FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

FACULTEIT BIO-INGENIEURSWETENSCHAPPEN

STRAFFEN, OUDE VERSUS NIEUWE METHODES. WAT ZEGGEN DE THEORIE EN DE PRAKTIJK

Aantal woorden: 16.329

Janne Van Peteghem
01510413

Promotor(en): Prof. dr. Mieke Uyttendaele
Liesbet Coens

Verkorte Educatieve Masterproef (9SP) voorgelegd tot het behalen van de graad van de Educatieve Master in de Wetenschappen en techniek: Bio-Engineering

Academiejaar: 2019 – 2020, Educatieve Masteropleiding

Corona preambule

Er is weinig tot niets verandert aan mijn masterproef door de coronacrisis. Het enige is dat er geen boeken ontleend konden worden uit de bibliotheek, maar dat is opgelost door enkel online bronnen te gebruiken.

'Deze preambule werd in overleg tussen de student en de promotor opgesteld en door beide goedgekeurd'.

Voorwoord

Het schrijven van nog een thesis na mijn bewogen masterjaar vorig jaar zag ik in het begin van het academiejaar niet zitten. Ook de onduidelijkheid door de opstart van deze richting gaf me niet veel zin om hieraan te beginnen. Het brainstormen over mijn onderwerp met professor Uyttendaele gaf mij daarentegen meer zin om dit, voor mij, onbekende terrein te verkennen. Het starten met deze masterproef heeft enige tijd geduurd, het drukke jaar met stages zorgt voor weinig tijd om grondig hieraan te werken. Ook de soort papers en boeken die geraadpleegd moeten worden om deze masterproef te schrijven ligt ver weg van de papers en artikels die ik vorig jaar las voor mijn masterproef. Het was in het begin wennen aan de schrijfstijl en de manier waarop er gerapporteerd wordt, maar het is gelukt! De thesis zelf is ver buiten de richtlijnen van 20 pagina's, maar er zijn nu eenmaal heel veel interessante manieren en inzichten te vinden over straffen. Zelf vind ik dat er nog een luik ontbreekt over hoe de leerlingen hierover denken. Dit kan een idee zijn voor een masterstudent volgend jaar. Dit lijkt mij ook heel relevant en interessant om te onderzoeken.

Graag wil ik professor Uyttendaele bedanken voor het brainstormen, het komen tot dit interessant onderwerp en de vele malen dat zij mijn masterproef heeft nagelezen en geholpen heeft om deze thesis tot een goed einde te brengen. Ook wil ik mijn medestudenten bedanken van de educatieve master: Bio-engineering. Het was een hectisch jaar, maar we hebben ondanks dit alles een sterke band opgebouwd en ons hart meerdere malen kunnen luchten bij elkaar. Verder wil ik mijn ouders, zus en hun onderwijsconnecties bedanken voor de goede respons die ik gekregen heb op mijn enquête en voor hun onuitputtelijke steun. Philippe Bocklandt bedank ik om de aanvullende inzichten en bedenkingen die hij mij gegeven heeft omtrent straffen en de tijd die hij gestoken heeft in het nalezen van mijn literatuurstudie. Ook mijn huisgenoten wil ik bedanken voor hun steun. Als laatste bedank ik Sieben voor zijn eeuwige enthousiasme en paraatheid wanneer ik het nodig had.

Inhoudsopgave

Lijst van afkortingen V
Lijst van figuren en tabellen VI
Abstract VII
Inleiding 1
Deel 1: Literatuurstudie 3
1. Wat is straffen en hoe gedragen leerlingen zich 3
2. Gekende ordemaatregelen 4
2.1 Zachte ordemaatregelen 5
2.2 Volgkaarten, gedragscontracten en time-out als harde maatregelen 5
3. Een veranderende maatschappij als oorzaak van veranderende ordemaatregelen 8
3.1 De evolutie van de maatschappij 8
3.2 Opgroeien in een andere maatschappij 9
3.3 Onderwijs in een andere maatschappij 9
4. Klasmanagement 10
4.1 Leerkracht kenmerken 11
4.2 Leerkracht-leerling-relatie 13
5. Nieuwe, remediërende maatregelen: klasgerichte en schoolgerichte modellen 14
5.1 Een uitstapje naar de evolutie in het strafrecht 14
5.2 Klas gerelateerde methodes 16
5.2.1 Herstelgericht groepsoverleg (hergo) 16
5.2.2 Proactieve cirkels 17
5.2.3 Herstelcirkels 18
5.2.4 Samenvatting klas gerelateerde modellen 19
5.3 Verschillende algemene vormen van schoolbeleid 20
5.3.1 Herstelpiramide 20
5.3.2 Het 4 lademodel 22
5.3.3 Samenvatting verschillende schoolbeleidsvormen 24
Deel 2: Onderzoeksdesign 26
Deel 3: Resultaten 27
1. Straf in het middelbaar en emoties hierbij 27
2. Eenmaal en meermaals straffen in eigen klaspraktijk 32
3. Belonen versus straffen 43
4. Schoolbeleid 45
Deel 4: Discussie 46

1. Straf in het middelbaar en emoties hierbij 46
2. Eenmaal en meermaals straffen in eigen klaspraktijk 48
2.1 Straffen o.b.v. geslacht 48
2.2 Straffen o.b.v. jaren ervaring 48
2.3 Straffen o.b.v. graad 49
2.4 Straffen o.b.v. onderwijsvorm 50
3. Belonen versus straffen 52
4. Schoolbeleid 53
Conclusie 54
Literatuurlijst 57
Bijlage 1: volledige enquête 62

Lijst van afkortingen

ASO	Algemeen Secundair Onderwijs
BSO	Beroeps Secundair Onderwijs
BuSO	Buitengewoon Secundair Onderwijs
Hergo	Herstelgericht groepsoverleg
OV3	Onderwijsvorm 3
OV4	Onderwijsvorm 4
TSO	Technisch Secundair Onderwijs

Lijst van figuren en tabellen

Figuur 1 Schema overbrengen mentale representaties tot bij leerlingen (Koenen, 2019)..... 12
Figuur 2 Schema vicieuze cirkel negatieve houding leerkracht t.o.v. gedrag leerling (Koenen, 2019). 12
Figuur 3 drie klas gerelateerde methodes als vervanging van sancties 15
Figuur 4 Twee schoolbeleidsvormen die toegepast kunnen worden waarin weinig sancties aan bod komen..... 16
Figuur 5 Klas en individuele leerling gerelateerde methodes Groene rechthoeken = voordeel Rode rechthoeken = nadeel..... 20
Figuur 6 De herstelpiramide (Deklerck, 2005) 21
Figuur 7 Het 4 lademodel 22
Figuur 8 Twee mogelijke schoolbeleidsvormen omtrent sanctioneren Groene rechthoeken = voordeel Rode rechthoeken = nadeel 25
Figuur 9 Procentuele verdeling antwoorden van links naar rechts: man-vrouw, leeftijd, graad en onderwijsvorm. 27
Figuur 10 Straffen in het middelbaar: mannelijke (1) en vrouwelijke (2) leerkrachten en de emoties bij deze straf: mannelijke (3) en vrouwelijke (4) leerkrachten 29
Figuur 11 Straffen in het middelbaar per leeftijd: 20-30 (1), 31-40 (2), 41-50 (3), 51-60 (4) jaar 30
Figuur 12 Emoties bij gestraft worden per leeftijd: 20-30(1), 31-40 (2), 41-50 (3) en 51-60 (4) 31
Figuur 13 Verdeling antwoorden op de open vraag of de straffen in het middelbaar werkten..... 32
Figuur 14 Straffen bij het vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal: eenmaal en mannelijke leerkracht (A), eenmaal en vrouwelijk (B), meermaals en mannelijke (C), meermaals en vrouwelijk (D) 34
Figuur 15 Straffen bij het eenmaal vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal bij leerkrachten met 0-5 (A), 6-10 (B), 11-15 (C) en 16-20 (D) jaar ervaring..... 35
Figuur 16 Straffen bij het eenmaal vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal bij leerkrachten met 21-25 (A), 26-30 (B), 31-35 (C) en 36-40 (D) jaar ervaring 36
Figuur 17 Straffen bij het meermaals vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal bij leerkrachten met 0-5 (A), 6-10 (B), 11-15 (C) en 16-20 (D) jaar ervaring..... 37
Figuur 18 Straffen bij het meermaals vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal bij leerkrachten met 21-25 (A), 26-30 (B), 31-35 (C) en 36-40 (D) jaar ervaring 38
Figuur 19 Straffen bij het eenmaal vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal in 1e graad (A), 2e graad (B) en 3e graad (C) 39
Figuur 20 Straffen bij het meermaals vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal in 1e graad (A), 2e graad (B) en 3e graad (C) 40
Figuur 21 Straffen bij het eenmaal vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal in ASO (A), TSO (B), BSO (C) en BuSO (D) 41
Figuur 22 Straffen bij het meermaals vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal in ASO (A), TSO (B), BSO (C) en BuSO (D) 42
Figuur 23 Antwoorden op de open vraag of de straffen die zij als leerkracht geven, werken 43
Figuur 25 Procentuele antwoorden op de vraag of er meer gestraft dan wel beloont wordt in de klas 43
Figuur 26 Verdeling antwoorden belonen versus straffen volgens verschillende parameters 44
Figuur 27 Verdeling antwoorden rond schoolbeleid..... 45

Abstract

Deze masterproef geeft een samenvatting van enkele maatregelen of methodes die in klasverband of in de gehele school gebruikt kunnen worden bij ongewenst gedrag en klasmanagement. De oude, gekende maatregelen die besproken worden zijn een nota, een opstel schrijven, strafstudie, time-out, gedragscontract en een volgkaart. Naast de oude maatregelen zijn er veel andere maatregelen die vooral herstelgericht werken, namelijk hergo, proactieve en herstelcirkels. Ook een schoolbeleid kan volledig opgemaakt zijn om te reageren op een bepaalde straf. Voorbeelden van zo'n beleid zijn de herstelpiramide en het 4 lademodel. De leerkracht-leerling-relatie en leerkrachtkenmerken spelen onrechtstreeks ook een rol op de manier van straffen.

De online bevraging was gericht naar leerkrachten in het ASO, BSO, TSO en BuSO. In totaal hebben 167 leerkrachten gereageerd. De vrouwelijke leerkrachten belonen de leerlingen meer en gaan meer in gesprek met de leerling. Aan de leeftijd van de leerkracht is er te zien dat er vroeger veel minder waarschuwingen gegeven werden dan nu. De meest gebruikte maatregel wanneer een leerling meerdere malen de regels overtreedt in de les is een gesprek na de les, op de voet gevolgd door een nota. Wanneer de overtreding een enkele keer is, wordt er vooral een waarschuwing gegeven. Van de elf scholen die gereageerd hebben, werkt de helft met hergo en gebruiken ook enkele scholen het 4 lademodel. Enkele leerkrachten kennen proactieve en herstelcirkels, maar velen hadden hier nog nooit van gehoord. Een vervolg op deze masterproef kan het ondervragen van de leerlingen zijn over hoe zij zich voelen bij de straffen die ze krijgen en wat voor hen zou werken. Ook zou men een breder onderzoek kunnen doen naar het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke leerkrachten of tussen de verschillende onderwijsvormen.

Inleiding

Een leerkracht doet meer dan enkel leerstof overdragen op leerlingen. Net zoals onderwijs niet enkel gericht is op het verbeteren van prestaties. De context en omgeving waarin er geleerd wordt zijn belangrijke aspecten waar ook rekening mee gehouden moet worden. Die omgeving wordt bepaald door het schoolbestuur, maar nog belangrijker zijn het de leerkrachten en leerlingen zelf die de omgeving kleur geven. Het klasmanagement van een leerkracht omhult alle taken en momenten waarop een leerkracht moet letten voor, tijdens en na de les. De leerkracht-leerling-relatie, de manier van nieuwe leerstof aanbrengen, de gehele klas onder controle houden, het zijn drie voorbeelden die onder de term klasmanagement vallen. Ook straffen en belonen, die als een tweeling onafscheidelijk zijn, vallen hieronder. Soms gaat de orde verstoord worden en dan is de vraag of de leerkracht zal reageren door te straffen of door de andere leerlingen te belonen. In deze masterproef wordt er vooral gefocust op de manieren van straffen in het secundair onderwijs.

Klasmanagement is een grote taak van een leerkracht en een goed klasmanagement zorgt voor een goede relatie met de leerlingen en weinig conflicten of moeilijkheden. Bij klasmanagement hoort soms ook straffen om te kunnen omgaan met ongewenst of moeilijk gedrag. Er zijn verschillende manieren van straffen en verschillende variaties van een schoolbeleid hieromtrent. Een leerkracht zorgt voor een goed klasmanagement en de leidinggevenden zorgen voor een schoolbeleid. Samen proberen leerkrachten en leerlingen voor een aangename leeromgeving en goede leercontext te zorgen. Hier hoort het straffen van ongewenst gedrag ook bij, maar de oude manieren, zoals een nota geven of een opstel laten schrijven, verliezen steeds meer kracht en effectiviteit. Nieuwe methodes zoals proactieve cirkels en herstelgericht groepsoverleg en een goede leerkracht-leerling-relatie kunnen vaak hetzelfde of een beter effect bereiken zonder te moeten straffen. In deze masterproef is het de bedoeling een antwoord te vinden op verschillende onderzoeksvragen die te maken hebben met de manier waarop er omgegaan wordt met ongewenst of moeilijk gedrag. Zowel de ordemaatregelen op klasniveau als de soorten schoolbeleid komen aan bod. Preventieve schorsing, tijdelijke en definitieve uitsluiting worden niet besproken aangezien dit ons te ver zou leiden.

De drie onderzoeksvragen zijn:

1. Welke ordemaatregelen zijn er tegenwoordig en welke andere methodes zonder of met minder straffen maken hun intrede?
2. Waarom zijn er andere, nieuwe maatregelen of methodes voor straffen gekomen?
3. Welke maatregelen worden er het meest gebruikt in de praktijk?

Er is theoretisch al een lichte verschuiving te zien van straffen na een conflict. Deze verschuiving is het preventief werken en het voorkomen van volgende conflicten. Deze maatregelen, oude en nieuwe, worden besproken in de literatuurstudie. De nieuwe maatregelen zijn vooral herstelgericht en werken preventief om de gedane schade te herstellen en meer conflicten te voorkomen. Of dit ook al in de praktijk te zien is, wordt ook onderzocht aan de hand van een enquête bij leerkrachten in het secundair onderwijs. Er wordt gepeild naar hoe zij vroeger in het secundair onderwijs gestraft werden en hoe zij dat nu zelf in hun les aanpakken. Er wordt met andere woorden onderzocht welke maatregelen er nu het meest gebruikt worden en of er een verband bestaat tussen de soort straf en het aantal jaren dat een leerkracht lesgeeft of de graad waarin de leerkracht actief is. Ondervinden de leerkrachten vorderingen door de straffen die ze gebruiken of net het tegengestelde? Het standpunt van leerlingen wordt niet in rekening gebracht in deze verkorte educatieve masterproef, maar zou zeker onderzocht kunnen worden.

Deel 1: Literatuurstudie

1. Wat is straffen en hoe gedragen leerlingen zich

De term straffen wordt door Driesen (2007) als volgt omschreven: ‘Gedrag dat gevolgd wordt door onaangename maatregelen, heeft kans in de toekomst minder voor te komen. Die onaangename maatregelen noemen we straf. Het wegvallen van iets aangenaams is ook onaangenaam en kan dus ook een straf zijn.’ (Driesen, 2007). In een klas worden straffen gebruikt wanneer de leerling bijvoorbeeld een taak vergeet in te dienen, fysiek of verbaal agressief gedrag vertoont, andere leerlingen stoort of pest, enz. . Deze voorbeelden vallen onder de term ongewenst gedrag. Het straffen is bedoelt om orde te houden in de klas.

Leerlingen die moeilijk of ongewenst gedrag, al dan niet bewust, vertonen kunnen hier verschillende redenen voor hebben. De ontwikkelingspsychologie kan een groot deel van het gedrag van leerlingen of adolescenten algemeen verklaren. De adolescentie en de cognitieve, psychosociale en morele ontwikkelingen die daarmee gepaard gaan hebben invloed op hoe de leerling de wereld ziet, hoe hij denkt over anderen en zichzelf en hoe hij bepaalde situaties interpreteert en hierop zal reageren. Leerlingen liggen tijdens deze ontwikkeling vaak ‘in de knoop’ met zichzelf en zijn op zoek naar hoe ze willen zijn en hoe ze zich moeten gedragen. Ze experimenteren met bepaalde gedragingen en zoeken de grenzen van anderen op. Deze anderen zijn vaak ouders of leerkrachten, volwassenen of mensen met meer autoriteit. Aandacht krijgen op welke manier ook vinden de meeste adolescenten belangrijk en proberen deze dan ook te verkrijgen. Uiteraard vertoont niet elke tiener zo’n gedrag, de thuissituatie speelt een grote rol. Wanneer ze thuis de aandacht die ze nodig hebben niet kunnen krijgen, zullen ze deze op een andere plek, en soms op een andere manier, proberen krijgen zoals op school door bijvoorbeeld moeilijk gedrag te vertonen. Negatieve aandacht is namelijk ook aandacht (Bosdriesz et al., 2016; Slot & Van Aken, 2019). Leraren en medeleerlingen hebben ook een invloed op het gedrag van een leerling. Leraren vinden goed gedrag vaak heel normaal en negeren dit, terwijl negatief gedrag in de schijnwerper komt te staan. Voor leerlingen die op zoek zijn naar aandacht geeft dit een teken dat ze dit kunnen krijgen met negatief en niet met positief gedrag. Daar bovenop zal negatief gedrag ook meer aandacht krijgen van medeleerlingen. Goed gedrag opmerken en belonen zal meer effect hebben. Zelfs een duim omhoog, een schouderklopje of een ‘goed gedaan’ kunnen al het verschil maken. Materiële beloningen geven is dan weer minder goed aangezien er dan verwachtingen zullen optreden waarbij teleurstelling niet ver weg zal zijn als er eens geen beloning is (Driesen, 2007).

Een wetenschappelijk onderzoek over het effect van fysiek bestraffen toont dat lijfstraffen negatief werken op de ontwikkeling van jongeren en ze meer internaliserende en externaliserende problemen hebben. Internaliserende problemen hebben te maken met een leerling zelf. Het zijn psychische problemen, angststoornissen, depressies, eetstoornissen. Problemen die de leerling moeilijk uit naar de buitenwereld. Externaliserende problemen gaan gepaard met conflicten met anderen of de maatschappij zoals agressief of crimineel gedrag. Het is het tegengestelde aan internaliserende problemen, het gedrag wordt geuit naar de buitenwereld. Fysiek bestraffen heeft dus geen pedagogisch effect en werkt eerder averechts. Bovendien wordt de persoonlijkheid en zelfzekerheid van de leerling aangetast (Kim-Spoon et al., 2012; Slot et al., 2019)

2. Gekende ordemaatregelen

Straffen, belonen en orde zijn termen die verwijzen naar een standaard of norm die gesteld wordt voor het gepaste, juiste gedrag. Wanneer iemand afwijkt van dit juiste gedrag wordt de orde verstoord en wordt die persoon gestraft. Wanneer iemand zich wel volgens de norm gedraagt gebeurt er niets of wordt die persoon beloont. Het onderwijs werkt ook op deze manier. Wanneer het juiste gedrag getoond wordt, zal er niets gebeuren of krijgt die leerling een beloning. Terwijl bij ongewenst gedrag er vaak straf volgt.

De leerkracht is een duizendpoot die de leerstof moet overbrengen, orde moet bewaren en alle andere taken omtrent klasmanagement moet voltooien. Maatregelen en beslissingen moeten genomen worden wanneer deze orde verstoord wordt door een leerling. Deze verstoring kan inhouden: het niet maken van huiswerk, het nodige materiaal niet bij hebben, verbaal of fysiek agressief gedrag of ander ongewenst gedrag vertonen zoals tegenspreken, andere leerlingen storen , enz. . Ook de reactie hierop moet snel genomen worden. De straffen of maatregelen die worden bepaald zijn meestal het opleggen van verplichtingen of het ontzeggen van bepaalde voorzieningen. Voorbeelden van zo’n verplichtingen zijn het betalen van de schade, schrijfopdrachten zoals een opstel, maar ook werkopdrachten zoals het vegen van de refter, nablijven, strafstudie, een gedragscontract (deel 2.2), het niet mogen deelnemen aan een buitenschoolse activiteit… . De school moet een veilige omgeving zijn waar de leerlingen zich thuis voelen, maar door veel te straffen zullen leerlingen dit niet meer als een veilige haven ervaren (Cnudde et al., 2015). Fysieke en psychologische straffen zoals het een klap uitdelen of kleineren voor de hele klas mogen niet meer als straf gebruikt worden, hoewel tot 2015 er geen expliciete wet was die dit beschreef (Hoefmans & Niedlispacher, 2009).

Vroeger waren er enkel lijfstraffen die als middel gezien werden om de orde te behouden, te straffen op het niet maken van een taak, het spreken van een andere taal dan Latijn, stelen, liegen en tegenspreken. Ook straffen die veel schaamte teweegbrachten bij de leerling werden

gebruikt zoals het dragen van een bord met domoor op bijvoorbeeld. Slaan en lijfstraffen waren toen een veelgebruikte en normale opvoedingsmethode (Leijsen, n.d.).

2.1 Zachte ordemaatregelen

Er kan een onderverdeling gemaakt worden tussen zachte en harde ordemaatregelen. Onder de zachte maatregelen zitten de maatregelen die door leerlingen niet direct als straf aanzien worden zoals een indringend aankijken van de leerling, stoppen met je uitleg, het ongewenste gedrag van de leerling benoemen en gewenste gedrag aanhalen of het stellen van een inhoudelijke vraag aan de leerling. Deze kleine opmerkingen worden door Van den Broeck (2006) gezien als zachte ordemaatregelen. Een andere optie van reageren is het ontzeggen van een beloning. Dit is, in tegenstelling tot de zachte maatregelen, wel een straf en kan een grotere impact hebben op de leerling. Zo kan het naast elkaar zitten van 2 leerlingen als normaal beschouwd worden, maar je kan dit ook als straf zien dat ze niet naast elkaar mogen zitten of als beloning dat ze dit net wel mogen (Van den Broeck, 2006).

Boon (2009) vindt het afnemen van vrije tijd door een strafwerk te schrijven als reactie op ongewenst gedrag een goede straf (Boon, 2009). Er zijn nog onderzoekers en pedagogen die vinden dat ouderwetse schrijfopdrachten als straf de norm kunnen zijn (Kneyber, 2009).

Een taakstraf, zoals het vegen van de refter, daarentegen kan wel als zinvol gezien worden. Je maakt de leerlingen zo mee verantwoordelijk voor de infrastructuur en zorg van het materiaal. Ze leren zo op een andere manier dat ze zorgzaam moeten zijn met het materiaal van de school. De taak moet iets te maken hebben met het ongewenste gedrag. De leerling de toiletten laten schoonmaken omdat hij de les stoorde schiet zijn doel voorbij (Cnudde et al., 2015).

Duidelijke regels en communicatie waarom een leerling een straf krijgt zijn belangrijk. De jongere moet goed weten voor wat hij gestraft wordt. Ook de specifieke straf en de duur moeten te maken hebben met het ongewenste gedrag (Driesen, 2007).

