



Universiteit Utrecht



**Sociale Veiligheid in Cluster 4 Onderwijs: Intentie, Aanpak en
Ondersteuningsbehoeften van Onderwijsprofessionals**

Masterthesis Youth, Education and Society
Faculteit Sociale Wetenschappen, Universiteit Utrecht

Auteur: Ruth Notten

Studentnummer: 6694125

Eerste beoordelaar: Dr. Paul Baar

Tweede beoordelaar: Dr. Pomme van de Weerd

Opdrachtgever: Stichting School & Veiligheid

Stagebegeleiding: Lynn Louwe

Datum: 21/06/2024

Aantal woorden: 7927

Samenvatting

Gespecialiseerd onderwijs cluster 4 scholen kampen met specifieke uitdagingen, zoals ernstige gedragsproblemen die leren en sociale interacties belemmeren, schoolverstoringen veroorzaken en de kans op betrokkenheid bij pesten vergroten. Ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociale veiligheid van onderwijsprofessionals werkzaam in cluster 4 onderwijs zijn echter niet eerder onderzocht. Daarom is in het huidige onderzoek middels 11 kwalitatief geanalyseerde open interviews met onderwijsprofessionals aan de hand van het ASE model onderzocht: (OV1) hun houding ten opzichte van sociale veiligheid; (OV2) de aanpak en de ervaren effectiviteit hiervan; (OV3) ondersteuningsbehoeften ten opzichte van Stichting School & Veiligheid. De resultaten tonen aan dat professionals een goed begrip lijken te hebben van sociale veiligheid en al veel doen in zowel preventieve als curatieve aanpakken, die zij als effectief ervaren. Er zijn ondersteuningsbehoeften in het voorbereiden van leerlingen op de maatschappij en het gebruik van meer toepasbare, praktijkgerichte voorbeelden in materialen. Op basis hiervan is een implicatie voor Stichting School & Veiligheid om te werken aan verder toepasbare diensten waar relevante en praktijkgerichte voorbeelden voor de doelgroep in voorkomen.

Sleutelwoorden: sociale veiligheid, gespecialiseerd onderwijs, cluster 4, ondersteuningsbehoeften, onderwijsprofessionals

Abstract

Specialized education cluster 4 schools face specific challenges, such as severe behavioral problems that hinder learning and social interactions, cause school disruptions, and increase the likelihood of involvement in bullying. However, support needs of education professionals working in cluster 4 education in terms of social safety have not been previously researched. Therefore, this current study investigated, through 11 qualitatively analyzed open interviews with education professionals using the ASE model: (OV1) their attitudes towards social safety; (OV2) the approaches and their perceived effectiveness; (OV3) support needs in relation to Stichting School & Veiligheid. The results indicate that professionals seem to have a good understanding of social safety and are already doing a lot in both preventive and curative approaches, which they find effective. There are support needs in preparing students for society and using more applicable, practice-oriented examples in materials. Based on this, an implication for Stichting School & Veiligheid is to work on further applicable services that include relevant and practice-oriented examples for the target group.

Keywords: social safety, specialized education, cluster 4, support needs, education professionals

Sociale Veiligheid in Cluster 4 Onderwijs: Intentie, Aanpak en Ondersteuningsbehoeften van Onderwijsprofessionals

“Ben jij opgestaan uit een grafkist ofzo dat je er zo bleek uitziet?” en “Kankerhoer” zijn voorbeelden van de woorden waarmee ik verwelkomt werd tijdens mijn recente bezoek aan een cluster 4 voortgezet speciaal onderwijs school. Ik maakte observaties van de dagelijkse praktijk en deze ervaring benadrukte de uitdagingen waarmee personeel dagelijks te maken krijgt. Dit wijst op een mogelijke behoefte aan ondersteuning om een sociaal veilige leeromgeving te creëren.

Binnen het Nederlandse onderwijsstelsel staan we voor de uitdaging om onderwijs te bieden aan leerlingen met diverse behoeften, waaronder diegenen die vastlopen in het reguliere onderwijs. Voor hen is er gespecialiseerd onderwijs (go), bestaande uit speciaal basisonderwijs (sbo), speciaal onderwijs (so) en voortgezet speciaal onderwijs (vso). In dit onderzoek wordt de term go als overkoepelend voor so en vso gebruikt, omdat in het sbo geen sprake is van clusters. Het so en vso bestaan namelijk uit vier clusters. Dit onderzoek focust zich op cluster 4, dit zijn scholen voor kinderen met gedragsproblemen en psychische stoornissen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, z.d.). In 2022 gingen er 63.770 kinderen naar cluster 3 en 4 onderwijs, er zijn geen cijfers beschikbaar van de twee apart (Nederlands Jeugdinstuut, z.d.-a).

Dit onderzoek focust op cluster 4 vanwege de specifieke uitdagingen, zoals ernstige gedragsproblemen van leerlingen die leren en sociale interacties belemmeren (Henricsson & Rydell, 2006; Weist et al., 2018), verstoringen op school veroorzaken (Stewart et al., 2016) en de kans op betrokken raken bij pesten vergroten (Wolke et al., 2000). Onderzoek wijst op een correlatie tussen lage sociaal-emotionele competentie en probleemgedrag (Hukkelberg et al., 2019), wat suggereert dat leerlingen in cluster 4 onderwijs vaak lagere sociaal-emotionele vaardigheden hebben, wat hun schoolprestaties negatief beïnvloedt (Warrens et al., 2023). Cluster 4 leerlingen hebben ook vaak een minder positieve relatie met leerkrachten vergeleken met leerlingen in regulier onderwijs en cluster 3 (Ledoux et al., 2012; Van Mieghem et al., 2018; Zweers, 2018).

Scholen zijn verantwoordelijk voor het bevorderen van sociale veiligheid en het tegengaan van pesten (Ministerie van Algemene Zaken, 2023). Een school wordt als veilig beschouwd wanneer de psychische, sociale en fysieke welzijn van leerlingen niet wordt bedreigd door de handelingen van anderen. Voor sociale veiligheid betekent dit dat er geen aantasting is van de integriteit van menselijke interacties en het dus een plek is waar leerlingen vrij zijn van intimidatie, pesterijen en discriminatie (Ministerie van Onderwijs,

Cultuur en Wetenschap, 2016). Sociale veiligheid is een voorwaarde om op school te kunnen leren (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-d). Dit draagt namelijk bij aan een betere concentratie, betrokkenheid en motivatie van leerlingen (Strayhorn, 2018). De verschillende thema's die worden meegenomen zijn agressief gedrag, discriminatie, criminaliteit, gender en seksuele diversiteit, pesten, radicalisering, seksualiteit en seksueel grensoverschrijdend gedrag¹.

Binnen deze thema's zijn er in de databank effectieve jeugdinterventies van het Nederlands Jeugdinstituut drie interventies bekend voor 'leerlingen speciaal onderwijs' voor in de school², waarvan één specifiek voor cluster 4 (Lammers, 2020). Deze zijn beoordeeld als 'goed onderbouwd' (Lammers, 2020; Maris et al., 2020; Vermeulen et al., 2022), waarbij de werkzaamheid aannemelijk is door de theoretische onderbouwing, zonder vereist effectonderzoek (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-c). Verder zijn er van de 55 interventies in de databank zonder de filter 'leerlingen speciaal onderwijs' op relevante thema's nog elf die in de beschrijving geschikt voor het go benoemen³, waarvan zes beoordeeld als 'goed onderbouwd' (Buchter, 2019; De Jong & Wienke, 2023; Van Leeuwen, 2014; Vos, 2023; Warneke & Kieft, 2017; WiSEducatie, 2022), twee als 'effectief volgens eerste aanwijzingen' (Hendriks et al., 2022; Van der Donk et al., 2017), twee als 'effectief volgens goede aanwijzingen' (Bleumer & Tiemissen, 2017; Van Londen et al., 2023) en één als 'effectief volgens sterke aanwijzingen' (Van Overveld, 2023). De beoordelingen van effectief vereisen effectiviteitsstudies, variërend van bijvoorbeeld minimaal twee studies voor eerste aanwijzingen tot gerandomiseerd onderzoek met controlegroep voor sterke aanwijzingen. Hiervan moet er bij beide één in Nederland gedaan zijn (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-c).

Dit onderzoek wordt uitgevoerd in opdracht van Stichting School & Veiligheid, die in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap scholen ondersteunt om sociale veiligheid te bevorderen. Hoewel Stichting School & Veiligheid alle scholen dient te bedienen, blijkt uit een evaluatierapport dat het huidige aanbod onvoldoende is aangepast aan

¹ <https://www.schoolenveiligheid.nl>

²

https://www.nji.nl/zoeken?keyword=&f%5B0%5D=entity_filter_bundle%3Aintervention&f%5B1%5D=location%3A106&f%5B2%5D=specific_target_audience%3A95&f%5B3%5D=subject%3A52&f%5B4%5D=subject%3A158

³

https://www.nji.nl/zoeken?f%5B0%5D=entity_filter_bundle%3Aintervention&f%5B1%5D=location%3A106&f%5B2%5D=subject%3A12&f%5B3%5D=subject%3A44&f%5B4%5D=subject%3A45&f%5B5%5D=subject%3A47&f%5B6%5D=subject%3A52&f%5B7%5D=subject%3A55&f%5B8%5D=subject%3A129&f%5B9%5D=subject%3A145&f%5B10%5D=subject%3A146&f%5B11%5D=subject%3A148&f%5B12%5D=subject%3A153&f%5B13%5D=subject%3A155&f%5B14%5D=subject%3A156&f%5B15%5D=subject%3A158&f%5B16%5D=subject%3A159&f%5B17%5D=subject%3A163&f%5B18%5D=subject%3A164&f%5B19%5D=subject%3A165&f%5B20%5D=subject%3A169&f%5B21%5D=subject%3A170&f%5B22%5D=subject%3A172&f%5B23%5D=subject%3A173&f%5B24%5D=subject%3A174

