

Instituut voor Onderwijs- en Informatiewetenschappen

Opleidings- en onderwijswetenschappen

Academiejaar 2014-2015

---

*Minder leerlingen definitief uitsluiten in secundaire scholen:  
utopie of realiseerbaar?*

---

Masterscriptie voorgedragen tot het bekomen van de graad van:  
Master in de Opleidings- en onderwijswetenschappen  
Eerste zitting

**Dirk Lenaerts**

Promotor: Prof. dr. Paul Mahieu

## **Dankwoord**

Langs deze weg wil ik enkele mensen bedanken die me steunden tijdens mijn opleiding en er tevens voor zorgden dat mijn masterproef goed kon afgerond worden. Het waren immers, in combinatie met mijn ambt van schooldirecteur, vijf intensieve maar uiterst boeiende jaren waarin deze steun veel voor mij betekend heeft.

Eerst en vooral wil ik mijn promotor professor dr. Paul Mahieu bedanken voor zijn motiverende begeleiding bij mijn masterproef. Ik kon steeds snel rekenen op zijn kritische blik maar vooral het vertrouwen dat hij me schonk deed me veel deugd.

Daarnaast wil ik alle respondenten bedanken. Zonder hen was dit onderzoek niet mogelijk geweest. In het bijzonder wil ik de voorzitter van LOP-Antwerpen, Eric Boels, bedanken voor het bezorgen van cijfermateriaal over de Antwerpse scholen en de toelichting die hij me hierbij gaf. Hierdoor was de basis gelegd voor mijn onderzoek. Daarnaast wil ik alle coördinerend directeurs van LOP-Antwerpen bedanken omdat ze mijn onderzoek hebben aanbevolen aan hun scholen zodat mijn geselecteerde respondentengroep vlot werd samengesteld.

Mijn naaste collega's, vrienden en familieleden wil ik ook bedanken voor hun aanmoediging en begrip tijdens de vijf voorbije jaren. Familie en vrienden kregen misschien te vaak te horen dat ik niet kon langskomen, of dat ik niet lang kon blijven, omdat ik iets moest doen voor 'den unief'.

Tot slot wil ik Tine, mijn lieve echtgenote, van harte bedanken. De onvoorwaardelijke liefde, geduld, waardering en ondersteuning die ik van haar heb mogen ontvangen, zijn van onmetelijke waarde geweest. Zonder haar aanhoudende steun en begrip was het vervolledigen van mijn opleiding vast en zeker niet gelukt.

Bedankt allemaal!

## **Abstract**

In Vlaanderen worden steeds meer jongeren van school weggestuurd. Onderzoek naar de voorwaarden om minder leerlingen definitief uit te sluiten vormt de kern van dit onderzoek. Deze studie brengt enerzijds kenmerken in kaart van alle definitief uitgesloten leerlingen in de Antwerpse grootstedelijke secundaire scholen tijdens het schooljaar 2011-2012 en 2012-2013. Hierdoor is het mogelijk om het profiel op te stellen van de Antwerpse uitgesloten leerling en dit te vergelijken met het Vlaams profiel. Anderzijds vormen veertien geselecteerde Antwerpse secundaire scholen het fundament voor een vergelijkende casestudy. Uit de contrasten tussen deze cases onderzoeken we hoe scholen de tuchtreglementering in de praktijk brengen en welke elementen leiden tot definitieve uitsluitingen. Op basis van kwalitatief onderzoek worden typologieën van tuchtsystemen gedistilleerd teneinde vast te stellen in welke mate ieder type het aantal definitieve uitsluitingen beïnvloedt. De vaststellingen inzake profielkenmerken en tuchttypes reiken voorwaarden aan waarop scholen kunnen inzetten om het aantal uitsluitingen te doen dalen. Afsluitend volgen enkele goede praktijkvoorbeelden waarbij de respondenten zelf vaststelden dat ze geleid hebben tot een daling van het aantal definitieve uitsluitingen in hun school.

## **Perstekst**

### **Minder leerlingen definitief uitsluiten in secundaire scholen: onmogelijk of haalbaar?**

Secundaire scholen sturen steeds meer leerlingen van school. Dirk Lenaerts toont in zijn onderzoek aan dat scholen deze stijgende tendens kunnen ombuigen.

Een doordacht zorgbeleid blijkt een cruciaal element te zijn om het aantal schoolverwijderingen te beperken. Scholen die investeren in het herstellen van conflicten in plaats van hun leerlingen te straffen ervaren hierbij succes. Er zijn ook minder schoolverwijderingen wanneer gezocht wordt naar de best passende maatregel voor iedere situatie. Leerkrachten die vriendelijk omgaan met hun leerlingen, een directeur die alle leerlingen bij naam kent, ouders die zich welkom voelen op school, zijn maar enkele elementen die voor een hartelijke schoolsfeer zorgen. Een sfeer waar plaats is voor verdraagzaamheid en overleg en waarbij straffen minder nodig is.

Andere factoren die een invloed hebben op het aantal uitsluitingen zijn schoolse vertraging, foutieve studiekeuze en het gehanteerde tuchtsysteem. Scholen die inzetten op het voorkomen van zittenblijven en een goede onderwijsloopbaanbegeleiding organiseren zijn zeker op de goede weg om het aantal tuchtmaatregelen in hun school te verminderen. Het gebruikte tuchtsysteem onder de loep nemen kan wellicht ook soelaas brengen.

Dirk Lenaerts  
dile@skynet.be  
0485 38 15 22

## Inhoudsopgave

Dankwoord .....	2
Abstract .....	3
Perstekst .....	4
Inhoudsopgave .....	5
1. Inleiding.....	9
2. Probleemstelling.....	10
3. Theoretisch kader .....	13
3.1 Vaststellingen bij definitieve uitsluitingen in het Vlaams secundair onderwijs.....	13
3.1.1 Situering .....	13
3.1.2 Cijfers en tendensen .....	13
3.1.3 Profiel van de Vlaamse definitief uitgesloten leerlingen .....	15
3.2 Juridische aspecten inzake de definitieve uitsluiting.....	15
3.2.1 Situering .....	15
3.2.2 Rechtspositie van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs.....	15
3.2.3 Regelgeving inzake tucht .....	16
3.3 Tucht binnen het schoolbeleid.....	18
3.3.1 Situering .....	18
3.3.2 Algemeen beleid, preventie, curatie en herstelgerichte aanpak .....	19
3.4 Rechtvaardig sanctioneren .....	22
3.4.1 Harde en zachte lijn.....	22
3.4.2 Perspectieven vanuit behoeften.....	23
3.4.3 Het <i>social discipline window</i> .....	24
3.4.4 Vierlademodel .....	25
4. Methodologie.....	27
4.1 Omschrijving van het onderzoeksopzet .....	27
4.2 Kwantitatief onderzoeksdesign .....	27
4.3 Kwalitatief onderzoeksdesign .....	28
4.3.1 <i>Purposive sampling</i> : doelgerichte selectie van scholen .....	28
4.3.2 Casestudy als onderzoeksdesign .....	28
4.3.3 Documentenonderzoek.....	29
4.3.4 Interviews .....	29
4.3.5 Bepalen van tuchtssystemen .....	30

