

**Bachelorproefgroep  
SWITCH**

**Belonging als universeel ontwerp:  
het fundament voor de diverse school**  
**Een onderzoek naar belonging in een Vlaamse middelbare school**

Bachelorproefbegeleider Mw. Kimberley Feys

Academiejaar 2018-2019

Bachelorproef voorgedragen door:  
Sofie SMETS

Tot het bekomen van de graad van  
Bachelor in de Pedagogie van het  
jonge kind

**Bachelorproefgroep  
SWITCH**

**Belonging als universeel ontwerp:  
het fundament voor de diverse school**  
**Een onderzoek naar belonging in een Vlaamse middelbare school**

Bachelorproefbegeleider Mw. Kimberley Feys

Academiejaar 2018-2019

Bachelorproef voorgedragen door:  
Sofie SMETS

Tot het bekomen van de graad van  
Bachelor in de Pedagogie van het  
jonge kind

## Woord vooraf

Deze bachelorproef is tot stand gekomen in een setting die voor een toekomstig pedagogisch coach niet vanzelfsprekend is: een middelbare school. Ik wil dan in de eerste plaats ook de stagecoördinatie van de Arteveldehogeschool bedanken voor deze uitzonderlijke kans en om mee te gaan in mijn overtuiging dat we ook – en misschien zelfs vooràl – als pedagogisch coach heel veel kunnen betekenen in het onderwijs. Ik dank ook mevrouw Kimberley Feys voor de begeleiding tijdens dit onderzoek en mevrouw Giseline Bracke voor haar advies en inspiratie: het is tijdens haar inspirerende en begeisterende colleges dat het idee voor deze bachelorproef is ontstaan.

Aan iedereen waar ik mee gesproken heb, formeel en informeel, op de onderzoeksschool: dankjewel voor jullie openheid en jullie bereidwilligheid om mee te werken aan dit onderzoek. Ik bedank in het bijzonder de leerkrachten die mij hebben toegelaten in hun lessen voor observaties, het getuigt van heel veel moed om jezelf open te stellen tegenover een wildvreemde, die bovendien nog een onderzoek doet naar een thema dat op het eerste zicht heel erg moeilijk te peilen is: belonging. Dank gaat ook uit naar de leerlingen van de klas die ik van nabij gevolgd heb tijdens de observaties: jullie inbreng is van onschatbare waarde geweest voor dit onderzoek.

Aan de directie van de onderzoeksschool en aan mijn bachelorproefbegeleider: jullie vertrouwen in mij en de volledige vrijheid die ik heb gekregen om dit onderzoek vorm te geven hebben ervoor gezorgd dat het onderzoek in optimale omstandigheden is kunnen verlopen.

De directie van de vergelijkbare school heeft mij in alle openheid en transparantie een blik gegund in hun interne keuken, een geste waarvan ik pas achteraf de uitzonderlijkheid ben gaan inzien. Dankjewel daarvoor.

Tot slot bedank ik graag mijn gezin, zij hebben mij de voorbije jaren de ruimte gegeven om deze studies af te werken en hebben vooral de laatste maanden heel vaak 'nu niet' moeten horen. Ik bewonder hen voor het geduld dat ze hebben gehad met mij en kijk er naar uit om ook met hen opnieuw écht verbonden te zijn als het academiejaar volledig is afgerond.

Met deze bachelorproef had ik een droom. In een maatschappij waar het wij-zij denken nog steeds heel erg gangbaar is, wilde ik een aanzet geven tot het besef dat er altijd meer is dat ons bindt dan wat ons scheidt. In gans Europa en bij uitbreiding in de hele Westerse wereld, krijgt het wij-zij denken extra brandstof door politieke tegenstellingen. De jongens en meisjes die ik intensief geobserveerd heb in de onderzoeksschool zijn over vijf jaar stemgerechtigd en zullen dan hun eigen politieke keuzes maken. Het onderwijs heeft een maatschappelijke taak om jongeren voor te bereiden op die keuze en bij uitbreiding op een leven in de diverse maatschappij, en dat gebeurt niet enkel in de lessen geschiedenis en maatschappijleer, dat gebeurt elke dag, in elke les en in elke pauze. Ik geloof dat belonging ons allen op weg kan helpen: wie zich verbonden voelt met de ander, maakt keuzes vanuit het hart en niet langer vanuit angst voor het onbekende.

De naam van de organisatie waar voorliggend onderzoek heeft plaatsgevonden, wordt op hun vraag niet vermeld. De gegevens met betrekking tot deze organisatie zijn dan ook anoniem beschreven in voorliggende tekst. In deze tekst wordt naar de school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden verwezen als 'de onderzoeksschool'.

<b>1.</b>	<b><u>INLEIDING .....</u></b>	<b><u>1</u></b>
A.	DE RELATIONELE DIMENSIE .....	2
B.	DE MOTIVATIONELE DIMENSIE .....	3
C.	DE SOCIO-ECOLOGISCHE DIMENSIE .....	3
<b>2.</b>	<b><u>METHODE EN PROCES .....</u></b>	<b><u>5</u></b>
A.	OBSERVATIES .....	5
B.	ONLINE ENQUÊTE .....	6
C.	NARRATIEVE INTERVIEWS .....	7
<b>3.</b>	<b><u>RESULTATEN .....</u></b>	<b><u>8</u></b>
A.	OBSERVATIES .....	8
B.	ONLINE ENQUÊTE .....	9
C.	NARRATIEVE INTERVIEWS .....	11
<b>4.</b>	<b><u>CONCLUSIE.....</u></b>	<b><u>12</u></b>
<b>5.</b>	<b><u>BLIK OP DE TOEKOMST .....</u></b>	<b><u>15</u></b>
<b>6.</b>	<b><u>BRONNENLIJST.....</u></b>	<b><u>18</u></b>
<b>7.</b>	<b><u>BIJLAGEN .....</u></b>	<b><u>20</u></b>
	BIJLAGE 1: AFBEELDING VAN DE ILLUSTRERENDE POSTER .....	20
	BIJLAGE 2: DE BEHOEFTEPIRAMIDE VAN MASLOW .....	21
	BIJLAGE 3: HET BIO-ECOLOGISCH MODEL VAN BRONFENBRENNER .....	21
	BIJLAGE 4: PISA RESULTATEN .....	22
	BIJLAGE 5: DE LEERLINGENENQUÊTE 2019.....	24
	BIJLAGE 6: VRAGENLIJST VERGELIJKBARE SCHOOL .....	25
	BIJLAGE 7: 13 PRINCIPES VOOR BINDEN EN BOEIEN (BRUEL & COLSON, 1998) .....	27

## Abstract Nederlands

---

<b>Titel</b>	Belonging als universeel ontwerp: het fundament voor de diverse school
<b>Subtitel</b>	Een onderzoek naar belonging op een Vlaamse middelbare school
<b>Auteur</b>	Sofie Smets
<b>Stagementor</b>	Sofie Vastmans
<b>Bachelorproefbegeleider</b>	Kimberley Feys
<b>Bachelorproefgroep</b>	SWITCH
<b>Academiejaar</b>	2018-2019
<b>Kernwoorden</b>	Belonging - verbinding - diversiteit – adolescent superdiversiteit - onderwijs - leerkracht

Belonging is the opposite of fitting in. (B. Brown, 2017)

### **Aanleiding**

Belonging kan vertaald worden als 'zich verbonden voelen': de mate waarin een leerling zich aanvaard, gerespecteerd, deel van het geheel en ondersteund voelt door anderen (Goodenow & Grady, 1993). De gemiddelde sense of belonging daalt bij elk PISA-onderzoek sinds 2003. De onderzoeksschool wordt geconfronteerd met een toenemende diversiteit en is op zoek naar een manier om hier mee om te gaan. Hiervoor willen zij, met het oog op de maatschappelijke functie van het onderwijs, maximaal inzetten op verbinding, om elkaar te blijven vinden in de superdiversiteit die de maatschappij kenmerkt.

### **Methode**

Dit actieonderzoek verliep volgens drie onderzoeksmethoden: observaties, een online enquête en narratieve interviews. De thema's in deze onderzoeksmethoden waren de relatie leerling-leerkracht (de relationele dimensie van belonging), het sanctioneringsbeleid op school (de motivationele dimensie van belonging) en tot slot het zorgbeleid en gedrag (de bio-ecologische dimensie van belonging). Uit elk van deze onderzoeksmethoden werd kwalitatieve data gedestilleerd, die met elkaar in verband werden gebracht om een antwoord op de onderzoeksvraag te formuleren.

### **Resultaten**

Het algemeen gevoel van belonging van de leerlingen is goed. De leerling-leerkracht relatie wordt vooral als positief ervaren wanneer een leerling complimenten krijgt. Wie aangeeft zelden of nooit een compliment te krijgen, voelt zich vaker onrechtvaardig behandeld. Positieve bekrachtiging door de leerkracht in de klas heeft een gunstig effect op belonging en op de prestaties. De leerkracht heeft het meeste invloed op belonging, meer dan peers en ouders. De school onderneemt al heel wat om de belonging te vergroten, maar daarovenop is er nood aan integratie van werken aan belonging in de lessen en ondersteuning van leerkrachten op dat vlak.

### **Conclusie**

De voordelen van belonging zijn van toepassing op alle leerlingen, geslacht of migratie-achtergrond zijn niet-bepalende factoren, daarom kan inzetten op belonging als universeel ontwerp helpen om de uitdagingen die toenemende diversiteit met zich meebrengt, aan te gaan. De ervaren discriminatie in de klas is wel bepalend voor het gevoel van belonging, net zoals de relatie leerling-leerkracht. De school moet daarom inzetten op versterking van de verbindingsvaardigheden van de leerkrachten en samen met leerkrachten, ouders en leerlingen een visie uitwerken rond belonging.

## Abstract English

---

<b>Title</b>	Belonging as a universal design: the foundation of a diverse school
<b>Subtitle</b>	A study of belonging at a Flemish secondary school
<b>Author</b>	Sofie Smets
<b>Internship mentor</b>	Sofie Vastmans
<b>Bachelor supervisor</b>	Kimberley Feys
<b>Bachelor group</b>	SWITCH
<b>Academic year</b>	2018-2019
<b>Key words</b>	Belonging - diversity – superdiversity - education - teacher - adolescent
<p><b>Cause</b> Belonging is the extent to which students feel accepted, respected, included and supported by others in the school social environment (Goodenow &amp; Grady, 1993). The average sense of belonging is decreasing with every research since PISA 2003. The research school is being confronted with increasing diversity and is looking for a way to deal with this. In view of the social function of education, this school wants to make maximum use of connections in order to continue to find each other in the super-diversity that characterises society.</p> <p><b>Method</b> This action research was conducted according to three research methods: observations, an online survey and narrative interviews. The themes in these research methods were the relationship between student and teacher (the relational dimension of belonging), the sanctioning policy at school (the motivational dimension of belonging) and finally the care policy and behaviour (the bio-ecological dimension of belonging). Qualitative data were distilled from each of these research methods and related to each other in order to formulate an answer to the research question.</p> <p><b>Results</b> The general feeling of belonging of the students is good. The student-teacher relationship is especially experienced as positive when a student receives compliments. Those who indicate that they never or hardly ever receive a compliment, often feel unjustly treated. Positive endorsement by the teacher in the classroom has a positive effect on belonging and on performance. The teacher has the most influence on belonging, more than peers and parents. The school is already doing a lot to increase belonging, but on top of that there is a need for integration of working on belonging in the classroom and for support of teachers in that area.</p> <p><b>Conclusion</b> The benefits of belonging apply to all pupils, gender or migration background are not determinants, so relying on belonging as a universal design can help to meet the challenges posed by increasing diversity. However, the perceived discrimination in the classroom determines the sense of belonging, as does the pupil-teacher relationship. The school should therefore focus on strengthening the connecting skills of the teachers and develop a vision on belonging together with teachers, parents and pupils.</p>	

# 1. Inleiding

---

Op de vooravond van de grote onderwijshervorming die het secundair onderwijs te wachten staat vanaf 1 september 2019, is er heel wat commotie rond de kwaliteit van het Vlaamse onderwijs. De Tijd kopt 'Kwaliteit Vlaams onderwijs daalt fors' en ook Het Nieuwsblad stelt 'In 2003 nog absolute wereldtop, maar kwaliteit van Vlaams onderwijs daalt fors' op 1 april 2019, naar aanleiding van een onderzoek uitgevoerd door Van Damme (2019) aan de Katholieke Universiteit Leuven. Daaruit blijkt op basis van analyse van de PISA-resultaten dat de kwaliteit van het onderwijs in Vlaanderen er sterk op achteruit gegaan is sinds 2003. Naast de te verwachten polemiek rond eindtermen die volgt op de bekendmaking van de resultaten van dit onderzoek en de discussie over 'de lat' die te hoog of te laag ligt, ontstaat er in de marge ook een debat over de pedagogische aanpak en de randfactoren om tot leren te komen. In reacties hierop worden termen als 'pretpedagogiek' geïntroduceerd en laait de discussie over de essentie van welbevinden om tot leren te komen – of net niet?- weer op.

Dat de nadruk ligt op prestaties, is kenmerkend. Vlaanderen is sinds lang een gidsland als het op onderwijsniveau aankomt, dat blijkt uit PISA onderzoek uit 2012 en 2015. In de praktijk blijken leerkrachten en leerlingen echter vooral ook nood te hebben aan onderwijs dat aangepast is aan de noden van steeds diverser wordende klasgroepen, blijkt uit persoonlijke gesprekken met leerkrachten en leerlingen. Het zou al te gemakkelijk zijn zo maar aan te nemen dat het hier enkel gaat over de leerlingen met een andere huidskleur of met een migratieachtergrond, of over leerlingen met een zichtbare beperking of een duidelijk aanwezige leer- of gedragsstoornis. Op het wekelijkse overleg-leerlingenbegeleiding op de onderzoeksschool, waar leerlingen die ondersteuning vanuit de leerlingenbegeleiding of professionele ondersteuning nodig hebben worden besproken, werden namelijk niet enkel leerlingen besproken die in de categorie 'zichtbaar anders' konden ondergebracht worden. Medewerkers van het ondersteuningsnetwerk gaven in persoonlijke gesprekken en in formeel overleg aan dat er, hoewel zij specifiek één leerling ondersteunen, nood is aan een schoolklimaat dat *iedereen* ondersteunt. Het is vanuit dat besef dat 'diversiteit' veel breder is dan enkel het zichtbare en gediagnosticeerde anders-zijn, dat de focus van dit onderzoek gaandeweg is verlegd van 'wie zijn de anderen' naar 'wat verbindt ons'.