2.2 Volgkaarten, gedragscontracten en time-out als harde maatregelen

Harde maatregelen zijn straffen die een grotere impact hebben en van toepassing zijn bij grotere problemen of ernstiger ongewenst gedrag zoals frequent tegenspreken of les storen, pesten, vandalisme… .

Volgkaarten en gedragscontracten zijn alom aanwezig in scholen. Een gedragscontract is een techniek gebaseerd op de '*social learning theory'* van Bandura et al. (1977). Het dient om meer controle te krijgen over het gedrag, meer bepaald het ongewenst gedrag, van jongeren. Het opstellen van een contract is de manier om positieve bekrachtiging te noteren tussen twee of meer personen. Concreet worden er doelstellingen beschreven die gewenst gedrag

bevorderen (Van Der Put et al., 2013). Een volgkaart lijkt op een gedragscontract. Het doel is ook het verbeteren van de houding of gedrag, maar een volgkaart moet elk lesuur ondertekend worden door de leerkracht en wanneer het gedrag niet was zoals afgesproken, wordt dit ook genoteerd. Het is een continue geheugensteun naar het gewenste gedrag. Terwijl een gedragscontract niet elke keer ondertekend moet worden (Cnudde et al., 2015). De termen volgkaart en gedragscontract worden vaak door elkaar gebruikt hoewel er dus toch een klein nuanceringsverschil aanwezig is. De procedure voor beide soorten maatregelen verloopt gelijk en wordt toegelicht in de volgende alinea.

Een gedragscontract wordt opgesteld in samenspraak met de leerling en soms met de ouders. De leerlingen moeten dit contract elke les laten tekenen en hebben dus een continue geheugensteun. Er zijn enkele puntjes van kritiek omtrent deze contracten. Vaak worden de leerlingen weinig tot niet betrokken bij het opstellen van het contract, hierdoor zijn ze minder gemotiveerd om er mee te werken en het tot een goed einde te brengen. Ook de geformuleerde doelen zijn vaak heel breed of onduidelijk geformuleerd. Er zijn concrete, duidelijke gedragsafspraken nodig die de leerling begrijpt en voor hem ook belangrijk zijn. De doelstellingen worden vaak negatief geformuleerd, terwijl positieve formuleringen meer effect hebben. Vaak lopen deze contracten voor onbepaalde duur, ook dit bevordert de motivatie van leerlingen niet. Het is belangrijk dat de leerlingen met zo'n contract goed opgevolgd en begeleid worden om het effect te bevorderen (Cnudde et al., 2015). Wanneer een gedragscontract opgesteld wordt in samenspraak met de leerling, de doelen duidelijk en concreet geformuleerd worden, er een bepaalde duur van het contract afgesproken wordt en als laatste er tijdens het traject en nadien begeleiding is waar de leerling zichzelf kan verantwoorden en verklaren, kan zo'n contract een positief effect (ook wel 'gescoord' als 0,6) hebben op het gedrag van de leerling (Van Der Put et al., 2013). De score 0,6 is de *effect size (d)*, het vertelt iets over de grootte en dus relevantie van gedragscontracten. Deze score is bepaald door meta-analyses (Hattie, 2009).

Meta-analyses groeperen resultaten van verschillende onderzoeken en geven op die manier een kwantitatieve 'samenvatting'. Door dit groeperen gaat er detailinformatie verloren, dus de resultaten geven eerder een indicatie over het relatieve belang van een proces of onderzochte variabele. Er worden dus tientallen tot honderden onderzoeken gecombineerd om een samenvattend resultaat te bekomen over een bepaalde parameter of variabele. De *effect size* van de meta-analyse vertelt iets over de relevantie van de onderzochte variabele, het effect van de variabele op een bepaald ander kenmerk. Deze *effect size* zorgt ervoor dat onderzoeken die een andere variabele onderzoeken te vergelijken zijn. Het gemiddelde van alle onderzochte invloeden die onderzocht zijn in meta-analyses is 0,4. Dit algemene gemiddelde wordt de *benchmark*, de kritische toetssteen, genoemd waarmee elke *effect* size

mee vergeleken kan worden. Onderzoek met een grotere of gelijke effect size doen ertoe. Met andere woorden *effect sizes* groter dan d=0,4 zijn interessanter en beïnvloeden de onderwijspraktijk sterker dan parameters of variabelen waarbij de *effect size* lager is dan 0,4 (Hattie, 2008; Valcke et al., 2019). De *effect size* van een gedragscontract is 0,6 wat groter is dan 0,4. Wat betekent dat een gedragscontract wel degelijk een verschil kan maken op het gedrag van een leerling, mits het op de juiste manier opgesteld en behandeld wordt. Terwijl de *effect size* van straffen 0,16 is. Dit betekent dat straffen weinig tot geen effect heeft op de leerling (Hattie, 2009).

Een time-out is een andere gekende methode om leerlingen die vaak de les verstoren en ongewenst gedrag vertonen, of helemaal gedemotiveerd zijn om les te volgen, terug gemotiveerd te krijgen. Het doel is de leerling na een time-out terug op dezelfde school te ontvangen en vroegtijdige schooluitval vermijden. Het woord zegt het zelf: een time-out is een periode waarbij de leerling niet naar school gaat, maar enkele dagen of weken ergens anders naartoe gaat. De tijd die hij niet op school doorbrengt, zal doorgebracht worden op bijvoorbeeld een zorgboerderij en andere speciale projecten opgezet door verschillende organisaties. Het is de bedoeling om de relatie tussen leerling, school en leerkracht te herstellen (Vangroenweghe, 2011). Er wordt een onderscheid gemaakt tussen lange en korte time-out waarbij ze respectievelijk enkele weken duren en enkele dagen. Een korte time-out is er gekomen om korter op de bal te kunnen spelen bij problemen terwijl een lange vooral als doel heeft vroegtijdige schooluitval te vermijden en de leerling terug op school te krijgen (*Time-Outprojecten*, n.d.)

In een grootschalig onderzoek door de Vlaamse overheid werden time-out projecten en hun effectiviteit onderzocht. Meer dan de helft van de scholen gaf aan dat de time-outs zorgde voor een sterker schoolteam inzake het omgaan met en voorkomen van probleemsituaties. Ook evolueerden de jongeren na een time-out positief op externaliserend en internaliserend probleemgedrag. Er is dus een reductie in ongewenst gedrag en vermindering van probleemsituaties op schoolniveau. Maar het positieve gedrag zwakt terug af op lange termijn, vanaf minstens zes maanden. Het onderzoek benadrukt dat de effectiviteit van een time-out heel afhankelijk is van jongere tot jongere en situatie tot situatie. Een belangrijke factor om een time-out ook op lange termijn te laten slagen, is een positieve houding van de jongere en de ouders (Roevens et al., 2008). Een time-out kan dus een goede oplossing zijn voor vroegtijdige schooluitval en probleemgedrag te voorkomen, maar er zijn veel factoren waar rekening mee gehouden moet worden vooraleer het succesvol zal zijn.

3. Een veranderende maatschappij als oorzaak van veranderende ordemaatregelen

3.1 De evolutie van de maatschappij

De laatmoderne samenleving heeft voor verschillende verschuivingen gezorgd op politiek, sociaal-economisch en cultureel vlak. Deze evolutie is ook te zien op pedagogisch vlak met name op de manier van opvoeden en ontwikkelen (Sierens, 2007).

Globalisering heeft gezorgd voor vlottere communicatie. Migratie heeft ook een grote impact en geeft kleur aan de samenleving. Verschillende culturen, talen en religies komen overal aan bod. Deze maatschappelijke veranderingen veranderen ook de manier van samenleven van mensen. Het oude idee van een klein dorp met zijn eigen gemeenschap met een routinematig, soms zelfs voorgeprogrammeerd leven is niet meer (Volker et al., 2005). Ook multimedia, nieuwe gezinssamenstellingen en –vormen verbreken de gekende klassieke samenlevingsvormen en structuren (Morreel et al., 2008). Er ontstaan verschillende heel uiteenlopende leefstijlen en de identiteitsontwikkeling gebeurt op verschillende manieren en langs verschillende wegen. De evolutie van de maatschappij naar een laatmoderne samenleving zorgt voor toenemende emancipatie en autonomie. De focus is van een verzorgingsstaat naar een actieve welvaartstaat verschoven waar verantwoordelijkheid en actief deelnemen voorop staat (Sierens, 2007).

Denkende en lerende jobs maken hun opmars en vereisen andere, nieuwe competenties en kennis. Kennis wordt iets relatief, ze veroudert snel en er komen telkens nieuwe inzichten. In de samenleving van nu wordt kennis een dynamisch begrip i.p.v. iets statisch. Meer en meer worden ook communicatie, denk- en sociale vaardigheden belangrijk (Morreel et al., 2008).

De opkomst van sociale media is een ander aspect dat voor verandering in gedrag kan zorgen. Er heerst veel meer ‘genetwerkte individualiteit’, iedereen is verbonden, iedereen weet waar de andere is en communicatie van op afstand wordt bevorderd. Deze technologische revolutie biedt zowel mogelijkheden als beperkingen. Zo wordt er veel minder gebeld en worden er meer berichten verstuurd. Publieke plaatsen zijn stiller aangezien meer mensen zich focussen op hun tekstberichten dan wat er rondom hen gebeurt. Internet en mobiele telefoons zijn volledig geïntegreerd in de dagdagelijkse interacties. Het is een in elkaar vervlochten geheel van internet, telefoons en fysiek contact. Telefoons hebben mede gezorgd voor de transformatie van een groepsgebonden samenleving naar een genetwerkte samenleving waar mensen zich verplaatsen tussen verschillende kleinere netwerken in een mum van tijd (Wellman & Rainie, 2013). Mobiele telefoons worden belangrijker en belangrijker, jongeren groeien er mee op en

worden er afhankelijk van. Sociale media is nooit ver weg, ook in de klas niet. Hiermee moet rekening gehouden worden.

3.2 Opgroeien in een andere maatschappij

In deze nieuwe samenleving zijn weinig tot geen uitgestippelde levenspaden in vergelijking met vroeger. Je wordt telkens uitgedaagd om zelf deel te nemen en je eigen leven op je eigen manier vorm te geven (Morreel et al., 2008). Opgroeien betekent nu veel meer dan vroeger keuzes maken tussen verschillende mogelijkheden. De adolescentie wordt meer en meer gezien als een fase waarin ouders niet langer het volledige leven van de jongeren uitstippelen en voorprogrammeren en waar deze adolescenten als jongvolwassenen worden gezien met hun eigen ideeën en doelen. Er is een nieuw beeld omtrent opvoeding waarbij er een meer democratische opvoedingsstijl gehanteerd wordt en er meer een onderhandelingshuishouden ontstaat. Door actief deel te nemen aan sociale en culturele activiteiten wordt er gewerkt aan hun sociaal en cultureel kapitaal (Bronneman-Helmers & Zeijl, 2018). Hobby's en algemeen vrijetijdsinvulling worden veel belangrijker en hebben ook een grote bijdrage in de opvoeding van kinderen (Bouverne-De Bie et al., 2006). Jongeren krijgen en hebben meer kansen, maar dit houdt ook in dat er meer keuzes gemaakt moeten worden en er meer kans op mislukkingen zijn. De zelfstandigheid en het zichzelf ontdekken zijn belangrijke pijlers in de samenleving van het heden. Er wordt veel zelfcontrole gevraagd en het maken van juiste keuzes in een onvoorspelbaar wordende toekomst (Verschelden, 2001).

De sociale en ruimtelijke omgeving waarin kinderen opgroeien verandert. Ze groeien niet meer op in een eenduidige samenleving, maar wel in een verdergaande, brede en uiteenlopende samenleving. Deze nieuwe maatschappij zorgt voor een andere manier en ander beeld van opvoeden en de opvoedingscontext. Er is een bredere en verruimde visie nodig op opvoeding en ontwikkeling (Van der Zwaard, 2008). De jongeren dragen meer eigen verantwoordelijkheid en worden ook zo behandeld.

3.3 Onderwijs in een andere maatschappij

Onderwijs en opvoeden wordt een meer gedeelde verantwoordelijkheid (Verschelden, 2001). Het onderwijs evolueert mee van een vastomlijnd proces naar een levensbreed en –lang leren (Sierens, 2007). Een school is geen afgezonderd eiland, maar zit middenin veranderingen en evolutie van de maatschappij door het verrijken en opvoeden van kinderen voor de maatschappij (Bemelen & Koppen, 2004). Er wordt plaatsgemaakt voor het informele leren, meer bepaald het leren met elkaar en van elkaar (Verlot, 2001). Competenties worden ook op andere, informele manieren verkregen die niet per se verbonden zijn aan een formele opleiding zoals het onderwijs. Er wordt continu, constant en overal geleerd (Sierens, 2007).

Scholen als ondernemers zullen samenhang moeten zoeken en afstemmen met andere opvoedingspraktijken. De school zelf moet dus ook evolueren van een docent-leerling relatie waarbij de jongeren luisteren, naar een samenwerkingsverband waarbij jongeren leren van de leerkracht en kritisch leren nadenken. Scholen moeten zich aanpassen aan de sociale en culturele veranderingen (Bemelen & Koppen, 2004).

Zoals eerder aangehaald is er veel diversiteit, multiculturaliteit, differentiatie en zijn er andere soorten gezinssituaties. Deze ontwikkelingen en veranderingen zorgen voor een heterogene schoolpopulatie in vergelijking met vroeger. Kinderen en jongeren hebben al een rugzak vol ervaring voordat ze een school binnenstappen. Hun kenmerken worden beïnvloed door de maatschappij, hun gezin, leeftijdsgenoten, de buurt waar ze wonen… . Die rugzak is niet te negeren en wordt ook zichtbaar op school en oefent een invloed uit op hun identiteitsontwikkeling, schoolprestaties, leerprestaties… (Morreel et al., 2008).

De emancipatie, diversiteit, het levenslang leren en de verandering in de opvoeding waarbij de kinderen en jongeren meer vrijheid hebben, kunnen verklaren waarom er nieuwe ordemaatregelen aan de orde zijn. De oude maatregelen zijn heel autoritair gericht waarbij de leerling moet doen wat de leerkracht boven hem zegt zonder dat de jongere hier iets in te zeggen heeft. Meer en meer moet er gecommuniceerd worden met de jongere i.p.v. hen iets op te leggen. De nieuwe ordemaatregelen houden rekening met de leerling en willen vooral in dialoog gaan. Ze willen straf vermijden en preventief te werk gaan.

4. Klasmanagement

Een heel algemene methode die gehanteerd kan worden om er voor te zorgen dat er weinig tot geen straf uitgedeeld dient te worden, of dat zo'n situaties niet voorkomen is een goed klasmanagement waarbij de leerkracht-leerling relaties positief zijn. Een van de belangrijkste aspecten van goed klasmanagement is een positief klasklimaat. Dit houdt in dat er plaats is om fouten te maken die niet als fouten bekeken worden, maar als een kans om te leren en te groeien (Hattie & Yates, 2014). Naast klasmanagement doet het gedrag van een leerkracht ertoe. Concrete regels en routines, een positieve leerling-leerkrachtrelatie en een juiste instelling waarbij elke leerling de verwachtingen kan behalen, zijn enkele belangrijke eigenschappen die een positieve invloed hebben op het klasmanagement en het gedrag van de leerlingen (Palmeijer et al., 2018). 30% van een goed klasklimaat is afhankelijk van de leerkracht (Hattie, 2013). Naast de leerling (50% verantwoordelijk) is de leerkracht dus de belangrijkste factor die zorgt dat er successen bereikt worden en dat de er geleerd wordt. Goed klasmanagement is een voorwaarde om leerlingen gewenst gedrag aan te leren (Vernooy et al., 2016). In de volgende twee delen worden de leerkrachtkenmerken en leerkracht-leerling-

relatie besproken als invloedfactoren op de leerling, zijn houding t.o.v. de leerkracht en de sfeer in de gehele klas.

4.1 Leerkracht kenmerken

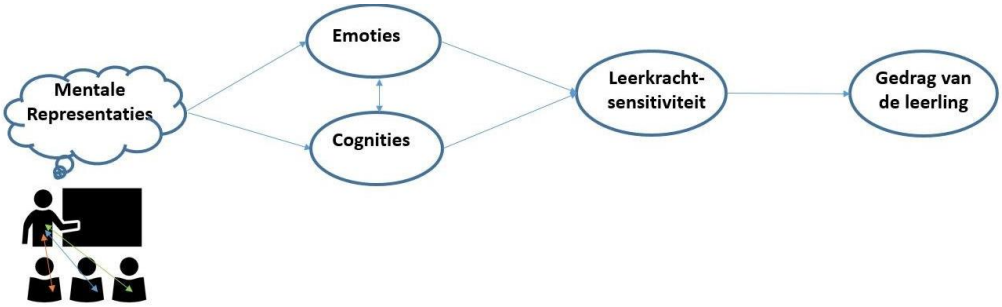
Klasmanagement en de manier waarop omgegaan wordt met straffen begint bij het eerste moment dat een leerkracht de leerlingen ziet. Het is beter om bij de eerste lessen duidelijke regels te maken samen met de leerlingen en duidelijk aan te geven welk positief gedrag van de leerlingen verwacht wordt en wat er gebeurt als de leerlingen toch ongewenst gedrag vertonen (Driesen, 2007).

Wanneer er gekeken wordt naar de meta-analyses, geanalyseerd door Hattie (2013) over de invloed van de leerkracht en het leren van de leerling zijn er veel positieve invloeden te zien. De grootste negatieve invloed bij deze onderzoeken was wanneer leerlingen merken dat ze niet geliefd zijn bij leeftijdsgenoten of leraren. Ze hebben waarschijnlijk een lager prestatieniveau en leraren zullen een mindere voorkeur hebben voor deze leerlingen. De *effect size* was -0.13. Leerlingen voelen dit ook aan wanneer ze minder geliefd zijn bij een leerkracht en kunnen hierop reageren met moeilijker gedrag om toch aandacht te krijgen. In het onderzoek van Hattie (2013) spreekt men van een positieve invloed wanneer er een *effect size* is van 0.40 of hoger. De zelfzekerheid van de leerkracht, met een *effect size* van 1.39, heeft ook een invloed op de leerlingen, hun prestatie, maar ook hun gedrag. Een leerkracht die niet zelfzeker overkomt zal het moeilijker hebben om een klas in bedwang te houden. Leerlingen merken de onzelfzekerheid en zullen deze, mede door hun adolescent gedrag, gaan benutten in hun voordeel. (Hattie, n.d.). Het uitstralen van zelfzekerheid kan een hele uitdaging zijn, maar aan de score te zien, is het een belangrijke factor die in acht genomen kan worden. Af en toe onzeker zijn kan uiteraard geen kwaad, dat is menselijk en kan de band ook versterken om een fout toe te geven, maar algemeen is een zelfzekere uitstraling beter.

Andere kenmerken van een leerkracht om een goed klasmanagement te hebben en een positief klasklimaat te krijgen zijn: duidelijke instructies geven, sympathiek, behulpzaam, geduldig en vriendelijk zijn en hoge verwachtingen hebben (Marzano, 2007; Van der Wolf & Van Beukering, 2009). Ze hebben een goed inlevingsvermogen in de leerlingen en kunnen zich verplaatsen in de wereld en leefomgeving van hun leerlingen. Ze zijn geduldig en kunnen besluiten nemen wanneer dit nodig is. Hun communicatie met ouders, leerlingen en collega's is helder en duidelijk. De afspraken die voorgesteld worden, kunnen nog aangepast worden in samenspraak met leerlingen. De leerkracht geeft dus ruimte aan de leerlingen om hun mening te kunnen geven en geeft hen verantwoordelijkheid. Bovenal proberen ze de orde te bewaren. Een rustige omgeving is een veilige omgeving. (Marzano, 2007, 2009, 2011).

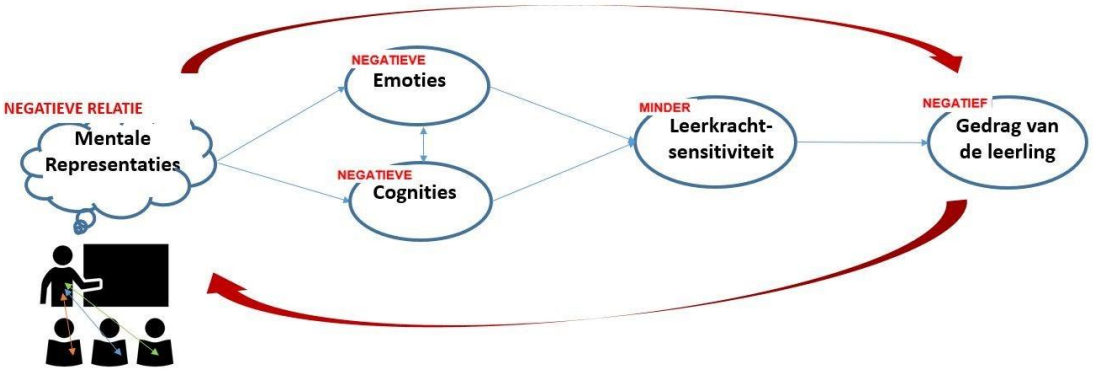
Leerlingen spiegelen zich aan het gedrag van de leerkracht, dus een positieve houding is heel belangrijk zoals respect tonen, beleefd blijven, zich verplaatsen in gevoelens van iemand anders, eerlijk zijn, zelfvertrouwen uitstralen, relativeringsvermogen hebben, leren uit fouten en fouten toestaan, rechtvaardig en consequent zijn. Een positieve houding zorgt voor sociaal gedrag bij leerlingen terwijl conflicten en een negatieve houding naar de leerlingen toe agressiviteit en antisociaal gedrag uitlokt (Palmeijer, 2018).

Iedereen heeft mentale representaties van voorwerpen of anderen. Dit is een verzameling aan beelden, ideeën en bedenkingen over dat voorwerp of over die persoon. Een leerkracht heeft dit onbewust ook van elke leerling. Dit is gebaseerd op vroegere ervaringen en kan positief of negatief zijn. Het is een soort onbewuste filter die in de toekomst zal meebepalen hoe je een bepaald interactie interpreteert en hoe er gereageerd wordt (Pianta, 1999). In Figuur zie je hoe de mentale representaties overgebracht worden via emoties en cognities, hoe deze geuit worden door de leerkracht, opgevangen worden door de leerling en zich vertalen in het gedrag van de leerling.



Figuur 1 Schema overbrengen mentale representaties tot bij leerlingen (Koenen, 2019)

Bij een negatieve representatie is er gevaar dat leerkracht en leerling in een vicieuze cirkel belanden. Deze negatieve representatie zal ervoor zorgen dat de leerkracht de individuele noden van de leerling slechter gaat inschatten en minder empathie zal tonen t.a.v. die leerling waardoor het gedrag van de leerling ook verergert en dat de negatieve representatie van de leerkracht over die leerling weer beïnvloedt. Deze cirkel is weergegeven in Figuur 2. (Koenen,



Figuur 2 Schema vicieuze cirkel negatieve houding leerkracht t.o.v. gedrag leerling (Koenen, 2019)

2019). Deze representaties kunnen een gevolg zijn van een gedrag van een leerling, maar ook een vooroordeel of andere leerkrachten kunnen dit beeld aanwakkeren. Het is belangrijk als leerkracht hierop te letten en deze representaties positief te zien en iedereen gelijk te behandelen.

