



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL

Sybil Derck & Nina Haerter

Multidisciplinair Instituut voor Lerarenopleiding

“Geen respect”?

Op zoek naar de pijnpunten in een herstelbeleid

Proeve ingediend voor het behalen van de graad van

Educatieve Master wetenschappen en technologie – Sybil Derck

Educatieve Master maatschappijwetenschappen – Nina Haerter

Promotor: prof. dr. Els Consuegra

Academiejaar: 2022-2023

Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “'Geen respect’? Op zoek naar de pijnpunten in een herstelbeleid”, zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

05.06.2023

Sybil Derck



Ik verklaar plechtig dat ik de masterproef, “'Geen respect’? Op zoek naar de pijnpunten in een herstelbeleid”, zelf heb geschreven.

Ik ben op de hoogte van de regels i.v.m. plagiaat en heb erop toegezien om deze toe te passen in deze masterproef.

05.06.2023

Nina Haerter



1 Abstract

Deze masterproef analyseert de problemen met het herstelbeleid en de toepassing ervan op een Brusselse secundaire school (School X). Secundaire scholen in België genieten grote autonomie en stellen hun schoolregels en pedagogische aanpak zelf op. Het herstelbeleid van School X, gebaseerd op het 4-lademodel, volgt een progressieve aanpak voorgesteld door het Gemeenschapsonderwijs. Als deel van het “Onderzoekende School!-project” hebben wij een bevraging afgenomen bij het onderwijzend en ondersteunend personeel van de school, om zicht te krijgen op hun ervaringen met het beleid en op hun visie op storend gedrag in het algemeen. Voor het schoolteam was het belangrijk om de pijnpunten van het beleid op te sporen, omdat er grote verdeeldheid en ontevredenheid heerste onder het personeel. Voor ons was het interessant om te analyseren in hoeverre de problemen met het beleid aansluiten bij theorieën over schoolklimaat en klasmanagement. Onderzoek heeft namelijk al eerder verschillende condities vastgesteld die een goede werking van een herstelbeleid faciliteren of belemmeren. Het personeel rapporteerde meerdere problemen met hun beleid: traagheid, laksheid, te veel administratie, en daardoor een inconsistente toepassing. Volgens het personeel was onvoldoende respect van leerlingen hiervan de oorzaak. Er werd meerdere malen in de bevraging aangegeven dat leerlingen overloze discussies rond sancties aangaan. Volgens onze analyse is dit echter een gevolg van het slecht functioneren van het herstelbeleid: als leerlingen niet kunnen voorspellen welk gedrag welke consequentie oplevert, verliezen zij hun vertrouwen in het systeem en in het personeel. Wetenschappelijke literatuur toont aan dat het betrekken van leerlingen in het opstellen van een herstelbeleid een positief effect heeft op hun betrokkenheid, aanvaarding van de regels en inzet om deze te volgen. Voor school X is het betrekken van leerlingen bij de herziening van het beleid dan ook een logische volgende stap naar een beter functionerend, gedragen herstelbeleid.

2 Introductie

Deze thesis situeert zich binnen het Onderzoekende School?!-project dat School X aanging in schooljaar '22-'23. Het doel van dat project was om het herstel- en sanctiebeleid van de school te herzien. Het jaar ervoor werden er namelijk door verschillende collega's frustraties geuit over het beleid en de implementatie ervan.

Het herstelbeleid is gebaseerd op het 4-lademodel (zie sectie 3.3). In de praktijk komt het erop neer dat leerkrachten bij ernstig wangedrag dit melden via het online leerlingvolgsysteem (LVS), bij minder ernstige storende gedragingen wordt een nota gemaakt in de papieren schoolagenda van de leerling. Na 10 nota's volgt er een herstelgesprek tussen de leerling en de klastitularis. Uit de personeelsvergadering kwamen enkele terugkerende kritieken aan het licht. Zo vinden meerdere personeelsleden dat het door het 10-nota systeem te lang duurt eer er gevolg wordt gegeven aan wangedrag. Daarnaast gaven leerkrachten aan dat er te veel van hen verwacht wordt: ze moeten elk drie "petten" opzetten (die van leerkracht, coach en herstelbegeleider). In het oude systeem was er één sanctiebegeleider die verantwoordelijk was voor alle sancties. Leerkrachten moesten enkel waarschuwen en konden de procedure nadien uit hun handen geven, wat voor een groot comfort en gevoel van ondersteuning zorgde.

Eén van de eerste stappen in het praktijkonderzoek bestond uit het raadplegen van de literatuur over herstel-, sanctiebeleid en klasmanagement. Vervolgens werd een enquête voor alle leerkrachten en ondersteunende personeelsleden opgesteld, om de kijk op het herstelbeleid en de mate waarin het toegepast werd in kaart te brengen. Deze enquête, de totstandkoming van de vragen en de analyse van de resultaten worden in deze thesis uiteengezet. De algemene onderzoeksvraag luidt "Wat is de visie van de leerkrachten en ondersteunende personeelsleden op het huidige herstel- en sanctiebeleid?". Deze onderzoeksvraag werd verder opgesplitst in deelvragen, die we trachtten te beantwoorden via de enquête. Met behulp van de deelvragen probeerden we een zicht te krijgen op de ervaringen van het personeel met het beleid, de communicatie en percepties erover en of de theoretische basis van het 4-lademodel terug te vinden is in de implementatie van het beleid.

De deelvragen zijn de volgende: (1) Hoe ervaart het personeel het huidige herstel- en sanctiebeleid? (2) In welke mate heeft het personeel de perceptie dat het beleid consequent wordt toegepast? (3) In welke mate is het beleid voldoende gekend door het personeel? (4) Hoe groot is de eensgezindheid over de ernst van de gedragingen? Met andere woorden, hoe breed is de gedragenheid onder personeel voor het implementeren van het 4-lademodel? (5) Hoe frequent geeft het personeel aan met storende gedragingen geconfronteerd te worden? (6) Welke factoren uit de achtergrondkenmerken van respondenten beïnvloeden de ervaringen van het personeel?

3 Literatuurstudie

Dit onderdeel vertrekt vanuit brede maatschappelijke en wetenschappelijke veranderingen in hoe naar kinderen, naar opvoeding en naar onderwijs gekeken wordt. Vervolgens wordt de literatuurstudie toegespitst op meer recente bevindingen over school- en klasklimaat. Ten derde wordt ingezoomd op relevante hedendaagse theorieën over herstel en sanctie.

3.1 Kinderen, school, en samenleving

Hoe wij naar kinderen kijken, naar opvoeding en naar leren verandert voortdurend. Deze veranderingen gaan gepaard met grotere maatschappelijke trends en met meer en beter onderzoek.

Rodriguez (2012) beschrijft hoe heel lang van bovenaf naar kinderen gekeken werd in Westerse landen en hoe verondersteld werd dat zij vooral gecontroleerd moesten worden om zo tot een volwaardig, volwassen lid van de samenleving te ontwikkelen. Kinderen golden zagezegd als “wild” en moesten door volwassenen geciviliseerd worden. Op school lag de nadruk vooral op kennisoverdracht, waarbij de leerkrachten de experten waren en kinderen lege containers die met kennis gevuld werden. Leerlingen moesten als het ware gedwongen worden om het gedrag te vertonen dat leerkrachten wensten: luisteren, stil zijn, kennis opnemen en kunnen weergeven. Het leren volgde dan ook een eerder behavioristische aanpak met extrinsieke motivatie, waarbij de leerlingen door positieve en negatieve feedback getraind werden de antwoorden te geven die de leerkracht verwachtte (ibid.).

Doorheen de tijd is dat veranderd. Pedagogen en psychologen bestudeerden kinderen en leerprocessen en creëerden zo een nieuw besef van opgroeien en leren. Nu worden kinderen eerder gezien als nieuwsgierige jonge mensen met eigen rechten, die op school kennis én vaardigheden moeten leren om zichzelf te kunnen ontplooien en ontwikkelen (ibid). Het analyseren van ontwikkelingsprocessen leidde tot steeds nauwkeurigere typologieën van verschillende periodes van ontwikkeling. Zo werd bijvoorbeeld vastgesteld dat het brein van pubers nog volop in ontwikkeling is en dat die ontwikkeling van jongeren gesteund moet worden bij het cognitieve leren alsook bij de socio-emotionele ontwikkeling (Van Leijenhorst, Crone, 2009). Leerkrachten en opvoeders zijn nog steeds autoriteiten ten opzichte van kinderen, maar leggen nu meer focus op respectvolle omgang en op het

ondersteunen van de nieuwsgierigheid en interesses die als inherent worden gezien. De school is nu idealiter een plek waar leerlingen zich goed en veilig kunnen voelen, waar zij zich ook op vlak van emoties, sociale contacten, creativiteit en zelfkennis moeten ontwikkelen. Qua methode wordt dan ook meer nadruk gelegd op intrinsieke motivatie, niet alleen als het gaat over de vakkennis, maar ook als het gaat over gedrag op school. Het ideaalbeeld is dat leerlingen zich aan de regels van de school houden, niet omdat zij op potentiële beloning of bestraffing reageren (controle, gehoorzaamheid), maar omdat zij het nut van de regels inzien en omdat zij verantwoordelijkheid leren opnemen voor hun gedrag ten opzichte van anderen en de fysieke omgeving (steun, discipline).

Clark (1998) vat de twee benaderingen als volgt samen: een kind dat gecontroleerd wordt onderwerpt zich gewoon aan externe regels en externe motivatie. Er moet dus met beloningen en bestraffingen gewerkt worden. Een gedisciplineerd kind sluit zich aan bij de sociale orde en heeft dus intrinsieke motivatie. Zo'n kind moet dus geholpen en aangeleerd worden zich aan de orde te houden.

3.2 Schoolklimaat en klasmanagement

De veranderde opvatting over kinderen en leren weerspiegelt zich ook in theorieën over schoolklimaat en klasmanagement. Enerzijds komen theorieën over een goed school- en klasklimaat voort uit eerder beschreven veranderende mensbeelden waarbinnen kinderen nu met groter respect en empathie behandeld worden. Anderzijds kwamen deze theorieën ook voort uit onderzoek waarbij steeds meer gefocust werd op de condities om effectief te leren en zich goed te gedragen.

Een manier om de verschillende opvoedingsstijlen te categoriseren is door twee dimensies te onderscheiden: warmte en macht/controle (zie bv. Steinberg et al., 1994). De twee spectra in combinatie leiden dus tot vier stijlen:

autoritair (geen warmte + controle)	autoritatief (warmte + controle)
verwaarlozend (geen warmte + geen controle)	permissief (warmte + geen controle)

Dit is door verschillende auteurs toegepast, ook op onderwijsstijlen op school. Zo hebben Brekelmans et al. (2011) hieruit een interpersoonlijke cirkel voor de leerkracht-leerling relatie afgeleid. Het onderzoek toont aan dat een autoritatieve stijl (emotionele nabijheid gecombineerd met sturing/ invloed) leidt tot de beste (rustige, prettige) werksfeer in de klas. Het belangrijkste inzicht is dus dat leerkrachten wel nog een autoriteit in de klas moeten zijn, maar dat dit best gecombineerd wordt met een warme, goede relatie met leerlingen, gekenmerkt door respect, steun en empathie.

