

	2022-2023			2023-2024			2024-2025		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Veiligheidsmonitor									
Ervaren veiligheid	117	3,81	,86	103	3,78	,93	85	3,73	1,01
Schoolcultuur									
Organisatiestructuur	45	2,78	,53	79	2,67	,48	85	2,73	,55
Professionele oriëntatie	45	2,65	,51	79	2,60	,52	85	2,61	,57
Kwaliteit van de leeromgeving	45	2,58	,53	79	2,68	,53	85	2,59	,51
Leerlinggerichtheid	45	2,73	,46	79	2,72	,42	85	2,76	,44

Tabel 5.5 Samenhang tussen schoolcultuur en ervaren veiligheid volgens onderwijsgeevenden en ondersteunend personeel

	B	SE	β	p
Ervaren veiligheid 2022-2023				
Organisatiestructuur	0,14	0,44	0,09	,76
Professionele oriëntatie	0,81	0,32	0,48	<,05
Kwaliteit van de leeromgeving	-0,65	0,32	-0,35	,06
Leerlinggerichtheid	0,23	0,51	0,12	,66
N = 32; R ² = 0.300				
Ervaren veiligheid 2023-2024				
Organisatiestructuur	0,28	0,37	0,16	,46
Professionele oriëntatie	0,72	0,27	0,47	<,05
Kwaliteit van de leeromgeving	-0,33	0,28	-0,20	,24
Leerlinggerichtheid	-0,15	0,36	-0,08	,69
N = 51; R ² = 0.130				
Ervaren veiligheid 2024-2025				
Organisatiestructuur	0,03	0,31	0,02	,90
Professionele oriëntatie	0,92	0,28	0,48	<,01
Kwaliteit van de leeromgeving	-0,41	0,21	-0,22	,06
Leerlinggerichtheid	0,97	0,34	0,39	<,01
N = 54; R ² = 0.507				

Resultaten bij leerlingen

In Tabel 5.6 staan de descriptieve gegevens met gemiddelden en standaarddeviaties van de drie elementen van sociale veiligheid en vier dimensies van schoolcultuur op de drie opeenvolgende schooljaren, ervaren door de leerlingen.

Tabel 5.6 Schoolcultuur en sociale veiligheid volgens leerlingen

	2022-2023			2023-2024			2024-2025		
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Veiligheidsmonitor									
Ervaren veiligheid	425	4,09	,69	478	3,96	,80	316	3,93	,80
Slachtofferschap	423	3,54	11,90	444	4,60	12,42	301	4,47	13,20
Welbevinden	425	2,83	,61	495	2,77	,46	328	2,74	,45
Schoolcultuur									
Organisatiestructuur	506	2,98	,62	535	3,01	,71	319	2,91	,75
Kwaliteit van de leeromgeving	506	3,16	,55	535	3,10	,64	319	3,02	,65
Leerlinggerichtheid	506	2,89	,66	535	2,92	,77	319	2,80	,80
Cultuursensitiviteit	506	2,90	,67	535	2,90	,77	319	2,88	,82

Ervaren veiligheid

Uit tabel 5.7 blijkt dat er een robuuste positieve samenhang is tussen Kwaliteit van de leeromgeving en het veiligheidsgevoel van leerlingen. Deze significante relatie werd voor elk schooljaar gevonden. Voor de overige dimensies van schoolcultuur vinden we geen robuuste relaties terug. Enkel in het eerste jaar werd aanvullend een positieve relatie gevonden tussen cultuursensitiviteit en de ervaren veiligheid van leerlingen.

Tabel 5.7 Samenhang tussen schoolcultuur en ervaren veiligheid volgens leerlingen

	B	SE	β	p
Ervaren veiligheid 2022-2023				
Organisatiestructuur	-0,04	0,10	-0,4	,69
Kwaliteit van de leeromgeving	0,40	0,11	0,31	<,001
Leerlinggerichtheid	-0,12	0,09	-0,12	,18
Cultuursensitiviteit	0,28	0,08	0,29	<,001
N= 170; $R^2 = 0.226$				
Ervaren veiligheid 2023-2024				
Organisatiestructuur	0,13	0,09	0,11	,15
Kwaliteit van de leeromgeving	0,32	0,09	0,25	<,001
Leerlinggerichtheid	-0,07	0,07	-0,07	,30
Cultuursensitiviteit	0,09	0,07	0,09	,18
N= 352; $R^2 = 0.130$				
Ervaren veiligheid 2024-2025				
Organisatiestructuur	-0,03	0,10	-0,03	,75
Kwaliteit van de leeromgeving	0,39	0,11	0,33	<,001
Leerlinggerichtheid	0,12	0,09	0,13	,19
Cultuursensitiviteit	0,04	0,08	0,05	,60
N = 207; $R^2 = 0.188$				

Slachtofferschap (feitelijke veiligheid)

Uit tabel 5.8 blijkt dat er geen robuuste relaties worden gevonden tussen de verschillende dimensies van schoolcultuur en het slachtofferschap van leerlingen. Enkel in schooljaar 2023-2024 wordt een negatieve relatie gevonden tussen Organisatiestructuur en slachtofferschap.

Tabel 5.8 Samenhang tussen schoolcultuur en slachtofferschap volgens leerlingen

	B	SE	β	p
Slachtofferschap 2022-2023				
Organisatiestructuur	-0,18	1,29	-0,02	,89
Kwaliteit van de leeromgeving	0,15	1,46	0,01	,92
Leerlinggerichtheid	-0,22	1,20	-0,02	,85
Cultuursensitiviteit	0,95	1,06	0,08	,37
N = 169; $R^2 = 0.009$				
Slachtofferschap 2023-2024				
Organisatiestructuur	-5,16	1,46	-0,29	<,001
Kwaliteit van de leeromgeving	0,30	1,47	0,02	,84
Leerlinggerichtheid	0,13	1,14	0,01	,91
Cultuursensitiviteit	-0,71	1,18	-0,04	,55
N = 325; $R^2 = 0.096$				
Slachtofferschap 2024-2025				
Organisatiestructuur	-1,16	1,95	-0,06	,55
Kwaliteit van de leeromgeving	1,27	2,03	0,06	,53
Leerlinggerichtheid	-2,10	1,88	-0,12	,27
Cultuursensitiviteit	-2,13	1,61	-0,12	,19
N = 196; $R^2 = 0.563$				

Welbevinden

De resultaten in tabel 5.9 laten geen robuuste relaties zien tussen de vier dimensies van schoolcultuur en het welbevinden van leerlingen. Er worden tegenstrijdige relaties gevonden tussen Kwaliteit van de leeromgeving en welbevinden in de schooljaren 2022-2023 en 2024-2025. In het eerste schooljaar lijkt er een positieve samenhang te zijn, terwijl deze in het laatste schooljaar negatief is.

Tabel 5.9 Samenhang tussen schoolcultuur en welbevinden volgens leerlingen

	B	SE	β	p
Welbevinden 2022-2023				
Organisatiestructuur	0,04	0,08	0,04	,66
Kwaliteit van de leeromgeving	0,43	0,10	0,38	<,001
Leerlinggerichtheid	-0,02	0,08	-0,02	,85
Cultuursensitiviteit	0,11	0,07	0,13	,11
N = 170; $R^2 = 0.231$				
Welbevinden 2023-2024				
Organisatiestructuur	-0,04	0,05	-0,07	,41
Kwaliteit van de leeromgeving	-0,04	0,05	-0,06	,45
Leerlinggerichtheid	-0,04	0,04	-0,07	,31
Cultuursensitiviteit	-0,04	0,04	-0,07	,37
N = 365; $R^2 = 0.046$				
Welbevinden 2024-2025				
Organisatiestructuur	-0,02	0,06	-0,04	,70
Kwaliteit van de leeromgeving	-0,13	0,06	-0,20	<,05
Leerlinggerichtheid	-0,01	0,06	-0,02	,84
Cultuursensitiviteit	0,09	0,05	0,16	,08
N = 212; $R^2 = 0.563$				

5.4 Samenvatting

De resultaten van de regressieanalyses lijken te wijzen op een robuuste positieve relatie tussen Professionele oriëntatie en ervaren veiligheid bij personeelsleden. Dit betekent dat wanneer zij meer professionele groei, samenwerkingscultuur en een lerende organisatie ervaren, dan lijken zij zich veiliger te voelen op school. Bij leerlingen werd een robuuste positieve relatie gevonden tussen Kwaliteit van de leeromgeving en ervaren veiligheid. Dit betekent dat wanneer zij een betere interactie onderling en met de leraren ervaren en uitdagende ervaringen opdoen, zij zich op school veiliger voelen. Voor de overige dimensies van schoolcultuur en elementen van sociale veiligheid werden dergelijke robuuste relaties niet gevonden en was vaak sprake van eenmalige relaties of zelfs tegenstrijdige relaties in verschillende schooljaren.

6 Aanpak en resultaten op de vier scholen

6.1 Inleiding

De vier deelnemende scholen werkten gedurende het traject aan het versterken van hun schoolcultuur om de sociale veiligheid te verbeteren. Dit was een iteratief proces, waarbij jaarlijks een cyclus van meten, bespreken, doelen stellen en aanpassen doorlopen werd. De scholen werden begeleid door de onderzoekers bij het doornemen van de metingen en door externe begeleiders van CED-Groep bij het bepalen van hun doelstellingen en de daarop uit te voeren acties. Een centrale aanname in het traject was namelijk dat duurzame cultuurverandering begint bij een helder en gedeeld inzicht in de ervaringen van leerlingen en personeel, en dat scholen daarvoor systematisch gebruikmaken van de gegevens die zij jaarlijks verzamelden. De metingen met behulp van de Veiligheidsmonitor en de vragenlijsten over schoolcultuur vormden de basis voor het gesprek binnen de school en met de externe begeleiders en waren richtinggevend in het formuleren en aanscherpen van doelen.

Voor elke school zijn de uitkomsten van deze metingen jaarlijks afzonderlijk gepresenteerd door de onderzoekers. Tijdens deze presentaties reflecteerden scholen samen met de onderzoekers op hun huidige situatie, vergeleken zij de resultaten met eerdere jaren en bespraken zij wat deze uitkomsten betekenden voor de ontwikkeling naar de gewenste schoolcultuur. Deze datagedreven reflecties vormden het startpunt voor, onder begeleiding van een externe begeleider, het bepalen van knelpunten, het formuleren van ambities en het selecteren van passende acties om de sociale veiligheid en het pedagogisch klimaat te versterken. Deze acties waren daardoor met name schoolbreed ingezet, zodat er een cultuurverandering op alle niveaus kon plaatsvinden, ten opzichte van specifieke acties gericht op het gedrag van leerlingen.

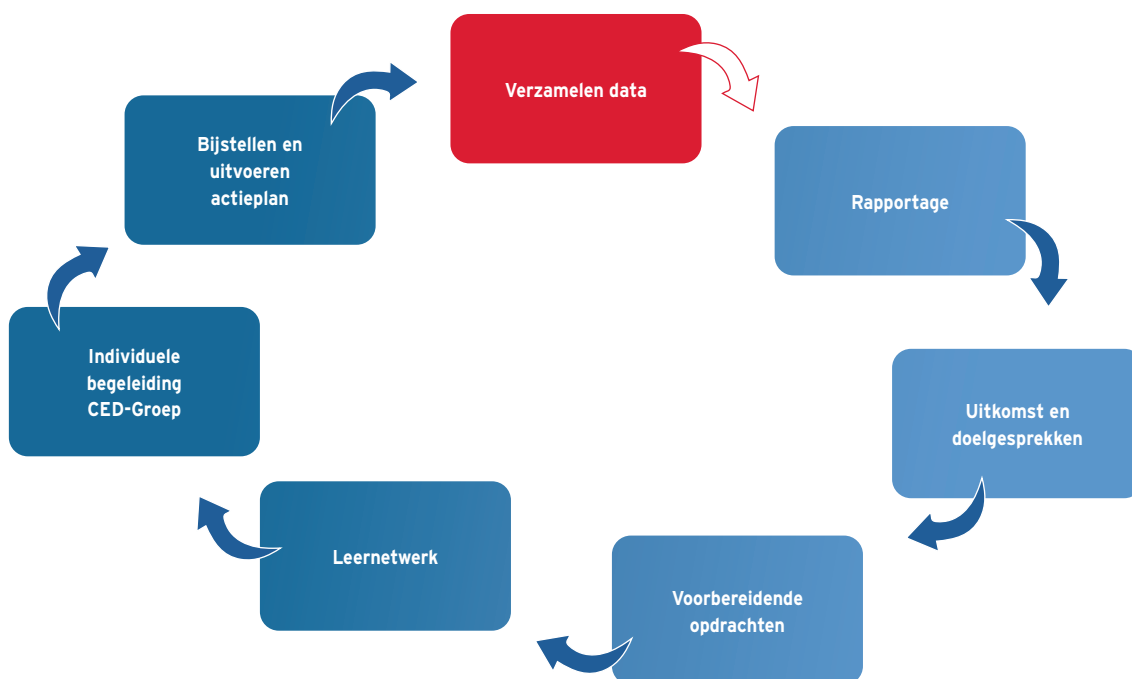
De leernetwerkbijeenkomsten fungeerden vooral als structuur waarin scholen hun schoolschets, hun wensen en doelen, en de interventies die zij in gang hadden gezet, konden bespreken in gezamenlijkheid met de andere scholen die hetzelfde traject doorliepen. Door de combinatie van data-analyse, gezamenlijke reflectie en uitwisseling tussen scholen werd zichtbaar welke aanpakken perspectief boden en waar verdere ontwikkeling noodzakelijk was. De scholen kregen zo een doorlopende begeleiding gedurende het traject.

Gedurende het traject besteedden scholen bovendien aandacht aan borging: welke elementen moesten worden vastgelegd, welke stappen konden structureel ingebed worden en hoe konden data in de toekomst een blijvende rol spelen in het monitoren en versterken van de schoolcultuur.

In de volgende paragrafen wordt per school beschreven hoe deze elementen – datagebruik, doelen, interventies, reflecties en borging – zich hebben ontwikkeld en op welke wijze zij hebben bijgedragen aan het verbeteren van de sociale veiligheid en de schoolcultuur binnen de school.

Figuur 6.1 geeft de data, duiden, doelen, doen cyclus weer die de scholen ieder jaar doorlopen hebben, met onder andere het verzamelen van de data, de uitkomst- en doelgesprekken, de leernetwerken en de begeleidingsmomenten vanuit CED-Groep. Zie Bijlage B voor het doelgesprekformulier.

Figuur 6.1 Jaarlijkse cyclus van data, duiden, doelen, doen



6.2 School A

6.2.1 Karakterisering en doelen

School A is een kleinschalige vmbo-vestiging die onderwijs aanbiedt op de basisberoepsgerichte (bb), kaderberoepsgerichte (kb) en kader/mavo-leerweg (kt). In de onderbouw worden algemeen vormende vakken gecombineerd met praktijkoriëntatie. In de bovenbouw worden meerdere profielrichtingen aangeboden binnen de beroepsgerichte en gemengde leerwegen, waaronder techniek, zorg & welzijn en dienstverlening. Deze structuur is gericht op doorstroom naar het middelbaar beroepsonderwijs (mbo). Leerlingen met een basisdiploma stromen doorgaans uit naar mbo-niveau 2, terwijl leerlingen met een kader- of mavo-diploma door kunnen naar mbo-niveau 3 of 4.

Op basis van de gegevens (WOTS, Veiligheidsmonitor, schoolcultuur), interne gesprekken en gesprekken met de begeleiders hebben de scholen doelen opgesteld. School A streeft naar een inclusieve, effectieve en veilige school waarin leerlingen, ouders en leraren zich prettig voelen en waarin samenwerking, respect en stimulering centraal staan. De gewenste schoolcultuur is er één waarin het team professioneel en consequent handelt volgens een combinatie van duidelijkheid en zorgzaamheid, met als doel minder incidenten, meer zelfregulatie bij leerlingen en meer consistent leraargedrag. Een belangrijke ambitie is om, in samenhang met de andere school in hetzelfde gebouw, te komen tot een gezamenlijke en eenduidige aanpak, met heldere en consequent toegepaste regels in de klas en een gedragen visie op veiligheid en pedagogisch handelen, ondersteund door een stabiel personeelsbestand.

6.2.2 Interventies

Op school A zijn verschillende interventies ingezet, waaronder pedagogische scholingstrajecten, het ontwikkelen van een locatieveiligheidsplan, aanpassingen in de fysieke leeromgeving (leerwerkplein, kantine, pauzeruimtes) en deelname aan een gezamenlijke huiskamer met externe partners. Daarnaast is een Art2Art-training ingezet voor personeel, gericht op de-escalatie en een gemeenschappelijke taal in omgaan met gedrag.

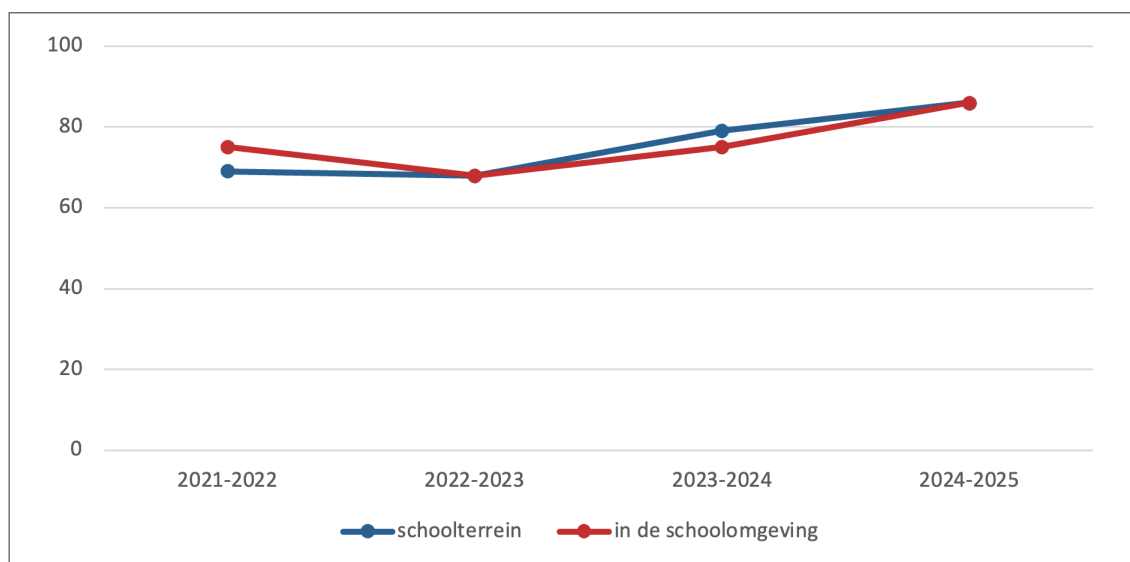
Het actieplan van school A was gericht op de termijn van 2023-2024 waarin men de tussendoelen bereikt wilde hebben. De ingezette acties richtten zich onder andere op pedagogische scholing voor het team gericht op pedagogische vaardigheden en professionele cultuur, verplaatsing van steunstructuren naar zichtbare plekken, doorontwikkeling van het leerwerkplein, en monitoring van huiskamer en pauzeruimtes. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen schoolspecifieke doelen voor school A, en ook gezamenlijke doelen voor school A en C, vanwege het gezamenlijk delen van het schoolgebouw.

6.2.3 Metingen veiligheidsmonitor

De metingen voor sociale veiligheid zijn uitgevoerd door middel van de Veiligheidsmonitor. Het aantal deelnemende leerlingen is in 2023-2024 gegroeid en dat is stabiel gebleven in 2024-2025. Het aantal deelnemende personeelsleden is flink afgenomen in 2023-2024 en 2024-2025.