'Belonging' en 'a sense of belonging' zijn Engelse termen die in het Nederlands vertaald kunnen worden als 'verbinding' en 'gevoel van verbondenheid'. Al sinds de jaren 50 wordt er onderzoek gedaan naar deze thema's, voornamelijk in Angelsaksische landen, en zijn er verschillende definities opgedoken. Wat is nu precies 'belonging'? Allen en Kern (2017) citeren enkele belangrijke onderzoekers in hun zoektocht naar een sluitende definitie: het verlangen om door de anderen op een positieve manier bekeken te worden (Rogers, 1951), in de kern zijn we allemaal op zoek naar aansluiting bij anderen (McClelland, 1987) en de ontwikkeling van de eigenheid en de identiteitsontplooiing (Friedman, 2007). Er is geen eenduidig antwoord, maar vast staat dat een gevoel van verbondenheid niet afhankelijk is van de nabijheid van anderen of van participatie op zich, maar wel van de *perceptie van de kwaliteit van de sociale interacties*. Belonging geeft daarom iemand's perceptie weer van zijn of haar betrokkenheid in een sociaal systeem of omgeving (Hagerty et al., 1992, zoals weergegeven in Allen & Kern, 2017). Of, zoals Brown (2014) het stelt: *belonging is the opposite of fitting in*.

Belonging heeft voordelen op psychologisch vlak: het zorgt voor een groter zelfvertrouwen en een groter geloof in het eigen kunnen, een hogere levensvoldoening en een makkelijkere overgang van adolescentie naar volwassenheid (Haslam, Jetten, Postmes, & Haslam, 2009). Bovendien ervaren zij die zich verbonden voelen minder stress en zijn zij minder vatbaar voor depressie, angststoornissen en ernstige psychiatrische aandoeningen (Baumeister & Leary, 1995). De lichamelijke voordelen zijn ook legio: een sneller herstel van infectieziekten (Cohen & Janicki-Deverts, 2009), een lager risico op

hartziekten (Boden-Albala, Litwak, Elkind, Rundik, & Sacco, 2005) en belonging wordt zelfs in verband gebracht met een hogere levensverwachting (Boden-Albala et al., 2005). Anderzijds geeft een gebrek aan belonging grote gezondheidsrisico's, vergelijkbaar met de effecten van roken, hoge bloeddruk en obesitas (Haslam et al., 2009).

Waar belonging een algemeen begrip is, toepasbaar op elk individu, is onderzoek naar 'school belonging' meer specifiek gericht op kinderen en jongeren in een schoolse context. De meest algemeen aanvaarde definitie is deze van Goodenow en Grady uit 1993: "*the extent to which students feel accepted, respected, included and supported by others in the school social environment*" (Allen & Kern, 2017, p. 14). Een hoge sense of school belonging draagt bij tot betere schoolresultaten, een algeheel gevoel van gelukkig zijn en een hoger welbevinden en welzijn. Bovendien heeft het een positief effect op absentieïsme, is er minder negatief gedrag merkbaar en dalen de cijfers van pestgedrag, geweld en vandalisme.

Onderzoek naar 'school belonging' heeft zich vooral gebaseerd op de leraar-leerling relatie (Uslu & Gizir, 2017; Booker, 2014; Allen & Kern, 2017). 'Belonging' als concept is echter al eerder terug te vinden in diverse theoriën, zoals de *hechtingstheorie van Bowlby* uit 1969, die stelt dat de kwaliteit van de vroege hechting invloed heeft op de latere relaties. Dit is de relationele benadering van 'belonging': zich verbonden voelen met anderen. Ook de *behoeftepiramide van Maslow* (1968) (zie bijlage 2) duidt belonging als een van de 4 basisbehoeften van de mens aan, naast fysiologische behoeften, veiligheid en een behoefte aan eigenwaarde, erkenning en waardering. Hier gaat het over belonging als motivator. Tot slot is er nog de socio-ecologische benadering van belonging, zoals in *Bronfenbrenner's Bioecological Model* (zie bijlage 3) wordt weergegeven. Dit model toont aan dat de ontwikkeling van een jongere beïnvloed wordt door een combinatie van factoren, zowel op micro- als op macroniveau. Dit maakt van de jongere een relationeel wezen in een complex web van interne en externe invloeden: elk niveau van dit model is verbonden en beïnvloedt een ander niveau. Deze drie manieren om naar belonging te kijken – de relationele benadering van belonging, belonging als motivator en de socio-ecologische benadering - vormen de leidraad doorheen dit onderzoek.

### a. De relationele dimensie

Leraren hebben niet alleen de grootste impact op het leerproces van leerlingen (Hattie 2009), Allen en Kern (2017) vergeleken verschillende studies waaruit blijkt dat ook voor belonging de ondersteuning door leraren belangrijker is dan eender welke andere sociale ondersteuning. Dit belang neemt bovendien toe naarmate de leerling vordert in de middelbare school en zelf ouder wordt. Leraren die belonging faciliteren bij leerlingen hebben bijzondere aandacht voor de leraar-leerling relatie, tonen respect voor de leerlingen, waarderen de leerlingen, bieden steun op sociaal vlak, streven naar positieve interacties met leerlingen, creëren een klasklimaat waar wederzijds respect heerst, creëren een klimaat waarin het veilig is om te proberen en te falen en zijn beschikbaar en bereikbaar (Allen & Kern, 2017). In de realiteit ondervinden leerkrachten heel wat drempels om in te zetten op de relatie leerling-leerkracht: zij zien vele leerlingen op een dag, geven soms les in vakken die buiten hun expertisegebied liggen, moeten kunnen omgaan met klachten van ontevreden ouders en worden daarbij ook nog uitgedaagd om mee te blijven met de laatste ontwikkelingen op het vlak van vakinhoud, leerplannen én beslissingen van hogerhand (Allen & Kern, 2017). Volgens Allen en Kern (2017) moeten scholen die het belang van belonging inzien, inzetten op structuren die de opbouw van een goede leerling-leerkracht relatie ondersteunen, hiervoor geven zij drie mogelijkheden: ten eerste door *mentorschap* waarbij medewerkers bepaalde leerlingen krijgen toegewezen die ze gedurende hun hele schoolcarrière bijstaan, door hen te leren kennen, te ondersteunen en hen aan te moedigen. Daarnaast kunnen leerkrachten ook tijdens de lessen inzetten op belonging door technieken als '*visible learning*' (Hattie, 2009) toe te passen, waarbij leerlingen worden aangemoedigd hun leerproces zelf in handen te nemen door hen een grotere autonomie te geven, interactief les te geven, te individualiseren en te differentiëren. Formatieve feedback is hierin cruciaal, het verbindt leerlingen



met hun eigen leerproces, met de leerkracht en met de school (Hattie, 2009). Als derde mogelijkheid wordt het inzetten op het *klasklimaat* genoemd: leerkrachten moeten zorgen voor een leeromgeving waar leerlingen zich veilig voelen, waar falen mag, waar respectvol met elkaar wordt omgegaan en waarbij leerkrachten het voorbeeld geven. Klasafspraken worden bijvoorbeeld gemaakt in samenspraak met leerlingen en andere leerkrachten. Leerlingen krijgen ook een stem in bijvoorbeeld een leerlingenraad, of in een comité dat de kwaliteit van het lesgeven bespreekt en evalueert. Scholen kunnen een goede leerling-leerkracht relatie niet afdwingen, maar ze kunnen wel de nodige structuren, normen, gebruiken en resources faciliteren, waaronder ook de nodige ondersteuning voor leerkrachten om zich bij te scholen en verder te verdiepen in thema's zoals belonging. Hier is mentorschap en leren van elkaar het meest effectief (Allen & Kern, 2017).

Naast leraren hebben ook ouders een invloed op de sense of belonging van leerlingen. Vanuit het standpunt van de ontwikkelingspsychologie is de adolescentie de periode bij uitstek waar jongeren hun eigen identiteit vormen en zich in mindere of meerder mate afzetten tegen hun ouders (Feldman, 2012). Toch blijven ouders een belangrijke rol spelen in de ondersteuning en het bevorderen van school belonging. (Allen & Kern, 2017). Wanneer ouders betrokkenheid tonen voor de school, zorgt dat ervoor dat leerlingen zich meer aanvaard en ondersteund voelen door de schoolgemeenschap (Uslu en Gizir, 2016).

Peers, tenslotte, kunnen ondersteuning bieden op sociaal en schools vlak, door voor vertrouwen en aanvaarding te zorgen en vooral door er te zijn. Niet het aantal vrienden of vriendschappen, maar de kwaliteit van de relatie is belangrijk in termen van belonging (Vaquera & Kao, 2008; zoals weergegeven in Allen & Kern, 2017). Peers hebben dan wel de grootste invloed op het gedrag van de leerling - eerder dan leraren of ouders - gedrag is echter niet hetzelfde als zich emotioneel verbonden voelen met anderen. In belonging spelen peers niet diezelfde sterkere rol ten opzichte van leraren of ouders zoals dat bij gedrag wel het geval is (Allen & Kern, 2017).

#### b. De motivationele dimensie

Hoewel leerlingen uit studierichtingen die onmiddellijke toegang tot de arbeidsmarkt voorzien gemiddeld lager scoren op belonging dan hun collega's uit eerder academisch georiënteerde richtingen, komt een laag gevoel van belonging evenzeer voor bij leerlingen die goede scores halen en weinig moeite ondervinden met de leerstof (PISA onderzoek, 2018). Het is dus niet louter een probleem van leerlingen met leerproblemen. Belangrijk hier is dat er een wederzijdse beïnvloeding plaatsvindt: schoolse motivatie kan zowel het resultaat zijn van, als de aanzet tot belonging (Allen & Kern, 2017).

De perceptie van de regels en de disciplinemaatregelen die gelden op school en in welke mate leerlingen het beleid hieromtrent als 'fair' beschouwen, is een belangrijke factor in belonging. Leerlingen die zich onfair behandeld weten, voelen zich uitgesloten van de school (Townsend, 2000; zoals weergegeven in Allen & Kern, 2017).

#### c. De socio-ecologische dimensie

De persoonlijkheid, het temperament en de mogelijkheden van een leerling zijn van grote invloed op belonging, maar zijn moeilijk te beïnvloeden. De persoonlijkheidskenmerken met de grootste invloed op belonging zijn hoop, positiviteit, nauwgezetheid, en nabijheid tot anderen. Het loont de moeite om deze kenmerken te helpen ontwikkelen bij zij die ze ontbreken (Allen & Kern, 2017).

Meisjes hebben een sterker gevoel van en een grotere nood aan verbondenheid dan jongens, volgens een studie van Goodenow (1993), zoals weergegeven door Uslu en Gizir (2016). Dit zou verklaard kunnen worden door het verschil in socialisatieprocessen bij adolescente meisjes en jongens: meisjes hechten meer belang aan deel uitmaken van een groep, aan zich verwant voelen met de anderen, terwijl voor jongens competitie en autonomie belangrijker zijn (Newman, Newman, Griffen, O'Connor, & Spas, 2007).

Volgens De Zutter (2017) zijn een migratie-achtergrond hebben of behoren tot de eerste, tweede of volgende generatie met een andere culturele achtergrond niet-relevante factoren in school belonging. Wat wel van invloed is, is de ervaren discriminatie in de klas. Onderzoek van Mello (2012) gaf in die optiek eerder ook al aan dat bij minderheidsgroepen de aanwezigheid van negatieve stereotypering ten aanzien van hun groep een lager gevoel van belonging als resultaat geeft. PISA-onderzoek uit 2015 toont aan dat er voor België geen significant verschil is tussen immigrant en non-immigrant op het vlak van belonging (zie bijlage 4b).

Leerlingen uit sociale minderheidsgroepen zijn gevoelig aan een onpersoonlijke en niet-zorgende aanpak in de school en negatieve ervaringen met leden van de meerderheidsgroepen kunnen hen bovendien beletten zich verbonden te voelen met de school. Wanneer leraren of leerlingen afkomstig zijn van verschillende socio-economische achtergronden, kunnen positieve relaties tussen leraren en leerlingen de verschillen overbruggen en de leerlingen aantonen dat zij waardevol en bekwaam zijn en het waard zijn om gehoord te worden (Uslu & Gizir, 2016).

Onderzoek onder Peruviaanse leerlingen (Cueto, Guerrero, Sugimaru, & Zevallos 2010) richtte zich op het verschil tussen belonging in stedelijke en landelijk gelegen scholen. Hier bleken landelijk gelegen scholen over twee belangrijke voordelen te beschikken die bevorderend zijn voor het algemeen gevoel van belonging: enerzijds kennen jongeren elkaar al van de lagere school en hebben ze dus al een band en anderzijds hebben leerlingen meer mogelijkheden en kansen om elkaar in naschoolse activiteiten te treffen, zoals de jeugdbeweging of sportclubs, of door samen naar school te wandelen of te fietsen.

De onderzoeksschool is een middelbare school met meer dan 800 leerlingen in zowel ASO, TSO als BSO (directeur A, persoonlijke communicatie, 7 september 2018<sup>1</sup>). De school heeft de laatste jaren een aanzienlijke groei van het leerlingenaantal gekend (directeur A, persoonlijke communicatie, 13 september 2018). De directie geeft aan dat ook de diversiteit is toegenomen: leerlingen vanuit verschillende culturele achtergronden, vanuit sociaal kwetsbare posities, met leer- of gedragsstoornissen of met bijzondere noden omwille van een beperking, maken allemaal deel uit van de school. De groei in het aantal leerlingen en de toename van de diversiteit brengt volgens directeur A (persoonlijke communicatie, 20 september 2018) heel wat uitdagingen met zich mee: op schoolniveau voor de directie, op klasniveau voor de leerkrachten en op leerlingenniveau voor de leerlingenbegeleiders, de leerkrachten en de directie. Ook ouders spelen hierin een belangrijke rol. De initiële vraag vanuit de directie was dan ook: hoe kunnen wij als school beter omgaan met de toenemende diversiteit? In eerste instantie lag de focus van het onderzoek bijgevolg heel erg op die specifieke groep leerlingen die zichtbaar 'anders' waren en was de onderzoeksvraag beperkt tot 'hoe kunnen we deze leerlingen meer bij de school betrekken?', vanuit een bezorgdheid en een oprechte wil om iedereen op school aan boord te houden. Het is pas gaandeweg dat duidelijk werd dat een *universeel ontwerp*<sup>2</sup>, waarbij voor alle leerlingen ingezet wordt op verbinding, meer aangewezen was, omdat elke leerling baat heeft bij een hoge vorm van school belonging.

