

Onderzoeksrapport

Gedrag in Crisis

De omvang van het probleem en de effecten
op leerlingen en docenten

Orhan Agirdag, Tom Bennett & Laurence Guérin

Colofon

Dit is een uitgave van Academica University of Applied Sciences

Tekst: Orhan Agirdag, Tom Bennett en Laurence Guérin

Datum van uitgave: Maart 2025

Gewenste bronvermelding voor verwijzing naar dit paper

Agirdag, O., Bennett, T & Guerin, L.J.F. (2024). Gedrag in Crisis. De omvang van het probleem en de effecten op leerlingen en docenten Academica University of Applied Sciences, Amsterdam.

Dit werk valt onder een Creative Commons Attribution 4.0 Internationale Licentie.



Je bent vrij om:

- **Het werk te delen** — te kopiëren, te verspreiden en door te geven via elk medium of bestandsformaat
- **Het werk te bewerken** — te remixen, te veranderen en afgeleide werken te maken
- De licentiegever kan deze toestemming niet intrekken zolang aan de licentievoorwaarden voldaan wordt.

Onder de volgende voorwaarden:

- **Naamsvermelding** — De gebruiker dient de maker van het werk te [vermelden](#), een link naar de licentie te plaatsen en [aan te geven of het werk veranderd is](#). Je mag dat op redelijke wijze doen, maar niet zodanig dat de indruk gewekt wordt dat de licentiegever instemt met je werk of je gebruik van het werk.
- **Niet Commercieel** — Je mag het werk niet gebruiken voor [commerciële doeleinden](#).
- **Gelijk Delen** — Als je het werk hebt geremixt, veranderd, of op het werk hebt voortgebouwd, moet je het veranderde materiaal verspreiden onder [dezelfde licentie](#) als het originele werk.
- **Geen aanvullende restricties** — Je mag geen juridische voorwaarden of [technologische voorzieningen](#) toepassen die anderen er juridisch in beperken om iets te doen wat de licentie toestaat.



Inhoudsopgave

1. Gedrag in crisis in het onderwijs: Samenvatting	6
2. Inleiding	8
1. Disciplinair klimaat in de klas.....	10
1.1. Disciplinair klasklimaat: Omvang van het probleem	10
1.2. Disciplinair klasklimaat en de leerprestaties	14
1.3. Disciplinair klasklimaat en thuisvoelen.....	15
1.4. Disciplinair klasklimaat en lerarentekorten	15
2. Schoolverzuim.....	16
2.1. Schoolverzuim: Omvang van het probleem	16
2.2. Te laat komen en leerprestaties	17
2.3. Te laat komen en thuisvoelen	17
3. Pestgedrag.....	18
3.1. Gepest worden: omvang van het probleem	18
3.2. Pesten en leerprestaties	19
3.3. Pesten en thuisvoelen.....	19
4. Veiligheidsproblemen	21
4.1. Veiligheidsproblemen: Omvang van het probleem.....	21
4.2. Veiligheidsproblemen en leerprestaties	22
4.3. Veiligheidsproblemen en thuisvoelen	22
4.4. Veiligheidsproblemen en lerarentekorten.....	23
5. Veiligheidsgevoel op school.....	24

5.1. Veiligheidsgevoel: Omvang van het probleem.....	24
5.2. Veiligheidsgevoel en leerprestaties.....	24
5.3. Veiligheidsgevoel en thuisvoelen	25
5.4. Veiligheidsgevoel en lerentekorten.....	25
6. Wat kunnen we leren van de recente hervormingen in Engeland op het gebied van schoolgedrag?	26
7. Conclusie	30
8. Literatuurlijst	32



1. Gedrag in crisis in het onderwijs: Samenvatting

Inleiding

Het functioneren van het onderwijs staat of valt met een veilige, gestructureerde en ordelijke leeromgeving. Hoewel goed gedrag en discipline als fundament voor een effectief leerproces worden beschouwd, heeft dit thema in de academische literatuur lange tijd te weinig aandacht gekregen. Dit gebrek aan diepgaand onderzoek staat in schril contrast met de dagelijkse realiteit op scholen, waar leraren en leerlingen geconfronteerd worden met serieuze gedragsproblemen. De COVID-19-pandemie heeft daarnaast een bestaande crisis in het onderwijs verergerd. De ingrijpende verstoringen van schoolroutines en het beperkte sociale contact tijdens lockdowns hebben geleid tot een aanhoudende toename van gedragsproblemen in klaslokalen, waardoor de noodzaak voor structurele en onderbouwde interventies nog urgenter wordt. Dit rapport is opgesteld om deze kenniskloof te dichten en om beleidsmakers en onderwijsprofessionals te ondersteunen bij het formuleren van effectieve strategieën die niet alleen de leerprestaties verbeteren, maar ook het welzijn van zowel leerlingen als docenten waarborgen.

Dit rapport, gebaseerd op PISA 2022-gegevens van 5045 leerlingen uit 154 Nederlandse VO-scholen, onderzoekt de omvang en impact van gedrags- en disciplinaire problemen in het onderwijs. Het richt zich op vijf kernaspecten: het disciplinair klimaat in de klas, schoolverzuim, pestgedrag, veiligheidsproblemen en het veiligheidsgevoel.

1. Disciplinair klimaat in de klas

Ongeveer 70–80% van de leerlingen ervaart verstoringen zoals het niet luisteren naar de leraar, lawaai, rommeligheid en afleidingen door digitale middelen. Dit verstoorde klimaat correleert met een lagere rekenprestatie (56 punten minder op de PISA-schaal, wat neerkomt op ongeveer één schooljaar achterstand), een verminderd gevoel van thuisvoelen en draagt bij aan de problematiek rondom lerarentekorten. Internationaal gezien scoort Nederland met een positie op 65 van de 81 deelnemende landen opvallend laag op het gebied van klassenklimaat.

2. Schoolverzuim

Hoewel het missen van volledige schooldagen relatief weinig voorkomt, meldt ongeveer 43% van de leerlingen dat zij in de afgelopen twee weken ten minste één keer te laat zijn gekomen. Dit te laat komen gaat samen met een lagere rekenprestatie: leerlingen die regelmatig te laat komen scoren gemiddeld 44 punten lager, wat neerkomt op een leerachterstand van ongeveer één schooljaar. Deze bevinding benadrukt dat punctualiteit niet alleen belangrijk is voor een ordelijk schoolklimaat, maar ook direct bijdraagt aan de academische ontwikkeling van leerlingen.

3. Pestgedrag

Pestgedrag varieert sterk; terwijl ernstige fysieke vormen van pesten zelden voorkomen, zijn subtielere vormen zoals buitensluiting en roddelvorming wel frequent. Gepeste leerlingen

scoren gemiddeld 63 punten lager op rekenen (ongeveer 1,5 schooljaar achterstand) en zij ervaren een lager gevoel van schoolverbondenheid, wat de negatieve invloed van pestgedrag op zowel de academische als sociaal-emotionele ontwikkeling benadrukt.

4. Veiligheidsproblemen

Veiligheidsincidenten zoals vandalisme, vechtpartijen en bedreigingen met wapens komen relatief sporadisch voor, maar hebben desondanks gevolgen. Leerlingen die veiligheidsproblemen ervaren, behalen een lager rekenprestatie (ca. een half schooljaar achterstand) en hebben een iets lager gevoel thuisvoelen. Bovendien kan een onveilige omgeving de aantrekkelijkheid van de school voor docenten verminderen en zo bijdragen aan het lerarentekort.

5. Veiligheidsgevoel

Ondanks de gemeten veiligheidsproblemen voelt een overweldigende meerderheid van de leerlingen zich veilig in en rondom de school. Degenen die zich minder veilig voelen, scoren echter lager op zowel rekenvaardigheden als op het gevoel van thuisvoelen, wat hun algehele leeromgeving en welzijn negatief beïnvloedt.

Conclusie

Het rapport maakt duidelijk dat het Nederlandse voortgezet onderwijs te maken heeft met een structurele crisis op het gebied van gedrag en discipline. De combinatie van een verstoord disciplinair klimaat, frequent te laat komen, pestgedrag en veiligheidsproblemen heeft een cumulatief negatief effect op de leerprestaties en het welzijn van leerlingen en draagt bij aan het aanhoudende lerarentekort. Er is daarom een dringende behoefte aan gerichte beleidsinterventies: het versterken van klassendiscipline, het implementeren van strengere aanwezigheidsmaatregelen, het bevorderen van effectieve pestpreventieprogramma's en het verbeteren van de schoolveiligheid. Deze maatregelen zijn essentieel om een stabiele, veilige en stimulerende leeromgeving te realiseren, die zowel de academische prestaties als de sociale cohesie binnen scholen ten goede komt.

2. Inleiding

Goed gedrag en discipline op school vormen de basis van een effectieve leeromgeving. Een klaslokaal waarin orde, wederzijds respect en duidelijke gedragsverwachtingen centraal staan, biedt leerlingen de mogelijkheid om zich optimaal cognitief, sociaal en emotioneel te ontwikkelen (Ning et al., 2015). Een leeromgeving is pas echt veilig wanneer deze veiligheid zowel voor leerlingen als leraren gegarandeerd is. Wanneer leerlingen en leraren zich veilig voelen, kunnen zij het beste van zichzelf laten zien. Leraren kunnen zich beter richten op hun kerntaak, het onderwijzen, terwijl leerlingen zich volledig kunnen concentreren op hun leerproces. Problematisch gedrag daarentegen – variërend van verstoringen in de klas tot serieuze veiligheidsproblemen – beïnvloedt niet alleen de leerprestaties van leerlingen negatief, maar kan ook het welzijn van zowel leerlingen als docenten aanzienlijk aantasten (Gregory et al., 2010; Berg & Cornell, 2016).