De aangehaalde kenmerken zijn allemaal heel algemeen. Uiteraard speelt de klasgroep waarmee je werkt ook een grote rol. Uit ervaring leer je hoe om te gaan met bepaalde klasgroepen of individuele leerlingen. Maar deze kenmerken en opmerkingen tonen de juiste richting aan en de valkuilen waarop gelet moet worden.

4.2 Leerkracht-leerling-relatie

De term leerkracht-leerling-relatie zegt het zelf, het is de relatie die er heerst tussen een bepaalde leerkracht en één leerling of een gehele klasgroep. Een warme hechte relatie zorgt voor emotionele ondersteuning en een veilig gevoel voor de leerlingen. Een positieve relatie motiveert leerkrachten om zich extra in te zetten en extra te investeren in de ondersteuning van de leerling of klasgroep. De leerlingen accepteren de opgestelde regels en zullen deze meer volgen wanneer er een positieve leerkracht-leerling-relatie aanwezig is. Terwijl een negatieve relatie leidt tot antisociaal en teruggetrokken gedrag bij de leerlingen. Er is dus een groter risico op ongewenst gedrag dat uitdraait in een negatieve spiraal die moeilijk te doorbreken is (Marzano, 2007, 2009, 2011; Palmeijer et al., 2018).

De leerkracht-leerling-relatie kan bevorderd worden door bijvoorbeeld korte gesprekjes over hobby’s en interesses van de leerling of aan hen vragen naar hun oplossing voor een bepaald probleem. Dit kan je doen in proactieve cirkelgesprekken (deel 5.2.2). Leerlingen betrekken bij het opstellen van regels bevordert deze relatie ook. Het scheppen van duidelijke verwachtingen is ook een kenmerk dat voor een goede relatie kan zorgen. Ze weten immers op voorhand wat er van hen verwacht wordt. Ook een goede structuur in de lessen en daarbuiten geven een positief resultaat. Regels en routines mogen echter niet tot starheid leiden. Het zijn richtlijnen en mogen niet de klas overnemen, want dat zorgt voor een beklemmend gevoel bij de leerlingen waarbij de relatie ook negatief beïnvloed wordt (Palmeijer et al., 2018).

5. Nieuwe, remediërende maatregelen: klasgerichte en schoolgerichte modellen

Vele mensen zijn op zoek naar een andere manier om leerlingen te motiveren dan ze te straffen, te schorsen of angstig te maken. In de maatschappij van vroeger, maar ook nu nog denkt men bij een conflict of ongewenst gedrag aan het geven van een straf als oplossing. Maar deze mindset begint te veranderen naar een manier om de schade te herstellen en de dader zijn verantwoordelijkheid te laten nemen (Beerten, 2012). Een van de grootste struikelblokken en argumenten tegen straffen wordt door Braithwaite (1989) als volgt beschreven: 'straffen veroorzaken boosheid bij jongeren en ontnemen hen de kans om na te denken over hun gedrag en er verantwoordelijkheid voor te nemen' (Braithwaite, 1989). Straffen zal na enige tijd zoveel boosheid opwekken dat het geen zin meer heeft, de leerling leert hier niets uit, een andere aanpak is nodig.

5.1 Een uitstapje naar de evolutie in het strafrecht

Er zijn verschillende soorten sanctiemodellen die gebruikt worden in zowel criminologie als in het onderwijs. De drie meest algemene en gekende zijn retributieve, rehabiliatieve en herstelrechtelijke sanctiemodellen. Het verschil tussen de drie modellen ligt vooral bij wat ze willen bereiken: straffen en beschermen, heropvoeden en behandelen of herstellen (Burssens & Vettenburg, 2004).

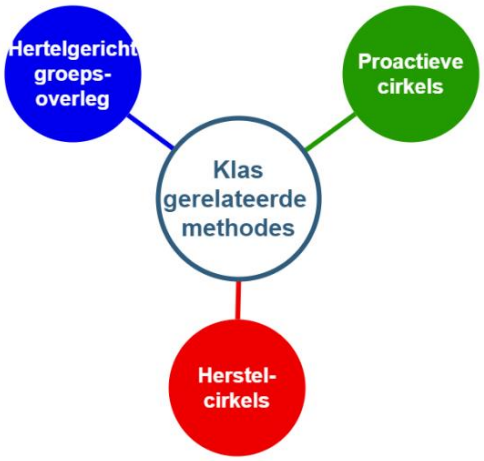
Retributieve sanctiemodellen focussen zich vooral op de dader en wat hij fout deed en welke vergelding daarbij hoort (Beyens, 2000; Burssens & Vettenburg, 2004). De relatie tussen dader en slachtoffer is bij deze theorie bijna tot niet belangrijk (Zehr, 2005). Het is de bedoeling om de dader en het brede publiek af te schrikken zodat de orde in de samenleving bewaard kan blijven. (Burssens & Vettenburg, 2004; Walgrave, 2000). **Rehabilitatie** modellen zijn wel gericht op de toekomst. De bedoeling van de straf is dat het gedrag voorkomen wordt in de toekomst (Beyens, 2000). Het grotere doel is de re-integratie van de jongere (Burssens & Vettenburg, 2004; Walgrave, 2000; Ward & Langlands, 2009). Ook dit model is vooral gericht op de dader.

Herstelrecht is een andere, nieuwe kijk. Het ziet ongewenst of moeilijk gedrag als een inbreuk op relaties i.p.v. inbreuk op het beleid of de gehele school (Morris & Maxwell, 2001). Deze andere, nieuwe manier van kijken naar een probleem zorgt voor een andere aanpak waarbij er zo weinig mogelijk straf gebruikt wordt en er meer gefocust wordt op een beleid waar herstel en de slachtoffers centraal staan en niet de straf van de dader (Zernova, 2007). Het doel is de schade, die door het delict ontstaan is, te herstellen (Beyens, 2000). Die schade kan materieel, fysiek maar ook relationeel en emotioneel zijn (Burssens & Vettenburg, 2004; Strang, 2001;

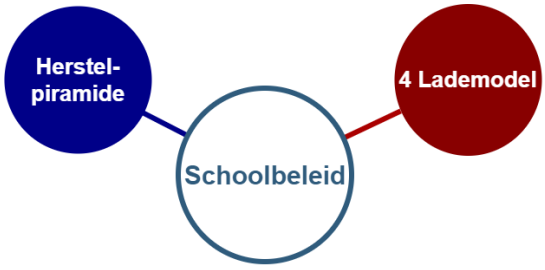
Walgrave, 2000, 2006). Het aanbieden van verontschuldigingen en de ontstane breuken in relaties herstellen zijn het doel (Strang, 2001). Herstelrecht omvat vier principes. Het is een eerlijk proces waarbij iedereen betrokken wordt, die dit wil, er wordt gecommuniceerd o.b.v. de eigen gevoelens, er heerst een verbindende, pedagogische sfeer en als laatste moet er herstelgericht taalgebruik aanwezig zijn gesproken vanuit eigen waarden, normen, behoeften en gevoelens (Beerten, 2012). Een zwak punt van herstelrecht is dat de termen dader en slachtoffer vaak ter sprake vallen. Dit heeft als nadeel dat deze termen de leerlingen criminaliseren en demoniseren wat zowel hun zelfbeeld als het beeld van de buitenwereld over hen negatief kan beïnvloeden (McCluskey et al., 2008)

In sommige gevallen zal herstelrecht alleen niet voldoende zijn en zal straf wel aan de orde zijn en werken de twee modellen samen om tot herstel te komen (Vangroenweghe, 2011). De drie modellen kunnen dus ook samen voorkomen waarbij zowel straf en heropvoeding aan bod komen bij het algemeen herstel (Duff, 2005).

Herstelrecht is een beleid dat door de hele school gedragen moet worden zodat het een invloed kan uitoefenen. In deel 5.2 worden er drie klas gerelateerde methodes besproken (Figuur 3). Het zijn methoden die gebruikt kunnen worden in een klas of buiten de klas met enkele leerlingen. Vaak is enkel de leerkracht of titularis betrokken, zoals bij de herstel- en proactieve cirkels, of een externe moderator, bij het herstelgericht groepsoverleg. Het is een enkelvoudige methode, terwijl in **Fout! Verwijzingsbron niet gevonden.** er volledige schoolbeleidsvormen staan. De herstelpiramide en het 4 lademodel werken met verschillende gradaties of niveaus, er is meer onderverdeling die op voorhand vastgelegd is. De individuele methodes zoals de cirkels kunnen ook in het algemene beleid verwerkt zijn. Deze twee modellen worden in deel 5.3 verder toegelicht



Figuur 1 drie klas gerelateerde methodes als vervanging van sancties



Figuur 2 Twee schoolbeleidsvormen die toegepast kunnen worden waarin weinig sancties aan bod komen

5.2 Klas gerelateerde methodes

5.2.1 Herstelgericht groepsoverleg (hergo)

Hergo of herstelgericht groepsoverleg is een sanctiemodel dat in werking treedt na een ernstig incident, zoals uit de hand gelopen pestgedrag en vandalisme. Een delict op school kan zorgen voor een gevoel van onveiligheid en spanning. Hergo is bedoeld om na zo'n incident de schade te herstellen. Zowel het doel als het proces naar het doel zijn belangrijk. Algemeen leidt een externe en onpartijdige moderator het groepsoverleg. Het gesprek is tussen slachtoffer, dader en andere betrokkenen. Hergo is overgenomen uit Nieuw-Zeeland waar sinds 1989 *Family group conferences* toegepast werden bij terechtstelling. Het werd overgenomen in het Belgisch rechtsysteem waarbij het nadien is overgewaaid naar het onderwijs (Burssens & Vettenburg, 2004). In Vlaanderen werd er tussen december 2001 en maart 2004 een pilootproject opgezet 'hergo op school'. Burssens & Vettenburg (2004) besloten uit de resultaten dat de betrokkenen het proces van hergo apprecieerde, tevreden waren over de aanpak en uitkomst en dat er weldegelijk relaties hersteld werden (Burssens & Vettenburg 2004).

Principe

Een hergo bestaat uit 3 fasen. Vooraf zijn er individuele, informatieve **voorbereidings-gesprekken** tussen de moderator en elke betrokkene. In het gesprek met de dader is het de bedoeling dat de dader zijn verantwoordelijkheid opneemt, als dit niet gebeurt, heeft hergo geen zin en stopt het proces. De **vergadering** zelf, de tweede fase, heeft een vast script met een inleiding en twee rondes. Tijdens de eerste ronde krijgt iedereen de kans om zijn eigen mening over de situatie te geven. In de ronde nadien zal er een herstelplan opgesteld worden. Er wordt geëindigd met een **informeel moment** waarin nagepraat kan worden (Burssens & Vettenburg, 2006).

Er zijn drie algemene voorwaarden vooraleer hergo kan doorgaan:

1. Er is een voorval waar herstel noodzakelijk is
2. De dader neemt zijn verantwoordelijkheid
3. Het proces is vrijwillig en transparant

De eerste voorwaarde is moeilijk af te bakenen. Zo moet je een inschatting maken welke incidenten opgelost kunnen worden met hergo. Er zijn heel duidelijke incidenten zoals vandalisme, maar pestgedrag bijvoorbeeld is een moeilijker geval. Het kan om eenmalige conflicten gaan maar ook aanhoudende probleemgedrag kan via hergo behandeld worden. Hergo vraagt veel inzet en inspanning en wordt het best ingezet bij ernstige voorvallen. Dit is heel subjectief maar de ernst van een voorval kan ook gepeild worden bij de betrokkenen. (Burssens & Vettenburg, 2006). Met het opnemen van verantwoordelijkheid wordt bedoeld dat de dader zijn fouten toegeeft en deze graag wilt rechtzetten of goedmaken. Wanneer een leerling het gedrag of het incident ontkent of minimaliseert zal hergo niet doorgaan. Elke betrokkene krijgt alle details van het verloop en mag niet verplicht worden deel te nemen (Burssens & Vettenburg, 2006; 2004; Walgrave, 2006).

Voor- en nadelen

Meerwaarden aan hergo zijn de verminderde draaglast voor de leerkracht aangezien ze hulp kunnen inschakelen, maar ook leerlingen krijgen een extra kans en worden serieuzer genomen, er wordt naar hen geluisterd, de leerling doet hierdoor ook aan zelfreflectie. Als laatste leert de school ook omgaan met conflicten i.p.v. ze direct te bestraffen en niet verder te bespreken (Vangroenweghe, 2011). Naast lovende woorden is er ook kritiek op hergo zoals het geven van de labels dader en slachtoffer aan de leerlingen die heel stigmatiserend werken en mentale schade kunnen brengen aan de leerlingen zelf. (Morris & Young, 2001). Ook is het bijna onmogelijk om de invloed van hergo te isoleren aangezien dit een deel is van een algemeen geheel. Straffen zelf is in sommige situaties nodig, waar een hergo niet van toepassing kan zijn, maar dit is nooit de eerste keuze (Vangroenweghe, 2011).

5.2.2 Proactieve cirkels

Herstelcirkels en proactieve cirkels zijn kringgesprekken tussen de leerlingen van een volledige klas of enkel de betrokkenen bij een conflict geleid door een leerkracht. Proactieve cirkels worden ingezet voordat er een probleem optreedt terwijl een herstelcirkel gebruikt wordt als er een incident heeft plaatsgevonden en er herstel noodzakelijk is (Morris & Maxwell, 2001). De vragen die gesteld worden moeten zorgen voor open communicatie waarbij de verschillende partijen uit hun eigen waarden, normen en gevoelens praten en niets verwijten of negatief spreken over de andere. De leerkracht is bij beide soorten cirkels moderator, is onpartijdig en zorgt dat alles in goede banen verloopt (Beerten, 2012).

Principe

Bij een proactieve cirkel kan elke betrokkene vertellen wat hij of zij voelt of gewaarwordt. De leerling ontwikkelt op emotioneel, sociaal en moreel vlak verschillende vaardigheden. Ze leren in een vertrouwde omgeving hun gevoelens verwoorden, luisteren naar elkaar en hun

zelfvertrouwen neemt toe (Beerten, 2013; KOV, 2016). De regelmaat en duur van de gesprekken kan de leerkracht, als neutrale moderator, zelf bepalen. Het gesprek start met enkele regels toe te lichten die de leerkracht beslist. Voorbeelden van zo'n regels zijn het niet onderbreken van de leerling die aan het woord is en dat je niet hoeft te praten als je dat niet wilt. In elk gesprek wordt er een bepaald thema behandeld en is het de bedoeling dat de leerlingen leren luisteren en spreken in een verbindende taal. Voorbeelden van thema's zijn: 'waar kijk je deze week naar uit?' of actuelere vragen zoals 'hoe beleef jij deze lockdown?'. Deze proactieve cirkels zullen conflicten voorkomen doordat er al over spanningen gesproken kan worden vooraleer er een effectief conflict ontstaat. Wanneer er toch een conflict zou zijn, zijn de leerlingen cirkelgesprekken en de herstelgerichte taal reeds gewoon en zal het gesprek over het conflict vlotter kunnen verlopen zonder dat ze de cirkel zullen associëren met problemen (Beerten, 2012, 2013). Het is bedoeld om een veilige omgeving te creëren en vaardigheden te ontwikkelen (Beerten, 2013).

5.2.3 Herstelcirkels

Principe

Een herstelcirkel is ook een kringgesprek, maar in dit geval over een conflict of incident dat recent gebeurd is en waarbij alle betrokkenen samenzitten om de gerichte schade te herstellen. Een voorbeeld waarin een klasherstelcirkel zeker aan de orde is, is bij een heel rumoerige klas waarbij de leerlingen de taken die hen worden opgedragen niet uitvoeren, waar het heel moeilijk is de leerlingen voor iets te motiveren… . Deze herstelcirkel betrekt heel de klas en niet enkel de grootste stoorzenders, waardoor de sfeer niet wijzigt i.v.m. het uit de klas zetten van de stoorzenders. De leerlingbegeleider en de klastitularis kunnen ook aanwezig zijn. Vooraleer de herstelcirkel plaatsvindt zijn er voorbereidende gesprekken met verschillende groepjes uit de klas. Zo wordt er op voorhand al gepolst of de leerlingen de verantwoordelijkheid nemen voor bepaalde daden of hun aandeel in een bepaalde situatie, de gevolgen van hun gedrag begrijpen en willen goedmaken, enz. . Het doel van een herstelcirkel is het erkennen en herstellen van de ontstane schade die een persoon bij iemand anders veroorzaakt heeft. Ook hier kan dit herstel enkel gebeuren als de persoon die voor de schade gezorgd heeft, zijn verantwoordelijkheid neemt. Het gesprek eindigt met afspraken die elke betrokkene helpt opstellen en akkoord meegaat. Wanneer het een te ernstig conflict is, zal men overschakelen op hergo met een neutrale, externe moderator (Beerten, 2012).

Er zijn verschillende soorten van herstelcirkels en proactieve cirkels, zoals *peer mediation* waarbij oudere leerlingen kleinere conflicten bij jongere leerlingen oplossen. Een tweede vorm is een herstelcirkel tussen een leerkracht en leerling. Dit is een kort gesprek met een leerling die ongewenst gedrag vertoonde, er kan ook nog een derde leerkracht bij zijn die een neutraal standpunt inneemt. Bij een ruzie op de speelplaats of pesterijen kan een leerkracht een kleine

informele herstelcirkel voorstellen met enkel de betrokken leerlingen en zonder voorbereiding (Beerten, 2012).

Voor- en nadelen

Uit onderzoek blijkt dat er minder conflicten optreden en definitieve of tijdelijke uitsluitingen veel minder voorkomen bij herstelgerichte scholen. De relaties tussen leerlingen onderling en de leerkracht worden versterkt, maar ook de relaties binnen de volledige school en tussen leerkrachten verbetert (Hendry, 2009). Leerlingen voelen zich gerespecteerd en appreciëren dat er echt naar hen geluisterd wordt (Beerten, 2012). In een proactieve cirkel leren ze in een heel veilige omgeving hun gevoelens uiten en spreken voor een groep.

5.2.4 Samenvatting klas gerelateerde modellen

In Figuur 5 staan de drie klas gerelateerde modellen samengevat. De groene en rode rechthoeken zijn respectievelijk de voor- en nadelen. Hergo is een methode die vooral gebruikt kan worden wanneer er een zeer ernstig voorval zich voordoet. Een externe moderator zal ervoor zorgen dat er veel objectiever gekeken zal worden naar de situatie. Hergo kent succes wanneer er wederzijds respect getoond wordt en iedereen zijn gevoelens kan uiten die te maken hebben met het conflict om zo een dergelijke situatie in de toekomst te vermijden. De termen dader en slachtoffer, zouden beter vervangen worden door andere termen die minder stigmatiserend zijn, zodat iedereen zich goed voelt ook na het conflict en gesprek. Proactieve cirkels hebben als doel conflicten op voorhand al te vermijden en leerlingen veilig te doen voelen in de klas waarbij ze ook nog verschillende andere vaardigheden leren door naar elkaar te luisteren. Wanneer een herstelcirkel dan nodig is, door een conflict binnen de klas of daarbuiten, zal deze aangenamer en vlotter verlopen aangezien ze al vertrouwd zijn met de cirkel. De herstelcirkel gelijkt op een hergo, maar is voor minder ernstige conflicten die kunnen opgelost worden door de klastitularis of leerlingbegeleiding als onpartijdige moderator.

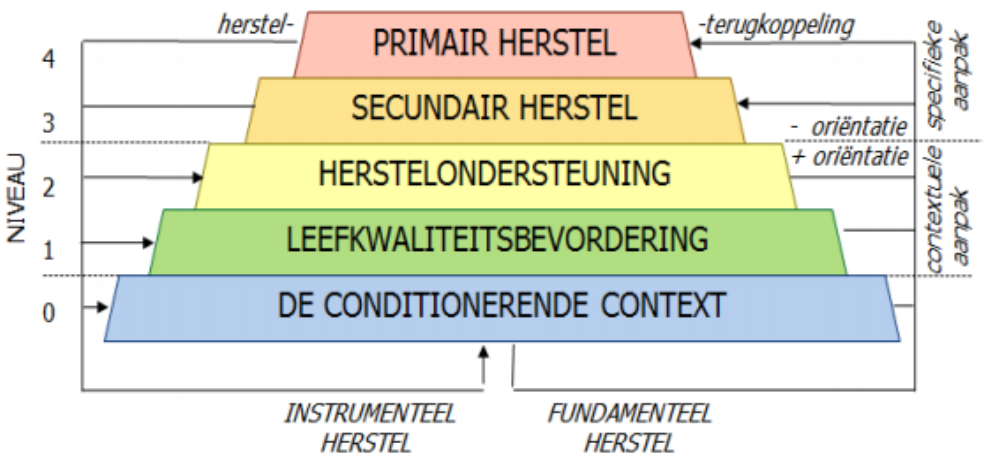
Figuur 3 Klas en individuele leerling gerelateerde methodes
Groene rechthoeken = voordeel
Rode rechthoeken = nadeel

5.3 Verschillende algemene vormen van schoolbeleid

Naast klasgerichte aanpakken zoals de drie die in de vorige paragraaf besproken zijn, zijn er ook methoden die als een volledig schoolbeleid geïmplementeerd kunnen worden. In de volgende paragrafen worden de herstelpiramide en het 4 ladenprincipe besproken.

5.3.1 Herstelpiramide

De herstelpiramide is ontworpen door Johan De Klerck in 2005 en is een model gebaseerd op herstelrecht. De piramide bezit vijf niveaus, waarmee hij verwijst naar het feit dat herstel in verschillende lagen voorkomt (Figuur 6). Niveau drie en vier werken probleemgericht: het ontstane conflict, het trauma… , terwijl niveau twee en één naar de positieve bandering kijken van een fundamenteel herstel en het verbeteren van het leven (Deklerck, 2005).



Figuur 4 De herstelpiramide (Deklerck, 2005)

Niveau vier staat voor het primair herstel waarmee men direct op de feiten zelf gericht is. Dit herstel loopt van een welgemeende 'sorry' tot een hergo. Ook afspraken hoe de leerling zich wel moet gedragen zijn een belangrijke factor bij dit primair herstel.

Niveau drie is het secundair herstel waar er verder gekeken wordt. Meestal zit de situatie anders in elkaar dan het voorkomen van een conflict. Het karakter van die persoon, de thuissituatie en de voorgeschiedenis moeten in rekening gebracht worden. Niveau drie draait om de persoon, de achterliggende omstandigheden. De persoon werkt aan zichzelf en herstelt de bredere context die het conflict heeft veroorzaakt. Het conflict waar in niveau vier aan gewerkt wordt is een symptoom van niveau drie (Deklerck, 2005).

Het volgende niveau, **niveau twee** is de herstelondersteuning. Dit houdt in de belanghebbenden te helpen in het functioneren met hun sociale en familiale omgeving, maar ook met zichzelf. Er wordt er geprobeerd de levenskwaliteit te verbeteren. Niveau drie en vier worden als achtergrondinformatie gebruikt om deze kwaliteit te verbeteren. Herstel ondersteunende maatregelen, zoals sociale en communicatievaardigheden, verbeteren het herstel op de hogere niveaus.

Niveau één behandelt het 'leren leven' of 'leven leren'. In het vorige niveau gaat het over specifieke vaardigheden, terwijl het hier gaat over het leven zelf: het samenleven, deel uitmaken van een klasgroep, talenten ontwikkelen, leren lezen en schrijven… . **Niveau nul** is de conditionerende context, herstel gebeurt niet afgezonderd van de rest van de maatschappij (Deklerck, 2005).