Sinds 2003 is 'belonging' toegevoegd aan het PISA-onderzoek, waarmee de OESO niet alleen de invloed van deze factor op het schools presteren erkent en wil onderzoeken, maar waarmee ook bekeken kan worden hoe belonging bijdraagt tot integratie van minderheidsgroepen. Uit PISA-onderzoek blijkt dat in de onderzochte landen de 'sense of belonging' gemiddeld daalt sinds 2003 (zie bijlage 4a). De onderzoeksschool wordt geconfronteerd met een toenemende diversiteit en is zoekende naar een manier om hiermee om te gaan. Hier willen zij, met het oog op de maatschappelijke functie van het onderwijs, maximaal inzetten op verbinding, om elkaar te blijven vinden in die superdiversiteit: hoe krijgen we iedereen mee? Enerzijds is er nood aan een meting van de stand van zaken bij de leerlingen: hoe ervaren zij belonging op deze school? Anderzijds geeft de directie aan dat er heel veel initiatieven zijn vanuit de school die gericht zijn op het verbinden, op het welbevinden van leerlingen en

---

<sup>1</sup> Directeur A is pedagogisch directeur van de onderzoeksschool.

<sup>2</sup> De term 'universeel ontwerp' wordt in het VN-verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (2006) omschreven als 'het ontwerpen van omgevingen en diensten die door *iedereen* in de ruimst mogelijke zin gebruikt kunnen worden, zonder dat er een aanpassing of een speciaal ontwerp nodig is'.

leerkrachten, dat er ondersteuning is voor wie het moeilijk heeft en dat ouders maximaal betrokken worden, toch is het niet duidelijk welke van deze initiatieven werkelijk bijdragen aan belonging van leerlingen. Vanuit deze praktijknood is de onderzoeksvraag ontstaan: **Hoe kan belonging een antwoord bieden op de uitdagingen die de toenemende diversiteit in de onderzoeksschool met zich meebrengt?** Meer specifiek: **Hoe beleven leerlingen in de onderzoeksschool belonging? Welke bestaande initiatieven en structuren dragen bij tot belonging van leerlingen in de onderzoeksschool?**

## 2. Methode en proces

---

Volgens de Lange, Schuman en Montesano Montessori (2016) is actieonderzoek de onderzoeksstrategie bij uitstek in praktijksituaties waarbij *uitsluiting* en *ongelijke kansen* belangrijke factoren zijn en waar professionals vanuit een gevoel van verantwoordelijkheid de kwaliteit van hun handelen willen verbeteren. Het is net om de ongelijke kansen weg te werken en uitsluiting tegen te gaan, dat de school wil inzetten op verbinding. Michgelbrink (2016) stelt bovendien dat actieonderzoek als doel heeft de *uitgangssituatie van de betrokkene te wijzigen* naar een voor de betrokkene *betere situatie*. Dit was ook precies de vraag vanuit de directie.

De actoren in dit onderzoek zijn de leerkrachten, de leerlingen, de leerlingbegeleiders, de directie, de medewerkers van het ondersteuningsnetwerk én de directie en een leerlingenbegeleider van een vergelijkbare school. Enerzijds is reflectie in dialoog met collega's zowel binnen als buiten de onderwijsinstelling immers essentieel in actiegericht onderzoek in het onderwijs, anderzijds zijn ook leerlingen een belangrijke bron van informatie in actiegericht onderzoek in het onderwijs, stelt Ponte (2006). Hoewel de ouders ook een invloed hebben op de school belonging van hun kind, zijn zij in dit onderzoek niet rechtstreeks betrokken.

De onderzoeksmethoden toegepast in dit onderzoek zijn observaties, een online enquête en narratieve interviews.

### a. Observaties

---

De school telt 819 leerlingen en 100 leerkrachten, in dit onderzoek zijn zij allen betrokken partij. De leerlingenobservaties vonden plaats op de buitenspeelplaats<sup>3</sup> tijdens de pauzes en tijdens de lessen in de klas. Observaties geven een inzicht in het gedrag van de leerlingen (de Lange et al., 2016), met name in de groepsdynamiek, de groepsvorming en de activiteiten van de leerlingen, dit is de relationele dimensie van belonging. Tijdens observaties kan ook waargenomen worden of wat de andere actoren in het onderzoek denken over het gedrag van de leerlingen, of over groepsdynamische processen, ook strookt met de realiteit. Met het oog op de interviews die volgen op deze observaties, was het tevens belangrijk om zo vaak mogelijk zichtbaar te zijn en gezien te worden. Hetzelfde gold voor de leerkrachten: ook hier vormt aanwezigheid in de leraarskamer op zo veel mogelijk momenten de basis voor een vertrouwensband die nodig is voor diepgaande, uitgebreide narratieve interviews in een volgende fase van het onderzoek (de Lange et al., 2016). Hier is observeren in de brede zin van het woord aan de orde: kijken, luisteren en aanvoelen.

Er werd gebruik gemaakt van open kwalitatieve observaties, die plaatsvonden op de buitenspeelplaats tijdens de pauzes en in de lessen Engels, Frans en Nederlands. De Lange et al. (2016) benadrukt het belang van het observeren in de natuurlijke setting, met zo weinig mogelijk manipulatie van de omgeving, het zogenaamde minimaliseren van het observator-effect, waarbij de geobserveerde zijn gedrag aanpast onder invloed van de aanwezigheid van een observator. Hiervoor zijn de pauzes uitermate geschikt: de onderzoeker kan zich tussen de leerlingen begeven zoals een leerkracht die 'wacht' heeft en zonder eigen inmenging het gedrag van de leerlingen waarnemen en registreren. Daarom werden de observaties ook beperkt tot de buitenspeelplaats: hier is meer ruimte en meer

---

<sup>3</sup> Deze school beschikt over enerzijds een binnenspeelplaats, omringd door schoolgebouwen, die volledig verhard is en waar enkele banken te vinden zijn en anderzijds een buitenspeelplaats waar zich een basketbalveld, een panna-kooi en een groot grasveld met een voetbal- en volleybalveld bevinden. Hier zijn ook meerdere banken beschikbaar.

activiteit, zodat je als onderzoeker minder ‘aanwezig’ bent. Na elke observatie werd een kort verslag gemaakt met de waarnemingen op het vlak van groepsdynamiek, sociaal gedrag (inclusief de activiteit tijdens de pauzes, zoals sport, praten, wandelen,...) en de interactie leerling-leerkracht indien van toepassing. Het is immers erg belangrijk de te observeren fenomenen goed af te bakenen en te beschrijven, zegt De Lange et al. (2016). De observaties in de klas verliepen zoals op de speelplaats: open en kwalitatief, met oog voor groepsdynamiek, sociaal gedrag en de interactie leerling-leerkracht. Het waargenomen gedrag werd na de les besproken met de leerkracht om de validiteit van de data te vergroten en werd vervolgens in een kort verslag neergeschreven. Precies daarom werd gekozen voor observaties van één klasgroep, gedurende 10 lessen, zo werd er geïnvesteerd in de vertrouwensrelatie tussen de leerlingen en de observator, waardoor het observator-effect werd geminimaliseerd. De observator kreeg een participerende rol in de les en er was openheid over het doel. Deze observaties en de investering in de vertrouwensband vormden de basis voor de narratieve interviews in een latere fase van het onderzoek.

De data afkomstig uit de observaties werd gebruikt om correlaties tussen de antwoorden op de online enquête te onderzoeken, om de resultaten uit deze enquête te toetsen en om de vragen die in het interview met de vergelijkbare school zullen gesteld worden, mee te bepalen. De Lange et al. (2016) stelt dat bepaalde opvattingen en emoties de objectiviteit van de observator kunnen beïnvloeden. Om dit te counteren, werden de observaties besproken met andere betrokkenen, zoals leerkrachten of leerlingenbegeleiders en indien nodig werd het verslag aangepast of verfijnd. Dit overleg had als doel de validiteit van de observatie te vergroten en werd met zorg voor de privacy van de geobserveerde gevoerd.

## b. Online enquête

---

Een online enquête op 5 april 2019 bij alle 819 leerlingen van de school bracht aan de hand van 32 vragen (zie bijlage 5) het algemeen welbevinden, de perceptie van de relatie leerling-leerkracht (de relationele benadering van belonging) en de rechtvaardigheid van de disciplinerende maatregelen in kaart (belonging als motivator). Tevens werd er gepeild naar de herkenbaarheid van de leerlingenbegeleiders en de fixers.<sup>4</sup> De resultaten van deze enquête geven een globaal beeld maar vertellen ons niets over individuele situaties. Er werd geen indeling gemaakt op klasniveau, op geslacht of op leeftijd. Wanneer we namelijk op zoek gaan naar een universeel ontwerp om school belonging te versterken, heeft leeftijd noch geslacht enig belang. Een online enquête is geschikt als onderzoeksmethode wanneer je in korte tijd veel respondenten wil bereiken (de Lange et al., 2016). De verworven data is niet alleen analyseerbaar op vraagniveau, maar kan ook correlaties tussen vragen aantonen. Op beide niveaus is een analyse mogelijk in percenten of in nominale cijfers en aan de hand van de verkregen data kan een profiel worden gemaakt van leerlingen op basis van geselecteerde kenmerken.

De Lange et al. (2016) wijst op het belang van het makkelijk toegankelijk en laagdrempelig maken van de enquête. De doelgroep van deze enquête zijn adolescenten en de oproep om de vragenlijst in te vullen gebeurt tijdens de lessen, de vragenlijst werd dan ook ontworpen om in te vullen op een smartphone, met een gemiddelde geschatte invultijd van 4 minuten. Met het oog op de kwantitatieve verwerking van de data, werd gekozen voor gesloten multiple choice vragen. De vragen zijn, zoals de Lange et al. (2016) aanbeveelt, in eenvoudige, heldere taal en neutraal geformuleerd en zijn te beantwoorden volgens de Likert-schaal (1932), met vier alternatieven: altijd, meestal wel, meestal niet en nooit. Met vier categorieën ontbreekt de middencategorie die in een klassieke Likert-schaal wel voorkomt, de Lange et al. (2016) merkt op dat respondenten uit gemakzucht teveel geneigd zijn om de middencategorie aan te duiden. Om de validiteit te verhogen, werd de middencategorie weggelaten. De leerlingen werden klas per klas door vertegenwoordigers van de leerlingenraad aangemoedigd om de enquête in te vullen en hierbij werd het uiteindelijke doel van de enquête toegelicht: de situatie van de leerling in kaart brengen, zodat op basis van de resultaten

---

<sup>4</sup> De fixers is een team van leerkrachten dat zich inzet om pestgedrag te stoppen en grotere conflicten op te lossen. (informatiebrochure van de school 2018-2019)

beleidsbeslissingen kunnen worden genomen. Vòòr en tijdens de verwerking van de data werd met de medewerkers van het ondersteuningsnetwerk en met de leden van het overleg-leerlingenbegeleiding<sup>5</sup> (OLB) afgestemd om te bepalen welke correlaties zouden moeten worden onderzocht. Door beroep te doen op hun expertise, kunnen de juiste verbanden worden blootgelegd. De vragenlijst als onderzoeksmethode is zeer geschikt als basis voor meer diepgaand, kwalitatief onderzoek, zoals (narratieve) interviews, stelt de Lange et al. (2016).

### c. Narratieve interviews

Als derde onderzoeksmethode werden narratieve interviews ingezet om kwalitatieve data te verzamelen. In dit onderzoek is de vrije structuur van het narratieve interview een belangrijk pluspunt: de informant bepaalt zelf wat hij of zij belangrijk vindt. Deze manier van interviewen is aantrekkelijk door de nadruk op de standpunten en de ervaringen van de belanghebbenden, stellen de Lange, et al. (2016) en het biedt een belangrijke eerste stap tot 'voicing': het formuleren van je eigen visie of mening. Beloning is 'het gevoel van verbonden zijn' en vanuit die optiek is het narratieve interview een zeer geschikte methode, precies omdat hiermee ook de ervaringen kunnen worden gedeeld. Er werden in totaal 6 narratieve interviews afgenomen: met twee leerkrachten, met de twee directeurs van de onderzoeksschool, met een medewerker van het ondersteuningsnetwerk die in de onderzoeksschool actief is en met de directie en een leerlingenbegeleider van een vergelijkbare school. De leerkrachten werden willekeurig geselecteerd, in de selectie was vooral het opgebouwde vertrouwen tijdens de observaties bepalend. Om het interview-effect te beperken, is het belangrijk dat de geïnterviewde naar de interviewer kijkt als 'iemand van ons' (De Lange et al., 2016). Om dat vertrouwen te winnen was het noodzakelijk om in de aanloop naar de interviews zoveel mogelijk aanwezig te zijn in de leraarskamer, deel te nemen aan informele gesprekken en ter beschikking te staan voor vragen over het onderzoek, waardoor de vertrouwensband groeit en de betrouwbaarheid van de door de interviews verkregen data vergroot.

De thema's die bevestigd werden, zijn: de relatie leerling-leerkracht (de relationele dimensie), het sanctioneringsbeleid op school (de motivationele dimensie) en het zorgbeleid (de bio-ecologische dimensie). Alle geïnterviewden kregen vooraf de thema's en werden ingelicht over het onderzoek. De interviews werden afgenomen op de onderzoeksschool zelf. Er werd omwille van de vertrouwenssfeer geen audioapparatuur gebruikt; op basis van de notities die tijdens het interview werden gemaakt, werden de interviews uitgeschreven en op vraag van de geïnterviewde ter goedkeuring voorgelegd. De kwalitatieve data-analyse gebeurde vervolgens met behulp van de deductieve benadering, zoals beschreven in de Lange et al. (2016), om tot de grootste gemene deler te komen en om het verschil in standpunten in kaart te brengen. Om de hoeveelheid data werkbaar te houden, werden de narratieve interviews beperkt tot maximaal 45 minuten per geïnterviewde, uitgezonderd voor de vergelijkbare school, waar meer tijd voorzien werd door de directie aldaar.