4.3.6 Verband tussen tuchtssystemen en het aantal definitieve uitsluitingen .....	31
5.    Onderzoekresultaten .....	32
5.1 Inleiding .....	32
5.2 Kwantitatieve onderzoekresultaten: Profiel van de Antwerpse definitief uitgesloten leerlingen .....	32
5.2.1 Indicator 1: Geslacht .....	33
5.2.2 Indicator 2: Leeftijd.....	33
5.2.3 Indicator 3: Etniciteit.....	34
5.2.4 Indicator 4: Onderwijsvorm .....	34
5.2.5 Indicator 5: Studierichting en studiegebied.....	35
5.2.6 Indicator 6: Schoolse vertraging.....	36
5.2.7 Indicator 7: Tijdstip van de definitieve uitsluiting .....	37
5.3 Kwalitatieve onderzoekresultaten: de casestudy .....	38
5.3.1 Kenmerken en selectie van scholen.....	38
5.3.1.1 Scholen op LOP-niveau.....	38
5.3.1.2 Doelgerichte selectie van scholen .....	40
5.3.2 Tucht in schoolreglementen .....	44
5.3.2.1 Maatregelen bij schending van de leefregels.....	44
5.3.2.2 Procedures bij maatregelen .....	44
5.3.3 Bevindingen bij interviews.....	45
5.3.3.1 Factoren die het advies van de begeleidende klassenraad beïnvloeden .....	45
5.3.3.2 De tuchtprocedure in de praktijk .....	48
5.3.3.3 Elementen die het aantal definitieve uitsluitingen temperen.....	49
5.3.4 Typologieën van tuchtssystemen .....	54
5.4 Invloed van tuchtssystemen op het aantal definitieve uitsluiting.....	56
6.    Conclusies .....	58
6.1 Inleiding .....	58
6.2 OV1: Welk profiel hebben leerlingen die definitief uitgesloten worden in het Antwerps secundair voltijds gewoon onderwijs?.....	58
6.2.1 Indicator 1: Geslacht .....	58
6.2.2 Indicator 2: Leeftijd.....	58
6.2.3 Indicator 3: Etniciteit.....	59
6.2.4 Indicator 4: Onderwijsvorm .....	59
6.2.5 Indicator 5: Studierichting en studiegebied.....	59
6.2.6 Indicator 6: Schoolse vertraging.....	59

6.2.7	Indicator 7: Tijdstip van definitieve uitsluiting.....	59
6.3	OV2: In welke mate slagen scholen er in om de tuchtprocedure na te leven? .....	61
6.3.1	Procedurele verplichtingen en het schoolreglement.....	61
6.3.2	Procedurele verplichtingen in de praktijk .....	62
6.4	OV3: Welke elementen leiden er toe dat scholen beslissen tot een definitieve uitsluiting? ..	63
6.4.2	Informele uitgangspunten.....	64
6.4.3	Samenstelling van de begeleidende klassenraad .....	65
6.4.4	Rol van de directeur in de begeleidende klassenraad .....	65
6.5	OV4: Welke types tuchtssystemen worden in Antwerpse secundaire scholen gehanteerd?....	65
6.5.1	Tuchttype A: De piloot.....	66
6.5.2	Tuchttype B: De co-piloot.....	66
6.5.3	Tuchttype C: De automatische piloot.....	67
6.6	OV5: In welke mate heeft het type tuchtstelsel een invloed op het aantal definitieve uitsluitingen? .....	67
6.7	Samenvatting.....	68
6.7.1	Het profiel van de definitief uitgesloten leerling.....	68
6.7.2	Tuchtprocedure binnen de schoolpraktijk .....	68
6.7.3	Elementen die leiden tot definitieve uitsluiting.....	68
6.7.4	Beschrijving van tuchtssystemen.....	68
6.7.5	Invloed van tuchttypes op het aantal definitieve uitsluitingen .....	69
6.8	Goede praktijkvoorbeelden die definitieve uitsluitingen temperen.....	69
7.	Adviezen.....	71
7.1	Adviezen op microniveau.....	71
7.1.1	Sanctioneringsbeleid op basis van theoretisch kader .....	71
7.1.2	Streven naar tuchttype ‘Piloot’ .....	71
7.1.3	Herstelgerichte aanpak .....	71
7.1.4	Schoolse vertraging beperken .....	72
7.2	Adviezen op mesoniveau .....	72
7.2.1	Afstemming inzake sanctioneringsbeleid.....	72
7.2.2	Afstemming uiterste uitsluitingsdatum .....	72
7.2.3	Tuchtprocedure als norm.....	72
7.3	Adviezen op macroniveau .....	72
7.3.1	Uiterste uitsluitingsdatum .....	72
7.3.2	Inkorten tuchtprocedure .....	73
7.3.3	Organisatie begeleidende klassenraad.....	73
8.	Beperkingen en vervolgonderzoek .....	74
9.	Bibliografie.....	75

10. Bijlagen .....	78
10.1 Interviewleidraad voor de persoon die de tuchtprocedure opvolgt .....	78
10.2 Voorbeeldinterview .....	81



## 1. Inleiding

“Steeds meer jongeren worden op school weggestuurd.” Het één-journaal start met deze openingszin op 20 november 2013, internationale dag voor de kinderrechten. De reportage besteedt aandacht aan de vaststelling dat Vlaamse secundaire scholen steeds meer leerlingen definitief uitsluiten. Kinderrechtencommissaris, Bruno Vanobberen, geeft hierbij aan dat hij zich zorgen maakt over deze tendens omdat weggestuurd worden van school vaak nefaste gevolgen heeft voor de betrokken jongeren. Hij kent verschillende voorbeelden waarbij scholen hun leerlingen van de ene op de ander dag van school sturen. Daarnaast zouden volgens de kinderrechtencommissaris heel wat uitsluitingen gebeuren in mei en juni met als gevolg dat die leerlingen sowieso een schooljaar verliezen.

Artikel 123/10 van het Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs van 17 december 2010, afgekort Codex SO, beschrijft de definitieve uitsluiting (Edulex, 2011). Bij deze tuchtmaatregel wordt de betrokken leerling onmiddellijk het recht ontnomen om het geheel van de vorming werkelijk en regelmatig verder te volgen in zijn of haar huidige school. Een definitieve uitsluiting is zowel mogelijk tijdens als op het eind van dat schooljaar. In de praktijk houdt dit in dat scholen kunnen beslissen dat een leerling onmiddellijk de school moet verlaten of dat de betrokken leerling niet meer toegelaten wordt vanaf de start van het volgend schooljaar.