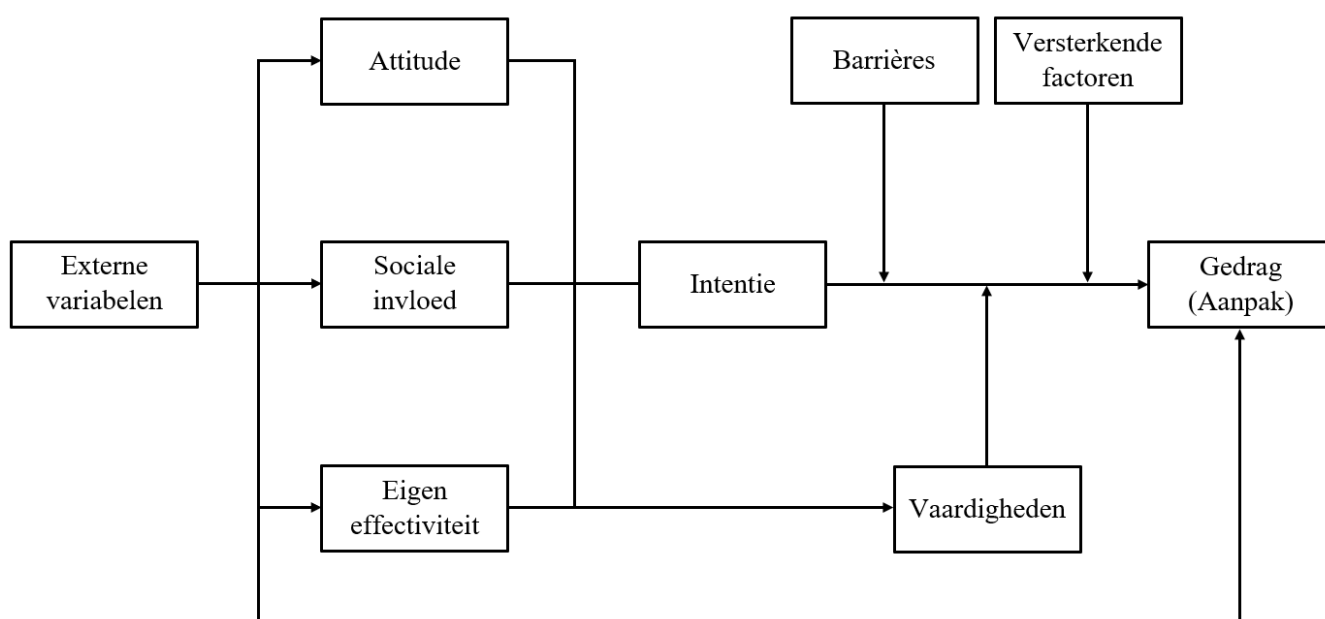
de behoeften van het go, wat suggereert dat aangepast materiaal voordelen kan bieden (Andersson Elffers Felix, 2024). Het doel van deze studie is dus het verkennen van de intentie, aanpak en ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociale veiligheid onder professionals werkzaam in cluster 4 scholen. De implicaties van dit onderzoek kunnen leiden tot betere ondersteuning door Stichting School & Veiligheid, grotere bewustwording van de uitdagingen binnen cluster 4 onderwijs, en verbeterde samenwerking en kennisuitwisseling tussen scholen en ondersteunende instanties (Andersson Elffers Felix, 2024). Bovendien kunnen de resultaten bijdragen aan specifiek afgestemde programma's die aansluiten bij de huidige initiatieven van het Nederlands Jeugdinstituut op het gebied van sociale veiligheid.

Theoretisch kader

Het Attitude - Social Influence - Efficacy (ASE) model (zie Figuur 1), is een gedragsverklaringsmodel dat wordt gebruikt om gedrag te verklaren en voorspellen door drie gedragsdeterminanten (De Vries et al., 1988). Deze gedragsdeterminanten zijn in dit onderzoek: professionals hun attitude ten opzichte van sociale veiligheid; de ervaren sociale invloed rondom de aanpak van sociale veiligheid; en het gevoel van eigen effectiviteit in de aanpak van sociale veiligheid. Deze factoren beïnvloeden elkaar wederzijds en bepalen de intentie tot gedragsuitvoering, de aanpak. Een positieve attitude kan bijvoorbeeld het zelfvertrouwen verhogen, terwijl steun of kritiek van anderen zowel attitudes als gevoelens van eigen effectiviteit kan beïnvloeden (De Vries et al., 1988).

Figuur 1.

Het ASE model (De Vries et al., 1988)



OV1 Intentie

De eerste onderzoeksvraag onderzoekt de intentie van onderwijsprofessionals binnen cluster 4 onderwijs ten aanzien van sociale veiligheid. Deze intentie wordt bepaald door hun attitude, ervaren sociale invloed en het gevoel van eigen effectiviteit (De Vries et al., 1988).

Attitude

Attitude is inhoudelijk geoperationaliseerd naar: (1) cognitieve en affectieve overtuigingen over sociale veiligheid; en (2) eerdere ervaringen met sociale (on)veiligheid. Cognitieve overtuigingen betreffen de kennis over sociale veiligheid, terwijl affectieve overtuigingen gevoelens hierover reflecteren. Verschillen in deze overtuigingen kunnen worden verklaard vanuit het *Social Constructivism*. Volgens deze theorie zijn overtuigingen dynamisch en worden deze gevormd door diverse professionele ervaringen en interacties (Adams, 2006).

Gedragvormen zoals agressief gedrag (Katic, 2018), criminaliteit (Putrik et al., 2019), radicalisering (Reeves & Sheriyar, 2015) en seksueel grensoverschrijdend gedrag (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-b) kunnen worden gezien als directe veiligheidsbedreigingen. Daarentegen kunnen discriminatie (Hope et al., 2014) en pesten (Graham, 2016) de sociale behoeften van individuen ondermijnen en daarmee bijdragen aan een gevoel van onveiligheid. Anderzijds kunnen respect voor gender en seksuele diversiteit en adequaat seksualiteitsonderwijs bijdragen aan sociale erkenning en zelfactualisatie (Espinol et al., 2021; Reygan, 2018). Op basis hiervan wordt verwacht dat onderwijsprofessionals negatieve ervaringen met directe veiligheidsbedreigingen invloedrijker vinden dan ervaringen met discriminatie, pesten, gender en seksuele diversiteit en het omgaan met seksualiteit. Zowel de cognitieve overtuigingen, zoals de omschrijving van het begrip sociale veiligheid, als affectieve overtuigingen, zoals de waardering van het belang van sociale veiligheid, worden mogelijk door deze ervaringen beïnvloed.

Ervaren sociale invloed

Ervaren sociale invloed is inhoudelijk geoperationaliseerd naar: (1) ervaren sociale normen; (2) waargenomen sociale druk; en (3) waargenomen sociale steun. Verwacht wordt dat sociale normen de aanpak beïnvloeden, omdat men gelooft dat handelen binnen deze norm belonend is (Bell & Cox, 2015). Ook wordt verwacht dat waargenomen sociale steun kan leiden tot een positievere kijk op de aanpak (Lakey & Cassady, 1990) en meer verbondenheid, een van de drie basisbehoeften essentieel voor welbevinden en groei (Deci & Ryan, 1985). Hiernaast wordt verwacht dat hoe groter de sociale druk om een bepaald gedrag te vertonen, hoe groter de intentie zal zijn om dat gedrag uit te voeren (Wallace et al., 2005).

De invloed van deze factoren op de houding en het gedrag van onderwijsprofessionals kan worden verklaard met behulp van de *Social Learning Theory* van Bandura & Walters (1977), die stelt dat onderwijsprofessionals leren van hun omgeving door het overnemen van sociale normen en het reageren op druk of steun.

Gevoel van eigen effectiviteit en vaardigheden

Gevoel van eigen effectiviteit van professionals wordt opgesplitst in: (1) ervaren moeilijkheidsgraad van de aanpak; (2) geloof in de algemeenheid van vaardigheden; en (3) uitgesproken zelfvertrouwen. Ondanks training om storend gedrag van leerlingen te voorspellen, begrijpen en vervangen (Kauffman & Badar, 2016), wordt verwacht dat de aanwezigheid van gedragsproblemen een uitdaging is die de moeilijkheidsgraad van de aanpak verhoogt, zoals verstoringen in de school (Stewart et al., 2016). Over het geloof in de algemeenheid van vaardigheden wordt verwacht dat deze vaardigheden breed toepasbaar zijn in de school, mogelijk door de trainingen (Kauffman & Badar, 2014). Zelfvertrouwen, een cruciale leerkrachtcompetentie die leerlingprestaties beïnvloedt (Kim & Seo, 2018; Tsouloupas et al., 2013), is nauw verbonden met de vaardigheid om effectieve relaties met leerlingen op te bouwen (Vandenbroucke et al., 2017). Veel leraren in het regulier onderwijs ervaren handelingsverlegenheid in het omgaan met leerlingen met gedragsproblematieken (Buttner et al., 2015; Jones & Chronis-Tuscano, 2008; Reinke et al., 2011) en rapporteerden lagere eigen effectiviteit in de klas dan leerkrachten in het go van leerlingen met gedragsproblemen (Zweers, 2018). Daarom wordt verwacht dat professionals in cluster 4 onderwijs uitgesproken zelfvertrouwen hebben.

OV2 Aanpak en ervaren effectiviteit

De tweede vraag onderzoekt wat de aanpak en ervaren effectiviteit van deze aanpak is van onderwijsprofessionals binnen cluster 4 onderwijs op het gebied van sociale veiligheid. Hierbij wordt bevraagd wat (1) de maatregelen of interventies zijn die worden genomen; (2) de ervaren effectiviteit hiervan; (3) de ervaren barrières; en (4) ervaren versterkende factoren van de aanpak zijn.