Duidelijke regels, hoge verwachtingen en consistentie van gedragsregels zijn essentieel om een positieve gedragscultuur te bevorderen (Ning et al., 2015). Toch blijken scholen vaak moeite te hebben met het handhaven van deze structuren, vooral wanneer zij te maken krijgen met externe schokken. De COVID-19-pandemie en de daaropvolgende lockdowns hebben routines ingrijpend verstoord, terwijl het gebrek aan sociale interactie heeft bijgedragen aan een toename van gedragsproblemen. Dit heeft op verschillende plaatsen in de wereld geleid tot een **gedragscrisis** in scholen, met groeiende uitdagingen die zowel leerlingen als leraren raken (Bera et al., 2022; Viner et al., 2022). In Nederland ontbreekt vooralsnog een duidelijk beeld van de omvang van de algemene gedragscultuur in scholen en van de gevolgen voor de leerprestaties, het welzijn van leerlingen en het behoud van – of het tekort aan – docenten.

Ondanks de cruciale rol van gedrag en discipline in het onderwijs, is academisch onderzoek naar dit onderwerp relatief beperkt. Terwijl dalende leerprestaties veel aandacht krijgen, worden de mogelijke onderliggende oorzaken zelden diepgaand onderzocht (Agirdag & Muijs, 2023). Dit staat in scherp contrast met de dagelijkse realiteit van onderwijsprofessionals, voor wie het omgaan met gedrag en discipline een van de meest urgente uitdagingen vormt (Bennett, 2020). Docenten benadrukken keer op keer het belang van dit thema, vooral in tijden van maatschappelijke veranderingen en een toenemende werkdruk. Het gebrek aan grondig onderzoek dwingt beleidsmakers en scholen vaak te vertrouwen op anekdotisch bewijs of niet-effectieve oplossingen. Deze leemte in systematisch onderzoek belemmert niet alleen het inzicht in de omvang van het probleem, maar ook de ontwikkeling van praktijkgericht onderzoek en effectieve interventies.

Voorliggend onderzoek is tot stand gekomen op initiatief van **Academica University of Applied Sciences** en heeft als doel om de wetenschappelijk kennis over gedrag en discipline in het onderwijs te vergroten. Het onderzoek beoordeelt de vijf kernaspecten van gedrag en discipline die in het PISA 2022-onderzoek zijn bevraagd.

1. disciplinair klimaat in de klas
2. schoolverzuim
3. pestgedrag
4. veiligheidsproblemen
5. veiligheidsgevoel

Deze vijf dimensies bieden een breed inzicht in de uitdagingen waarmee scholen worden geconfronteerd en vormen de basis voor een grondige analyse in dit rapport. Het onderzoek is gebaseerd op Nederlandse PISA 2022-gegevens, waarbij 5045 leerlingen uit 154 scholen van het voortgezet onderwijs zijn bevraagd.

In dit rapport onderzoeken we niet alleen de situatie rond de bevraagde aspecten in Nederland, maar ook de bredere impact ervan. We analyseren hoe gedrags- en disciplinekwesties samenhangen met de leerprestaties van leerlingen, hun gevoel van thuisvoelen of verbondenheid met school, en de gevolgen voor het lerarentekort. Waar relevant, maken we een internationale vergelijkingen, om inzicht te krijgen in hoe Nederland zich positioneert ten opzichte van andere landen en welke lessen hieruit zijn te trekken. Door deze data over gedrag centraal te stellen, streven we naar een beter begrip van de complexe interacties tussen gedrag, de schoolomgeving en de kwaliteit van het onderwijs. Dit rapport biedt daarmee een waardevolle basis voor beleid en interventies gericht op het versterken van een ordelijke en veilige leeromgeving.

1. Disciplinair klimaat in de klas

Een rustige en gestructureerde klasomgeving is een essentiële voorwaarde voor effectief leren en lesgeven. Onderzoek toont aan dat verstoringen zoals lawaai, het niet luisteren naar de docent en afleiding door andere leerlingen niet alleen directe negatieve effecten hebben op het leerproces, maar ook de algehele kwaliteit van het onderwijs kunnen aantasten (Ning et al., 2015). Bovendien is in internationale studies een ordelijke klasomgeving in verband gebracht met het welzijn van leerlingen (Jennings & Greenberg, 2009).

Het PISA-onderzoek biedt waardevolle inzichten in de frequentie en impact van problemen met het disciplinair klimaat in de klas en hoe deze samenhangen met de kwaliteit van het onderwijs. Dit rapport analyseert allereerst de omvang van problemen met het disciplinair klimaat in Nederlandse klaslokalen. Vervolgens is onderzocht hoe deze verband houden met de leerprestaties van leerlingen en hun gevoel van schoolverbondenheid. Tot slot wordt besproken hoe het disciplinair klimaat in de klas een rol speelt bij huidige lerarentekorten.

1.1. Disciplinair klasklimaat: Omvang van het probleem

In het PISA 2022-onderzoek kregen 15-jarige leerlingen zeven vragen voorgelegd over het disciplinaire klimaat in de klas. Hierbij werd specifiek gevraagd naar de wiskundelessen en in welke mate de volgende verstoringen voorkomen:

- De leerlingen luisteren niet naar wat de leraar zegt.
- Het is lawaaiig en rommelig in de klas.
- De leraar moet een hele tijd wachten voordat de leerlingen rustig zijn.
- De leerlingen kunnen niet goed werken.
- De leerlingen beginnen pas met werken als de les al lang begonnen is.
- De leerlingen raken afgeleid door het gebruik van digitale middelen (bijvoorbeeld smartphones, websites, apps).
- De leerlingen raken afgeleid door andere leerlingen die digitale middelen gebruiken (bijvoorbeeld smartphones, websites, apps).

De leerlingen konden hierbij aangeven hoe vaak deze gedragingen voorkwamen, met vier keuzeopties: in alle lessen, in de meeste lessen, in sommige lessen, nooit of bijna nooit. In de volgende secties bespreken we eerst de afzonderlijke vragen om een gedetailleerd beeld te geven van de specifieke gedragingen. Vervolgens analyseren we het volledige schaalniveau van het disciplinaire klimaat in de klas, waarbij we patronen en samenhangen belichten.

Luisteren naar de leraar

Luisteren naar de leraar is essentieel voor effectieve communicatie, het behalen van leerdoelen en het handhaven van een ordelijke leeromgeving. Maar zoals weergegeven in Grafiek 1, geeft 81% van de ondergevraagde leerlingen in het voortgezet onderwijs aan dat er ten minste tijdens sommige lessen niet naar de leraar wordt geluisterd, terwijl slechts 19% meldt dat dit nauwelijks of nooit voorkomt. Dit wijst op een wijdverspreid probleem dat de effectiviteit van de lessen aanzienlijk kan beïnvloeden.

Grafiek 1: Luisteren naar de leraar



Tijdsverlies door wachten op rust

Daarnaast is de beschikbare lestijd optimaal benutten voor onderwijsdoelen een belangrijke dimensie van een ordelijk klasklimaat en effectief klasmanagement. Zoals blijkt uit Grafiek 2, geeft 79% van de leerlingen aan dat leraren in ten minste sommige lessen een aanzienlijke tijd moeten wachten voordat de klas rustig is. Slechts 21% van de leerlingen meldt dat dit nauwelijks of nooit voorkomt. Met andere woorden, er gaat heel vaak heel veel lestijd verloren.

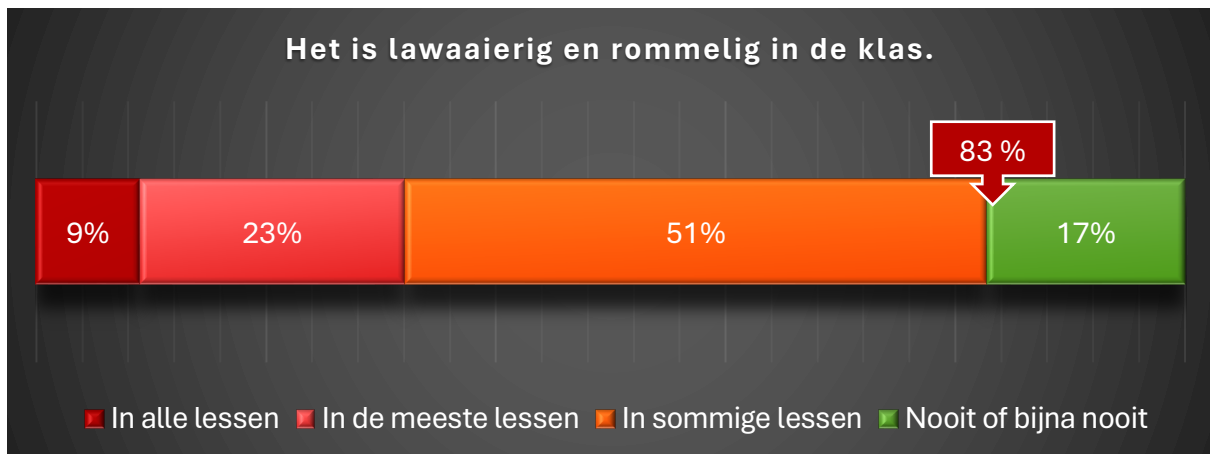
Grafiek 2: tijdsverlies door wachten op rust



Lawaai en rommeligheid in de klas

Ook een chaotische leeromgeving kan de effectiviteit van onderwijzen en leren aanzienlijk verstoren (Ning et al., 2015). Zoals weergegeven in Grafiek 3, geeft 83% van de leerlingen aan dat het ten minste tijdens sommige lessen lawaai en rommelig is in de klas, terwijl slechts 17% meldt dat dit nauwelijks of nooit voorkomt. Dit illustreert dat een ongeorganiseerde of rumoerige klasomgeving, net als tijdsverlies en niet luisteren naar de leraar, wijdverbreid is. Dit kan het verloop van de les mogelijk (sterk) beïnvloeden.