## 2. Probleemstelling

Sinds 2010 publiceert het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming de cijfers inzake definitieve uitsluitingen in Vlaamse scholen in de brochure 'Wie is er niet als de schoolbel rinkelt' (2010, 2011, 2012, 2013, 2014). Hierin kunnen we de stijgende tendens van het aantal definitieve uitsluitingen vaststellen. Zo werden er in het schooljaar 2009-2010 reeds 2137 leerlingen definitief uitgesloten. Drie schooljaren later stellen we vast dat jaarlijks het aantal definitieve uitsluitingen is gestegen naar 2743. Een stijging van 28%. Op basis van deze uitsluitingscijfers komen de rapporten tot een profiel van de Vlaamse uitgesloten leerling. Dit profiel bevat indicatoren waar scholen eerder beperkt kunnen op inzetten. We denken hierbij aan geslacht, thuissituatie, afkomst, diploma van de moeder en woonplaats. Schoolse vertraging en studierichting zijn twee profielindicatoren waar Vlaamse scholen wel mee aan de slag kunnen met het oog op minder uitsluitingen. Hierbij ontstaat de vraag of we het Vlaams profiel kunnen doortrekken naar de Antwerpse leerlingen? Zijn er bepaalde indicatoren dominanter aanwezig of zijn er andere kenmerken die deze grootstedelijke leerlingen typeren? De eerste onderzoeksvraag wil hierop een antwoord bieden.

### **OV1: Welk profiel hebben leerlingen die definitief uitgesloten worden in het Antwerps secundair voltijds gewoon onderwijs?**

Niet alle Vlaamse scholen hebben te maken met definitieve uitsluitingen maar alle scholen komen wel in aanraking met probleemgedrag, wat scholen en leerkrachten onder druk zet (Deboutte, 2008). Dit probleemgedrag maakt soms dat scholen overgaan tot een definitieve uitsluiting. Hierdoor ontstaat meestal een carrousel van uitgesloten leerlingen waarbij scholen hun definitief uitgesloten leerlingen uitwisselen. Deze carrouseljongeren komen dan vaak terecht in een leerlingengroep waarbij de leerhouding al eerder broos is. Leerkrachten dienen hierdoor, samen met hun leerlingen, steeds opnieuw te werken aan de gewijzigde groepsdynamica. Naast de mogelijke hinder die in scholen en klasgroepen ontstaat, leidt de tuchtmaatregel volgens Vettenburg (2005) bij de uitgesloten leerling tot meer maatschappelijke kwetsbaarheid. Uit haar onderzoek naar de invloed van de school op probleemgedrag bij jongeren, blijkt in ieder geval dat de school hierbij een grote impact heeft én dat de invloed groter is dan doorgaans wordt aangenomen. Daarnaast werd vastgesteld dat de school een versterkende rol speelt bij het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg, 2005). Zo heeft de uitgesloten leerling onder andere minder slaagkans in zijn nieuwe school, sommigen vinden zelfs geen nieuwe school waardoor ze de rest van het schooljaar geen onderwijs genieten en sowieso niet geslaagd zijn (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013).

De kinderrechtencommissaris maakt zich blijkbaar terecht zorgen. Het stijgend aantal definitieve uitsluitingen geeft immers aanleiding tot verhoogde kans op diverse effecten die niet alleen negatieve gevolgen hebben voor de jongere zelf maar ook op zijn leef- en leeromgeving. Scholen zijn zich vaak

bewust van deze negatieve effecten en zetten in op een schooleigen zorgsysteem. Ze kunnen hiervoor steunen op relevante kaders zoals de preventiepiramide van Deklerck (2011), het preventiemodel van De Cauter (1990) en het continuüm van probleemwording zoals beschreven door Goris, Burssens, Melis & Vettenburg (2008). In deze drie modellen vinden we telkens twee luiken namelijk preventie en curatie. Tuchtmaatregelen, zoals de definitieve uitsluiting, behoren uiteraard tot het curatieve luik. Recent onderzoek van Struyf, Adriaensens & Verschueren (2013) toont aan dat er in Vlaamse secundaire scholen nog groeimarge is om hun preventieve luik te optimaliseren waardoor ze minder beroep doen op curatieve maatregelen zoals de definitieve uitsluiting. In ieder geval wanneer een school overweegt een tuchtmaatregel te nemen dient ze rekening te houden met de vigerende onderwijsregelgeving. Zo verplicht artikel 123/9 van Codex SO iedere Vlaamse school om acht regels toe te passen bij definitieve uitsluitingen. Zeven regels hebben te maken met de tuchtprocedure. Maar slagen scholen erin om deze regelgeving in de praktijk te brengen of gaat men hier eerder pragmatisch of creatief mee om? Een tweede onderzoeksvraag wil hierop een antwoord formuleren.

**OV2: In welke mate slagen scholen er in om de tuchtprocedure na te leven?**

Artikel 123/9 bevat één regel die stelt dat de tuchtstraf in overeenstemming moet zijn met de ernst van de feiten. Dit betekent dat de school deze afweging moet maken waarbij ze rekening kan houden met de eigen schoolcontext. Hierdoor bestaat de kans dat voor hetzelfde feit, bijvoorbeeld bij diefstal, in de ene school een tuchtmaatregel wordt toegepast terwijl in een andere niet. De cruciale vraag rijst hierbij welke elementen scholen hanteren om te beslissen tot een definitieve uitsluiting en of er hierbij belangrijke verschillen zijn tussen scholen? De derde onderzoeksvraag focust hierop.

**OV3: Welke elementen leiden er toe dat scholen beslissen tot een definitieve uitsluiting?**

De regelgeving geeft scholen de vrijheid om een schooleigen tuchtsysteem toe te passen. Hierbij kan men zich afvragen welke tuchtsystemen scholen dan wel hanteren? Welke kenmerken hebben deze tuchtsystemen? Zijn ze gebaseerd op theoretische kaders, vooraf bepaalde principes en stappen of zijn er andere elementen die meespelen bij het bepalen van een sanctie? De vierde onderzoeksvraag wil op deze vragen ingaan.

**OV4: Welke types tuchtsystemen worden in Antwerpse secundaire scholen gehanteerd?**

De vraag blijft of scholen kunnen inzetten op hun curatief beleid waardoor het aantal definitieve uitsluitingen vermindert? Misschien hanteren scholen bepaalde tuchtsystemen die eerder aanleiding geven tot meer of minder definitieve uitsluitingen? Deze opborrelende vragen leiden ons tot de vijfde onderzoeksvraag.

**OV5: In welke mate heeft het type tuchtsysteem een invloed op het aantal definitieve uitsluitingen?**

Om deze vijf onderzoeksvragen te beantwoorden wordt in kaart gebracht wat de kenmerken zijn van uitgesloten leerlingen in Antwerpse secundaire scholen tijdens het schooljaar 2011-2012 en 2012-2013. Bij 14 scholen wordt tevens onderzocht hoe ze de tuchtreglementering in de praktijk brengen. Hierbij wordt enerzijds de implementatie van de tuchtprocedure onder de loep genomen en anderzijds onderzocht welke elementen leiden tot definitieve uitsluiting. Op basis van dit netoverschrijdend onderzoek worden typologieën van tuchtssystemen beschreven. Teneinde vast te stellen in welke mate ieder type het aantal definitieve uitsluitingen in de hand werkt of daarentegen tempert.