Klasmanagement wordt hier gedefinieerd als het geheel van ingrepen, maatregelen en keuzes die garanderen dat een doelgericht leerproces kan plaatsvinden (Valcke, De Craene, 2015: 18). Vaak wordt het omschreven als maatregelen die zorgen voor een rustig klasklimaat waarbinnen leerlingen goed meewerken, bv. “orde bewaren”, “controle behouden”, “tuchtmaatregelen nemen”. We benadrukken dat klasmanagement tegenwoordig op een bredere manier gedefinieerd wordt: de focus ligt niet alleen op negatieve dingen zoals storend gedrag, maar ook op het actief creëren van een positief en inclusief klimaat, het inoefenen en waarderen van positief gedrag en zelfs afwisselende werkvormen en leerinhouden die afgestemd zijn op interesses van leerlingen. Klasmanagement gaat dus over alles van motivatie, leerling-leerkracht relatie, regels en omgang met storend gedrag, alsook bv. contact met ouders of de fysieke leeromgeving. Toch ligt de focus van de klasmanagementliteratuur vooral op de elementen die de leerkracht kan beïnvloeden. Ook in deze thesis ligt de nadruk op het herstelbeleid en dus worden vooral inzichten uit de klasmanagementliteratuur gebruikt die daarvoor relevant zijn.

In de literatuur over schoolklimaat daarentegen gaat het over de hele school, de visie en missie, de schoolregels, en uiteraard betreft het ook ondersteunend personeel zoals leerlingenbegeleiders, opvoeders en directie. In het Vlaams onderwijssysteem hebben scholen veel autonomie en kunnen daardoor bijzonder goed inspelen op de verschillende contexten waarmee ze geconfronteerd worden: de buurt, de leerlingenpopulatie, het studieaanbod etc. Scholen (en de problemen op scholen) verschillen sterk onderling en daarom moet elke school een eigen aanpak ontwikkelen (Burssens, 2017:10). Schoolklimaat omvat de kwaliteit en het karakter van het schoolleven. Het bevat dus het geheel van organisatie, normen, waarden, relaties en leerpraktijken die zorgen voor een positief klimaat waarbinnen leerlingen én personeelsleden zich goed, veilig en ondersteund voelen op fysiek, emotioneel en sociaal vlak (Cohen et al., 2009: 182). Onderzoek over schoolklimaat focust ook op het voorkomen

en goed aanpakken van probleemgedrag zoals spijbelen, vandalisme en agressie. Uiteraard vindt ook hier een langzame shift plaats, waarbij steeds meer literatuur probeert dezelfde kwesties op een positieve manier aan te pakken, bijvoorbeeld door preventieve maatregelen of door herstelgerichte sancties (meer over herstel in 3.3). Zo is bijvoorbeeld Nieuwe Autoriteit (Omer, Leonard, 2019) een vorm van gezag dat focust op een goede relatie met leerlingen, die door warmte en een steunend netwerk opgevoed en opgeleid worden. Onacceptabel gedrag wordt in dit kader aangepakt door geweldloze communicatie en empathie in plaats van straffen.

In functie van het praktijkonderzoek aan School X combineren we inzichten uit de literatuur over klasmanagement en schoolklimaat, met een focus op de condities voor een goed functionerend herstelbeleid. Op School X zijn de schoolregels en het herstelbeleid een combinatie van regels op klasniveau (bv. gsm's moeten aan het begin van de les in een gsm-hotel) en regels op schoolniveau (bv. verbod vandalisme aan het gebouw). Daarom is het bijzonder zinvol voor deze *casestudy* om de conclusies uit beide onderdelen uit de literatuur samen te vatten.

Het meest relevante concept is de sociale binding tussen leerlingen en hun school, maar ook tussen leerlingen en hun leerkrachten. Onderzoek van enkele Vlaamse scholen toont aan dat sociale binding de belangrijkste factor is om betere resultaten op vlak van probleemgedrag in twee scholen te verklaren (Burssens, 2017). Met sociale binding wordt concreet verwezen naar een mengsel uit gehechtheid, betrokkenheid en waardes die een individu voelt tegenover (en deelt met) de samenleving of een bepaalde instelling, zoals de school (Hirschi, 1969). De theorie over sociale binding probeert vooral te verklaren wat mensen weerhoudt om regels te overtreden (ibid.). Op school komt de goede sociale binding enerzijds voort uit een gedeelde visie van het lerarenkorps (wat een consistente toepassing en daardoor rechtvaardigheid van de regels als gevolg heeft) en anderzijds uit de nadruk die het personeel legt op een steunende en zorgende relatie met leerlingen, die niet alleen cognitieve maar ook sociale en emotionele doelen nastreeft (Burssens, 2017). Ook laat de Vlaamse studie zien dat straffen een negatieve impact kan hebben op de binding tussen leerling en school, en daardoor op lange termijn meer ongewenst gedrag kan veroorzaken (ibid.). De auteur raadt dus aan om heel zuinig met straffen om te gaan om zo de cruciale binding te beschutten.

Een warme, vertrouwensvolle, groei-gerichte leerkracht-leerling relatie leidt dus tot minder probleemgedrag van leerlingen (Baker, Grant, Morlock, 2008; Demanet, Van Houtte, 2012) en een meer prosociale houding (Theimann, 2016). Een studie van Vettenburg (1988) vond zelfs een sterkere samenhang tussen probleemgedrag en zulke schoolfactoren dan met gezinsfactoren. Qua klasmanagement en schoolklimaat zouden scholen dus best focussen op het creëren van positieve relaties en schoolbinding om zo probleemgedrag te voorkomen. Ook voor een klasmanagement dat leidt tot een rustige klas is het belangrijk een respectvolle en warme relatie met leerlingen op te bouwen (gekoppeld met invloed).

3.3 Sanctie- en herstelbeleid, 4-lademodel

Hoe goed een schoolklimaat en de relaties tussen leerlingen en personeel ook zijn, schoolregels en een beleid voor regelovertreding blijven cruciaal. Aan Nederlandstalige scholen worden ze vaak onder de naam sanctiebeleid, tuchtbeleid of herstelbeleid samengevat. Het beleid moet aan leerlingen, ouders en leerkrachten signaleren wat (niet) mag, wat de pedagogische aanpak van de school is en hoe het schoolpersoneel reageert op overtredingen van de regels. Er zijn veel verschillende namen voor ongewenst gedrag: wangedrag, probleemgedrag, storend gedrag, asociaal gedrag,... Wij kiezen om de volgende twee concepten te hanteren voor deze studie: storend gedrag en probleemgedrag. Volgens onze definitie bevat storend gedrag gedragingen die in het algemeen niet problematisch zijn, maar wel in bepaalde contexten, met name in de les: gsm gebruiken, andere talen spreken, babbelen, enzovoort. Probleemgedrag daarentegen definiëren wij als gedrag dat altijd problematisch is en dat ernstiger is: pesten, vandalisme, stelen, spijbelen, vechten, enzovoort. Probleemgedrag veroorzaakt per definitie negatieve gevolgen voor iemand of iets: andere leerlingen, leerkrachten, het schoolgebouw, de leerling zelf.

Zoals eerder beschreven zijn er verschillende pedagogische aanpakken mogelijk. De ene aanpak is een sanctie- of tuchtbeleid dat vooral gericht is op straffen (autoritair). Als een leerling een regel overtreedt, wordt een straf gegeven. De filosofie daarachter volgt een behavioristische filosofie. Die is enerzijds gebaseerd op het afschrikken van regelovertreding door angst voor sancties en anderzijds op het leren om zich conform te gedragen door het lijden tijdens de sanctie. Veel scholen stellen vandaag echter een andere aanpak voorop (autoritatief), die de (in 3.1 en 3.2 beschreven) nieuwe inzichten uit de wetenschap rond schoolklimaat en klasmanagement integreert. Dit wordt dan vaak herstelbeleid genoemd.

Herstelbeleid is een pedagogische aanpak die gericht is op goede relaties en binding (Beerten, Van Waterschoot, 2020). “Herstel” komt van het herstellen of ongedaan maken van ontstane schade in een relatie. Het doel van herstelbeleid is om ongewenst gedrag weg te werken (door het te begrijpen en dan met steun in de toekomst te voorkomen). Wanneer een kind zich problematisch gedraagt en iemand kwetst bijvoorbeeld, dan is het idee om (1) te begrijpen waarom het kind dat heeft gedaan door een rustig, niet-oordelend gesprek, (2) met het slachtoffer te spreken, en (3) een herstelgesprek tussen dader en slachtoffer te modereren, waarbij het doel is om de toegevoegde schade te begrijpen (empathie), de relatie tussen de twee te herstellen en de dader aan te leren hoe men conflicten beter kan oplossen.

Het pedagogisch project van het GO! (PPGO), waarbinnen ook het beleid van School X kadert, gaat uit van een herstelgerichte aanpak. Het GO! heeft gekozen voor het 4-lademodel als concrete toepassing van een herstelbeleid (GO! Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap, 2015). Het 4-lademodel is gebaseerd op het werk van Monique D’Aes (2019) en onderscheidt problematisch gedrag op twee assen: ernst van de gedraging en frequentie ervan. Zo ontstaan 4 categorieën van problematisch gedrag: ernstig & incidenteel, ernstig & frequent, niet-ernstig & incidenteel en niet-ernstig & frequent. Alle overtredingen van regels worden dus aan één van de categorieën toegewezen. Bij elk van de vier categorieën hoort een bepaalde pedagogische interventie. Deze interventies moeten gezien worden als “lades” vol met mogelijke maatregelen om te reageren op het ongewenst gedrag. Een goed uitgewerkt 4-lademodel moet leerkrachten in staat stellen om heel duidelijk te weten bij welke lade een gedraging hoort en welke mogelijke opties bestaan om daarop te reageren.

Het 4-lademodel is theoretisch gebaseerd op de Social Discipline Window (Wachtel, McCold, 2000), dat ook weer twee assen van controle en warmte/ steun gebruikt om vier verschillende aanpakken voor delinquent gedrag te onderscheiden. We zien dus dat de opvoedingsstijlen (Steinberg et al., 1994) en opleidingsstijlen (Brekelmans et al., 2011) uit deel 3.2 ook hier in de criminologische literatuur toegepast werd om op de beste manier met ongewenst pubergedrag om te gaan. Ook hier laat onderzoek zien dat de combinatie van controle en warmte tot de beste resultaten leidt. In deze - restoratief genoemde - benadering worden regelovertrading dus ook duidelijk aangepakt, maar i.p.v. stigmatisering en schuldtoewijzing worden dader én slachtoffer met respect en empathie benaderd en is het doel om de dader aan

te leren verantwoording op te nemen voor het eigen gedrag, zich bewust te worden van de schade die veroorzaakt werd, en om die schade te herstellen.

Het 4-lademodel is niet alleen ontwikkeld vanuit nieuwe mensbeelden die jongeren met meer respect beschouwen (3.1), maar ook vanuit pragmatische overwegingen: een combinatie van autoriteit en warmte (3.2) werkt het beste om probleemgedrag op lange termijn weg te werken. In tabel 1 wordt samenvattend geïllustreerd dat onderzoek over schoolregels aangeeft dat leerlingen regels vooral dan naleven wanneer bepaalde condities vervuld zijn.