De pijlen aan de zijkanten zijn de herstelterugkoppeling. Zij verbinden de verschillende niveaus. Er wordt geleerd over een niveau bij een ander niveau. Door bijvoorbeeld in gesprek te gaan, niveau vier, kan men iemands thuissituatie beter inschatten en zien dat daar het schoentje knelt, wat zich situeert op niveau drie. Communicatie en terugkoppeling zijn

belangrijke elementen die zeker aanwezig moeten zijn zodat er optimaal herstelgericht kan gewerkt worden (Deklerck, 2005).

Deze herstelpiramide is een theoretisch model dat concreet toegepast kan worden als schoolbeleid. Uiteraard geeft elke school zelf invulling aan de niveaus hoe zij dit concreet zien. Bij dit model ligt de focus ook op het herstellen van de schade en het ongewenst gedrag in de toekomst te voorkomen en niet de straf die uitgevoerd moet worden door het gedrag zelf. Er zijn weinig scholen die kiezen voor dit beleid. Mede omdat het vooral gebruikt wordt binnen het gerecht en criminologie en het weinig concreet is hoe de school het moet toepassen of organiseren.

5.3.2 Het 4 lademodel

Een tweede soort beleid is het 4 lademodel ontworpen door Monique D'aese in 2002, de laatste herwerkte versie kwam uit in 2019. Het is een kader dat elke school op zijn manier kan aanpassen en gebruiken. Door dit model zijn straffen op elkaar afgestemd en zal de straf niet afhankelijk zijn van de leerkracht of van leerling tot leerling. De school kiest welke maatregel bij welke categorie of lade hoort (Demey, 2016). Zonder effectief beleid is een algemene consensus soms niet aanwezig. Ouders en leerlingen worden nerveus van de onvoorspelbaarheid. Die nervositeit leidt snel tot een gevoel van onrechtvaardigheid. Dit model biedt voorspelbaarheid, rechtvaardigheid en rechtlijnigheid doordat elke overtreding vastligt en duidelijk is tot welke categorie dit behoort (D'aese, 2019). Dit is een objectieve basis waarbij eenzelfde overtreding gelijk behandeld wordt onafhankelijk van de omstandigheden en leerling. Ook de frequentie van de overtreding moet in rekening gebracht worden. Er zijn vier categorieën gebaseerd op deze bedenkingen. Elke lade bevat verschillende maatregelen die passen bij de overeenkomstige categorie. Het 4 lademodel is geschematiseerd in Figuur 7 (GO!, 2015).

Figuur 5 Het 4 lademodel

De eerste lade is de lade van aanpak voor ernstige of zware, eenmalige overtredingen, bijvoorbeeld vandalisme. Bij zo'n overtreding moet je aan de buitenwereld laten zien dat de situatie ernstig genomen wordt en moet er dus gestraft worden. Naast het geven van de straf moet de leerling ook ondersteund worden in het omgaan met het probleem en de oorzaak van de overtreding opzoeken. Mogelijke maatregelen kunnen zijn: tijdelijke uitsluiting, gedragscontract, materiële schade herstellen, een werkstuk schrijven, maar ook een herstelcirkel kan hier van toepassing zijn om de situatie te kaderen en in gesprek te gaan met de leerling(en)…(Demey, 2016).

De tweede lade is de aanpak van niet-ernstige, maar storende, eenmalige overtredingen zoals eten in de gang, afval op de grond gooien, huiswerk niet maken, enz. Te veel straffen zorgt voor een onaangename sfeer en zal ook minder het gewilde effect hebben. Bij deze overtredingen is een opmerking of waarschuwing voldoende. De leerlingen wijzen op de regels en afspraken is vaak genoeg. De leerlingen weten en voelen dat je ze in de gaten houdt en aandacht aan hen besteed. Als de overtreding uit de hand loopt, kom je in de derde lade terecht. Mogelijke maatregelen in de tweede lade zijn: een knikje, glimlach, duim omhoog of omlaag, een opmerking enz. (Demey, 2016). Proactieve cirkels zullen deze tweede lade sterk kunnen verlichten doordat er betere communicatie optreedt, de leerkracht echt luistert naar zijn leerlingen en weet wat er omgaat in zijn klas en de leerlingen zich veilig voelen.

De voorlaatste lade is die van het aanpakken van hinderlijke gewoontes waarmee ze lichte, storende overtredingen bedoelen die meermaals voorvallen bij dezelfde leerling. Waarschuwen is dan niet meer voldoende. Vaak zijn strafstudie of nablijven de sancties die hieraan vasthangen, maar deze helpen vaak niet. Het is beter om op maat van de leerling de straf bepalen, dit vergt meer investering, maar geeft een beter resultaat. De individuele aanpak en het besef van een leerling dat een leerkracht hem wilt helpen en hem belangrijk vindt, is een goede drijfveer voor de leerling om zijn gedrag te wijzigen. Enkele maatregelen zijn een gedragscontract, een gesprek, afspraken rond wat wel en niet kan, enz. (Demey, 2016). Ook hier zou een herstelcirkel op zijn plaats zijn. De leerling attent maken op het storend gedrag, zijn gevoelens en die van de leerkracht betrekken kan een goede manier zijn om de leerling te laten inzien dat anderen last hebben van zijn gedrag, maar dat er wel naar hem geluisterd wordt.

De laatste lade gaat over het aanpakken van veel voorkomende ernstige overtredingen. Wanneer mensen op school opzettelijk en meerdere malen fysiek of verbaal gekwetst worden, moeten er gevolgen zijn. Vaak wordt een hergo tussen dader en slachtoffer gebruikt om de schade aan de relatie of persoon zelf te herstellen. Dit zal zoals reeds besproken een groter

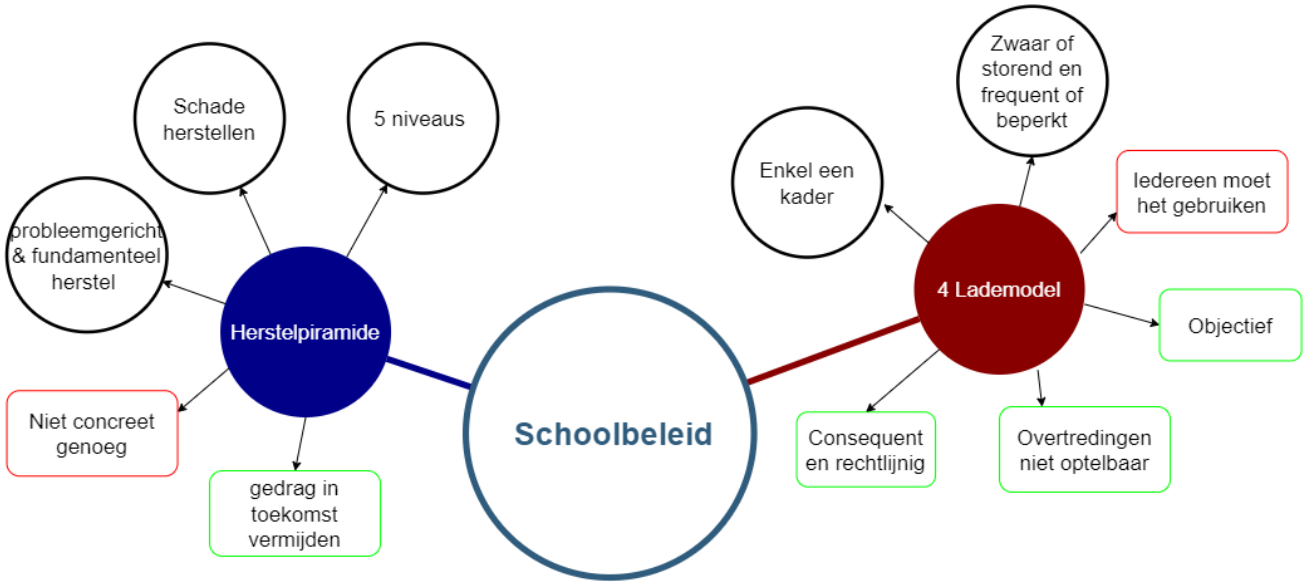
effect hebben dan enkel de dader straf te geven, aangezien er ook schuldbesef zal zijn bij hergo (Demey, 2016).

De twee criteria ernst en frequentie bepalen in welke categorie welke overtreding terecht komt. Elke school kan deze categorieën op zijn eigen manier invullen met de eigen prioriteiten. Zware overtredingen, lade 1 en 4, worden altijd behandeld door een leidinggevende. De twee andere categorieën, lade 2 en 3, rond storend gedrag zijn het domein van de leerkracht (D'aese, 2019).

Overtredingen of conflicten zijn niet optelbaar. Wanneer een pester zijn huiswerk verschillende keren vergeet te maken en nu voor de eerste te laat komt, wordt de leerling behandeld als elke andere leerling die voor de eerste keer te laat komt. Negatieve emoties kunnen soms ophopen en een invloed uitoefenen op hoe je als leerkracht kijkt naar de leerling, maar door het kader waarin alles is uitgeschreven wordt er op elk moment objectief een straf bepaald. Zo mag typisch adolescentengedrag dat normaal wel door de beugel kan, niet opeens bestraft worden omdat de leerkracht moe is of emotioneel een zware dag heeft (GO!, 2015). Het model wordt al in verscheidene scholen gebruikt, maar in sommige is het effectiever dan in andere. Het is belangrijk dat alle leerkrachten de procedure kennen en deze vertrouwen om het model te laten slagen (D'aese, 2019).

5.3.3 Samenvatting verschillende schoolbeleidsvormen

In Figuur 8 staan in een schema de twee vormen van schoolbeleid samengevat. De groene en rode rechthoeken zijn respectievelijk enkele voor-en nadelen. De herstelpiramide is een model dat in het onderwijs weinig gebruikt wordt, maar theoretisch wel een goed sanctie beleid zou kunnen vormen. Het zal nog concreter uitgewerkt moeten worden en meer moeten worden gericht op onderwijs. Het 4 lademodel is reeds actief in verschillende scholen. In sommogie scholen is het actiever dan bij andere. Het is de bedoeling dat er telkens dat er een overtreding is er gewerkt wordt met dit model door iedereen. Wanneer dit een gewoonte wordt, zal dit zijn vruchten afwerpen en zorgen voor consequentie en rechtlijnigheid.



Figuur 6 Twee mogelijke schoolbeleidsvormen omtrent sanctioneren
Groene rechthoeken = voordeel
Rode rechthoeken = nadeel

Deel 2: Onderzoeksdesign

Het onderzoek in deze masterproef is gericht op leerkrachten en hoe zij omgaan met straffen. A.d.h.v. een online survey opgemaakt met *Google Forms* met in totaal 15 vragen werd er gepeild naar hoe zij zelf straffen en hoe zij gestraft werden toen ze zelf op de schoolbanken zaten. Er werd gekozen voor een online enquête aangezien er op die manier veel leerkrachten bereikt konden worden. In totaal hebben 167 leerkrachten deelgenomen aan de enquête. De enquête werd verspreid via mijn ouders en familie die leerkrachten zijn in grote scholen te Sint-Niklaas met ASO, TSO, BSO of BuSO. In totaal hebben er leerkrachten van 11 verschillende scholen gereageerd. Zowel leerkrachten die lesgeven in ASO, BSO, TSO als BuSO uit de drie verschillende graden hebben gereageerd.

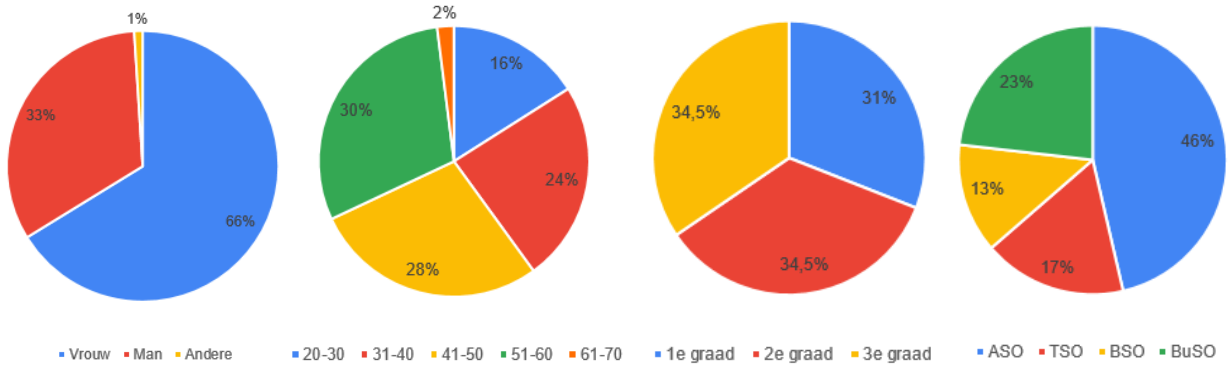
Er zijn zowel *multiple choice* (MC) vragen als open vragen gesteld. De MC vragen zorgen dat ze verwerkt kunnen worden in grafieken. De open vragen worden gebruikt voor een peiling van de eigen mening. Er zijn identificatie vragen die als verschillende parameters gezien worden om de andere vragen te sorteren. Deze parameters zijn: geslacht, leeftijd, aantal jaar ervaring, de graad en onderwijsvorm, de school en de vakken die gegeven worden. De tweede groep vragen is over de tijd dat de leerkrachten zelf in het middelbaar zaten. Zo kan er achterhaald worden of zij zelf veel gestraft werden, hoe zij zich daar als leerling bij voelden en of de straf een effect had op hen. Een derde luik zijn vragen over hun eigen lespraktijk. Hierin gaan de vragen over hoe zij ongewenst gedrag of het vergeten van een taak aanpakken met een onderverdeling of dit meerdere malen of slechts eenmaal voorkomt. In een open vraag wordt er gevraagd of de leerkrachten vinden dat hun maatregelen werken. Nadien duiden ze op een schaal van een tot vijf aan of zij meer belonen of net meer straffen in hun lespraktijk. Een laatste luik stelt een vraag over welk beleid de school gebruikt omtrent straffen. De opbouw van de gehele online survey is: identificatie, het verleden, het heden en de gehele school. In de laatste vraag zijn enkele moeilijkere termen terug te vinden die misschien wat meer verklaring vergden. In totaal zijn er 3 open vragen van de in totaal 15 vragen gesteld. In Bijlage 1: volledige enquête zit de volledige enquête met alle antwoordmogelijkheden.

De resultaten zijn verwerkt in Excel. De vragen zijn verschillende keren gesorteerd en verwerkt telkens o.b.v. een andere parameter, aangehaald zoals in de vorige paragraaf. De open vragen werden gebundeld in verschillende categorieën zoals: ja, nee, meestal wel, soms, afhankelijk van bepaalde parameters en geen idee.

Deel 3: Resultaten

Er hebben 167 leerkrachten geantwoord op de enquête waarvan 66% vrouwen, 33% mannen en 1% andere. Ook de leeftijd van de leerkrachten was heterogeen verdeeld zoals te zien in Figuur 9. 31% van hen werkt in de 1e graad, 34,5% in de tweede en 34,5% in de derde. De verdeling van leerkrachten in ASO, TSO, BSO en BuSO was respectievelijk 46%, 7%, 13% en 23%. De resultaten voor 'andere' bij het eerste diagram en de 2% leerkrachten met een leeftijd tussen 61 en 70 jaar uit het tweede diagram worden niet in rekening gebracht aangezien er minder dan tien personen in deze categorieën zitten en dus geen betrouwbare resultaten geeft.

1. Straf in het middelbaar en emoties hierbij

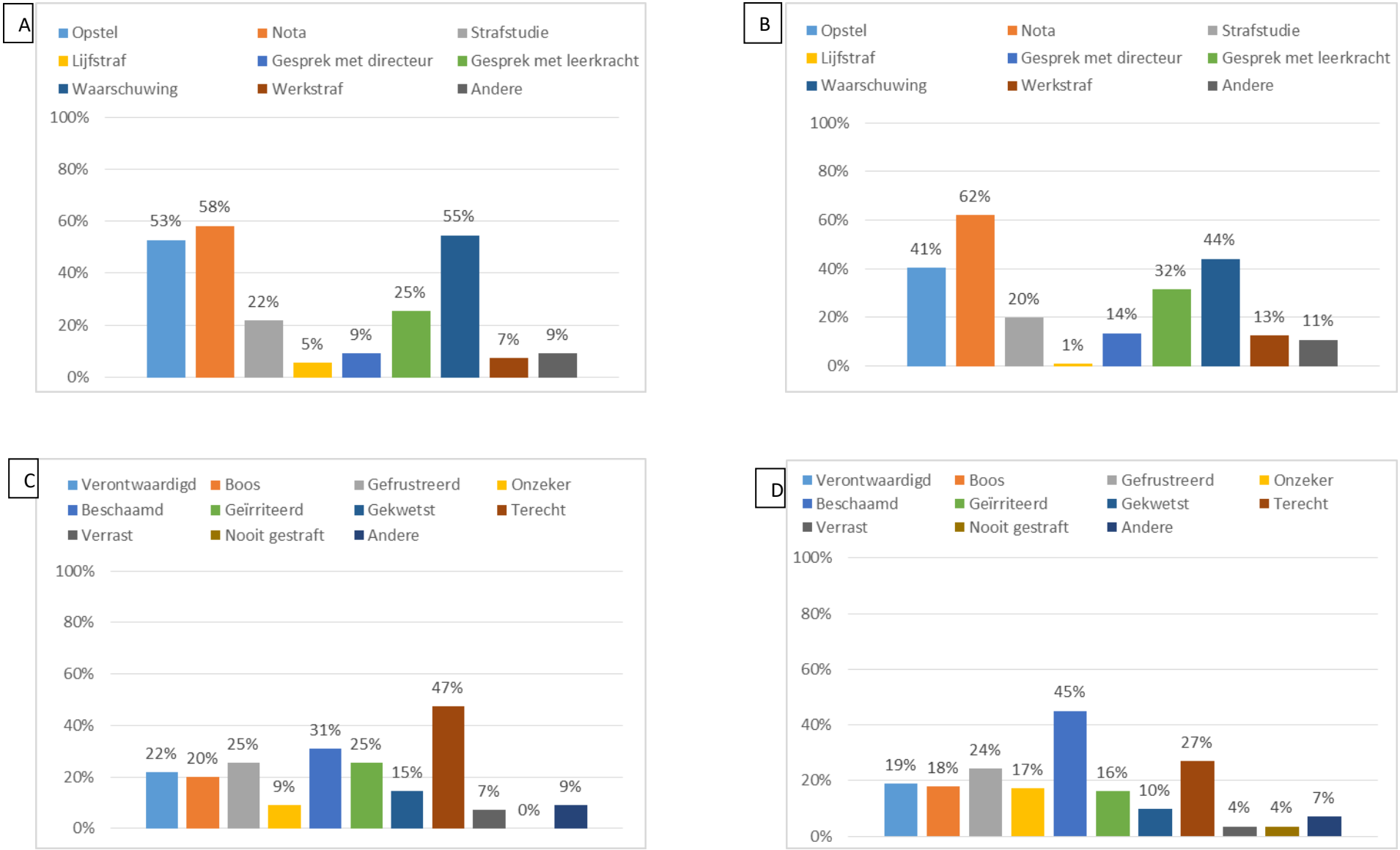


Figuur 7 Procentuele verdeling antwoorden van links naar rechts: man-vrouw, leeftijd, graad en onderwijsvorm.

In het tweede luik van de enquête werd gevraagd naar hoe zij ooit als leerling zelf gestraft werden in het middelbaar en hoe zij zich toen daarbij voelden. In Figuur 10 staan de antwoorden gesorteerd volgens geslacht. De straffen die zij het meest kregen zijn (voor man en vrouw) een opstel schrijven (53% en 41%), een nota (58% en 62%) en een waarschuwing (55% en 44%). De verschillen tussen de antwoorden van de mannelijke en vrouwelijke leerkrachten zijn klein. Bij de emoties die zij voelden bij het krijgen van een straf is er wel een verschil op te merken: mannen vinden de straf meer terecht (47%) dan vrouwen (27%) en vrouwen zijn meer beschaamd (45%) dan mannen (31%) over het krijgen van een straf. Ook zijn er veel leerkrachten die boos of verontwaardigd waren over het krijgen van een straf. Deze gevoelens kunnen gepaard gaan met een onterecht gevoel (42% en 37%).

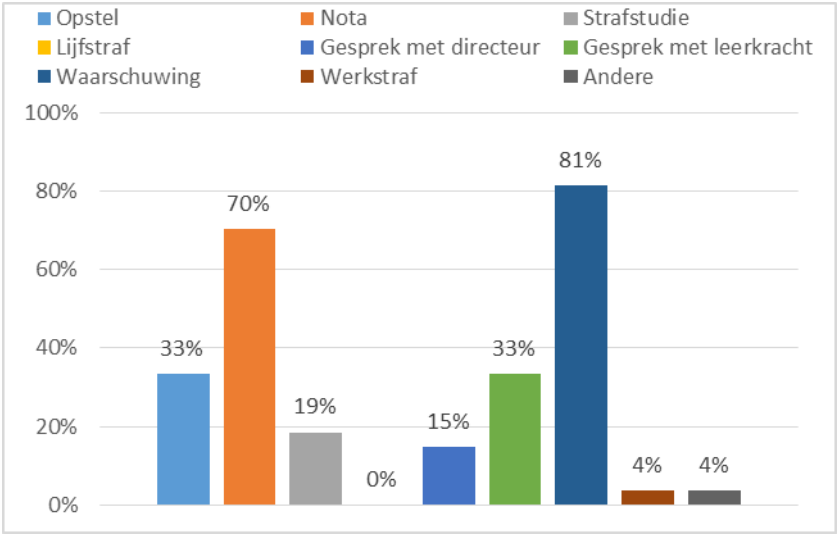
In Figuur 11 en Figuur 12 staan de antwoorden van dezelfde vraag over de straffen die de leerkrachten kregen toen ze zelf in het middelbaar zaten, maar deze keer werden de antwoorden gesorteerd o.b.v. leeftijd: 20-30, 31-40, 41-50, 51-60, 61-70 jaar. Er waren te weinig antwoorden in de categorie met een leeftijd 61-70 jaar (4 antwoorden), dus deze zijn weggelaten. De straffen die het meest gegeven werden aan de leerkrachten toen zijn in het middelbaar zaten waren voor jongere leerkrachten, tussen 20 en 30 jaar en tussen 31 en 40 jaar, een waarschuwing (resp. 81% en 60%) en een nota (resp. 70% en 65%) (Figuur 11, resp. A en B) en bij oudere leerkrachten, tussen 41 en 50 jaar en 51 en 60 jaar, waren de straffen

vooral een nota (resp. 54% en 58%) en een opstel (resp. 59% en 36%) (Figuur 11, C en D). De gevoelens die ze hadden tijdens het krijgen van de straf waren voor jonge leerkrachten en oudere leerkrachten vooral schaamte (ongeveer 43%), frustratie (ong. 24%), maar velen vonden de straf ook terecht (ong. 43%) (Figuur 12).