### **3. Theoretisch kader**

#### **3.1 Vaststellingen bij definitieve uitsluitingen in het Vlaams secundair onderwijs**

##### 3.1.1 Situering

Leerplichtcontrole is één van de kerntaken van het Agentschap voor Onderwijsdiensten, afgekort AgODi. Jaarlijks publiceert AgODi hierrond een evaluatierapport met als sprekende titel “Wie is er niet als de schoolbel rinkelt?”. Hierin zijn de belangrijkste gegevens inzake leerplichtcontrole opgenomen. De cijfergegevens zijn gebaseerd op de AgODi-databank die is opgebouwd met onder andere de tuchtmeldingen van de Vlaamse secundaire scholen. De vier recentste publicaties behandelen in een apart luik de definitieve uitsluitingen. Hierin rapporteert men relevante cijfergegevens, tendensen, indicatoren en profielkenmerken van uitgesloten leerlingen. Deze informatie is het fundament voor onderzoeksvraag 1 die tot doel heeft het profiel van de definitief uitgesloten leerling in het Antwerps secundair voltijds gewoon onderwijs te beschrijven. Om dit te realiseren gebruiken we de Vlaamse profielkenmerken als referentie.

##### 3.1.2 Cijfers en tendensen

De recentste AgODi-publicatie rapporteert over het schooljaar 2012-2013 (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Hieruit blijkt dat het moeilijk blijft om een school te vinden voor leerlingen die definitief uitgesloten zijn. Dat heeft tot gevolg dat een aantal leerlingen langdurig ingeschreven blijven in de uitsluitende school terwijl ze er geen onderwijs genieten. Op die manier ontstaat er een problematische schoolloopbaan.

Vanaf het schooljaar 2008-2009 melden scholen aan AgODi het aantal leerlingen die definitief zijn uitgesloten via een elektronische zending. In het schooljaar 2012-2013 stellen we een permanent stijgende tendens vast bij het aantal definitieve uitsluitingen. Er is een stijging van 28,4% op vier jaar tijd wanneer we enkel de absolute cijfers vergelijken. Maar ook ten opzichte van de totale Vlaamse schoolbevolking doet deze stijgende trend zich voor.

De provincie Antwerpen telt de meeste definitieve uitsluitingen. Bijna vier op tien definitief uitgesloten leerlingen uit het voltijds secundair onderwijs wonen in de provincie Antwerpen. Uit de gegevens inzake leerlinggebonden kenmerken leiden we af dat er voornamelijk jongens worden uitgesloten. In het voltijds secundair onderwijs worden iets meer dan vier keer zoveel jongens uitgesloten ten opzichte van meisjes. Leerlingen met de niet-Belgische nationaliteit worden bijna drie maal meer uitgesloten. Het aantal definitieve uitsluitingen is over alle leeftijden relatief gelijkmatig gespreid. Alleen bij de 12-jarigen zijn er beduidend minder. Jongeren die in grootsteden wonen worden vijf keer meer definitief uitgesloten ten opzichte van jongeren die op het platteland of in overgangsgebied wonen. In absolute cijfers stelt men vast dat er bijna vier op de tien definitief

uitgesloten leerlingen in de grootsteden van het Vlaams gewest wonen. Algemeen kan gesteld worden dat jongeren die definitief zijn uitgesloten heel vaak scoren op de vijf kansarmoede-indicatoren. Meer dan de helft van deze jongeren heeft een moeder met een laag opleidingsniveau, bijna de helft ervan heeft ouders die een studietoelage ontvangen en ongeveer een derde van de uitgesloten leerlingen heeft als thuistaal niet het Nederlands.

De gegevens inzake kenmerken van de schoolloopbaan leren ons dat in het buitengewoon onderwijs het hoogste percentage definitief uitgesloten leerlingen zit. Ook het deeltijds beroepssecundair onderwijs heeft bijna dubbel zo veel uitgesloten leerlingen ten opzichte van het voltijds gewoon onderwijs. Maar in absolute aantallen komen bijna 90% van alle definitieve uitsluitingen voor in het voltijds secundair onderwijs. In het BSO zitten zowel relatief als in absolute cijfers de meeste uitgesloten leerlingen. In de onthaalklas en eerste graad worden er eveneens relatief veel leerlingen definitief uitgesloten. In absolute cijfers stellen we vast dat in de eerste graad 70% van alle uitgesloten leerlingen afkomstig is uit de B-stroom terwijl in de tweede en derde graad de BSO-leerlingen 74% vertegenwoordigen. Het percentage definitief uitgesloten leerlingen in het TSO ligt vrij laag. In het ASO en KSO zijn er het minste uitsluitingen. Relatief gezien stellen we de meeste uitsluitingen vast in de studiegebieden voeding en juwelen. Op de voet gevolgd door de nijverheidstechnische studiegebieden en het studiegebied handel. De studiegebieden ASO, beeldende kunsten en chemie hebben relatief gezien nauwelijks definitieve uitsluitingen. In absolute cijfers zijn er twee opvallende uitschieters namelijk de studiegebieden mechanica-elektriciteit en handel. Deze twee studiegebieden vertegenwoordigen 49% van alle uitgesloten leerlingen. Iets meer dan de helft van alle uitgesloten leerlingen hebben één jaar schoolse vertraging. Terwijl ongeveer 70% van alle definitief uitgesloten jongeren minstens één jaar schoolse vertraging bezitten. In de totale schoolbevolking van het voltijds gewoon secundair onderwijs in het schooljaar 2012-2013 heeft 29% een schoolse vertraging van ten minste 1 jaar opgelopen. Een minderheid van leerlingen wordt verscheidene schooljaren op rij definitief uitgesloten. In juni worden de meeste leerlingen definitief uitgesloten. In de loop van het schooljaar zijn er in oktober en november de meeste definitieve uitsluitingen. Scholen melden vanaf februari ongeveer een kwart van alle definitieve uitsluitingen. Ruim 36 % van de definitief uitgesloten leerlingen wordt vóór 1 februari vastgesteld.

### 3.1.3 Profiel van de Vlaamse definitief uitgesloten leerlingen

Als we alle leerlingenkenmerken en kenmerken van de schoolloopbaan van de definitief uitgesloten leerlingen op een rijtje zetten komt men tot het volgend profiel:

1. Woonachtig in de provincie Antwerpen
2. Woonachtig in een grootstedelijk gebied van het Vlaamse gewest
3. Mannelijk geslacht
4. Niet-Belgische nationaliteit bezitten
5. Moeder heeft een laag opleidingsniveau
6. Ouders ontvangen een studietoelage
7. Onderwijs volgen in het buitengewoon onderwijs of het deeltijds beroepssecundair onderwijs
8. Onderwijs volgen in de eerste graad B-stroom of in de tweede en derde graad beroepssecundair onderwijs van het voltijd secundair onderwijs
9. Onderwijs volgen in studiegebied mechanica-elektriciteit of handel
10. Minstens één jaar schoolse vertraging opgelopen

De tien bovenstaande kenmerken zijn aangewezen om over te nemen als referentiekenmerken bij het opstellen van het Antwerps profiel. Enkel kenmerk 1 en 2 zijn niet relevant aangezien alle leerlingen uit dit onderzoek automatisch aan deze kenmerken voldoen.

## 3.2 Juridische aspecten inzake de definitieve uitsluiting

### 3.2.1 Situering

Wanneer een leerling normoverschrijdend gedrag stelt, kan een school maatregelen treffen om dit gedrag bij te sturen. Welke maatregelen een school kan treffen, wie de maatregel neemt, de manier van communiceren en de beroepsmogelijkheden zijn elementen die opgenomen zijn in de Vlaamse onderwijsregelgeving. Deze reglementering is de basis voor gegevensverzameling bij onderzoeksvragen 2 en 3 waar we enerzijds in beeld brengen in welke mate scholen de tuchtregelgeving toepassen en anderzijds welke elementen scholen hanteren om een leerling uit te sluiten binnen het huidig juridisch kader.