Tabel 1. condities voor schoolregels (gebaseerd op Thornberg, 2007; 2008; Thornberg & Elvstrand, 2012)

Regels	Leerkrachten	Schoolbeleid
<ul style="list-style-type: none"> - worden als legitiem en nuttig beschouwd door leerlingen - worden in samenspraak met leerlingen opgesteld - worden consistent toegepast door alle leerkrachten en voor alle leerlingen - zijn expliciet, duidelijk en voorspelbaar (welke consequenties voor welke regelovertradingen) 	<ul style="list-style-type: none"> - houden zich ook aan de regels (voorbeeldfunctie) - maken duidelijke afspraken en leggen regels uit - luisteren naar leerlingen met empathie en respect - zorgen ook preventief voor een goede werksfeer door interactieve, afwisselende werkvormen, inspelen op interesses van leerlingen, inoefenen van gewenst gedrag 	<ul style="list-style-type: none"> - is gericht op het aanleren van attitudes die belangrijk zijn voor de rest van het leven (empathie, samenleven, democratie, ...) - gebaseerd op democratische principes: collaboratief opgesteld - doel: schoolbinding - zorgt voor duidelijke structuur en orde die daarbij helpen regels na te leven - houdt rekening met de leeftijd van leerling (puberhersenen nog in ontwikkeling)

4 Methode

4.1 Situering

Dit praktijkonderzoek werd uitgevoerd binnen het OS?!-project aan School X. Het team bestond uit leerkrachten, leerlingenbegeleiders, de kwaliteitscoördinator, leerlingen, VUB-studenten en een bruggenbouwer. Het herstelbeleid werd herzien, de implementatie ervan werd kritisch beoordeeld en de pijnpunten werden onderzocht. Er werd een enquête afgenomen bij de personeelsleden (leerkrachten en leerlingenbegeleiders) om hun perceptie op herstel, sanctie en storende gedragingen in kaart te brengen.

4.2 Studieontwerp

De enquête bevat zowel kwalitatief als kwantitatief onderzoek, in de vorm van open en meerkeuzevragen, om een zo volledig mogelijk beeld te schetsen van de huidige situatie en van de ideeën over herstel die leven onder het personeel.

Een eerste voorstel voor de enquêtevragen werd door de VUB-studenten opgesteld. Dit voorstel werd vervolgens besproken in een vergadering met het volledige team, waarna in gezamenlijk overleg de finale vragen werden opgesteld.

4.3 Populatie

Alle leerkrachten en leerlingenbegeleiders (N = 130) werden via mail uitgenodigd om deel te nemen aan de enquête. Na 3 weken werd de enquête gesloten, in totaal werden 74 antwoorden verzameld. 62 respondenten gaven aan dat ze tot het onderwijzend personeel behoorden, 14 respondenten gaven aan dat ze tot het assisterend personeel behoorden.

4.4 Enquête

De bevraging begon met een korte inleiding voor de deelnemers waarin ze geïnformeerd werden over het OS?!-project, over het doel en de duur van de enquête en over de anonieme verwerking van de resultaten. De bevraging is te vinden in annex 9.1.

De vragenlijst zelf bestond uit vijf secties. In de eerste sectie werden achtergrondkenmerken van de deelnemers bevraagd. Deelnemers konden via gesloten vragen aangeven of ze behoorden tot het onderwijzend of het ondersteunend personeel, in welke graad/graden ze les gaven, hoeveel uur per week ze aangesteld waren op deze school en hoeveel jaar ervaring ze hadden in het onderwijs en op School X.

In de tweede sectie werd een lijst van storende gedragingen gegeven en werd gevraagd hoe vaak de respondenten het afgelopen schooljaar met deze gedraging geconfronteerd werden tijdens hun lessen en in de gangen of op de speelplaats. Op deze meerkeuzevragen werd geantwoord d.m.v. een 5-punten Likertschaal. De mogelijke opties waren ‘nooit’, ‘zelden’, ‘soms’, ‘vaak’ en ‘heel vaak’. Aangezien ondersteunend personeel ook uitgenodigd werd om de enquête in te vullen, werd bij de vraag “Hoe vaak werd je dit schooljaar geconfronteerd met volgend gedrag tijdens je les?” ook de optie ‘niet van toepassing’ toegevoegd. Ook kregen de deelnemers de kans om via een open vraag nog andere ongewenste gedragingen waar ze vaak mee geconfronteerd werden, toe te voegen.

In de derde sectie van de vragenlijst werden dezelfde storende gedragingen nogmaals opgelijst, waarbij aan de deelnemers gevraagd werd om de ernst van de storende gedragingen te classificeren. De mogelijke antwoorden op deze meerkeuzevraag waren ‘ernstig’, ‘niet-ernstig’ en ‘ik weet het niet’.

In de vierde sectie volgden stellingen over het huidige beleid. Ook hier werd een 5-punten Likertschaal toegepast om de antwoorden te verzamelen. Via negen stellingen werd bevraagd hoe vertrouwd het personeel is met het huidige herstel- en sanctiebeleid, of ze achter het beleid staan, of ze vinden dat zichzelf en het volledige korps het beleid consistent toepassen en of het beleid erin slaagt om op een herstelgerichte manier storende gedragingen weg te werken. Mogelijke antwoorden op deze meerkeuzevragen waren ‘helemaal oneens’, ‘eerder oneens’, ‘noch oneens, noch eens’, ‘eerder eens’, ‘helemaal eens’ en ‘ik weet het niet’. Ook werd in deze sectie bevraagd of de school te veel, te weinig of voldoende focust op herstel en op sanctie.

In de vijfde sectie werden open vragen gesteld. Er werd bevraagd welke ongewenste gedragingen volgens de deelnemers prioritair aangepakt zouden moeten worden (43 antwoorden), wat ze doen wanneer een leerling ernstig of niet-ernstig storend gedrag vertoont

(resp. 54 en 53 antwoorden), welke *good practice* voor hen werkt bij het herstellen van storend gedrag (44 antwoorden) en wat hun grootste frustratie is over het huidige herstelbeleid (49 antwoorden). De deelnemers kregen de kans om bedenkingen mee te geven. 34 deelnemers vulden in deze ruimte ook effectief een antwoord in.

4.5 Data-analyse

De antwoorden op de gesloten vragen werden geanalyseerd met het programma SPSS, versie 26. De antwoorden op de open vragen werden geanalyseerd in Microsoft Excel.

De correlaties tussen twee variabelen werden bepaald d.m.v. Spearmans rangcorrelatiecoëfficiënt of d.m.v. een chi-kwadraattoets. De chi-kwadraattoets werd toegepast wanneer beide ordinale variabelen niet normaal verdeeld waren. Enkel wanneer de correlatie tussen een ordinale, niet normaal verdeelde variabele en een discrete variabele gezocht werd (vb. de correlatie met het aantal jaar ervaring van een personeelslid), dan werd Spearmans rangcorrelatiecoëfficiënt toegepast. De significantie werd bepaald op 0,05. De relatie tussen twee variabelen werd gevisualiseerd met behulp van jitter plots.

De antwoorden op meerkeuzevragen gebruik makende van een 5-punten Likertschaal werden omgezet in getallen (1-5) om gemiddelden en standaardafwijkingen te kunnen berekenen.

De antwoorden op de open vragen werden manueel gecodeerd met kleuren in Excel en werden onderverdeeld in categorieën (zie bijlage 9.5). Op de vraag “Welke ongewenste gedragingen moeten volgens jou prioritair aangepakt worden?” werden de antwoorden bijvoorbeeld opgedeeld in de categorieën ‘taal’, ‘gsm’, ‘cursus/materiaal/in orde zijn met taken’, ‘te laat’, ‘respect tegenover leerkracht/les storen’, ‘respect tegenover gebouw/vandalisme’, ‘agressie/pesten/racisme/vechten’ en ‘spijbelen’. Deze categorieën werden in een apart Excel tabblad als verschillende kolommen weergegeven, de antwoorden van de respondenten werden in de eerste kolom opgesomd. Er werd dan met een “1” aangeduid onder welke categorie(ën) elk antwoord paste. Bovenop deze analyse werden enkele kwalitatieve, inhoudelijke opmerkingen in een apart document geschreven.

5 Resultaten

5.1 Hoe ervaart het personeel het huidige herstel- en sanctiebeleid?

Figuur 1 illustreert de antwoorden van het onderwijzend en ondersteunend personeel voor de stellingen over hun opvattingen en ervaringen met het huidige beleid. De grootste verdeeldheid onder de respondenten was terug te vinden bij de stelling ‘Ik sta achter het herstelbeleid’: ongeveer één derde van de respondenten was het oneens met deze stelling, één derde was het er wel mee eens.

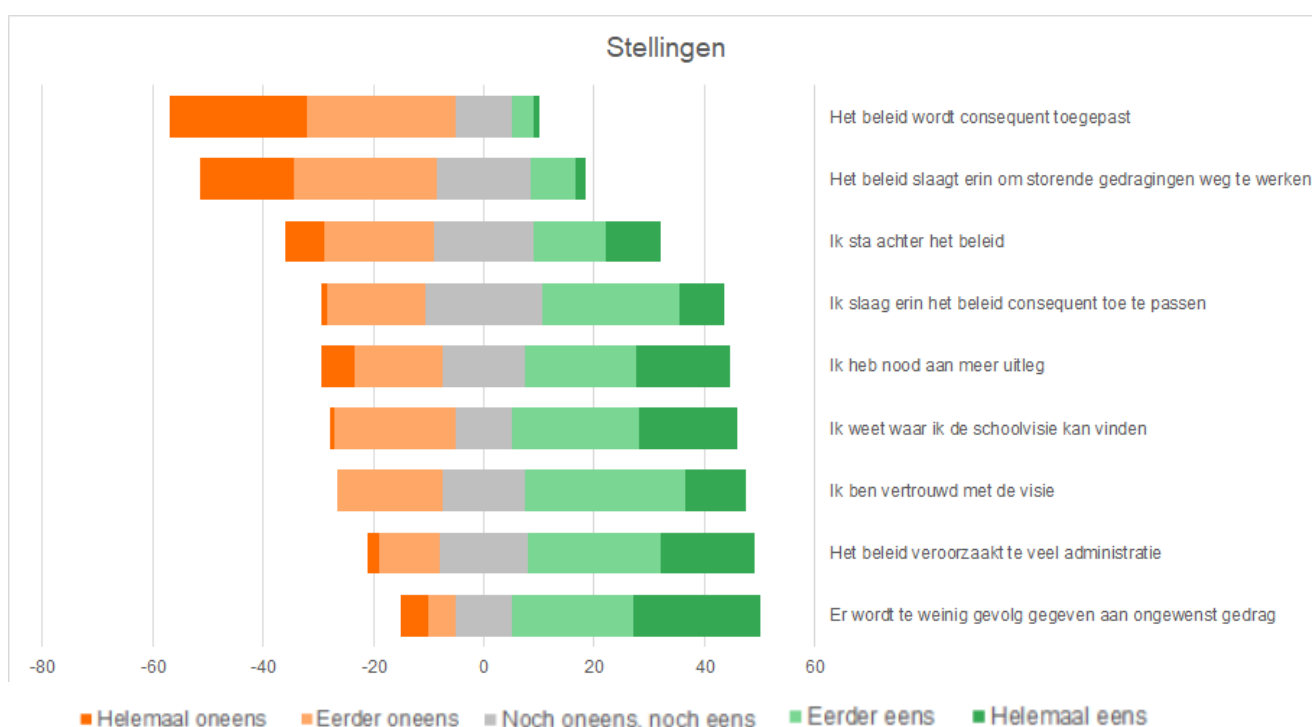


Fig. 1: staafdiagram dat de verdeling weergeeft van de antwoorden op de stellingvragen. De meerkeuze-optie 'Ik weet het niet/ geen mening' werd niet opgenomen in het diagram.

De consensus was groter bij de antwoorden op de stellingen ‘Het beleid veroorzaakt te veel administratie’ en ‘Er wordt te weinig gevolg gegeven aan ongewenst gedrag’: het merendeel van de respondenten was het eens met deze stellingen (respectievelijk 55,4% en 60,8%). Het merendeel van de respondenten was het niet eens met de stelling ‘Het beleid slaagt erin om storende gedragingen weg te werken’ (58,1%), en vond dus dat het beleid er onvoldoende in slaagt om een verbetering in het gedrag van de leerlingen te bewerkstelligen.