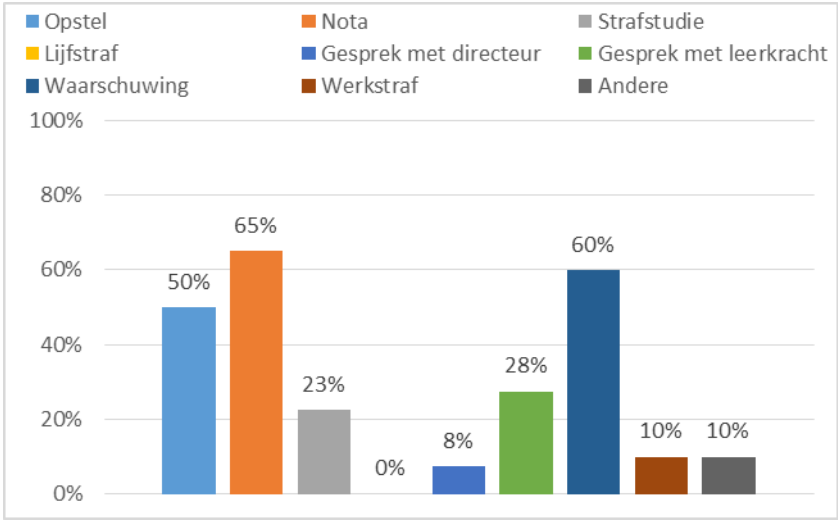


Figuur 8 Straffen in het middelbaar: mannelijke (1) en vrouwelijke (2) leerkrachten en de emoties bij deze straf: mannelijke (3) en vrouwelijke (4) leerkrachten

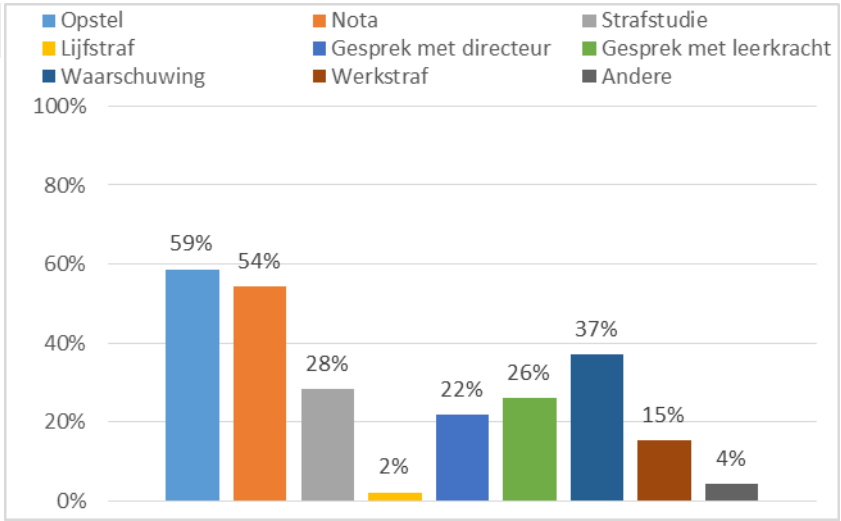
A



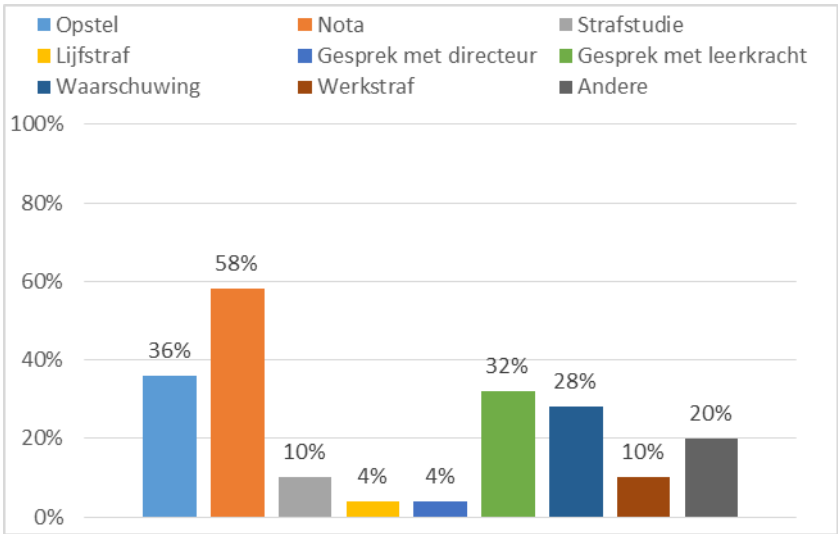
B



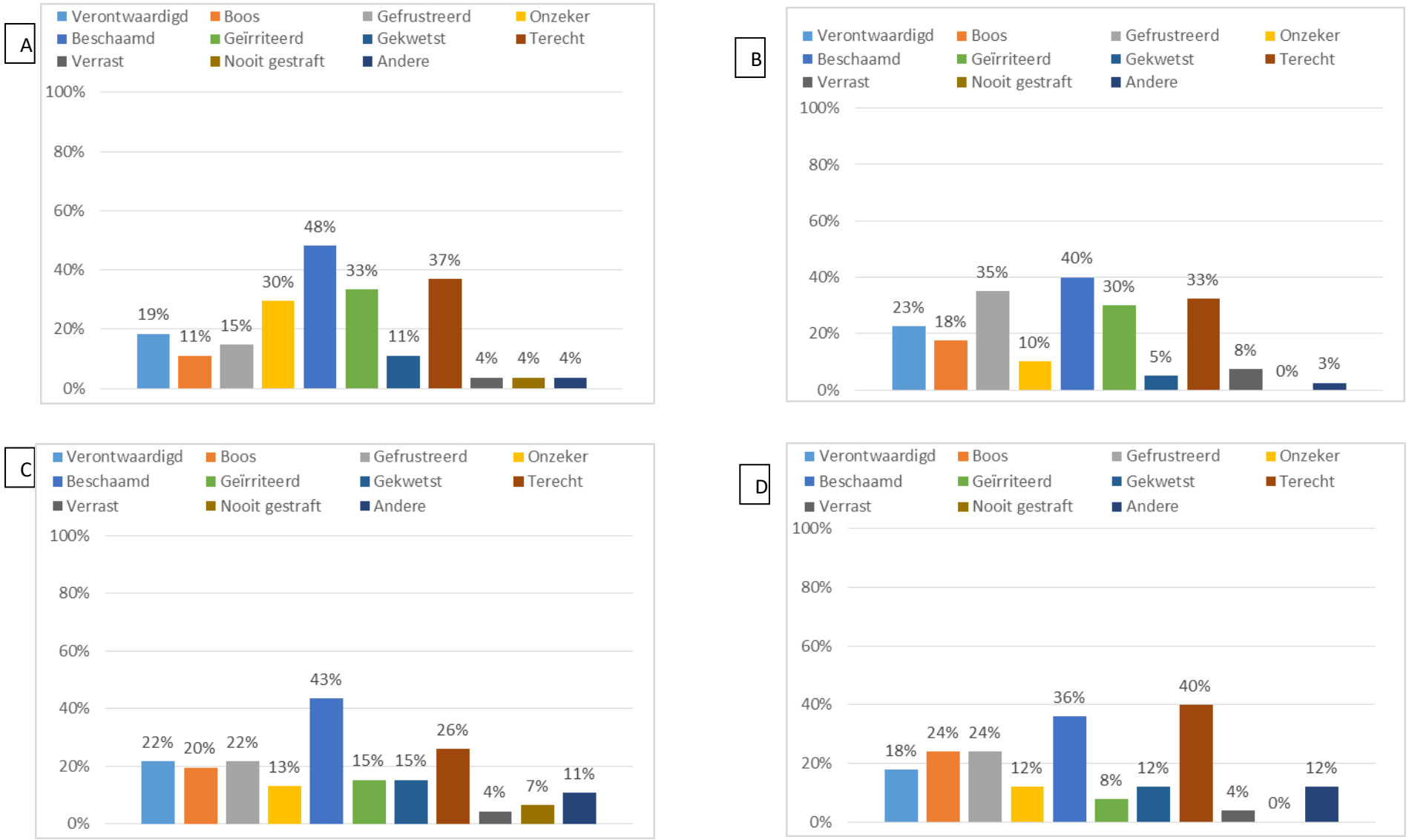
C



D

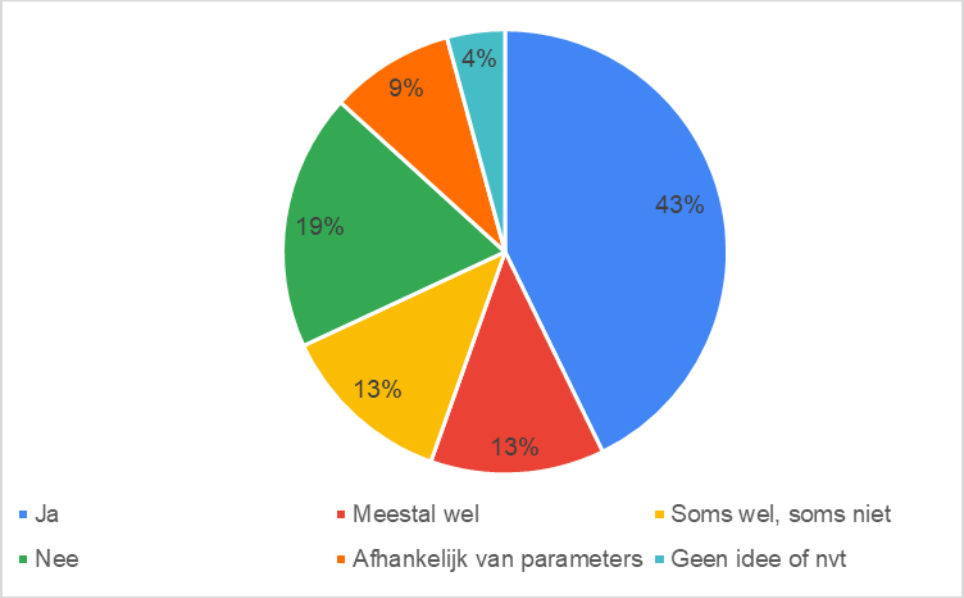


Figuur 9 Straffen in het middelbaar per leeftijd: 20-30 (1), 31-40 (2), 41-50 (3), 51-60 (4) jaar



Figuur 10 Emoties bij gestraft worden per leeftijd: 20-30(1), 31-40 (2), 41-50 (3) en 51-60 (4)

In Figuur 13 staan de antwoorden op de open vraag of de straf die de leerkrachten kregen, toen ze zelf in het middelbaar zaten, werkte. De antwoorden zijn onderverdeeld in zes categorieën: ja, meestal wel, soms wel en soms niet, nee, afhankelijk van parameters, geen idee of n.v.t.. Deze parameters zijn de leerlingen zelf, de leerkracht of de straf. Hiermee wordt bedoeld dat het bijvoorbeeld afhankelijk was van de leerling of de straf al dan niet het juiste effect gaf. De meerderheid van de leerkrachten vonden dat de straffen werkten. Een vijfde vond dat deze helemaal geen effect hadden.



Figuur 11 Verdeling antwoorden op de open vraag of de straffen in het middelbaar werkten

2. Eenmaal en meermaals straffen in eigen klaspraktijk

In deze paragraaf worden de antwoorden gesorteerd op de vragen wat de leerkrachten in hun eigen klas doen met leerlingen die hun taak of boek vergeten of storend gedrag vertonen. Er wordt een verschil gemaakt tussen het eenmaal voorkomen van dit gedrag of vergetelheid en het meermaals optreden. Dezelfde antwoorden worden op verschillende manieren gesorteerd en vergeleken, namelijk o.b.v. geslacht, jaren ervaring, de graad en onderwijsvorm. De meest gebruikte maatregelen bij een eenmalige gebeurtenis zijn een waarschuwing of niets. Bij een overtreding die meerdere malen voorkomt worden er vooral nota's gegeven of wordt de leerling na de les gevraagd om zichzelf te verklaren in een gesprek met de leerkracht.

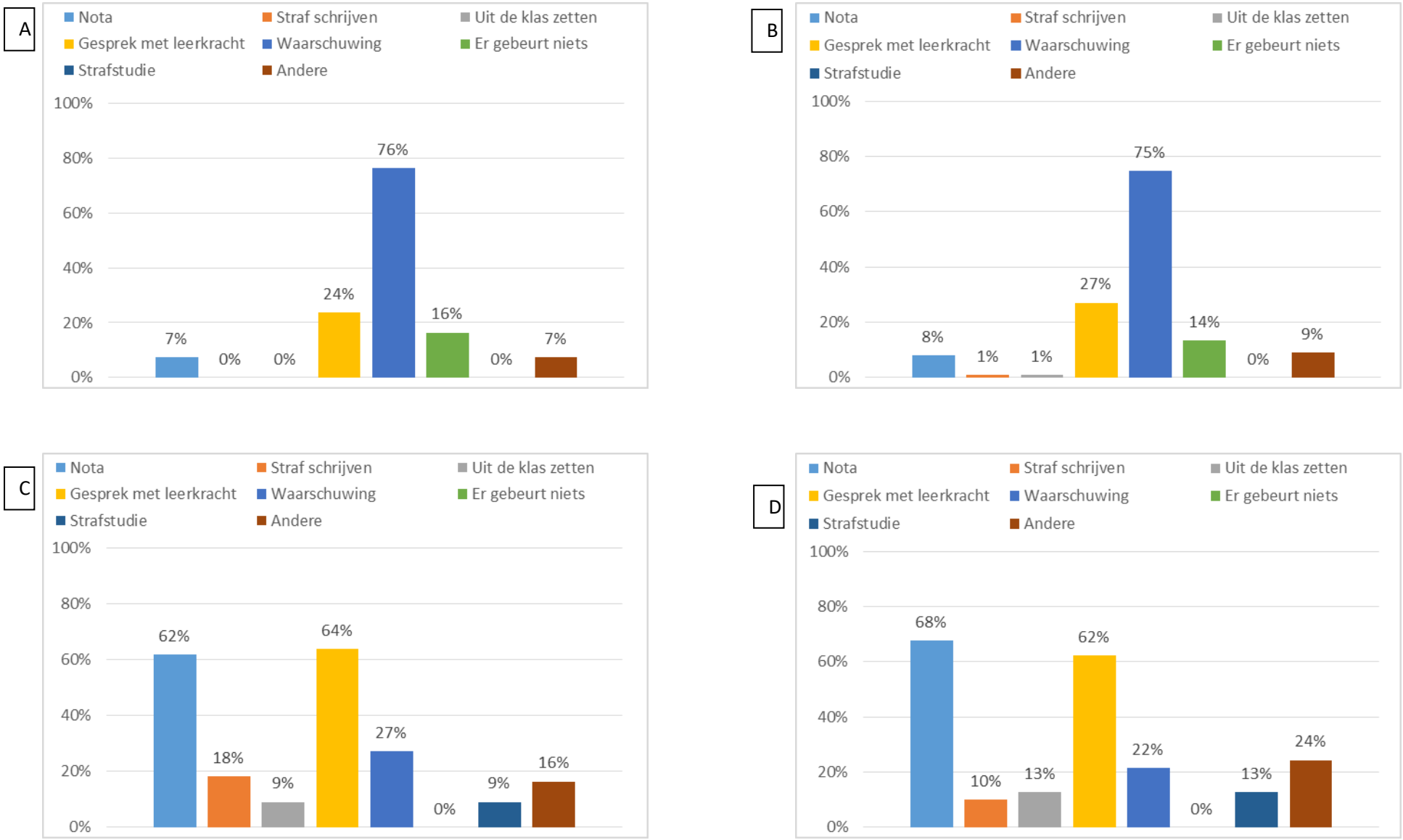
Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten straffen gelijkaardig, zowel wanneer het eenmaal voorkomt als meermaals. Wanneer het eenmalig is, geven ze beiden een waarschuwing en spreken ze het gedrag aan (Figuur 14, A en B). Bij meermaals voorkomen van het gedrag zijn een gesprek na de les en een nota de meest voorkomende maatregelen. Vrouwelijke leerkrachten geven iets meer nota's (68%) dan mannelijke (62%). Hoewel dit maar een klein verschil is. 62% tot 64% van de leerkrachten spreekt de leerling na de les aan over het gedrag

of de vergeten taken (Figuur 14, C en D). Onder de categorie ‘andere’ kwamen minpunten enkele keren voor, ook een alternatief punten- of streepjessysteem werden vernoemd.

De verdeling van dezelfde resultaten o.b.v. het aantal jaren dat de leerkracht lesgeeft, is te vinden in Figuur 15, Figuur 16, Figuur 17 en Figuur 18. Leerkrachten die 0 tot 30 jaar ervaring hebben, geven bij de eenmalige gebeurtenissen vaker een waarschuwing (tussen 75% en 91%). Leerkrachten die al langer lesgeven, 31 tot 40 jaar, geven minder waarschuwingen (55% en 56%). Een gesprek met de leerling werd als methode gekozen door 20 tot 35% van de leerkrachten (Figuur 15 en Figuur 16). Leerkrachten met nul tot 15 jaar ervaring zullen, wanneer het gedrag meermaals optreedt, vaker een gesprek voeren met de leerling na de les om te weten te komen wat het probleem is (64% tot 88%), maar geven ook bijna evenveel nota’s als maatregel (61%-79%) (Figuur 17, A, B en C). Leerkrachten die 16 tot 25 jaar lesgeven, schrijven meer nota’s (70%-74%) dan dat ze in gesprek gaan na de les (50%-58%). De leerkrachten die het langst lesgeven, vanaf 26 jaar ervaring, gaan ook minder in gesprek met de leerling, i.v.m. leerkrachten met minder ervaring, en 64 tot 69% van hen geeft een nota (Figuur 18 B, C en D).

De resultaten gesorteerd o.b.v. de graad waarin de leerkracht lesgeeft zijn te zien in Figuur 19 en Figuur 20. In de eerste graad worden er bij eenmalige gebeurtenissen minder waarschuwingen gegeven (69%) dan in de 2^{e} en 3^{e} graad (resp. 80% en 82%) (Figuur 19). Bij meerdere overtredingen worden er in de eerste en tweede graad gelijkaardige maatregelen genomen, namelijk ongeveer 75% van de leerkrachten geeft een nota en ongeveer 62% houdt een gesprek na de les. In de derde graad geven de leerkrachten veel minder nota’s, namelijk maar 52% van de leerkrachten geeft een nota en 66% gaat in gesprek na de les. (Figuur 20).

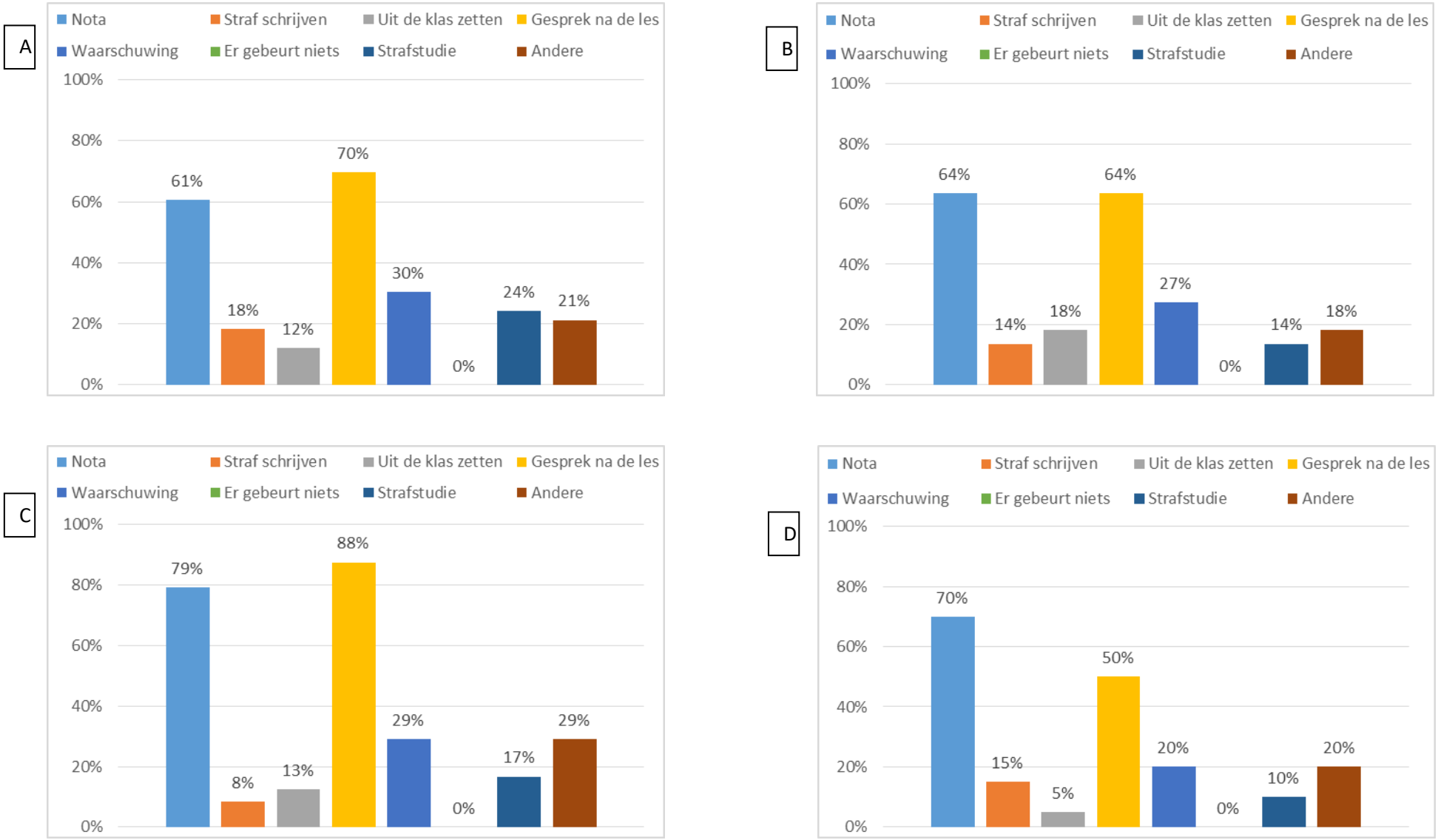
Het verschil in maatregelen tussen leerkrachten die lesgeven in ASO, TSO, BSO en BuSO zijn te vinden in Figuur 21 en Figuur 22. Bij een eenmalig probleem geven leerkrachten, ongeacht de onderwijsvorm waarin ze lesgeven een waarschuwing (tussen 76% en 79%). De maatregelen bij meermaals optreden van het ongewenst gedrag of vergeten van taak zijn meer verdeeld. In het ASO geeft 67% van de leerkrachten een nota en 67% gaat in gesprek (Figuur 22, A). In het TSO geeft maar 42% een nota en gaan 76% van de leerkrachten in gesprek (Figuur 22, B). 41% van de leerkrachten in het beroepsonderwijs geeft een nota en 59% gaat in gesprek na de les (Figuur 22, C). Als laatste geeft 73% van de leerkrachten in het buitengewoon onderwijs (BuSO) een nota en 51% gaat in gesprek (Figuur 22, D).