### 3.2.2 Rechtspositie van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs

Het decreet van 4 april 2014 houdende diverse maatregelen betreffende de rechtspositie van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en betreffende de participatie op school, afgekort DRL, geeft aan dat er vanaf het schooljaar 2014-2015 nieuwe rechtsbeschermende maatregelen gelden voor leerlingen in het basis- en secundair onderwijs. Zo heeft de decreetgever inzake tuchtmaatregelen diverse aanpassingen doorgevoerd. Deze aanpassingen zorgden ervoor dat zowel Codex SO als omzendbrief SO 64 in 2014 werden bijgestuurd.

Het DRL stelt dat elke school leefregels mag hanteren die de goede werking en het verloop van het onderwijsgebeuren bewaken. Men mag van leerlingen verwachten dat ze die leefregels naleven. Doen ze dat niet, dan kan dit worden afgedwongen op basis van een maatregel. De rechtspositieregeling zorgt ervoor dat de rechten van de leerling hierbij worden gerespecteerd. Zo is bijvoorbeeld tegen de zwaarste maatregel, de definitieve uitsluiting, beroep mogelijk.

De concrete richtlijnen waaraan scholen zich moeten houden als ze een maatregel willen nemen bij schending van leefregels worden beschreven in Codex SO en omzendbrief SO 64.

### 3.2.3 Regelgeving inzake tucht

In Codex SO zijn in hoofdstuk 7 onder artikels 123/8 tot en met 123/10, de bepalingen opgenomen rond maatregelen bij schending van leefregels in het secundair onderwijs. In elke school zijn een aantal regels van kracht die ervoor zorgen dat de dagdagelijkse werking van de school zo vlot mogelijk kan verlopen. Die regels kunnen van materiële aard zijn zoals kledingvoorschriften, of van immateriële aard, zoals het gewenst taalgebruik. De regels zijn onlosmakelijk verbonden met het pedagogisch project van de school. Het geheel van regels wordt 'de leefregels' genoemd.

Artikel 123/8 beschrijft enerzijds twee categorieën van maatregelen die de school kan opleggen aan de leerling, namelijk een 'tuchtmaatregel' of een 'andere maatregel'.

Hieruit blijkt dat de term 'ordemaatregel' niet meer is opgenomen in het gewijzigd artikel maar vervangen door 'andere maatregel'. Anderzijds verduidelijkt het artikel in welke situatie de beide categorieën van maatregelen worden toegepast. Een 'tuchtmaatregel' kan enkel opgelegd worden op voorwaarde dat de handelingen van de betrokken leerling zodanig zijn dat ze een gevaar of ernstige belemmering vormen voor het normale onderwijsgebeuren, of voor de fysieke of psychische integriteit en veiligheid van een of meer leden van de schoolpopulatie of van personen waarmee de leerling in het kader van de component werkplekieren of in het kader van een leerlingenstage in contact komt. De school neemt een 'andere maatregel' wanneer de schending van de leefregels niet van aard is om een tuchtmaatregel te treffen. Het artikel schrijft ook voor dat een school bij het nemen van een maatregel ten aanzien van een leerling die de leefregels heeft geschonden, steeds het beginsel moet voor ogen houden dat een minder ingrijpende maatregel voorgaat op een meer ingrijpende maatregel, indien daardoor redelijkerwijs verondersteld mag worden dezelfde remediërende of corrigerende effecten bij de leerling te bereiken.



In artikel 123/9 worden de regels opgesomd die gelden voor een tuchtdossier. Deze regels zijn inherent aan tuchtrechtspleging. Scholen die een tuchtmaatregel toepassen dienen acht regels te respecteren:

- 1° de intentie tot een tuchtmaatregel wordt aan de betrokken personen schriftelijk ter kennis gebracht;
- 2° de betrokken personen evenals de leerling, eventueel bijgestaan door een vertrouwenspersoon, worden gehoord;
- 3° elke genomen beslissing wordt schriftelijk gemotiveerd; bij definitieve uitsluiting wordt schriftelijk verwezen naar de mogelijkheid tot beroep met overeenkomstige procedure;
- 4° voordat de tuchtmaatregel van kracht wordt, wordt elke beslissing aan de betrokken personen schriftelijk ter kennis gebracht;
- 5° er is geen mogelijkheid om tot collectieve uitsluitingen over te gaan waarbij in één beslissing meerdere leerlingen worden gevat;
- 6° de tuchtstraf moet in overeenstemming zijn met de ernst van de feiten;
- 7° de betrokken personen hebben inzage in het tuchtdossier van de leerling;
- 8° het tuchtdossier en de tuchtmaatregel zijn niet overdraagbaar naar een andere onderwijsinstelling.

Hierbij stellen we vast dat zeven van de acht regels handelen over de tuchtprocedure, enkel regel 6 doet dit niet. De zeven procedureregels zijn van belang binnen onderzoeksvraag 2 waar onderzocht wordt in welke mate scholen er in slagen de tuchtprocedure te implementeren. Regel 6 is de kern van onderzoeksvraag 3 waarbij we op zoek gaan naar welke elementen ertoe leiden dat scholen beslissen tot een definitieve uitsluiting. Deze regelgeving verplicht de school ertoe dat de genomen tuchtmaatregel in overeenstemming is met de ernst van de feiten. Dit houdt praktisch in dat de school moet motiveren waarom ze overgaat tot de gekozen maatregel. Naast de bovenstaande acht basisregels inzake tucht dienen scholen ook rekening te houden met bijkomende regelgeving zoals in artikel 123/10 en omzendbrief SO 64 verder is uitgewerkt. Deze bijkomende wetgeving is dan ook van belang bij onderzoeksvragen 2 en 3.

Artikel 123/10 definieert de twee tuchtmaatregelen namelijk de ‘tijdelijke uitsluiting’ en de ‘definitieve uitsluiting’. In geval van een tijdelijke uitsluiting wordt de leerling het recht ontnomen om in de loop van het schooljaar het geheel van de vorming werkelijk en regelmatig te volgen en dit gedurende een periode van minimaal één lesdag en maximaal vijftien opeenvolgende lesdagen. Een nieuwe tijdelijke uitsluiting kan enkel na een nieuw feit. Bij een definitieve uitsluiting wordt de leerling het recht ontnomen om vanaf een bepaalde datum het geheel van de vorming werkelijk en regelmatig verder te volgen. Binnen de ‘andere maatregelen’ is sprake van één bewarende maatregel in het bijzonder de ‘preventieve schorsing’. Bij een preventieve schorsing wordt de leerling het recht ontnomen om in de loop van het schooljaar het geheel van de vorming werkelijk en regelmatig te volgen en dit gedurende een periode van, naargelang van het geval, maximaal tien opeenvolgende

lesdagen. Het schoolbestuur kan, mits motivering aan de betrokken personen, beslissen om desbetreffende periode eenmalig met maximaal tien opeenvolgende lesdagen respectievelijk veertien opeenvolgende kalenderdagen te verlengen. Dit is mogelijk indien door externe factoren het tuchtonderzoek niet binnen die eerste periode kan worden afgerond. De schorsing kan onmiddellijk ingaan en moet aan de betrokken personen ter kennis worden gebracht.