Aanpak en ervaren effectiviteit

Verwacht wordt dat onderwijsprofessionals die investeren in een preventieve aanpak van een positief schoolklimaat, door middel van methoden zoals Positive Behavior Support (Van Leeuwen, 2014), het opstellen van protocollen en het implementeren van schoolbreed beleid, gunstige resultaten zullen zien. Dit omvat mogelijk een afname van externaliserend probleemgedrag en een verbetering van leerprestaties, zoals ondersteund door onderzoek (Reaves et al., 2018; Greenwood & Kelly, 2018).

Hiernaast worden curatieve maatregelen onderzocht: soorten interventies, communicatie en discussies bij incidenten en de genomen strafmaatregelen (Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003). Onderwijsprofessionals hanteren naar verwachting vaker een regel-sanctiebenadering, hoewel minder effectief (Bijstra et al., 2020). Voor problematische leerlingen is een probleemoplossende benadering naast een regel-sanctiebenadering nodig (Nash et al., 2015). De regel-sanctiebenadering is gefocust op regels stellen en straffen opleggen, terwijl de probleemoplossende benadering gericht is op gezamenlijk oplossingen vinden en daders bewust maken van de consequenties van hun gedrag (Rigby et al., 2004). Een regel-sanctiebenadering kan minder effectief zijn, doordat leerlingen zich wellicht niet serieus genomen voelen (Bijstra et al., 2020). Echter wordt in het go storend gedrag van leerlingen vaak als minder afwijkend beschouwd, vanwege de frequentie en context. Dit kan leiden tot minder conflicten tussen leerlingen en leerkrachten (Mikami et al., 2012; Useche et al., 2014) en mogelijk minder behoefte aan curatieve aanpakken.

Barrières en versterkende factoren

Barrières en versterkende factoren kunnen de aanpak van professionals beïnvloeden. Barrières kunnen de aanpak vermoeilijken, terwijl versterkende factoren de aanpak kunnen vergemakkelijken. Het ANGELO-model (Analysis Grid for Environments Linked to Obesity) biedt een raamwerk voor het analyseren van omgevingsfactoren die invloed hebben op gedragsuitkomsten (Swinburn et al., 1999). Het model maakt een onderscheid tussen verschillende omgevingsinvloeden (fysiek, economisch, politiek en sociocultureel). Qua fysieke omgeving wordt verwacht dat de kleinere klassen in het go bevorderend werken (Zweers, 2018), terwijl geweld van leerlingen belemmerend werkt (RTL Nieuws, 2024). In de economische invloed kunnen scholen met financiële middelen effectievere programma's implementeren, terwijl budgettaire beperkingen dit mogelijk bemoeilijken. Verwacht wordt dat politieke invloeden op schoolniveau, zoals gehandhaafde protocollen, de effectiviteit van de aanpak kunnen vergroten (Reaves et al., 2018). Echter kan bijvoorbeeld de wet Passend Onderwijs een barrière zijn, omdat de nadruk op integratie in reguliere scholen ertoe kan leiden dat leerlingen met complexe gedragsproblemen onvoldoende passende begeleiding krijgen (Smeets et al., 2019). Een respectvolle, inclusieve schoolcultuur, kan versterkend zijn (Reaves et al., 2018). Anderzijds kunnen negatieve sociale normen, waaruit wangedrag van leerlingen kan voortkomen, als barrières werken (RTL Nieuws, 2024).

OV3 Ondersteuningsbehoeften

De derde onderzoeksvraag richt zich op de ondersteuningsbehoeften van onderwijsprofessionals binnen cluster 4 onderwijs ten opzichte van Stichting School &

Veiligheid. Hierbij wordt onderzocht (1) hoe onderwijsprofessionals ondersteund willen worden; (2) op welke thema's binnen sociale veiligheid dit is; en (3) welke rol Stichting School & Veiligheid hierin kan spelen.

Volgens de *Self-Determination Theory* zijn er drie basisbehoeften - competentie, verbondenheid en autonomie - essentieel voor welbevinden en groei (Deci & Ryan, 1985). Verwacht wordt dat onderwijsprofessionals ondersteuningsbehoeften hebben op alle drie deze gebieden (Marshik et al., 2016). Zij kunnen behoefte hebben versterking van competenties door training en professionele ontwikkeling in het creëren van een veilige leeromgeving. Bovendien kunnen ze behoefte hebben aan verbondenheid door een ondersteunende en collegiale werkomgeving waar ze zich gewaardeerd voelen door hun collega's en de schoolleiding. Daarnaast is autonomie cruciaal; professionals kunnen behoefte hebben aan meer zeggenschap in hun aanpak, inclusief de mogelijkheid om zelf beslissingen te nemen over de beste interventies (Marshik et al., 2016).

Verwacht wordt dat professionals meer ondersteuningsbehoeften hebben in thema's die een directe veiligheidsbedreiging vormen, zoals agressief gedrag (Katic, 2018), criminaliteit (Putrik et al., 2019), radicalisering (Reeves & Sheriyar, 2015) en seksueel grensoverschrijdend gedrag (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-b). Dit tegenover bijvoorbeeld discriminatie (Hope et al., 2014) en pesten (Graham, 2016) die de sociale behoeften ondermijnen. Stichting School & Veiligheid biedt ondersteuning op deze thema's, dus verwacht wordt dat zij een rol kunnen spelen in de behoeften van professionals. Ook is de verwachting dat er ondersteuningsbehoeften zijn ten opzichte van Stichting School & Veiligheid om hun materialen aan te passen, omdat professionals in het go de generieke materialen moeilijk toepasbaar vinden op hun doelgroep (Andersson Elffers Felix, 2024).

Methode

Type onderzoek

Dit onderzoek was een verkennend en beschrijvend kwalitatief onderzoek. Kwalitatief onderzoek is gericht op het begrijpen en interpreteren van menselijk gedrag, ervaringen en attitudes door uitgebreide beschrijving en duiding van gebeurtenissen, situaties, interacties en personen naar aard en eigenschappen (Baarda, 2009).

Participanten

De steekproef bestond uit een leraar en tien andere onderwijsprofessionals die zich bezighouden met sociale veiligheid, waaronder anti-pestcoördinatoren, vertrouwenspersonen

en preventiemedewerkers⁴. Leraren werden gekozen vanwege hun dagelijkse interactie met leerlingen en directe betrokkenheid bij sociale veiligheidsvraagstukken. Andere professionals werden gekozen omdat zij een diverse leerlingenpopulatie vertegenwoordigen en veel met sociale veiligheidskwesties te maken hebben. De steekproef omvatte vier deelnemers van so scholen, zes van vso scholen en één bovenschoolse beleidsmedewerker. Een gelegenheidssteekproef werd gebruikt (Baarda et al., 2013), waarbij scholen zijn benaderd via het netwerk van de onderzoeker en de opdrachtgevende organisatie. Er werd gestreefd naar diversiteit in medewerkers om de inhoudelijke generaliseerbaarheid te vergroten.

Instrument

Gegevens werden verzameld via open interviews. De drie onderzoeksvragen werden operationeel gemaakt aan de hand van het ASE model en onderverdeeld in onderwerpen die als structuur dienden voor de vragen. Bij aanvang van de gesprekken werden de studie, de opdrachtgever, de doelstellingen en de motivaties achter het onderzoek toegelicht. Anonimiteit werd verzekerd om de validiteit en betrouwbaarheid te waarborgen. De interviews bestonden uit vier onderdelen: (1) algemene gegevens (bijvoorbeeld “Kunt u wat vertellen over de leerlingen op school?”); (2) intentie ten opzichte van sociale veiligheid (bijvoorbeeld “Wat betekent sociale veiligheid voor u als onderwijsprofessional?”); (3) aanpak en ervaren effectiviteit van de aanpak (bijvoorbeeld “Welke methodes worden er op school gebruikt?”); (4) ondersteuningsbehoeften en de rol van Stichting School & Veiligheid hierin (bijvoorbeeld “Hoe zou u het liefst ondersteund willen worden door Stichting School & Veiligheid?”).

Procedure

De onderzoeker voerde alle interviews zelf uit, wat bijdraagt aan de betrouwbaarheid. Door de exploratieve aard van de studie werden de antwoorden van de respondenten als leidend gezien, waarbij een cyclische benadering werd gehanteerd: de relevantie van de vragen werd na elk interview geëvalueerd en aangepast indien nodig. Voorafgaand aan de interviews ontvingen deelnemers een informatiebrief over de aard en het doel van het onderzoek. Deze bevatte onder andere informatie over de procedure van het onderzoek en er werd bevestigd dat het onderzoek is goedgekeurd door de Facultaire Ethische Toetsingscommissie van de Universiteit Utrecht, zoals geadviseerd in de Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit (KNAW et al., 2018). Dit droeg bij aan de geloofwaardigheid en ethische verantwoording van het onderzoek. Ook ondertekenden

⁴ <https://www.schoolveiligheid.nl/kennisbank/taken-en-functies-op-het-gebied-van-sociale-veiligheid/>

deelnemers een formulier, instemmend met deelname aan het onderzoek volgens het principe van geïnformeerde toestemming (Baarda et al., 2013).

Alle deelnemers stemden in met vrijwillige deelname. Er werd benadrukt dat de anonimiteit van de school en de respondent werd gewaarborgd in de verslaglegging. De interviews duurden maximaal 45 minuten en vonden plaats op scholen of online via Microsoft Teams. Met toestemming van de respondenten werden woordelijke audio-opnames gemaakt, die later anoniem werden getranscribeerd de vertrouwelijkheidswaarden in wetenschappelijk onderzoek (Bos, 2020). Na transcriptie en analyse werden deze audiobestanden verwijderd. Duidelijk is gemaakt dat de geanonimiseerde gegevens worden opgeslagen op de server van de Universiteit Utrecht (YODA) en na maximaal 7 jaar verwijderd zullen worden volgens de faculteitsrichtlijnen.