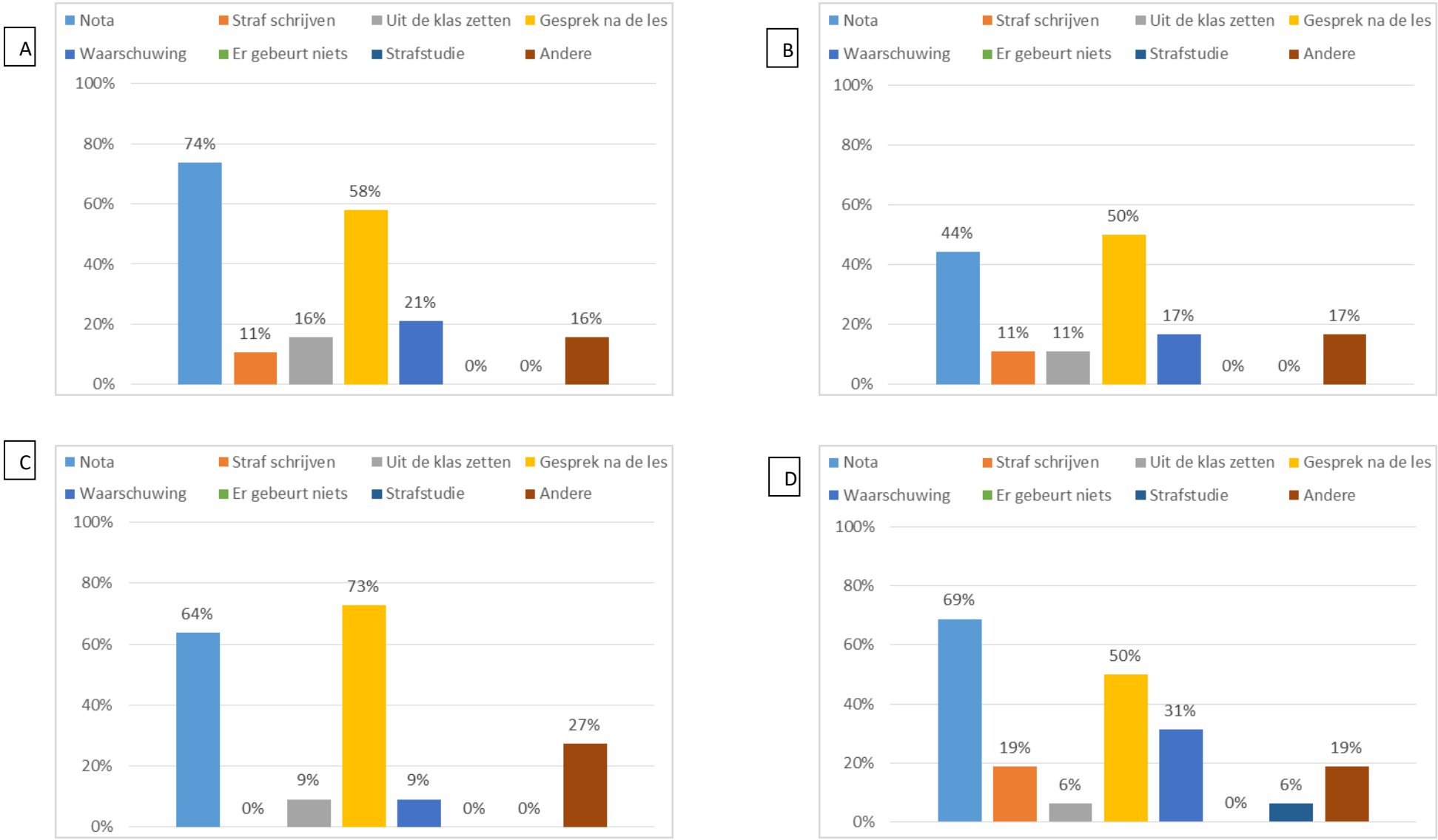
Figuur 12 Straffen bij het vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal: eenmaal en mannelijke leerkracht (A), eenmaal en vrouwelijk (B), meermaals en mannelijke (C), meermaals en vrouwelijk (D)

Figuur 13 Straffen bij het eenmaal vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal bij leerkrachten met 0-5 (A), 6-10 (B), 11-15 (C) en 16-20 (D) jaar ervaring

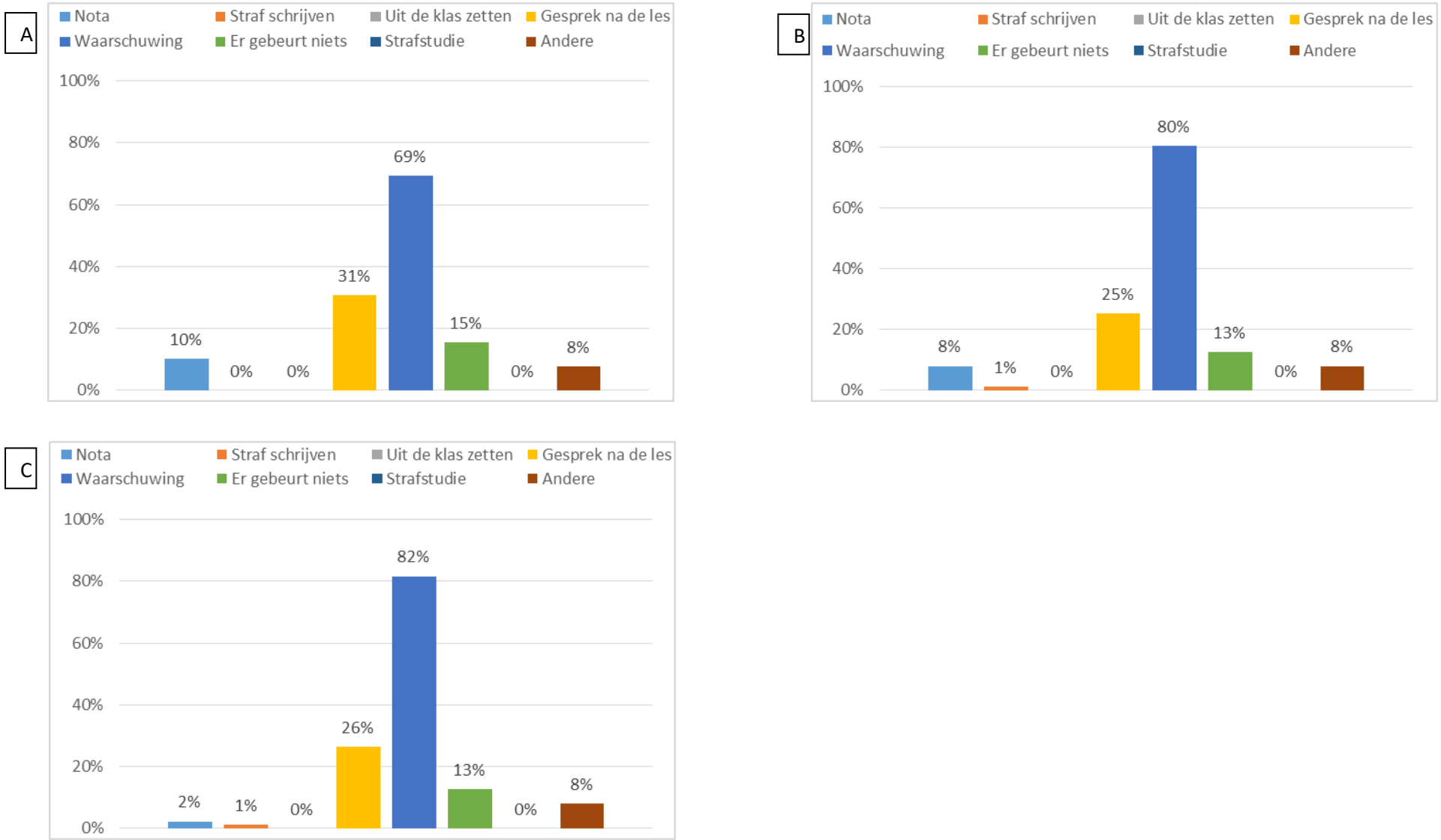
Figuur 14 Straffen bij het eenmaal vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal bij leerkrachten met 21-25 (A), 26-30 (B), 31-35 (C) en 36-40 (D) jaar ervaring



Figuur 15 Straffen bij het meermaals vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal bij leerkrachten met 0-5 (A), 6-10 (B), 11-15 (C) en 16-20 (D) jaar ervaring



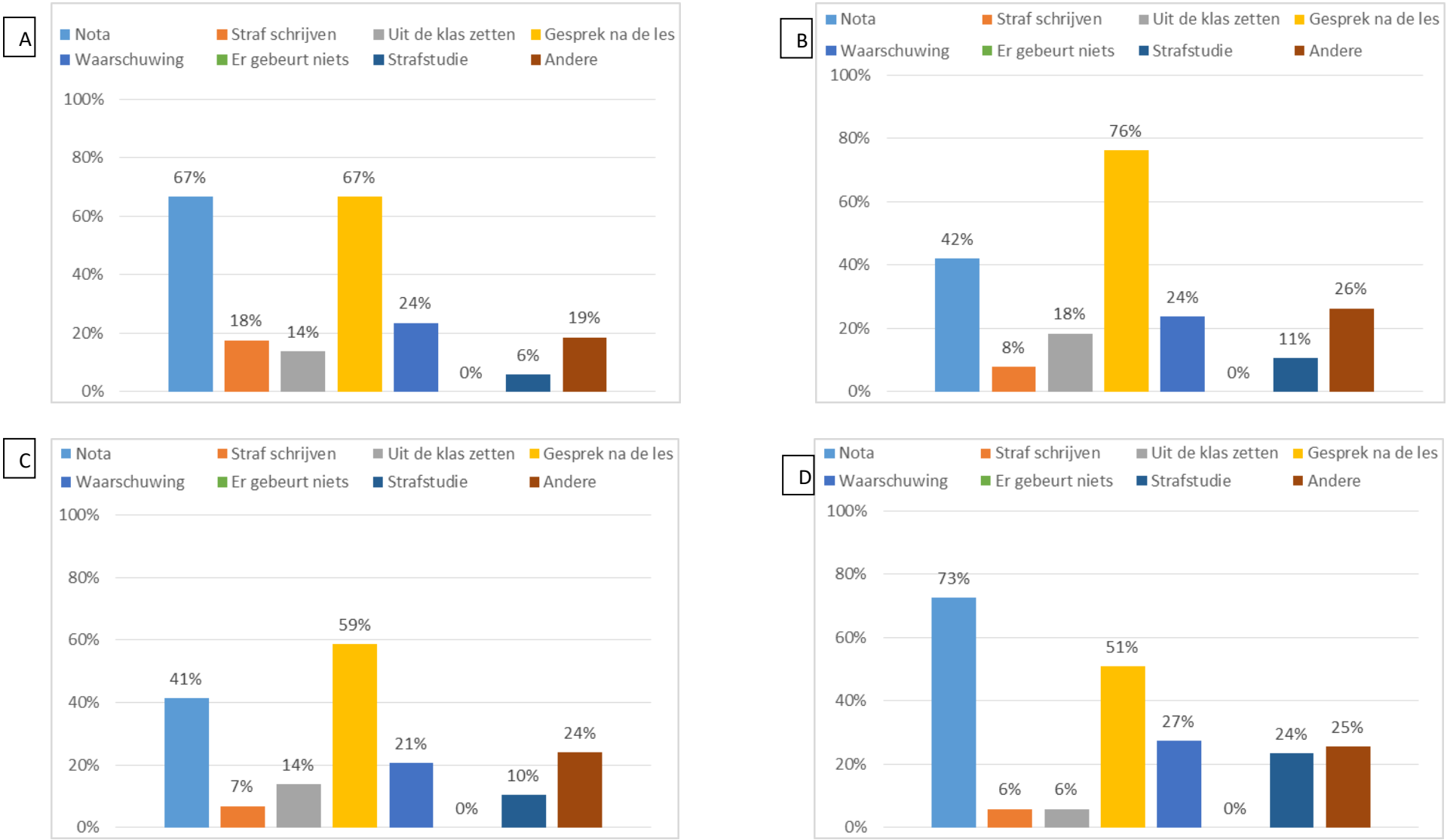
Figuur 16 Straffen bij het meermaals vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal bij leerkrachten met 21-25 (A), 26-30 (B), 31-35 (C) en 36-40 (D) jaar ervaring



Figuur 17 Straffen bij het eenmaal vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal in 1e graad (A), 2e graad (B) en 3e graad (C)

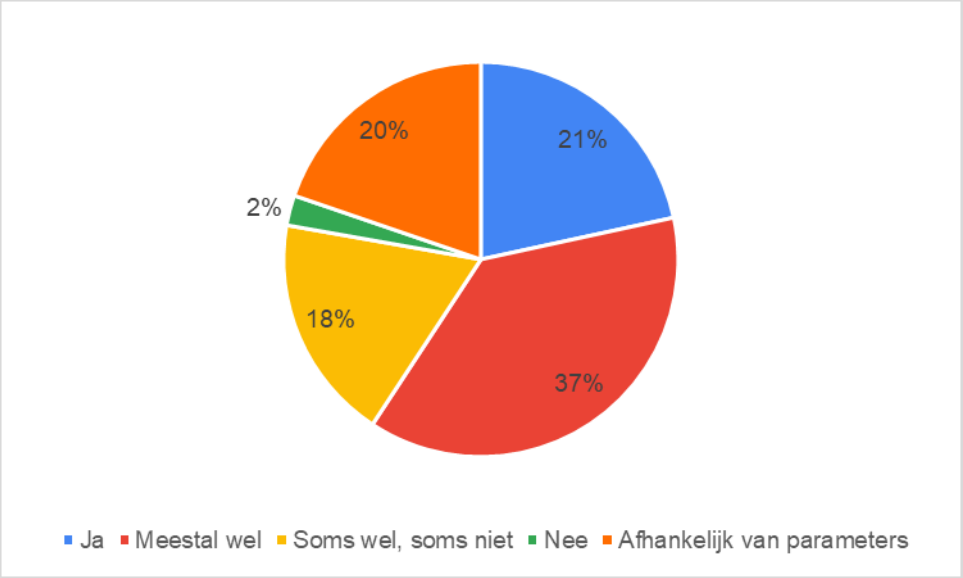
Figuur 18 Straffen bij het meermaals vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal in 1e graad (A), 2e graad (B) en 3e graad (C)

Figuur 19 Straffen bij het eenmaal vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal in ASO (A), TSO (B), BSO (C) en BuSO (D)



Figuur 20 Straffen bij het meermaals vertonen van ongewenst gedrag of vergeten van materiaal in ASO (A), TSO (B), BSO (C) en BuSO (D)

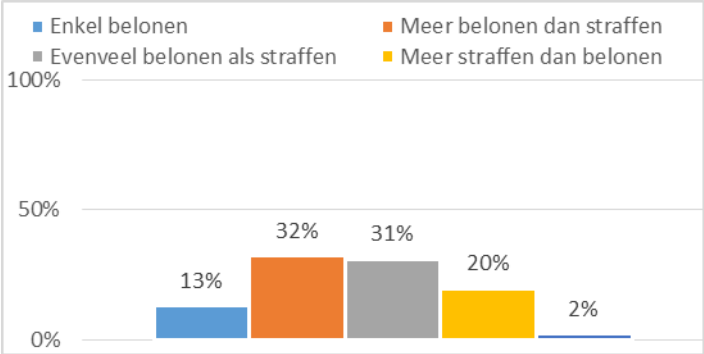
In Figuur 23 staan de antwoorden op de open vraag of dat de straffen, die zij als leerkracht geven, werken. De antwoorden zijn onderverdeeld in vijf categorieën: ja, meestal wel, soms wel en soms niet, nee en afhankelijk van parameters. Deze parameters zijn de leerlingen zelf, de leerkracht, de school, de straf, het gedrag… . De meerderheid van de leerkrachten vinden dat hun straffen werken, maar er is ook een vijfde dat zegt dat het afhankelijk is van verschillende parameters.



Figuur 21 Antwoorden op de open vraag of de straffen die zij als leerkracht geven, werken

3. Belonen versus straffen

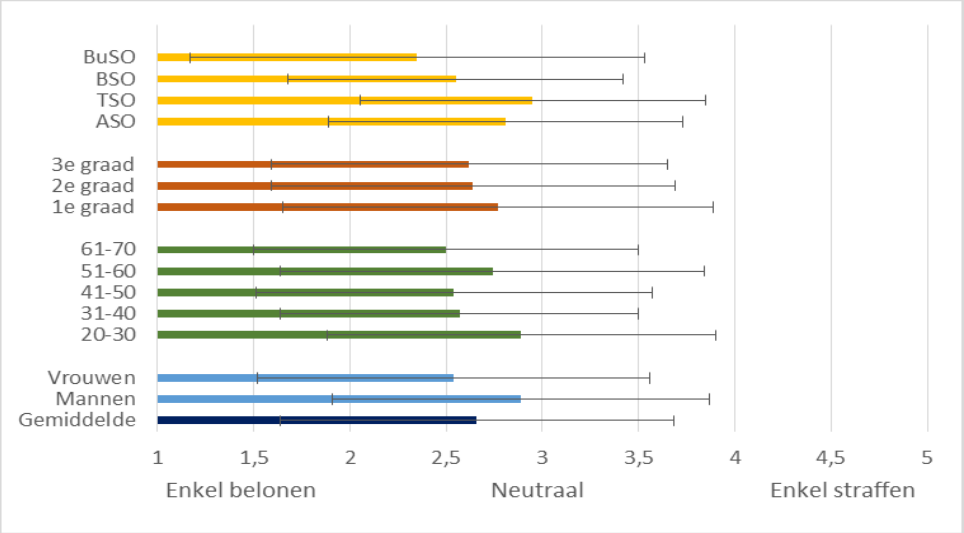
De voorlaatste vraag is of leerkrachten eerder meer belonen of straffen tijdens hun les. In de enquête konden de leerkrachten een score tussen één en vijf aanduiden. Eén betekent dat ze enkel goed gedrag belonen, twee betekent dat ze meer belonen dan straffen, maar dus ook straffen. Drie is neutraal waarbij ze evenveel belonen als straffen. Vier betekent dat ze meer straffen dan belonen en vijf is dat ze als leerkracht enkel straffen geven. In Figuur 25 staat de algemene, procentuele verdeling van de antwoorden van alle leerkrachten samen. De meeste leerkrachten, 32%, beloont meer dan dat ze straffen en 31% beloont evenveel als straffen. 22% van de leerkrachten straft meer dan belonen, maar ook 13% van de leerkracht beloont enkel zonder te straffen.



Figuur 22 Procentuele antwoorden op de vraag of er meer gestraft dan wel beloont wordt in de klas

In Figuur 26 staan dezelfde antwoorden als in voorgaande grafiek, maar deze keer op vier verschillende manieren geordend. Onderaan staat het algemeen gemiddelde van alle

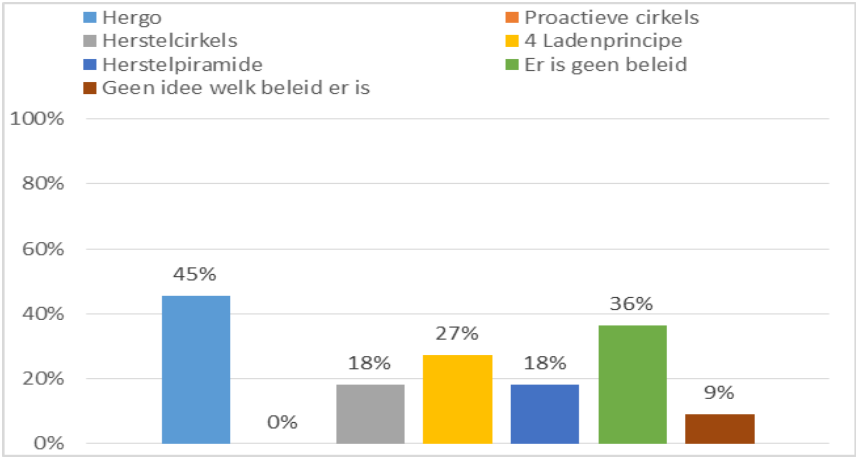
antwoorden (donkerblauw). Het gemiddelde leunt meer aan naar belonen dan naar straffen. Wanneer dezelfde data verdeeld worden tussen de parameter man en vrouw, worden de lichtblauwe grafieken verkregen. Hieruit wordt afgeleid dat vrouwen meer belonen dan mannen, zij neigen meer naar evenveel belonen als straffen (neutraal). De sortering o.b.v. leeftijd geeft de groene balken. Jonge leerkracht straffen en belonen ongeveer evenveel, terwijl oudere leerkrachten meer belonen dan straffen. De verdeling in graden zijn de oranje balken. In de 1e graad wordt meer gestraft dan in 2e en 3e graad. In het BuSO wordt er i.v.m. de andere onderwijsvormen, de gele balken, veel meer beloont dan gestraft. Het TSO en ASO vertonen een gelijkaardig resultaat, er wordt ongeveer evenveel gestraft als beloont. De grijze lijnen zijn de standaarddeviatie. Er is overal een grote afwijking aangezien er enkel met natuurlijke getallen geantwoord kon worden en aangezien leerkrachten heel erg verschillen ook al worden ze in een zelfde categorie opgenomen. Het karakter van een leerkracht is ook van belang.



Figuur 23 Verdeling antwoorden belonen versus straffen volgens verschillende parameters

4. Schoolbeleid

De laatste vraag die gesteld werd in de enquête is over het algemene schoolbeleid omtrent straffen. De opties waren hergo, 4 lademodel, proactieve cirkels, herstelcirkels en herstel-piramide. De 167 leerkrachten die de enquête hebben ingevuld komen in totaal van elf scholen. De namen van de scholen worden niet vermeld. In onderstaande Figuur 27 is de procentuele verdeling van de maatregelen te vinden die gebruikt worden op de verschillende scholen. De percentages in de figuur zijn het procentueel aantal scholen, die bevraagt zijn, die een bepaald beleid hebben. Dus als voorbeeld kan er uit de grafiek afgeleid worden dat 45% van de elf scholen hergo gebruiken als beleid. Deze percentages zijn berekend door de data van de individuele leerkrachten te bekijken. Wanneer meer dan de helft van de leerkrachten aangaf dat zij een bepaald beleid gebruikten op school, werd dit verwerkt in de grafiek. Deze resultaten zijn niet zeer betrouwbaar omdat er van sommige scholen minder dan tien personen de enquête ingevuld hebben. Dus wanneer meer dan 50% van de leerkrachten bijvoorbeeld hergo aangaf, werd deze school een deel van het percentage dat hergo als schoolbeleid hebben. In enkele scholen werden er verschillende opties meermaals gebruikt waardoor er dus meer dan 100% bekomen wordt in de totale grafiek.



Figuur 24 Verdeling antwoorden rond schoolbeleid

Bij een van de scholen schreef 75% van de leerkrachten dat ze wel een 4 lademodel op school hebben en hier een bijscholing over gekregen hadden, maar dat het niet van de grond komt en dus niet gebruikt wordt. Dit is niet opgenomen in de balk van het 4 lademodel aangezien het niet effectief gebruikt wordt. Er waren ook veel 'andere' methodes die gebruikt werden, dit is terug te vinden onder de categorie ' er is geen algemeen beleid'. Zo stond er enkele malen dat de leerkrachten het zelf bepalen wat er gebeurt. Andere maatregelen zijn: de leerlingbegeleiding inschakelen, strafstudie, ouders aanspreken, klassenraad houden, het is afhankelijk van de leerling en wat er fout is gedaan, gradueel straffen, … . In de grafiek staat er dat er niet gewerkt wordt met proactieve cirkels, maar er was een kleine minderheid leerkrachten die dit wel aangeduid hebben en in hun klaspraktijk toepassen

Deel 4: Discussie

Er moet al een eerste bedenking gemaakt worden bij de resultaten vooraleer deze besproken en geanalyseerd worden. Informatie over opvoeden en ontwikkeling van jongeren is niet statisch, maar dynamisch. Er zijn heel veel verschillende aspecten zoals het fysieke, mentale en sociale aspect die een aandeel hebben. Elke leerling of leerkracht is anders en reageert anders op een bepaalde situatie door eerder meegemaakte gebeurtenissen, hun opvoeding, hun karakter, enz. . Trends die hieronder besproken worden, zijn enkel trends. Algemene conclusies trekken bij dit soort onderzoek, is haast onmogelijk (Nieuwbeer & Veninga, 2018).