Zoals blijkt uit paragraaf 3 van artikel 123/10 heeft enkel de schooldirecteur of zijn afgevaardigde de bevoegdheid om te beslissen tot een tuchtmaatregel of preventieve schorsing. In het geval van een definitieve uitsluiting moet voorafgaand aan de beslissing het advies van de klassenraad ingewonnen worden. In die klassenraad zetelt een personeelslid van het begeleidend centrum voor leerlingenbegeleiding met adviesbevoegdheid. Het advies van de klassenraad wordt opgenomen in het tuchtdossier. Paragraaf 4 geeft aan dat als de school samenwerkt met een andere school voor verstrekking van een deel van de vorming en de schending van leefregels, dan moet bij beslissing tot definitieve uitsluiting en na overleg met de andere school, worden bepaald of die uitsluiting ook betrekking heeft op die andere school. Verder regelt het artikel de opvang door de school van de betrokken leerling, de wijze van schooluitschrijving en wanneer de definitieve uitsluiting kan aanvangen namelijk hetzij onmiddellijk, hetzij op 31 augustus van het lopende schooljaar.

De ministeriële omzendbrief SO 64 van 25 juni 1999 ‘Structuur en organisatie van het voltijds secundair onderwijs’ zoals laatst aangepast op 10 juli 2014 vermeldt in punt 5 en 6 dat in het schoolreglement de lokale leefregels op materieel en immaterieel vlak dienen opgenomen te worden. Dit met inbegrip van de tucht- of andere maatregelen die de school kan nemen bij schending van de leefregels door de leerling. Het schoolreglement moet tevens duidelijkheid geven over de regels op het vlak van tuchtrechtspleging, de beroepsmogelijkheid tegen een beslissing tot definitieve uitsluiting, de beroepsprocedure met redelijke en haalbare termijnen, de vormvereisten, de werkingsprincipes van de beroepscommissie zoals de samenstelling van de commissie en de stemprocedure. Ook de opvangregeling en de mogelijke schooluitschrijving dienen opgenomen te zijn in het schoolreglement.

### **3.3 Tucht binnen het schoolbeleid**

#### **3.3.1 Situering**

Scholen formuleren tal van leefregels in hun schoolreglement. Wanneer een leerling zo'n leefregel niet naleeft kan de school sanctionerend optreden. De manier waarop scholen dit in de praktijk doen, wat de afspraken zijn of welke principes die men hierbij hanteert, is meestal niet expliciet omschreven in het schoolreglement (Mahieu & Van Bunder, 1992; Sels, 2014). De kans dat scholen hierin verschillen is dan ook reëel. Naast het sanctionerend optreden, ondernemen scholen nog diverse andere acties met het oog op het naleven van leefregels. Het bewust voeren van een algemeen beleid dat leidt tot een aangename schoolsfeer, inzetten op preventieve maatregelen en herstelgerichte acties hebben hun specifieke plaats binnen het schoolbeleid. Hierdoor is het aangewezen om enkele vaak

gehanteerde begrippen binnen deze context te verduidelijken en theoretische modellen te kaderen. In onderzoeksvraag 4 gaan we hiermee aan de slag zodat het mogelijk wordt bestaande tuchtsystemen te detecteren en te beschrijven. Aansluitend wordt in onderzoeksvraag 5 onderzocht in welke mate de gedetecteerde tuchtsystemen invloed hebben op het aantal definitieve uitsluitingen.

### 3.3.2 Algemeen beleid, preventie, curatie en herstelgerichte aanpak

Zowel buiten als binnen de schoolomgeving worden heel wat handelingen gesteld die er op gericht zijn om pesterijen, geweld en ander probleemgedrag te voorkomen. Scholen nemen hierrond tal van preventieve initiatieven. Maatregelen zoals actief toezicht door een leraar en camerabewaking zijn uitdrukkelijk preventief van aard. Andere acties hebben eveneens een preventieve waarde maar richten zich in eerste instantie op het bouwen aan een positief schoolklimaat. Preventie is dus een begrip dat vele ladingen dekt. Volgens Goris et al. (2007) omvat preventie in de enge zin van het woord alle doelbewuste en systematische initiatieven die er op gericht zijn om problemen te voorkomen. In hun preventiemodel, zoals in figuur 1 afgebeeld, is het preventiedenken vervaardigd in drie luiken. Naast het algemeen beleid is er het preventieve- en het curatieve luik.



*Figuur 1. Preventiedynamiek (Goris et al., 2007)*

Aan de ene kant van het continuüm vinden we het algemeen beleid. Kenmerkend voor initiatieven die hiertoe behoren, is dat ze initieel niet tot doel hebben om problemen te voorkomen.

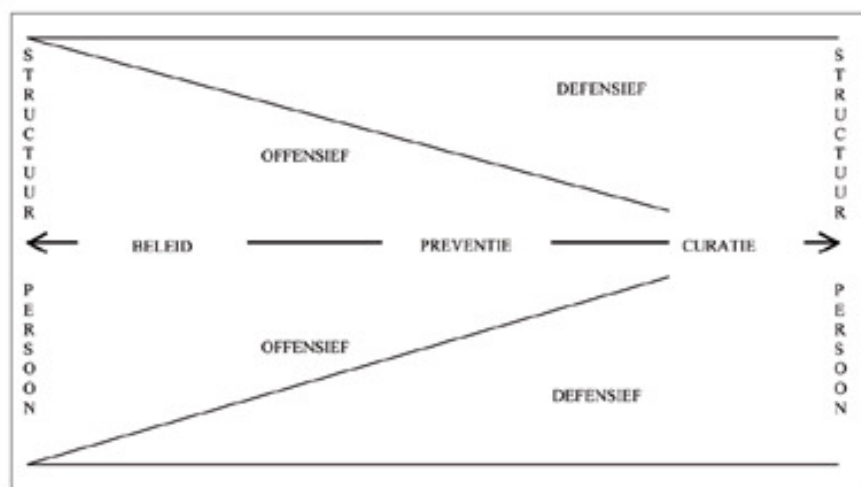
Het preventieve luik wil wel problemen voorkomen. Hierin maken we onderscheid in primaire-, secundaire- en tertiaire preventie. In de fase van primaire preventie is er van een probleem nog maar amper sprake. Toch heeft men al zicht op een mogelijk probleem dat nog niet acuut is en zich nog niet zo duidelijk aftekent. Een leerling die na de middagpauze te laat op school komt zou een probleemgedrag kunnen ontwikkelen. In een tweede fase, bij secundaire preventie, is er nog altijd geen sprake van een acuut probleem maar toch worden de aanwijzingen duidelijker dat er een probleem op komst is. Iemand met deze specifieke indicaties loopt een hoger risico om het specifieke probleemgedrag te ontwikkelen. Risico- en beschermende factoren die verband houden met het probleemgedrag worden in deze fase steeds duidelijker. Indien een leerling tijdens de week meerdere malen s' middags te laat op school komt dan wordt het probleemgedrag scherper. Bij tertiaire

preventie doet het probleem zich heel duidelijk voor. Het doel van initiatieven tijdens deze fase is te voorkomen dat het probleem zich nogmaals stelt of verder escaleert. Een leerling die herhaaldelijk en veelvuldig na de middagpauze te laat komt bevindt zich in deze fase.