De school die werd uitgekozen voor een vergelijkend onderzoek werd geselecteerd op basis van vier criteria: een vergelijkbare school qua leerlingenaantal en onderwijsaanbod, gelegen in een niet-grootstedelijke context, met een pioniersrol op het vlak van beloning. Het doel van het interview was om, op basis van een vragenlijst die vooraf werd doorgestuurd (zie bijlage 6), een inzicht te krijgen in de good practices van deze school. Deze kwalitatieve resultaten worden vergeleken met de resultaten van de narratieve interviews en de enquête die werden georganiseerd in de onderzoeksschool. Louter een vragenlijst voorleggen die dan schriftelijk beantwoord wordt, zou niet de diepgang opleveren die met een interview wordt behaald: er kan tijdens het interview naar motivatie en meningen worden gevraagd en als de geïnterviewde een onvoorzien onderwerp inbrengt, kan de interviewer hier indien gewenst op ingaan (de Lange et al., 2016), dit is in het bijzonder belangrijk wanneer er nog veel blinde vlekken zijn, zoals hier het geval was. Het interview vond plaats

---

<sup>5</sup> Het overleg-leerlingenbegeleiding (OLB) is een overlegorgaan dat wekelijks samenkomt om de leef- en leezorg te bespreken m.b.t. individuele leerlingen of klasgroepen en hier concrete acties tegenover plaatst. De pedagogisch directeur, de leerlingenbegeleiders en twee medewerkers van het CLB maken hier deel van uit.

op de school zelf, met de directeur en een leerlingenbegeleider. Tijdens het interview werden notities gemaakt, als basis voor de schriftelijke transcriptie van het interview, die ter goedkeuring beschikbaar is voor de geïnterviewden. De geïnterviewden ondertekenden een informatiebrief waarin zij aangaven dat de verworven data anoniem gebruikt mocht worden in het onderzoek. De kwalitatieve data voortkomend uit dit interview werd gebruikt om correlaties tussen de antwoorden op de online enquête te onderzoeken en diende als basis voor het narratieve interview met de directie en een medewerker van het ondersteuningsnetwerk.

### 3. Resultaten

---

Beloning in een schoolse context is de mate waarin een leerling zich door anderen aanvaard, gerespecteerd, ondersteund en betrokken voelt (Goodenow & Grady, 1993), met daarin drie dimensies: de relationele dimensie, de motivationele dimensie en de socio-ecologische dimensie. Niet elke dimensie kwam in elke onderzoeksstrategie aan bod.

#### a. Observaties

---

De observaties op de buitenspeelplaats brachten op het vlak van groepsdynamiek aan het licht dat leerlingen zich in de pauzes omringen met peers die hetzelfde sociaal gedrag vertonen en dat er weinig gewisseld wordt van peer group. Zeker in de sportactiviteiten was dit het geval: slechts sporadisch werden panna-spelers voetballers of andersom. De verschillende zitbanken zijn altijd bezet, al varieert het publiek daar wel elke speeltijd. Het grootste deel van de leerlingen brengt de speeltijd pratend met anderen door. Slechts één jongen zondert zich af en toe op eigen initiatief af, alle andere leerlingen op de buitenspeelplaats hebben altijd interactie met minstens één peer. Deze interactie is veelal verbaal, maar kan ook fysiek zijn. Tijdens het sporten is er fysiek contact, maar vooral bij jongens van het eerste en tweede jaar valt het soort gedrag op dat omschreven kan worden als stoeien of ravotten, waarbij men elkaar op een amicale manier probeert op de grond te dwingen, of waarbij er geduw en getrek is. Dit soort spel mondde nooit uit in een echte vechtpartij en is ook niet agressief van aard.

Er is veel verschil in de leerling-leerkracht interactie tijdens de toezichtmomenten. Sommige leerkrachten hebben contact met de leerlingen en maken een praatje of worden spontaan aangesproken door de leerlingen. Andere leerkrachten worden niet aangesproken, maar zoeken wel zelf contact. Een minderheid van de leerkrachten zoekt zelf geen contact en wordt ook niet aangesproken. Het valt op dat er tussen de toezichthoudende leerkrachten een verschil is in tolerantie voor storend of ongewenst gedrag, zoals spugen op de grond, hangen of zitten op de pingpongtafel of pannakooi en het ravotten zoals hierboven beschreven: sommige leerkrachten berispen de leerlingen meteen, anderen laten hen begaan zolang het niet gevaarlijk of storend wordt. Tegen het gebruik van smartphones op de speelplaats wordt wel door iedereen consequent opgetreden.

Een door de leerkrachten lichamelijke opvoeding georganiseerd pannatornoot bracht veel animo: er werd een week lang elke wedstrijd gesupporterd door tientallen leerlingen die op andere momenten niet in de buurt van de pannakooi te vinden waren en het competitieve element zorgde ervoor dat de verschillende teams in de aanloop naar de wedstrijden extra trinden in de kooi. Een groep leerlingen die voordien niet deelnam aan andere sportactiviteiten, toonde tijdens deze competitie bijzonder veel inzet.

Groepen worden niet alleen gevormd op basis van sportactiviteiten tijdens de speeltijd (voetballers, basketspelers,...), op basis van klasgroepen of leeftijdsgroepen, maar ook op basis van een gedeelde culturele achtergrond. Zo valt het op dat leerlingen met een donkere huidskleur én een migratieachtergrond elkaar vinden op de speelplaats en een leeftijds- en klasoverschrijdende groep vormen. Dit is een gemengde groep van jongens en meisjes, terwijl het bij de andere groepen opvalt dat deze vooral geslachtshomogeen zijn. Over deze groep werd door zes verschillende toezichthoudende leerkrachten gezegd “zij staan daar altijd bij elkaar op dezelfde plek”.

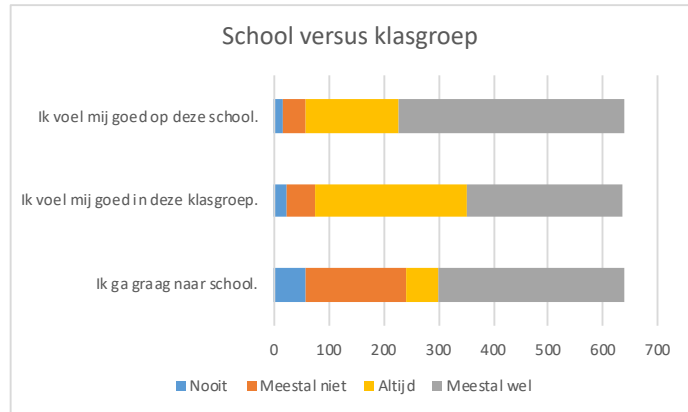
Uit de observaties is voorts gebleken dat er veel mogelijkheden zijn om de middag of de pauzes *actief* in te vullen: vrije, niet-begeleide en niet-georganiseerde sportactiviteiten zoals voetbal, volleybal of basketbal en activiteiten onder leiding van een leerkracht, zoals schaken, een leesclub, just dance en voorbereidingen en repetities voor een musical. Er is ook een caravan waar spellen zoals kubb kunnen worden ontleend. Onbegeleide, rustige activiteiten, zoals bijvoorbeeld yoga of een debatclub zijn er niet.

## b. Online enquête

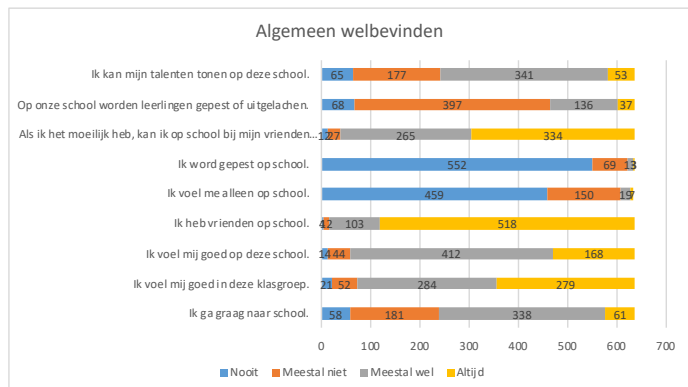
### Algemeen welbevinden

Op de vraag 'ik ga graag naar school' antwoordde 62% van de leerlingen die deelnamen aan de enquête positief. Daartegenover staan 9,5% van de leerlingen die aangeven nooit graag naar school te gaan en 28,5% die meestal niet graag naar school gaan.

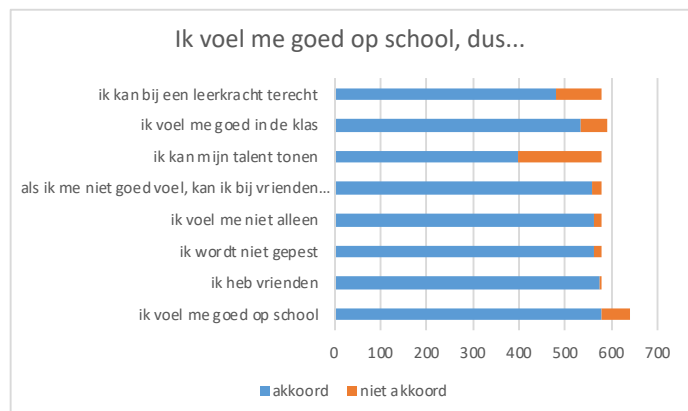
Van de 239 leerlingen die nooit of meestal niet graag naar school gaan, geven er slechts 52 aan dat ze zich nooit of meestal niet goed voelen op school. Van deze 52 geven er 43 aan dat ze wel vrienden hebben op school: een leerling kan zich dus zelfs mét vrienden niet goed voelen op school.



Dat 'graag naar school gaan' niet hetzelfde is als je goed voelen op school, blijkt uit de analyse van de antwoorden op de vraag 'ik voel me goed op school'. Hier geeft 90,9% (579 leerlingen) een positief antwoord, terwijl maar 62% aangaf graag naar school te gaan. Hier zoomen we even verder op in: zij die zeggen graag naar school te gaan, geven op 5 leerlingen na allemaal aan dat ze vrienden hebben (574 antwoordden positief). Wie zich goed voelt op school, heeft dus meestal vrienden.



Wie aangeeft zich goed te voelen op school geeft in 98% van de gevallen ook aan zich 'nooit' of 'meestal niet' alleen te voelen en eveneens geeft 98% van deze leerlingen aan niet gepest te worden. Van zij die zich goed voelen op school, geeft 97% aan dat hij of zij bij vrienden terecht kan als ze het moeilijk hebben, dat betekent dat er 20 leerlingen zijn die zeggen zich goed te voelen, maar niet bij vrienden terecht te kunnen als ze het moeilijk hebben. Het merendeel van wie zich goed voelt kan voorts zijn talent tonen (69% antwoordde positief, 165 leerlingen antwoordden meestal niet en 15 leerlingen geven aan nooit zijn talent te kunnen tonen) en voelt zich goed in deze



klas: 92% van wie zich goed voelt op school, voelt zich ook goed in de klas waar hij of zij deel van uitmaakt.

#### Perceptie van de relatie leerling-leerkracht

Van wie zich goed voelt op school, heeft 83% ook het idee dat hij of zij bij een leerkracht terecht kan als er een probleem is. Hier geven 97 leerlingen een negatief antwoord: 82 zeggen dat ze meestal niet en 15 zeggen dat ze nooit bij een leerkracht terecht kunnen als er een probleem is. Tot slot komt 92% van de leerlingen die aangeven dat ze zich goed voelen op school, ook graag op de speelplaats.

Leerlingen die bij 'als ik het moeilijk heb, kan ik bij vrienden terecht' een negatief antwoord gaven ('nooit': 12 leerlingen, 'meestal niet': 27 leerlingen), kunnen vaak wel bij een leerkracht terecht (23 leerlingen gaven een positief antwoord op de vraag 'ik kan bij een leerkracht terecht als ik het moeilijk heb'). Van alle respondenten zijn er 4 leerlingen die noch bij een leerkracht, noch bij vrienden terecht kunnen.

Van alle bevroegde leerlingen, voelt 89% zich goed in de klas. Wie zich goed voelt in de klas, geeft ook aan dat hij of zij meestal wel of altijd terecht kan bij een leerkracht als er een probleem is (95%) en ook meestal wel of altijd een compliment ontvangt van een leerkracht (92%).

#### Rechtvaardigheid van de disciplinerende maatregelen

Bijna 90% van de respondenten voelt zich gerespecteerd door de leerkracht. Wie zich niet gerespecteerd voelt, geeft ook aan dat hij zich onrechtvaardig behandeld weet tijdens conflicten (68%) en 20% van hen geeft toe dat zij zelf niet respectvol met leerkrachten omgaan.

Er zijn 198 leerlingen die aangeven dat ze geen compliment krijgen van de leerkracht als ze het goed doen: 159 leerlingen antwoordden meestal niet en 39 zegden nooit een compliment te ontvangen. Van deze groep zegt 39% dat ze zich onrechtvaardig behandeld voelen, terwijl op de totale populatie maar 25% aangeeft dat ze zich onrechtvaardig behandeld voelen. Een leerling die zelden of nooit complimenten ontvangt, voelt zich vaker onrechtvaardig behandeld.

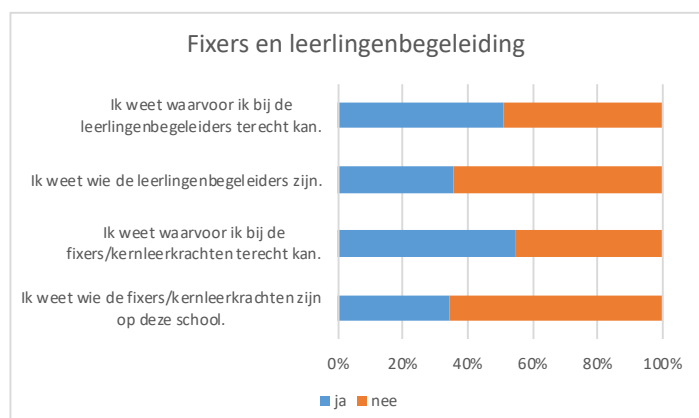
#### Herkenbaarheid van leerlingenbegeleiders en fixers

Op de vraag 'ik ken de leerlingenbegeleiders' antwoordde 64% nee (408 leerlingen). Wie toch ja antwoordde, geeft aan dat ze meekunnen met de leerstof (95%), bij een test of opdracht weten wat er wordt verwacht (92%), bij een test denken dat ze het kunnen (87%) en weten wat de leerlingenbegeleiders doen (93%).