1. Straf in het middelbaar en emoties hierbij

De resultaten omtrent de straffen die de leerkrachten kregen op de schoolbanken en hun emoties staan in deel 3. De antwoordopties op de vraag welke straffen zij zelf op de schoolbanken kregen waren een nota, een waarschuwing, een gesprek met de directeur of leerkracht, strafstudie, een lijfstraf, een opstel, een werkstraf of andere. Een nota is een opmerking in de agenda die al dan niet ondertekent moet worden door de ouders, afhankelijk van wat de regels hierrond zijn op de school. Een waarschuwing is een mondelinge opmerking tegen de leerling vaak in de klas waarbij er direct gesproken wordt op het gedrag, maar zonder gevolgen. Het wordt dus gebruikt om de leerling te waarschuwen dat er wel een straf zal volgen wanneer het ongewenst gedrag opnieuw optreed. Een opstel is het schrijven van een strafwerk, het is een effectieve taak die ze moeten maken zoals bijvoorbeeld schrijven waarom het gedrag niet gewenst is of een bepaalde zin een aantal keer overschrijven… .

De antwoorden zijn opgesplitst o.b.v. geslacht en leeftijd. Hieruit valt op dat mannen vaker een opstel moesten schrijven, maar ook veel vaker een waarschuwing krijgen dan vrouwen. Hieruit zou men kunnen concluderen dat mannen meer kansen kregen om het juiste gedrag te vertonen. Maar wanneer dit niet werd bereikt, kregen ze een zwaardere straf, zoals het schrijven van een opstel. Ook de gevoelens die zij hadden hierbij kunnen gelinkt worden aan deze hypothese. Mannen vinden de straf meer terecht omdat ze al op voorhand gewaarschuwd waren. Vrouwen kregen vaker een nota, maar minder een waarschuwing bij ongewenst gedrag of het vergeten van een taak en voelden zich vooral beschaamd bij het krijgen van een straf. Dit gevoel kan ervoor zorgen dat het gedrag nadien niet meer gebeurt en dat een nota dus genoeg was voor hen om zich te herpakken. Uit onderzoek blijkt dat vrouwen vaker machteloze, negatieve emoties, zoals schaamte, ervaren dan mannen. Een straf zal bij vrouwen dus vaker negatieve gevoelens zoals schaamte opwekken (H. Fischer et al., 2004). Mannen daarentegen ervaren vaker een trots gevoel waardoor ze misschien in deze vraag kiezen voor ‘terecht’ i.p.v. een negatief gevoel (Brebner, 2003). De negatieve gevoelens bij vrouwen zorgen misschien voor een snelle aanpassing naar het gewenste gedrag. Mannen

daarentegen ervaren die negatieve emoties anders waardoor ze minder onder de indruk kunnen zijn van een nota. De leerkracht gebruikt waarschuwingen en zwaardere straffen om toch het juiste gedrag te bereiken. Deze hypothese is heel veralgemenend. Er zullen ook mannen zijn die zich schamen en negatieve gevoelens zullen krijgen en sommige vrouwen zullen zich niet schamen en een andere aanpak vergen.

Dezelfde resultaten geordend volgens leeftijd zorgen voor andere verklaringen van de antwoorden. Algemeen is een duidelijke stijging waar te nemen in het krijgen van een waarschuwing doorheen de jaren. Bij de oudste leerkrachten, die dus al het langst weg zijn van de schoolbanken, kreeg maar 28% een waarschuwing, bij leerkrachten tussen 41 en 50 jaar is dit al 37%, voor leerkrachten tussen 31 en 40 jaar krijgt 60% een waarschuwing en bij de jongste leerkrachten, tussen 20 en 30 jaar, is dit al 81%. Het waarschuwen vooraleer er een straf volgt, wordt dus meer en meer toegepast in het onderwijs over de jaren heen. Maar ook het aantal nota's stijgt doorheen de tijd. Wanneer men dezelfde leeftijdscategorieën bekijkt voor het krijgen van een nota kan een zelfde, minder stijgende tendens gevonden worden met respectievelijke percentages: 58% - 54% - 65% en 70% (Figuur 11). Het schrijven van een opstel als straf werd 20 tot 30 jaar geleden vaker gebruikt dan nu. De stijging in het krijgen van een waarschuwing en het minder 'straf moeten schrijven' kan verklaard worden door de veranderende maatschappij. De jongeren komen meer en meer voor zichzelf op en zullen in discussie gaan wanneer ze het oneens zijn. Een straf krijgen waarvoor gewaarschuwd is, brengt minder discussie met zich mee. Door het waarschuwen van de leerling, wordt de schok naar de effectieve straf kleiner. De leerling wist dat dit ging gebeuren. Hierover in discussie gaan heeft minder zin. Ook wordt de meerwaarde misschien niet meer gezien in het schrijven van een opstel. Leerlingen leren veel meer uit hun fouten als je met hen hierover in dialoog zou gaan, dan dat zij hierover nodeloos straf moeten schrijven (Deel 3.3)

De gevoelens die de leerkrachten hadden, bij de straf, zijn heel gelijkend over de generaties heen. De meest voorkomende emoties waren onzekerheid, schaamte en irritatie. Ook het percentage van leerkrachten dat het gevoel had dat de straf terecht was, komt in elke leeftijdscategorie terug. De leerkrachten die dus veel minder waarschuwingen kregen, vinden hun straffen even terecht als de leerkrachten die wel veel waarschuwingen kregen. Dit kan opnieuw gelinkt worden aan de veranderende maatschappij waarbij de norm vroeger jongeren waren die de opgelegde, onverklaarde regels moesten volgen. Terwijl de jongeren van nu opgevoed zijn met een eigen stem (Deel 3). Ook gewoonte speelt hier een rol: wanneer het niet de gewoonte is dat eerst een waarschuwing gegeven wordt, ervaren de leerlingen dit ook als terecht wanneer ze direct een nota krijgen. Terwijl leerlingen die wel regelmatig een waarschuwing krijgen het ook terecht vinden dat ze nadien straf krijgen.

2. Eenmaal en meermaals straffen in eigen klaspraktijk

2.1 Straffen o.b.v. geslacht

Eerst moet de nuancering gemaakt worden dat het bestraffen van het vergeten van een taak of van ongewenst gedrag van een andere orde is. Ze worden in de bevraging samengenomen, maar er is uiteraard een verschil in ernst. De antwoorden zijn gesorteerd o.b.v. geslacht, ervaring, graad en onderwijsvorm. Mannelijke en vrouwelijke leerkrachten straffen gelijkaardig in beide situaties: een waarschuwing bij het eenmaal optreden van het ongewenst gedrag of de vergetelheid en een nota of gesprek na de les wanneer het meermaals gebeurt.

Vroeger kregen de leerkrachten vooral een nota. De vrouwelijke leerkrachten voelden zich hier beschaamd over. Dit kan een reden zijn waarom zij eerder een waarschuwing geven dan direct een nota, aangezien zij vroeger vaker een nota kregen i.p.v. een waarschuwing en zich hierover schaamden. Mannelijke leerkrachten kregen meer waarschuwingen, zij trekken deze trend misschien door aangezien zij de straf die ze kregen het vaakst terecht vonden. In vergelijking met de tijd dat ze zelf op de schoolbanken zaten, voeren zij nu meer een gesprek met de leerling wanneer er iets gebeurt is i.p.v. direct een straf uit te delen. Deze keuze kan afkomstig zijn van hun eigen ervaring waarbij zij graag een gesprek hadden om zich te verantwoorden of te verklaren of door de veranderende maatschappij waarin er niet zonder verklaring een straf gegeven wordt door de mondigere jeugd. Onder de categorie ‘andere’ waren er ook enkelen die minpunten gaven bij het vergeten of te laat indienen van een taak. Deze straf is meer bij vrouwen dan bij mannen aanwezig. Het kan een manier zijn van de leerling wakker te schudden of te tonen dat de leerkracht toch de overmacht heeft en kan bepalen hoe de resultaten zullen uitdraaien. Het kan ook een averechts effect hebben waarbij de leerling een ‘*je m’en fous’*-houding aanneemt die de relatie tussen de leerkracht en de leerling negatief zal beïnvloeden. Zware straffen komen bij leerlingen hard aan en zorgen voor schade in de leerkracht-leerling-relatie. Bij het geven van een straf moet hier rekening mee gehouden worden zodat de relatie niet permanent beschadigd is, anders wordt het moeilijk om nog iets gedaan te krijgen bij die leerling. Een gesprek, zoals een herstelcirkel, over het gedrag en de straf kan een alternatief zijn en de relatie bevorderen.

2.2 Straffen o.b.v. jaren ervaring

Dezelfde resultaten verwerkt volgens aantal jaar ervaring tonen een verschil tussen leerkrachten die nul tot 30 jaar lesgeven en leerkrachten die minstens 31 jaar lesgeven. De eerste groep leerkrachten geven bij een eenmalige overtreding vooral een waarschuwing en enkelen zullen ook een gesprek voeren met de leerling. Terwijl de tweede categorie, de leerkrachten met het meest ervaring en dus de oudsten, minder waarschuwingen geven. Gemiddeld 80% van de leerkrachten uit de eerste groep geven een waarschuwing, terwijl dit maar 55% van de leerkrachten is uit de tweede groep. De reden dat de jongere leerkrachten

meer waarschuwingen geven, kan zijn dat zij dit zelf ook al ervaarden wanneer zij op de schoolbanken zaten en dat dit bij hen werkte, maar ook een andere manier van kijken naar de leerlingen kan een verklaring zijn. Zij zien de jongeren misschien meer als zelfstandige individuen die opkomen voor zichzelf en dus eerst gewaarschuwd worden vooraleer ze een straf gaan krijgen. Een straf krijgen nadat er al een waarschuwing geweest is, komt minder hard aan.

De straf die leerlingen krijgen bij het meermaals vergeten van een taak of vertonen van ongewenst gedrag zijn algemeen gelijkend over de verschillende groepen. Er is een kleine schommeling af en toe, maar er is geen trend te zien waarbij leerkrachten met meer ervaring anders straffen dan leerkrachten met weinig ervaring.

Gemiddeld 17% van de leerkrachten met minder ervaring, 0 tot 20 jaar, geven strafstudie. Bij de leerkrachten met meer ervaring treedt dit niet tot bijna niet op. Een verklaring kan zijn dat leerkrachten met minder ervaring hun gezag willen doordrukken om aan te tonen dat zij de baas zijn. Meer ervaren leerkrachten weten misschien dat dit meer een averechts effect kan hebben en pakken dit anders aan. Het kan ook zijn dat de minder ervaren leerkrachten meer de richtlijnen van de school volgen waarin vermeld staat wanneer er een strafstudie gegeven moet worden. Terwijl de meer ervaren leerkrachten dit anders oplossen. Een kleine groep bij alle categorieën laten de leerling als straf nog een opstel schrijven. Zoals reeds aangehaald in de literatuurstudie zijn er onderzoekers die het afnemen van vrije tijd, door het schrijven van een opstel bijvoorbeeld, een goede straf vinden (Boon, 2009; Kneyber, 2009). Maar de vraag die dan gesteld kan worden is of de leerling hier effectief iets uit leert of gewoon meer frustraties gaat krijgen en meer gaat rebelleren. Deze reactie is uiteraard afhankelijk van verschillende factoren zoals karakter van de leerling, leerkracht-leerling-relatie en de reden waarom de straf gegeven is, de thuissituatie… (Slot & Van Aken, 2019).

2.3 Straffen o.b.v. graad

De verschillen tussen de drie graden zijn klein, allen geven ze vooral een waarschuwing. Echter een klein verschil is op te merken bij de straffen gegeven bij een meermalige overtreding. In de derde graad geven er minder leerkrachten een nota en gaan ze iets meer in gesprek met de leerling. In de eerste en tweede graad worden er meer nota's gegeven dan dat ze in gesprek gaan met de leerling. Dit is zoals verwacht aangezien leerlingen in de derde graad al volwassener zijn en ook zo behandeld worden i.v.m. leerlingen in de 1^{e} en 2^{e} graad die volop in hun puberteit zitten. Volgens het cognitief model van Piaget uit Raijmakers & Jansen (2019) begint vanaf een leeftijd van 12 jaar de formeel-operationele fase waarin jongeren 'denken over denken'. Ze denken na over de eigen persoonlijkheid, het eigen sociale, emotionele en morele functioneren. Ze beginnen veel belang te hechten aan verschillende

waarden en normen. Leerlingen in de eerste graad en tweede graad zijn volop in de overgang naar deze fase en zijn op zoek naar zichzelf. Regels en een harde aanpak kunnen lijnen bieden langs waar de jongeren wel of niet wandelen. Leerlingen in de derde graad hebben al veel nagedacht over hun identiteit en hoe zij willen zijn. Ze zijn al volwassener en kunnen praten over problemen. Dit kan een reden zijn waarom er meer in gesprek gegaan wordt, dan dat er nota's uitgedeeld worden (Raijmakers & Jansen, 2019).

Een warme, ondersteunende opvoeding geeft de meest positieve uitkomsten als er ook grenzen gesteld worden. Dit heet een autoritatieve opvoedingsstijl, de andere drie zijn de autoritaire, de onverschillige en permissieve opvoedingsstijl. Deze stijl kan ook toegepast worden in het onderwijs en zal gelijkaardige effecten teweegbrengen. Ook inductieve discipline, het uitleggen aan de leerling of jongere waarom een bepaald gedrag niet door de beugel kan, geeft positieve resultaten. Een herstelcirkel of zelfs een proactieve cirkel kunnen hier als medium gebruikt worden (Van Der Meulen & Krabbendam, 2019). Hoe ouder de leerling, hoe meer hij al nagedacht heeft over zichzelf en waar hij of zij naar toe wil. Een gesprek kan dan veel vlotter en aangenamer zijn.

2.4 Straffen o.b.v. onderwijsvorm

De verdeling o.b.v. onderwijsvorm vertoont bij een eenmalige overtreding geen verschillen tussen ASO, TSO, BSO en BuSO. Bij meerdere overtredingen zijn er wel verschillen op te merken tussen de onderwijsvormen. In het ASO en BuSO geven de meeste leerkrachten een nota als straf. Maar in het ASO wordt er, samen met het TSO, ook het meest in gesprek gegaan met de leerling. Het geven van een nota en het in gesprek gaan worden evenveel gebruikt. In het TSO wordt er veel meer in gesprek gegaan dan dat er een nota wordt gegeven. Ook in het BSO gaan de leerkrachten meer in gesprek dan dat ze een nota geven, terwijl in het BuSO het omgekeerde waargenomen wordt. De meeste leerkrachten geven een nota en de helft van de leerkrachten gaat in gesprek. In het BuSO worden, in vergelijking met de andere onderwijsvormen, ook de meeste strafstudies gegeven. Bijna alle deelnemende scholen zijn scholen gelegen te Sint-Niklaas, een grote stad in Oost-Vlaanderen. Ook dit is een onberekende parameter waardoor er geen algemene conclusies getrokken kunnen worden.

In het ASO komen er vooral nota's en gesprekken als maatregelen aan bod. Een nota kan dus vaak voldoende zijn om een bepaald resultaat te bereiken. Een mogelijke verklaring voor het verschil tussen ASO met TSO en BSO kan zijn dat in het ASO de regels bijvoorbeeld strikter gevolgd moeten worden en je direct een nota krijgt wanneer dit niet het geval is. In het ASO kan er meer verwacht worden binnen de lijnen te lopen, ligt de lat misschien hoger of worden er goede prestaties verwacht. Leerkrachten zullen misschien ook dit beeld in hun hoofd hebben en nota's geven om dit gedrag te bereiken. Terwijl in TSO de leerkrachten de

leerlingen meer zullen aanmoedigen en hen motiveren. In TSO en BSO zit een meer gevarieerde groep leerlingen, dan in ASO, die misschien allemaal een andere aanpak nodig hebben. Met een gesprek bereik je op die manier meer dan met een nota. De mindset van de leerkrachten kan ook anders zijn in ASO en TSO scholen. Waarbij ze in TSO de leerlingen misschien meer persoonlijk willen helpen hun doelen te bereiken, terwijl ASO meer gefocust is op de leerstof of de algemene prestaties. Als een ASO-leerling uit de boot valt, zullen leerkrachten misschien sneller 'opgeven' waardoor de leerling in het watervalsysteem terecht komt en zijn motivatie of zelfvertrouwen verliest. Een nota zal dan geen effect hebben, terwijl een gesprek met de leerling dan wel wonderen zou kunnen doen.

Opvallend is dat er in het BuSO het meeste nota's gegeven worden en er het minst gesprekken na de les zijn met de leerling. De leerkrachten die aanduidden dat ze in het buitengewoon onderwijs lesgeven, zijn allemaal afkomstig van dezelfde school. Het geven van een nota of een veel voorkomende manier van aanpak, kan daar de gewoonte zijn. Het opleidingsaanbod van deze school zijn OV3 en OV4 opleidingen. OV3, opleidingsvorm 3, betekent 'opleiding voor maatschappelijke participatie en tewerkstelling in het gewone arbeidsmilieu' en OV4 is 'algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs (*Onderwijskiezer*, n.d.). Er is een algemene indeling in types voor het buitengewoon onderwijs. De school waarover het hier gaat, is een school voor type BA en type 9 met de opleidingsvormen die hierboven aangehaald worden. Type 9 zijn kinderen of jongeren met een autismespectrumstoornis zonder mentale beperking en type BA staat voor 'basisaanbod' het zijn jongeren die specifieke onderwijsbehoeften nodig hebben waarbij het gemeenschappelijk curriculum niet haalbaar is en er te weinig aanpassingen voor mogelijk zijn in het gewoon onderwijs. Het doel bij dit type is re-integratie in het gewoon onderwijs (*Onderwijskiezer*, n.d.). De reden van de vele nota's kan het schoolbeleid zijn of de sfeer die heerst op de school. Een andere mogelijkheid is dat de leerlingen met type 9 en type BA heel strenge, afgelijnde regels nodig hebben waarbij er gestraft wordt wanneer deze niet nageleefd worden aangezien een waarschuwing hen niets doet. Ze hebben nood aan een hardere aanpak wanneer ze iets doen dat niet door de beugel kan. Ze hebben, anders verwoord, zwaardere signalen nodig. Een andere reden kan zijn dat het geven van een nota de manier is om de ouders van de leerling te bereiken en in te lichten over het gedrag van de leerling.

Een vijfde van de leerkrachten vinden en denken dat hun straffen, of algemener hun methode, werken. De helft geeft toe dat dit niet altijd het juiste effect heeft en een vijfde laat weten dat het afhankelijk is van de leerling, de situatie of de straf. Om deze resultaten met zekerheid te kunnen bevestigen, zouden de leerlingen bevraagd moeten worden, maar dat valt buiten deze masterproef. Er zijn bijna geen leerkrachten die zeggen dat hun maatregelen niet werken, wat

logisch is anders zouden ze toegeven dat de straffen die ze geven niet werken. Toegeven dat de straffen niet werken is natuurlijk moeilijk te zeggen over de eigen klaspraktijk.

3. Belonen versus straffen

Gemiddeld ligt de trend meer naar belonen dan naar straffen. Het gemiddelde is 2,6 waarbij 1 enkel belonen is en 5 enkel straffen. De ietwat verouderde literatuur gaf een andere indruk en gaf aan dat de leerkrachten van nu meer straffen dan belonen (Driesen, 2007). Recentere bronnen of onderzoeken over het straffen en belonen in de klas zijn niet te vinden. Uit de resultaten blijkt dat vrouwen meer belonen dan straffen en mannen ongeveer evenveel straffen als belonen. Het feit dat vrouwen beschaamd waren over het krijgen van een straf, kan een rol spelen met hun aanpak in hun les. Het kan zijn dat zij dit in hun achterhoofd houden en niet willen dat hun leerlingen zich schamen, maar trots zijn op wat ze wel al bereikt hebben en daarom meer belonen dan straffen om zo het juiste gedrag uit te lokken. De reden dat mannen evenveel straffen als belonen kan zijn dat zij zich streng maar rechtvaardig willen opstellen en zowel goed gedrag willen belonen, maar ook ongewenst gedrag willen bestraffen om zo het juiste gedrag te bereiken.

Het grootste verschil waar te nemen tussen de verschillende leeftijdscategorieën, op vlak van belonen en straffen, is dat de jongste leerkrachten ongeveer evenveel straffen als belonen en de oudste leerkrachten het meest belonen i.v.m. de andere leeftijdscategorieën. Een verklaring kan zijn dat jonge leerkrachten nog gezag willen afdwingen van hun leerlingen en soms nog onzeker zijn en daarom grijpen naar het bestraffen van ongewenst gedrag i.p.v. belonen van goed gedrag. Oudere leerkrachten hebben al meer ervaring en weten al hoe ze de leerlingen het best motiveren en dat dit beter gaat met belonen dan met straffen.

Tussen de verschillende graden is er weinig verschil. Er werd verwacht dat in de 1e graad misschien meer beloond zou worden aangezien zij meer beïnvloedbaar zijn dan leerlingen van hogere graden. Maar men kan dit ook andersom bekijken: jongere leerlingen zullen meestal beter hun best doen nadat ze een straf krijgen om dit op termijn te vermijden, waardoor er meer gestraft wordt. Het zou ook kunnen afhangen van de studierichting, de klas, de leerling zelf, de thuissituatie… .

In het BuSO wordt er algemeen, over alle parameters heen, het meest beloond. Uit de grafiek over het meermaals optreden van ongewenst gedrag kon er afgeleid worden dat er veel nota's gegeven worden in het BuSO, maar hier kan er afgeleid worden dat er ook veel meer beloont wordt dan bestraft. Zoals eerder gezegd kan het zijn dat leerling in het buitengewoon onderwijs een hardere aanpak nodig hebben om het gewenst gedrag te vertonen, maar ze zijn misschien ook het meest vatbaar voor het belonen van goed gedrag, zodat ze dit gedrag verderzetten om nog meer beloond te worden. In het TSO en ASO wordt er bijna evenveel gestraft als

beloont. Straffen zullen in deze onderwijsvormen nog een effect hebben, terwijl dit in de andere twee onderwijsvormen misschien een tegengesteld effect kan hebben.

4. Schoolbeleid

Bijna de helft van de scholen gebruikt herstelgericht groepsoverleg om grotere problemen op te lossen. Ook zijn er enkele scholen waar het 4 lademodel met succes gebruikt wordt. Er zijn toch ook nog leerkrachten die geen idee hebben of er een beleid is of antwoordde dat er geen algemeen beleid is. Hergo en het 4 lademodel hebben dus hun intrede gemaakt in het secundair onderwijs en worden hier gebruikt. Proactieve cirkels en herstelcirkels zijn minder gekend, maar kunnen ook hun nut bewijzen. Het uitleggen en aanbrengen van deze methodes kan een goede stap zijn in de richting van het minder straffen in het onderwijs. Proactieve cirkels zouden kleine problemen al kunnen oplossen vooraleer ze zijn ontstaan en herstelcirkels zouden problemen misschien makkelijker kunnen oplossen zonder al te veel straffen.