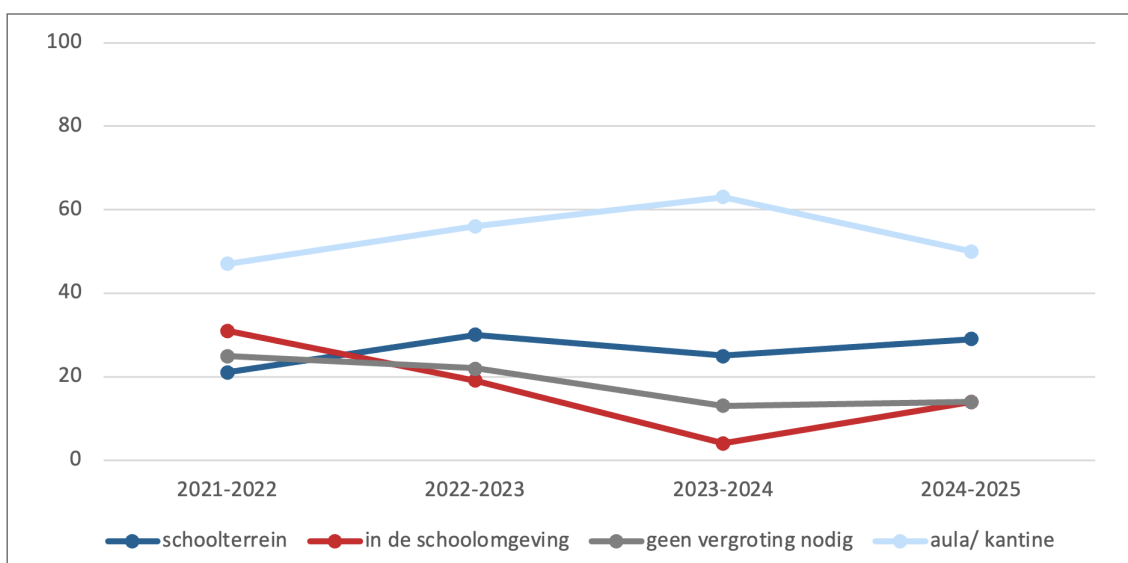
Er is over de jaren heen een stijging te zien in het veiligheidsgevoel op het schoolterrein en in de schoolomgeving. Dit komt overeen met het gevoel dat de contactpersonen hebben in het schoolgebouw en gesprekken die gevoerd worden met het personeel waar het veiligheidsgevoel minder vaak terugkomt als gespreksonderwerp.

Figuur 6.2 Veiligheidsgevoel personeel



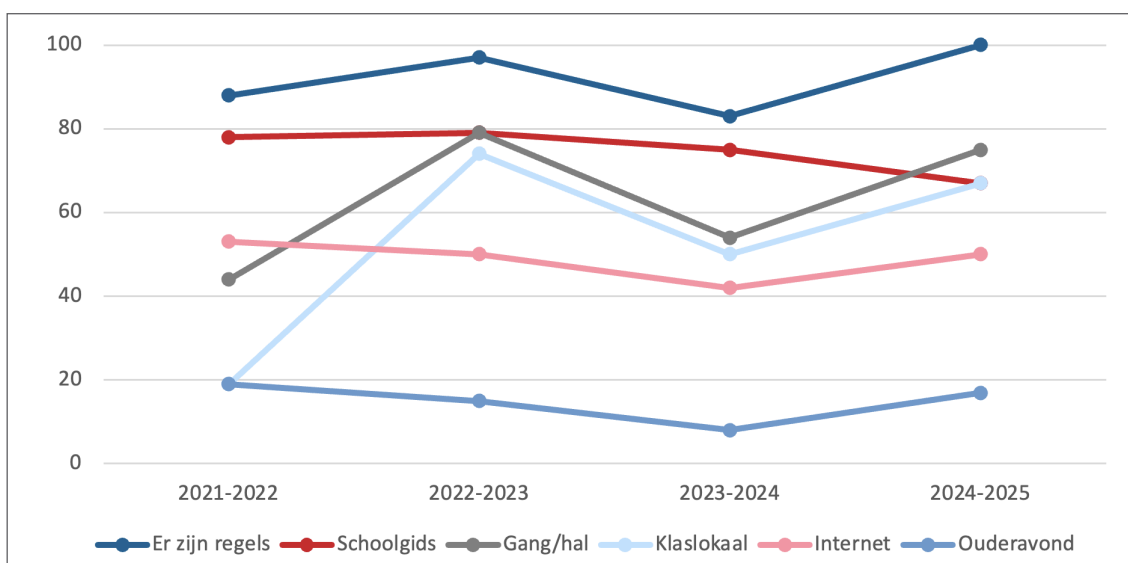
De wens om de veiligheid te vergroten is over de schooljaren afgenomen, behalve voor het schoolterrein waar een lichte toename te zien is. Het schoolterrein is te verklaren aangezien er te maken is met een andere school en externen die komen hangen op het schoolterrein. De wens om de veiligheid te vergroten in de aula nam de eerste jaren toe, maar is het laatste schooljaar gedaald.

Figuur 6.3 Wens veiligheid vergroten personeel



In hoeverre gedragsregels aanwezig zijn, laat een wisselend beeld zien. In zijn algemeenheid is het zo dat de gedragsregels nog meer aanwezig zijn dan aan het begin van het project. In de gang/klaslokaal zijn de regels sinds de start van het project duidelijker aanwezig.

Figuur 6.4 Aanwezigheid gedragsregels volgens personeel



6.2.4 Conclusies

De reflecties tijdens de leernetwerkbijeenkomsten lieten zien dat School A vooral succes ervoer bij interventies die gericht waren op professionalisering van het pedagogisch handelen van de leraren en het creëren van een gezamenlijke taal binnen het team. De Art2Art-training werd daarbij als een bijzonder effectieve interventie benoemd: medewerkers spraken dezelfde taal bij (dreigende) escalaties, wat voor rust en voorspelbaarheid zorgde. Ook de fysieke aanpassingen in het gebouw, zoals het zichtbare leerwerkplein en de herinrichting van de kantine, droegen bij aan een veiliger en overzichtelijker schoolomgeving.

Een ander sterk punt was dat twee interventies op meerdere plekken én bij verschillende functies in de organisatie waren belegd, waardoor de borging stevig stond. Tegelijk werd zichtbaar dat niet alle interventies even ver ontwikkeld waren: bijvoorbeeld de leerteams waren wel opgestart, maar het potentieel daarvan werd nog niet volledig benut.

Belangrijke leerpunten voor School A waren:

1. het expliciet bepalen welke interventies als “meest effectief” worden gezien,
2. het systematisch evalueren van effecten en mogelijke neveneffecten,
3. en het borgen van interventies door ze te koppelen aan functies, processen en vaste teamstructuren.

Deze inzichten sloten aan bij het bredere thema binnen School A: het realiseren van consistentie – in gedrag, in handelen en in verwachtingen – als basis voor een veiligere schoolcultuur.

6.3 School B

6.3.1 Karakterisering en doelen

School B is een vmbo-locatie die voornamelijk de theoretische leerweg aanbiedt, aangevuld met kader/mavo-klassen in de onderbouw. De school werkt vanuit een leerroute waarin theoretische vakken worden gecombineerd met toegepast leren. Voor leerlingen binnen de theoretische leerweg zijn profielen beschikbaar binnen onder meer dienstverlening en economie. De doorstroom vanuit deze leerweg verloopt veelal naar mbo-opleidingen op niveau 3 en 4, of naar de havo wanneer leerlingen aan de daarvoor geldende criteria voldoen.

Op basis van de gegevens (WOTS, Veiligheidsmonitor, schoolcultuur), interne gesprekken en gesprekken met de begeleiders hebben de scholen doelen opgesteld. School B heeft als toekomstwens een veilige school met een herkenbare en voorspelbare structuur, waarin afspraken zichtbaar zijn en consequent worden nageleefd. De gewenste schoolcultuur richt zich op een omgeving waarin leraren gezamenlijk en eenduidig optreden, leerlingen meer eigenaarschap tonen in hun gedrag en schoolloopbaan, en de invloed van sociale media en telefoongebruik op het schoolleven wordt teruggedrongen. Het uiteindelijke doel is een cultuur waarin rust, veiligheid en gedeelde verantwoordelijkheid de norm zijn, en waarin een (nagenoeg) telefoonvrije school bijdraagt aan vermindering van verbale agressie en onrust.

6.3.2 Interventies

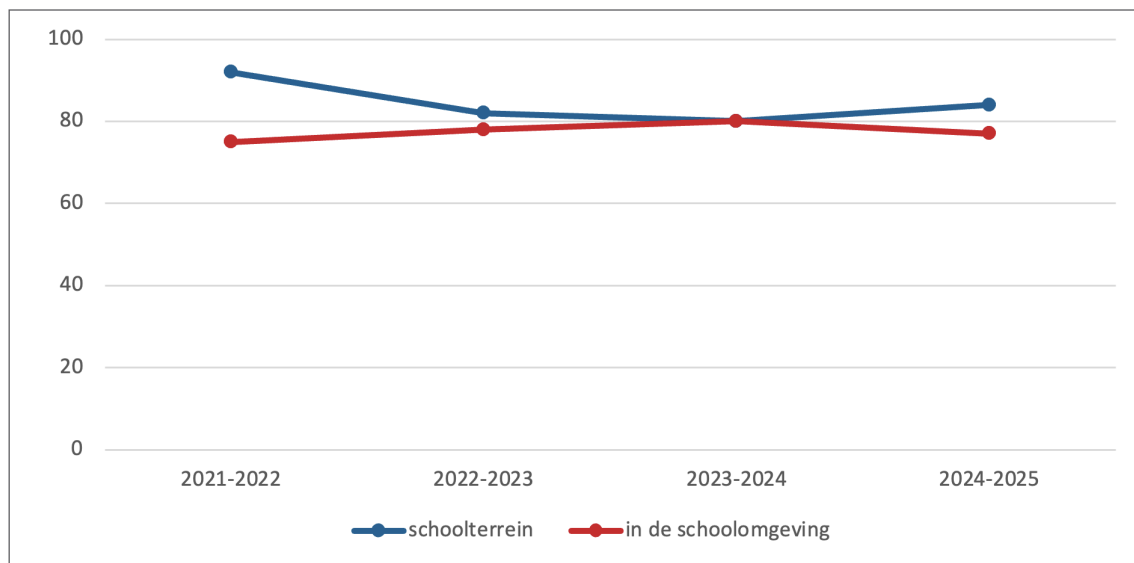
Het actieplan van school B richtte zich voornamelijk op het versterken van veiligheid in klas, gangen en aula, en op het verminderen van onrust en agressie. Acties waren onder andere het invoeren van een top 5 Schoolregels en training, professionalisering van leraren en de aanpak van onrust in gangen en aula.

6.3.3 Metingen Veiligheidsmonitor

De metingen voor sociale veiligheid zijn uitgevoerd door middel van de Veiligheidsmonitor. Het aantal deelnemende leerlingen is afgenomen sinds 201-2022. Het aantal personeelsleden is stabiel gebleven, met een tijdelijke stijging in 2022-2023.

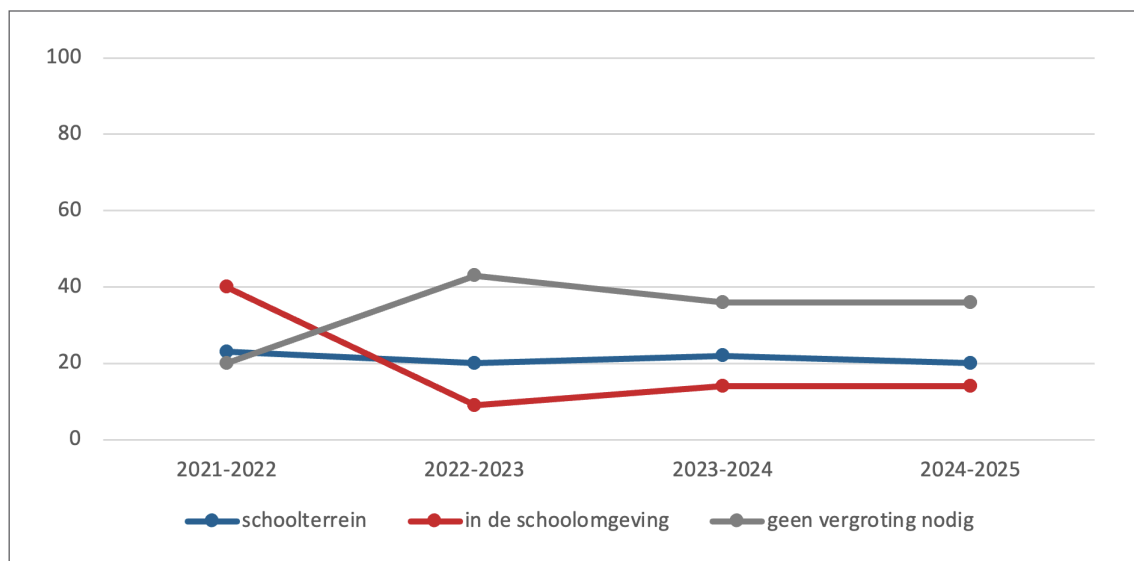
Het veiligheidsgevoel op het schoolterrein en in de schoolomgeving nam af in 2022-2023 en is daarna stabiel gebleven. Investerings in de school komen daarmee nog niet tot uiting in het veiligheidsgevoel.

Figuur 6.5 Veiligheidsgevoel personeel



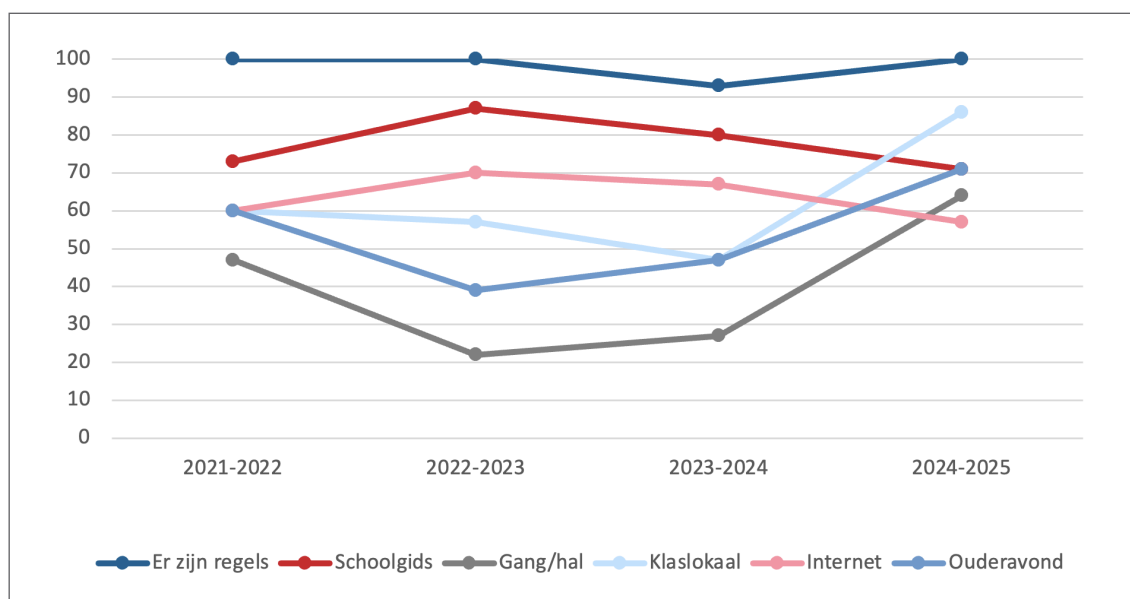
Gedurende het traject is de wens tot vergroting van de veiligheid in de schoolomgeving afgenomen, daar waar het aandeel mensen zonder wens voor vergroting van de veiligheid toenam. Dat is gedurende de rest van het traject stabiel gebleven.

Figuur 6.6 Wens veiligheid vergroten personeel



Gedurende het traject is het bij iedereen bekend dat er regels zijn. Het afgelopen jaar is er een verbetering te zien in de zichtbaarheid van de regels in de gangen, ouderavond, en klaslokalen. Dit komt overeen met de verwachting van de school, omdat hier op ingezet is. De bekendheid van de regels in de schoolgids en op internet neemt de laatste schooljaren af.

Figuur 6.7 Aanwezigheid gedragsregels volgens personeel



6.3.4 Conclusies

Uit de gesprekken kwam naar voren dat School B vooral succes had met interventies die gericht waren op rust, voorspelbaarheid en duidelijke structuur, zowel in de klas als in de pauzes en gangen. De invoering van de top 5 schoolregels, de gezamenlijke studiedagen over structuur en veiligheid, en de vaste aanpak voor leerlingen die materialen vergeten waren, werden als effectief ervaren.

School B gaf aan dat het landelijke beleid rond telefoonverboden invloed had op het gedrag van leerlingen: hoewel de maatregel zorgde voor minder online pestgedrag, ontstonden er nieuwe uitdagingen in de pauzes. Deze gedragsverschuiving vroeg om aanvullende interventies, zoals groepsafspraken, gezamenlijke regels en het versterken van het pedagogisch klimaat in de klas. De school zette hierbij ook ouderbetrokkenheid in wanneer dit nodig was.

Een breed gedragen inzicht was dat structurele interventies beter aan functies moeten worden gekoppeld dan aan individuele personen, om continuïteit te waarborgen bij personeelwisselingen. Daarnaast werd duidelijk dat nieuwe afspraken en werkprocessen altijd in startdocumenten voor nieuwe medewerkers moeten worden opgenomen, om een gedeeld en voorspelbaar kader te behouden.

Belangrijkste leerpunten:

1. duidelijke afspraken en vaste routines creëren rust en helpen incidenten voorkomen;
2. de effecten van het telefoonbeleid vragen voortdurende monitoring;
3. borging vraagt om functionele verankering, documentatie en consistentie.

6.4 School C

6.4.1 Karakterisering en doelen

School C biedt onderwijs aan binnen de basisberoepsgerichte (b) en kaderberoepsgerichte (k) leerwegen. De leerlingpopulatie is divers en omvat verschillende onderwijs- en taalbehoeften. De leerroute is vooral praktijkgericht, met een nadruk op structuur, duidelijke afspraken en ondersteuning in de klas. Voor deze leerwegen geldt dat leerlingen doorgaans doorstromen naar mbo-niveau 2 (basis) of niveau 3 (kader). Specifieke profielrichtingen binnen de bovenbouw zijn op basis van beschikbare bronnen niet exact te onderscheiden en zouden aanvullend geverifieerd moeten worden.

Op basis van de gegevens (WOTS, Veiligheidsmonitor, schoolcultuur), interne gesprekken en gesprekken met de begeleiders hebben de scholen doelen opgesteld. School C formuleerde als toekomstwens een school waarin sociale en fysieke veiligheid voor alle betrokkenen – leerlingen, medewerkers, ouders en buurtbewoners – gewaarborgd is. De gewenste schoolcultuur is die van een veilige leergemeenschap zonder pesten, discriminatie of grensoverschrijdend gedrag, waarin preventieve en curatieve maatregelen onderdeel zijn van een samenhangend veiligheidsbeleid. De ambitie is om verschillen in ervaren veiligheid tussen verschillende plekken in en rondom de school te verkleinen, moeilijk hanteerbare leerlingen binnen duidelijke maar ondersteunende kaders te begeleiden en de relatie en het partnerschap met ouders te versterken, met actieve vroegsignalering door het ondersteuningsteam als centraal element.

6.4.2 Interventies

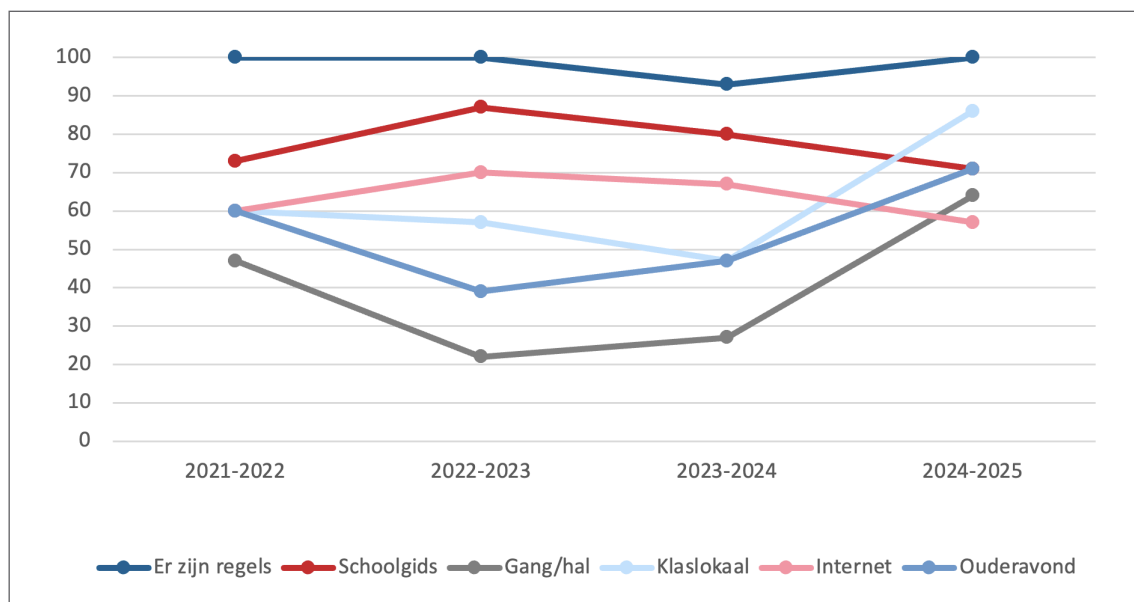
School C heeft verschillende omgevings- en organisatiegerichte interventies ingezet. Het actieplan van school C was gericht op de termijn van 2023-2024 waarin men de tussendoelen bereikt wilde hebben. De ingezette acties richtten zich onder andere op de aanpak onrust en verharding, het aanpassen van de werkplekken van de teamleiders (zichtbaarheid), verbeteren van ruimtes, samenwerkingsplekken, en kantine. Hierbij is onderscheid gemaakt tussen schoolspecifieke doelen voor school C, en ook gezamenlijke scholen voor school C en A, vanwege het gezamenlijk delen van het schoolgebouw.