Naast deze stellingen, werden de respondenten ook gevraagd om aan te geven of de school te veel of te weinig focust op herstel en op sanctie (fig. 2).

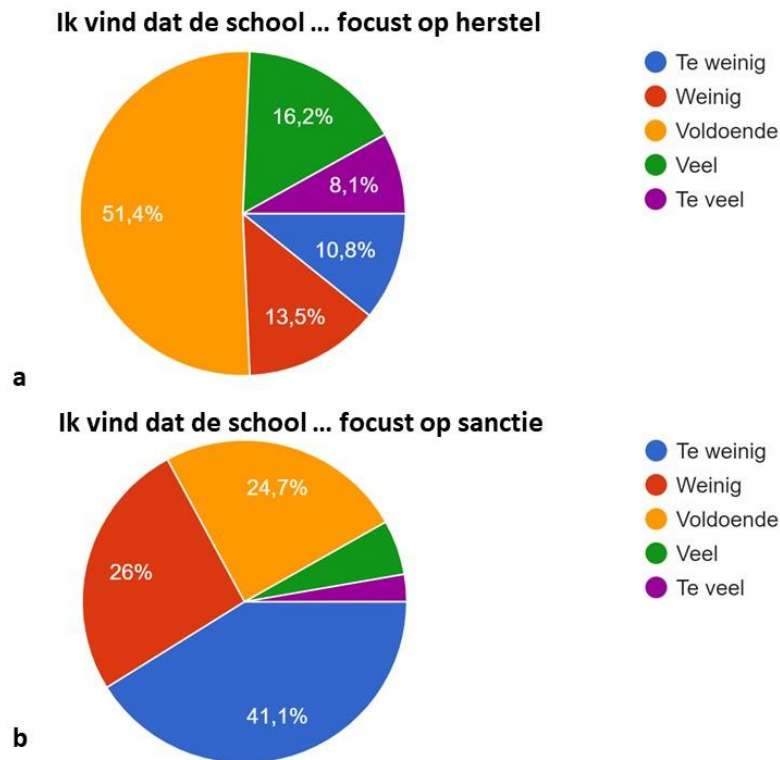


Fig. 2: taartdiagrammen die de procentuele verdeling weergeven van de antwoorden op de vragen (a) 'Ik vind dat de school... focust op herstel', (b) 'Ik vind dat de school... focust op sanctie'.

Ongeveer de helft van de respondenten (51%) gaf aan dat de school voldoende focust op herstel. Eén vierde (24%) gaf aan dat de school veel of te veel focust op herstel, terwijl de resterende 24% juist aangaf dat de school te weinig focust op herstel. De meningen waren minder verdeeld bij de vraag of de school te veel of te weinig focust op sanctie: 67% van alle respondenten gaf aan dat de school weinig of te weinig focust op sanctie, dit terwijl de school met haar herstelbeleid eigenlijk de stap wil maken van een sanctionerende naar een herstelgerichte aanpak. Slechts 8% vond dat de school veel (6%) of te veel (3%) focust op sanctie. Ongeveer één vierde (24,7%) van de respondenten vond dat er voldoende focus is op sanctie. Deze resultaten gaven duidelijk weer dat er een grote verdeeldheid is binnen het korps over wat een goede aanpak is van storende gedragingen: sanctie of herstel.

Ook de open vragen bevestigen dit beeld. Op de open vraag over de frustraties met het beleid schreven respondenten het meeste (zie fig. 3). De kritiekpunten aan het huidige beleid zijn

vooral dat er niet genoeg straffen worden gegeven, waardoor er een gevoel van straffeloosheid heerst op School X (19 keer benoemd). Ook schrijven 9 respondenten dat het beleid niet duidelijk is en 12 dat er te veel gevraagd wordt van leerkrachten/ coaches. 14 mensen gaven bij deze vraag aan dat het aantal nota's totdat er een actie aan een regelovertreiding gekoppeld wordt te hoog is en daardoor te veel tijd vergaat tussen gedraging en gevolg.



Fig. 3: staafdiagram dat het aantal (gecodeerde) antwoorden weergeeft op de open vraag: “Wat is je grootste frustratie over het huidige beleid en, indien mogelijk, hoe zou je dit willen veranderen?”

Verder werd er nagegaan of personeelsleden die wel of niet achter het beleid staan, bepaalde storende gedragingen vaker of minder vaak rapporteren. Via een chi-kwadraattoets werd nagegaan of er een significante correlatie is tussen de gerapporteerde frequentie van storende gedragingen en het wel of niet achter het herstelbeleid staan. Een significante correlatie werd teruggevonden voor het gebruiken van gsm's in de les ($X^2(12, N = 66) = 25,63; p=0,012$; fig. 4a), rumoer maken ($X^2(16, N = 65) = 27,61; p=0,035$; fig. 4b) en andere talen spreken ($X^2(16, N = 65) = 39,28; p=0,001$; fig. 4c). Bij deze drie wangedragingen is er een lichte trend zichtbaar, waarbij personeelsleden die eerder niet achter het beleid staan vaker de wangedraging rapporteren dan personeelsleden die wel achter het beleid staan.

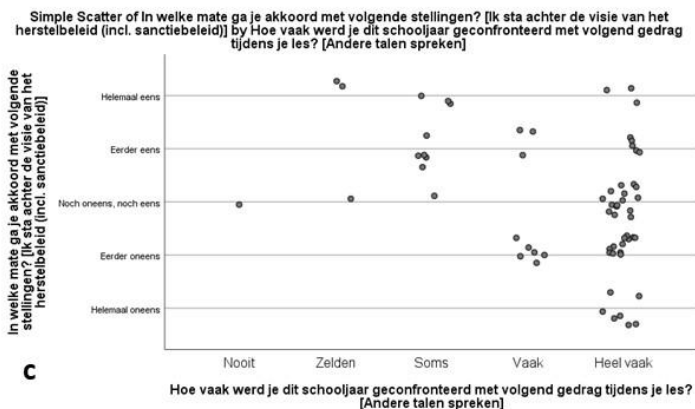


Fig. 4: jitter plots die de correlatie weergeven tussen het wel of niet achter het herstelbeleid staan en de frequentie waarmee volgende gedragingen gerapporteerd worden: (a) gsm gebruik, (b) rumoer maken, (c) andere talen spreken.

We kunnen dus concluderen dat er heel wat variaties zijn onder personeelsleden over hun ervaring met het huidige beleid. Ongeveer de helft van de ondervraagden staat achter het beleid. Het merendeel van de bevroegden vindt dat er niet genoeg en niet snel genoeg gestraft wordt. Veel respondenten gaven ook aan dat het beleid te veel administratie, tijd en inspanning van leerkrachten vraagt. Heel relevant is ook dat veel respondenten aangaven dat het beleid er niet in slaagt om storende gedragingen weg te werken. Er zijn dus veel kritiekpunten onder personeelsleden.

5.2 Heeft het personeel de perceptie dat het beleid consequent wordt toegepast?

Met de stelling ‘Het herstelbeleid wordt bij ons op school door alle leerkrachten consequent toegepast’ was 70% het oneens. De stelling ‘Ik slaag erin om het herstelbeleid consequent toe te passen’ leverde een meer verdeelde respons op: 26% van de respondenten was het er niet mee eens, 45% was het er wel mee eens en 30% was het noch eens, noch oneens.

Aangezien ongeveer een vierde van de respondenten aangaf er niet in te slagen het herstelbeleid consequent toe te passen, werd er nagegaan of deze factor gelinkt is aan de frequentie waarmee wangedragingen gerapporteerd worden. Een significante correlatie werd gevonden bij het spreken van andere talen ($X^2(16, N = 69) = 27,77; p=0,034$; fig. 5). Uit het jitter plot kan worden afgeleid dat personeelsleden die er niet in slagen het herstelbeleid consequent toe te passen hier vaker mee geconfronteerd worden. Bij personeelsleden die er wel in slagen het beleid consequent toe te passen is er een grotere variatie in gerapporteerde frequenties van het spreken van andere talen: sommigen worden hier vaak tot zeer vaak mee geconfronteerd, andere zelden tot nooit.

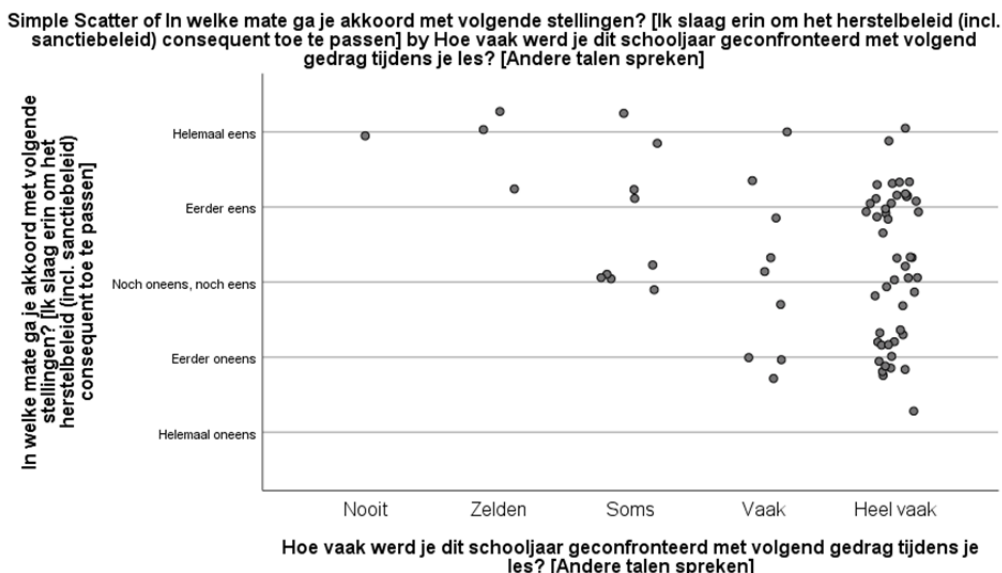


Fig. 5: jitter plot dat de correlatie weergeeft tussen het wel of niet achter het herstelbeleid staan, en de gerapporteerde frequentie waarmee andere talen gesproken worden.

Er werden ook twee vragen in de enquête opgenomen die aftoetsten of het personeel het beleid correct toepast bij niet-ernstige (storende) versus ernstige gedragingen (probleemgedrag). Volgens het beleid van de school moet bij een niet-ernstige gedraging een

nota in de agenda van de leerling geschreven worden en na 10 nota's dan een herstelgesprek en eventuele sancties plaatsvinden. Bij probleemgedrag moet het personeel echter een melding in het LVS maken, die dan opgevolgd wordt door een leerlingbegeleider die een herstelgesprek voert en een sanctie geeft. Op de open vraag "Wat doe je wanneer een leerling niet-ernstig storend gedrag vertoont?" werd in 57% van 53 antwoorden een correct antwoord gegeven (aanspreken + nota geven). In 36% van de antwoorden werd alleen maar een gesprek benoemd en in 11% een straf. Bijna de helft van de antwoorden vermeldt dus niet het correcte antwoord volgens het huidige beleid.