Conclusie

In deze masterproef werd er gezocht naar een antwoord op drie onderzoeksvragen:

1. Welke ordemaatregelen zijn er tegenwoordig en welke andere methodes zonder of met minder straffen maken hun intrede?
2. Waarom zijn er andere, nieuwe maatregelen of methodes voor straffen gekomen?
3. Welke maatregelen worden er het meest gebruikt in de praktijk?

De ordemaatregelen die tegenwoordig vooral gebruikt worden zijn een nota of straf schrijven als zachte maatregelen. Terwijl een gedragscontract, een volgkaart en een time-out hardere maatregelen zijn die gebruikt worden bij ernstigere overtredingen. Deze straffen gaan al jaren mee en bereiken hun doel afhankelijk van verschillende parameters, zoals de leerling, de leerkracht, de leerkracht-leerling-relatie, de manier van aanpak… . De zachte maatregelen zijn vooral het geven van een straf zonder dit verder op te volgen. Bij de harde maatregelen is de goede opvolging het belangrijkste om het juiste resultaat te verkrijgen.

Andere nieuwe methodes doen hun intrede zoals proactieve cirkels, herstelcirkels en herstelgericht groepsoverleg. Deze methodes krijgen meer en meer aandacht en worden meer gebruikt in het onderwijs. Herstelcirkels en hergo zijn vooral op herstel van de schade gericht. Terwijl proactieve cirkels gebruikt worden om herstel en schade te vermijden. Onrechtstreeks kunnen het karakter en principes van de leerkracht en de relatie tussen de leerkracht en de leerling ook een grote invloed hebben op de manier van straffen.

De herstelpiramide en het 4 lademodel zijn twee theoretische modellen die door een school geïmplementeerd en aangepast kunnen worden naar de noden en het beleid van de school. Beiden modellen zorgen voor meer structuur en rechtlijnigheid in straffen. In de elf ondervraagde scholen worden vooral hergo's en het 4 lademodel gebruikt als schoolbeleid. Hoewel er ook veel leerkrachten niet op de hoogte waren van het gebruikte beleid of aangaven dat er geen beleid aanwezig was op de school. De vraag of de leerkrachten vonden dat het beleid werkte, werd niet gesteld, maar kan in volgend onderzoek wel aan bod komen.

De shift die plaatsvindt van direct straffen naar waarschuwen, praten en herstellen komt er niet zomaar. Het duurt jaren vooraleer dit volledig omgedraaid kan worden. De veranderende maatschappij is een belangrijke factor die zorgt voor een andere manier van aanpakken. Jongeren worden zelfstandiger en komen meer op voor zichzelf en dit reflecteert zich ook in het onderwijs. Er is een duidelijke trend waar te nemen waaruit deze theorie kan worden afgeleid, aangezien de laatste jaren er meer en meer gewaarschuwd wordt dan gestraft. De evolutie in de maatschappij speelt daarin zeker een rol. Leerkrachten waarschuwen leerlingen nu vaker dan dat ze hen direct bestraffen, maar de oude straffen zoals een nota of strafstudie

blijven bestaan en worden nog steeds gebruikt. Er is dus een overgangsfase op te merken waarbij sommige leerkrachten al bijna geen oude straffen gebruiken en een probleem op een andere manier proberen oplossen. De kans bestaat dat binnen een aantal jaren de oude straffen zoals een nota of strafstudie weinig tot niet meer gebruikt zullen worden.

De verschillen in straffen kunnen vergeleken worden a.d.h.v. verschillende parameters, zoals het geslacht van de leerkracht, de graad waarin lesgegeven wordt, het aantal jaar ervaring en de onderwijsvorm. Er zijn echter, uit de 167 bevraagde leerkrachten, geen grote verschillen op te merken op de manier van straffen tussen mannen en vrouwen. Wel zijn vrouwen vaker beschaamd over het krijgen van een straf terwijl mannen het eerder terecht vonden. Dit kan gelinkt worden aan het feit dat de mannen meer waarschuwingen kregen vooraleer ze echt gestraft werden. Terwijl vrouwen weinig gewaarschuwd werden en vooral nota's kregen. Leerkrachten met meer ervaring geven volgens de resultaten minder waarschuwingen. Maar algemeen geven de resultaten o.b.v. deze parameter weinig grote verschillen. In de derde graad van het secundair onderwijs is een gesprek met de leerling de meest gebruikte methode om ongewenst gedrag aan te pakken. Dit kan verklaard worden doordat leerlingen in de derde graad al volwassener zijn en een gesprek een grote impact kan hebben.

Het verschil in aanpak tussen de verschillende onderwijsvormen is onverwacht en moeilijker te verklaren. Leerkrachten in BuSO geven het meeste nota's en strafstudies en gaan het minst in gesprek met hun leerlingen, maar hier moet zeker de nuance gemaakt worden dat dit besluit gebaseerd is op antwoorden van leerkrachten uit één BuSo school. De reden kan zijn dat deze leerlingen een harde aanpak nodig hebben om op het juiste spoor te blijven en een gesprek geen duidelijk signaal geeft naar hen. Wat hierbij opvalt is dat deze zelfde leerkrachten wel hun leerlingen meer belonen dan straffen. Dus dit kan betekenen dat ze goed gedrag belonen, maar vanaf dat iemand ongewenst gedrag vertoont direct een zware straf krijgt zodat dit zeker niet opnieuw gebeurt. Dat er in TSO scholen meer in gesprek wordt gegaan kan bijvoorbeeld te wijten een andere mindset binnen de school, … . Als laatste is het ook opvallend dat vrouwen over het algemeen meer belonen dan straffen i.v.m. mannen dit kan te wijten zijn aan hun herinneringen aan de tijd dat zij gestraft werden en zich hiervoor schaamden.

Als laatste moet er benadrukt worden dat de resultaten maar een trend aangeven en hieruit geen algemene conclusies getrokken kunnen worden. Wanneer ook leerkrachten van andere soort scholen, zoals scholen in grote steden zoals Gent of Antwerpen, of heel lokale, landelijke scholen, de enquête invullen zullen deze resultaten er hoogstwaarschijnlijk heel anders uitzien. De manier van straffen of de mentaliteit hierrond kan ook regio afhankelijk zijn. Het zou kunnen dat in West-Vlaanderen ze hier bijvoorbeeld een ander beeld over hebben dan in Limburg. Ook spelen veel andere, niet onderzochte parameters een rol, zoals de achtergrond van de

leerling of de klassfeer bijvoorbeeld. Een goed vervolg zou een onderzoek zijn naar de mening en het standpunt van de leerling over straffen. Het is de andere kant van het verhaal die zeker betrokken moet worden om algemene conclusies te kunnen trekken. Vragen zoals ‘Hebben de straffen effect?’, ‘Hoe voel jij je erbij wanneer ze je straffen?’ en ‘Hoe zou een leerkracht het anders kunnen aanpakken?’ … zijn bedenkingen die nu gemaakt worden. Maar hetgeen in deze masterproef is onderzocht, is heel verhelderend geweest en gaf inzicht in nieuwe manieren om met straffen om te gaan in de klas.

Literatuurlijst

Bandura, A., Boone, T., Reilly, A. J., & Sashkin, M. (1977). Social learning theory. *Group & Organization Studies*, *2*(3), 384–385. https://doi.org/10.1177/105960117700200317

Beerten, M. (2012). *Op weg naar een herstelgericht beleid op school…*.

Beerten, M. (2013). Een school met herstelrecht:focus op verbondenheid. *Verbondenheid Op School Door Herstelgericht Werken*, *34*, 9.

Bemelen, P., & Koppen, H. (2004). *Leiderschap in ontwikkeling*. Adry Nienhaus van Lint. https://docplayer.nl/6053609-Leiderschap-in-ontwikkeling.html

Beyens, K. (2000). Straffen als sociale praktijk. Een penologisch onderzoek naar straftoemeting|. *Panopticon*, *21*(5), 483.

Boon, A. (A. M. . (2009). *Straf/Regels : praktijkverhalen uit de school*. Augustus.

Bosdriesz, M., Evers, M., & Wienke, D. (2016). *Beter omgaan met lastig gedrag in de klas. Gespreksmateriaal voor scholen in het voortgezet onderwijs*. www.nji.nl

Bouverne-De Bie, M., De Droogh, L., & Verschelden, G. (2006). Sociaal-cultureel werk: van burgerdeugd naar realisatie van burgerschap? *WisselWerk*, 122–135. www.socius.be

Braithwaite, J. (1989). *Crime, Shame and Reintegration*. Cambridge University Press. http://johnbraithwaite.com/monographs/#Crime

Brebner, J. (2003). Gender and emotions. *Personality and Individual Differences*, *34*(3), 387–394. https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00059-4

Bronneman-Hlmers, R., & Zeijl, E. (2018). burgerschapsvorming in het onderwijs. In *Burgerschapsvorming op weg naar volwassenheid*. Uitgeverij SWP.

Burssens, D, & Vettenburg, N. (2006). Herstelgericht groepsoverleg op school. Een constructief antwoord op ernstige incidenten op school. In *Herstelgericht groepsoverleg. Nieuwe wegen in de aanpak van jeugddelinquentie en tuchtproblemen* (pp. 71–99). Lannoo Campus. https://biblio.ugent.be/publication/333577

Burssens, Dieter, & Vettenburg, N. (2004). *Hergo op school: herstelgerichte antwoorden op tuchtproblemen in de school: herstelgericht groepsoverleg als case-study*. Onderzoeksgroep jeugdcriminologie, Leuven, 2004.

Cnudde, H., Ryngaert, J., Vanobbergen, B., & Vleugels, C. (2015). *Straffe school, De grenzen van*

sanctioneren verkend.

D'aese, M. (2019, April 25). *Het belang van de gemeenschap in het sanctiebeleid*. Politeia Uitgeverij. https://www.politeia.be/nl/artikels/170128-het+belang+van+de+gemeenschap+in+het+sanctiebeleid

Deklerck, J. (2005). *Werken aan herstel met de herstelpiramide*. www.johandeklerck.be

Demey, J. (2016, December). *Sanctiebeleid op school: kies de juiste maatregel*. Klasse. https://www.klasse.be/71186/sanctiebeleid-school-4-lademodel/

Driesen, L. (2007). *Hoe minder straffen* (1st ed.). Garant.

Duff, A. (2005). Herstellend straffen en straffend herstellen. In *Het herstelgesprek bij jeugdige delinquenten*. SWP.

GO! (2015). *Gewenst gedrag en sanctiebeleid in het secundair onderwijs*.

H. Fischer, A., E.M. Van Vianen, A., Mosquera, P. M. R., & S.R. Manstead, A. (2004). Sex and culture differences in emotion. *Emotion*, 9.

Hattie, J. (2008). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*.

Hendry, R. (2009). *Building and restoring respectful relationships in schools : a guide to using restorative practice*. Routledge.

Hoefmans, A., & Niedlispacher, I. (2009). *Dossier: De "pedagogisches" tik?* www.violencestudy.org.

Kim-Spoon, J., Haskett, M. E., Longo, G. S., & Nice, R. (2012). Longitudinal study of self-regulation, positive parenting, and adjustment problems among physically abused children. *Child Abuse and Neglect*, *36*(2), 95–107. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.09.016

Kneyber, R. (2009). *Orde houden in het VMBO* (2nd ed.). Handelingsbrutaal.

Koenen, K. (2019). *Leerkracht-leerling relaties verbeteren: Een blik op je eigen blik | EOS Wetenschap*. https://www.eoswetenschap.eu/psyche-brein/leerkracht-leerling-relaties-verbeteren-een-blik-op-je-eigen-blik

KOV. (2016). *Bundel leerkrachten proactieve cirkels DE PROACTIEVE CIRKEL*.

Leijsen, G. R. (n.d.). *Onderwijsgeschiedenis - Straffen*. Retrieved May 3, 2020, from http://www.onderwijsgeschiedenis.nl/Straffen/

Marzano, R. J. (2007). *Wat werkt op school: research in actie. Meta-analyse van 35 jaar*

onderwijsresearch direct toepasbaar in beleid en praktijk. Bazalt.

Marzano, R. J. (2009). *designing and teaching learning goals and objectives*. MRL, Solution Tree.

Marzano, R. J. (2011). *De kunst en wetenschap van het lesgeven. Een evidence-based denkkader voor goed, opbrengstgericht onderwijs. Tien vragen (en antwoorden) om uw lessen sterker te maken*. Bazalt.

McCluskey, G., Lloyd, G., Stead, J., Kane, J., Riddell, S., & Weedon, E. (2008). 'I was dead restorative today': from restorative justice to restorative approaches in school. *Cambridge Journal of Education*, *38*(2), 199–216. https://doi.org/10.1080/03057640802063262

Morreel, E., Van Avermaet, P., Bouverne-de Bie, M., & Van Hove, G. (2008). *De school, meer dan onderwijzen?* Universiteit Gent.

Morris, A., & Maxwell, G. M. (2001). *Restorative justice for juveniles : conferencing, mediation and circles*. Hart Pub.

Morris, A., & Young, W. (2001). Reforming Criminal Justice: The Potential of Restorative Justice. *Restorative Justice: Philosophy and Practice*, 11–31. http://restorativejustice.org/rj-library/reforming-criminal-justice-the-potential-of-restorative-justice/1429/#sthash.zwtzXr1v.dpbs

Nieuwbeer, C., & Veninga, P. (2018). De kwaliteit van online opvoedinformatie en de rol van de praktijkprofessional. Informatierecepten en afstemmingsgesprekken. *Tijdschrift Voor Orhopedagogiek*.

Onderwijskiezer. (n.d.). Retrieved May 19, 2020, from https://www.onderwijskiezer.be/v2/extra/buitengewoon.php

Palmeijer, N., Denys, A., Timbremont, B., & Van De Veire, H. (2018). *Handelingsgericht werken. Samenwerken aan schoolsucces*. Acco.

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.

Raijmakers, M., & Jansen, B. (2019). Cognitieve ontwikkeling in de adolescentie. In *Psychologie van de adolescentie* (pp. 117–143). Thiememeulenhoff.

Roevens, E., Verdonck, E., Deboutte, G., Deklerck, J., & Put, J. (2008). *Onderzoeksrapport beleidingsindicatoren time-out in het onderwijs*.

Sierens, S. (2007). *Leren voor diversiteit. Leren in diversiteit. Burgerscahpsvorming en gelijke leerkansen in een pluriforme samenleving. Een referentiekader*. Steunpunt Diversiteit en Lere,. www.steunpuntdiversiteitenleren.be

Slot, W., Hein, I., & Lindauer, ramon. (2019). Internaliserende problemen, crimineel gedrag en externaliserende problemen. In *Psychologie van de adolescentie* (26th ed., pp. 271–322). Thiememeulenhoff. https://issuu.com/thiememeulenhoff/docs/psychologie-van-de-adolescentie-26e

Slot, W., & Van Aken, M. (2019). *Psychologie van de adolescentie* (26th ed.). ThiemeMeulenhoff. https://issuu.com/thiememeulenhoff/docs/psychologie-van-de-adolescentie-26e

Strang, H. (2001). *Justice for victims of young offenders: The centrality of emotional harm and restoration* (p. 290). Hart Pub.

Time-outprojecten. (n.d.). Eerste Hulp Bij Schoolmoeheid. Retrieved May 10, 2020, from https://eerstehulpbijschoolmoeheid.weebly.com/time-outprojecten.html#

Valcke, M., De Wever, B., Schellens, T., & Vanderlinde, R. (2019). *Krachtige leeromgevingen*. Academia Press.

Van den Broeck, H. (2006). *Opvoeden in de klas* (1st ed.). Lannoo NV.

Van Der Meulen, L., & Krabbendam, L. (2019). Ontwikkeling van het zelf en de identiteit. In *Psychologie van de adolescentie* (pp. 161–180). Thiememeulenhoff.

Van Der Put, C., Assink, M., Bindels, A., Stams, G. J., & De Vries, S. (2013). *Effectief vroegtijdig ingrijpen* [Universiteit van Amsterdam]. https://www.wodc.nl/binaries/2289-volledige-tekst_tcm28-72828.pdf

Van der Wolf, K., & Van Beukering, T. (2009). *Gedragsproblemen in scholen: het denken en handelen van leraren.* Acco.

Van der Zwaard, J. (2008). Afkijken bij de buren. Mogelijkheden en grenzen van een gebiedsgerichte aanpak van onderwijsongelijkheid. In *Zonder wrijving geen vooruitgang. Zeventig jaar onderwijsvernieuwing in Nedeland*. Garant-uitgevers. https://www.jokevanderzwaard.nl/2019/10/16/publicaties-1985-2020/

Vangroenweghe, A. (2011). Invloed van herstelgericht groepsoverleg op het schoolklimaat. In *Submitted in **2011***. 2011.

Verlot, M. (2001). *Leren in de stad van (over)morgen. Paper in het kader van de Task Force Leven in*

de stad: thema "onderwijs", .

Vernooy, K., Van Minderhout, M., & Koomen, H. (2016). Didactisch en pedagogisch handelen van leerkrachten. In *Handboek diagnostiek in de leerlingbegeleiding: kind en context* (pp. 273–301). Garant.

Verschelden, G. (2001). *Opvattingen over "welzijn" en "begeleiding": een sociaal-(ped)agogische analyse van leerlingenbegeleiding als exemplarisch thema in het jeugdbeleid*. Universiteit Gent. Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen.

Volker, B., Flap, H., Lelieveldt, H., & Kolk, H. V. (2005). *Gemeenschap der burgers: Sociaal kapitaal in buurt, school en verenigingen*. Amsterdam University Press. http://www.rug.nl/research/portal.

Walgrave, L. (2000). *Met het oog op herstel: bakens voor een constructief jeugdsanctierecht*. Lannoo.

Walgrave, L. (2006). Herstelrecht: een theorie en een filosofie voor herstelgericht groepsoverleg. In Lannoo (Ed.), *Herstelgericht groepsoverleg: nieuwe wegen in de aanpak van jeugddelinquentie en tuchtproblemen* (pp. 13–32).

Ward, T., & Langlands, R. (2009). Repairing the rupture: Restorative justice and the rehabilitation of offenders. In *Aggression and Violent Behavior* (Vol. 14, Issue 3, pp. 205–214). https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.03.001

Wellman, B., & Rainie, L. (2013). If Romeo and Juliet had mobile phones . *Mobile Media & Communication*, *1*(1), 166–171. https://doi.org/10.1177/2050157912459505

Zehr, H. (2005). *Changing lenses : a new focus for crime and justice*. Herald Press.

Zernova, M. (2007). *Restorative justice : ideals and realities*. Ashgate.

Bijlage 1: volledige enquête

Straffen in het secundair onderwijs

Geachte Heer / Mevrouw,
Door het invullen van deze 5 minuten durende enquête helpt u mee aan mijn masterproef rond het straffen van leerlingen in het onderwijs.
Alvast bedankt
Janne Van Peteghem

Identificatie

Hoe identificeert u zich? *

- Man
- Vrouw
- Andere

Hoe oud bent u? *

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 61-70

Hoeveel jaar geeft u al les? *

- ○ 0-5
- ○ 6-10
- ○ 11-15
- ○ 16-20
- ○ 21-25
- ○ 26-30
- ○ 31-35
- ○ 36-40
- ○ 41-45
- ○ 46-50

In welke graad geeft u les? *

Kies één of meerdere antwoorden

- ☐ 1e Graad
- ☐ 2e Graad
- ☐ 3e Graad

Op welke school geeft u les? *

De naam van de school zal nooit gebruikt worden in de masterproef. Er zal gebruik gemaakt worden van school A, B, C ...

Jouw antwoord

Waar geeft u les? *

Kies één of meerdere antwoorden

- [ ] ASO
- [ ] A-Stroom
- [ ] B-stroom
- [ ] BSO
- [ ] BuSO
- [ ] TSO

Welke vakken geeft u? *

Kies één of meerdere antwoorden

- [ ] Biologie/Chemie/Fysica/Aardrijkskunde/natuurwetenschappen/ andere wetenschapsvakken (vb biotechniek, WW, STEM...)
- [ ] Godsdienst
- [ ] Geschiedenis
- [ ] LO/MO/PO/TO
- [ ] Nederlands/Frans/Engels/Duits/Spaans
- [ ] Wiskunde
- [ ] Economie
- [ ] Cultuurwetenschappen/ Menswetenschappen
- [ ] Praktijkvakken
- [ ] Informatica
- [ ] Anders: _____

De tijd dat u zelf op de schoolbanken zat

In dit deel worden er enkele vragen gesteld over de tijd dat u zelf leerling was.

Denk even terug aan de tijd dat u zelf op de schoolbanken zat. Wat was de straf voor het vergeten van een boek, een taak vergeten maken of tegenspreken? *

Kies één of meerdere antwoorden

- [ ] Opstel schrijven
- [ ] Een nota
- [ ] Strafstudie
- [ ] Lijfstraf
- [ ] Op gesprek bij de directeur
- [ ] Een gesprek met de leerkracht over het gedrag of vergetelheid
- [ ] Een waarschuwing
- [ ] Werkstraf vb refter vegen
- [ ] Anders: _____

Bereikten de straffen het juiste gedrag bij de leerlingen toen u zelf in het middelbaar zat? *

Jouw antwoord _____

Hoe voelde u zich als u straf kreeg? *

Kies één of meerdere antwoorden

- [ ] Verontwaardigd
- [ ] Boos
- [ ] Gefrustreerd
- [ ] Onzeker
- [ ] Beschaamd
- [ ] Geïrriteerd
- [ ] Gekwetst
- [ ] Terecht
- [ ] Verrast
- [ ] Anders: _____

Aanpak in uw eigen klas

In dit deel worden er vragen gesteld naar uw eigen aanpak in de klas

Hoe reageert u of wat is uw reactie als iemand EENMAAL zijn taak niet maakt, zijn boek vergeten is, ongewenst gedrag vertoont in uw les? De leerling... *

Kies één of meerdere antwoorden

- [ ] Krijgt een nota
- [ ] Moet straf schrijven
- [ ] Wordt uit de klas gezet
- [ ] Komt na de les op gesprek
- [ ] Krijgt een waarschuwing
- [ ] Er gebeurt niets
- [ ] Moet naar de strafstudie
- [ ] Anders: _____

In uw eigen klas: beloont u leerlingen die goed gedrag vertonen of straft u eerder leerlingen die niet doen wat er gevraagd is. Dit gaat over het inleveren van een taak, te laat in uw les komen, de les storen... *

	1	2	3	4	5	
Belonen goed gedrag	○	○	○	○	○	Straffen ongewenst gedrag

Schoolbeleid

Wat is het algemeen beleid of welke maatregelen worden er genomen bij jullie op school omtrent sanctioneren? *

Kies één of meerdere antwoorden

- [ ] Herstelgericht groepsoverleg (hergo)
- [ ] Proactieve cirkels
- [ ] Herstelcirkels
- [ ] Herstelpiramide
- [ ] Matrix van Wachtel
- [ ] 4 Ladenprincipe
- [ ] Er is geen algemeen beleid
- [ ] Anders: _____