Kwalitatieve Analyse

De letterlijke transcripten werden geanalyseerd in Word 365 volgens de kwalitatieve analysemethode van Baarda en collega's (2013) en Boeije (2014), met de stappen open en axiaal coderen. Exploratieve categorieën werden gegenereerd met betrekking tot de verschillende doelen van de studie door gebruik te maken van inductieve coderingstechnieken. Vanwege de kwalitatieve benadering van het onderzoek en de gedetailleerde analyse (Boeije, 2014) werd geprobeerd zo dicht mogelijk bij de oorspronkelijke uitspraken van de respondenten te blijven, wat bijdroeg aan de interne validiteit (Baarda et al., 2013). Om de betrouwbaarheid te waarborgen, werd een consistente methode voor codering en analyse gehanteerd gedurende het gehele onderzoeksproces.

Resultaten

Deze sectie presenteert de belangrijkste resultaten van de kwalitatieve analyse. De bevindingen worden weergegeven door middel van kernlabels die zijn ontwikkeld tijdens de kwalitatieve analyse en die het inhoudelijke rendement weergeven. Deze labels volgen de structuur van het ASE model en de onderliggende onderzoeksvragen. De kernlabels zijn schuingedrukt weergegeven en geïllustreerd met directe citaten. Achter citaten is middels nummering aangegeven om welke respondent het gaat, waarbij de letters na het nummer aanduiden waar de persoon werkzaam is: S voor so (vier deelnemers), V voor vso (zes deelnemers) en B voor bovenschools (één deelnemer).

OV1 Intentie

Attitude

Sociale veiligheid werd door veel deelnemers omschreven als *het veilig voelen om jezelf te kunnen zijn, zonder dat anderen hier last van hebben*. Dit werd door een deelnemer

treffend omschreven: “Nou dat je in een werkklimaat en in een cultuur leeft waarin je jezelf kan zijn, zonder dat dat over de grens van een ander heen gaat (5B)”. Dit reflecteerde de kern van sociale veiligheid, waarin zelfexpressie en respect voor elkaar samenvloeien. Echter leverde het ook spanningsvelden op wanneer het gaat om fouten maken en deze bespreken, bijvoorbeeld in seksuele opvoeding: “Je mag ze ook op reken gebied maken, dan leggen we het nog eens uit, waarom mag je ze niet op seksueel gebied maken? (4S)”. Een ander onderdeel wat veel genoemd werd in velen hun visie op sociale veiligheid is *het belang van een veilige werkomgeving voor het personeel*: “want als het team geen prettig werkklimaat heeft, dan is het leerklimate vaak ook niet zo prettig (10V)”. Deelnemers zagen sociale veiligheid als *van essentieel belang voor leren, groei en voorbereiding op de maatschappij*. Verder zagen professionals in dat er vaak *iets achter gedrag van leerlingen zit*, zoals bij de professional, door het afgeven van een verkeerd signaal: “Eigenlijk ben jij onduidelijk geweest als zij agressief worden (3S)”.

Ervaringen met en de perceptie van de aard en eigenschappen van (onveilig) gedrag waren zeer divers. *Agressief gedrag* kwam veel in de gesprekken voor, maar werd vaak gezien als een beheersbaar probleem gezien de kenmerken van de doelgroep. *Criminaliteit* werd minder vaak geassocieerd met de schoolomgeving zelf: “het is niet per se dat in school zich dat het voordoet (8V)”, hoewel erkend werd dat leerlingen uit deze kwetsbare groep soms het doelwit zijn van criminele netwerken. Bij *discriminatie* sprak men vooral over racisme, wat niet veel voor lijkt te komen, deels door de culturele diversiteit van de leerlingen. De *acceptatie van gender en seksuele diversiteit* verschilde per schooltype, en binnen de doelgroep van leerlingen met een autismespectrumstoornis waren er bijzondere uitdagingen rondom genderidentiteit:

En wat me wel opvalt, hier is dat er best wel wat leerlingen zijn die fysiek worden geboren, zijn jongetje, die zich meisje voelen of non binair zijn. Dat zien we hier best wel vaak ... dus daar zijn we nog heel erg aan het zoeken. Wat kan wel? Wat kan niet? (11V)

Pesten, vooral online, bleef beschreven worden als een complex probleem, mede doordat veel incidenten verborgen bleven: “80% zie je ook niet (1S)”. Het *omgaan met seksualiteit* werd als complex beschreven, omdat emotionele en lichamelijke ontwikkeling niet altijd synchroon lopen. *Seksueel grensoverschrijdend gedrag* werd in de gesprekken zelden gemeld, maar wanneer het zich voordeed, betrof het meestal het delen van naaktfoto's. De uitdagingen met *sociale media*, waarbinnen zowel pesten als seksueel grensoverschrijdend gedrag konden voorkomen, worden vaak benadrukt. De zorg over de

mate waarin leerlingen adequaat kunnen omgaan met de complexiteiten van sociale media werd meermaals benoemd.

Ervaren sociale invloed

Er werden gevarieerde sociale normen onder collega's uitgesproken, maar er werd wel belang gehecht aan *iets universeels uitdragen*: "De een heeft dat vanuit zichzelf wel en de ander is en nog lerende in of hebben gewoon verschillende stijlen, dus daar moet je wel echt naar kijken van hoe kun je met een heel divers team hetzelfde uitdragen (10V)". Scholen deden veel preventief en dit is ook wat als wenselijk werd ervaren. Professionals ervoeren dan ook *een gedeelde visie* op sociale veiligheid op school, waarbij iedereen het over het algemeen eens was over het belang van een inclusieve, respectvolle benadering in de omgang met leerlingen. Dit consensusgevoel creëerde een collectieve verantwoordelijkheid en bevorderde een werkomgeving waarin sociale veiligheid als een gedeelde waarde werd gezien.

Deelnemers benadrukten het *belang van sociale steun*, wat ook ruim werd ervaren: "Het is echt iets wat we met elkaar doen (6S)" en "Nou, ik denk dat op het moment dat er iets gebeurt, dat ik altijd wel kan ondersteund kan worden door collega's (9V)". Er werd een hoge mate van collectieve hulp en ondersteuning ervaren, bijvoorbeeld via buddysystemen voor nieuwe collega's en informele steunnetwerken die hielpen bij het omgaan met uitdagende situaties. Dit *sociale netwerk* zorgde niet alleen voor een veiliger klimaat op de werkvloer, maar versterkte ook het vermogen van het personeel om proactief te reageren op problemen met studenten. Sociale druk werd door respondenten niet benoemd.

Gevoel van eigen effectiviteit en vaardigheden

De ervaren moeilijkheidsgraad van de aanpak door professionals is niet ruim aan bod gekomen. Een deelnemer benoemde wel dat diegene vond dat *uitschieters lastig zijn* om mee om te gaan. Er werd ook een *kloof tussen de transfer van (theoretische) kennis en de praktische uitvoering* waargenomen. Men merkte op dat ondanks hun competentie, zij *beperkte impact* hebben op de klas- en schoolomgeving: "Ik zie ook dat dat onze invloed niet maximaal is (4S)". Dit onderstreept de discrepantie tussen de vaardigheden van de professionals en de daadwerkelijke veranderingen in het gedrag van leerlingen. De transfer van ideeën naar de schoolpraktijk blijft een uitdaging.

Desondanks hadden veel professionals uitgesproken zelfvertrouwen in hun vermogen om sociale veiligheid te waarborgen en om te gaan met verstoringen. Zij *voelden zich competent* in het gebruik van de beschikbare pedagogische technieken en protocollen. Dit werd mede *versterkt door sociale steun* die ze ervoeren en door een *mix van praktische*

ervaring en theoretische kennis, zoals aangegeven door een onderwijsprofessional die de overgang van ‘onbewust bekwaam’ naar ‘bewust bekwaam’ beschreef na het volgen van de opleiding pedagogiek. Dit benadrukte de impact van aanvullende educatie naast de PABO op het versterken van zelfvertrouwen, mogelijk door een toename in vaardigheden.

Externe variabelen

De diversiteit en complexiteit van de leerlingenpopulatie was aanzienlijk en omvatte een scala van intellectuele, culturele en gedragsmatige aspecten. “We hebben van ja zoveel verschillende niveaugroepen hebben en daar waar het natuurlijk ook lastig, van LVB tot aan VWO, ja ingewikkeld (2V)”, maar er waren ook scholen die in een of enkele niveaus les geven. Ook was er een aanzienlijke culturele diversiteit op de scholen. Sommige scholen richtten zich vooral op leerlingen met internaliserende problematieken zoals ASS, angststoornissen, en suïcidale neigingen, terwijl andere scholen een combinatie van zowel internaliserende als externaliserende problematieken zoals ADHD en agressie huisvestten. Deze diversiteit stelde significante eisen aan de onderwijsprofessionals en de aanpak die nodig is om effectief te voldoen aan de unieke en uiteenlopende behoeften van elke leerling.

OV2 Aanpak en ervaren effectiviteit

Preventieve aanpak

Scholen namen diverse preventieve maatregelen om sociale veiligheid te waarborgen. *Protocollen* en *sociale veiligheidsplannen* waren op veel scholen aanwezig, evenals speciaal ingerichte ruimtes voor ‘time-in’ of ‘time-out’. *Themaweken en -dagen* zoals de Week tegen Pesten en Paarse Vrijdag, en *methodieken* zoals Positive Behavior Support (PBS), Leefstijl en Kwink werden breed toegepast. Hoewel deze methodes niet specifiek voor het go zouden zijn ontwikkeld, werden ze effectief bevonden, aanpassingen werden gemaakt waar nodig. *Groepsvorming is cruciaal*; dit kwam bijvoorbeeld naar voren in de Gouden Weken en binnen Kwink. Ook boden scholen *veel structuur*, in de klassen, in de lessen en in de pauzes, maar er was ook ruimte voor *individuele aanpakken per leerling* door middel van specifieke afspraken. Scholen *bereidden leerlingen voor op vervolgonderwijs of de arbeidsmarkt* door stageplekken en ontwikkeling van zelfstandigheid en verantwoordelijkheidsgevoel. Bovendien was er *intensieve samenwerking met externe partijen*, waaronder ouders, politie, gemeente en Bureau Halt. Hiernaast *ontvingen professionals trainingen* in bijvoorbeeld het herkennen van criminaliteit en het omgaan met escalerend gedrag, en er werd *strikt toezicht gehouden op de leerlingen*. Deze uitgebreide maatregelen tonen de toewijding aan een veilige leeromgeving.