Op de vraag "Wat doe je wanneer een leerling ernstig storend gedrag vertoont?" (tabel 2) hebben wij de antwoorden in meerdere categorieën gecodeerd. Hier bleek dat in 41% van de antwoorden een melding in het LVS voorkwam en in 37% een melding aan een leerlingbegeleider (wat op hetzelfde neerkomt). Er waren ook veel antwoorden waarin bijvoorbeeld een nota gegeven wordt, wat geen correct gevolg is op ernstig problematisch gedrag. Ook gaven sommige respondenten aan dat ze meteen een straf geven of de leerling uit de les zetten.

Tabel 2: overzicht van benoemde aspecten in gecodeerde open vraag: "Wat doe je wanneer een leerling ernstig storend gedrag vertoont?", in absolute waarden en in percentages. De schoolbrede aanpak bij ernstige storende gedragingen bestaat uit een melding in het LVS of aan de leerlingenbegeleiders.

	nota in de agenda	melding in het LVS	melden aan leerlingenbegeleiders	melden aan coach	gesprek aangaan	uit de les zetten	sanctie geven
Totaal (som)	15	22	20	1	18	7	5
Percentage van alle respondenten	20%	30%	27%	1%	24%	9%	7%
Percentage van mensen die op deze vraag geantwoord hebben	28%	41%	37%	2%	33%	13%	9%

Uit de open vragen kunnen dus dezelfde conclusies getrokken worden als het gaat over de consequente toepassing van het beleid. Een deel van het personeel geeft aan te slagen in het consistent toepassen van het beleid en geeft ook het correcte antwoord op de open vragen omtrent hun reacties op ongewenst gedrag. Er is echter ook een groot deel van het personeel

dat een fout antwoord geeft en rapporteert er niet in te slagen het beleid consequent toe te passen. Ook zijn 70% van de respondenten van mening dat het beleid niet door *alle* personeelsleden consequent toegepast wordt. We kunnen dus met “nee” antwoorden op de deelvraag “Heeft het personeel de perceptie dat het beleid consequent wordt toegepast?”

5.3 Is het beleid voldoende gekend door het personeel?

In de stellingsvragen werd ook gepeild naar de kennis van de respondenten over het herstelbeleid (fig. 1). Met de stelling ‘Ik weet waar ik de schoolvisie i.v.m. het herstelbeleid terug kan vinden’ was 31% van de respondenten het oneens, 55% was het eens en 14% was het noch eens, noch oneens. De stelling ‘Ik ben vertrouwd met de schoolvisie i.v.m. het herstelbeleid’ leverde gelijkaardige antwoorden op: 26% was het hiermee oneens, 54% was het ermee eens en 20% was het er noch eens, noch oneens mee. Ten slotte werd via de stellingen de vraag gesteld of de respondenten nood hadden aan meer uitleg. Van de respondenten vond 30% dit niet nodig, 50% vond dit wel nodig en 20% was het noch eens, noch oneens met de stelling. Bovenstaande resultaten demonstreren dat veel personeelsleden zelf het gevoel hebben het effectieve herstelbeleid onvoldoende goed te kennen, en dat ze baat zouden hebben bij meer uitleg erover.

Ook merkten wij tijdens het onderzoek dat de school geen duidelijke operationalisering van het 4-lademodel heeft. Een complete lijst die aangeeft welke gedragingen als niet-ernstig en welke als ernstig gezien worden, alsook vier lijsten met mogelijke maatregelen van elke lade bestaan niet. Het is dus niet verwonderlijk dat het personeel aan school X het beleid niet perfect kent of consistent toepast.

5.4 Is er eensgezindheid over de ernst van de gedragingen?

Het herstelbeleid van school X is gebaseerd op het 4-lademodel. Een voorwaarde om dit beleid consequent te kunnen toepassen is dat alle leerkrachten storende gedragingen op dezelfde manier als ‘ernstig/niet-ernstig’ categoriseren. In de enquête werd aan de respondenten gevraagd om voor een lijst storende gedragingen aan te duiden of zij die gedraging als ernstig of niet ernstig beschouwen. Bij het analyseren van de data werd ‘niet ernstig’ gelijkgesteld aan 1, ‘ernstig’ aan 2 om de gemiddelden en standaardafwijkingen te kunnen berekenen. Op basis van de gemiddelden werden de 20 gedragingen gerangschikt van minst naar meest ernstig (tabel 3). De vijf gedragingen die als het minst ernstig beschouwd werden, waren (van laag naar hoog gemiddelde) niet aandachtig zijn, materiaal vergeten,

andere talen spreken, gsm gebruik en taken niet/ te laat inleveren. De vijf gedragingen die als het meest ernstig gelabeld werden (ook van laag naar hoog gemiddelde), waren vandalisme, alcohol-/ drugsgebruik, pestgedrag, vechten en stelen.

Tabel 3: overzicht van de ernst van de storende gedragingen.

Storende gedraging	Gemiddelde	Interpretatie (o.b.v. afronding)
Niet aandachtig zijn	1,24	niet ernstig
Materiaal vergeten	1,37	niet ernstig
Andere talen spreken	1,43	niet ernstig
Gsm gebruik	1,45	niet ernstig
Taken niet of te laat inleveren	1,47	niet ernstig
Rumoer maken	1,49	niet ernstig
Rommel achterlaten	1,49	niet ernstig
Te laat komen	1,56	ernstig
Ruziën (verbaal)	1,58	ernstig
Leerkrachten tegenspreken of oeverloos discussiëren	1,72	ernstig
Spieken bij toetsen	1,85	ernstig
Onttrekken aan het toezicht	1,89	ernstig
Spijbelen/ lesverzuim	1,96	ernstig
Verbale agressie	1,97	ernstig
Racisme en seksisme	1,99	ernstig
Vandalisme	1,99	ernstig
Alcohol- en drugsgebruik	1,99	ernstig
Pestgedrag	2,00	ernstig
Vechten (fysiek)	2,00	ernstig
Stelen	2,00	ernstig

De gedragingen werden ook gerangschikt op basis van standaardafwijking, om na te gaan of er een consensus aanwezig is onder het personeel (zie bijlage 9.3.2). Uit deze rangschikking werd duidelijk dat er voor gedragingen die algemeen als ‘ernstig’ beschouwd worden een grotere consensus is dan voor de ‘minder ernstige’ gedragingen. Stelen, vechten, pestgedrag, alcohol-/ drugsgebruik en vandalisme zijn de gedragingen met de laagste standaardafwijking. Te laat komen, gsm gebruik, taken niet/ te laat inleveren, rumoer maken en rommel achterlaten zijn de gedragingen met de grootste standaardafwijking, over deze gedragingen is het personeel het meest verdeeld over de ernst ervan.

Er is dus geen perfecte eensgezindheid over de ernst van verschillende gedragingen. Dit verklaart (voor een deel) ook de inconsequente toepassing van het beleid.

5.5 Hoe frequent geeft het personeel aan met storende gedragingen geconfronteerd te worden?

Na codering van de meerkeuzeantwoorden met de getallen 1-5 werden gemiddelden en standaardafwijkingen berekend van de gerapporteerde frequenties van elke storende gedraging, waarna deze gerangschikt werden. De vijf minst frequent gerapporteerde wangedragingen waren alcohol- en drugsgebruik (nooit), vechten (nooit), stelen (zelden), racisme/seksisme (zelden) en verbale agressie (zelden). De meest frequent gerapporteerde wangedragingen waren te laat komen (vaak), materiaal vergeten (vaak), niet aandachtig zijn (vaak), gsm gebruik (vaak) en andere talen spreken (vaak) (zie bijlage 9.4.1).

De rangschikking op basis van de standaardafwijkingen gaf de volgende resultaten (zie bijlage 9.4.2): de gedragingen met de laagste standaardafwijking waren alcohol- en drugsgebruik, pestgedrag, racisme/seksisme, vechten en verbale agressie. De grootste standaardafwijkingen waren te vinden bij rumoer maken, gsm gebruik, rommel achterlaten, vandalisme en leerkrachten tegenspreken of oeverloos discussiëren. Opvallend is dat de gedragingen met de grootste standaardafwijking, waarvan de gerapporteerde frequentie onder personeelsleden dus het meest verschilt, voornamelijk zaken zijn die vallen onder klasmanagement. Dit zijn de niet-ernstige wangedragingen, die we eerder definieerden als storend gedrag (in contrast met probleemgedrag, zie 3.3).

In het algemeen kan geconcludeerd worden dat het personeel op school X vaak geconfronteerd wordt met storend gedrag, vooral in de les, en eerder weinig met ernstig probleemgedrag. Het gevolg van dit inzicht was dan ook om 6 prioritaire (niet-ernstige) gedragingen vast te leggen waarvoor gouden regels en stappenplannen als aanpak opgesteld werden. Het OS-project van volgend jaar werkt hierop verder. Om deze reden werd dit aspect niet opgenomen in deze thesis.

5.6 Zijn er factoren uit de achtergrondkenmerken van respondenten die de ervaringen van het personeel beïnvloeden?

In de enquête werden enkele vragen gesteld over achtergrondkenmerken van het personeel, zoals in welke graad ze les geven en hoeveel jaren ervaring ze hebben in het onderwijs en op school X. We onderzochten of er een significante correlatie was tussen deze

achtergrondkenmerken en de frequentie waarmee personeelsleden met een bepaald wangedrag geconfronteerd worden.

Jaren ervaring in het onderwijs

Er werd gebruikgemaakt van Spearmans rangcorrelatiecoëfficiënt om de correlatie te bepalen tussen het aantal jaren ervaring in het onderwijs en de frequentie waarmee personeelsleden bepaalde wangedragingen rapporteren. Bij vier storende gedragingen werd een significante correlatie vastgesteld, namelijk ‘rumoer maken’ ($R_s = -0,336$; $p = 0,005$), ‘niet aandachtig zijn’ ($R_s = -0,346$; $p = 0,004$), ‘taken niet of te laat inleveren’ ($R_s = -0,274$; $p = 0,030$) en ‘alcohol- en drugsgebruik’ ($R_s = 0,364$; $p = 0,002$). De correlaties werden gevisualiseerd m.b.v. jitter plots (fig. 6).