Van al wie zegt niet te weten wie de leerlingenbegeleiders zijn, zegt 28% wel te weten wat de leerlingenbegeleiders doen. Wie zijn de leerlingen die niet weten wie de leerlingenbegeleiders zijn én niet weten wat ze doen (297 leerlingen)?

Van deze leerlingen kan 27% niet bij een leerkracht terecht als hij een probleem heeft en zegt 26% dat de leerkracht hen nooit of meestal niet een goed gevoel geeft. Voor 21 leerlingen zijn er ook nooit of meestal niet vrienden waar zij bij terecht kunnen.

Van alle respondenten zegt 65% niet te weten wie de fixers of kernleerkrachten zijn. Van zij die hen wel kennen, weet 93% wat de fixers of kernleerkrachten doen. Andersom weet 42% van zij die wel weten wat de fixers doen, niet wie het zijn.





## c. Narratieve interviews

### De relatie leerling-leerkracht

Inzetten op de relatie leerling-leerkracht gebeurt op deze school onder andere door ontmoetingsdagen, bezinningsdagen en door klasgesprekken op basis van de methodiek 'de proactieve cirkel' (persoonlijke communicatie met de directie, 16 mei 2019). Dit zijn georganiseerde activiteiten, maar beide leerkrachten geven in persoonlijke communicatie aan dat het hen vaak aan de tijd ontbreekt om aan de relatie met hun leerlingen te werken met hun klas en dat ondersteuning hiervoor wenselijk is. Een leerkracht zegt ook: "Ik denk dat ik wel een goede band heb met de leerlingen uit die klas en het raakt me als ik collega's hoor zeggen dat het lastige mannen zijn, want ik heb die graag." De medewerker van het ondersteuningsnetwerk geeft ook aan dat begeleiding van leerkrachten om de relatie met hun leerlingen te versterken, nodig is: "Ze [de leerkrachten] zouden dat [werken aan de relatie] in hun lessen moeten kunnen integreren en vanaf dag één daar werk van maken", stelt zij, "ik zie veel leerkrachten dat met succes doen, maar we moeten de anderen ook op weg helpen daarmee". Een leerkracht met veel ervaring zegt hierover: "Dat is niet voor iedereen gemakkelijk, en het komt er ook allemaal maar bij, he! Dan is het moeilijk om ook nog aan die band te werken met je leerlingen."

In een klas waar er een goede sfeer was, maar waar de sfeer als 'storend voor de lesbeleving' werd omschreven door zowel de leerlingen als de leerkrachten, waren de resultaten voor de examens voor de paasvakantie slechter dan in vergelijkbare klassen (directeur A, persoonlijke communicatie op 25 april 2019). Hier brachten observaties aan het licht dat complimenten en positieve bekrachtiging leidden tot een gedragsverandering in de klas en tot een beter schools presteren. Leerlingen die weinig schoolse motivatie toonden in een andere les, toonden zich meewerkend en oplettend in een les waar er veel aandacht was voor positieve bekrachtiging (persoonlijke observatie, 29 april 2019). In een groeps gesprek over wat de klas nodig heeft om beter te presteren met een aantal leerlingen uit diezelfde klas, noteerde een leerling na overleg met de anderen op het bord in drukletters het woord 'complimenten' op de vraag wat de groep nodig heeft om beter te presteren (persoonlijk gesprek, 8 mei 2019).

In de vergelijkbare school wordt volgens directeur C<sup>6</sup> elk schooljaar voor elke klas minimaal de twee eerste schooldagen gereserveerd voor het werken aan klasbinding, het versterken van de sociale vaardigheden en de band tussen de leerlingen en de leerkracht. Op deze dagen zijn er geen lessen. In de traditioneel moeilijke klassen worden na elke vakantie de eerste twee lesuren lesvrij gehouden om opnieuw aan de verbinding te werken. Op die manier wordt er gewerkt aan de relatie leerling-leerkracht.

### Het sanctioneringsbeleid op school

Alle drie de partijen geven aan dat voor het welslagen van het sanctioneringsbeleid, de medewerking van de ouders cruciaal is. Zowel bij leerkrachten als bij directie is er frustratie omtrent dit thema: onverbeterlijke laatkomers, leerlingen die brutaal zijn en het storen van de lessen zijn de drie grootste ergernissen die opgetekend konden worden. Er wordt gewerkt met volgkaarten om negatief gedrag om te buigen in positief gedrag en voor laatkomers zijn er speciale procedures, die op dit moment voor enkele hardnekkige laatkomers niet meer afdoende zijn, stelt directeur B<sup>7</sup>: "Het wordt meer en meer duidelijk dat de traditionele sanctioneringstechnieken zoals strafstudies voor een groter wordend aantal leerlingen niet meer het gewenste effect hebben." In de vergelijkbare school wordt er gebruik gemaakt van het vierladenmodel, waarbij de ernst en de frequentie van het ongewenst gedrag in de weegschaal wordt gelegd om een sanctie te bepalen, vertelt directeur C.: 'dit schept duidelijkheid voor zowel de leerling, de leerkracht als de ouders'.

---

<sup>6</sup> Directeur C is directeur van de eerste graad van de vergelijkbare school.

<sup>7</sup> Directeur B is algemeen directeur van de onderzoeksschool.

### Het zorgbeleid

Het zorgbeleid op school is gebaseerd op het handelingsgericht werken, verklaren alle drie de partijen. Iedereen is het er over eens dat er veel wordt gedaan voor leerlingen die zorg nodig hebben: er zijn onder andere de fixers, de leerlingenbegeleiders, er is een peer-mediation project<sup>8</sup> waar leerlingen die in een conflict verwickeld zijn met behulp van peers tot een oplossing kunnen komen, er zijn de maatregelen volgens het zorgcontinuüm, er is de huiswerkklas enzovoort. De medewerker van het ondersteuningsnetwerk merkt op dat de dubbele rol die de leerlingenbegeleiders in deze school hebben, namelijk leerkracht-leerlingenbegeleider of administratief medewerker-leerlingenbegeleider, vanuit het perspectief van de leerling niet altijd evident is. De directie geeft aan dat zij hierin gebonden zijn aan beleid en budgetten.

Het zorgteam in de vergelijkbare school bestaat uit 3 voltijdse medewerkers met een achtergrond in maatschappelijk werk of orthopedagogie. Dit team staat ter beschikking van de leerkrachten en de leerlingen en werkt samen met externen, zoals het CLB. Het team volgt leerlingen op met leerproblemen, maar komt op vraag van leerkrachten ook ondersteuning bieden in de klas wanneer er conflicten zijn. Een leerling kan zelf aankloppen bij het team, of kan doorverwezen worden door een leerkracht of de directie. Leerlingenbegeleiders sanctioneren niet, dat is voor de leerkrachten en de directie.

## 4. Conclusie

---

De onderzoeksvraag die aan de basis lag van dit onderzoek, was *'Hoe kan belonging een antwoord bieden op de uitdagingen die de toenemende diversiteit op school met zich meebrengt?'*, waarbij onderzocht is hoe leerlingen 'belonging' ervaren op deze school en welke bestaande structuren kunnen bijdragen aan belonging.

Belonging in een schoolse context is de mate Goodenow & Grady, 1993). Wanneer een leerling een hoge mate van belonging ervaart, zijn deze vier voorwaarden vervuld. Een hoge sense of school belonging draagt bij tot betere schoolresultaten, een algeheel gevoel van gelukkig zijn en een hoger welbevinden en welzijn. Bovendien heeft het een positief effect op absentieïsme, is er minder negatief gedrag merkbaar en dalen de cijfers van pestgedrag, geweld en vandalisme. Belonging heeft voordelen op psychologisch vlak: het zorgt voor een groter zelfvertrouwen en een groter geloof in het eigen kunnen, een hogere levensvoldoening en een makkelijkere overgang van adolescentie naar volwassenheid (Haslam et al., 2009). Bovendien ervaren zij die zich verbonden voelen minder stress en zijn zij minder vatbaar voor depressie, angststoornissen en ernstige psychiatrische aandoeningen (Baumeister & Leary, 1995). Het bijzondere aan belonging is dat de positieve effecten ervan gelden voor alle leerlingen: gender en migratie-achtergrond hebben geen invloed, enkel de ervaren discriminatie in de klas is een bepalende factor (De Zutter, 2017).

In een interview verklaarde onderzoeker en auteur Dirk Geldof (2015) dat 'onderwijs de frontlinie is waar de demografische evolutie het sterkste zichtbaar is'. Er is volgens hem niet alleen een kwalitatieve verschuiving, waarbij de diversiteit binnen de diversiteit toeneemt, er is ook een kwantitatieve verschuiving in diversiteit, waarbij er geen meerderheid-minderheid verdeling meer is, of zoals antropoloog Wil Verschoor het zegt: 'Er is geen meerderheidsnorm meer, iedereen past zich aan aan iedereen, dat is de norm'. Het klassieke wij-zij denken is dus achterhaald. Bovendien stelde De Zutter (2017) al dat een migratie-achtergrond niet bepalend is voor school belonging, maar wel de

---

<sup>8</sup> De school zet door middel van peer-mediation in op conflictbemiddeling door zesdejaars. De peer mediators volgen een opleidingstraject in het vijfde jaar, waar gewerkt wordt aan gesprekstechnieken en conflictbeheersingsvaardigheden. Leerlingen die nood hebben aan een interventie door de peers kunnen op eigen initiatief gebruik maken van de peer mediators, maar ook klasleerkrachten kunnen doorverwijzingen doen. De kracht van dit project zit volgens de directie in het peer to peer gegeven: er is geen inmenging van volwassenen en de jongeren krijgen de kans het zelf op te lossen, stellen zij op de ouderavond die wordt georganiseerd voor de ouders van de toekomstige peer mediators bij het begin van het schooljaar.

ervaren discriminatie in de klas. Het uitgangspunt van dit onderzoek was dan ook een universeel ontwerp: wanneer we op zoek gaan naar wat jongeren verbindt, moeten we werken aan een aanpak die voor *iedereen* gunstig is. Het is niet eenvoudig om het belang hiervan duidelijk te maken in een onderwijscontext waar nog maar recent het M-decreet is ingevoerd en waar leerkrachten geconfronteerd worden met allerlei problematieken en uitdagingen die bij elke leerling weer anders zijn. 'Werken aan belonging' wordt nog vaak gezien als 'iets extra's', bovenop alle taken die al buiten het lesgeven om moeten gebeuren, dat bleek uit de narratieve interviews en uit vele informele gesprekken die buiten dit onderzoek vallen, maar wel de sfeer weergeven.

Wanneer we bekijken wat de school allemaal al doet om de verbinding te versterken, dan is de lijst indrukwekkend: onthaaldagen, bezinningsdagen, klasuitstappen, pro-actieve cirkels, klasafspraken die in samenspraak met de leerlingen worden gemaakt, er is leerlingenbegeleiding, er zijn fixers en er is peer mediation, er is een leerlingenraad en een ouderraad, er zijn sport- en ontspanningsmogelijkheden tijdens de pauzes enzovoort. Competitie is vooral bij jongens een drijfveer (Newman et al., 2017), een mooi voorbeeld hiervan is het georganiseerde pannatornoot dat niet alleen spelers van verschillende peer groepen maar ook supporters bij elkaar bracht, dit initiatief kan als voorbeeld dienen voor volgende evenementen. Er zijn tal van succesvolle initiatieven, maar uit de narratieve interviews en uit de vergelijking met de andere school blijkt dat inzetten op een breed gedragen visie op belonging voor alle partijen een sterke hefboom is: het samen creëren van een beleid omtrent belonging met daaraan gekoppeld een professionaliseringstraject dat door alle leerkrachten gevolgd wordt. Hierbij moet ook ingezet worden op een zichtbaar zorgbeleid: in de enquête gaf ruim de helft van de leerlingen aan niet te weten wie de leerlingenbegeleiders zijn, hier is een doordachte visibiliteitscampagne nodig.

Uit de enquête, die door 78% van de leerlingen werd ingevuld, blijkt dat het overgrote deel van de leerlingen zich goed voelt op school en in de klas, vrienden heeft, bij een leerkracht terecht kan als hij een probleem heeft, zich gerespecteerd en deel van de groep voelt. Dit zijn voorwaarden voor een gevoel van belonging. Het gevaar van zulke enquêtes is echter dat er in procenten wordt gedacht en niet in mensen. Zo zijn er bijvoorbeeld 97 leerlingen die aangeven dat zij *nooit of meestal niet* bij een leerkracht terecht kunnen als zij een probleem hebben. In acht genomen dat voor belonging de relatie leerling-leerkracht de belangrijkste factor is, is dit wel een resultaat om bij stil te staan.

De leerkracht heeft een grote invloed in de relationele, maar ook in de motivationele dimensie, waaronder het sanctioneringsbeleid valt. Het is duidelijk uit de interviews dat voor sommige leerlingen het bestaande sanctioneringsbeleid weinig effectief blijkt. Hier balanceert de school op de grens tussen het pedagogisch- effectieve 'de leerling verantwoordelijk stellen voor zijn eigen gedrag en de gevolgen daarvan' en de 'morele plicht' om ervoor te zorgen dat regels worden nageleefd zodat het voor iedereen aangenaam blijft. Theoretische modellen als de Gordon-methode<sup>9</sup> kunnen hier een oplossing bieden. De ik-boodschap is ook een krachtige tool in het bijsturen van ongewenst gedrag, als onderdeel van geweldloos communiceren (Mol, 2012). Uit dit onderzoek blijkt dat wie geen complimenten krijgt, zich vaker onrechtvaardig behandeld voelt. Liefst één derde van de respondenten geeft aan *nooit of meestal geen* compliment te krijgen van een leerkracht. Bijna 40% van deze leerlingen voelen zich altijd of meestal wel onrechtvaardig behandeld door de leerkracht, terwijl op het totaal slechts 25% van de leerlingen zich onrechtvaardig behandeld voelt. Hier is de conclusie dat complimenten geven een krachtige bijdrage levert aan het rechtvaardigheidsgevoel en dus aan belonging. De observaties in de klas onderstrepen dit nog, denk maar aan de leerling die in drukletters 'complimenten' noteerde op het bord toen hem gevraagd werd wat hij nodig heeft om beter te presteren.