6.4.3 Metingen Veiligheidsmonitor

De metingen voor sociale veiligheid zijn uitgevoerd door middel van de Veiligheidsmonitor. Het aantal deelnemende leerlingen is afgenomen sinds 2021-2022. Het aantal personeelsleden is stabiel gebleven, met een tijdelijke stijging in 2022-2023.

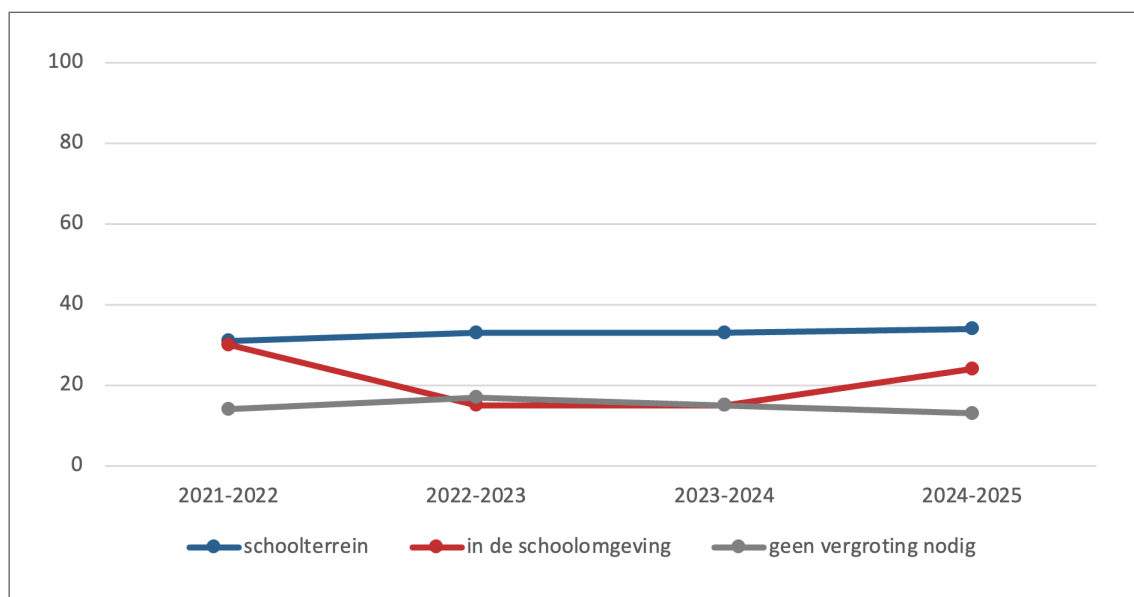
Het veiligheidsgevoel op het schoolterrein en in de schoolomgeving is gedurende het project stabiel gebleven, maar is het laatste schooljaar in de schoolomgeving afgenomen. Men wil de schoolregels strakker naleven, maar merkt dat dit complex is. De combinatie van twee scholen in één gebouw speelt hier ook in mee. Het is mogelijk dat een bepaald incident invloed heeft gehad op deze gegevens.

Figuur 6.8 Veiligheidsgevoel personeel



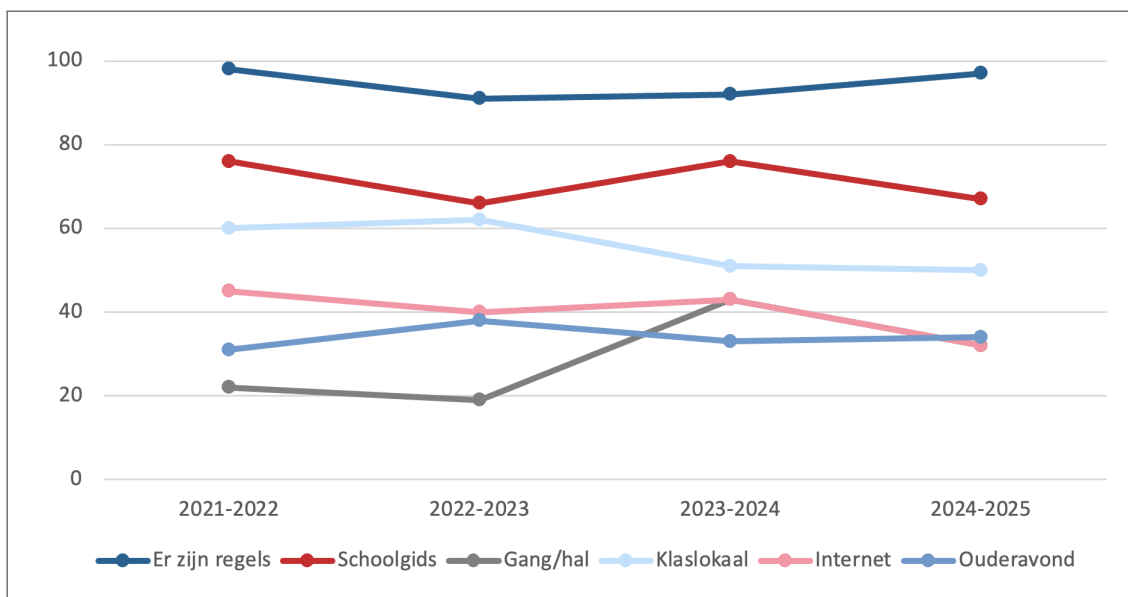
De wens van het personeel om de veiligheid in de schoolomgeving te vergroten neemt toe. De wens tot vergroten van de veiligheid op het schoolterrein blijft stabiel. Een klein deel van de leraren zegt dat een vergroting van de veiligheid niet nodig is.

Figuur 6.9 Wens vergroten veiligheid bij personeel



In hoeverre er duidelijkheid is in de aanwezigheid van de gedragsregels is stabiel gebleven over de jaren heen. Een hoog percentage van het personeel geeft aan dat er regels zijn. De verschillende vindplaatsen zijn ook vrij stabiel.

Figuur 6.10 Aanwezigheid gedragsregels volgens personeel



6.4.4 Conclusies

Bij School C bleek dat verschillende interventies gepercipieerde resultaten opleverden, waaronder de aanpak van onrust in de koepel, de zichtbaarheid van teamleiders en de verbetering van gedeelde ruimten zoals de huiskamer. Tegelijkertijd kwam sterk naar voren dat er geen eenduidige consensus was over welke interventie het meest effectief was. Zo riep de huiskamer bijvoorbeeld uiteenlopende ervaringen op: hoewel de plek waardevol kon zijn voor verbondenheid, werd ook benoemd dat straatcultuur werd versterkt en dat doelen niet altijd werden gehaald. Dit is ook zichtbaar in de resultaten op de Veiligheidsmonitor en de schoolcultuur vragenlijsten, deze bleven nagenoeg stabiel over de jaren heen.

Deze observatie leidde tot een belangrijk inzicht: om effectief te kunnen borgen, moet eerst helder zijn welk probleem precies wordt aangepakt en welke interventie daadwerkelijk resultaat oplevert. Daarbij werd benadrukt dat interventies veel meer vanuit het personeel en vanuit leerlingen ontwikkeld zouden moeten worden. Wanneer ideeën vooral top-down ontstaan, is het draagvlak kleiner en wordt borging moeizamer.

In de bijeenkomsten werd daarom uitgebreid besproken dat:

- evaluatie en feedback van leraren en leerlingen structureel moet worden ingezet,
- terugkoppeling daadwerkelijk verwerkt moet worden in het vervolg van de interventie,
- en dat borging alleen kansrijk is wanneer doelen helder zijn en het team breed achter de aanpak staat.

Kortom: School C werd zich bewust van het belang van bottom up ontwikkelde interventies, gedragen door het team en gesteund door de leerlingen, met voortdurende evaluatie als basis.

6.5 School D

6.5.1 Karakterisering en doelen

School D is een particuliere instelling voor speciaal (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso), gericht op leerlingen met leer- en ontwikkelingsproblemen die aanvullende ondersteuning nodig hebben. De school biedt voortgezet onderwijs op vmbo- en havoniveau, met kleinschalige groepen en geïntegreerde begeleiding vanuit onderwijs en zorg. Het onderwijsprogramma wordt sterk afgestemd op individuele ontwikkelingsdoelen. Doorstroommogelijkheden zijn afhankelijk van het maatwerktraject van de leerling en kunnen variëren van vervolg binnen passend onderwijs tot uitstroom naar regulier vmbo/mbo.

Op basis van de gegevens (WOTS, Veiligheidsmonitor, schoolcultuur), interne gesprekken en gesprekken met de begeleiders hebben de scholen doelen opgesteld. School D had als toekomstwens een school waarin regels duidelijk zijn voor zowel leerlingen als team, en waarin ruimte is voor initiatief en eigenaarschap binnen een cultuur die sterk onderop wordt gedragen. De gewenste schoolcultuur is die van een competente school waarin diversiteit expliciet de norm is, sociale veiligheid en acceptatie uitgangspunten zijn, en zowel leerlingen als medewerkers meer eigenaarschap ervaren in het vormgeven van die cultuur. De ambitie is om te bewegen van een overwegend top-down aangestuurd model naar een meer bottom-up, inclusieve praktijk, waarin diversiteit breed wordt erkend in taal, gedrag en organisatie, en waarin leraren binnen duidelijke kaders professioneel kunnen differentiëren.

6.5.2 Interventies

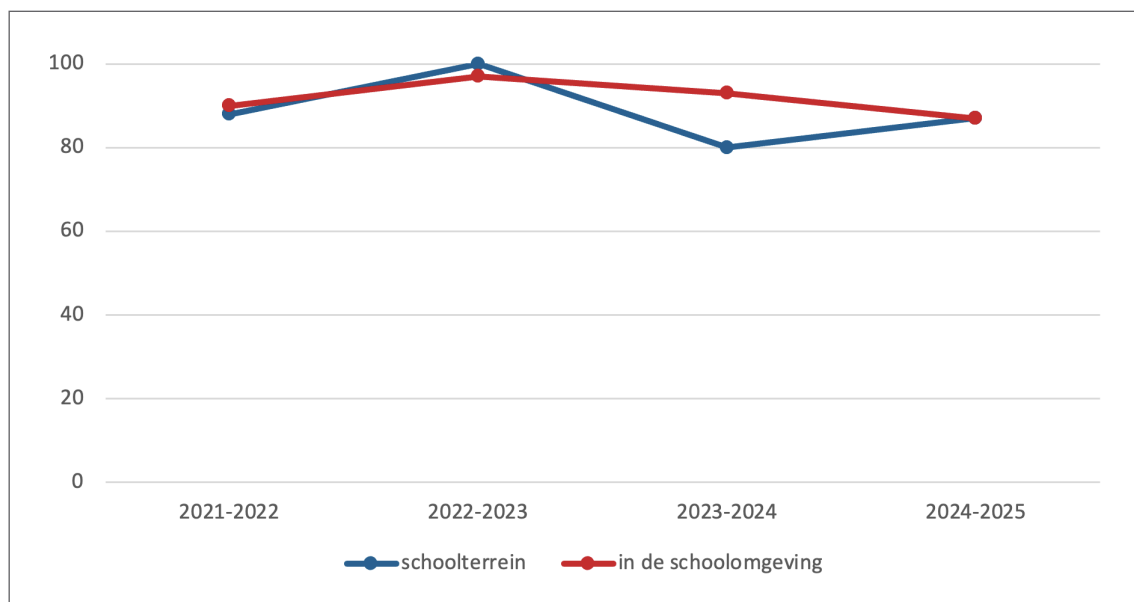
Het actieplan van school D richt zich op diversiteit, eigenaarschap en het ontwikkelen van een gedeelde, schoolbrede invulling van dit thema. Uitgezette acties richtten zich onder andere op het ontwikkelen van een schoolbreed begrip van diversiteit, het versterken van eigenaarschap op leerling- en docentniveau, en teamontwikkeling en scholing. Het actieplan is opgesteld waarbij de (tussen)doelen wil bereiken in de periode 2023-2026.

6.5.3 Metingen veiligheidsmonitor

De metingen voor sociale veiligheid zijn uitgevoerd door middel van de Veiligheidsmonitor. Het aantal deelnemende leerlingen en personeelsleden is stabiel gebleven gedurende de jaren.

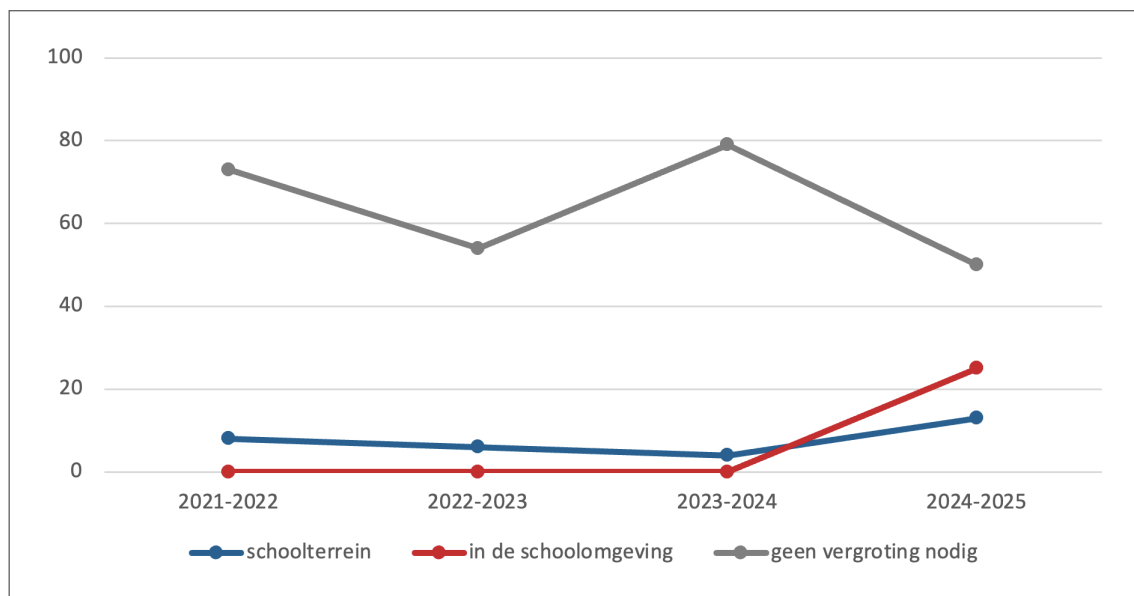
De ervaren veiligheid van personeelsleden ligt over het algemeen stabiel hoog. Met betrekking tot de veiligheid op het schoolterrein na een piek in 2022-2023 een afname in 2023-2024 te zien, en deze neemt in 2024-2025 weer toe. De school had verwacht dat het veiligheidsgevoel verder gedaald zou zijn, omdat het gevoel van veiligheid, hoe om te gaan met conflicten en bij welke collega's je ondersteuning kan krijgen regelmatig onderwerp van gesprek is. De ervaring van de veiligheid zou daarom ook kunnen samenhangen met het gevoel van ondersteuning door het team.

Figuur 6.11 Veiligheidsgevoel personeel



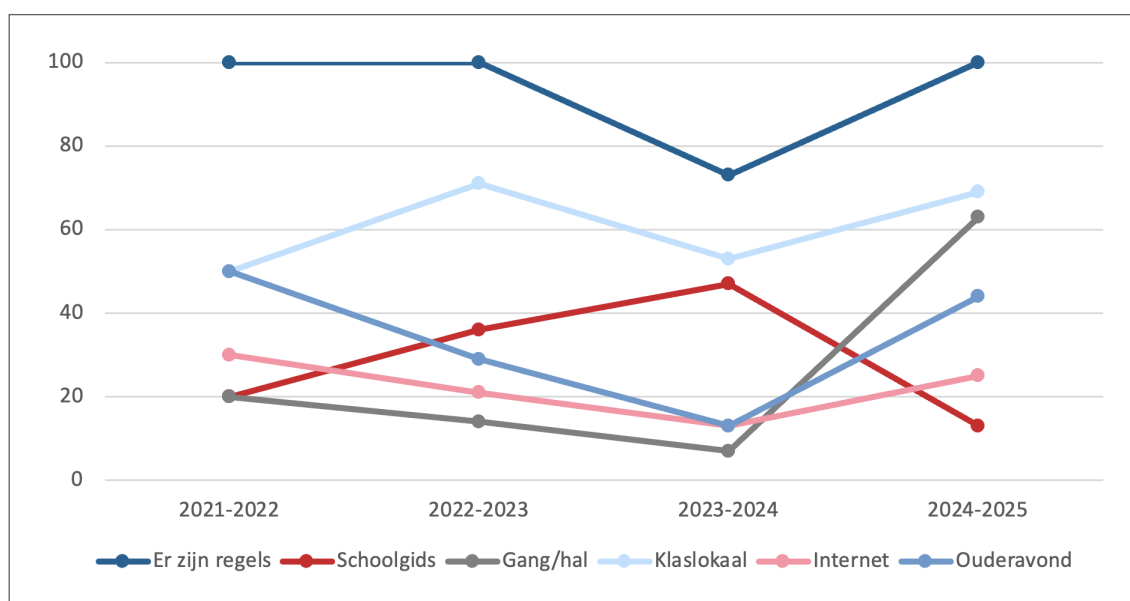
Voor het merendeel van de personeelsleden was geen vergroting van de veiligheid nodig. In het laatste jaar nam dit aandeel af, nog steeds geeft 50 procent van de mensen aan dat de veiligheid niet vergroot hoeft te worden. Het aandeel met de wens tot vergroten van de veiligheid in de schoolomgeving nam toe.

Figuur 6.12 Wens vergroten veiligheid bij personeel



Het blijkt dat er in bijna alle situaties meer aanwezigheid van gedragsregels is, met uitzondering van de schoolgids. Men is zich ervan bewust dat er wel regels zijn en dat die op verschillende plekken duidelijk naar voren komen.

Figuur 6.13 Aanwezigheid gedragsregels volgens personeel



6.5.4 Conclusies

In de leernetwerkbijeenkomsten reflecteerde School D uitgebreid op het thema eigenaarschap. Daarbij bleek dat leerlingen op het thema diversiteit nog weinig eigenaarschap namen, terwijl dit in andere domeinen – zoals onderwijs op maat – juist sterk ontwikkeld is. Dit leidde tot een belangrijk inzicht: leerlingen hebben expliciete begeleiding nodig om te leren wát zij kunnen vragen, welke verantwoordelijkheid zij kunnen nemen en binnen welke kaders dit past.

Daarnaast kwam naar voren dat interventies rondom diversiteit vooral succesvol waren wanneer zij zichtbaar werden gemaakt in lessen, gesprekken en voorbeelden uit de schoolpraktijk. Al het teamwerk rondom een gezamenlijke taal en eenduidige communicatie werd als cruciaal gezien: heldere verwachtingen zorgen voor veiligheid en voorspelbaarheid voor leerlingen.

Een belangrijk aandachtspunt voor de borging was dat evaluaties structureel moeten worden ingepland en belegd binnen functies (bijvoorbeeld bij coördinatoren). Wanneer monitoring afhankelijk is van losse individuele inzet, is duurzame verandering kwetsbaar.

Belangrijkste leerpunten:

1. eigenaarschap van leerlingen vraagt om concrete stappen, oefenruimte en duidelijke kaders;
2. teamafspraken over diversiteit en sociale veiligheid moeten zichtbaar, expliciet en gedeeld zijn;
3. structurele borging vraagt om functionele inbedding en een heldere taakverdeling.

6.6 Leernetwerken

Hieronder worden de opzet, uitwerking en resultaten van de leernetwerken per bijeenkomst beschreven. De scholen ontvingen hiervoor de handreiking 'Interventies ontwikkelen vanuit praktijksignalen', zie bijlage D. Voor het opstellen en monitoren van de actieplannen werd het format 'Actieplan voor Schoolcultuur & Veiligheid' gebruikt, zie bijlage E.