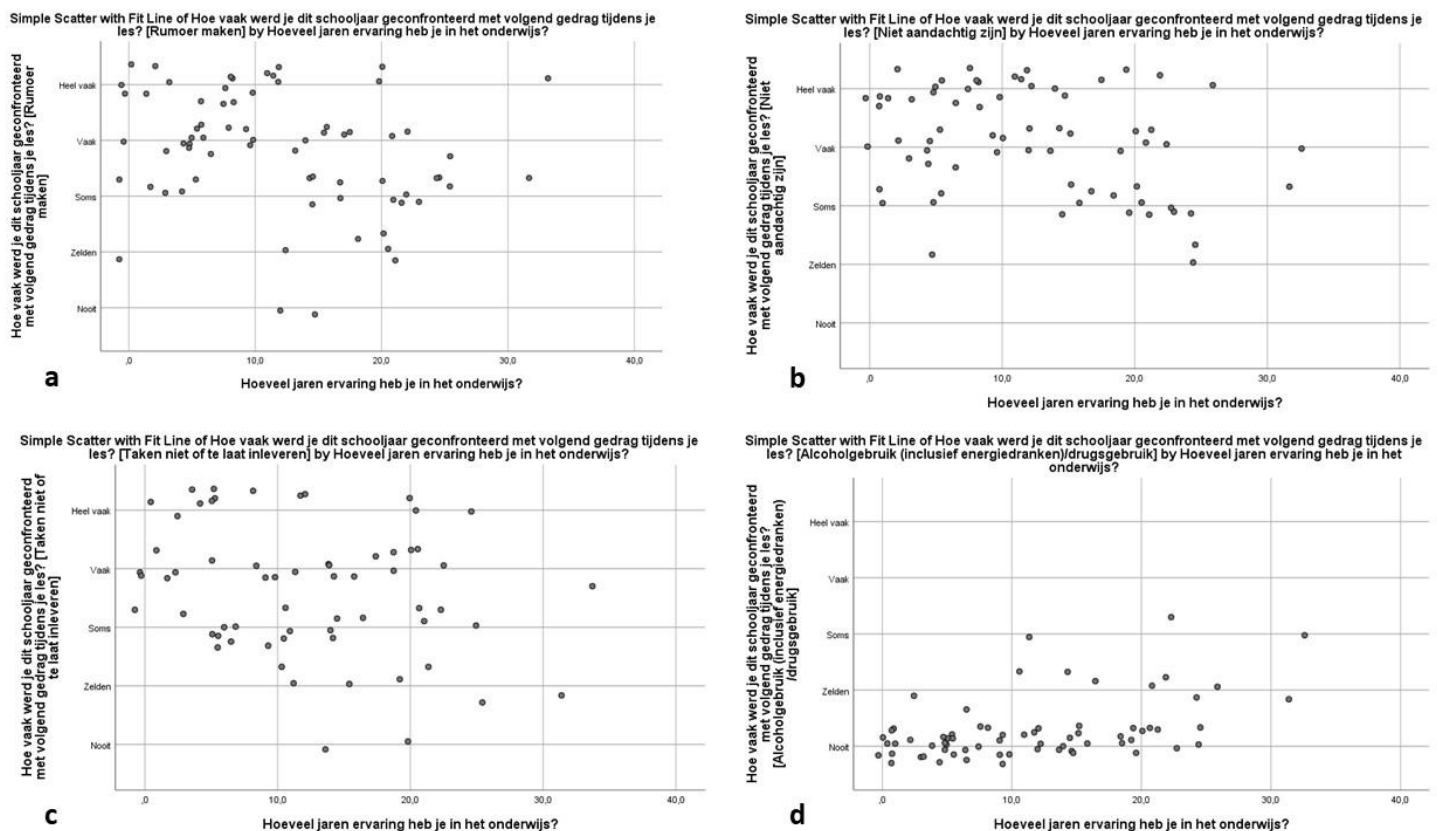


Fig. 6: jitter plots die de correlatie weergeven tussen het aantal jaren ervaring van een personeelslid en de gerapporteerde frequentie van de storende gedragingen (a) rumoer maken, (b) niet aandachtig zijn, (c) taken niet of te laat inleveren, (d) alcohol- en drugsgebruik.

Rumoer maken, niet aandachtig zijn en taken niet of te laat inleveren zijn drie voorbeelden van gedragingen die grotendeels onder klasmanagement vallen. Bij deze drie gedragingen

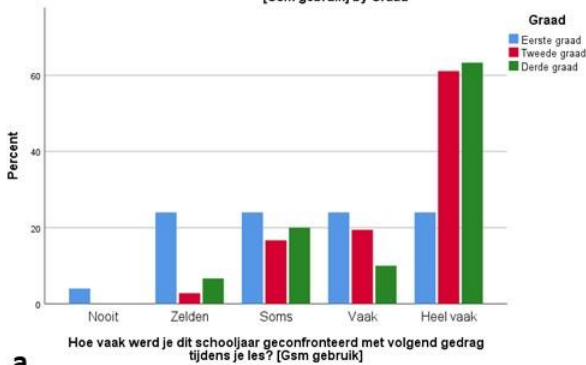
kan een negatieve correlatie met het aantal jaren ervaring geobserveerd worden: hoe meer jaren ervaring, hoe minder frequent de leerkracht hiermee in aanraking komt.

Bij alcohol- en drugsgebruik is een lichte positieve correlatie waarneembaar: leerkrachten en personeelsleden met meer jaren ervaring rapporteren alcohol- en drugsgebruik vaker dan leerkrachten met minder ervaring.

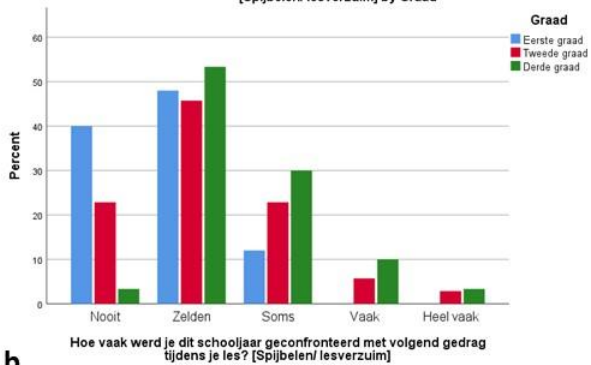
Graad waarin wordt lesgegeven

Om te bepalen of de graad waarin een leerkracht lesgeeft de frequentie waarmee gedragingen gerapporteerd worden beïnvloedt, werden chi-kwadraattoetsen gebruikt. Gsm gebruik werd significant frequenter gerapporteerd door personeel uit de tweede en derde graad dan de eerste graad ($X^2(12, N = 74) = 28,48; p=0,005; \text{fig. 7a}$). Ook spijbelen ($X^2(12, N = 74) = 26,43; p=0,009; \text{fig. 7b}$) en alcohol- en drugsgebruik ($X^2(6, N = 74) = 12,60; p=0,050; \text{fig. 7d}$) werden frequenter gerapporteerd in de tweede en derde graad dan in de eerste graad. Stelen werd echter vaker gerapporteerd in de eerste graad dan in de tweede en derde graad ($X^2(9, N = 74) = 19,96; p=0,018; \text{fig. 7c}$). Deze bevinding werd bevestigd in gesprekken met het team: sinds dit jaar is er een “trend” in de eerste graad om de afstandsbedieningen van de beamers te stelen, in andere graden gebeurt dit niet.

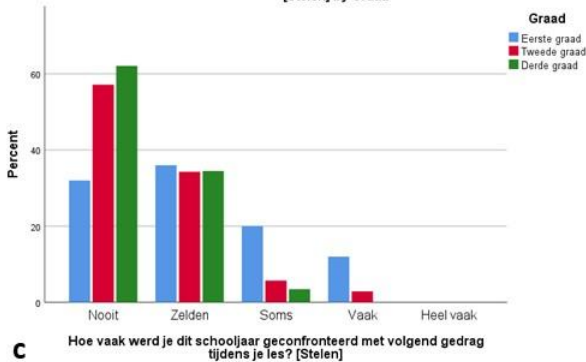
Clustered Bar Percent of Hoe vaak werd je dit schooljaar geconfronteerd met volgend gedrag tijdens je les? [Gsm gebruik] by Graad



Clustered Bar Percent of Hoe vaak werd je dit schooljaar geconfronteerd met volgend gedrag tijdens je les? [Spijbelen/ lesverzuim] by Graad



Clustered Bar Percent of Hoe vaak werd je dit schooljaar geconfronteerd met volgend gedrag tijdens je les? [Stelen] by Graad



Clustered Bar Percent of Hoe vaak werd je dit schooljaar geconfronteerd met volgend gedrag tijdens je les? [Alcoholgebruik (inclusief energiedranken)/drugsgebruik] by Graad

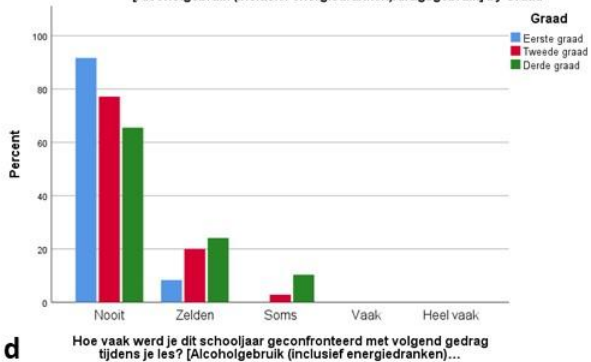


Fig. 7: staafdiagrammen die de correlatie weergeven tussen de graad waarin een leerkracht lesgeeft en de frequentie waarmee de volgende gedragingen gerapporteerd worden: (a) gsm gebruik, (b) spijbelen, (c) stelen, (d) alcohol- of drugsgebruik. De staven geven het percentage per graad weer.

Naast de frequentie van gedragingen, werd ook onderzocht of er een correlatie is tussen de graad waarin onderwezen wordt en de ernst die aan een wangedraging wordt toegeschreven. Bij gsm gebruik ($X^2(3, N = 74) = 8,31; p=0,040$) en ruziën ($X^2(3, N = 74) = 8,11; p=0,044$) werd een significante correlatie blootgelegd: beide gedragingen worden door leerkrachten uit de tweede en derde graad als ernstiger beschouwd dan door leerkrachten uit de eerste graad (fig. 8).

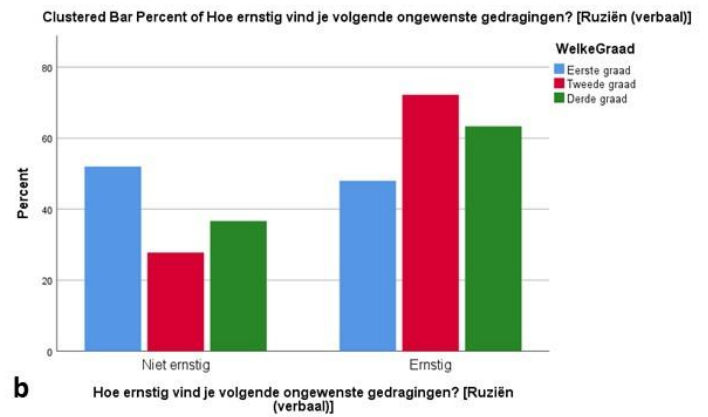
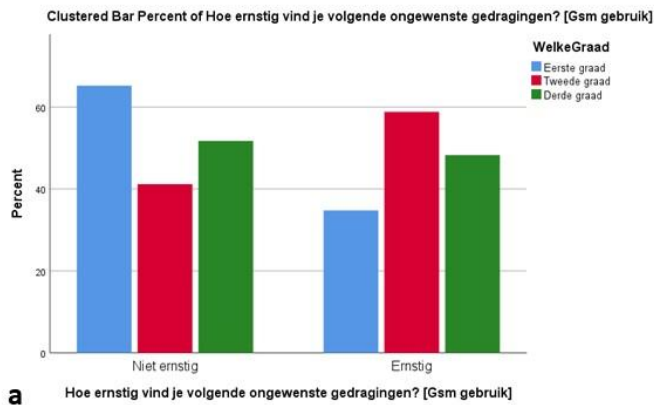


Fig. 8: staafdiagrammen die de correlatie weergeven tussen de graad waarin een leerkracht lesgeeft en het wel of niet ernstig bevinden van (a) gsm gebruik en (b) ruziën. De staven geven het percentage per graad weer.

We kunnen dus concluderen dat sommige achtergrondkenmerken van respondenten hun ervaringen met ongewenst gedrag beïnvloeden. Hoe meer ervaring ze in het onderwijs hebben, hoe minder ze bepaalde storende gedragingen ervaren tijdens de les. Ook de graad waarin leerkrachten lesgeven beïnvloedt hun beleving van de frequentie en de ernst van enkele wangedragingen.

6 Discussie

6.1 Terugkoppeling naar de onderzoeksvraag

Het doel van dit onderzoek was om de visie van het personeel op het herstelbeleid in kaart te brengen. School X vat haar visie samen in vijf pijlers, één ervan is het voorbereiden van kritische denkers op hoger onderwijs. Het vormen van kritische denkers vereist dat leerlingen een verantwoordelijkheidsgevoel koesteren over hun leerproces en schoolcarrière. Een herstelbeleid volgens het pedagogisch project van het GO! past binnen deze visie: in plaats van te straffen en te sanctioneren worden de leerlingen verantwoordelijk gesteld over hun eigen gedrag.