Professionals gaven aan dat ze *tevreden zijn met de algemene aanpak*, zoals geïllustreerd door de opmerkingen: “Maar nu ik op veel scholen kom, dan zeg ik ook wel tegen mijn collega's, we doen het hier nog niet zo slecht hoor (3S)” en “Ik denk dat het redelijk goed hebben ingekaderd in ieder geval bij ons (9V)”. De effectiviteit van de aanpak in scholen werd ondersteund door het *hanteren van duidelijke en consequente afspraken* waarbij het essentieel is dat men handelt volgens het principe: “Doen wat je zegt en zeggen wat je doet, doet (6S)”. De consistentie in het naleven van deze afspraken droeg ertoe bij dat leerlingen vaker de juiste keuzes maken.

Curatieve aanpak

Hiernaast namen scholen diverse *curatieve maatregelen*. Wanneer er incidenten plaatsvonden, gebruikte veel scholen een *incidentenregistratiesysteem*, wat kon helpen bij de analyse van situaties. Bij pestgedrag werd direct een pestprotocol in werking gesteld, waarbij *gesprekken met betrokken leerlingen* werden gevoerd en een *anti-pestcoördinator actief betrokken* was. Bij agressief gedrag bestaat de mogelijkheid tot *fysieke begrenzing*, waarvoor het personeel speciaal getraind is. Ook werden *stappenplannen* gevolgd, met de mogelijkheid om een leerling naar huis te sturen als laatste optie. Na een incident was er veelal ruimte voor *contactherstel* en lag daar voor velen ook een focus op. Bij incidenten van seksueel grensoverschrijdend gedrag werden zowel *gesprekken met leerlingen als met ouders* gevoerd, en indien nodig een specifiek protocol ingezet. Een deelnemer benadrukte: “Het is fijn om ook zo een protocol te hebben, maar het valt of staat met hoe ook een docent en de groepsvorming en het groepsproces is (2V)”. Hoewel protocollen structuur en houvast bieden, ligt de effectiviteit dus vaak in de uitvoering door het personeel en de specifieke context van het incident. Dit roept vragen op over de consistentie en de mate waarin deze protocollen flexibel kunnen worden toegepast om aan de unieke behoeften van iedere situatie te voldoen. De noodzaak van een sterke groepsdynamiek en de rol van de docent in het effectief uitvoeren van deze protocollen lijkt een rode draad in de bevindingen. Dit benadrukt het belang van preventieve maatregelen, om de effectiviteit van curatieve maatregelen te bevorderen.

Barrières

Verschillende barrières beïnvloedden de uitvoering van de aanpak. *Logistieke uitdagingen*, zoals lange reistijden met de taxi, konden stress veroorzaken bij leerlingen en hun deelname aan het onderwijs bemoeilijken. “En is het thuis niet allemaal koek en ei, weet je, armoedeproblematiek, alcoholisme, ... wijkproblematiek, armoedeproblematiek, slechte behuizing, schulden, zelf half om half in de criminaliteit zitten ... en dat neem je ja mee naar

school als leerling (5B),” dit citaat benadrukt de directe *impact van thuissituaties* op het gedrag en welzijn van leerlingen op school. Daarnaast konden *ouders zelf een obstakel vormen* door bijvoorbeeld agressief gedrag te vertonen. *Politieke uitdagingen*, zoals Passend Onderwijs, hadden mogelijk invloed:

Wat we nu binnen krijgen, ik weet niet of dat ook is want Passend Onderwijs, het zoveel mogelijk binnen het regulier houden, dus het moment dat ze bij ons binnenkomen, is er eigenlijk al zoveel gebeurd met een leerling, en dan wordt eigenlijk ook verwacht dat ze weer terug moeten kunnen naar het regulier, maar daar is eigenlijk al zoveel voor nodig. Dat vind ik ook pittig (1S)."

Ook was de tijd ongunstig, wat mogelijk samenhangt met de invoering van Passend Onderwijs: “De doelgroep verzwaart natuurlijk enorm (6S)”. Dit suggereert dat de leerlingen die uiteindelijk in het go belanden, vaak al een lange en moeizame weg achter de rug hebben, wat de effectiviteit van interventies mogelijk bemoeilijkt.

Uitdagingen vanuit leerlingen werden ook opgebracht, zoals een gebrek aan sociale vaardigheden en het onvermogen woede te beheersen. *Personeelsuitdagingen* zoals personeelwisselingen, lerarentekorten en hoge werkdruk bemoeilijkten de prioritering van sociale veiligheid. Een andere uitdaging was de *incompatibiliteit van het onderwijsaanbod*. Methodes of manieren die gemaakt zijn voor het go werden gezien als te simpel of kinderachtig. Hierbij speelde het verschil in niveaus. Dit leidde ertoe dat sommige scholen kiezen voor reguliere onderwijspakketten: “Want het zijn kinderen, over het algemeen met een normale intelligentie en daar kan je gewoon hele gesprekken mee voeren (1S).”

Versterkende factoren

Een belangrijk versterkend element in de aanpak van sociale veiligheid binnen scholen was het *kleinschalig onderwijs* door middel van kleinere klassen, meestal niet groter dan 14 leerlingen, en kleinere scholen. Dit maakte meer individuele aandacht en nauwere relaties mogelijk tussen leerlingen en docenten. Bovendien bevinden sommige scholen zich *op het terrein van jeugdzorginstellingen*, wat de samenwerking en integratie van zorg en onderwijs vergemakkelijkt.

Het *welbevinden van leerlingen* droeg bij aan een positieve sfeer en een veiligere leeromgeving. Wanneer leerlingen zich goed voelden, waren ze beter in staat om te leren en sociaal te functioneren. Daarnaast bleek de *betrokkenheid van professionals* een krachtige drijfveer te zijn voor hun inzet en motivatie, zoals blijkt uit hun uitspraken: “Hele leuke kinderen (1S)”; “Omdat het gewoon leuk is om ja, weet je de gebruiksaanwijzing uit te vinden van de leerlingen (5B)”; “En de groep die niet zo heel veel meer heeft, ... die dan

weer terug eerlijke kans geven de maatschappij ... is het ook wel, ja mijn manier om de ja om deze leerlingen te helpen (7V)". Tot slot werd *vrijheid* benoemd als iets positiefs wat professionals veel hebben.

OV3 Ondersteuningsbehoeften

Diverse ondersteuningsbehoeften kwamen naar voren uit de gesprekken. Sommigen gaven aan dat *aanpassingen van materialen naar het go* wenselijk zijn, maar dat scholen het zelf ook nog zullen moeten aanpassen. Er was ook een behoefte om *ouders te betrekken* en het belang van sociale veiligheid naar hen uit te dragen, zoals aangegeven door een suggestie voor: "Een verzorgde studiedag waarin alles omtrent sociale veiligheid speelt en alles wat daarbij hoort dan echt professioneel van hun dat binnen school te halen en dan ook misschien wel voor ouders (1S)".

Hiernaast zijn er een aantal thema's besproken waarop er een ondersteuningsbehoefte speelt. Wat door meerdere participanten benoemd is, is *het voorbereiden op de maatschappij of vervolgonderwijs* en de sociale vaardigheden die hierbij komen kijken. Een deelnemer had het volgende idee: "Wanneer ik inderdaad echt modules krijg of echt methodes om daadwerkelijk onder de neus te doen ... [over] überhaupt gedrag in de maatschappij, je grenzen aangeven, hoe ga je om met iemand die je aanspreekt op straat? (7V)". Dit citaat benadrukt ook de behoefte aan het *praktisch maken van informatie* en in de school brengen van protocollen en resultaten uit bijvoorbeeld een veiligheidsmonitor. Ook werd uitgesproken dat mensen zoekenden zijn in het lesgeven over sociale media, ook in combinatie met seksueel grensoverschrijdend gedrag en pesten online. Op de andere thema's werden geen ondersteuningsbehoeften benoemd. Verder waren er een aantal deelnemers die aangeven *geen ondersteuningsbehoefte* te hebben, wanneer hier naar gevraagd werd. Echter gaven dezelfde respondenten soms in andere momenten in het gesprek wél aan ergens hulp bij te kunnen gebruiken.

De rol van Stichting School & Veiligheid wordt *positief beoordeeld*, met reacties als: "Eigenlijk ga vooral zo door (5B)" en "Ja, ik ben wel echt wel fan van School & Veiligheid (4S)". Ook gaven sommigen aan *al diensten van hen te gebruiken* "Ik haal alles van de website (1S)" en "Ik check ik altijd even van, hé, wat valt er te halen? Ik doe ook nog wel eens een online training (4S)". En gaven daarbij ook aan *geen vertaalslag te missen* in het aanbod, "want ik denk dat het gewoon voor iedereen geldt (1S)". Echter was er ook een aantal participanten die Stichting School & Veiligheid nog *niet kent* en was een van de suggesties dan ook: "Reclame maken (8V)". Verder waren er nog een aantal specifieke suggesties en hulpvragen van professionals, zoals: "Een goede training echt gericht op

pestcoördinator (4S)” en een training voor startende docenten die van de PABO komen om met de doelgroep om te gaan.

Discussie

Het doel van deze studie was het verkennen van de intentie, aanpak en ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociale veiligheid onder professionals werkzaam in cluster 4 scholen.