Netwerkbijeenkomst december 2022

Tijdens de eerste netwerkbijeenkomst werkten de deelnemende scholen gezamenlijk aan het analyseren en duiden van gegevens over schoolcultuur en sociale veiligheid. De bijeenkomst stond in het teken van de stappen data - duiden - doelen - doen, waarbij scholen op basis van onderzoeksgegevens hun huidige situatie en gewenste ontwikkeling bespraken. Door ervaringen en inzichten te delen ontstond ruimte voor gezamenlijke reflectie en het formuleren van eerste interventierichtingen.

Voor alle scholen bleek dat de ervaren veiligheid en schoolcultuur sterk samenhangen met de consistentie in het handelen van docenten en de duidelijkheid van regels en verwachtingen. Verschillende scholen gaven aan dat inconsistentie in het handhaven van regels - bijvoorbeeld rondom telefoongebruik of gedragsafspraken - kan leiden tot onduidelijkheid en gevoelens van onveiligheid bij zowel leerlingen als docenten. Tegelijkertijd werd zichtbaar dat leerlingen de veiligheid op school vaak positiever beoordelen dan volwassenen.

De scholen formuleerden elk een eigen toekomstbeeld voor een veilige schoolcultuur. Overkoepelend komt daarin het belang naar voren van een positieve en inclusieve schoolomgeving waarin respect, samenwerking en eigenaarschap van leerlingen centraal staan. Daarnaast werd bij meerdere scholen het versterken van professioneel en consistent leraarschap genoemd als belangrijke voorwaarde voor een veilige en voorspelbare schoolomgeving.

De analyse van de data leidde ook tot concrete aandachtspunten. Zo werden specifieke plekken in en rond de school (zoals aula's, kantines en fietsenstallingen) benoemd waar gevoelens van onveiligheid vaker voorkomen. Ook sociale media en telefoongebruik kwamen naar voren als factoren die invloed hebben op de sociale veiligheid. Sommige scholen experimenteren daarom al met interventies, zoals afspraken over telefoongebruik of meer toezicht tijdens pauzes.

Tijdens de bijeenkomst werd tevens aandacht besteed aan het zorgvuldig interpreteren van gegevens. De deelnemers bespraken hoe eerste indrukken, vooroordelen of aannames de interpretatie van gedrag kunnen beïnvloeden en dat het belangrijk is om observaties en interpretaties van elkaar te onderscheiden.

Als opbrengst van de bijeenkomst formuleerden de scholen eerste interventierichtingen. Voorbeelden hiervan zijn het versterken van consistent leraarschap, het terugdringen van telefoongebruik en het gezamenlijk aanpakken van kwetsbare plekken in het schoolgebouw. Daarbij werd benadrukt dat het effectief is om interventies klein en concreet te houden, zodat deze later breder kunnen worden toegepast.

De bijeenkomst vormde daarmee een eerste stap in een gezamenlijk leerproces. In de volgende netwerkbijeenkomst werken de scholen hun interventies verder uit op basis van hun eigen hulpvragen en de gedeelde inzichten uit het netwerk.

Netwerkbijeenkomst april 2024

Tijdens de netwerkbijeenkomst presenteerden de deelnemende scholen hun plannen van aanpak en de eerste stappen die zij hebben gezet om de schoolcultuur en sociale veiligheid te versterken. Door de plannen gezamenlijk te bespreken konden scholen leren van elkaars aanpak, interventies en ervaringen.

School D richt zich in haar plan vooral op het versterken van een inclusieve en verbonden schoolcultuur. Hoewel de veiligheid over het algemeen als goed wordt ervaren, wil de school meer aandacht besteden aan diversiteit en onderlinge verbondenheid. Zowel leerlingen als medewerkers geven aan te willen groeien naar een cultuur waarin eigenaarschap en initiatief vanuit de schoolgemeenschap centraal staan. Interventies richten zich onder meer op het stimuleren van respectvol taalgebruik, aandacht voor diversiteit in gesprekken met leerlingen en trainingen gericht op het vergroten van het vermogen om zich in anderen te verplaatsen (Theory of Mind). Daarnaast worden activiteiten georganiseerd die verbondenheid tussen leerlingen bevorderen, zoals gezamenlijke initiatieven, themaweken en activiteiten rondom diversiteit. De voortgang wordt gemonitord met vragenlijsten over schoolcultuur en veiligheid.

School B heeft verschillende interventies ingezet om gevoelens van onveiligheid terug te dringen en het eigenaarschap van docenten en leerlingen te vergroten. Een belangrijke maatregel is het beperken van mobiele telefoons in de klas, wat volgens de school heeft geleid tot minder problemen rondom sociale media en andere vormen van afleiding. Daarnaast worden pauzemomenten actiever ingericht, bijvoorbeeld door het openen van de gymzaal en plannen voor een herinrichting van het schoolplein. Ook wordt gewerkt met het systeem Catwise, waarbij leerlingen twee keer per jaar per vak gerichte feedback krijgen en zelf actiepunten formuleren. Hiermee wordt zowel positief gedrag als ontwikkelpunten zichtbaar gemaakt voor leerlingen.

School C en School A, die in hetzelfde gebouw zijn gevestigd, richten zich gezamenlijk op het verbeteren van de veiligheid en rust in gedeelde ruimtes zoals gangen en de fietsenstalling. Hiervoor zijn onder andere fysieke aanpassingen gedaan, zijn schoolregels zichtbaarder gemaakt en wordt ingezet op een telefoonvrije schoolomgeving. Daarnaast wordt gewerkt aan het versterken van de vaardigheden van medewerkers om leerlingen effectief aan te spreken op gedrag. De scholen organiseren ook gezamenlijke initiatieven, zoals een ontmoetingsruimte ('huiskamer') waar jongerenwerkers activiteiten organiseren voor leerlingen. Volgens de scholen draagt deze voorziening bij aan een positief schoolklimaat en meer betrokkenheid van leerlingen.

Tijdens het worldcafé gingen de deelnemers in kleinere groepen in gesprek over verschillende vraagstukken rond schoolcultuur en veiligheid. Thema's die daarbij naar voren kwamen waren onder andere de inrichting van pauzeruimtes en schoolpleinen, het begeleiden van diverse leerlinggroepen, de rol van oudere leerlingen in het ondersteunen van jongere leerlingen en de vraag hoe gewenst gedrag van leerlingen en docenten duidelijker kan worden geformuleerd. Ook werd besproken hoe scholen kunnen omgaan met spanningen die ontstaan door stoeigedrag of onrust tijdens pauzes en hoe fysieke inrichting en activiteiten kunnen bijdragen aan een rustiger en positiever klimaat.

De uitwisseling tussen de scholen maakte zichtbaar dat veel vraagstukken vergelijkbaar zijn, zoals het bevorderen van eigenaarschap, het omgaan met diversiteit en het creëren van duidelijke gedragsverwachtingen. Door ervaringen en interventies te delen konden scholen nieuwe ideeën opdoen en hun eigen aanpak verder aanscherpen.

Netwerkbijeenkomst september 2024

Tijdens deze netwerkbijeenkomst deelden de deelnemende scholen hun ervaringen met het analyseren van data en het ontwikkelen en uitvoeren van interventies gericht op het versterken van schoolcultuur en sociale veiligheid. De bijeenkomst bouwde voort op het model data - duiden - doelen - doen. Als ondersteuning bij het ontwerpen van interventies werd een interventiehandleiding gedeeld. Daarnaast werd stilgestaan bij vier dimensies van schoolcultuur die centraal staan in het onderzoek: professionele oriëntatie, organisatiestructuur, kwaliteit van de leeromgeving en leerlinggerichtheid.

School D presenteerde de belangrijkste inzichten uit de vragenlijsten. Volgens leerlingen werd de huidige cultuur vooral ervaren als een meer formele en sturende ('rode') schoolcultuur, terwijl zowel leerlingen als medewerkers een cultuur wensen die meer gericht is op samenwerking, competentie en initiatief ('paars-blauw'). Uit de resultaten bleek dat leerlingen behoefte hebben aan meer verbondenheid met elkaar en met de school. Mogelijk heeft de coronaperiode hierin een rol gespeeld. Ook kwam naar voren dat er relatief weinig aandacht werd ervaren voor diversiteit. De school heeft daarom interventies ingezet gericht op het versterken van verbondenheid en het gezamenlijk verkennen van wat diversiteit binnen de school betekent. Activiteiten zoals gezamenlijke pauzes, schoolbrede activiteiten en het stimuleren van initiatieven van leerlingen en medewerkers hebben bijgedragen aan een sterker 'wij-gevoel'. Tegelijkertijd riep een lichte daling van het veiligheidsgevoel op het schoolterrein vragen op over mogelijke verklaringen, zoals veranderingen in groepssamenstelling of een grotere bewustwording van veiligheidsthema's.

School A bevindt zich in een bredere transitie naar een andere schoolcultuur. De school heeft te maken met een complexe context, waarin onder andere armoedeproblematiek en criminaliteit een rol spelen en verschillende externe partners betrokken zijn. De school werkt aan het versterken van duidelijke schoolregels, een aanspreekcultuur en de rol van mentoren. In samenwerking met School C wordt geprobeerd om afspraken en interventies beter op elkaar af te stemmen, wat in de praktijk soms uitdagend blijkt. Geplande interventies zijn onder meer het programma Art2Art, het gezamenlijk opstellen van een gedragscode en het uitbreiden van het lesprogramma Kracht in Controle (KIC) gericht op sociaal welbevinden. Daarnaast is een leerteam schoolcultuur en veiligheid opgericht om data te verzamelen en interventies te monitoren. De eerste resultaten laten een sterke daling zien in het aantal schorsingen en uitstuurmeldingen, terwijl leerlingen de sociale en fysieke veiligheid op school hoog beoordelen.

School B beschreef een schoolcontext met grote culturele diversiteit onder leerlingen en relatief veel taalzwakke leerlingen. De school ervaart nog effecten van de coronaperiode op het gedrag van leerlingen in lessen en pauzes, en heeft te maken gehad met personele wisselingen. Om meer rust en duidelijkheid te creëren zijn gezamenlijke afspraken gemaakt over gedrag en omgangsvormen. Daarbij wordt aangesloten bij het gedachtegoed van Positive Behavior Support (PBS). Zo wordt minder gewerkt met strafmaatregelen en meer met duidelijke afspraken en bijbehorend docentgedrag. Daarnaast zijn verschillende organisatorische maatregelen genomen, zoals het invoeren van duo-mentoraat, het verbeteren van dossiervorming en het aanpassen van de introductieweek. Ook het beperken van telefoongebruik (telefoons thuis laten of in een kluisje) wordt gezien als een belangrijke maatregel.

In de afsluitende bespreking reflecteerden de deelnemers op enkele gezamenlijke vraagstukken. Zo kwam bij meerdere scholen het belang naar voren van een sterke aanspreek- en feedbackcultuur binnen het team. Ook werd besproken hoe scholen kunnen zorgen dat alle medewerkers zich verantwoordelijk voelen voor het handhaven van afspraken en het begeleiden van leerlingen. Daarnaast werd benadrukt dat het delen van onderzoeksresultaten scholen helpt om een gezamenlijke visie op schoolcultuur en veiligheid te ontwikkelen en om successen zichtbaar te maken.

De bijeenkomst bood scholen daarmee de gelegenheid om ervaringen met interventies te delen, gezamenlijk te reflecteren op de interpretatie van data en inspiratie op te doen voor verdere ontwikkeling van hun aanpak.

Netwerkbijeenkomst januari 2025

Tijdens deze leernetwerkbijeenkomst blikten de deelnemende scholen terug op de projectperiode en op de interventies die zij in de afgelopen jaren hebben ingezet om de schoolcultuur en het veiligheidsgevoel op school te versterken. Centraal stonden twee vragen: welke interventies zijn volgens de scholen het meest succesvol geweest, en hoe kunnen deze interventies duurzaam worden geborgd en verder worden uitgebouwd?

In de bijeenkomst werd eerst stilgestaan bij de stand van het onderzoek. Daarbij is toegelicht dat het onderzoek zich richt op de samenhang tussen schoolcultuur, pesten, geweld en veiligheidsgevoelens van leerlingen en leraren. Ook is besproken dat schoolcultuur binnen het onderzoek wordt benaderd aan de hand van vier dimensies: professionele oriëntatie, organisatiestructuur, kwaliteit van de leeromgeving en leerlinggerichtheid. De voorlopige bevinding dat leerlingen over het algemeen positiever oordelen over de schoolcultuur dan leraren en schoolleiders bood voor scholen een belangrijk aanknopingspunt voor verdere reflectie op de eigen praktijk.

Vervolgens keken de scholen terug op hun eerder geformuleerde doelen op basis van de WOTS. Daarbij bleek dat de oorspronkelijke ambities grotendeels nog steeds overeind staan. Over de scholen heen kwam een vergelijkbaar beeld naar voren: scholen wilden minder formeel en top-down werken en juist meer ruimte creëren voor initiatief, eigenaarschap en incrementele ontwikkeling. Tegelijkertijd bleek ook dat dit in de praktijk lastig te realiseren is en dat scholen daarbij te maken hebben met organisatorische, praktische en beleidsmatige beperkingen. De terugblik hielp scholen om scherper te krijgen op welke punten daadwerkelijk vooruitgang is geboekt en waar nog verdere ontwikkeling nodig is.

De bespreking van succesvolle interventies leverde een rijk beeld op van werkzame aanpakken. School B noemde met name de gezamenlijke gedragsaanpak rond veiligheid op de gangen en in de pauzes als succesvolle interventie. Ook het aangescherpte telefoonbeleid bleek volgens de school bij te dragen aan minder socialemediaproblemen en een rustiger sociaal klimaat, zowel in als buiten schoolactiviteiten. Daarnaast werd op klassenniveau ingezet op groepsafspraken en een pedagogisch klimaat waarin leerlingen en ouders meer worden betrokken.

School C benoemde de huiskamer als belangrijke interventie: een laagdrempelige ontmoetingsplek voor leerlingen, ondersteund door externe partners. Deze voorziening biedt leerlingen een plek voor ontmoeting en ondersteuning en draagt volgens de school bij aan preventie en veiligheid. Ook preventieve mentorgesprekken en samenwerking met de GGD op het gebied van mentale ondersteuning werden als waardevolle interventies genoemd.

School D richtte zich vooral op diversiteit en verbondenheid. Vanuit de onderzoeksgegevens bleek dat leerlingen meer aandacht wilden voor diversiteit en inclusie. Door dit thema expliciet op te nemen in mentorlessen en maatschappijleer en door activiteiten te organiseren die het gesprek hierover stimuleren, is het thema zichtbaarder en bespreekbaar geworden binnen de school. Ook interventies rond taalgebruik en schelden droegen bij aan een veiliger klimaat, doordat leerlingen actief werden ondersteund in het aanleren van ander gedrag.

School A benadrukte het belang van duurzame investering in een gedeelde taal en gezamenlijke handelingswijze rond veiligheid en de-escalatie. De interventie Art2Art werd daarbij als bijzonder waardevol gezien. Deze aanpak, waarin docenten eerst extern zijn getraind en vervolgens ook interne medewerkers zijn opgeleid om collega's te scholen, heeft volgens de school geleid tot meer gemeenschappelijkheid in het handelen, meer wederzijds begrip en een sterkere basis om gezamenlijk problemen op te lossen.

In de plenaire uitwisseling werd zichtbaar dat de succesvolle interventies van de scholen zich vooral clusteren rond vier thema's: verbondenheid, preventie, versterking van competenties van leerlingen en versterking van competenties van leraren. Daarnaast werd uitvoerig gesproken over het eigenaarschap van leerlingen. Alle scholen onderkenden het belang daarvan, maar constateerden ook dat dit niet vanzelf ontstaat. Leerlingen moeten expliciet ruimte krijgen om mee te denken, verantwoordelijkheid te nemen en te leren hoe zij die rol kunnen invullen, binnen de kaders van de school.

Het tweede deel van de bijeenkomst stond in het teken van borging, verbreding en versteviging van interventies. In schooloverstijgende interviews bespraken de teams elkaars borgingsplannen. Dit leverde concrete inzichten op. Een belangrijke les was dat succesvolle borging vraagt om duidelijke evaluatiemomenten, het beleggen van verantwoordelijkheden bij functies in plaats van bij individuele personen en het opnemen van afspraken in startersdocumenten en taakomschrijvingen. Ook werd benadrukt dat borging alleen kansrijk is als helder is welke interventie daadwerkelijk effectief is, welk doel deze dient en welke eventuele neveneffecten aandacht vragen.

De bijeenkomst werd afgesloten met een korte reflectieoefening ('afzwaaiër'), waarin de deelnemers terugblikten op het gehele traject. Op postits noteerden zij drie typen inzichten: wat zij met de kennis van nu anders zouden aanpakken als het project opnieuw zou starten, welke concrete 'quick wins' het traject heeft opgeleverd, en op welke manier de leernetwerkbijeenkomsten hebben bijgedragen aan hun aanpak in de school. Deze reflectie bood ruimte om belangrijke lessen en ervaringen uit de projectperiode te benoemen en zichtbaar te maken welke elementen van het traject door de scholen als meest waardevol werden ervaren. De opbrengsten van deze reflectie zijn samengevat in tabel 6.1.

Voor de scholen was deze bijeenkomst daarmee op meerdere manieren zinvol. Zij kregen meer zicht op de werkzame elementen van hun eigen aanpak, konden leren van de ervaringen van andere scholen en hebben concrete handvatten verzameld om interventies duurzamer te verankeren in beleid en praktijk. Daarnaast bevestigde de bijeenkomst dat schoolcultuur en veiligheid niet losstaande thema's zijn, maar raken aan vrijwel alle onderdelen van het schoolfunctioneren, van pedagogisch handelen en teamcultuur tot inrichting van de leeromgeving en participatie van leerlingen.

Tabel 6.1 Opbrengsten van de post-it opdracht

Input Post-its leernetwerkbijeenkomst januari 2025	
Wat zou je met de kennis van nu anders aanpakken als je het project opnieuw zou mogen doen?	
	Meer overlegmomenten met de interne werkgroep
	Iets meer structureel aanpakken in het begin
	Gestandaardiseerde interventie toepassen
	Concrete meting die aansluit op de interventie
	Meer betrekken van leerlingen in het proces
	Deelname aan het project door meer docenten/medewerkers dan alleen directie/coördinatoren
	Vooraf meer info ophalen bij collega's en leerlingen
	Beter communiceren
	Interventies evalueren
Wat waren de 'quick wins' van dit project?	
	Meer data om interventies in te blijven zetten of niet.
	Communicatie
	Gericht aan de slag met de opbrengsten uit de vragenlijsten.
	Draagvlak team
	Ambitie en visie (koers) verhelderen
	Ruimte geven (van Ik en II) aan interventies gericht op diversiteit en verbondenheid
	Benzine voor andere speerpunten
	Meer structuur en ... in de pauzes
	Structureel aandacht voor het onderwerp
Wat hebben de LNW-bijeenkomsten bijgedragen?	
*	Reminders
*	Zijn we nog op de goede weg?
	Evaluaties van andere scholen gaven nieuwe inzichten
	Leren van collega's in het werkveld. Dit heeft gemaakt dat ik zowel qua interventies rondom veiligheid als schoolcultuur anders keek of handelde
	Ophalen en delen van ideeën
	Proces in gang houden
**	Een 'geleide' en 'begeleide' aanpak.
**	Goede planning en organisaties van het werk.
	Een bevestiging dat bepaalde interventies effectief zijn gebleken
Wat had je anders niet gedaan?	
*	Leerlingen betrekken.
**	We waren er anders wellicht niet zo diep op ingegaan

6.7 Samenvatting

De vier scholen werkten in dit traject aan het versterken van hun schoolcultuur via het verbeteren van de sociale veiligheid, met jaarlijkse metingen als belangrijke basis. De Veiligheidsmonitor en schoolcultuurvragenlijsten fungeerden als spiegel én als toetssteen: scholen gebruikten de gegevens om problemen te duiden, doelen aan te scherpen en te beoordelen in hoeverre interventies effect hadden.

Over de scholen heen zijn enkele duidelijke rode draden zichtbaar. Ten eerste kozen alle scholen voor interventies die inzetten op structuur en voorspelbaarheid: heldere regels, zichtbaar maken van afspraken in het gebouw, en consequente handhaving. Het landelijke telefoonbeleid werkte daarbij door in alle scholen; het bood kansen (minder online pesten), maar vroeg ook om aanvullende maatregelen in de pauzes en op de gangen.