Grafiek 3: Lawaaiig en rommelig



Digitale middelen en afleiding in de klas

De toenemende digitalisering en vooral de aanwezigheid van smartphones vormen een extra uitdaging voor discipline in de klas. Zoals blijkt uit Grafiek 4, geeft een meerderheid van de leerlingen (72%) aan minstens in sommige lessen afgeleid te worden door digitale middelen. Slechts 28% van de leerlingen meldt dat dit nauwelijks of nooit voorkomt.

Hoewel afleiding door digitale middelen dus een aanzienlijk probleem vormt, laten de data ook zien dat het niet de *enige* factor is die bijdraagt aan een chaotische leeromgeving. Het percentage leerlingen dat afleiding door digitale middelen rapporteert, ligt immers lager dan bij andere verstoringen, zoals niet luisteren (81%) en lawaai en rommeligheid (83%).

Grafiek 4: Digitale middelen en afleiding in de klas



Disciplinair klasklimaat: een overzicht

Op basis van de besproken aspecten, geeft Tabel 1 een overzicht van hoe het gesteld is met het disciplinair klimaat in de klas, waarbij de percentages weergegeven hoe vaak leerlingen storende elementen in de les ervaren. Grosso modo kan gesteld worden dat 70 à 80 procent van de leerlingen minstens in sommige lessen een gebrek aan een ordelijk en gestructureerd

klasklimaat vaststellen. Dit laat zien dat het disciplinaire klimaat in de klas op verschillende vlakken onder druk staat.

Tabel 1: Disciplinair klimaat in de klas

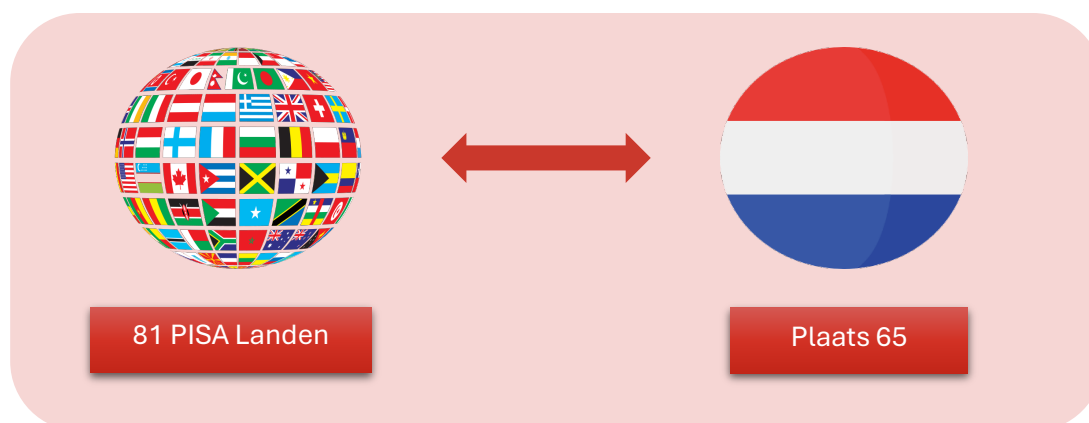
	Minstens in sommige lessen
De leerlingen luisteren niet naar wat de leraar zegt.	81%
Het is lawaaierig en rommelig in de klas.	83%
De leraar moet een hele tijd wachten voordat de leerlingen rustig zijn.	78%
De leerlingen kunnen niet goed werken.	71%
De leerlingen beginnen pas met werken als de les al lang begonnen is.	82%
De leerlingen raken afgeleid door het gebruik van digitale middelen (bijvoorbeeld smartphones, websites, apps).	72%
De leerlingen raken afgeleid door andere leerlingen die digitale middelen gebruiken (bijvoorbeeld smartphones, websites, apps).	67%

Disciplinair klasklimaat: een internationale vergelijking

Wanneer we de verschillende aspecten van het disciplinaire klimaat in de klas als geheel bekijken en het Nederlandse situatie vergelijken met de andere landen die deelnamen aan het PISA 2022-onderzoek, wordt de omvang van het probleem in Nederland nog duidelijker: Nederland staat wat betreft het disciplinaire klimaat op plaats 65 van de 81 landen.

Dit staat in scherp contrast met landen in Oost-Azië, zoals Japan (plaats 1), Zuid-Korea (plaats 2) en Hongkong (plaats 9). Maar ook in vergelijking met westerse landen, zoals Oostenrijk (plaats 8), de Verenigde Staten (plaats 17) en het Verenigd Koninkrijk (plaats 36), scoort Nederland aanzienlijk lager. Onder de West-Europese landen doet alleen Frankrijk het slechter, met een positie op plaats 70.

Afbeelding 1: Disciplinair klimaat in Nederland in internationaal perspectief



1.2. Disciplinair klasklimaat en de leerprestaties

Het disciplinaire klimaat in de klas blijkt een aanzienlijke invloed te hebben op de leerprestaties van leerlingen, zoals geïllustreerd in Afbeelding 2. Wanneer het disciplinaire klimaat **niet in orde is**¹, behalen leerlingen een gemiddelde PISA-score van **455** voor rekenen. In situaties waarin het disciplinaire klimaat **wel in orde**² is, stijgt deze gemiddelde score naar **511**. Dit verschil van 56 punten komt overeen met een **leerkloof van meer dan één schooljaar**, wat benadrukt hoe belangrijk een gestructureerde en ordelijke leeromgeving kan zijn voor de academische ontwikkeling van leerlingen.

Het is echter belangrijk te benadrukken dat uit deze gegevens geen harde causale relaties kunnen worden afgeleid, aangezien het PISA onderzoek gebaseerd is op een momentopname zonder een longitudinale component. Hoewel er een sterke samenhang wordt waargenomen tussen het disciplinaire klimaat en de rekenprestaties, is het niet zeker of een verbeterd klasklimaat rechtstreeks leidt tot betere leerprestaties, of dat andere factoren hierin een rol spelen.

Om dit verder te onderzoeken, zijn we nagegaan of het verband tussen disciplinair klimaat in de klas en rekenprestaties overeind blijft wanneer rekening wordt gehouden met sociaaleconomische status (SES) van de leerlingen, hun migratieachtergrond en het onderwijstype (bijvoorbeeld vwo, havo of vmbo). Maar ook na controle³ voor deze factoren bleek de relatie tussen het disciplinaire klimaat en de rekenprestaties statistisch significant.

Dit suggereert dat er mogelijk een causale relatie bestaat tussen het klasklimaat en de leerprestaties, hoewel dat met deze soort data nooit volledig met zekerheid kan worden vastgesteld.

Afbeelding 2: Disciplinair klasklimaat en de leerprestaties



¹ Berekend als een standaarddeviatie onder het Nederlandse gemiddelde.

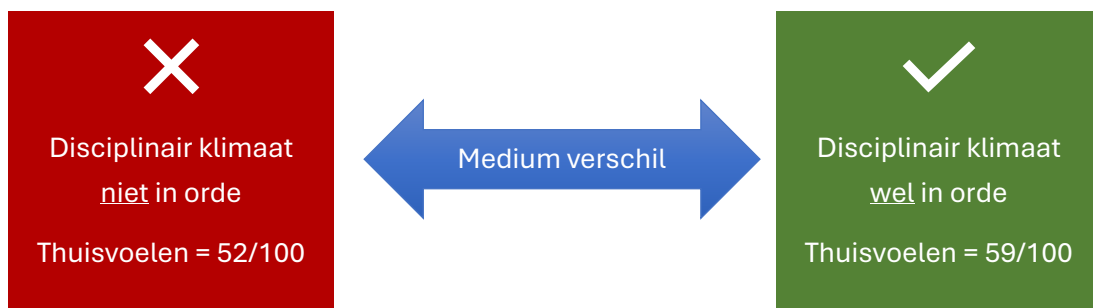
² Berekend als een standaarddeviatie boven het Nederlandse gemiddelde.

³ Daarvoor werd er een meervoudige regressieanalyse uitgevoerd met als onafhankelijke variabele: disciplinair klimaat (DISCLIM); met als controle variabelen: SES (ESCS), migratieachtergrond (IMMMG) en onderwijstype (PROGN), en als afhankelijke variabele: Rekenprestaties (PVMATH1-10).