OV1 Intentie

Attitude

De resultaten toonden aan dat cognitieve overtuigingen over sociale veiligheid veelal overeenkwamen onder deelnemers, ondanks uiteenlopende ervaringen. De definitie die men gaf kwam grotendeels overeen met deze van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2016), waarbij beide het belang benadrukten van een omgeving waar leerlingen zichzelf kunnen zijn zonder negatieve gevolgen van de ander. Het belangrijkste verschil lag in de benadering: terwijl het Ministerie zich richt op de afwezigheid van bedreigingen, hanteerden de professionals een positievere insteek, met de nadruk op de ruimte om jezelf te zijn. Ook zagen deelnemers sociale veiligheid als voorwaarde om te leren, wat overeenkomt met eerdere bevindingen (vgl. Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-d; Strayhorn, 2018). Verdere onderzoeken onder leerlingen kunnen verduidelijken of zij deze opvattingen delen.

Tegen de verwachtingen in werden agressief gedrag (vgl. Katic, 2018), criminaliteit (vgl. Putrik et al., 2019), radicalisering (vgl. Reeves & Sheriyar, 2015) en seksueel grensoverschrijdend gedrag (vgl. Nederlands Jeugdinstituut, z.d.-b) niet als ingrijpender gezien dan discriminatie (vgl. Hope et al., 2014), pesten (vgl. Graham, 2016), respect voor gender en seksuele diversiteit en het omgaan met seksualiteit (vgl. Espinol et al., 2021; Reygan, 2018). Agressie werd vaak gezien als een inherent onderdeel van de doelgroep en daarmee als een normaal verschijnsel. Criminaliteit, radicalisering en seksueel grensoverschrijdend gedrag kwamen minder vaak voor, waardoor deze thema's mogelijk minder impact hadden op de overtuigingen van professionals. Dit geldt ook voor discriminatie. Daarentegen werden pesten en het omgaan met seksualiteit als complex beschouwd, en verschilde de acceptatie van gender en seksuele diversiteit tussen scholen.

Dit suggereert dat de trainingen die deze professionals hebben gevolgd (Kauffman & Badar, 2014) hen goed hebben voorbereid op incidenten met agressie, waardoor er meer ruimte is voor andere thema's. Specifiek viel op dat professionals werkzaam in scholen die voornamelijk leerlingen hadden met ASS ook spraken van gendervraagstukken (Dewinter et al., 2022). Bovendien beseffen de professionals dat verstorend gedrag vaak onderliggende

oorzaken heeft. Hierdoor zijn zij mogelijk beter in staat om met een breed scala aan gedragsproblemen om te gaan.

Ervaren sociale invloed

De gedeelde visie op sociale veiligheid binnen de scholen suggereert sterke sociale normen die de aanpak beïnvloeden, in lijn met de theorie dat handelen binnen gedeelde normen belonend kan zijn (vgl. Bell & Cox, 2015). De waargenomen sociale steun was ook hoog, wat een positieve invloed had op de benadering van sociale veiligheid, wat bevestigt dat sociale steun leidt tot een positievere aanpak (vgl. Lakey & Cassady, 1990). De afwezigheid van benoemde sociale druk lijkt te wijzen op een cultuur waarin positieve steun prevaleert boven druk, wat overeenkomt met de *Social Learning Theory* van Bandura & Walters (1977). Professionals voelen zich gesteund door hun collega's, waardoor zij mogelijk effectiever reageren op incidenten en problemen met sociale veiligheid, wetende dat zij kunnen rekenen op de hulp van hun team.

Gevoel van eigen effectiviteit en vaardigheden

Hoewel de zelf gerapporteerde moeilijkheidsgraad van de aanpak beperkt werd besproken, suggereert de kloof tussen theoretische kennis en praktische uitvoering een uitdaging in de effectiviteit, mogelijk door verstoringen door leerlingen met gedragsproblemen (Stewart et al., 2016). Ondanks deze uitdagingen rapporteerden de professionals zoals verwacht een hoog zelfvertrouwen (vgl. Zweers, 2018), versterkt door sociale steun en aanvullende opleidingen. Dit bevestigt de cruciale rol van zelfvertrouwen (Kim & Seo, 2018; Tsouloupas et al., 2013) en suggereert dat ze vaardigheden hebben in het opbouwen van relaties met leerlingen (Vandenbroucke et al., 2017). Het hoge zelfvertrouwen kan echter wijzen op een mogelijke overschatting van hun vermogen om met alle aspecten van sociale veiligheid om te gaan. Studies tonen aan dat zeer zelfverzekerde leraren toleranter zijn ten opzichte van problematische leerlingen (Tsouloupas et al., 2013; Zee & Koomen, 2016), dus een hoge mate van zelfvertrouwen wijst mogelijk niet direct op veel invloed.

OV2 Aanpak en ervaren effectiviteit

Aanpak en ervaren effectiviteit

Zoals verwacht werden er zowel preventieve als curatieve maatregelen getroffen binnen scholen. Het benadrukken van naar eigen zeggen effectieve preventie komt overeen met onderzoek dat een positief schoolklimaat in verband brengt met minder externaliserend probleemgedrag (vgl. Reaves et al., 2018) en verbeterde leerprestaties (vgl. Greenwood & Kelly, 2018). Of deze preventieve maatregelen daadwerkelijk zorgen voor minder probleemgedrag en verbeterde leerprestaties in deze scholen, zou verder onderzocht moeten

worden. Wat opviel was dat de professionals die PBS, Leefstijl of Kwink gebruikten, benoemden dat deze niet perse gemaakt zijn voor het go, hoewel PBS en Leefstijl dat wel zijn (Van Leeuwen, 2014; Warneke & Kieft, 2017). Dit suggereert een misverstand over de toepassingsmogelijkheden van deze methoden in het speciaal onderwijs en benadrukt de noodzaak voor betere communicatie en training.

Tegen verwachting in nemen onderwijsprofessionals vaker correctieve maatregelen vanuit een probleemoplossende benadering, waarbij gesprekken plaatsvinden en contactherstel mogelijk is (vgl. Bijstra et al., 2020). Wel werd fysiek begrenzen, een vorm binnen de regel-sanctiebenadering, bij agressief gedrag soms als noodzakelijk gezien. Hierna was er wel ook de mogelijkheid tot contactherstel, waarbij beide benaderingen gebruikt worden, wat ook als vereiste is gebleken bij problematische leerlingen uit eerder onderzoek (vgl. Nash et al., 2015). Door een positieve schoolomgeving te creëren en proactief op mogelijke problemen in te spelen, kunnen mogelijk veel incidenten voorkomen worden (Reaves et al., 2018). Wanneer er dan wel iets gebeurt, draagt een probleemoplossende benadering mogelijk meer bij aan een positief schoolklimaat, dan de regel-sanctie benadering (Rigby et al., 2004). Wat hierbij kan meespelen, is dat storend gedrag in het go vaak als minder afwijkend wordt beschouwd en er minder conflicten zijn tussen leerkracht en leerling (Mikami et al., 2012; Useche et al., 2014). Dit komt mogelijk door de zorgzame houding van leerkrachten, die samenhangt met een probleemoplossende benadering (Ellis & Shute, 2007). Dit benadrukt het belang van een sterke groepsdynamiek en preventieve maatregelen om de effectiviteit van curatieve maatregelen te bevorderen.

Barrières en versterkende factoren

Zoals verwacht werd binnen de fysieke omgevingsinvloeden het kleinschalig onderwijs in het go als bevorderend gezien voor de aanpak van professionals (vgl. Zweers, 2018). Barrières, zoals logistieke uitdagingen en complexe thuissituaties van leerlingen, bemoeilijkten hun participatie. Binnen de politieke omgevingsinvloeden werd Passend Onderwijs inderdaad als mogelijke barrière gezien (vgl. Smeets et al., 2019), terwijl samenwerking tussen school en jeugdzorg beter verliep als de school op een jeugdzorgterrein lag. Verder werd een positieve schoolcultuur in de socio-culturele omgeving zoals verwacht als bevorderend gezien (vgl. Reaves et al., 2018). Hiernaast kan wangedrag van leerlingen zowel in de socio-culturele als in de fysieke omgeving een barrière vormen (vgl. RTL Nieuws, 2024), mogelijk door negatieve sociale normen. Andere barrières waren voor het personeel, bijvoorbeeld personeelstekorten en incompatibiliteit van het onderwijsaanbod, zoals genoemd in het evaluatierapport van Stichting School & Veiligheid (Andersson Elffers

Felix, 2024). Opvallend was dat sommige professionals reguliere pakketten verkozen omdat die beter aansloten, terwijl men in het evaluatierapport aangaf dat deze generieke materialen moeilijk toepasbaar waren. Factoren in de economische omgeving werden niet besproken, mogelijk omdat deze buiten de focus van de professionals vielen.

OV3 Ondersteuningsbehoeften

Zoals verwacht spraken onderwijsprofessionals behoeften uit in competenties (vgl. Marshik et al., 2016), zoals aanpassingen van materialen voor het go, het praktisch maken van informatie, en gerichte trainingen zoals die voor pestcoördinatoren. Professionals willen zich bekwaam voelen in hun rol en de juiste tools en kennis hebben om effectief te kunnen handelen. In tegenstelling tot de verwachting was de behoefte aan verbondenheid meer gericht op ouders en het betrekken van hen dan op collega's (vgl. Marshik et al., 2016). Behoeft naar autonomie kwam minder naar voren, de grote mate van autonomie die er al is werd juist benadrukt.

Tegen verwachting in spraken professionals geen behoefte uit in thema's die een directe veiligheidsbedreiging vormen, zoals agressief gedrag. Dit komt mogelijk voort uit de beoordeling van dit gedrag als inherent van doelgroep en doordat storend gedrag in het go vaak als minder afwijkend wordt beschouwd (Mikami et al., 2012; Useche et al., 2014) en professionals uitgebreide training hebben gehad in storend gedrag vervangen (Kauffman & Badar, 2014; Lane et al., 2005). Wel was er behoefte aan lesgeven over sociale media, wat wijst op een competentiegebrek binnen dit onderwerp. Dit is een onderwerp wat breder speelt in scholen zoals bijvoorbeeld ook blijkt uit een bestaand beleidsadvies (Onrust et al., 2020). Er werd een behoefte uitgesproken naar een vertaalslag in materialen (vgl. Andersson Elffers Felix, 2024), maar sommige respondenten kenden Stichting School & Veiligheid al en waren tevreden met het huidige aanbod. Vervolgonderzoek kan mogelijk verklaren waar deze verschillen vandaan komen. Zelfvertrouwen bleek uit eerder onderzoek hoger te liggen in het go dan in het regulier onderwijs (Zweers, 2018), wat een mogelijke verklaring kan zijn voor de beperkte ondersteuningsvragen die speelden onder deelnemers. Echter kan dit binnen dit onderzoek niet vergeleken worden met het regulier onderwijs.