Een tweede overeenkomst is de aandacht voor verbondenheid en preventie. Huiskamers, aangepaste pauzeruimtes, vergroening van schoolplein en gebouw en gezamenlijke activiteiten moesten bijdragen aan een vriendelijker en veiliger klimaat. Daarnaast investeerden scholen in het versterken van competenties: bij leerlingen (mentale ondersteuning, omgaan met verschillen) en bij leraren (pedagogische scholing, gezamenlijke taal rondom handelen bij incidenten).

Een derde lijn is het thema eigenaarschap. Scholen ontdekten dat eigenaarschap van leerlingen niet vanzelf ontstaat en dat leerlingen expliciete begeleiding nodig hebben om verantwoordelijkheid te kunnen nemen binnen duidelijke kaders. Ook voor leraren en teams geldt dat eigenaarschap versterkt wordt wanneer interventies niet uitsluitend top-down worden ingevoerd, maar samen met het team en, waar mogelijk, met leerlingen worden vormgegeven.

Tot slot laten de scholen zien dat duurzame borging vraagt om structurele inbedding: verantwoordelijkheden koppelen aan functies, afspraken vastleggen, regelmatig evalueren en steeds terugkeren naar de vraag of interventies nog bijdragen aan de beoogde ontwikkeling van sociale veiligheid en schoolcultuur.

Na deze beschrijving van de rode draden in de interventies, boden de netwerkbijeenkomsten een belangrijk platform voor gezamenlijke reflectie, uitwisseling en verdere ontwikkeling van de aanpak binnen de scholen. In deze bijeenkomsten analyseerden scholen gezamenlijk de onderzoeksgegevens, verkenden zij mogelijke verklaringen voor de uitkomsten en bespraken zij welke interventies kansrijk waren om de sociale veiligheid en schoolcultuur te versterken. Het model data - duiden - doelen - doen vormde hierbij een belangrijke leidraad: scholen gebruikten de verzamelde data als vertrekpunt om doelen te formuleren en concrete acties te ontwikkelen.

In de daaropvolgende bijeenkomsten presenteerden de scholen hun plannen van aanpak en wisselden zij ervaringen uit met ingezette interventies. Hoewel de context van de scholen verschilde, kwamen in de uitwisseling vergelijkbare thema's naar voren, zoals het creëren van duidelijke gedragsverwachtingen, het bevorderen van verbondenheid tussen leerlingen en het versterken van de pedagogische vaardigheden van leraren. Door interventies en praktijkervaringen met elkaar te delen, konden scholen nieuwe ideeën opdoen en hun eigen aanpak verder aanscherpen. Tegelijkertijd bood het netwerk ruimte om vraagstukken te bespreken die scholen in hun dagelijkse praktijk tegenkwamen, bijvoorbeeld rond pauzesituaties, telefoongebruik of het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen.

Tijdens de afsluitende leernetwerkbijeenkomst blikten de scholen terug op de projectperiode en bespraken zij welke interventies in hun context het meest succesvol waren en hoe deze duurzaam kunnen worden geborgd. Daarbij werd zichtbaar dat effectieve interventies zich vaak richten op het versterken van verbondenheid, preventie van onveilig gedrag en het ontwikkelen van competenties van zowel leerlingen als leraren. Daarnaast leverde de gezamenlijke reflectie concrete inzichten op over borging, zoals het plannen van vaste evaluatiemomenten, het beleggen van verantwoordelijkheden bij functies en het vastleggen van afspraken in schooldocumenten. De netwerkbijeenkomsten droegen daarmee bij aan een verdiept inzicht in de werkzame elementen van de interventies en boden scholen praktische handvatten om hun aanpak verder te ontwikkelen en te verankeren.

7 Conclusies en discussie

7.1 Conclusies

In dit onderzoek is in samenwerking met drie scholen voor voortgezet- en één school voor voortgezet speciaal onderwijs een verband onderzocht tussen de schoolcultuur en de ervaren veiligheid van leerlingen en personeel. Op basis van data van hun leerlingen, personeel en leiding hebben scholen interventies ingezet om de schoolcultuur te verbeteren en zo de gevoelens van onveiligheid bij leerlingen en personeel te verminderen.

Aan de hand van de vier onderzoeksvragen beschrijven we in samenhang de belangrijkste conclusies uit de verschillende hoofdstukken. Daarna gaan we in op limitaties van het onderzoek en aanbevelingen.

In hoeverre hangt schoolcultuur samen met de mate waarin pesten en geweld op school voorkomen en met gevoelens van veiligheid van leerlingen en leraren?

De resultaten van het onderzoek bij de vier deelnemende scholen tezamen suggereren dat de vier dimensies van schoolcultuur (professionele oriëntatie, organisatiestructuur, kwaliteit van de leeromgeving en leerlinggerichtheid) en aanvullend cultuursensitiviteit niet direct van invloed zijn op de mate waarin leerlingen slachtoffer zijn van pesten of geweld op school. In toekomstig onderzoek zou het raadzaam zijn om eventuele mediërende relaties te onderzoeken. Het is mogelijk dat de dimensies van schoolcultuur wel samenhangen met mechanismen die pesten en geweld kunnen terugdringen. In de literatuur kan gekeken worden naar welke mechanismen dit zijn. Met een grotere groep deelnemende scholen is het vervolgens mogelijk om voldoende schoolleiders, leraren en leerlingen door de tijd heen te volgen.

Als het gaat om veilig voelen op school, dan zien we dat dit zowel voor leerlingen als voor personeelsleden samenhangt met voor beiden één dimensie van schoolcultuur. Bij personeelsleden hangt Professionele oriëntatie positief samen met ervaren veiligheid. Dit betekent dat wanneer personeelsleden meer professionele groei, samenwerkingscultuur en een lerende organisatie ervaren, zij zich veiliger te voelen op school. Bij leerlingen hangt Kwaliteit van de leeromgeving positief samen met ervaren veiligheid. Dit betekent dat wanneer leerlingen een betere interactie onderling en met de leraren ervaren en uitdagende ervaringen opdoen, zij zich op school veiliger voelen.

In hoeverre verschillen leerlingen, leraren en schoolleiding in hun beleving van de schoolcultuur?

Dat wat onder schoolcultuur valt, verschilt voor leerlingen en leraren voor de vier deelnemende scholen. Deze verschillen hangen samen met de uiteenlopende perspectieven, ervaringen en verantwoordelijkheden van de drie groepen.

Voor leerlingen blijkt vooral dat zij verbetermogelijkheden zien op de dimensies Cultuursensitiviteit en Leerlinggerichtheid voor alle scholen. Zij ervaren met name dat er onvoldoende aandacht is voor culturele en religieuze achtergronden, en dat lessen en schoolactiviteiten nog onvoldoende aansluiten bij hun identiteit en behoeften. Ook het gevoel van erkenning en positieve ondersteuning door leraren kan volgens hen worden versterkt. Deze bevindingen sluiten aan bij onderzoek waaruit blijkt dat aandacht voor culturele identiteiten en motiverende interacties tussen leraren en leerlingen bijdraagt aan veiligheid, betrokkenheid en welbevinden (Cents-Boonstra et al., 2022).

Voor leraren liggen de accenten anders. We zien bij leraren kleine verschillen in hoe de verschillende dimensies worden beleefd. Op het niveau van onderliggende items zijn er wel verschillen zichtbaar, die input geven voor verbetering van de schoolcultuur. Met name het gevoel dat er onvoldoende wordt geïnvesteerd in personeel, het beperkte betrekken van leraren bij beleidsvorming, en de aanwezigheid

van een sterk wij-gevoel worden laag beoordeeld. Deze aspecten hebben betrekking op Professionele oriëntatie en raken aan de professionele ruimte, samenwerking en ontwikkelmogelijkheden van het team. Uit onderzoek blijkt bovendien dat een gebrek aan docentbetrokkenheid doorwerkt in de mate waarin leerlingen zich verbonden voelen met de school, met negatieve gevolgen voor motivatie en leerresultaten (Allen et al., 2018).

Voor de schoolleiding blijkt vooral dat zij baat hebben bij een integraal inzicht in deze verschillende perspectieven. Het structureel inzetten van vragenlijsten deze en de resultaten jaarlijks te bespreken in het team is een aanvullend, krachtig hulpmiddel om zicht te krijgen op de ontwikkelingen in de beleving van leerlingen en leraren, om zo het beleid gericht bij te sturen. Het werken met meerdere perspectieven helpt scholen om beter te begrijpen wat er daadwerkelijk speelt binnen de school en om interventies gericht en effectiever vorm te geven.

Welke elementen van de schoolcultuur kunnen bijdragen om pesten en geweld op school te minimaliseren en het gevoel van veiligheid te maximaliseren en op welke manier?

Uit de literatuurstudie blijkt dat verschillende elementen van de schoolcultuur een bijdrage kunnen leveren aan het terugdringen van pesten en geweld op school en aan het vergroten van het gevoel van veiligheid onder leerlingen en personeel. Deze elementen bevinden zich zowel op schoolniveau als in de dagelijkse pedagogisch-didactische praktijk in de klas.

Op schoolniveau is allereerst de professionele oriëntatie van belang. Een cultuur waarin leraren zich kunnen ontwikkelen tot bekwame pedagogische professionals, die beschikken over effectieve gedragsmanagementvaardigheden en goed kunnen omgaan met stressvolle situaties, blijkt samen te hangen met een veiligere leeromgeving. Leraren met sterke pedagogische competenties grijpen tijdig en effectief in bij ongewenst gedrag, wat een escalatie van negatief gedrag voorkomt. Dit draagt op zijn beurt bij aan voorspelbaarheid en rust in de school. Het ontwikkelen van copingvaardigheden bij personeel vermindert ook de kans op stress en burnout als gevolg van sociale onveiligheid.

Daarnaast speelt de school als professionele leergemeenschap een centrale rol. Scholen waarin sprake is van gedeelde visie, onderling vertrouwen, intensieve samenwerking en ondersteunend leiderschap tonen meer consistentie in de manier waarop de regels en normen worden uitgedragen en gehandhaafd. Een dergelijke cultuur bevordert een gezamenlijke verantwoordelijkheid voor sociale veiligheid en versterkt de effectiviteit van schoolbrede aanpakken tegen pesten. Ook leiderschap draagt bij aan een heldere, gedeelde visie en aan innovatievermogen binnen de school. Schoolleiders die actief sturen op normstelling, communicatie en verwachtingen creëren randvoorwaarden voor een schoolcultuur waarin pesten en agressie minder kans krijgen.

Een derde element betreft de verbondenheid van leerlingen met de school. Onderzoeken laten zien dat leerlingen die zich geaccepteerd, gesteund en opgenomen voelen minder geneigd zijn om agressief of grensoverschrijdend gedrag te vertonen en dat zij tevens minder vaak slachtoffer worden van pesten. Steun van leraren vormt hierbij een belangrijke factor. Het versterken van het gevoel van schoolbetrokkenheid draagt ook bij aan meer motivatie, meer pro-sociaal gedrag en een positiever beeld van de leeromgeving. De betrokkenheid van leerlingen bij veranderingsprocessen binnen de schoolcultuur speelt ook een rol. Wanneer leerlingen worden betrokken bij de ontwikkeling van beleid rondom welzijn en veiligheid, sluit het beter aan bij hun ervaringen en neemt het draagvlak toe, wat de effectiviteit van het beleid vergroot.

Op klasniveau is de kwaliteit van de leeromgeving van belang. Het stimuleren van eigenaarschap bij leerlingen blijkt samen te hangen met minder agressief gedrag en meer betrokkenheid. Leerlingen ervaren hierdoor meer autonomie en verantwoordelijkheid, wat bijdraagt aan een positief sociaal klimaat.

In lijn met de gevonden relatie tussen kwaliteit van leeromgeving en ervaren veiligheid is de kwaliteit van de leraar-leerling relatie van grote invloed. Een positieve, ondersteunende en respectvolle relatie hangt samen met minder lesverstorend en agressief gedrag, met meer prosociaal gedrag en met betere relaties tussen leerlingen onderling. Leraren die proactief handelen, gewenst gedrag op een vriendelijke manier benadrukken, regelmatig positieve feedback geven, en leerlingen emotioneel ondersteunen, creëren een veilige en voorspelbare omgeving waarin pesten minder kans krijgt. Een goede balans tussen complimenten en corrigeren is hierin effectief.

Ten slotte zijn duidelijke normen en regels een essentieel onderdeel van een veilige schoolcultuur. Scholen die expliciete verwachtingen hebben, ervaren minder agressie en meer meldingsbereidheid. Een schoolbrede cultuur waarin geweldloosheid de norm is en incidenten serieus worden genomen, vermindert het voorkomen van pesten en vergroot het veiligheidsgevoel van leerlingen.

Samenvattend kan worden gesteld dat een combinatie van professionele ontwikkeling, gedeelde verantwoordelijkheid, sterk leiderschap, leerlingbetrokkenheid, positieve relaties en duidelijke gedragsnormen essentieel is om pesten en geweld op school te verminderen en sociale veiligheid te vergroten. Het gaat om een samenhangend geheel van schoolcultuurelementen dat alleen effectief kan zijn wanneer het schoolbreed en consistent wordt gedragen, wat ook door de praktijkervaringen in de vier scholen wordt bevestigd.

Is het mogelijk voor leerlingen, leraren en schoolleiding om de schoolcultuur zodanig te veranderen dat een meetbare vermindering van pesten en geweld en toename van het veiligheidsgevoel op school wordt gerealiseerd?

Uit de gegevens van de vier deelnemende scholen met betrekking tot de schoolcultuur blijkt dat deze op personeelsniveau stabiel blijft of licht toeneemt over de verschillende metingen. Op leerlingniveau blijkt echter dat de dimensies grotendeels stabiel blijven. Op één school blijven alle dimensies stabiel, op de ander scholen zijn er één of twee dimensies die danwel positiever danwel negatiever beoordeeld worden. Het is daarbij relevant om te benadrukken dat dalingen in leerlingpercepties van veiligheid en schoolcultuur, zoals zichtbaar bij drie scholen, mede kunnen worden verklaard door een toegenomen bewustwording en bijgestelde schoolnormen. Het veranderen van de schoolcultuur is daarmee wellicht in gang gezet, maar er zijn nog geen grote verschuivingen waarneembaar.

Desondanks blijkt uit de resultaatgesprekken met scholen dat zij ervaren dat er verbeteringen optreden in het verminderen van pesten en geweld en in het vergroten van het veiligheidsgevoel op school. Dit is volgens hen mede terug te voeren op de interventies om de schoolcultuur te verbeteren. De uitgevoerde interventies zijn echter niet direct te koppelen aan de bevraagde dimensies. Uit de gesprekken met personeelsleden van de scholen komt naar voren dat de cultuurverandering wellicht minder afhankelijk is van de specifieke interventie, maar meer van de mate waarin kernprincipes zoals duidelijkheid, samenhang en gezamenlijk eigenaarschap worden gerealiseerd.

Wanneer we de vier scholen vergelijken, zien we ondanks verschillen in gekozen interventies terugkerende patronen: behoefte aan duidelijke structuren, het versterken van pedagogische basiskwaliteiten, het vergroten van zichtbaarheid van volwassenen en het creëren van gezamenlijke verwachtingen. Uit de gesprekken met de scholen blijkt dat de gepercipieerde resultaten niet vanzelf ontstaan, maar afhankelijk zijn van een aantal structurele voorwaarden en inspanningen van de scholen.

Allereerst blijken ophalen van informatie en systematisch monitoren belangrijke randvoorwaarden te vormen. De deelnemende scholen slaagden erin hun situatie in beeld te brengen en op basis daarvan gerichte doelen te formuleren. De cyclische benadering – meten, analyseren, reflecteren en bijstellen – was de basis voor gerichte interventies en voor het evalueren van hun effectiviteit.

Daarnaast blijkt dat professionalisering van leraren en het ontwikkelen van een gezamenlijke pedagogische taal een bijdrage levert aan het verminderen van onrust en escalaties (professionele oriëntatie). In verschillende scholen werd zichtbaar dat trainingen zoals Art2Art, scholing rondom hoge verwachtingen of pedagogisch handelen zorgden voor meer consistentie in het optreden van leraren (kwaliteit van leeromgeving). Die consistentie blijkt een belangrijke voorwaarde voor het creëren van rust en voorspelbaarheid, en daarmee voor het vergroten van het veiligheidsgevoel. Deze aspecten komen overeen met Professionele oriëntatie en Kwaliteit van Leeromgeving die ook in de kwantitatieve analyses positief samenhangen met ervaren veiligheid.

Ook blijkt dat fysieke en organisatorische aanpassingen in de schoolomgeving de ervaren veiligheid positief beïnvloeden. Voorbeelden hiervan zijn de inrichting van leerwerkpleinen, het verbeteren van pauzeruimtes, zichtbare aanwezigheid van teamleiders, en het creëren van gestructureerde pauzemomenten. Deze elementen dragen bij aan overzicht, nabijheid van volwassenen en het beperken van risicosituaties.

Duurzame effecten hangen af van een breed draagvlak onder personeel en leerlingen. Wanneer interventies te veel top-down zijn vormgegeven, wordt de borging kwetsbaar en blijven meetbare effecten uit. Daartegenover staat dat interventies die samen met leerlingen en teams worden ontwikkeld, en die worden ingebed in bestaande structuren, een grotere kans van slagen hebben. Dit geldt met name voor thema's zoals diversiteit, eigenaarschap en sociaal gedrag, waar actieve betrokkenheid van leerlingen noodzakelijk is om daadwerkelijk gedragsverandering te realiseren.

En een belangrijke voorwaarde is borging. Scholen die interventies koppelen aan vaste functies, processen en documenten blijken beter in staat om veranderingen vast te houden, ook bij personeelwisselingen. In scholen waar deze verankering nog zwak ontwikkeld is, blijft de effectiviteit van interventies sterker afhankelijk van individuele medewerkers en is continuïteit minder goed gewaarborgd.

Zo ja, hoe kan de verandering in schoolcultuur worden gerealiseerd?

Voor het beantwoorden van deze onderzoeksvraag zijn we uitgegaan van de implementatiehandleiding die opgesteld is door CED-Groep naar aanleiding van de ervaringen in het onderzoek.

De sociale veiligheid kan niet los worden gezien van de onderliggende cultuur van normen, waarden en verwachtingen binnen de school. Wanneer leerlingen en personeelsleden zich verbonden voelen met de school ontstaat een klimaat waarin positief gedrag wordt gestimuleerd en waarin ruimte is voor wederzijds respect en samenwerking. Deze verbondenheid vormt een voorwaarde voor het terugdringen van pesten en andere vormen van ongewenst gedrag.

Na het opstellen van een gezamenlijke ambitie, biedt het werken volgens de 4D-cyclus - data, duiden, doelen, doen -scholen een gestructureerde werkwijze voor planmatige verbetering. Een succesvolle aanpak start volgens deze cyclus met het systematisch verzamelen en analyseren van data. Instrumenten zoals de Veiligheidsmonitor, leerling- en personeelsvragenlijsten en schoolcultuurscans helpen scholen om pestgedrag en ervaren veiligheid zichtbaar te maken. Op basis hiervan kunnen gerichte interventies worden ontwikkeld.

Daarnaast blijkt het noodzakelijk om zowel leraren als leerlingen actief te betrekken. Professionalisering van leraren draagt bij aan meer consistentie en voorspelbaarheid in het dagelijks handelen. Tegelijkertijd wordt benadrukt dat ook leerlingen een stem moeten krijgen bij het ontwerpen en uitvoeren van interventies, omdat dit eigenaarschap en verantwoordelijkheid vergroot.

Verder tonen praktijkvoorbeelden aan dat concrete en zichtbaar uitgevoerde maatregelen - zoals gezamenlijke schoolregels, aanpassingen in pauzeruimtes, vergroening van het schoolplein of aanwezigheid van ondersteunend personeel - direct bijdragen aan een rustiger en veiliger schoolomgeving.

Tot slot is duurzame borging essentieel. Scholen moeten interventies verankeren in beleid, overlegstructuren en taakverdeling om te voorkomen dat resultaten verwateren bij personeelwisselingen of veranderende prioriteiten. Werken aan schoolcultuur is daarom geen eenmalige activiteit, maar een cyclisch en blijvend proces.

De netwerkbijeenkomsten vormden een belangrijke motor in het traject, doordat zij scholen de mogelijkheid boden om onderzoeksgegevens gezamenlijk te duiden, interventies te ontwikkelen en ervaringen met elkaar uit te wisselen. De bijeenkomsten maakten zichtbaar dat scholen, ondanks verschillen in context, met vergelijkbare vraagstukken te maken hebben rond sociale veiligheid, gedragsverwachtingen en het stimuleren van eigenaarschap. Door het delen van praktijkervaringen konden scholen hun eigen aanpak scherper formuleren en inspiratie opdoen uit interventies van andere scholen, zoals het versterken van een gezamenlijke aanspreekcultuur, het organiseren van verbindende activiteiten voor leerlingen en het investeren in pedagogische vaardigheden van leraren.