---

<sup>9</sup> In de Gordon-methode, ontwikkeld door klinisch psycholoog Thomas Gordon, bekend vanwege de ik-boodschap en begrippen als actief luisteren, staat gelijkwaardigheid in de relatie voorop en worden er, afhankelijk van wie 'de eigenaar van het probleem' is, hulpvaardigheden of confronterende vaardigheden ingezet.

De sleutel tot belonging ligt duidelijk in de handen van de leerkrachten: zij spelen de belangrijkste rol in belonging van leerlingen, volgens Allen & Kern (2017). Het is ook het derde uitgangspunt in handelingsgericht werken: de leerkracht doet ertoe. Daarom is het essentieel in te zetten op ondersteuning en versterking van de leerkracht en de leerlingenbegeleider in communicatieve vaardigheden, omgang met conflicten en in het geven van formatieve feedback en door technieken als 'visible learning' te introduceren (Hattie, 2009). Het idee van formatieve feedback kan ook omgekeerd worden, waarbij leerlingen de kans krijgen om leerkrachten te evalueren en bij te sturen. Hier gaat men dan uit van het krachtige kindbeeld zoals Malaguzzi het voorstelt en vervult men bovendien het tweede uitgangspunt van het handelingsgericht werken, dat de basis vormt van het zorgbeleid op de school: 'welk effect heeft mijn aanpak op de leerling en hoe kan ik mijn aanpak beter afstemmen op wat deze leerling nodig heeft?'

De school moet hier, zoals Allen en Kern (2017) stellen, de structuren en resources voor voorzien. Het valt op dat de vergelijkbare school meer resources (manuren) voorziet voor leerlingenbegeleiding dan de onderzoeksschool. Dit zijn beleidskeuzes die mogelijk ingegeven zijn door een verschillende budgettaire context, maar dit werd niet onderzocht.

Het interview met de vergelijkbare school heeft heel wat teweeg gebracht aan beide kanten. De directeur van de vergelijkbare school merkte op dat de vragen uit het interview haar deden reflecteren over hun eigen beleid en haar tot inzichten bracht van de sterktes en tekorten. De werkdruk die leerkrachten en directies ondervinden, gaat ten koste van de tijd die gependeed zou kunnen worden aan reflectie en introspectie, dat bleek ook al uit de interviews. De andere geïnterviewden in dit onderzoek waren verrast over de openheid van de directeur van de vergelijkbare school, het is zelfs zeer uitzonderlijk dat er over de scholengroepen heen zo'n openheid is, volgens hen. Net zoals mentorschap en leren van elkaar het meest effectief zijn wanneer leerkrachten elkaar willen versterken (Allen & Kern, 2017), kunnen scholen elkaar over de schoolgrenzen en zelfs de koepels heen versterken door ervaringsuitwisseling en mentorschap. Hier liggen nog heel wat kansen: stedelijke scholen, die veel ervaring hebben met diversiteit en belonging, kunnen een inspiratie zijn voor landelijke scholen die nog maar recent met deze uitdagingen geconfronteerd worden.

Wat de onderzoeksstrategieën betreft, bleken vooral de narratieve interviews veel waardevolle informatie te verschaffen. Om de hoeveelheid data werkbaar te houden, zijn de interviews beperkt gebleven in aantal. Aan deze interviews gingen wel tal van informele gesprekken vooraf, die als inspiratie hebben gediend om de interviews de juiste vorm te geven. De narratieve interviews zijn zeer waardevol gebleken ter staving van de observaties en de enquête. Er werd een stem gegeven aan directie, leerlingenbegeleiders en leerkrachten, waardoor een genuanceerd en volledig beeld kon worden opgemaakt.

Met de keuze voor een enquête kwam er snel een grote hoeveelheid data beschikbaar. Er is gekozen voor een anonieme enquête, om de drempel zo laag mogelijk te maken, maar dat heeft ook beperkingen. Zo zou het interessant zijn geweest om te weten of bepaalde antwoorden leeftijds-, graad- of gendergebonden zijn. De vragen zijn ondubbelzinnig opgesteld, maar er ontbrak een vraag naar het mogen falen op niet-schoolse materie, bijvoorbeeld 'ik mag een mindere dag hebben zonder dat ik hier meteen voor wordt berispt'. De timing van deze enquête was niet relevant, omdat de andere onderzoeksstrategieën ook op zichzelf konden staan. Een herhaling van deze enquête gebeurt bij voorkeur echter wel op hetzelfde moment binnen het schooljaar, onder andere voor vragen als 'ik weet wie de leerlingenbegeleiders zijn' is de timing in het schooljaar van groot belang: de eerste schoolmaand zijn zulke zaken misschien nog niet voor alle leerlingen duidelijk. Ook de klasgroepen moeten de tijd krijgen om zich te vormen en de leerkracht moet de kans krijgen om te bouwen aan de relatie met zijn leerlingen.

Deze enquête zal nog meer waarde krijgen wanneer ze een volgende keer wordt gebruikt, zodat de resultaten met elkaar kunnen worden vergeleken. Er is als het ware een nulpunt gecreëerd waartegen

toekomstige enquêtes kunnen worden afgezet, dat maakt deze vragenlijst tot een waardevol onderzoeksresultaat voor deze school.

De observaties, tenslotte, zijn zeer belangrijk gebleken voor de focus die in het onderzoek werd gelegd. Zo bleek uit de observaties op de speelplaats dat de opmerking ‘zij staan altijd bij elkaar op dezelfde plek’ over de leerlingen met een zichtbare migratie-achtergrond wel door zes verschillende leerkrachten werd gemaakt. Geen enkele leerkracht had hier als doel om te stigmatiseren, en toch werden deze leerlingen opgemerkt en werd wat de leerkrachten opmerkten bij deze groep, specifiek benoemd, terwijl er dagelijks weer dezelfde groepen werden gevormd van niet-opvallende leerlingen.

Brown (2014) verwoordt het treffend: ‘belonging is the opposite of fitting in’. Als we belonging nastreven, moeten we de drang of de dwang om erbij te horen loslaten en luisteren naar wat ons verbindt. Ongeacht de verschillen in achtergrond en fysieke of intellectuele mogelijkheden is elke leerling van deze school in de eerste plaats een adolescent, die wanneer hij zich aanvaard, gerespecteerd, gesteund en betrokken voelt, een groter zelfvertrouwen en een groter geloof in het eigen kunnen, een hogere levensvoldoening en een makkelijkere overgang van adolescentie naar volwassenheid zal ervaren (Haslam et al., 2009).

## 5. Blik op de toekomst

---

Allen en Kern (2017) noemen drie partijen in school belonging: peers, leerkrachten en ouders. Dit onderzoek heeft zich voornamelijk gericht op school belonging vanuit het perspectief van de leerlingen, en liet zo twee belangrijke partijen onderbelicht: de ouders en de leerkrachten.

### Onderzoek naar ouderbetrokkenheid en -participatie

De positie van ouders kwam in dit onderzoek niet aan bod, terwijl zij ook een essentiële rol spelen in school belonging, stellen Allen en Kern (2017). Wanneer ouders betrokkenheid tonen voor de school, zorgt dat ervoor dat leerlingen zich meer aanvaard en ondersteund voelen door de schoolgemeenschap (Uslu en Gizir, 2016). Directeur B verklaarde in het interview al dat zij de komende jaren meer wil inzetten op ouderparticipatie en -betrokkenheid. Hierbij denkt zij aan een wisselwerking tussen school en ouders, waarbij ouders ook hun expertise in de school kunnen inzetten. “In de lagere school worden ouders nog nauw betrokken, maar in de context van een middelbare school doen we dat veel minder, terwijl we merken dat we ouders – niet alleen, maar ook vooral in moeilijke situaties met leerlingen – heel erg nodig hebben”, aldus directeur B.

De Cel Ouderbetrokkenheid (COB) is een samenwerkingsverband tussen de drie onderwijskoepels en als het ware een expertisecentrum rond ouderbetrokkenheid. Zo voerden zij in 2009 en in 2014 enquêtes uit bij directies en ouderverenigingen om initiatieven en ervaringen met ouderbetrokkenheid in kaart te brengen en te analyseren. In hun analyse ‘Ouderbetrokkenheid als basis’ stellen zij het als volgt:

*De leerling van het basis onderwijs wordt begeleid in het ‘eigenaar zijn’ van zijn leer-en levenstraject en de leerling van het secundair onderwijs is er de eigenaar van. Dit heeft ook gevolgen voor de rol die ouders innemen: hoe gaan we om met het feit dat – vooral in het secundair onderwijs – de leerling zelf meer en meer bepaalt welke rol ouders spelen in zijn leer-en levenstraject?’*

Initiatieven die werden onderzocht, zijn onder andere openklasdagen, schoolpoortcontact, meedenken over schoolbeleid en huisbezoeken. Uit deze analyse blijkt ook dat het organiseren van specifieke activiteiten voor doelgroepouders in de lift zit: in 2009 gebeurde dit in maar 14% van de

scholen, in 2014 in 45%. Belangrijk is ook dat 71% van de respondenten deze activiteiten als zeer succesvol beschouwt. Wanneer we terug gaan naar de onderzoeksvraag van deze bachelorproef 'Hoe kan belonging een antwoord bieden op de uitdagingen die de toenemende diversiteit op school met zich meebrengt?', dan is het noodzakelijk dat in het ouderparticipatieve luik ook aandacht is voor verbinding tussen ouders onderling en tussen ouders en de school, met oog voor de diversiteit binnen de oudergroep zodat alle doelgroepen bereikt worden. Een volgende onderzoeksvraag kan dan ook zijn 'Hoe kan de onderzoeksschool inzetten op ouderbetrokkenheid en -participatie bij alle ouders?'. Een actie-onderzoek, als catalysator voor veranderingsprocessen, zou hier geschikt zijn, met als onderzoeksmethoden een enquête bij ouders en focusgroepen, waarbij alle doelgroepen van ouders vertegenwoordigd zijn. De doelgroepen moeten door de onderzoeksschool zelf worden bepaald en aangepast zijn aan de realiteit in de school.

### Onderzoek naar belonging bij leerkrachten

Een tweede pijler in school belonging bij leerlingen, en tevens de meest invloedrijke, zijn leraren. Meer nog dan ouders en peers, hebben leraren een invloed op de school belonging bij leerlingen (Allen & Kern, 2017). In de persoonlijke communicatie met alle betrokkenen in dit interview, kwam de werkdruk van leraren aan bod. 'Werken aan verbinding' wordt vaak nog als *weer een extra taak* gezien, bovenop de verhoogde administratieve last en de uitdagingen die het M-decreet met zich hebben meegebracht, zeggen de leerkrachten, de medewerker van het ondersteuningsnetwerk en de leerlingenbegeleiders in persoonlijke communicatie. Een onderzoeksvraag kan zijn 'Hoe kunnen we leerkrachten versterken, zodat ze *werken aan verbinding* in hun lessen kunnen integreren (in plaats van er extra momenten voor te voorzien)?'. Hier kan een benchmarkonderzoek interessant zijn, omdat het de blik verruimt en door een blik te werpen op de interne keuken van een andere organisatie, kunnen de good practices geïdentificeerd, geanalyseerd en uitgewisseld worden en zo kan wat werkt overgedragen worden naar de eigen organisatie (de Lange et al., 2016). Vertrekken vanuit wat wel werkt, volgens de appreciative inquiry-methode, zou de leidraad kunnen zijn voor alle onderzoeksmethoden: bij observaties in lessen van collega's benoemen wat er werkte in deze les om tot verbinding te komen, bij interviews vragen naar succesverhalen en in focusgroepen kunnen positieve ervaringen gedeeld worden.

Maar wat voor dit alles de belangrijkste onderzoeksvraag is die moet gesteld worden, is 'Hoe ervaren leerkrachten zélf belonging? Hoe geapprecieerd, gerespecteerd, ondersteund en deel van het geheel voelen leraren zich, door leerlingen, collega's, directie en ouders? Als leerkrachten de grootste invloed hebben op de school belonging van leerlingen, moeten we leerkrachten niet alleen versterken en ondersteunen in de vaardigheden en competenties om school belonging voor leerlingen te vergroten, we moeten in de eerste plaats ook investeren in hun eigen gevoel van belonging en leerkrachten een stem geven (Hattie, 2009). Een actieonderzoek heeft als uithangspunt dat professionals vanuit een gevoel van verantwoordelijkheid de kwaliteit van hun handelen willen verbeteren (de Lange et al., 2017) en is dus uitermate geschikt voor dit onderzoek. Bevragingen, hetzij door middel van online enquêtes, hetzij door (narratieve) interviews kunnen een algemeen beeld geven van de sense of belonging van de leerkrachten. In focusgroepen kan vervolgens dieper ingegaan worden op de resultaten uit de enquête, waarbij de samenstelling van de focusgroep met veel zorg moet gebeuren. Zo spelen machtsverhoudingen een grote rol in de interactie tussen de betrokkenen (de Lange et al., 2017), het is dus de taak van de moderator om iedere deelnemer een stem te geven (Litosseliti, 2003) bijvoorbeeld door het gebruik van creatieve methodieken en werkwijzen om informatie te genereren.