Sterktes en limitaties

Dit onderzoek kende sterktes en beperkingen. Een sterk punt was het formuleren van concrete behoeften en aanbevelingen voor Stichting School & Veiligheid, wat kan leiden tot verbeteringen in de praktijk (Andersson Elffers Felix, 2024). Ook lijkt het huidige onderzoek het eerste onderzoek te zijn wat zich specifiek richt op de ondersteuningsbehoeften op het gebied van sociale veiligheid onder onderwijsprofessionals in cluster 4 scholen. Daarnaast

bod de kwalitatieve benadering diepgaand inzicht in de ervaringen en perspectieven van de deelnemers, waardoor hun verhalen krachtig en authentiek werden weergegeven (Britten, 2011).

Een beperking was de beperkte omvang en representativiteit van de steekproef, wat de generaliseerbaarheid vermindert en voorzichtigheid vereist bij het toepassen van conclusies op andere cluster 4 scholen. Er kan sprake zijn geweest van zelfselectie, aangezien deelname vrijwillig was en waarschijnlijk gemotiveerde professionals aantrok. Om deze bias in toekomstig onderzoek te minimaliseren, kan een gerandomiseerde steekproefstrategie worden toegepast waarbij professionals willekeurig worden geselecteerd. De keuze voor open interviews bracht ook limitaties met zich mee. Niet alle topics kwamen in elk gesprek aan bod, en vragen werden in elk interview anders gesteld, wat de betrouwbaarheid kon beïnvloeden. De brede opzet van de studie betekende dat sommige onderwerpen niet diepgaand werden onderzocht, zoals ervaren sociale invloeden en het gevoel van eigen effectiviteit. Gestructureerde interviews zouden deze beperkingen kunnen verminderen door dezelfde vragen in dezelfde volgorde aan alle deelnemers te stellen, wat de consistentie en vergelijkbaarheid van de gegevens verbetert.

Implicaties

De verwachting was dat implicaties van dit onderzoek kunnen leiden tot betere ondersteuning door Stichting School & Veiligheid, grotere bewustwording van de uitdagingen binnen cluster 4 onderwijs, en verbeterde samenwerking en kennisuitwisseling tussen scholen en ondersteunende instanties (Andersson Elffers Felix, 2024). Ook zouden de resultaten van deze studie kunnen bijdragen aan het ontwikkelen van specifiek afgestemde programma's die aansluiten bij de huidige initiatieven van het Nederlands Jeugdinstituut op het gebied van sociale veiligheid.

De sterktes en limitaties in acht nemend, levert dit onderzoek implicaties op voor de praktijk en vervolgonderzoek. Voor Stichting School & Veiligheid is de implicatie om hun diensten verder te ontwikkelen met relevante en herkenbare voorbeelden voor de doelgroep. Een andere implicatie is verder werken aan naamsbekendheid door bijvoorbeeld meer reclame, zoals ook geadviseerd in het evaluatierapport (Andersson Elffers Felix, 2024). Beide dragen mogelijk bij aan verbeterde ondersteuning door Stichting School & Veiligheid en daarmee een verbeterde samenwerking en kennisuitwisseling tussen scholen en ondersteunende instanties (Andersson Elffers Felix, 2024).

Een implicatie voor vervolgonderzoek is om de effectiviteit van sociale veiligheidsinterventies tussen cluster 4 scholen en reguliere scholen te vergelijken. Dit kan

inzicht bieden in specifieke behoeften en uitdagingen van cluster 4 leerlingen en hoe interventies moeten worden aangepast. Op dit moment zijn namelijk een aantal interventies in de databank van het Nederlands Jeugdinstituut goed onderbouwd voor zowel regulier als gespecialiseerd onderwijs, maar nog niet effectief gebleken (bijv. Buchter, 2019; De Jong & Wienke, 2023; Van Leeuwen, 2014).

Conclusie

De resultaten van dit onderzoek laten zien dat onderwijsprofessionals in cluster 4 scholen zich sterk bewust zijn van de noodzaak van sociale veiligheid en al veel preventieve en curatieve maatregelen treffen. Wel is er een, weliswaar beperkte, behoefte aan verdere ondersteuning, vooral op het gebied van voorbereiding van leerlingen op de maatschappij en het gebruik van praktijkgerichte voorbeelden in materialen. Op basis van deze bevindingen wordt aanbevolen dat Stichting School & Veiligheid haar diensten verder ontwikkelt met meer toegespitste en relevante voorbeelden voor cluster 4 onderwijs en dat zij haar naamsbekendheid vergroot. Door deze stappen te nemen, kunnen zij bijdragen aan een veiligere en meer ondersteunende leeromgeving voor alle leerlingen in cluster 4 scholen.

Referenties

- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education*, 34(3), 243–257. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>
- Andersson Elffers Felix. (2024). *Evaluatie Stichting School & Veiligheid*.
<https://open.overheid.nl/documenten/70142acc-68db-41f8-9e0f-ba6333d7a281/file>
- Baarda, B. (2009). *Dit is onderzoek!: Richtlijnen voor het opzetten, uitvoeren en evalueren van kwantitatief en kwalitatief onderzoek* (1ste editie). Noordhoff.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2013). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (3de editie). Noordhoff.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (1ste editie). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Bell, D. C., & Cox, M. L. (2015). Social norms: Do we love norms too much? *Journal Of Family Theory & Review*, 7(1), 28–46. <https://doi.org/10.1111/jftr.12059>
- Bos, J. (2020). Research Ethics for Students in the Social Sciences. *Springer eBooks*.
<https://doi.org/10.1007/978-3-030-48415-6>
- Bijstra, J., De Boer, A., & Van Der Hoeven, J. (2020). Effectief handelen bij externaliserend leerlinggedrag. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 59(4), 182–194.
<https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai%3Apure.rug.nl%3Apublications%2F48b89462-8d25-4cb1-91db-00817e1d2d96>
- Bleumer, P., & Tiemissen, T. (2017). *Aggression replacement training (ART)*. Justitiële Interventies. <https://www.nji.nl/media/450>
- Buchter. (2019). *Schooljudo*. Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/media/1953>
- Boeije, H. (2014). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen* (2de editie). Boom Lemma.
- Britten, N. (2011). Qualitative research on health communication: What can it contribute? *Patient Education And Counseling*, 82(3), 384–388.
<https://doi.org/10.1016/j.pec.2010.12.021>
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & Van Den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with EBD: Clarifying a teacher's X-factor. *International Journal of Inclusive Education*, 20(6), 569–587.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1100222>
- De Jong, & Wienke. (2023). *Programma leren & leven*. Nederlands Jeugdinstituut.
<https://www.nji.nl/media/2831>

- De Vries, H., Dijkstra, M., & Kuhlman, P. (1988). Self-efficacy: The third factor besides attitude and subjective norm as a predictor of behavioural intentions. *Health Education Research*, 3(3), 273–282. <https://doi.org/10.1093/her/3.3.273>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dewinter, J., Klomp, S., & van der Miesen, A. I. R. (2022). *Autisme, genderdiversiteit en genderdysforie*. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 61(5), 44-51. https://pure.uvt.nl/ws/portalfiles/portal/65888828/Tranzo_d_Winter_autisme_genderdiversiteit_en_genderdysforie_TvO_2022.pdf
- Ellis, A. A., & Shute, R. H. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649–663. <https://doi.org/10.1348/000709906x163405>
- Graham, S. (2016). Victims of bullying in schools. *Theory into Practice*, 55(2), 136–144. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148988>
- Greenwood, L., & Kelly, C. (2018). A systematic literature review to explore how staff in schools describe how a sense of belonging is created for their pupils. *Emotional and Behavioural Difficulties/Emotional & Behavioural Difficulties*, 24(1), 3–19. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1511113>
- Hendriks, Simons, Jansen, Meis, Orhan, Eggen, & Aerdts. (2022). *De gezonde basisschool van de toekomst*. Nederlands Jeugdinstituut. https://www.nji.nl/sites/default/files/2022-11/Uitgebreide%20beschrijving%20De%20Gezonde%20Basisschool%20van%20de%20Toekomst_0.pdf
- Henricsson, L., & Rydell, A. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant and Child Development*, 15(4), 347–366. <https://doi.org/10.1002/icd.448>
- Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T., & Hammerstrøm, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>
- Jones, H. A., & Chronis-Tuscano, A. (2008). Efficacy of teacher in-service training for attention-deficit/hyperactivity disorder. *Psychology in the Schools*, 45(10), 918–929. <https://doi.org/10.1002/pits.20342>