Uit dit onderzoek bleek echter dat er onder het personeel een groot gevoel van straffeloosheid heerst: er wordt vaak te weinig of te traag gevolg gegeven aan storende gedragingen van leerlingen, onder andere door het 10-nota systeem. Dat leerkrachten aangeven dat er te weinig gesanctioneerd wordt, toont aan dat het principe van een herstelbeleid onvoldoende gekend is door het personeel, ook de open vragen bevestigden dit. In een herstelbeleid sluiten herstel en sanctie elkaar namelijk niet uit. Een zinvolle straf kan ingezet worden wanneer dit gedaan wordt in functie van herstel en het opnemen van verantwoordelijkheid van de leerlingen.

Uit de stellingsvragen bleek dat het herstelbeleid maar een klein draagvlak heeft onder het personeel. In het begin van het OS-project werd dit probleem aangehaald, maar hier werd doorheen het jaar niet meer op ingezet. Na de analyse van de enquêteresultaten werden zes gedragingen geselecteerd waarvan de regels prioritair herzien zouden worden, met de focus op herstel en het wegwerken van de storende gedraging. Het opstellen en herzien van deze regels gebeurde echter met minimale input van leerlingen, terwijl dit wel een vereiste is voor een beleid dat begrepen en gedragen wordt door de leerlingen. We herkennen een typisch *top-down* patroon: de nadruk ligt op gehoorzaamheid en op blindelings volgen. Onderzoek toont echter aan dat leerlingen regels sneller accepteren en meer moeite doen om zich eraan te houden, wanneer ze betrokken waren bij het opstellen ervan (Thornberg, 2008; Raby & Domitrek, 2007). Deze theorie kadert ook binnen de visie van school X, dat kritische en geëngageerde burgers wil vormen.

6.2 Interpretatie: een goed herstelbeleid?

De bevraging werd uitgevoerd omdat school X het herstelbeleid wilde herzien en het daarom belangrijk was eerst de pijnpunten van het huidige beleid te identificeren. Uiteindelijk werden zo enkele problemen vastgesteld: het draagvlak onder het personeel is te klein, het beleid is niet goed genoeg gekend (o.a. omdat het niet heel duidelijk gedefinieerd is), het beleid is te traag en de werklast op personeel is te hoog. Hierdoor passen sommige leerkrachten het beleid niet toe en hanteren een individuele strategie, waardoor leerlingen geconfronteerd worden met een beleid dat ze niet goed kennen en dat niet consistent toegepast wordt. Zo'n beleid is niet transparant of voorspelbaar, al zijn dit juist belangrijke condities voor een herstelbeleid dat erin slaagt om ongewenst gedrag weg te werken. In sectie 3.3 werd beschreven hoe een goed herstelbeleid - en dus ook het 4-lademodel van school X - gebaseerd is op duidelijke categorieën die gekoppeld zijn aan lades vol met mogelijke maatregelen. Het 4-lademodel van school X is echter onvoldoende gedefinieerd en gekend.

Een aspect dat steeds terugkwam in de bevraging en in de OS-vergaderingen, was het gerapporteerde probleem met leerlingen die “oeverloos discussiëren” en “geen respect” zouden hebben. Onze interpretatie hiervan is echter dat leerlingen waarschijnlijk vaak ontevreden zijn met de toepassing van de regels en het opleggen van sancties omdat het beleid niet consequent toegepast wordt. Ze gaan dus vooral in discussie wanneer nota's en sancties gegeven worden. De literatuurstudie liet duidelijk zien dat leerlingen gefrustreerd raken wanneer zij regels onduidelijk of nutteloos vinden, wanneer leerkrachten arbitraire of onredelijke sancties geven, of wanneer te snel schuld toegewezen wordt zonder eerst goed te luisteren wat gebeurd is (Thornberg, 2008). Als de leerlingen de regels of de toepassing ervan niet goedkeuren, dan zijn ze ook minder geneigd zich aan de regels te houden. Er kan dus een soort vicieuze cirkel ontstaan: het beleid wordt niet gedragen door het personeel, daardoor wordt het niet consequent toegepast, daardoor raken leerlingen gefrustreerd, daardoor houden ze zich niet aan regels, daardoor staat het personeel niet achter het beleid, enzovoort. “Geen respect” is dus niet een symptoom van problemen op de school, maar een gevolg van een herstelbeleid dat niet goed werkt.

Ten tweede concluderen wij dat de missie en visie van school X in principe de beste pedagogische aanpak representeert: een autoritatieve benadering, waarbij controle/sturing/autoriteit gekoppeld wordt met een warme/ondersteunende relatie (Brekelmans et al., 2011).

School X wil leerlingen opleiden en opvoeden tot zelfstandige, kritische burgers die verantwoordelijkheid voor hun handelen opnemen en goed functioneren in een pluralistische, democratische samenleving. Zo wordt bv. concreet gezegd dat leerlingen bij het opstellen van het schoolbeleid betrokken moeten zijn (Thornberg, 2008; Raby & Domitrek, 2007). Dit is echter niet de realiteit. De huidige generatie leerlingen werd niet betrokken bij het opstellen van de regels en ook bij de veranderingen die nu overwogen worden, zijn ze slechts minimaal gevraagd om input. Wij vermoeden dat de nieuwe gouden regels aan school X tot betere resultaten kunnen leiden, indien ook andere problemen van het beleid geadresseerd worden: het draagvlak onder leerlingen alsook personeel, de grote werklast van het personeel gekoppeld met te weinig ondersteuning op vlak van consistente toepassing of klasmanagement professionalisering.

6.3 Sterktes en beperkingen van deze studie

In deze bevraging en dit onderzoek lag de focus op het in kaart brengen van de ervaringen van de personeelsleden met het beleid. Alle personeelsleden hadden de kans deel te nemen aan het OS-project en de bevraging te beantwoorden, waardoor iedereen zijn/haar mening kon geven en betrokken werd bij het onderzoek en het herformuleren van het beleid. Personeelsleden én leerlingen hadden de mogelijkheid om aan “focusgroepen” deel te nemen, waarbij nieuwe stappenplannen voor de 6 prioritaire storende gedragingen geformuleerd werden. Zo hebben wij schoolinterne krachtbronnen gebruikt en hopen we het draagvlak van het nieuwe beleid versterkt te hebben.

Ook hebben we externe informatie gebruikt in het onderzoek en bij het opstellen van een vernieuwd beleid: literatuur over herstelbeleid alsook het beleid van een andere Brusselse school dienden als inspiratiebron, gezien het aansloot bij de visie van school X en het OS-team. Helaas werd de externe informatie niet van begin af aan voldoende betrokken bij het opstellen van de doelen en de bevraging. Door een gelimiteerd aantal OS-vergaderingen was het niet mogelijk om systematisch literatuur te betrekken bij alle perioden van de onderzoeksacyclus.

Dit had ook tot gevolg dat leerlingen nauwelijks betrokken werden in dit onderzoek. Er waren wel een klein aantal leerlingen aanwezig bij drie van de vergaderingen en bij de

“focusgroepen”. De ervaringen en wensen van de leerlingen werden echter niet altijd positief opgenomen en geïntegreerd in het herzien van het beleid. De literatuur (zie 3.3) laat heel duidelijk zien dat bepaalde condities ervoor zorgen dat leerlingen regels als legitiem beschouwen en zich daardoor regelconform gedragen. Een herstelbeleid werkt dus alleen maar goed wanneer leerlingen de regels mee bepalen en aanvaarden. Dat het perspectief van de leerlingen in dit onderzoek ontbreekt, beschouwen we als de belangrijkste zwakte van het onderzoek. De onderzoeksvraag van de masterproef gaat echter over de ervaringen van het personeel, die vraag kan dus nog steeds prima beantwoord worden.

Een verdere beperking van deze studie was het ontbreken van een definitie van de concepten ‘herstel’ en ‘sanctie’ in de enquête. Uit de resultaten werd duidelijk dat een groot deel van het personeel de inhoud van het herstelbeleid nog niet volledig kent. Een verduidelijking van beide begrippen was hier achteraf gezien dus aan de orde geweest.

6.4 Aanbevelingen

Suggesties voor de onderzoekspraktijk en het beleid

Vanuit de resultaten van de enquête en de inzichten uit de literatuur doen wij enkele suggesties voor de onderzoekspraktijk en het beleid op school X. Als eerste is het belangrijk dat de meest frequente niet-ernstige gedragingen een duidelijk beleid moeten krijgen. Wanneer er inconsistenties zijn in hoe storende gedragingen door personeelsleden aangepakt worden, levert dit onzekerheid op bij leerlingen. Het wordt heel moeilijk voor hen om te voorspellen welk gedrag gepast is in welke situaties, wat ervoor zorgt dat leerlingen volledig afhankelijk worden van de autoriteit van het personeel (Thornberg, 2007). School X heeft al een eerste stap gezet hierin, door het formuleren van 6 gouden regels. Om een optimale implementatie te verzekeren, moeten deze gouden regels transparant gecommuniceerd worden aan het personeel, de ouders en de leerlingen. De communicatie moet beknopt genoeg zijn dat iedereen efficiënt de essentie van de veranderingen kan begrijpen.

In de enquête en op de vergaderingen werd meermaals aangegeven dat de werklast voor het personeel zeer hoog is. Er moet gewaarborgd worden dat de vernieuwingen geen verhoging van de werklast met zich meebrengen. De administratie moet online gebeuren, moet makkelijk te handhaven zijn en mag niet veel tijd kosten.

Verder bleek uit de enquête dat er een gevoel van straffeloosheid heerst onder het personeel. Men gaf aan dat een herstelgesprek na 10 nota's in de agenda niet werkt. Een herziening van dit systeem, in samenspraak met de leerlingen, is hier mogelijk aan de orde. De nota's worden enkel gebruikt voor het rapporteren van niet-ernstige wangedragingen, ernstige wangedragingen worden online in het LVS gerapporteerd. Via de enquête werd echter duidelijk dat er geen eensgezindheid is over wat een ernstige wangedraging is, en wat een niet-ernstige wangedraging is. Om een consequente toepassing van het herstelbeleid te garanderen, moet het voor iedereen duidelijk zijn welke storende gedragingen én consequenties in welke lade horen.

Uit de literatuur bleek dat een consequente uitvoering van een beleid cruciaal is voor het goed functioneren ervan (Raby & Domitrek, 2007; Thornberg, 2007; Thornberg, 2008). Om dit te garanderen is er nood aan externe coaching en ondersteuning van leerkrachten. Leerkrachten die moeilijkheden ervaren in het toepassen van het beleid, of die problemen hebben in een bepaalde klas, moeten ondersteund worden door pedagogisch coördinatoren. De meest frequent gerapporteerde storende gedragingen zijn aspecten van klasmanagement. Ondersteuning, in de vorm van de mogelijkheid tot professionalisering, kan hier een idee zijn. Die professionalisering kan zowel georganiseerd worden door externen of door interne personeelsleden die zelf goede ervaringen of technieken hebben die gedeeld kunnen worden met de collega's.