Leerkrachten worden in de media vaak als een aparte beroepsgroep beschouwd, en met de bijzondere regelingen zoals vaste benoemingen is er op sommige vlakken inderdaad een verschil

tussen leraren en medewerkers in bijvoorbeeld een multinational. Toch is er geen reden om aan te nemen dat theoretische kaders uit human resources management niet zouden kunnen worden toegepast op een lerarenkorps en hun directie. Een voorbeeld van een theoretisch kader met betrekking tot verbinding is dat van Bruel en Colson (1998), zij maken een onderscheid tussen geboeide en verbonden medewerkers. De verbonden medewerker voelt zich verbonden met de organisatie, draagt de missie en visie uit, en het gevoel erbij te horen is belangrijker dan de arbeidsvoorwaarden en het werk op zich. De geboeide medewerker daarentegen is vooral op zoek naar goede arbeidsvoorwaarden, waarbij de werkgever de nadruk legt op ontwikkelingskansen, loon en arbeidsvoorwaarden. Wanneer veranderingen moeten worden doorgevoerd, of om de missie en visie uit te dragen, heeft een organisatie voldoende verbonden medewerkers nodig (Bruel & Colson, 1998). Het is, ondanks de tegengestelde belangen van beide types, niet zo dat beiden niet kunnen samenwerken, integendeel. Bruel en Colson (1998) hebben als uitgangspunt van hun theorie gesteld dat je niet voor mensen kan bepalen wat hen gelukkig maakt. Een enquête zou, met behulp van gerichte vragen gebaseerd op de 13 principes van binden en boeien (zie bijlage 7), in kaart kunnen brengen welke leerkrachten verbonden en welke geboeid zijn. Niet om hen in hokjes te stoppen, maar om als organisatie de uitdaging aan te gaan om zowel te blijven binden als boeien en in te spelen op de talenten en ambities van medewerkers: dat is wat mensen gelukkig maakt en dat leidt tot organisaties met de meest passende mensen. Zoals Bruel en Colson het op hun website [geluksfabriek.nl](http://geluksfabriek.nl) verwoordden:

*De nieuwe kerncompetentie voor organisatie is het vermogen zowel te kunnen binden als te kunnen boeien. Niet omdat het een garantie biedt dat de beste mensen altijd blijven (niemand kan u die garantie geven) maar wel omdat hij het beste uit mensen haalt en leidt tot organisaties met de best passende mensen. Daar profiteert niet alleen uw organisatie maar de hele samenleving van.*

Dit model is tenslotte zeer effectief op een krappe arbeidsmarkt - waar het onderwijs in Vlaanderen zeker een voorbeeld van is - precies omdat het inzet op de talenten en de ambities van de medewerkers. Een onderzoeksvraag voor een school die de talenten en ambities van medewerkers ten volle wil benutten, zou kunnen zijn 'Hoe kan het concept van binden en boeien ingezet worden om de belonging van leerkrachten te verhogen?'. Hier zijn onderzoeksmethodes als narratieve interviews en focusgroepen aan de orde, omdat deze methoden ruimte laten voor eigen inbreng en een eigen focus van de betrokkenen. Mogelijk kan bij de indiensttreding van nieuwe collega's al bekeken worden of de nieuwe leerkracht een verbonden of een geboeide medewerker is en kan het opleidingstraject hierop aangepast worden. Inzetten op ondersteuning van leerkrachten kan helpen om de vroegtijdige uitval tegen te gaan, 'en daar profiteert niet alleen de school, maar de hele samenleving van' (Bruel & Colson, 1998).

## 6. Bronnenlijst

---

- Allen, K., Kern, M. (2017). *School belonging in adolescents. Theory, research and practice. SpringerBriefs in School Psychology*. Signapore: Springer.
- Baily, T. (2017). *The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership From The Perspective of Students. Multicultural perspectives* [Disertatie] Kennesaw: Kennesaw State University Departement Educational Leadership.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychology Bulletin*, 11(3), 497-529.
- Booker, C. K. (2004). Exploring school belonging and academic achievement in African American adolescents. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 6, 131-143.
- Boden-Albala, B., Litwak, E., Elkind, M., Rundik, T., & Sacco, R. (2005). Social isolation and outcomes post stroke. *Neurology*, 64. 1888-1892.
- Borgonovi, F. (2018). How do the performance and well-being of students with an immigrant background compare across countries? *PISA in Focus*, 82. OECD: Paris.  
<https://doi.org/10.1787/a9e8c1ab-en>
- Brown, B. (2017). *Verlangen naar verbinding*. Amsterdam: Bruna.
- Bruel, M. & Colsen, C. (1998). *De geluksfabriek: Over het binden en boeien van mensen in organisaties*. Schiedam: Scriptum
- Cel Ouderbetrokkenheid (z.j.). *Ouderbetrokkenheid als basis*. Geraadpleegd op 12 mei 2019 via <http://www.ouderbetrokkenheid.be/sites/default/files/pdf/Instrument%20Participatiehuis%20als%20kijkwijzer.pdf>
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International journal of educational development*, 30(3), 277-287.
- Van Damme, J., Bellens, K., Van den Noortgate, W. (2019). *Evolutie van de effectiviteit van Belgische en Vlaamse onderwijssystemen*. Geraadpleegd op 19 mei via <https://www.diekeure.be/nl-be/professional/7883/tijdschrift-voor-onderwijsrecht-en-onderwijsbeleid-torb-jaargang-2017-2018>
- Engels, N., Aelterman, A., Van Petegem, K., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143.
- Expoo (z.j.). *De pedagogische visie van Malaguzzi*. Geraadpleegd op 3 mei 2019 via <https://www.expoo.be/de-pedagogische-visie-van-loris-malaguzzi>
- Feldman, R. (2012). *Ontwikkelingspsychologie*. Amsterdam: Pearson.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friend's values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of experimental education* 62(1), 60-71.
- Gordon, T. (2015). *De Gordon-methode. Luisteren naar kinderen. Van contact naar verbinding binnen het gezin*. Utrecht: VBK.
- Haeck, B. (2019, 1 april). Kwaliteit onderwijs daalt. De Tijd. Geraadpleegd op 1 april 2019 via <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/kwaliteit-vlaams-onderwijs-daalt/10112915.html>



- Handelingsgericht werken [website] (z.j.). Geraadpleegd op 1 maart 2019 via <http://www.handelingsgerichtwerken.be/uitgangspunten.php>
- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social identity, health and wellbeing: an emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology: an international review*, 58, 1-23.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Kampman, L., van der Heijde, H., Bruin, K. (2016). *Culturele diversiteit in de klas*. Bussum: Coutinho.
- Kwaliteit onderwijs daalt fors. (2019, 1 april). De Standaard. Geraadpleegd op 1 april 2019 via [http://www.standaard.be/cnt/dmf20190401\\_04294481](http://www.standaard.be/cnt/dmf20190401_04294481)
- de Lange, M., Montesano Montessori, N. & Schuman, H. (2016). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Litosseliti, L. (2003). *Using focusgroups in research*. Londen: Continuum.
- Maenhout, L. (2017). *Psychisch welzijn bij jongeren. Beschrijvend onderzoek naar belonging binnen peerrelaties en de invloed van interne leerlingenbegeleiding in het secundair onderwijs* [Masterproef]. Gent: Universiteit Gent Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen: orthopedagogie.
- Mello, Z.R., Malien, R.K., Andrem, J.R. & Worrel, F.C. (2012). Stereotype threat and school belonging in adolescents from diverse racial/ethnic backgrounds. *Journal of At-Risk Issues*, 17(1), 9-14.
- Migchelbrink (2016). *De kern van participatief onderzoek*. Geraadpleegd op 1 april via <http://pdf.swphost.com/inhoudspdf/850612inhoud.pdf>
- Mol, J. (2012). *De giraf en de jakhals in ons. Over geweldloos communiceren*. Amsterdam: SWP.
- Newman, B.M., Newman P.R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42(167), 441-459.
- OESO (2019), *Pisa onderzoek*. Geraadpleegd op 1 maart 2019 via <http://www.oecd.org/pisa/>
- Tiquet, E. (2015). *Superdiversiteit zit in ons onderwijs: Interview met Dirk Geldof*. Geraadpleegd op 4 mei 2019 via [http://www.dirkgeldof.be/superdiversiteit\\_zit\\_in\\_ons\\_onderwijs](http://www.dirkgeldof.be/superdiversiteit_zit_in_ons_onderwijs)
- Tosolt, B. (2010). Gender and race differences in middel school student's perceptions of caring teacher behaviours. *Multicultural perspectives*, 12, 145-151.
- Uslu, F., & Gizir, S. (2016). School belonging of adolescents: The role of teacher-student relationships, peer relationships and family involvement. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 21-40.
- Vanblaere, B., Tuytens, M. & Devos, G. (2017). *Personeelsbeleid in onderwijs: een review van veelvoorkomende HRM-praktijken in scholen*. Geraadpleegd op 12 mei 2019 via [http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2018/02/Eindrapport-SONO\\_2017.OL2\\_3\\_3\\_beleidssamenvatting.pdf](http://steunpuntsono.be/wp-content/uploads/2018/02/Eindrapport-SONO_2017.OL2_3_3_beleidssamenvatting.pdf)
- Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd op 1 maart 2019 via <https://www.gripvzw.be/nl/artikel/65/tekst-vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>
- Verschoor, W. (z.j.). *Kennisplatform integratie en samenleving: Is superdiversiteit supertof?* Geraadpleegd op 4 mei 2019 via <https://www.kis.nl/blog/superdiversiteit-supertof>
- De Zutter, J. (2017). *Een onderzoek naar het schoolse welbevinden van jongeren met een migratieachtergrond in Vlaanderen* [Masterproef]. Gent: Universiteit Gent Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen: sociaal werk.

## 7. Bijlagen

### Bijlage 1: afbeelding van de illustrerende poster

Positieve bekrachtiging helpt  
- geef mij complimenten! -  
leerkrachten hebben een  
goede band met leerlingen -  
peers beïnvloeden gedrag,  
maar gedrag is niet hetzelfde  
als belonging

Observaties

De school en de leerkrachten  
doen al veel om belonging te  
bevorderen - integratie  
werken aan belonging in de  
lessen nodig - leerkrachten  
hebben ondersteuning nodig -  
nood aan visie op belonging

Interviews

Ik voel me goed op school en  
nog beter in mijn klas - ik  
heb vrienden en kan bij een  
leerkracht terecht -  
leerlingenbegeleiders? wie  
zijn dat? - ik krijg graag wat  
vaker een compliment van de  
leerkracht

Leerlingenbevraging

# belonging is the opposite of fitting in.

BRENÉ BROWN

### Belonging?

Belonging is de mate waarin  
een leerling zich  
geaccepteerd, gerespecteerd,  
deel van het geheel en  
ondersteund voelt door  
anderen.

### Belonging als universeel ontwerp: het fundament voor een diverse school.

Voor de bacheloropleiding PJK - opvoeding en coaching aan de Arteveldehogeschool heb ik hier op school een onderzoek gedaan naar BELONGING en een antwoord gezocht op de vragen 'hoe ervaren leerlingen belonging' en 'welke bestaande initiatieven dragen bij tot een gevoel van belonging'. Zo ging ik op zoek naar hoe belonging een antwoord kan bieden op de uitdagingen die de toenemende diversiteit op school met zich meebrengt. Benieuwd? Mijn bachelorproef is te lezen via de QR code onderaan dit document - Sofie Smets

### Belonging!

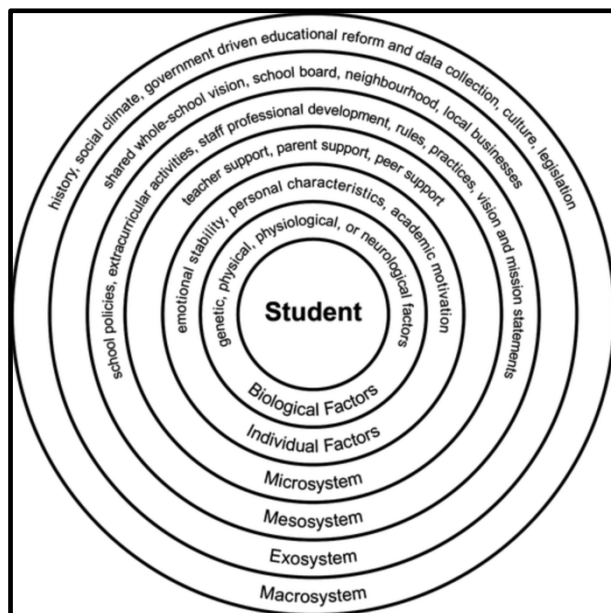
Belonging heeft gunstige  
effecten op ALLE leerlingen:  
minder absenteïsme en  
ongewenst gedrag, meer  
zelfvertrouwen en een  
makkelijkere overgang van  
adolescentie naar  
volwassenheid.

## Bijlage 2: De behoeftepiramide van Maslow

Bron: Simply Psychology geraadpleegd 1 mei 2019 via <https://www.simplypsychology.org/maslow.html>



## Bijlage 3: Het bio-ecologisch model van Bronfenbrenner



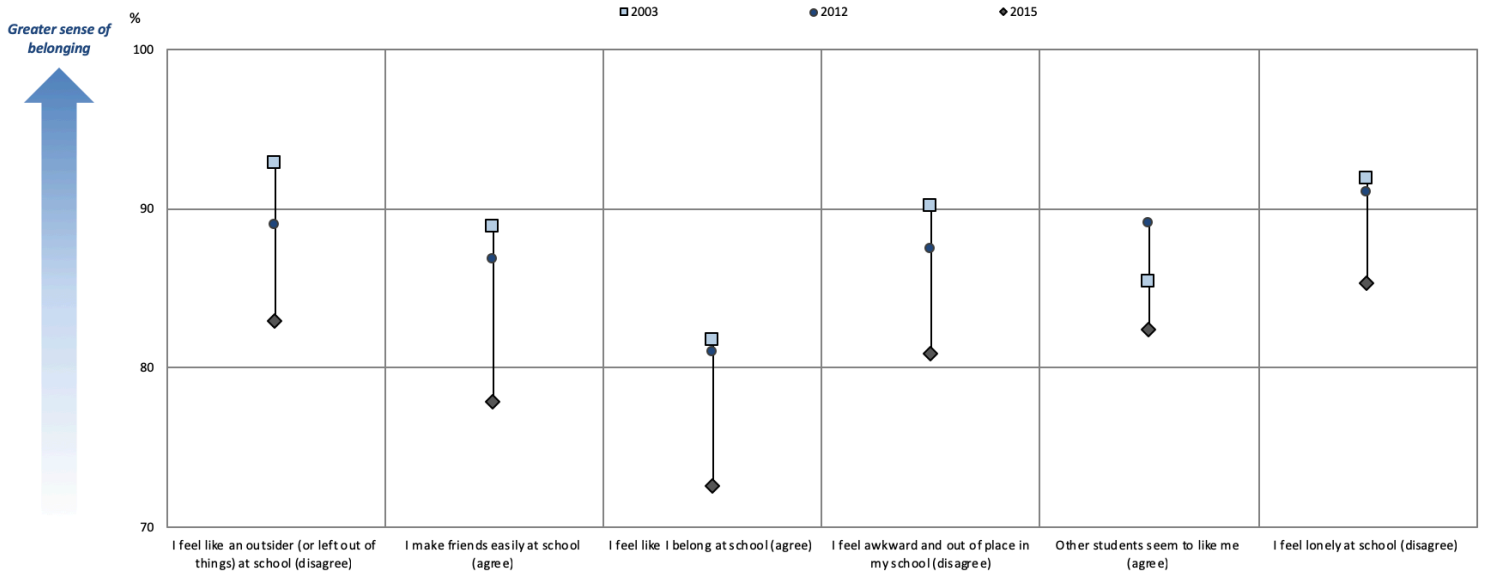
Bron: Allen, K., Kern, M. (2017). *School belonging in adolescents. Theory, research and practice. SpringerBriefs in School Psychology*. pg. 55.