- Katic, B. (2018). Violence and aggression in school settings. *Wisdom in Education*, 8(1), 4. <https://scholarworks.lib.csusb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1071&context=wie>
- Kauffman, J. M., & Badar, J. (2016). It's instruction over place — not the other way around! *Phi Delta Kappan*, 98(4), 55–59. <https://doi.org/10.1177/0031721716681778>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality*, 46(4), 529–540. <https://doi.org/10.2224/sbp.6554> nvwu
- Kislyakov, P. A., Shmeleva, E. A., Karaseva, T. V., & Silaeva, O. A. (2014). Monitoring of education environment according to the social-psychological safety criterion. *Asian Social Science*, 10(17). <https://doi.org/10.5539/ass.v10n17p285>
- KNAW, NFU, NWO, TO2-federatie, Vereniging Hogescholen, & VNSU. (2018). Nederlandse gedragscode wetenschappelijke integriteit. *DANS*. <https://doi.org/10.17026/dans-2cj-nvwu>
- Ladd, G. W., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431–453. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.07.005>
- Lakey, B., & Cassady, P. B. (1990). Cognitive processes in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 337–343. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.59.2.337>
- Lammers. (2020). *Be wise, think twice*. Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/media/1944>
- Ledoux, G., Roeleveld, J., Van Langen, A., & Smeets, E. (2012). *COOL SPECIAAL: Inhoudelijk rapport*. Kohnstamm Instituut. https://www.researchgate.net/publication/287998183_COOL_Speciaal_Inhoudelijk_rapport
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: A Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311>
- Maris, Euwema, & Vermeulen. (2020). *Kriebels in je buik speciaal onderwijs*. Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/media/47>
- Marshik, T., Ashton, P. T., & Algina, J. (2016). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, 20(1), 39–67. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9360-z>

- Mikami, A. Y., Griggs, M. S., Reuland, M. M., & Gregory, A. (2012). Teacher practices as predictors of children's classroom social preference. *Journal of School Psychology, 50*(1), 95–111. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.08.002>
- Ministerie van Algemene Zaken. (2023, 25 september). *Veiligheid op school*. Veilig leren en werken in het onderwijs | Rijksoverheid.nl. <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/veiligheid-op-school>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2016). *Zorgplicht sociale veiligheid leerlingen op school* [Brochure]. Geraadpleegd op 13 februari 2024, van <https://open.overheid.nl/documenten/ronl-de618287cc0b9a563bd2beacc44d27e62881649e/pdf>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2021). *(Voortgezet) speciaal onderwijs*. Passend onderwijs | Rijksoverheid.nl. [https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs#:~:text=Het%20\(voortgezet\)%20speciaal%20onderwijs%20is,voortgezet%20speciaal%20onderwijs%20\(vso\).](https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs#:~:text=Het%20(voortgezet)%20speciaal%20onderwijs%20is,voortgezet%20speciaal%20onderwijs%20(vso).)
- Nash, P., Schlösser, A., & Scarr, T. (2015). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: A psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties, 21*(2), 167–180. <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-a). *Cijfers over speciale scholen*. Geraadpleegd op 29 februari 2024, van <https://www.nji.nl/cijfers/speciale-scholen>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-b). *De definitie van seksueel grensoverschrijdend gedrag*. Geraadpleegd op 8 maart 2024, van <https://www.nji.nl/seksueel-grensoverschrijdend-gedrag/de-definitie-van-seksueel-grensoverschrijdend-gedrag#:~:text=Seksueel%20grensoverschrijdend%20gedrag%20kan%20negatieve,een%20zwangerschap%20of%20een%20soa>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-c). *Erkenningsprocedure*. Geraadpleegd op 18 juni 2024, van <https://www.nji.nl/interventies/erkenningsprocedure#beoordeling-door-de-erkenningscommissie>
- Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.-d). *Leerlingen en ouders betrekken bij een sociaal veilig klimaat*. Geraadpleegd op 29 februari 2024, van <https://www.nji.nl/pesten/leerlingen-en-ouders-betrekken-bij-een-sociaal-veilig-klimaat#:~:text= Sociale%20veiligheid%20in%20school%20is,te%20geven%20voor%20hun%20inbreng>

- Onrust, S., Visser, D., & Van Rooij, A. J. (2020). *Beleidsadvies gamen en sociale media voor het onderwijs*. Trimbos-instituut. <https://www.trimbos.nl/wp-content/uploads/sites/31/2021/09/af1797-beleidsadvies-gamen-en-sociale-media-voor-het-onderwijs.pdf>
- Putrik, P., Van Amelsvoort, L., Mujakovic, S., Kunst, A. E., Van Oers, H., Kant, I., Jansen, M., & De Vries, N. K. (2019). Assessing the role of criminality in neighbourhood safety feelings and self-reported health: Results from a cross-sectional study in a Dutch municipality. *BMC Public Health*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7197-z>
- Reaves, S., McMahon, S. D., Duffy, S. N., & Ruiz, L. (2018). The test of time: A meta-analytic review of the relation between school climate and problem behavior. *Aggression and Violent Behavior*, 39, 100–108. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.01.006>
- Reinke, W. M., Stormont, M., Herman, K. C., Puri, R., & Goel, N. (2011). Supporting children's mental health in schools: Teacher perceptions of needs, roles, and barriers. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 1–13. <https://doi.org/10.1037/a0022714>
- Reygan, F. (2018). Sexual and gender diversity in schools: Belonging, in/exclusion and the African child. *Perspectives in Education*, 36(2), 90–102. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v36i2.8>
- Rigby, K., Smith, P.K., & Pepler, D. (2004). Working to prevent school bullying: Key issues. In P.K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools* (pp. 1–12). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511584466.002>
- RTL Nieuws. (2024, 7 maart). “Houd je bek of ik vermoord je”: docenten denken aan stoppen door toenemende agressie leerlingen. <https://www.rtlnieuws.nl/onderzoek/artikel/5437842/toename-wangedrag-leerlingentientallen-docenten-denken-aan-stoppen>
- Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dijkers, L. (2019). *Passend onderwijs op school en in de klas. Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs*. KBA Nijmegen. https://kbanijmegen.nl/wp-content/uploads/2023/02/Passend_onderwijs_in_de_klas_2e_meting.pdf
- Splett, J. W., Garzona, M. E., Gibson, N., Wojtalewicz, D., Raborn, A., & Reinke, W. M. (2018). Teacher recognition, concern, and referral of children's internalizing and

- externalizing behavior problems. *School Mental Health*, 11(2), 228–239.
<https://doi.org/10.1007/s12310-018-09303-z>
- Stewart, S. L., Klassen, J. A., & Hamza, C. A. (2016). Emerging mental health diagnoses and school disruption: An examination among clinically referred children and youth. *Exceptionality Education International*, 26(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v26i2.7738>
- Strayhorn, T. L. (2018). College students' sense of belonging. *Routledge eBooks*.
<https://doi.org/10.4324/9781315297293>
- Swinburn, B., Egger, G., & Raza, F. (1999). Dissecting obesogenic environments: The development and application of a framework for identifying and prioritizing environmental interventions for obesity. *Preventive Medicine*, 29(6), 563–570.
<https://doi.org/10.1006/pmed.1999.0585>
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., & Matthews, R. A. (2013). Personal and school cultural factors associated with the perceptions of teachers' efficacy in handling student misbehaviour. *Psychology in the Schools*, 51(2), 164–180.
<https://doi.org/10.1002/pits.21739>
- Umberson, D., Crosnoe, R., & Reczek, C. (2010). Social relationships and health behavior across the life course. *Annual Review of Sociology*, 36(1), 139–157.
<https://doi.org/10.1146/annurev-soc-070308-120011>
- Useche, A. C., Sullivan, A. L., Merk, W., & De Castro, B. O. (2014). Relationships of aggression subtypes and peer status among aggressive boys in general education and emotional/behavioral disorder (EBD) classrooms. *Exceptionality*, 22(2), 111–128.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2013.865529>
- Van der Donk, Tjeenk-Kalff, A., & Hiemstra-Beernink. (2017). *Beter bij de les*. Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/media/99>
- Van Leeuwen, E. (2014). *School-wide positive behavior support*. Nederlands Jeugdinstituut.
<https://www.nji.nl/media/237>
- Van Londen, M., Stoltz, S., & Albrecht, G. (2023). *Alles kidzzz*. Nederlands Jeugdinstituut.
<https://www.nji.nl/media/66>
- Van Mieghem, A., Verschueren, K., Petry, K., & Struyf, E. (2018). An analysis of research on inclusive education: A systematic search and meta review. *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 675–689. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1482012>
- Van Overveld, C. W. (2023). *Programma alternatieve denkstrategieën (PAD)*. Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/media/2687>

- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2017). The classroom as a developmental context for cognitive development: A meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children’s executive functions. *Review of Educational Research*, 88(1), 125–164.
<https://doi.org/10.3102/0034654317743200>
- Vermeulen, Euwema, & Beek. (2022). *Lang leve de liefde vso*. Nederlands Jeugdinstituut.
<https://www.nji.nl/sites/default/files/2023-02/Lang-Leve-de-Liefde-vso.pdf>
- Vos. (2023). *Move a-head 1+1=3*. Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/media/2665>
- Wallace, D. S., Paulson, R. M., Lord, C. G., & Bond, C. F. (2005). Which behaviors do attitudes predict? Meta-analyzing the effects of social pressure and perceived difficulty. *Review Of General Psychology*, 9(3), 214–227.
<https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.3.214>
- Warneke, E., & Kieft, H. (2017). *Leefstijl*. Nederlands Jeugdinstituut.
<https://www.nji.nl/media/54>
- Warrens, M. J., De Boer, A., & Bijstra, J. (2023). *De invloed van leerling- en schoolkenmerken op de prestaties en ontwikkeling van leerlingen met extra ondersteuningsbehoefte in het (voortgezet) speciaal onderwijs*. GION Onderzoek/Onderwijs.
- Weist, M. D., Eber, L., Horner, R. H., Splett, J. W., Putnam, R. F., Barrett, S., Perales, K., Fairchild, A. J., & Hoover, S. (2018). Improving multitiered systems of support for students with “internalizing” emotional/behavioral problems. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(3), 172–184. <https://doi.org/10.1177/1098300717753832>
- WiSEducatie. (2022). *Educatieve escaperoom shame-sexting ‘Het stopt bij jou!’*. Nederlands Jeugdinstituut. <https://www.nji.nl/sites/default/files/2022-06/Educatieve-Escaperoom-Shame-Sexting.pdf>
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying. *Research in Education*, 69(1), 27–35.
<https://doi.org/10.7227/rie.69.3>
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>
- Zweers, I. (2018). “Shape sorting” students for special education services? [Doctoral Dissertation Utrecht University].
<https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/364518/Zweers.pdf?sequence=1&isAllowed=y>