Suggesties voor vervolgonderzoek

In dit onderzoek werd enkel het personeel van de school bevraagd. Vervolgonderzoek waarin de meningen van de leerlingen gehoord worden is zeer belangrijk om de *top-down* benadering rond sancties en herstel te doorbreken. Het betrekken van leerlingen zou best gebeuren in afwezigheid van personeel: het is namelijk zeer belangrijk dat leerlingen zich veilig voelen en openlijk durven spreken. Een gelijkaardig onderzoeksdesign als in deze studie is interessant waarbij een anonieme enquête wordt uitgestuurd naar de leerlingen van de school. Eventueel kunnen deze kwantitatieve resultaten aangevuld worden met kwalitatieve gegevens uit interviews.

Verder onderzoek naar betere implementatie van het beleid zou bevorderd worden door het toepassen van een PDCRA-cyclus. Door regelmatig te reflecteren kunnen eventuele problemen snel opgespoord worden en is er een mogelijkheid om bewuste aanpassingen te

maken. Binnen deze cyclus moeten er ook analyses plaatsvinden van gegevens over storende gedragingen en consequenties. Zodra elke graad een digitale agenda heeft (in plaats van de papieren schoolagenda voor het bijhouden van de nota's), worden alle wangedragingen digitaal geregistreerd. Dit maakt analyses mogelijk van de frequentie van storende gedragingen, van de wel of niet consequente toepassing door het personeel en van de doelgerichtheid van de regels. Uiteindelijk is een herstelbeleid er natuurlijk op gericht om storende gedragingen weg te werken. Door gegevens bij te houden over de frequentie van deze gedragingen kan er heel doelgericht onderzocht worden of de vernieuwingen een positief effect hebben hierop.

7 Bibliografie

Baker, J. A., Grant, S., & Morlock, L. (2008). The teacher-student relationship as a developmental context for children with internalizing or externalizing behavior problems. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 3–15.

Beerten, M. (2012). Op weg naar een herstelgericht beleid op school... *Welwijs*, 23(4), 29–33.

Beerten, M., Van Waterschoot, T. (2020) *Herstelgericht handelen: Groeikansen voor de hele school*. Gompel & Svacina.

Burssens, D. (2017) *De impact van schoolklimaat, sanctionering en preventiemaatregelen op de sociale binding van leerlingen*. Proefschrift voorgedragen tot het bepalen van de graad van Doctor in de Criminologische Wetenschappen, KU Leuven, Faculteit Rechtsgeleerdheid.

Clark, C. (1998) Discipline in Schools. *British Journal of Educational Studies* 46(3): 289-301.

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

D'Aes, M. (2019) *Gewenst gedrag en sanctiebeleid op school (tweede herwerkte editie)*. Politeia uitgeverij.

Demant, J., & Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514.

Fink, J., Siedentop, D. (1989) The Development of Routines, Rules, and Expectations at the Start of the School Year. *Journal of Teaching in Physical Education* 8: 198-212.

- GO! Onderwijs van de Vlaamse gemeenschap. (2015). *Gewenst gedrag en sanctiebeleid in het secundair onderwijs*. Visietekst van het GO!
https://pro.g-o.be/blog/Documents/correcteversienov2015_GO%21_Visietekst_Sanctiebeleid_DEF.pdf
- Hirschi, T. (1969). *Causes of Delinquency*. Berkeley: University of California Press.
- Omer, H., Leonard, H. (2019). *Nieuwe Autoriteit/ Verbindend Gezag voor het onderwijs*. Pelckmans.
- Raby, R., Domitrek, J. (2007). Slippery as fish... but already caught? Secondary students' engagement with school rules. *Canadian Journal of Education* 30(3):931-958.
- Rodriguez, V. (2012) The Teaching Brain and the End of the Empty Vessel. *Mind, Brain and Education* 6(4): 177-185.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S., & Dornbusch, S. M. (1994). Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65(3), 754–770.
- Theimann, M. (2016). School as a space of socialization and prevention. *European Journal of Criminology*, 13(1), 67–91.
- Thornberg, R. (2007). Inconsistencies in everyday patterns of school rules. *Ethnology and Education* 2(3): 401-416.
- Thornberg, R. (2008). “It’s not fair!” Voicing pupils’ criticism of School Rules. *Children & Society* 22: 418-428.
- Thornberg, R., Elvstrand, H. (2012). Children's experiences of democracy, participation, and trust in school. *International Journal of Educational Research* 53: 44-54.
- Valcke, M., & De Craene, B. (2015). *Klasmanagement en reflectie*. Gent: Academia Press.

Van Leijenhorst, L., Crone, E. (2009). Het adolescentenbrein: inzichten in risicovol gedrag in de adolescentie uit de cognitieve neurowetenschappen. *NEPR* 13:3–7.

Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid* (Onderzoeksrapport). Leuven: KU Leuven.

Wachtel, T., McCold, P. (2000). Restorative justice in everyday life. In J. Braithwaite and H. Strang (Eds.), *Restorative Justice in Civil Society* (pp. 117-125). New York: Cambridge University Press.

8 Taakverdeling

	Nina Haerter	Sybil Derck
VOORBEREIDING		
Probleemstelling - Verkennen beginsituatie, brede literatuur,...	x	x
Onderzoeksvragen afbakenen	x	x
Dataverzameling bepalen en beschrijven (veldonderzoek, deskonderzoek, welke data, data-analyse,...)	x	x
THEORETISCH KADER		
Bronnenonderzoek (verzamelen, beoordelen, selecteren en verwerken)	x	x
Methodologische literatuur lezen	x	x
Bronvermeldingen bijhouden	x	
DATA verzameling en - analyse		
Meetinstrument verzamelen of opstellen	x	x
Dataverzameling uitvoeren	x	x
Data-analyse uitvoeren	x	x
Resultaten ordenen en bevindingen uitwerken	x	x
Update literatuur lezen	x	
SCHRIJFFASE		
Richtlijnen bekijken	x	
Inleiding schrijven		x
Theoretisch kader uitschrijven (literatuuronderzoek)	x	
Methoden en onderzoeksopzet uitschrijven		x

Resultaten opschrijven	x	x
Conclusie schrijven	x	x
Discussie schrijven	x	x
Aanbevelingen voor het onderwijs (maatschappelijke aanbevelingen)	x	x
Aanbevelingen voor verder onderzoek	x	x
Abstract schrijven	x	x
Referentielijst nakijken	x	x
Samenhang en coherentie nagaan	x	x
Nalezen op taal en stijl		x
Bijlage toevoegen (informed consent, vragenlijst, analyse-instrument,...)	x	x
Vorm en lay-out masterproef	x	
MAATSCHAPPELIJKE VALORISATIE		
Presentatie maken voor brede onderwijspubliek	x	x
EXTRA		
Communicatie met de promotor	x	x
Voorzittersrol	-	-
..... (vul taken aan indien nodig)		
EVENTUELE toelichting bij deze taakverdeling		

9 Annex

9.1 Bevraging - vragenlijst

Zie pdf-bestand als aparte bijlage. (“NinaSybil_Bevraging_OnderzoekendeSchool.pdf”)

9.2 Ruwe data

Zie Excel-bestand als aparte bijlage.

(“NinaSybil_RuweData_Bevraging_OnderzoekendeSchool.xlsx”)

9.3 ‘Hoe ernstig vind je volgende ongewenste gedragingen?’: gemiddelden en standaardafwijking

1 = ‘niet ernstig’, 2 = ‘ernstig’

9.3.1 Rangschikking op basis van gemiddelde

Storende gedraging	Gemiddelde	Interpretatie (o.b.v. afronding)
Niet aandachtig zijn	1,24	niet ernstig
Materiaal vergeten	1,37	niet ernstig
Andere talen spreken	1,43	niet ernstig
Gsm gebruik	1,45	niet ernstig
Taken niet of te laat inleveren	1,47	niet ernstig
Rumoer maken	1,49	niet ernstig
Rommel achterlaten	1,49	niet ernstig
Te laat komen	1,56	ernstig
Ruziën (verbaal)	1,58	ernstig
Leerkrachten tegenspreken of oeverloos discussiëren	1,72	ernstig
Spieken bij toetsen	1,85	ernstig
Onttrekken aan het toezicht	1,89	ernstig
Spijbelen/ lesverzuim	1,96	ernstig
Verbale agressie	1,97	ernstig
Racisme en seksisme	1,99	ernstig
Vandalisme	1,99	ernstig
Alcohol- en drugsgebruik	1,99	ernstig
Pestgedrag	2,00	ernstig
Vechten (fysiek)	2,00	ernstig
Stelen	2,00	ernstig

9.3.2 Rangschikking op basis van standaardafwijking

Storende gedraging	Standaardafwijking
Stelen	0.000
Vechten (fysiek)	0.000
Pestgedrag	0.000
Alcohol-/ drugsgebruik	0.116
Vandalisme	0.116
Racisme en seksisme	0.116
Verbale agressie	0.164
Spijbelen/ lesverzuim	0.199
Onttrekken aan het toezicht	0.315
Spieken bij toetsen	0.360
Niet aandachtig zijn	0.432
Leerkrachten tegenspreken of oeverloos discussiëren	0.453
Materiaal vergeten	0.488
Ruziën (verbaal)	0.498
Andere talen spreken	0.499
Te laat komen	0.499
Gsm gebruik	0.501
Taken niet of te laat inleveren	0.503
Rumoer maken	0.503
Rommel achterlaten	0.503

9.4 ‘Hoe vaak werd je het afgelopen schooljaar geconfronteerd met volgend gedrag tijdens je les?’: gemiddelden en standaardafwijking

1 = ‘nooit’, 2 = ‘zelden’, 3 = ‘soms’, 4 = ‘vaak’, 5 = ‘heel vaak’

9.4.1 Rangschikking op basis van gemiddelde

Storende gedraging	Gemiddelde	Interpretatie (o.b.v. afronding)
Alcohol-/ drugsgebruik	1,24	nooit
Vechten (fysiek)	1,37	nooit
Stelen	1,68	zelden
Racisme en seksisme	1,83	zelden
Verbale agressie	1,99	zelden
Spijbelen/ lesverzuim	2,13	zelden
Ruziën (verbaal)	2,20	zelden
Pestgedrag	2,30	zelden
Spieken bij toetsen	2,31	zelden
Vandalisme	2,36	zelden
Rommel achterlaten	3,42	soms
Taken niet of te laat inleveren	3,57	vaak
Leerkrachten tegenspreken of oeverloos discussiëren	3,65	vaak
Rumoer maken	3,76	vaak
Te laat komen	3,84	vaak
Materiaal vergeten	4,03	vaak
Niet aandachtig zijn	4,04	vaak
Gsm gebruik	4,10	vaak
Andere talen spreken	4,43	vaak

9.4.2 Rangschikking op basis van standaardafwijking

Storende gedraging	Standaardafwijking
Alcohol-/ drugsgebruik	0.522
Pestgedrag	0.577
Racisme en seksisme	0.617
Vechten (fysiek)	0.618
Verbale agressie	0.757
Spieken bij toetsen	0.759
Ruziën (verbaal)	0.827
Spijbelen/ lesverzuim	0.856
Stelen	0.866
Niet aandachtig zijn	0.905
Te laat komen	0.927

Andere talen spreken	0.972
Materiaal vergeten	1.000
Taken niet of te laat inleveren	1.043
Rumoer maken	1.055
Gsm gebruik	1.097
Rommel achterlaten	1.104
Vandalisme	1.117
Leerkrachten tegenspreken of oeverloos discussiëren	3.723

9.5 Codering open vragen

Zie Excel-bestand als aparte bijlage.

(“**NinaSybil_Codering+Analyse_OpenVragen+Stellingen_Bevraging_OS.xlsx**”)

Zie ook Word-bestand als aparte bijlage

(“**NinaSybil_Analyse_OpenVragen_Kwant+Kwal_Bevraging_OS.docx**”)