## Bijlage 4: Pisa resultaten

### Bijlage 4a: Evolutie van de gemiddelde sense of belonging 2003-2012-2015

PISA 2015 Results (Volume III) Students' Well-Being - © OECD 2017  
 Chapter 7 Figure III.7.1 Change through 2003, 2012 and 2015 in students' sense of belonging at school  
 Version 1 - Last updated: 14-Apr-2017  
 Disclaimer: <http://oe.cd/disclaimer>

Figure III.7.1  
 Change through 2003, 2012 and 2015 in students' sense of belonging at school  
 Percentage of students who reported "agree" or "strongly agree" or who reported "disagree" or "strongly disagree" (OECD average-30<sup>1</sup>)

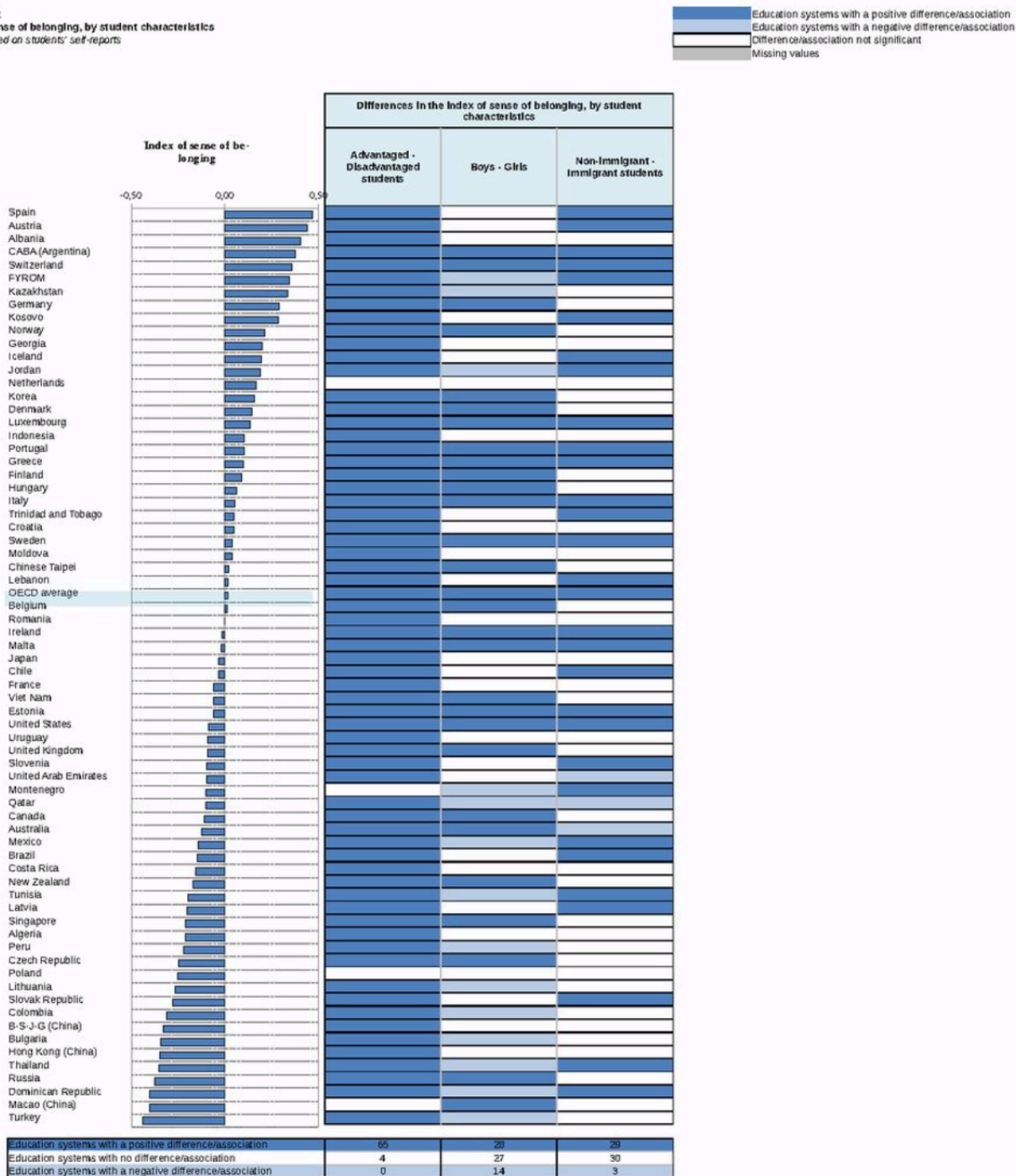


1. OECD average-30 includes all OECD countries, with the exception of Chile, Estonia, Israel, Slovenia and the United States.  
 Note: All changes between 2003 and 2015, and 2012 and 2015 are statistically significant.  
 Source: OECD, PISA 2015 Database, Tables III.7.4 and III.7.5.

Bijlage 4b: Index van de sense of belonging van leerlingen, gebaseerd op eigenschappen advantaged/disadvantaged, boy/girl en non-immigrant-immigrant

PISA 2015 Results (Volume II) Students' Well-Being - © OECD 2017  
 Chapter 7 Figure III.7.2 Index of sense of belonging, by student characteristics  
 Version 1 - Last updated: 18-Apr-2017  
 Disclaimer: <http://oe.cd/tdiscclaimer>

Figure III.7.2  
**Index of sense of belonging, by student characteristics**  
 Results based on students' self-reports



Countries and economies are ranked in descending order of the index of sense of belonging.  
 Source: OECD, PISA 2015 Database, Table III.7.6.

**Bijlage 5: De leerlingenenquête 2019**

uitgevoerd op de onderzoeksschool op 5 april 2019

	<b>ALGEMEEN WELBEVINDEN</b>
1	Ik ga graag naar school.
9	Ik voel mij goed in deze klasgroep.
2	Ik voel mij goed op deze school.
3	Ik heb vrienden op school.
4	Ik voel me alleen op school.
5	Ik word gepest op school.
6	Als ik het moeilijk heb, kan ik op school bij mijn vrienden terecht.
7	Op onze school worden leerlingen gepest of uitgelachen.
8	Ik kan mijn talenten tonen op deze school.

	<b>WELBEVINDEN IN DE KLAS</b>
9	Ik voel mij goed in deze klasgroep.
10	Ik verveel me tijdens de lessen.
11	De meeste leerkrachten brengen de leerstof op een boeiende manier.
12	De leerkracht zorgt ervoor dat ik mij goed voel in de klas.
13	Als ik een probleem heb, kan ik bij een leerkracht terecht.
14	De leerkracht geeft mij een compliment als ik het goed doe.
15	Ik mag tegen de leerkracht mijn mening zeggen.
16	De leerkrachten hebben respect voor mij.
17	Ik voel mij tijdens conflicten rechtvaardig behandeld.
18	Ik ga zelf op een respectvolle manier om met de leerkrachten.
19	Ik kan goed mee met de leerstof.
20	Als ik een test of opdracht moet maken, weet ik wat er van mij verwacht word.
21	Als ik een test of opdracht moet maken, heb ik het gevoel dat ik het wel kan.

	<b>OP DE SPEELPLAATS</b>
22	Ik ben graag op de speelplaats tijdens de pauze.
23	Ik kan mij ontspannen tijdens de pauze.
24	Tijdens de pauze zijn er activiteiten die ik leuk vind.
25	Op de speelplaats zijn er conflicten.

	<b>BEGELEIDING EN VERTEGENWOORDIGING</b>
26	Ik weet wie de fixers/kernleerkrachten zijn op deze school.
27	Ik weet waarvoor ik bij de fixers/kernleerkrachten terecht kan.
28	Ik weet wie de leerlingenbegeleiders zijn.
29	Ik weet waarvoor ik bij de leerlingenbegeleiders terecht kan.
30	De leerlingenraad komt op voor alle leerlingen.
31	De leerlingenraad informeert de leerlingen voldoende.
32	De leerlingenraad doet er alles aan om de school aangenamer te maken.

## Bijlage 6: Vragenlijst vergelijkbare school

### A. Gegevens van de school:

---

Leerlingenaantal:
Medewerkersaanal:
- Onderwijzend personeel:
- Administratief personeel:
- Leerlingenbegeleiding
- Logistieke functies
- Directiefuncties:
- Andere:

### B. Begeleiding van leerlingen:

---

1. Hoe is de leerlingenbegeleiding georganiseerd in uw school? (aantal, achtergrond, taken, urenpakket, evaluatie)
2. Hebben In begeleiders vaste spreekuren? Hebben zij een vast lokaal?
3. Op welke manier wordt de kwaliteit van de leerlingenbegeleiding geëvalueerd?
4. Het ondersteuningsnetwerk heeft als voordeel dat zij wekelijks in een multidisciplinair team samenkomen en de ervaringen vanuit de verschillende scholen delen. Zo leren zij van elkaars cases en aanpak. Hoe is die reflectie en ervaringsuitwisseling georganiseerd in het uw school?
5. Op welke manier is het duidelijk voor nieuwe leerlingen wie de leerlingenbegeleiders zijn en waarvoor ze bij hen terecht kunnen?
6. Welke acties worden ondernomen om tot klasbinding te komen? Graag ook de frequentie weergeven: per graad, per jaar, na elke vakantie,...
7. Hoe komen leerlingenbegeleiders in contact met ouders?
8. Jullie organiseren avondstudie tot 17u, welke leerlingen maken hier gebruik van en hoe is dat georganiseerd?
9. Hoe verloopt de samenwerking met het ondersteuningsnetwerk?
10. Hoe is de samenwerking met CLB georganiseerd?
11. Hoe is de samenwerking met de pedagogische begeleidin georganiseerd?
12. Welke partners worden ingezet op fase 0 en 1 van het zorgcontinuüm en hoe verloopt die samenwerking?
13. Hoe groot is het percentage leerlingen dat een C-attest krijgt?

### C. Sanctioneringsbeleid:

---

14. Hoe gaan jullie om met frequent voorkomend ongewenst gedrag, zoals bijvoorbeeld laatkomers of wanneer taken en opdrachten niet worden ingeleverd?
15. Wie spreekt de sanctie uit, wie beslist?
16. Hoe draagt het \*4-ladenmodel bij aan een rechtvaardige, gelijke behandeling van leerlingen die ongewenst gedrag vertonen?
17. Wanneer worden de ouders door de school ingelicht bij ongewenst gedrag en hoe wordt er omgegaan met het spanningsveld tussen de autonomie van de leerling en de betrokkenheid van de ouders?

### D. Begeleiding van leerkrachten

---

18. Hoe zorg je ervoor dat een visie wordt verankerd in het team? (borging) bv. rond straffen en belonen, rond co-teaching of andere lesvormen
19. Op welke manier worden nieuwe leerkrachten begeleid?
20. Hoe vullen jullie 'co-teaching' in? In welke vakken, met welke frequentie,...
21. Op welke basis worden bijscholingen gekozen en aangeboden (vrije keuze van de individuele leerkrachten, volgens een thema, altijd extern, altijd intern,...)?

22. Hoe worden leerkrachten begeleid in het opbouwen van een (vertrouwens)band met de leerlingen?
23. Welke mogelijkheden tot ondersteuning zijn er voor leerkrachten die moeite hebben met klasmanagement binnen de school?
24. Welke mogelijkheden tot ondersteuning zijn er voor leerkrachten die moeite hebben met individuele leerlingen binnen de school?
25. Hoe zelfsturend is het leerkrachtenteam?
26. Initiatieven die worden genomen, zijn die eerder top down of bottom up georiënteerd?
27. Hoe wordt bottom up - initiatief gestimuleerd?
28. Hoe wordt top down initiatief geïnstalleerd in de organisatie?
29. Hoe installeer je een cultuur waarin constructief feedback geven en nemen wordt geapprecieerd?

E. Begeleiding van ouders

---

30. Wat is het belang van de relatie met de ouders voor uw school?
31. Hoe verloopt de inschrijving?
32. Op welke manier meten jullie de tevredenheid van de ouders en/of de kwaliteit van de relatie ouder-school?
33. Op welke manier moedigen jullie ouderparticipatie aan?
34. Wat is de rol van de ouderraad?

F. SWOT-analyse

---

Verbinding is de mate waaring leerlingen zich binnen de schoolse sociale omgeving aanvaard, gerespecteerd en ondersteund voelen, zich werkelijk 'een deel van de school' voelen (Goodenow en Grady, 1993).

In onderstaande SWOT-analyse kan u weergeven op welke manier u er op dit moment al in slaagt om verbinding te creëren en te stimuleren (sterktes), op welke vlakken u nog bijkomende inspanningen moet leveren (zwaktes), waar de kansen nog liggen en welke bedreigingen er mogelijk zijn om verbinding in uw school te versterken.

Interne factoren		Externe factoren	
Sterktes	Zwaktes	Kansen	Bedreigingen



### **Bijlage 7: 13 principes voor binden en boeien (Bruel & Colson, 1998)**

1. Binding maakt concurrerend, maar is geen marketinginstrument.
2. Samenwerking en respect tussen geboeide en verbonden medewerkers is de basis voor succes.
3. Binding kan niet afgedwongen worden.
4. Geboeide werkers kunnen geen binding creëren.
5. Mensen boeien betekent vragen wat ze willen, niet verkopen wat je hebt.
6. Verbinding verbreken is makkelijk dan herstellen.
7. Binden en boeien is beperkt uitwisselbaar.
8. Vrijwel iedereen zoekt uiteindelijk verbinding.
9. Blijven boeien vereist blijvende inspanning.
10. Blijven binden vereist blijvende inspanning.
11. Meerdere gemeenschappen kunnen naast elkaar bestaan.
12. Een gemeenschap ontstaat altijd, of je erop stuurt of niet.
13. Een geboeide werker aanspreken op loyaliteit en identiteit werkt contraproductief.