Daarnaast lieten de netwerkbijeenkomsten zien dat het werken aan schoolcultuur en veiligheid een continu leerproces is dat vraagt om gezamenlijke reflectie, betrokkenheid van verschillende actoren en structurele borging. Het netwerk hielp scholen om interventies niet als losse maatregelen te zien, maar als onderdeel van een bredere ontwikkeling van de schoolcultuur. Tegelijkertijd werd duidelijk dat duurzame verandering tijd kost en afhankelijk is van factoren zoals draagvlak in het team, duidelijke verantwoordelijkheden en het actief betrekken van leerlingen. De bijeenkomsten droegen daarmee bij aan een verdiepend inzicht in werkzame elementen van interventies en boden scholen concrete handvatten om hun aanpak verder te ontwikkelen en te verankeren.

7.2 Limitaties en aanbevelingen

Dit onderzoek kent daarnaast enkele belangrijke beperkingen. De steekproeven - met name op leerlingniveau - waren op sommige scholen relatief klein, waardoor de statistische power beperkt was. Ook varieerde de respons tussen metingen, wat de stabiliteit van longitudinale vergelijkingen beïnvloedt. Omdat geen gebruik is gemaakt van een controlegroep, kunnen geen sterke causale uitspraken worden gedaan over de effecten van interventies. Bovendien sloten de ingezette interventies niet altijd direct aan op alle gemeten cultuurdimensies, waardoor effecten niet altijd zichtbaar konden worden in de gebruikte instrumenten.

Hoewel dit onderzoek met een relatief kleine groep deelnemende scholen eerste aanwijzingen geeft voor mogelijke verbanden, is vervolgonderzoek noodzakelijk. In toekomstig onderzoek is het wenselijk om leerlingen en personeel gedurende meerdere jaren te volgen binnen een grotere onderzoeksgroep. Dit maakt het mogelijk om ook multilevel analyses uit te voeren, waarbij ervaringen van beide doelgroepen aan elkaar gerelateerd kunnen worden. Hierdoor kunnen daarnaast mechanismen die ten grondslag liggen aan veranderingen in schoolcultuur en veiligheid nauwkeuriger in kaart worden gebracht, inclusief mogelijke mediërende effecten.

Opvallend is dat de scores op veiligheid en schoolcultuur in sommige gevallen juist lager lijken uit te vallen naarmate scholen intensiever met deze thema's aan de slag gaan. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de bewustwording onder leerlingen en personeel toeneemt. Wanneer scholen structureel aandacht besteden aan sociale veiligheid en schoolcultuur, worden betrokkenen gevoeliger voor signalen van onveiligheid of tekortkomingen in het pedagogisch klimaat. Waar bepaalde

situaties eerder wellicht niet werden herkend of benoemd, worden deze nu bewuster waargenomen en gerapporteerd. Hierdoor kunnen scores tijdelijk dalen, terwijl de onderliggende processen juist duiden op groeiend inzicht, meer openheid en een versterkt reflectief vermogen binnen de school. Deze verhoogde bewustwording vormt daarmee geen aanwijzing voor verslechtering, maar eerder een belangrijke voorwaarde voor gerichte verbetering op langere termijn. Toekomstig onderzoek zou hierom scholen een langere periode kunnen volgen om deze lange termijn effecten vast te stellen. Bovendien kan in dat geval getoetst worden of er daadwerkelijk sprake is van een afname, waar deze nu enkel op basis van de beschrijvende gegevens wordt opgemerkt. Bij de vragenlijst schoolcultuur is bij leerlingen sprake van een goede spreiding (SD 0,5 - 0,8), daarom is ervoor gekozen om veranderingen in de tijd bij leerlingen wel te toetsen. Voor personeel was de spreiding hiervoor te klein (SD < 0,50). Bij leidinggevenden was het aantal respondenten te klein om verandering te toetsen.

In het onderzoek bleek dat er soms minder intensieve begeleiding was geboden door de externe begeleiders dan scholen hadden gewenst. Het is van belang dat scholen gestructureerd worden begeleid bij het vertalen van data over ervaren veiligheid en schoolcultuur naar passende interventies. Deze begeleiding moet niet alleen gericht zijn op het kiezen van geschikte maatregelen, maar ook op het regelmatig bijsturen daarvan op basis van voortschrijdende inzichten. Door het cyclisch analyseren van gegevens, reflecteren op de voortgang en het aanpassen van acties, kunnen scholen doelgerichter en effectiever werken aan het verbeteren van hun schoolcultuur en sociale veiligheid.

Een aanvullende beperking is dat het WOTS-instrument uitsluitend aan het begin van het traject is ingezet. Omdat het een krachtig middel is om schoolcultuur en eigenaarschap te visualiseren, zou een eindmeting met WOTS waardevolle informatie hebben opgeleverd over veranderingen in voorkeuren, ervaringen en gedeelde waarden binnen de school. Helaas was dit binnen de middelen van het huidige onderzoek niet mogelijk.

Binnen de school is het daarnaast noodzakelijk dat de gekozen aanpak duurzaam wordt geborgd. Dit vraagt om een brede betrokkenheid van verschillende teamleden en om het vermijden van een uitsluitend top-down benadering. Uit de literatuur blijkt daarbij dat het ook van belang is dat de leerlingen worden betrokken bij het ontwikkelen van een visie en plannen. Door plannen gezamenlijk - en bij voorkeur bottom-up - te ontwikkelen, ontstaat groter draagvlak, worden verschillende perspectieven benut en neemt de kans op succesvolle uitvoering toe. Borging in functies, procedures en overlegstructuren is hierbij een essentiële voorwaarde.

De aantallen op leerlingniveau vielen voor sommige scholen lager uit dan gewenst. Voor toekomstig onderwijsonderzoek is het aan te bevelen om een onderzoeksassistent in te zetten die scholen actief ondersteunt bij het afnemen van de instrumenten. Dit draagt bij aan een betrouwbare dataverzameling, een hogere respons en een betere interpretatie van resultaten door scholen zelf.

7.3 Eindconclusie

Overkoepelend kan worden geconcludeerd dat schoolcultuur en sociale veiligheid met elkaar samenhangen, maar dat deze relatie complex en gelaagd is. De ervaringen van de vier deelnemende scholen suggereren dat verandering in schoolcultuur vooral kansrijk is wanneer scholen dit zien als een gezamenlijk en terugkerend proces, met een gezamenlijke visie en ambitie en een gedeelde aanpak, ondersteund door professionalisering, duidelijke structuren en betrokkenheid van leerlingen. Scholen kunnen bestaande instrumenten of methoden, zoals de WOTS of de 4D-cyclus inzetten om gestructureerd input bij alle betrokkenen op te halen, het gesprek hierover aan te gaan en gezamenlijk te werken aan het verbeteren van de schoolcultuur en sociale veiligheid. Het lijkt erop dat voornamelijk interventies gericht op Professionele oriëntatie en Kwaliteit van de leeromgeving meehelpen om de sociale veiligheid op de scholen te verbeteren. Deze positieve relatie tussen deze twee dimensies kwam zowel in de literatuurstudie en de vragenlijststudie, de schoolgesprekken en het leernetwerk naar voren. Tegelijkertijd lijken meetbare effecten sterk afhankelijk van factoren als voldoende schaalgrootte, duurzame inbedding en draagvlak binnen het team. Het werken met data, gedeeld eigenaarschap en gerichte interventies lijkt in dat licht een veelbelovende aanpak voor het versterken van de schoolcultuur en het bevorderen van sociale veiligheid.

8 Literatuur

- Aldridge, J., & Ala'I, K. (2013). Assessing students' views of school climate: Developing and validating the What's Happening In This School? (WHITS) questionnaire. *Improving Schools*, 16 (1) 47-66.
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2018). Relationships between school climate, bully-ing and delinquent behaviours. *Learning Environments Research*, 21(2), 153-172. <https://doi.org/10.1007/s10984-017-9249-6>
- Aldridge, J. M., McChesney, K., & Afari, E. (2020). Associations between school climate and student life satisfaction: resilience and bullying as mediating factors. *Learning Environments Research*, 23(1), 129-150.
- Allen, K., Kern, M.L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.
- Anderson, D.L., & Graham, A.P. (2016). Improving student wellbeing: Having a say at school. *School Effectiveness and School Improvement*, 27 (3), 348-366.
- Barr, J.J., & Higgins-D'Alessandro, A. (2007). Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *The Journal of Genetic Psychology*, 168(3), 231-250.
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R.A., & Benbenishty, R. (2017). A research synthesis of the associations between socioeconomic background, inequality, school climate, and academic achievement. *Review of Educational Research*, 87 (2), 425-469.
- Bradshaw, C.P., Mitchell, M.M., & Leaf, P.J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized con-trolled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12 (3), 133-148.
- Bradshaw, C.P., Sawyer, A.L., & O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36 (3), 361-382.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A., & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95, 570-588.
- Caldarella, P., Larsen, R.A., Williams, L., & Wills, H.P. (2023). Effects of middle school teachers' praise-to-reprimand ratios on students' classroom behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25 (1), 28-40.
- Carroll, C., & Hurry, J. (2018). Supporting pupils in school with social, emotional and mental health needs: a scoping review of the literature. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23, 310-325.
- Cents-Boonstra, M., Lichtwarck-Aschoff, A., Lara, M.M., & Denessen, E. (2022). Patterns of motivating teaching behaviour and student engagement: a microanalytic approach. *European Journal of Psychology of Education*, 37 (1), 227-255.
- Chan, P.E., Graham-Day, K.J., Ressa, V.A., Peters, M.T., & Konrad, M. (2014). Beyond involvement: Promoting student ownership of learning in classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 50 (2), 105-113.
- Charlton, C. T., Moulton, S., Sabey, C. V., & West, R. (2021). A systematic review of the effects of schoolwide intervention programs on student and teacher perceptions of school climate. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 23 (3), 185-200.
- Collins, A., & Harlacher, J. (2023). Effective bullying prevention: A comprehensive schoolwide approach. *The Guilford Press*.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77 (1), 113-143.
- Conley, D. T., & French, E. M. (2014). Student ownership of learning as a key component of college readiness. *American Behavioral Scientist*, 58(8), 1018-1034. <https://doi.org/10.1177/0002764213515232>
- Coyle, H.E. (2008). School Culture Benchmarks. *Journal of School Violence*, 7 (2), 105-122.

- Deal, T.E., & Kennedy, A. (1983). Culture and school performance. *Educational Leadership*, 40 (5), 14-15.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Demirtas-Zorbaz, S., Akin-Arikan, C., & Terzi, R. (2021). Does school climate that includes students' views deliver academic achievement? A multilevel meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 32(4), 543-563. <https://doi-org.ru.idm.oclc.org/10.1080/09243453.2021.1920432>
- de Roo, M., van Aalst, D., de Vries, E., Kaufman, T.M.L., Huitsing, G. (2020). *Het belang van de schoolcultuur bij het voorkomen en aanpakken van pesten: Verschillen tussen het basis en voortgezet onderwijs. Remediaal*, 2(3), 48 - 52
- Driessen, Geert. (2015). De wankel empirische basis van het onderwijsachterstandenbeleid. *Mens en maatschappij*, 90, 10.
- Endedijk, H.M., Breeman, L.D., van Lissa, C.J., Hendrickx, M.M., den Boer, L., & Mainhard, T. (2022). The teacher's invisible hand: a meta-analysis of the relevance of teacher-student relationship quality for peer relationships and the contribution of student behavior. *Review of Educational Research*, 92 (3), 370-412.
- Farrell, A.D., Henry, D.B., Mays, S.A., Schoeny, M.E. (2011). Parents as Moderators of the Impact of School Norms and Peer Influences on Aggression in Middle School Students, *Child Development*, 82(1), 146-161, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01546.x>
- Firestone, W.A., & Louis, K.S. (1999). Schools as cultures. *Handbook of research on educational administration*, 2, 297-322.
- Fossum, J. E. & Góra, M. (2023). Report on differentiation, dominance en democracy. EU3D report 15.
- Forshaw, E., & Woods, K. (2022). Student participation in the development of whole-school wellbeing strategies: A systematic review of the literature. *Pastoral Care in Education*, 41 (4), 430-448.
- Gendron, B.P., Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of school violence*, 10, 150-164.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065.
- Givens Rolland, R. (2012). Synthesizing the Evidence on Classroom Goal Structures in Middle and Secondary Schools: A Meta-Analysis and Narrative Review. *Review of Educational Research*, 82, 396-435.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62 (1), 60-71.
- Heck, R. H., & Reid, T. (2020). School leadership and school organization: investigating their effects on school improvement in reading and math. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 23, 925-954.
- Higgins-D'Alessandro, A., & Sadh, D. (1997). The Dimensions and Measurement of School Culture: Understanding School Culture as the Basis for School Reform. *International Journal of Educational Research*, 27 (7), 553-569.
- Jessiman, P., Kidger, J., Spencer, L., Geijer-Simpson, E., Kaluzeviciute, G., Burn, A.M., Leonard, N., & Limmer, M. (2022). School culture and student mental health: a qualitative study in UK secondary schools. *BMC public health*, 22, 619.
- Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012-2013*.
- Joha, B.C., & Joosten, F. (1994). *Ontwikkend Onderzoek: Praktijkgericht Onderzoek in Ontwikkeling*. Amsterdam: VU Uitgeverij.
- Keuning, J., Hendriks, J., & Zijlsling, D. (2013). *Cohortonderzoek COOL5-18: Technisch rapport meting VWO-6 in 2011 (tweede versie)*. Groningen: GION.
- Kincade, L., Cook, C., & Goerdt, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), 710-748.

König, C., Khorramdel, L., Yamamoto, K., & Frey, A. (2021). The benefits of fixed item parameter calibration for parameter accuracy in small sample situations in large-scale assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 40, 17-27. <https://doi.org/10.1111/emip.12381>

Kools, M. (2020). *Schools as Learning Organisations. The concept, its measurement and HR outcomes*. Proefschrift. Erasmus Universiteit Rotterdam.

Korpershoek, H., Canrinus, E.T., Fokkens-Bruinsma, M., & Boer, H. de (2019). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35 (6), 641-680.

Koth, C.W., Bradshaw, C.P., & Leaf, P.J. (2008). A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors. *Journal of educational psychology*, 100 (1), 96-104.

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
Leithwood, K. & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38, 112-129. [10.1108/09578230010320064](https://doi.org/10.1108/09578230010320064).

Lekwa, A. J., Reddy, L. A., & Shernoff, E. S. (2019). Measuring teacher practices and student academic engagement: A convergent validity study. *School Psychology*, 34(1), 109-118. <https://doi.org/10.1037/spq0000268>

Li, Y., & Karanxha, Z. (2024). Literature review of transformational school leadership: models and effects on student achievement (2006-2019). *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 52-74.

Lindstrom Johnson, S., (2009). Improving the school environment to reduce school violence: A review of the literature. *Journal of school health*, 79 (10), 451-465.

Lodewick, J., Geurts, R., Lucas, K., van den Broek, A., & Ramakers, C. (2023). *Veilig op school. Landelijke Veiligheidsmonitor 2021-2022: veiligheidsbeleid en veiligheidsbeleving in het primair en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.

MacNeil, A.J., Prater, D.L., & Busch, S. (2009). The effects of school culture and climate on student achievement. *International Journal of leadership in Education*, 12(1), 73-84.

Maehr, M.L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Westview Press.

Marsh, H.W., Lüdtke, O., Nagengast, B., Trautwein, U., Morin, A.J., Abduljabbar, A.S., & Köller, O. (2012). Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist*, 47 (2), 106-124.

Maslowski, R. (2001). *School Culture and School Performance*. Enschede: Twente University Press.

McEvoy, A., & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 8 (3), 130-140.

Mooij, T., Smeets, E., & De Wit, W. (2011). Multilevel aspects of social cohesion of secondary schools and pupils' feelings of safety. *British Journal of Educational Psychology*, 81 (3), 369-390.

Moraal, E., Vries, S. de, & Veen, K. van (2020). De relatie tussen schoolvisie, schoolcultuur en professionaliseringsactiviteiten van ervaren docenten. *Pedagogische Studiën*, 97, 403-419.

Nelen, W., Wit, W. de, Golbach, M., Druten, L. van, Deen, C., & Scholte, R. (2018). *Sociale veiligheid in en rond scholen. Primair (Speciaal) Onderwijs 2010-2018. Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006-2018*. Nijmegen: Praktikon.

Nelissen, J. (2003). Opmattingen over innovatie en implementatie. *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs*, 21 (4), 14-21.

- O'Handley, R.D., Olmi, D.J., Dufrene, B.A., Radley, K.C., & Tingstrom, D.H. (2023). The effects of different rates of behavior-specific praise in secondary classrooms. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 25(2), 118-130.
- Orobio de Castro, B., et al. (2018). *Wat werkt tegen pesten? Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70, 323-367.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher-student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345-387.
- Rivers S. E., Brackett M. A., Reyes M. R., Elbertson N. A., Salovey P. (2013). Improving the social and emotional climate of classrooms: A clustered randomized controlled trial testing the RULER approach. *Prevention Science*, 14(1), 77-87.
- Roeleveld, Jaap & Driessen, Geert & Vander Veen, Ineke & Ledoux, Guuske. (2015). *Ontwikkeling van onderwijssachterstanden in het basisonderwijs*.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Schoen, L.T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 129-153.
- Scholte, R., Nelen, W., Wit, W. de, & Kroes, G. (2016). *Sociale veiligheid in en rond scholen*. Nijmegen: Praktikon.
- Siddiqui, N., & Ventista, O. M. (2018). A review of school-based interventions for the improvement of social emotional skills and wider outcomes of education. *International Journal of Educational Research*, 90, 117-132.
- Simmons, C., Graham, A., & Thomas, N. (2015). Imagining an ideal school for wellbeing: Locating student voice. *Journal of Educational Change*, 16, 129-144.
- Steffgen, G., Recchia, S., & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 300-309.
- Stichting Student Ownership of Learning (2020). *De theorie van 'Eigenaarschap van Leren'*. Utrecht: Stichting SOL.
- Struiksmā, J.C.A. & Bilsen, H. van (1994). Organiseren van samenwerking. In: B.C. Joha, & F. Joosten (Red.), *Ontwikkelen onderzoek. Praktijkgericht onderzoek in ontwikkeling*. Amsterdam: VU-uitgeverij.
- Schwab, S., Eckstein, B., Reusser, K. (2019). Predictors of non-compliant classroom behaviour of secondary school students. Identifying the influence of sex, learning problems, behaviour problems, social behaviour, peer relations and student-teacher relations. *Jorsen*, 19(3), 220-231.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. New York: Falmer Press.
- Ten Bruggencate, G.C. (2009). *Maken schoolleiders het verschil? Onderzoek naar de invloed van schoolleiders op de schoolresultaten*. Proefschrift. Enschede: Universiteit Twente.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 357-385.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), 27-56.

- Valle, J.E., Williams, L.C.A., & Stelko-Pereira, A.C. (2020). Whole-school antibullying interventions: A systematic review of 20 years of publications. *Psychology in Schools*, 57, 868-883.
- van Aalst, D. (2022). *Elements Contributing to Teachers' Role in Bullying*. [Thesis fully internal (DIV), University of Groningen]. University of Groningen-en. <https://doi.org/10.33612/diss.214084697>
- Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 16 (1), 71-89.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), 1135-1143.
- Verner-Filion, J., Véronneau, M.H., Vaillancourt, M.C., & Mathys, C. (2023). Perceived School Climate and School Grades in Secondary School Students: The Mediating Effect of Self-Determined Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 74, 102202.
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161 (1), 78-88.
- Wang, C., Berry, B., & Swearer, S. M. (2013). The Critical Role of School Climate in Effective Bullying Prevention. *Theory Into Practice*, 52(4), 296-302. <https://doi-org.ru.idm.oclc.org/10.1080/00405841.2013.829735>
- Wang, W., Vaillancourt, T., Brittain, H.L., McDougall, P., Krygsman, A., Smith, D., Cunningham, C.E., Haltigan, J.D., & Hymel, S. (2014). School climate, peer victimization, and academic achievement: results from a multi-informant study. *School Psychology Quarterly*, 29 (3), 360.
- Wang, M.T., & Degol, J.L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315-352.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567 (1), 88-107.
- Wessum, L. van, & Verheggen, I. (2018). *Leiding geven aan een lerende school. Welke vragen heb jij vandaag gesteld?* Oud-Turnhout/'s-Hertogenbosch: Gompel & Svacina.
- Wiertsema, M., Vrijen, C., van der Ploeg, R., Sentse, M., & Kretschmer, T. (2022). Bullying perpetration and social status in the peer group: A meta-analysis. *Journal of Adolescence*, 95(1), 34-55. <https://doi-org.ru.idm.oclc.org/10.1002/jad.12109>
- Wiley, D. (2000). Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. *Learning Technology*, 2830, 1-35.
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K.C., Huang, F. I., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by coping. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2237-2256. <https://doi-org.ru.idm.oclc.org/10.1002/pits.22857>Digital Object Identifier (DOI)
- Yeager, D.S., Fong, C.J., Lee, H.Y., & Espelage, D.L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51.