1.3. Disciplinair klasklimaat en thuisvoelen

Naast leerprestaties heeft het disciplinaire klimaat in de klas ook invloed op het gevoel van thuisvoelen van leerlingen op school. Zoals geïllustreerd in Afbeelding 3, scoren leerlingen een gemiddelde van **52 op 100** op thuisvoelen wanneer het disciplinaire klimaat **niet in orde** is. Daarentegen stijgt deze score naar **59 op 100** wanneer het disciplinaire klimaat **wel in orde** is. Dit verschil is te zien als een medium effect. Uit verdere analyse blijkt de relatie tussen het disciplinaire klimaat en thuisvoelen ook na controle voor SES, migratieachtergrond van de leerlingen en onderwijstype. Dit suggereert dat het disciplinaire klasklimaat een robuuste factor is die losstaat van deze variabelen en een directe impact kan hebben op het gevoel van thuisvoelen van leerlingen op school. Hoewel deze bevindingen wijzen in de richting van een mogelijk causaal verband, blijft voorzichtigheid geboden bij het trekken van conclusies, aangezien de data gebaseerd zijn op momentopnames.

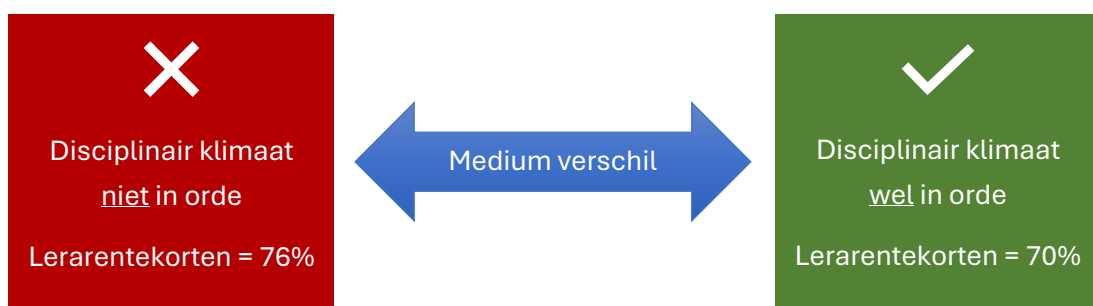
Afbeelding 3: Disciplinair klasklimaat in de klas en thuisvoelen van leerlingen op school



1.4. Disciplinair klasklimaat en lerarentekorten

Afbeelding 4 illustreert het verband tussen het disciplinaire klasklimaat en problemen veroorzaakt door lerarentekorten. In scholen waar het disciplinaire klimaat **niet in orde** is, rapporteert **76%** van de directies dat het geven van onderwijs minstens in lichte mate wordt verstoord door een tekort aan docenten. In scholen waar het disciplinaire klimaat **wel in orde** is, ligt dit percentage iets lager, namelijk op **70%**. Dit verschil blijft significant na controle voor SES en migratieachtergrond. Deze cijfers laten zien dat het lerarentekort, ongeacht het disciplinaire klimaat, een breed en persistent probleem vormt. Een ordelijk klasklimaat kan bijdragen aan een positieve werkomgeving voor leraren, maar het biedt uiteraard geen directe structurele oplossing voor het bredere lerarentekort.

Afbeelding 4: Disciplinair klasklimaat en leerproblemen door lerarentekorten



2. Schoolverzuim

Spijbelen en te laat komen zijn twee veelvoorkomende vormen van schoolverzuim die zowel de leerprestaties van leerlingen als de bredere schoolcultuur beïnvloeden. Wetenschappelijk onderzoek wijst erop dat structureel afwezig zijn of frequent te laat komen niet alleen leidt tot achterstanden in leerstof, maar ook samenhangt met een verhoogd risico op voortijdig schoolverlaten (Gottfried, 2014; Kearney, 2008). Daarnaast kunnen hoge spijbelpercentages en een schoolcultuur waarin laks wordt omgegaan met te laat komen een negatieve invloed hebben op het algemene leerklimaat binnen een school, wat de prestaties van zowel individuele leerlingen als de leerprestaties binnen een klas als geheel kan ondermijnen (Rumberger & Lim, 2008).

Internationaal onderzoek laat zien dat spijbelgedrag verschilt per land en onderwijssysteem. In landen met strikte aanwezigheidsbeleid en hoge onderwijsmotivering zijn de spijbelpercentages lager (OECD, 2021). In dit rapport analyseren we eerst de omvang van spijbelgedrag en te laat komen in Nederland op basis van de PISA 2022-gegevens. Vervolgens onderzoeken we hoe deze vormen van schoolverzuim samenhangen met leerprestaties en het gevoel van schoolverbondenheid bij leerlingen.

2.1. Schoolverzuim: Omvang van het probleem

In het PISA 2022-onderzoek werden drie vragen gesteld aan leerlingen om de frequentie van schoolverzuim te bepalen. De leerlingen kregen de volgende vraag:

"Hoe vaak zijn in de afgelopen twee volledige schoolweken de volgende situaties voorgekomen?"

Tabel 2: Overzicht schoolverzuim

	0 keer	1 of 2 keer	3 of 4 keer	5 keer of meer
Ik spijbelde een hele schooldag	94%	5%	<1%	<1%
Ik spijbelde enkele lessen	83%	13%	2%	2%
Ik kwam te laat op school	57%	30%	7%	6%

Spijbelen

Op het eerste gezicht blijkt uit Tabel 2 dat spijbelen weinig voorkomt, aangezien slechts 6% van de leerlingen aangeeft in de afgelopen twee weken ten minste één volledige schooldag te hebben gespijbeld en 13% enkele lessen te hebben gemist. In een ruimere interpretatie, waarin we ervan uitgaan dat deze frequentie het hele jaar door aanhoudt, komen we voor de Nederlandse leerlingen echter uit op een aanzienlijke aantal volledige schooldagen (ongeveer een maand) en lessen spijbelverzuim per jaar.

Te laat komen

Nog frequenter is het te laat komen op school: liefst 43% van de ondervraagde leerlingen zegt in de afgelopen twee weken minstens één keer te laat te zijn verschenen. Ook hier geldt dat,

wanneer we veronderstellen dat deze frequentie het hele schooljaar doorloopt, het totaal aantal keren te laat komen aanzienlijk kan oplopen.

2.2. Te laat komen en leerprestaties

Net zoals het disciplinair klasklimaat een rol speelt, lijkt ook te laat komen samen te hangen met de rekenprestaties. Afbeelding 5 laat zien dat leerlingen die *soms* te laat op school komen (= een of meerdere keren te laat) een gemiddelde PISA-score van 470 behalen voor rekenen. Leerlingen die *nooit* te laat komen, halen daarentegen gemiddeld 514. Dit verschil van 44 punten komt ongeveer overeen met één schooljaar leerkloof.

Het is echter belangrijk te benadrukken dat deze PISA-resultaten *geen harde causale uitspraken* toelaten, omdat het onderzoek een momentopname betreft en niet over een langere periode volgt hoe vaak leerlingen te laat komen en hoe hun prestaties zich ontwikkelen. Met andere woorden: hoewel er een sterk verband is tussen het op tijd komen en de scores, blijft onduidelijk of *structureel op tijd komen* rechtstreeks leidt tot betere leerprestaties, of dat onderliggende factoren een rol spelen.

Uit nadere analyses blijkt bovendien dat dit verband overeind blijft wanneer wordt gecontroleerd voor SES, migratieachtergrond en onderwijstype (bijvoorbeeld vmbo, havo of vwo). Daarmee is de relatie tussen te laat komen en leerprestaties statistisch gezien robuust, al is op basis van deze data niet met volledige zekerheid vast te stellen dat te laat komen de *oorzaak* is van lagere scores. Toch suggereren de bevindingen dat een consequente aanwezigheid en stiptheid gunstig kan zijn voor de ontwikkeling van leerlingen.

Afbeelding 5: Te laat komen en leerprestaties



2.3. Te laat komen en thuisvoelen

Uit de PISA-data blijkt dat er **geen statistisch significante samenhang** bestaat tussen te laat komen en de mate waarin leerlingen zich thuis voelen op school.

3. Pestgedrag

Pesten vormt wereldwijd een ernstig en wijdverspreid probleem binnen onderwijsinstellingen. Het betreft herhaald en intentioneel agressief gedrag, gericht op leerlingen die zich vaak in een kwetsbare of ondergeschikte positie bevinden (Olweus, 1993). Hoewel pesten verschillende vormen kan aannemen—van fysiek geweld tot subtielere uitingen zoals roddels, cyberpesten en uitsluiting—kennen al deze vormen vergelijkbare schadelijke effecten op de psychische en sociale ontwikkeling van kinderen en adolescenten (Hymel & Swearer, 2015). Met name in schoolcontexten waar leerlingen gedurende een groot deel van hun dag met elkaar doorbrengen, kunnen de gevolgen van pesterijen bijzonder ingrijpend zijn. In de wetenschappelijke literatuur wordt benadrukt hoe pesten de ontwikkeling van zelfwaardering en sociale vaardigheden negatief kan beïnvloeden (Smith et al., 2004). Daarnaast is aangetoond dat gepeste leerlingen een verhoogd risico lopen op angstklachten en depressieve gevoelens (Wolke & Lereya, 2015). De impact blijft bovendien niet beperkt tot de korte termijn: slachtoffers van pesterijen kunnen op latere leeftijd onder meer moeite ervaren met het opbouwen van stabiele sociale relaties en het handhaven van psychisch welzijn.