Curatie ligt aan het andere uiterste van het continuüm. Curatie betekent dat men ingrijpt in een problematische situatie en alles in het werk stelt om de schade tot een minimum te beperken, te herstellen en herhaling van het probleem te voorkomen. Een curatief initiatief heeft hierdoor tot doel om een bestaande ongewenste situatie op te heffen. We denken hierbij bijvoorbeeld aan een leerling die tijdens de middagpauze de school niet mag verlaten waardoor hij 's middags niet meer te laat kan komen.

Scholen kunnen voor het uitwerken van hun eigen preventie- en tuchtbeleid terugvallen op een aantal theoretische kaders en modellen. De modellen van De Cauter (1990) en Deklerck (2011) zijn goed uitgewerkte kaders en laten toe om meerdere aspecten van zowel het preventie- als het tuchtbeleid te belichten. Hier wordt ook rekening gehouden met belangrijke inzichten uit het preventiedenken waarbij algemeen beleid, de preventiefasen en curatie eveneens een plaats krijgen.

Het preventiemodel van De Cauter zoals in figuur 2 afgebeeld, maakt deze preventiedynamiek niet expliciet zichtbaar.

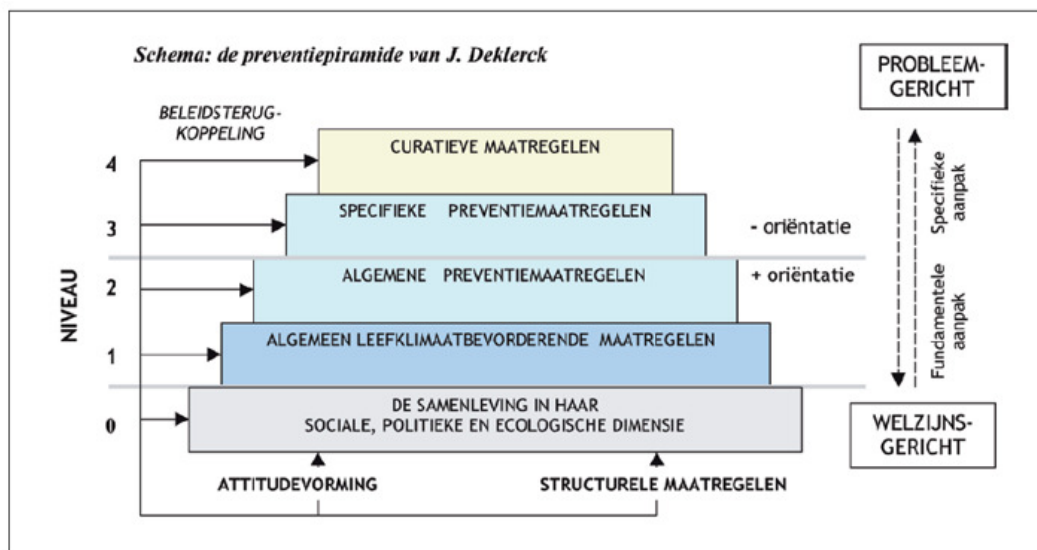


*Figuur 2. Preventiemodel van De Cauter (De Cauter, 1990)*

Toch geeft het model aan dat tertiaire preventie eerder wordt waargemaakt door het nemen van defensieve of inperkende maatregelen. Terwijl offensieve maatregelen, waarbij alternatieven worden aangeboden of mogelijk gemaakt, eerder thuishoren onder de noemer secundaire- en primaire preventie. Het model maakt daarnaast een onderscheid tussen persoonsgerichte- en structuur- of contextgerichte maatregelen. Individuele of persoonsgerichte preventie wil voorkomen dat iemand dieper in de problemen komt. Bijvoorbeeld bij pestgedrag gaat het om alle individuele daders, slachtoffers en dader-slachtoffers. Mikt men op hen als groep of wil men op een systematische manier werk maken van de context of omgeving waarin de betrokkenen met elkaar leven en omgaan, dan gaat

het eerder om algemene preventie. Hier worden dus ook de niet-persoonsgebonden factoren bekeken en aangepakt.

Figuur 3 geeft de preventiepiramide van Deklerck (2011) weer. Het is een goed te hanteren kader waarbij door middel van niveaus het onderscheid tussen de verschillende soorten initiatieven overzichtelijk wordt gemaakt.



Figuur 3. De preventiepiramide (Deklerck, 2011)

De samenhang en wisselwerking tussen het persoonlijke niveau en het structurele niveau keert ook hier terug. Specifiek voor dit model is dat de context waarin problemen opduiken en om een oplossing vragen, helder in beeld komt. Pijlen verduidelijken de samenhang en wisselwerking tussen het algemene beleid, de context waarin men zich situeert en de curatieve, preventieve en initiatieven die men ontplooit om het algemeen leefklimaat te bevorderen. Opvallend is bovendien dat de preventiedynamiek die hogerop ter sprake kwam, in dit model wel wordt gevisualiseerd. De preventiepiramide kan als instrument in meerdere opzichten zijn nut bewijzen. Zo kan het worden aangewend om alle bestaande preventieve en curatieve initiatieven te ordenen volgens de verschillende actieniveaus. Door deze ordening wordt de samenhang of het gebrek er aan, zichtbaar. De onderliggende vier niveaus 0, 1, 2 en 3 richten zich op preventie. Hoe lager het niveau, hoe breder het niveau wordt voorgesteld in de piramide, hoe meer initiatieven de school hierrond zou moeten nemen. De curatieve- of tuchtmaatregelen vinden hun plaats in de top van de piramide, niveau 4, de probleemgerichte aanpak.

Een school die te maken heeft met een leerling met ernstig of herhaaldelijk probleemgedrag kan naast sanctionerend optreden ook kiezen voor de herstelgerichte aanpak (Hopkins, 2004). In de publicatie van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming “Handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid” (2008) stelt Deboutte dat herstelgerichte aanpak in zijn originele vorm beschouwd wordt

als een nieuwe denkwijze over criminaliteit en strafrecht. Geslaagde herstelrechtelijke initiatieven zorgen er voor dat niet alleen een bestaand conflict wordt weggewerkt maar dat tevens het vertrouwen wordt hersteld en de school terug ervaren wordt als een veilige, rechtvaardige en betrouwbare omgeving. Deze filosofie sluit aan bij de versterkende rol die de school heeft bij het proces van maatschappelijke kwetsbaarheid (Vettenburg, 2005). De focus ligt met andere woorden niet op sanctioneren maar op herstellen. De herstelgerichte aanpak geeft bijzondere aandacht aan de slachtoffers en vereist van de daders dat ze verantwoordelijkheid opnemen en de toegebrachte schade herstellen. Ook de school betreft men bij het herstelproces. Er zijn verschillende initiatieven mogelijk die berusten op de herstelgerichte aanpak zoals peerbemiddeling, herstelgericht groepsoverleg, time-out, herstelgericht kringgesprek, vertrouwensleerlingen, de herstelgerichte berisping en de 'no-blame'-aanpak (Barbier, Deprez, Michiels & Windels, 2014).