Bijlagen



Bijlage A: Acties scholen

School A - Schoolspecifieke acties:

Pedagogische scholing voor het team gericht op pedagogische vaardigheden en professionele cultuur, o.a.:

- Hans Kaldenbach / Macho Mannetjes
- Impact van Woorden
- Michaela School (Academica)
- Masterclass Hoge Verwachtingen (Christine Rubie Davis)

Verplaatsing van steunstructuren naar zichtbare plekken

- De ondersteuningsstructuur (LOG) is verplaatst naar de koepel, zodat leerlingen beter in beeld zijn en de samenwerking met leerlingcoördinatoren eenvoudiger wordt.
- Teamleiders hebben werkplekken gekregen midden in de koepel.

Doorontwikkeling van het leerwerkplein

- Nieuwe inrichting en verdere samenwerking met de bibliotheek.
- Een aparte pauzeplek voor leerjaar 1 op het leerwerkplein.

Monitoring van huiskamer en pauzeruimtes

- Extra aandacht voor het voorkomen van straatcultuur.
- Afstemming met externe partners (bijv. Alifa) over verdieping van de aanpak.

Fysieke aanpassingen in het gebouw

- Verbeteringen in kleurgebruik, sfeer en rust in de kantine.
- Toevoegen van planten en groen zodra beschikbaar.

Gezamenlijke acties (School A + School C)

Art2Art-training voor personeel en MT

- Alle medewerkers worden getraind in omgaan met escalaties; het MT ontvangt dezelfde training om een gedeelde basishouding te creëren.

AK-training voor leerlingen (leerjaar 3)

- Gericht op het omgaan met verschillen.

Gezamenlijke conciërge team en versterkte samenwerking met buurschool

- Teams zijn samengevoegd; gezamenlijke teamleiders en een gezamenlijke trainingsdag.

Schoolregels zichtbaar in gebouw en lokalen

- Positief geformuleerd en opgehangen in gangen en klassen.

Geplastificeerde escalatieladder in lokalen

- Als geheugensteun voor leraren om stappen consistent te volgen.

Gezamenlijke huiskamer met externe partners

- Onderzoek naar uitbreiding van de ruimte en gezamenlijke invulling.

Vergroening van het schoolplein

- Plaatsing van zitkeien, bomen en andere groenvoorzieningen.

Veiligere invulling van kleine en grote pauze

- Bijvoorbeeld soepuitgifte om rust te bevorderen en gescheiden ruimtes voor jongere leerlingen.

Jaarlijkse monitoring via vragenlijsten

- Uitzetten van vragenlijsten bij leerlingen en ouders om veiligheid en tevredenheid te volgen.

School B - acties:

Invoering van een top 5 schoolregels, waaronder:

- Gedrag in de klas: houden aan lesafspraken.
- Gedrag in pauzes: blijven op de aangewezen plekken en zorgen voor een rustige sfeer.
- Altijd lesmaterialen bij je hebben (boeken en device).

Training en professionalisering:

- Studiedagen gericht op een gezamenlijke aanpak van veiligheid, afspraken en structuur.
- Bespreken van thema's rondom online veiligheid in klasverband.

Periodiek meten van veiligheid:

- Uitzetten van vragenlijsten om het gevoel van veiligheid in klas, gangen en aula te monitoren.
- Kwantitatief geformuleerde doelen (bijv. jaarlijkse daling van het percentage leerlingen en medewerkers dat zich onveilig voelt).

Aanpak van onrust in gangen en aula:

- Werken aan rust, het voorkomen van rennen of elkaar aanraken, en het opruimen van afval.

Verbeteren van aanwezigheid van materialen:

- Vrijdagse nabijmiddag als interventie om leerlingen verantwoordelijkheid te laten nemen voor het meenemen van materialen.
- Registratie van redenen voor nablijven om te evalueren of de interventie effect heeft.

School C: schoolspecifieke acties

- Aanpak onrust en verharding in de koepel
- Verwijderen van tuintafels in de koepel vanwege toenemende verharding en overlast.
- Extra aandacht voor rust en sociale veiligheid in gedeelde ruimtes.
- Werkplekken teamleiders aanpassen
- Teamleiders verdeeld over ringen in de koepel voor meer zichtbaarheid en aanspreekbaarheid.
- Verbeteren van blended ruimtes en samenwerkingsplekken
- Gezamenlijke huiskamer verder ontwikkelen.
- Ondersteuning van externe partners (zoals Alifa) rond pauzemomenten.
- Kantine aantrekkelijker en rustiger maken
- Aankleding uitbreiden met planten (verwacht).
- Zorgen voor activiteiten die bijdragen aan een rustiger sfeer.

Gezamenlijke acties (school C + school A)

(Identiek aan de lijst hierboven bij school A, want deze worden echt gezamenlijk uitgevoerd)

- Art2Art-training volledige team + MT
- AK-training voor leerlingen
- Gezamenlijke conciërge team
- Studiedagen en pedagogische scholing
- Schoolregels zichtbaar in gebouw en lokalen
- Escalatieladder in lokalen
- Gezamenlijke huiskamer met ondersteuning Alifa
- Vergroening schoolplein
- Soep in pauzes
- Jaarlijkse veiligheids- en tevredenheidsmetingen
- Gezamenlijke personeelsplanning, recepties en buitensurveillance
- Gezamenlijk kerstgala

School D: Acties

Schoolbreed begrip van diversiteit ontwikkelen:

- In kaart brengen wat leerlingen en medewerkers verstaan onder diversiteit.
- Gezamenlijk formuleren van zichtbaar gedrag dat past bij een inclusieve cultuur.

Thema diversiteit zichtbaar maken in het onderwijs:

- ThemawEEK rondom diversiteit organiseren (met eventueel externe gasten).
- Integreren van diversiteit in mentorlessen, vaklessen en individuele begeleiding.

Eigenaarschap versterken:

- Leerlingenraad betrekken bij het thema en laten meedenken over gewenste aandacht.
- Teamvergaderingen koppelen aan de gewenste cultuur (competent, bottom-up).

Teamontwikkeling en scholing:

- Studiedag organiseren rondom diversiteit.
- Afspraken maken over eenduidige communicatie en verwachtingen binnen het team.

Metten en volgen:

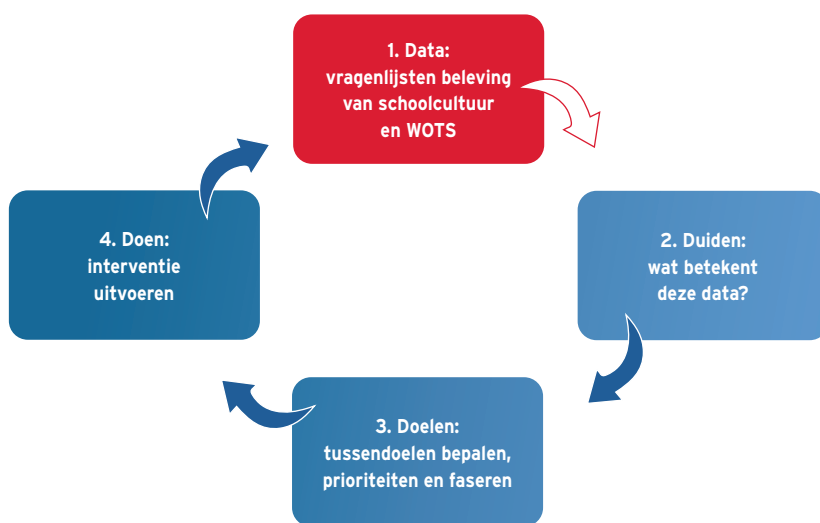
- Vragenlijst zichtbaar gedrag ontwikkelen en afnemen.
- Jaarlijkse afname van sociale veiligheidsvragenlijsten.
- Evaluatiemomenten op korte en lange termijn (tot 2026).

Concrete acties voor leerlingen:

- Leerlingen betrekken in brainstorm over wat diversiteit voor hen betekent.
- Meer aandacht voor culturele, gender- en achtergrondverschillen in dagelijkse praktijk.

Bijlage B: Doelgesprekformulier

Bespreekcyclus



0. Ambitie/droomcultuur

- a. Hoe ziet de ideale situatie eruit als het gaat om schoolcultuur en veiligheid?

1. Data: vragenlijsten beleving van schoolcultuur en WOTS

- a. Wat zijn de verwachtingen m.b.t. de beleving van schoolcultuur van leerlingen, leraren en schoolleiding?
- b. We bespreken de resultaten van de vragenlijsten over de beleving van schoolcultuur.

2. Duiden: wat betekenen deze data?

- a. Waar zitten overeenkomsten en verschillen tussen de beleving van schoolcultuur van leerlingen, leraren en schoolleiding?
- b. Wat zijn de overeenkomsten en verschillen tussen data op verschillende onderdelen van de vragenlijsten en het WOTS spel?
- c. Op welke punten komen de data wel en niet overeen met de verwachtingen?
- d. Wat kun je hieruit opmaken? Welke vragen heb je nog?
- e. In hoeverre zijn dit gewenste resultaten? Wat is er nodig voor een optimale schoolcultuur? (zie volgende pagina)

3. Doelen: tussendoelen bepalen, prioriteren en faseren

- a. Met welke concrete en specifieke tussendoelen komen we richting de wenselijke situatie?
- b. Welke doelen hebben hoge prioriteit?
- c. Welke doelen hebben lage prioriteit?
- d. In welke volgorde kunnen we de doelen plaatsen?

4. Doen: interventie uitvoeren

Wie kunnen en willen meedenken bij de ontwikkeling van de interventie?

5. Data: vragenlijsten beleving van schoolcultuur en WOTS

Schoolcultuur en Veiligheid

Onderstaande dimensies zijn afgeleid van het Comprehensive Model of School Culture (Schoen & Teddlie, 2008). Deze bevatten aspecten die kunnen bijdragen aan een optimale schoolcultuur. Mogelijk geven deze thema's richting en input bij het bepalen van wenselijke aanpassingen en doelstellingen.

Dimensie	Aspecten
Professionele oriëntatie	Gedeelde (onderwijs)opvattingen (bijvoorbeeld over wenselijk gedrag, opzet van het onderwijs)
	Onderling vertrouwen, eerlijkheid, warmte, verbondenheid (onderling en met de school)
	Schoolbrede intensieve samenwerking (collectief samenwerken, wederzijdse afhankelijkheid)
Organisatiestructuur	Consensus en toewijding m.b.t. doelen en beleid
	Communicatiepatronen met externen
	Gebruik van tijd en ruimte
Leeromgeving	Betekenisvolle, cognitief uitdagende leerervaringen voor leerlingen
	Kansen voor interactie (leerlingen onderling en leerling-leraar)
	Informatie gebruiken voor doelen uit het echte leven
Leerlinggerichtheid	Tegemoetkomen aan behoeften van leerlingen
	Ondersteuning voor leerlingen
	Gedifferentieerde instructiestrategieën (op basis van interesses, mogelijkheden)
	Ouderbetrokkenheid
	Data gebruiken om keuzes te maken in instructie

Bijlage C: Agenda's leernetwerkbijeenkomsten

Agenda Leernetwerkbijeenkomst dec 2022

Vorbereiding

In de netwerkbijeenkomst hebben we 10 minuten per school gereserveerd om de belangrijkste inzichten uit het uitkomst- en doelgesprek met elkaar te delen. De scholen is gevraagd om de volgende drie punten kort uit te werken op een dia en de presentatie dan terug te sturen.

- Formuleer de toekomstwensen t.a.v. schoolcultuur en veiligheid (jullie droomcultuur), zo concreet mogelijk in gedrag van leidinggevendenden, docenten en leerlingen.
- Benoem drie voor jullie opvallende zaken uit de data die gepresenteerd zijn over de huidige cultuur op de school.
- Benoem drie verschillen tussen de huidige en gewenste schoolcultuur.

Opzet

9.45 uur Inloop: per school/organisatie ansichtkaart laten kiezen die past bij de schoolcultuur

10.00 uur Welkom en inleiding

10.10 uur Kennismaking

- Per school/organisatie: elkaar voorstellen (naam, functie) + toelichting
- ansichtkaart

10.30 uur Delen van opbrengsten uit uitkomst- en doelgesprekken

- Maximaal 10 minuten per school over data en duiden

11.15 uur Conclusie en doelen

- Samenvatting van de punten weergeven
- Overeenkomsten en verschillen, waar kunnen scholen onderling elkaar helpen/inspireren/samen optrekken?
- Stellingen/inzichten vanuit literatuurstudie (zie ook achterkant doelgesprekformulier)
- Concrete doelstellingen per school (SMART)

11.40 uur Vervolgstappen: doen

- Ontwikkeling van interventie - met wie?
- Netwerkbijeenkomst in januari/februari - online?

12.00 uur Afronding

Agenda leernetwerkbijeenkomst april 2024

Agenda

10:00-10:10 Welkomstwoord + korte kennismaking

10:10-10:30 School A + vragenronde

10:30-10:50 School B + vragenronde

10:50-11:00 Pauze

11:00-11:20 School C + vragenronde

11:20-11:40 School D + vragenronde

11:40-11:45 Koffiemomentje

11:45-12:45 Worldcafé - Uitwisselen van kennis en ervaring

12:45-13:00 Wat neem je mee?

Agenda leernetwerkbijeenkomst september 2024

Wat: Leernetwerkbijeenkomst NRO Onderzoek - Schoolcultuur en Veiligheid

Doel: Uitwisselen van kennis en de stand van zaken per school en opdoen van (nieuwe) ideeën

De scholen presenteren allen de vraagstukken en bijpassende interventies die al geïmplementeerd zijn en welke jullie nog mee aan de slag gaan in het nieuwe schooljaar. Vooraf heb ik met alle scholen een afspraak gehad, waarbij we hier inhoudelijk naar hebben gekeken.

Agenda

09.30 - 09.40	Welkomstwoord + korte kennismaking
09.40 - 10.00	School A + vragenronde
10.00 - 10.20	School B + vragenronde
10.20 - 10.30	Pauze
10.30 - 10.50	School C + vragenronde
10.50 - 11.10	School D + vragenronde
11.10 - 11.20	Koffiemomentje
11.20 - 11.50	Spin in het web - Uitwisselen van kennis en ervaring
11.50 - 12.00	Dit neem ik mee!

Agenda leernetwerkbijeenkomst januari 2025

Opdrachten vooraf:

A. Maak een beschrijving van de 2 of 3 meest succesvolle interventies van de afgelopen tijd aan de hand van de volgende punten:

- omschrijving van 'het probleem'
- motivering van de gekozen interventie: waarom is de interventie een antwoord op het probleem?
- aanpak interventie:
 - welke stappen hebben jullie doorlopen?
 - wat was bevorderend?
 - wat was belemmerend?
- hoe weten jullie dat de interventie succesvol was?

B. Geef puntsgewijs aan wat jullie plan is voor de toekomst. Hoe gaan jullie de interventies borgen? Hoe gaan jullie het uitbouwen/versterken?

Beide opdrachten worden voorafgaand aan de begeleiders toegestuurd

Agendapunten

1. Welkom en introductie: terugblikken en vooruitblikken (5 minuten)

In deze bijeenkomst kijken we terug op de gehele projectperiode, wat het ons heeft gebracht en welke mooie dingen we hebben kunnen realiseren. De meest succesvolle interventies per school worden onder het voetlicht gebracht en geduid. Ook zoomen we in borging en versteviging van de interventies en gaan we werken aan het verbeteren van het borgingsplan.

2. Info vanuit het onderzoek (15 minuten)

Welke gegevens hebben we tot nu toe opgehaald en wat kunnen jullie nog verwachten?

We kunnen nog geen overkoepelende gegevens geven omdat we nog niet alle data hebben, maar kunnen wel aangeven wat we tot nu toe weten en terugkoppelen wat ook alweer de onderzoeksvragen waren die we willen beantwoorden. Deze vragen worden deels beantwoordt via de vragenlijsten, en deels via de interventies.

1. In hoeverre hangt schoolcultuur samen met de mate waarin pesten en geweld op school voorkomen en met gevoelens van veiligheid van leerlingen en leraren?
2. In hoeverre verschillen leerlingen, leraren en schoolleiding in hun beleving van de schoolcultuur?
3. Welke elementen van de schoolcultuur kunnen bijdragen om pesten en geweld op school te minimaliseren en het gevoel van veiligheid te maximaliseren en op welke manier?
4. Is het mogelijk voor leerlingen, leraren en schoolleiding om de schoolcultuur zodanig te veranderen dat een meetbare vermindering van pesten en geweld en toename van het veiligheidsgevoel op school wordt gerealiseerd? Zo ja, hoe kan deze verandering worden gerealiseerd?
3. Terugblik op de doelen vanuit WOTS (20 minuten)
De begeleiders presenteren de opbrengst vanuit de WOTS per school.
De schoolteams beantwoorden ter plekke de volgende vragen:
 - wat was de wens vanuit het team?
 - is dit nog de wens?
 - in hoeverre hebben jullie de gewenste situatie bereikt? Wat heeft daarbij geholpen?
4. De meest succesvolle interventies op een rijtje (40 minuten)
 - De begeleiders duiden de ingebrachte succesvolle interventies naar aanleiding waarvan we gaan uitwisselen.
 - Vragen die o.a. worden behandeld:
 - Welke interventies waren succesvol? Hoe kwam dat?
 - Zijn er overeenkomsten te zien tussen de scholen?
 - In welke dimensies uit het model van Schoen en Teddlie zijn deze dimensies vooral te vinden?
5. Pauze (15 minuten)
6. Borging/verbreden/verstevigen (60 minuten)
Hoe kunnen de bestaande interventies nog steviger worden neergezet? Schoolteam interviewen elkaar over borgingsplan (30 minuten)
 - Plenair delen (30 minuten)
 - Toelichting op het verloop van dit agendapunt:
 - Deelnemers interviewen elkaar over en weer over het borgingsplan dat ze hebben ingediend, waarbij we de interviewer een checklist/vragenlijst aanreiken voor effectieve borging. Vervolgens delen ze aan elkaar hun bevindingen. Hoe zag het borgingsplan eruit en welke punten ter verbetering hebben ze toegevoegd?
7. Vragen? (10 minuten)
8. Afsluiting: Afzwaai (15 minuten)
Schrijf op de post-its.....
Post-it 1: wat je met de kennis van nu anders zou aanpakken als je het project overnieuw zou mogen doen.
Post-it 2: de quick wins van het project

Bijlage D: Interventies ontwikkelen vanuit praktijksignalen

0. DATA

Wat zijn praktijksignalen?

Signalen zijn eigen veranderwensen. Het kunnen zorgen en twijfels zijn van praktijkprofessionals, waarvoor zij graag verklaringen of oplossingen zoeken. Zo kunnen bijvoorbeeld docenten kwesties signaleren met nieuwe lesmethoden, met onrust in de klas of met het veiligheidsgevoel op school. Als de bestaande kennis en routines niet volstaan om de situatie te verbeteren of te begrijpen is er sprake van een vraagstuk of een probleem en geven mensen sterke of minder sterke signalen af. Deze signalen verwijzen impliciet of expliciet naar ontbrekende inzichten of kennis voor de beoogde veranderingen.

Verzamel naar aanleiding van de onderzoeksdata uit de vragenlijsten en de WOTS meer data over de praktijksignalen door het organiseren van ontmoetingen, interviews met docenten, leidinggevendenden, leerlingen, ouders enz.