In dit rapport analyseren we eerst de omvang van gepestgedrag in Nederland op basis van de PISA 2022-gegevens. Vervolgens onderzoeken we hoe deze vormen van pesten samenhangen met de leerprestaties en het gevoel van schoolverbondenheid bij leerlingen.

3.1. Gepest worden: omvang van het probleem

In het PISA 2022-onderzoek zijn negen vragen gesteld aan leerlingen om de frequentie van pestgedrag te bepalen. De leerlingen kregen de volgende vraag: ***“Hoe vaak heb je in de afgelopen 12 maanden de volgende ervaringen gehad op school”***

Tabel 3: Overzicht Gepest worden op school

	(Vrijwel) nooit	Aantal keer per jaar	Aantal keer per maand	1 keer per week of vaker
Ik gaf geld aan iemand op school omdat ze me bedreigden	98%	1%	0%	1%
Ik bleef thuis van school omdat ik me onveilig voelde	95%	4%	1%	1%
Ik werd door andere leerlingen bedreigd	93%	5%	1%	1%
Ik was betrokken bij een vechtpartij op het schoolterrein	93%	6%	1%	1%
Ik werd geslagen of geduwd door andere leerlingen	90%	7%	2%	1%
Andere leerlingen hebben mij expres buitengesloten	86%	10%	2%	1%
Andere leerlingen hebben dingen van mij afgepakt of kapot gemaakt	84%	13%	2%	1%
Andere leerlingen verspreidden vervelende roddels over mij	76%	18%	4%	2%
Andere leerlingen lachten mij uit	74%	20%	4%	3%

De resultaten in Tabel 3 tonen aan dat de mate van gepest worden sterk afhankelijk is van soort pestgedrag. De meeste leerlingen geven aan weinig tot nooit slachtoffer te zijn geweest van pesterijen. Vooral ernstige vormen van pesten, zoals bedreigd worden of geld afgeven onder dwang, komen zeer zelden voor (98% ervaart dit vrijwel nooit). Ook fysiek geweld, zoals vechtpartijen of geduwd en geslagen worden, ervaart een ruime meerderheid (90% of meer) van de leerlingen weinig tot nooit. Maar elk slachtoffer van deze vormen van geweld is er natuurlijk één te veel. Daarentegen worden subtielere vormen van pesten, zoals buitensluiten en roddels verspreiden, iets vaker gerapporteerd.

3.2. Pesten en leerprestaties

Afbeelding 6 toont dat leerlingen die worden gepest⁴ een gemiddelde PISA-score van 442 voor rekenen behalen, tegenover een score van 505 voor leerlingen die niet gepest worden. Dit verschil van 63 punten komt neer op een leervertraging van ongeveer 1,5 jaar. Uit aanvullende analyses blijkt dat deze kloof statistisch significant blijft, zelfs nadat is gecontroleerd voor SES, migratieachtergrond en onderwijstype. Hoewel de data geen *oorzakelijke* uitspraken toelaten, onderstrepen deze resultaten het belang van een veilige en respectvolle leeromgeving voor de academische ontwikkeling van leerlingen.

Afbeelding 6: Gepest worden en de leerprestaties



3.3. Pesten en thuisvoelen

Afbeelding 7 laat zien dat leerlingen die worden gepest een ‘thuisvoelen’-score van 46 op 100 rapporteren, terwijl leerlingen die niet gepest worden op 57 uitkomen. Dit wijst op een duidelijk verschil in hoezeer leerlingen zich op hun gemak voelen op school. Hoewel ook hier geen harde causale uitspraken mogelijk zijn, onderstreept het sterke verband dat pesten een grote impact kan hebben op het welzijn van leerlingen.

⁴ Onderscheid tussen gepest worden en niet gepest worden is gemaakt op basis van een clusteranalyse.

Afbeelding 7: Gepest worden en thuisvoelen van leerlingen op school



4. Veiligheidsproblemen

Veiligheid in en rondom school is een essentieel aspect van het functioneren van onderwijsinstellingen en heeft directe implicaties voor de dagelijkse schoolervaring van leerlingen en personeel. Scholen kunnen te maken krijgen met uiteenlopende veiligheidsproblemen, variërend van vandalisme en vechtpartijen tot ernstigere incidenten zoals bedreigingen en de aanwezigheid van wapens. Dergelijke problemen kunnen niet alleen de orde en discipline verstoren, maar ook bredere gevolgen hebben voor de schoolcultuur en het pedagogisch klimaat (Cornell & Mayer, 2010).

De mate en aard van veiligheidsproblemen op scholen worden beïnvloed door verschillende factoren, waaronder de sociale dynamiek tussen leerlingen, de fysieke infrastructuur van de school en externe invloeden uit de bredere samenleving (Astor et al., 2013). Studies suggereren dat geweld en crimineel gedrag binnen de schoolmuren vaak niet op zichzelf staan, maar deel uitmaken van bredere maatschappelijke ontwikkelingen. Scholen in stedelijke gebieden kunnen bijvoorbeeld andere uitdagingen ervaren dan scholen in landelijke regio's, waarbij sociaaleconomische achtergronden en buurtcriminaliteit een rol kunnen spelen in de incidenten die zich voordoen.

In dit rapport analyseren we eerst de omvang van veiligheidsproblemen in en rondom scholen in Nederland op basis van de PISA 2022-gegevens. Vervolgens onderzoeken we hoe deze vormen van veiligheidsproblemen samenhangen met de leerprestaties en het gevoel van schoolverbondenheid bij leerlingen. Tot slot bespreken we de mogelijke relatie tussen veiligheidsproblemen en het lerarentekort, aangezien een onveilige schoolomgeving niet alleen gevolgen heeft voor de leerlingen zelf, maar ook kan bijdragen aan een verhoogde uitstroom van docenten.

4.1. Veiligheidsproblemen: Omvang van het probleem

In het PISA 2022-onderzoek werden vijf vragen gesteld aan leerlingen om de frequentie van veiligheidsproblemen in en rond de school te bepalen. De leerlingen kregen de vraag **“Zijn in de afgelopen vier weken de volgende dingen gebeurd?”** voorgelegd, over de vijf situaties in Tabel 4:

Tabel 4: Overzicht Veiligheidsproblemen

	Ja	Nee
Vandalen vernielden dingen op school.	16%	84%
Ik was getuige van een vechtpartij op het schoolterrein waarbij iemand gewond raakte.	9%	91%
Ik zag bendes in de school.	7%	93%
Ik hoorde een leerling dreigen een andere leerling pijn te doen.	14%	86%
Ik zag een leerling met een pistool of mes op school.	7%	93%

Tabel 4 geeft een dubbele boodschap. De meeste leerlingen geven enerzijds aan geen gewelddadige of gevaarlijke situaties op hun school te hebben meegemaakt: 84% meldt

bijvoorbeeld geen vandalisme en 91% geen vechtpartij met gewonden. Ook zag slechts 7% bendes of wapens op school. Anderzijds, hoewel deze percentages relatief laag lijken, gaat het om ernstige situaties waarbij elk voorval er één te veel is. Dat er voor sommige leerlingen wél risico's bestaan, benadrukt de noodzaak om alert te blijven op schoolveiligheid en preventie.

4.2. Veiligheidsproblemen en leerprestaties

Afbeelding 8 illustreert dat leerlingen die één of meer veiligheidsproblemen ervaren een gemiddelde PISA-score van 481 voor rekenen behalen, terwijl leerlingen zonder veiligheidsproblemen in en rondom hun school op 508 uitkomen. Dit verschil van 27 punten komt overeen met ongeveer een half schooljaar leerkloof.

Uit aanvullende analyses blijkt bovendien dat deze kloof statistisch significant blijft, zelfs wanneer wordt gecontroleerd voor SES, migratieachtergrond en onderwijstype. Hoewel de cijfers geen onomstotelijke causale conclusies toelaten, benadrukt het resultaat het belang van een veilige schoolomgeving voor de cognitieve ontwikkeling en prestaties van leerlingen.

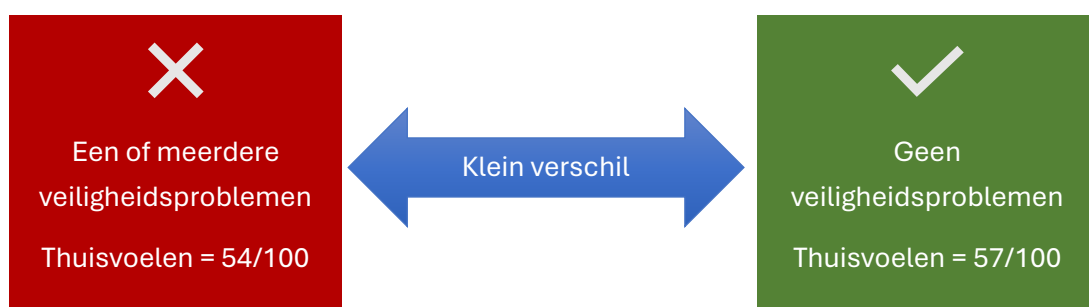
Afbeelding 8: Veiligheidsproblemen en de leerprestaties



4.3. Veiligheidsproblemen en thuisvoelen

Afbeelding 9 laat illustreert dat leerlingen die één of meer veiligheidsproblemen percipiëren in en rondom hun school een gemiddelde thuisvoelen-score van **54 op 100** rapporteren, terwijl leerlingen zonder dergelijke ervaringen op **57 op 100** uitkomen. Hoewel het verschil van 3 punten relatief **klein** is, blijft het **statistisch significant**, zelfs wanneer er wordt gecontroleerd voor SES, migratieachtergrond en onderwijstype. Dit suggereert dat veiligheidsproblemen los van deze andere factoren een (bescheiden) negatieve invloed kunnen hebben op het thuisvoelen van leerlingen op school.

Afbeelding 9: Veiligheidsproblemen en thuisvoelen op school



4.4. Veiligheidsproblemen en lerarentekorten

Afbeelding 10 illustreert dat in scholen waar **één of meer** veiligheidsproblemen worden gerapporteerd, 77% van de directies aangeeft dat het onderwijs door een tekort aan docenten *minstens in lichte mate* wordt verstoord. In scholen **zonder** veiligheidsproblemen ligt dit percentage op 70%. Dit verschil blijft **statistisch significant**, zelfs wanneer er wordt gecontroleerd voor SES, migratieachtergrond en onderwijstype. Hoewel harde causale uitspraken niet mogelijk zijn, suggereren deze bevindingen dat een **veiligere schoolomgeving** kan bijdragen aan de aantrekkingskracht van een school en het aanblijven van docenten.

Afbeelding 10: Veiligheidsproblemen en lerarentekorten



5. Veiligheidsgevoel op school

Naast fysieke veiligheid is ook de **subjectieve ervaring** van veiligheid—oftewel het gevoel van veiligheid—essentieel in onderwijscontexten. Wanneer leerlingen zich beschermd en op hun gemak voelen, bevordert dat niet alleen hun leerprestaties, maar draagt het ook bij aan hun algehele psychosociale ontwikkeling (Way, Reddy & Rhodes, 2007). Een positief schoolklimaat, waarin wederzijds respect en vertrouwen centraal staan, blijkt leerlingen te beschermen tegen probleemgedrag en hen sterker te verbinden met hun klas- en schoolomgeving (Demanet & Van Houtte, 2012).

Deze ervaring van veiligheid hangt samen met diverse factoren, zoals de kwaliteit van de relaties tussen leerlingen en docenten, de aanwezigheid van sociale steun en de schoolcultuur die duidelijke gedragsnormen en routines omvat (Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010). Bovendien kan de mate waarin leerlingen zich veilig voelen variëren naargelang sociaaleconomische achtergronden, de ligging van de school en persoonlijke factoren als zelfvertrouwen of eerdere ervaringen met pesten of discriminatie (Agirdag et al., 2011; De Leersnyder et al., 2022).

In dit hoofdstuk staan we stil bij hoe leerlingen in Nederland het **gevoel van veiligheid** op school ervaren volgens de PISA 2022-data. We onderzoeken in hoeverre dit gevoel een rol speelt bij hun thuisvoelen op school. Daarnaast bekijken we hoe eventuele gevoelens van onveiligheid gerelateerd zijn aan het lerarentekort, gezien een gespannen of angstige sfeer de aantrekkelijkheid van het beroep en het behoud van docenten op de lange termijn kan mogelijk beïnvloeden (Johnson et al., 2012).

5.1. Veiligheidsgevoel: Omvang van het probleem

In het PISA 2022-onderzoek zijn vier vragen gesteld aan leerlingen om de mate van hun veiligheidsgevoel in en rond de school te bepalen. De leerlingen kregen de volgende vraag voorgelegd: **“In hoeverre ben je het eens of oneens met de volgende beweringen?”**

Tabel 5: Overzicht Veiligheidsgevoel op school

	Zeereens	Eens	Oneens	Zeereens
Ik voel me veilig op weg naar school	46%	48%	3%	2%
Ik voel me veilig op weg naar huis vanuit school	47%	47%	4%	2%
Ik voel me veilig in mijn klaslokalen op school	45%	50%	3%	2%
Ik voel me veilig op andere plaatsen in de school (bijv. gang, kantine, toilet)	41%	53%	4%	3%

Tabel 5 geeft een gemengd beeld van het veiligheidsgevoel van leerlingen in en rondom school. De meeste leerlingen voelen zich over het algemeen veilig: 94% voelt zich veilig op weg naar school en 94% op weg naar huis, 95% voelt zich veilig in de klaslokalen en 94% op andere plekken zoals gangen, kantines en toiletten. Anderzijds, hoewel het percentage leerlingen dat zich onveilig voelt relatief klein lijkt (tussen 5% en 6%, afhankelijk van de locatie), gaat het om situaties die een grote impact kunnen hebben op het welzijn en functioneren van de betrokken leerlingen.

5.2. Veiligheidsgevoel en leerprestaties

Afbeelding 11 illustreert dat leerlingen die zich minder veilig voelen op school⁵ een gemiddelde PISA-score van 483 voor rekenen behalen, terwijl leerlingen die zich wel veilig voelen op 516 uitkomen. Dit verschil van 33 punten komt overeen met een leerkloof van iets minder dan één schooljaar. Uit aanvullende analyses blijkt dat deze kloof statistisch significant blijft wanneer er wordt gecontroleerd voor SES, migratieachtergrond en onderwijstype. Hoewel de cijfers geen onomstotelijke causale conclusies toelaten, benadrukt dit resultaat hoe belangrijk een gevoel van veiligheid is voor de cognitieve ontwikkeling en leerprestaties van leerlingen.

Afbeelding 11: Veiligheidsgevoel en de leerprestaties



5.3. Veiligheidsgevoel en thuisvoelen

Afbeelding 12 illustreert dat leerlingen die zich minder veilig voelen op school een gemiddelde thuisvoelen-score van 51 op 100 rapporteren, terwijl leerlingen die zich wel veilig voelen op 61 op 100 uitkomen. Dit verschil van 10 punten is relatief groot en blijft bovendien **statistisch significant**, zelfs wanneer wordt gecontroleerd voor SES, migratieachtergrond en onderwijstype. Deze bevindingen onderstrepen het belang van een positief veiligheidsgevoel voor de mate waarin leerlingen zich thuis voelen in hun leeromgeving.

Afbeelding 12: Veiligheidsgevoel en leerprestaties



5.4. Veiligheidsgevoel en lerentekorten

Uit de data blijkt geen statistisch significant verband tussen hoe veilig leerlingen zich voelen op school en de mate waarin er sprake is van problemen door lerarentekorten. Met andere woorden, hoewel een positief veiligheidsgevoel op tal van fronten gunstig kan zijn, laat dit onderzoek geen aanwijzingen zien dat veiligheidsgevoel direct samenhangt met het tekort aan docenten.

⁵ Onderscheid tussen minder veilig voelen en veilig voelen is gemaakt op basis van een clusteranalyse.

6. Wat kunnen we leren van de recente hervormingen in Engeland op het gebied van schoolgedrag?

Onderwijssystemen zijn groot en complex. Ze zijn niet gemakkelijk te bestuderen; het onderwijs biedt immers geen laboratoriumomstandigheden. Daarnaast hebben beleidsmakers meestal niet de vrijheid en de tijd om strategieën ter verbetering van het onderwijs zorgvuldig af te wegen. Daarentegen zijn ministers wél erg geïnteresseerd om te zien wat er gebeurt in andere onderwijssystemen, als basis voor strategieën in het eigen land. Sinds Finland in het jaar 2000 hoog scoorde op het PISA-onderzoek, het internationale onderzoek onder 15-jarigen dat de OESO elke drie jaar uitvoert, reisden beleidsmakers en onderwijsdeskundigen massaal naar Finland om te begrijpen wat de oorzaak was van hun voortdurende - althans zo leek het - succes, om hieruit lessen te leren voor een snel en efficiënt vertaling naar de eigen context.

Het probleem is dat wat een land op dit moment doet, mogelijk niet ook het huidige succes verklaart (Oates, 2015). Immers, de huidige aanpak kan afwijken van wat het land deed toen de voorwaarden voor dat succes werden gecreëerd. Kortom: als we zien dat een land het goed doet in PISA, is het belangrijk om niet alleen naar het heden, maar ook naar het verleden te kijken.

Engeland vormt een interessante uitzondering: het heeft sinds 2010 een relatief stabiele regering in een ononderbroken machtsperiode. Het ministerie van Onderwijs werd vanaf 2010 gedurende een langere periode geleid door twee ervaren ministers van Onderwijs, beide ambitieuze hervormers, die het onderwijssysteem grondig kenden en zeer goed geïnformeerd waren. Bovendien heeft Engeland een sterk gecentraliseerd onderwijssysteem, met meer mogelijkheden om alle scholen tegelijk te beïnvloeden dan in veel andere Europese landen het geval is. Eén minister, de meest toegewijde van allemaal – Sir Nick Gibb, bekleedde zijn functie bijna tien jaar. Dit bood een ongekende kans om radicale vernieuwingen door te voeren in een systeem dat was verlamd door orthodoxie en gevestigde belangen. Bovendien kregen deze vernieuwingen de tijd om te groeien en zich te ontwikkelen, in plaats van ten onder te gaan in een constante chaos van beleidswijzigingen die doorgaans gepaard gaan met ministeriële herschikkingen.