- Wat zijn de signalen?
- Hoe sterk zijn de signalen? (op een schaal van 1 tot 10)
- Wie geven deze signalen af? (schoolleiding, docenten en leerlingen)
- Hoe hoog is de urgentie voor het oplossen van dit vraagstuk of probleem? (bij schoolleiding, docenten en leerlingen)

1. DUIDEN

Gunstige condities om praktijksignalen te duiden

- a. Maak praktijksignalen concreet en til ze boven “de waan van de dag”. Vertaal eigen ervaringen en gevoelens naar vragen die voor meer mensen gelden.
- b. Verhelder eerst het probleem zonder conclusies te trekken en geef mensen de ruimte om het probleem goed te verwoorden. Bekijk het probleem met verschillende brillen, vanuit meer perspectieven en personen (als docent, leerling, ouder, schoolleiding).
- c. Een frisse blik kan helpen om vraagstukken te benoemen. Je kunt bijvoorbeeld iemand van buiten de school vragen om vanuit andere denkkaders naar de praktijksituatie te kijken (denk aan ouders, zij-instromers, nieuwe leraren, adviseurs).

Op basis van de praktijksignalen kun je een probleemstelling formuleren. Het is belangrijk om een helder beeld te schetsen van de probleemstelling. Uit welke onderdelen bestaat het? Hoe grijpen die onderdelen in elkaar? Wat zijn hoofd- en bijzaken? Wat is de invloed van dit probleem op andere gebieden in het onderwijs?

Hoe formuleer je een heldere probleemstelling?

1. Een goede probleemstelling is bondig, concreet.
2. Het probleem is binnen de juiste context geplaatst.
3. Het probleem is specifiek en afgebakend, niet te breed.
4. De urgentie en de relevantie van het probleem worden breed gedragen.
5. Je hebt voor ogen hoe die situatie is als het probleem is opgelost (gewenste situatie).

2. DOELEN

Hieronder staan enkele voorbeeldvragen die kunnen helpen bij het formuleren van doelstellingen gericht op de schoolcultuur.

Professionele oriëntatie

- Is er een gedeelde visie en opvatting op de schoolcultuur? (visie op leren, onderwijzen en de onderwijsomgeving)
- Zijn er richtlijnen (in termen van gedrag) om deze visie te realiseren?
- Kennen de leerlingen die visie?
- Hoeveel procent van de leerlingen/docenten gedraagt zich volgens de afgesproken richtlijnen?
- Worden de richtlijnen planmatig geëvalueerd/bijgesteld?
- Is er beleid geformuleerd op omgaan met ongewenst gedrag?
- Is er een eenduidige reactie op ongewenst gedrag?
- Is er onderling vertrouwen en verbondenheid?

Organisatiestructuur

- Is er consensus en toewijding met betrekking tot doelen en beleid?
- Is er een passende leiderschapsstijl?
- Worden ontwikkelingen top-down of bottom-up doorgevoerd en sluit dit aan bij de visie en wensen?
- In hoeverre is er sprake van effectieve communicatiepatronen?

Leeromgeving

- Zijn de leerervaringen voor leerlingen betekenisvol?
- Zijn de leerervaringen voor leerlingen cognitief uitdagend?
- Krijgt de leerling voldoende kans voor interactie met andere leerlingen of met de docent?
- Kan de leerling de leerstof gebruiken voor het echte leven?
- Wordt het gewenst gedrag aangeleerd? In welke lessen?

Leerlinggerichtheid

- Wordt er tegemoetgekomen aan de behoeften van de leerlingen?
- Worden de leerlingen ondersteund?
- Kunnen leerlingen keuzes maken op basis van interesses en mogelijkheden?
- Worden ouders betrokken?
- Weten alle leerlingen hoe zij zich behoren te gedragen in alle ruimtes van de school?
- Wordt zichtbaar gewenst gedrag beloond?
- Zijn de leerlingen medeverantwoordelijk voor het verloop van de les?

3. DOEN

De interventiestrategie moet passen bij de doelgroep én de uitvoerders van de interventie. De ondersteuningsbehoeften van mensen bij het inzetten van een verandering zijn zeer verschillend. De één heeft heel veel behoefte aan een voorgeschreven plan, een ander juist aan experimenteer ruimte. Hieronder staan vier mogelijke strategieën voor het uitvoeren van de interventie.

1. Een faciliterende strategie >> hier heb je een hengel

Kansen creëren, werken met richtlijnen en vrijheid geven in de uitvoering, ondersteuning op aanvraag.

2. Een pedagogische strategie >> ik kan je leren vissen

Inrichten van trainingen voor het team maar ook voor de jongeren, mogelijkheden voorhouden veel energie blijven motiveren.

3. Compenserende strategie >> neem wat van mijn vis en luister goed naar me

Bij de hand nemen, stap voor stap aanleren, veel reflecteren en bekrachtigen van gewenst gedrag.

4. Participerende strategie >> laten we samen gaan vissen

Gemeenschappelijk ontwikkelen, netwerken, mogelijkheden bieden.

Zodra je de aanpak voor de verandering, de veranderstrategie, hebt bepaald kun je nadenken over eventuele acties die daarop aansluiten. Wat ga je doen? Als de beoogde verandering een grote impact heeft op de organisatie, zal één aanpak niet volstaan. Je zult dus op basis van je strategie een aantal acties moeten bedenken die elkaar versterken of in elk geval niet met elkaar botsen. Al die acties op een rij vormen het interventieplan.

Veranderorde

Is de verandering van de eerste, tweede, of derde orde?

1. Een eerste orde verandering is een verandering alleen op papier, bijvoorbeeld wanneer taakomschrijvingen van medewerkers veranderen, maar processen gelijk blijven. Dit is een verandering met beperkte impact.
2. Een tweede orde verandering is een verandering in gedrag. De wijze waarop medewerkers hun werk doen verandert en processen veranderen. Dit is een verandering met grote impact.
3. Een derde orde verandering is een verandering in het denken. De wijze waarop medewerkers over de organisatie denken verandert. Dit is een verandering met zeer grote impact.

Kijk goed naar de breedte en diepte van de aanpak en betrek daarbij de cirkel van invloed. Alleen daarbinnen ben je effectief.

Evenwicht tussen interventies op korte en lange termijn

Het is belangrijk om een evenwicht te vinden in korte- en lange termijn interventies. Lange termijn interventies vragen om een lange adem. Bouw zo'n interventie op uit korte termijn interventies waarbij direct concrete resultaten zichtbaar zijn. Eén korte termijn interventie per drie maanden is meestal al een zware belasting.

Betrokkenheid en motivatie

- Let op de timing om de interventie te starten.
- Betrek iedereen bij het ontwerp van het interventieplan.
- Let bij interventies op de kracht van de herhaling.
- Geef het goede voorbeeld.
- Neem de tijd, veranderen kost tijd.
- Heb oog voor details, belemmeringen en obstakels.

Bijlage E: Actieplan voor Schoolcultuur & Veiligheid

Actieplan voor Schoolcultuur & Veiligheid

Terugblik

In de afgelopen maanden hebben we op jullie school data verzameld met betrekking tot schoolcultuur en veiligheid. De data zijn besproken in de doelgesprekken en in de netwerkbijeenkomst hebben jullie de resultaten hiervan ook met de andere scholen gedeeld. Voor de kerstvakantie ontvingen jullie van ons een document met een stappenplan om van praktijksignalen tot interventies te komen met behulp van de cyclus opbrengstgericht werken in 4D: data, duiden, doelen en doen. We hopen dat dit geholpen heeft om een richting voor interventies voor dit project te bepalen.

DOEL VAN HET PROJECT

De schoolcultuur
aanpassen om de veiligheid
op school te vergroten.

Vervolg

We willen nu samen met jullie de volgende stappen zetten in de ontwikkeling van interventies. Daarvoor vragen we jullie om de ideeën tot nu toe om te zetten in een actieplan. Op de volgende twee pagina's vinden jullie een format om in te vullen. Vervolgens willen we dit graag met jullie doornemen tijdens een online overleg. Op basis hiervan gaan we samen interventies ontwikkelen die aansluiten bij de wensen van jullie school en die gevolgd worden in het onderzoek.

Concrete acties

- Kies een verbeterthema/ambitie voor jullie schoolcultuur en beschrijf dit in het gewenste gedrag van leerlingen en medewerkers
- Vul hiervoor een actieplan en een voorstel voor een planning in
- Verstuur het actieplan en de planning naar de begeleiders

ACTIEPLAN VOOR SCHOOLCULTUUR & VEILIGHEID					
Ambitie (einddoel) Toekomstwens t.a.v. schoolcultuur en veiligheid op jullie school	Data Beeld van de huidige situatie op basis van data	Duiden Verschillen tussen de huidige en gewenste situatie: wat is/zijn de probleemstelling(en)?	Tussendoelen Concrete en specifieke tussendoelen, van hoge naar lage prioriteit (denk aan de aspecten die bijdragen aan een optimale schoolcultuur uit de bespreekcyclus)	Termijn Wanneer wil je de tussendoelen bereikt hebben?	Doen Ideeën voor interventies
Gewenst gedrag van leerlingen					
Gewenst gedrag van medewerkers					

PLANNING VOOR SCHOOLCULTUUR & VEILIGHEID		
Wanneer? Denk aan acties die al zijn uitgevoerd, acties op korte termijn (april/mei 2023) en acties op langere termijn (komend schooljaar)	Wat? Welke acties zijn nodig voor de gekozen interventie(s)?	Duiden Wie heb je hierbij nodig? Denk aan bijv. collega's, leerlingen, ouders, CED-Groep

Bijlage F: Vragenlijsten Schoolcultuur

Wat gebeurt op deze school? Vragenlijst leerlingen

What's Happening in this School? (WHITS) Questionnaire

Ondersteuning door de docent

Op deze school ...	(Bijna) nooit	Af en toe	Vaak	(Bijna) altijd
weten de docenten hoe ik heet				
proberen docenten mijn problemen te begrijpen				
luisteren docenten naar mij				
hebben docenten belangstelling voor mijn achtergrond				
word ik door docenten eerlijk behandeld				
ondersteunen docenten mij als ik problemen heb				
doen docenten hun best om rekening te houden met wat ik nodig heb				
luisteren docenten als ik over problemen wil praten				

Contact met andere leerlingen

Op deze school ...	(Bijna) nooit	Af en toe	Vaak	(Bijna) altijd
kan ik goed opschieten met andere leerlingen				
hoor ik bij een vriendengroep				
ben ik bevriend met leerlingen van verschillende achtergronden				
ga ik om met leerlingen van verschillende culturen				
praten andere leerlingen met mij				
ondersteunen andere leerlingen mij				
helpen andere leerlingen mij				
voel ik mij geaccepteerd door andere leerlingen				

Verbondenheid met de school

Op deze school ...	(Bijna) nooit	Af en toe	Vaak	(Bijna) altijd
vind ik het leuk om naar school te gaan				
vind ik het leuk om op school te zijn				
voel ik mij geaccepteerd door volwassenen				
voel ik dat ik erbij hoor				
voel ik mij welkom				
voel ik mij onderdeel van het geheel				
word ik gerespecteerd				
word ik gewaardeerd				

Erkenning van diversiteit

Op deze school ...	(Bijna) nooit	Af en toe	Vaak	(Bijna) altijd
wordt mijn culturele achtergrond gewaardeerd				
is er aandacht voor dagen die belangrijk zijn voor mijn cultuur				
word ik aangemoedigd om de cultuur van anderen te begrijpen				
kennen andere leerlingen en docenten mijn achtergrond				
krijg ik les over de achtergrond van anderen				
worden religieuze dagen die voor mij belangrijk zijn ook door school als belangrijk gezien				
is er begrip voor mijn cultuur				
respecteren andere leerlingen mijn culturele achtergrond				

Duidelijkheid over schoolregels

Op deze school ...	(Bijna) nooit	Af en toe	Vaak	(Bijna) altijd
zijn de schoolregels duidelijk voor mij				
helpen de schoolregels mij om mij veilig te voelen				
beschermen de schoolregels mij				
maken de schoolregels mij duidelijk dat bepaald gedrag onacceptabel is				
begrijp ik waarom de schoolregels er zijn				
ken ik de schoolregels				
moet ik mij aan de schoolregels houden				
helpen de docenten mij om mij aan de schoolregels te houden				

Problemen melden en hulp zoeken

Op deze school ...	(Bijna) nooit	Af en toe	Vaak	(Bijna) altijd
kan ik ongepast gedrag melden bij de docent of schoolleiding				
word ik aangemoedigd om incidenten te melden				
voel ik me vertrouwd genoeg om met een docent te praten als ik gepest word				
word ik aangemoedigd om pesten te melden				
weet ik hoe ik problemen moet melden				
kan ik incidenten melden zonder dat anderen erachter komen				
is het ok om het een docent te vertellen als ik me onveilig voel				
kan ik advies en ondersteuning vragen				

Vragenlijst Schoolcultuur - personeel

Rationele Doel Model

Vraag:	Op onze school ...	niet of nauwelijks	in geringe mate	in sterke mate	in zeer sterke mate
1	hebben wij hoge verwachtingen van de leerprestaties van alle leerlingen				
2	zijn wij erop gericht om alle leerlingen hun uiterste best te laten doen				
3	zijn wij vooral gericht op de cognitieve ontwikkeling van leerlingen				
4	vinden wij dat de leerprestaties centraal moeten staan				
5	streven wij naar slagingspercentages boven het landelijk gemiddelde				
6	zijn wij gericht op het stellen van concrete doelen				
7	hechten wij aan efficiënte besluitvorming				
8	hechten wij aan actieplannen voor het realiseren van doelstellingen				
9	hechten wij aan een taakgerichte sfeer				
10	zijn wij gericht op effectief gebruik van onze tijd				

Interne Proces Model

Vraag:	Op onze school ...	niet of nauwelijks	in geringe mate	in sterke mate	in zeer sterke mate
11	streven wij naar een ordelijke en rustige werksfeer tijdens de lessen				
12	zijn wij gericht op een duidelijke structuur in alle onderwijsactiviteiten				
13	hechten wij waarde aan heldere richtlijnen en procedures				
14	verwachten wij dat ieder zich aan de regels en procedures van de schoolorganisatie conformeert				
15	zijn wij gericht op continuïteit in de schoolorganisatie				
16	zijn wij gehecht aan planmatig werken				
17	streven wij naar een optimale interne informatievoorziening				
18	hechten wij waarde aan het nauwgezet registreren van de ontwikkeling van leerlingen				
19	achten wij zelfevaluatie van groot belang				
20	hechten wij bij besluitvorming aan een zorgvuldige analyse van gegevens				

Human Relations Model

Vraag:	Op onze school ...	niet of nauwelijks	in geringe mate	in sterke mate	in zeer sterke mate
21	vinden wij investeren in het personeel van groot belang				
22	zijn wij erop gericht om te werken aan onze eigen professionele ontwikkeling				
23	staat de professionaliteit van het personeel centraal				
24	streven wij naar een optimaal gebruik van ieders specifieke kwaliteiten				
25	hechten wij eraan dat iedereen zich verantwoordelijk voelt voor de school				
26	heerst een 'wij-gevoel'				
27	zijn wij erop gericht om met elkaar samen te werken				
28	hechten wij aan een actieve inbreng van leerkrachten bij de beleidsontwikkeling				
29	verwachten wij van leerkrachten dat zij geïnteresseerd zijn in elkaars werk				
30	hechten wij eraan om open te kunnen discussiëren over verschillen van mening				

Open Systeem Model

Vraag:	Op onze school ...	niet of nauwelijks	in geringe mate	in sterke mate	in zeer sterke mate
31	hechten wij aan een duidelijke profilering van de school				
32	zijn wij gericht op het zorgvuldig onderhouden van externe contacten				
33	zijn wij erop gericht om extra middelen en faciliteiten voor onze school te verwerven				
34	zijn wij erop gericht om de ouders zoveel mogelijk te betrekken bij de school				
35	achten wij evaluatie door externe instanties van belang				
36	zijn wij erop gericht om in te spelen op actuele maatschappelijke ontwikkelingen				
37	vinden wij een positieve houding tegenover onderwijsvernieuwingen van belang				
38	wordt van ons verwacht dat wij in staat zijn om vernieuwingen in te voeren				
39	hechten wij er waarde aan om bekend te staan als innovatieve school				
40	verwachten wij van iedereen een flexibele houding ten opzichte van veranderingen				

Vragenlijst handelingen van schoolleiders

Rationele Doel Model

	Nooit	Soms	Vaak	Heel vaak
Ik maak gebruik van gegevens over leerling prestaties bij het ontwikkelen van de onderwijsdoelen voor de school				
Ik werk aan het ontwikkelen van doelen die door leerkrachten gemakkelijk vertaald kunnen worden naar operationele doelen				
In vergaderingen spreek ik met leerkrachten over de onderwijsdoelen van de school				
Wanneer er beslissingen over curriculumzaken genomen moeten worden, verwijs ik naar de onderwijsdoelen van de school				
Ik probeer zoveel mogelijk duidelijkheid te scheppen over wat wij met ons onderwijs willen				
Ik werk eraan dat de onderwijsdoelen van de school eenduidig geïnterpreteerd worden				
Ik vergelijk onze leerling resultaten met resultaten van andere scholen (kwaliteitskaarten) bij het nemen van beslissingen				
Ik zorg dat ik op de hoogte blijf van de onderwijsprogramma's op klassenniveau om er over te waken dat de onderwijsdoelen van de school gedekt worden				

Bovenstaande vragen betreffen vragen uit het kwadrant van het rationele doel model.

Interne Proces Model

	Nooit	Soms	Vaak	Heel vaak
Ik werk eraan dat er op school een taakgerichte sfeer heerst				
Ik werk op school aan het tot stand brengen van een op leren gerichte sfeer				
Ik werk op school aan het tot stand brengen van een ordelijke sfeer				
Ik zorg ervoor dat er duidelijke regels worden opgesteld voor het gedrag van leerlingen				
Ik let er op of het onrustig is in de klassen				
Als het onrustig is in een klas, tref ik maatregelen				
Ik werk eraan dat de functies en taken helder omschreven zijn en bekend aan leerkrachten				
Ik zie er op toe dat de schoolregels door leerkrachten nageleefd worden				
Ik ben zichtbaar voor leerkrachten (bijvoorbeeld door regelmatig op de gang rond te wandelen)				
Ik zie er op toe dat de activiteiten en procedures vastgelegd worden in verslagen				
Ik vraag leerkrachten om mij informatie te bezorgen over wat er in hun lessen gebeurt				

Bovenstaande vragen betreffen vragen uit het kwadrant van het interne proces model.

Human Relations Model

	Nooit	Soms	Vaak	Heel vaak
Ik geef op individueel niveau hulp en begeleiding aan leerkrachten				
Ik laat leerkrachten blijken dat ze met vragen en problemen bij mij terecht kunnen				
Als een docent problemen heeft in de klas, neem ik het initiatief om met die docent te praten				
Ik zorg ervoor dat er functioneringsgesprekken met leerkrachten gehouden worden				
In leerkrachtenvergaderingen probeer ik een sfeer van onderling vertrouwen te realiseren				
Ik werk eraan om de leerkrachten te integreren tot een hecht schoolteam				
Ik schep structuren en randvoorwaarden ter optimalisering van onderlinge contacten tussen de leerkrachten op school				
Ik neem tijd om met leerlingen en leerkrachten te praten tijdens pauzes				
Ik zorg ervoor dat uitzonderlijke prestaties van leerkrachten bekend worden bij de andere leerkrachten				
Ik complimenteer leerkrachten persoonlijk met hun inzet of prestaties in hun taakuitoefening				
Ik zorg ervoor dat leerkrachten invloed hebben op de besluitvorming				
Ik complimenteer tijdens leerkrachtenvergaderingen de leerkrachten bij wie de lessen goed verlopen				
Ik stimuleer leerkrachten om deel te nemen aan nascholingsactiviteiten				
Ik informeer leerkrachten over mogelijkheden tot nascholing				

Bovenstaande vragen betreffen vragen uit het kwadrant van het human relations model.

Open Systeem Model

	Nooit	Soms	Vaak	Heel vaak
Ik praat over de missie of visie van de school met contactpersonen buiten school (bestuur, gemeente, andere scholen, ouders e.d.)				
Ik bezoek andere scholen, conferenties e.d. om nieuwe ideeën op te doen				
Ik creëer extra budget zodat we als school financiële armslag hebben om eigen keuzes te maken				
Ik zorg voor goed contact met de andere leden van de schoolleiding c.q. de centrale directie				
Ik zorg ervoor dat er op deze school altijd minstens één of twee onderwijskundige experimenten draaien				
Ik weet belangrijke externe partijen te overtuigen van de keuzes die wij op onze school maken				
Ik organiseer activiteiten om ervoor te zorgen dat de school een goed imago heeft in de buurt				
Ik probeer om de ouders zoveel mogelijk bij de beslissingen die in deze school genomen worden te betrekken				
Ik onderneem actie n.a.v. trends die ik voorzie				

Bovenstaande vragen betreffen vragen uit het kwadrant van het open systeem model.