Een van de doorgevoerde hervormingen had betrekking op gedrag. In de meeste nationale schoolsystemen is gedrag zelden een belangrijk onderdeel van het schoolbeleid. Het wordt vaak pas besproken wanneer er problemen ontstaan: als een leerling gewond raakt, er een gevecht uitbreekt of een leerkracht geschorst wordt voor wangedrag. De politiek laat gedragsmanagement meestal over aan de beroepsgroep – leerkrachten en leidinggevenden zijn aan hun lot overgelaten als het gaat om gedragsmanagement.

Historisch gezien kregen leraren in Engeland minimale richtlijnen over hoe zij gedrag moesten hanteren (Carter, 2015). Tegelijkertijd kregen schoolleiders nog minder - vaak geen - begeleiding in het managen van gedrag binnen hun school. Dit is nog steeds in veel landen het geval: schoolleiders krijgen te horen dat zij verantwoordelijk zijn voor de veiligheid van iedereen in het

gebouw, maar krijgen nauwelijks richtlijnen over hoe ze dit moeten waarborgen. Pas wanneer er iets ernstig misgaat, krijgt het aandacht, om vervolgens weer te worden vergeten als een apart vakgebied. Begin 2010 was dit ook het geval in Engeland.

Michael Gove, de toenmalige staatssecretaris van Onderwijs van 2010 tot 2014, nam de ongekende stap om gedrag tot een politiek speerpunt te maken. Hij erkende dat er op veel scholen sprake was van gedragsproblemen en dat dit dus niet ongewoon of een geïsoleerde situatie was. Er werd erkend dat goed gedrag de basis vormt voor elk ander succescriterium in het onderwijs. Het ontbreken van goed gedrag duidt op omstandigheden waarin leerlingen niet optimaal kunnen leren of zich niet veilig voelen. Er werd besloten dat de staat meer moest doen om het gedragsklimaat van scholen – op nationaal niveau – te verbeteren.

Dit doel, het verbeteren van het gedragsklimaat door de staat op nationaal niveau, werd vertaald in de volgende strategieën.

Om te beginnen werd **een nationale gedragsadviseur** aangesteld (te weten Tom Bennett, de auteur van dit hoofdstuk). Hierdoor konden ervaring uit scholen op nationaal niveau worden benut bij het nemen van toekomstige beslissingen. Hoewel de adviseur geen formele autoriteit had, genoot hij brede steun van de ministers en kreeg hij de ruimte om verschillende onderdelen van de strategie te begeleiden en hierover te informeren. Dankzij deze coördinatie sloten de verschillende projecten binnen het departement goed op elkaar aan, in plaats van met elkaar in conflict te raken. Dit zorgde voor samenhang en continuïteit, zowel tussen projecten als over een langere periode. De adviseur speelde een leidende en ondersteunende rol in de volgende hervormingsgebieden.

Een cultuur creëren: Een twaalf maanden durende studie werd uitgevoerd om te onderzoeken wat de meest effectieve scholen deden om positieve leeromgevingen te creëren, ondanks dat ze soms werkten met zeer uitdagende leerlinggroepen. Er werd een model ontworpen om op te halen wat experts in de praktijk dóen, in plaats van dat er een puur academisch of ideologisch onderzoek plaatsvond. Deze studie, *Creating a Culture* (Bennett, 2017), vormde de basis voor veel van wat daarna zou volgen.

Daarnaast werd een **12 maanden durende studie uitgevoerd naar hoe leraren** op nationaal niveau werden opgeleid in gedragsmanagement. Uit het onderzoek bleek dat zij hierover tijdens hun opleiding zelden, of zelfs nooit, relevante kennis kregen aangereikt. In reactie op deze bevinding werd een raamwerk ontwikkeld voor een effectiever scholingsmodel voor (aankomende) leraren (Bennett, 2016).

De niet-wettelijke richtlijnen over gedrag op school werden volledig herschreven (DfE, 2024). Voorheen was het advies aan scholen juridisch georiënteerd, doorspekt met vakjargon en vooral bedoeld om de school zo min mogelijk juridische risico's te laten lopen. Dit advies werd herschreven vanuit het perspectief van de leraar en de schoolleider, met praktische richtlijnen over hoe gedrag effectief kan worden beheerd, met aanbevolen aanpakken en informatie over welke methoden beter werken dan andere. Tegelijkertijd werd het recht én de plicht van scholen om een veilige en respectvolle leeromgeving te handhaven, bevestigd en versterkt.

De initiële lerarenopleiding werd volledig herzien (DfE, 2024), om een veel praktischer en bruikbaar aanpak te bieden voor het starten als nieuwe professional in een complexe en veeleisende omgeving. Gedragsmanagement werd als essentieel onderdeel verplicht gesteld.

Het Early Career Framework (DfE, 2024) werd ontwikkeld als een structurele ondersteuning voor de inductieperiode die elke nieuwe leraar in de eerste twee jaar van zijn of haar carrière zou moeten doorlopen. Er werd daarbij een sterke nadruk gelegd op gedragsmanagement.

De kwalificaties voor leiderschapskwalificatie (NPQH's) werden ook herzien, waarbij een verplichte module over het aansturen van schoolgedrag werd toegevoegd.

Het Behaviour Hubs project werd gelanceerd. Ik ontwierp, schreef en leidde dit vijfjarige project ter waarde van 10 miljoen pond: een peer-to-peer netwerk waarin zeer succesvolle scholen een coachingsrelatie aangingen met scholen die zich wilden verbeteren. Meer dan 850 scholen namen landelijk deel. Deelnemers rapporteerden niet alleen sterk verbeterde resultaten, maar ook een aanzienlijke stijging in de OFSTED-beoordelingen van de deelnemende scholen.

Van de scholen die het programma voltooiden, werd 50% opnieuw geïnspecteerd door OFSTED. Voorafgaand aan het *Behaviour Hubs* programma had:

- 58% van deze scholen de beoordeling "*Verbetering nodig*",
- 28% de beoordeling "*Goed*",
- 10% de beoordeling "*Onvoldoende*".

Na deelname aan het programma werd van de 167 geïnspecteerde scholen:

- 62% beoordeeld als "*Goed*" of "*Uitstekend*",
- 77% als "*Goed*" op de OFSTED-beoordeling *Gedrag & Houding*.

Dit betekent een significante verbetering in het gedrag, de schoolcultuur en de leerresultaten (Churches et al., 2025).

Vernieuwd inspectiekader voor scholen: OFSTED, het nationale inspectieorgaan voor het onderwijs in Engeland, herschreef zijn inspectiekader om het beter in lijn te brengen met de herziene gedragsrichtlijnen voor scholen. Dit betekende dat het inspectiemodel voor het eerst nauw aansloot op de manier waarop onderwijspersoneel werd opgeleid.

Nationale gedragsenquête (DfE, 2024): Zonder vergelijkbare gegevens is het onmogelijk om te beoordelen of het gedrag daadwerkelijk verbetert. De beschikbare data waren vaak een gebrekkige maatstaf voor schoolverbetering en gaven weinig inzicht in het gedrag van zowel leerlingen als personeel. Daarom besloten we om hen jaarlijks rechtstreeks te bevragen via een grootschalige, nationale en gewogen enquête. Dit stelde ons in staat om beter te begrijpen wat er daadwerkelijk in de klas ervaren werd.

Nu, in het derde jaar van de enquête, zijn de resultaten vaak confronterend, maar altijd waardevol. Het is duidelijk dat er nog veel moet gebeuren om leerlingen en collega's een veilige en stabiele leeromgeving te bieden. Deze gegevens bieden niet alleen inzicht in de effectiviteit van hervormingen, maar helpen ook te bepalen welke gebieden de meeste aandacht nodig hebben.

Coherente publieke steun van ministers voor veilige scholen: Tijdens al deze hervormingen de ministers communiceerden bewust dezelfde duidelijke boodschap:

- Scholen moeten veilig, rustig en waardig zijn
- Schoolleiders hebben de plicht om deze omgevingen te ontwerpen.
- Je wordt ondersteund in je inspanningen om dit te realiseren en ter verantwoording geroepen als dat niet gebeurt.

Dit zijn eenvoudige, maar cruciale boodschappen die sterk contrasteren met de verwarrende en demotiverende signalen die scholen in het verleden ontvingen. Destijds ontbrak het vaak aan ondersteunende begeleiding, terwijl de verantwoordelijkheid juist groot was.

Ten slotte

Deze hervormingen hebben langzaam maar zeker een ander gedragsklimaat gecreëerd. Hoewel Engeland relatief gecentraliseerd is, hebben scholen nog steeds veel vrijheid, met name academies. Sommige scholen kiezen ervoor om niet-statutair advies te negeren, waardoor oude praktijken deels blijven bestaan. Toch laten de netwerken van scholen die wél de hervormingen hebben doorgevoerd, zien dat een goed gedragsklimaat aanzienlijke voordelen oplevert. Dit wordt ondersteund door data: Engeland staat momenteel wereldwijd op de 11e plaats in wiskunde (hoogste buiten Azië) en op de 13e plaats in lezen en wetenschap. In PIRLS-ranglijsten staat Engeland zelfs 4e ter wereld.

Geen enkele hervorming heeft dit op zichzelf mogelijk gemaakt, maar gezamenlijk hebben ze een grote impact gehad. Gedrag is de basis van alles wat we in het onderwijs willen bereiken. Zodra we dat erkennen, wordt alles mogelijk.

7. Conclusie

De bevindingen van dit onderzoek onderstrepen een fundamenteel en grotendeels onderbelicht probleem in het voortgezet onderwijs in Nederland: een structurele crisis op het gebied van gedrag en discipline. De resultaten van het PISA 2022-onderzoek wijzen uit dat een gebrek aan discipline in de klas een wijdverspreid fenomeen is, met ongeveer 80% van de leerlingen die aangeven dat orde en rust in ten minste enkele lessen verstoord wordt. Deze bevinding plaatst Nederland internationaal gezien in de staartgroep wat betreft klassikale discipline, wat impliceert dat de gedragsnormen en het klasklimaat in het Nederlandse onderwijs significant zwakker zijn dan in veel andere onderwijssystemen. Hoewel smartphones vaak worden aangewezen als een primaire oorzaak van afleiding in de klas, wijst de analyse uit dat het probleem breder is dan enkel technologische verstoringen.

Er is bovendien een duidelijke samenhang tussen klassendiscipline en leerprestaties. Deze samenhang blijft overeind wanneer wordt gecontroleerd voor SES, migratieachtergrond en onderwijstype. Dit duidt erop dat een zwak disciplinair klimaat niet slechts een neveneffect is van bredere sociaaleconomische verschillen, maar een onafhankelijke determinant van onderwijssucces. Bovendien blijkt dat leerlingen die onderwijs genieten in een omgeving met een sterker disciplinair klimaat zich significant meer verbonden voelen met hun school, wat niet alleen hun cognitieve ontwikkeling, maar ook hun emotionele en sociale welzijn ten goede komt.

Naast klassendiscipline blijkt ook schoolverzuim een belangrijke uitdaging. Hoewel spijbelgedrag in absolute zin relatief beperkt voorkomt, vormt structureel te laat komen een substantieel en systematisch probleem. Ongeveer 43% van de leerlingen geeft aan in de twee weken voorafgaand aan het onderzoek ten minste één keer te laat te zijn gekomen. Te laat komen blijkt eveneens negatief samen te hangen met leerprestaties, waarbij leerlingen die regelmatig te laat komen gemiddeld aanzienlijk slechter presteren, zelfs na correctie voor achtergrondvariabelen zoals SES en onderwijstype. Dit onderstreept de noodzaak van een strikter aanwezigheidsbeleid, niet alleen om leerachterstanden te voorkomen, maar ook om het algemene onderwijsrendement te verhogen.

Een ander belangrijk aandachtspunt is pestgedrag, dat zowel in frequentie als in impact sterk varieert. Terwijl ernstige vormen van pesten – zoals fysieke bedreiging en afpersing – relatief weinig worden gerapporteerd, blijken subtielere vormen, zoals buitensluiting en roddelen, aanzienlijk vaker voor te komen. Gepeste leerlingen presteren gemiddeld duidelijk slechter en voelen zich significant minder verbonden met hun school. Dit suggereert dat pestpreventie en interventies gericht op sociale veiligheid niet alleen noodzakelijk zijn vanuit een welzijnsperspectief, maar ook een directe invloed kunnen hebben op de onderwijsprestaties en schoolbinding van leerlingen.

Naast verstorend gedrag en sociale dynamiek in de klas komt uit het onderzoek naar voren dat een substantiële groep leerlingen (7% tot 16%) te maken krijgt met ernstige veiligheidsincidenten, variërend van vandalisme tot fysiek geweld en bedreigingen met wapens. Hoewel deze percentages in absolute termen beperkt lijken, zijn de gevolgen ingrijpend: leerlingen die veiligheidsproblemen ervaren, behalen gemiddeld significant lagere PISA-scores en voelen zich minder thuis op school. Bovendien suggereren de bevindingen dat scholen die kampen met veiligheidsproblemen minder aantrekkelijk zijn voor leraren, wat het lerarentekort verergert en zo een vicieuze cirkel van kwaliteitsverlies in het onderwijs in stand houdt.

Opmerkelijk is dat ondanks deze objectieve veiligheidsproblemen, de subjectieve veiligheidsbeleving van leerlingen relatief hoog blijft: 94% van de ondervraagden geeft aan zich

veilig te voelen in en rondom de school. Echter, voor de minderheid van leerlingen die zich wél onveilig voelt, zijn de negatieve gevolgen substantieel. Zij presteren gemiddeld slechter en voelen zich minder verbonden met hun leeromgeving, wat hun schoolloopbaan en toekomstperspectief aanzienlijk kan beïnvloeden.

De bevindingen van dit onderzoek wijzen op een dringende behoefte aan structurele beleidsinterventies - zowel schoolbeleid als politiek – om het gedragsklimaat binnen het Nederlandse voortgezet onderwijs te verbeteren. Het versterken van klassendiscipline door middel van heldere gedragsverwachtingen, consequente handhaving van regels en effectieve klasmanagementstrategieën is essentieel om een stabiele leeromgeving te creëren. Daarnaast is een strikter beleid ten aanzien van schoolverzuim – en in het bijzonder te laat komen – noodzakelijk om negatieve leeruitkomsten tegen te gaan.

Verder tonen de resultaten aan dat investeringen in preventieprogramma's en de bevordering van sociale cohesie binnen scholen niet alleen cruciaal zijn voor het welzijn van leerlingen, maar ook een direct positief effect kunnen hebben op hun academische prestaties en schoolbinding. Ten slotte onderstrepen de bevindingen de noodzaak van gerichte maatregelen ter verbetering van de objectieve schoolveiligheid, niet alleen in het belang van leerlingen, maar ook om het lerarentekort en de aantrekkelijkheid van het onderwijsvakveld te adresseren.

Samenvattend laat dit onderzoek zien dat het gedragsklimaat in het Nederlandse onderwijs onder aanzienlijke druk staat en dat de gevolgen hiervan verder reiken dan enkel de directe leeromgeving van leerlingen. De combinatie van een zwak disciplinair klimaat, schoolverzuim, pestgedrag en veiligheidsproblemen creëert een cumulatief effect dat het leerproces verstoort en de onderwijskwaliteit ondermijnt. De urgentie om deze problematiek op beleidsniveau - zowel schoolbeleid als politiek - aan te pakken is daarmee onmiskenbaar.

8. Literatuurlijst

- Agirdag, O., Demanet, J., Van Houtte, M., & Van Avermaet, P. (2011). Ethnic school composition and peer victimization: A focus on the interethnic school climate. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 465-473.
- Agirdag, O., & Muijs, D. (2023). School leadership development and academic achievement: Effectiveness of the High Performing Schools programme. *International Journal of Educational Research*, 122, 102248.
- Astor, R. A., Guerra, N., & Van Acker, R. (2010). How can we improve school safety research? *Educational Researcher*, 39(1), 69-78.
- Bennett, T. (2020). Running The Room: the teacher's guide to behaviour. John Catt.
- Bennett, T. (2017). *Creating a Culture*. Department of Education.
- Bennett, T. (2016). Developing behavior management content for initial teacher training. Department for Education.
- Bera, L., Souchon, M., Ladsous, A., Colin, V., & Lopez-Castroman, J. (2022). Emotional and behavioral impact of the COVID-19 epidemic in adolescents. *Current psychiatry reports*, 24(1), 37-46.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122.
- Carter, A. (2015). *Carter Review of Teacher Training*. Department of Education.
- Churches, R., Bunn, T. & Bennett, T. (2025). Collaborative behaviour improvement in schools: implications for global policymakers. EDT.
- Cornell, D. G., & Mayer, M. J. (2010). Why do school order and safety matter? *Educational Researcher*, 39(1), 7-15.
- De Leersnyder, J., Gündemir, S., & Agirdag, O. (2022). Diversity approaches matter in international classrooms: how a multicultural approach buffers against cultural misunderstandings and encourages inclusion and psychological safety. *Studies in Higher Education*, 47(9), 1903-1920.
- Demanet, J., & Van Houtte, M. (2012). The impact of bullying and victimization on students' relationships. *American Journal of Health Education*, 43(2), 104-113.
- Department for Education (2024). Behavior in Schools.
- Department for Education (2024). Early Career Framework.
- Department for Education (2024). Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice.
- Department for Education (2024). National Behaviour Survey.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers College Record*, 114(10), 1-39.
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19(2), 53-75.
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T. H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483.

- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review, 28*(3), 451-471.
- Ning, B., Van Damme, J., Van Den Noortgate, W., Yang, X., & Gielen, S. (2015). The influence of classroom disciplinary climate of schools on reading achievement: A cross-country comparative study. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(4), 586–611.
- Oates, T. (2015). *Finnish Fairy Stories*. Cambridge Assessment.
- OECD. (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report No. 15*.
- Viner, R., Russell, S., Saulle, R., Croker, H., Stansfield, C., Packer, J., ... & Minozzi, S. (2022). School closures during social lockdown and mental health, health behaviors, and well-being among children and adolescents during the first COVID-19 wave: a systematic review. *JAMA Pediatrics, 176*(4), 400-409.
- Way, N., Reddy, R., & Rhodes, J. (2007). Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *American Journal of Community Psychology, 40*(3–4), 194–213.
- Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School Climate: Historical Review, Instrument Development, and School Assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment, 28*(2), 139–152.

Academica University of Applied Sciences

Een leven lang samen leren