### **3.4 Rechtvaardig sanctioneren**

#### 3.4.1 Harde en zachte lijn

Binnen de tuchtprocedure moet de begeleidende klassenraad advies geven over het al dan niet definitief uitsluiten van een leerling. D'Aes (2002) stelt dat het debat over de aanpak van probleemgedrag de meeste scholen in grofweg twee kampen verdeelt. Vaak de "harde" en "zachte" lijn genoemd. De harde lijn is voorstander van een eerder repressieve aanpak en vindt dat een overtreding moet bestraft worden op een vooraf gekende manier van sanctioneren. Men hanteert hierbij het principe dat iedereen gelijk moet zijn voor de wet. Een voorstander van de zachte lijn kiest er voor om steeds rekening te houden met de omstandigheden waarin de overtredingen zich voordoet. De sanctie of maatregel wordt dan daaraan aangepast. De zachte lijn beroept zich op het rechtvaardigheidsprincipe. Omdat beide partijen het gevoel hebben dat belangrijke morele principes op het spel staan is men zelden bereid tot toegevingen of compromissen. Er kan in zo'n geval niet voorkomen worden dat bij het advies die de begeleidende klassenraad geeft of bij de beslissing die de directeur neemt, één van beide partijen zich de verliezer voelt. D'Aes M. (2002) schuift daarom een andere invalshoek naar voor en hanteert het terrein van de menselijke basisbehoeften zoals beschreven door Maslov (1943). Leerkrachten hebben behoefte aan veiligheid, zekerheid en sociaal contact. Dit maakt dat ze aanvaard en opgenomen willen worden binnen het schoolteam. Duidelijke leefregels en grenzen stellen behoren dan ook tot de basisbehoeften van ieder lid van het schoolteam. Ongeacht de situatie moet hierdoor het belang van het individu soms wijken voor het groepsbelang. De behoefte tot zelfontplooiing is een hogere menselijke behoefte (Maslov, 1943). Voorwaarden tot individuele ontwikkeling zijn flexibiliteit, tolerantie voor verschillen, kansen krijgen tot persoonlijke ontplooiing. Vanuit deze voorwaarden wordt soms voorrang gegeven aan het individu boven het groepsbelang (D'Aes, 2002).

### 3.4.2 Perspectieven vanuit behoeften

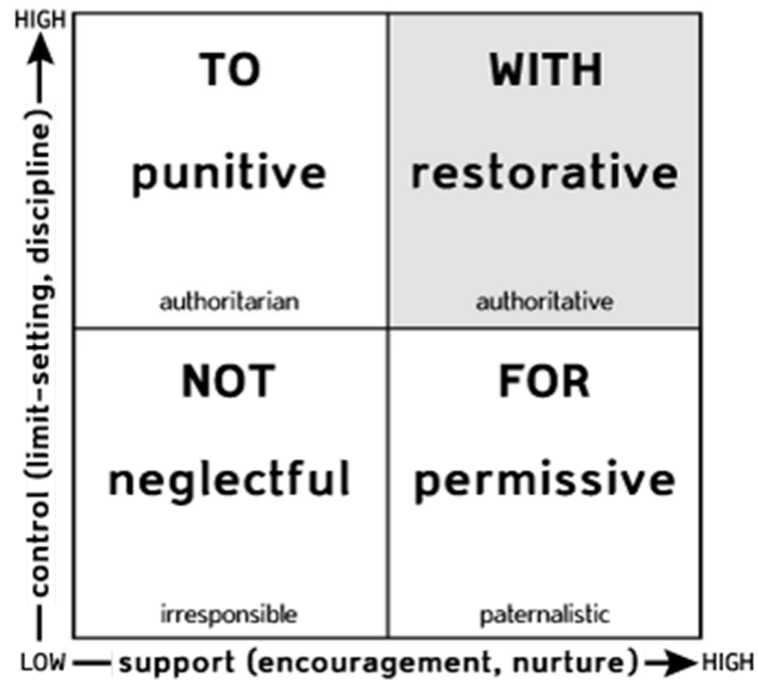
Vanuit de basisbehoefte aan veiligheid en zekerheid hebben leerkrachten nood aan duidelijke grenzen, rechtvaardigheid, eenduidigheid en een uniforme aanpak van alle leerlingen bij een bepaalde overtreding, en dit ongeacht de omstandigheden. Dat iedereen gelijk is voor de wet is vanuit dit perspectief de belangrijkste definitie van rechtvaardigheid. In deze optiek is het niet denkbaar dat eenzelfde vergrijp zou leiden tot verschillende maatregelen voor verschillende leerlingen. Men streeft hierbij naar een gevoel van collectieve veiligheid en het behoren tot een schoolteam waardoor iedereen zich gesteund voelt omdat men weet dat voor iedereen dezelfde regels en maatregelen gelden. De zekerheid dat de school altijd rechtvaardig zal optreden is hierbij een belangrijke waarde. Er ontstaat echter een probleem als men vindt dat die zekerheid absoluut moet zijn en dat uitzonderingen niet mogen bestaan. De behoefte aan zekerheid wordt dan vertaald als de nood aan discipline. Het gevaar voor een kille en rigide aanpak is hierbij zeer groot. Men heeft dan geen plaats meer voor flexibiliteit en tolerantie voor individuele problemen. Het individu moet dan steeds wijken voor het groepsbelang.

Er is ook het pleidooi voor de individuele aanpak voor leerlingen die probleemgedrag stellen. Hierbij wordt telkens gezocht naar de best passende strategie van aanpak waarbij men de omstandigheden, persoonlijkheid, leeftijd, achtergrond,...in rekening brengt. Vanuit deze invalshoek gaat men er immers van uit dat de redenen waarom overtredingen gebeuren zo verschillend zijn dat een standaardstraf zou getuigen van kortzichtigheid en onwil om de leerling de ondersteuning te bieden die hij eigenlijk nodig heeft. Vanuit dit perspectief gaat men er van uit dat leerlingen niet starten met gelijke kansen waardoor een gelijke behandeling in wezen onrechtvaardig is. Een inspanning leveren om de meest passende oplossing te zoeken is in deze visie een bijdrage tot een rechtvaardige school.

Het is mogelijk dat individuele leerkrachten beide perspectieven hanteren. Afhankelijk van de besproken leerling of klasgroep spelen de individuele ervaringen van de leraar een belangrijke rol. Waar bij de ene probleemleerling de leraar de behoefte heeft aan veiligheid zal bij een andere probleemleerling dit niet spelen en kiest hij eerder voor de behoefte aan zelfontplooiing van de leerling.

### 3.4.3 Het *social discipline window*

Om probleemgedrag te situeren en de daarbij horende pedagogische maatregel te kiezen kan het *social discipline window* gehanteerd worden als theoretisch kader (Mc Cold & Wachtel, 2002). Dit kader is gebaseerd op de klassieke assen van de opvoedingsrelatie namelijk discipline en ondersteuning. In figuur 4 wordt dit matrixmodel schematisch voorgesteld.



Figuur 4. Social discipline window (Mc Cold & Wachtel, 2002)

We vinden in het *social discipline window* zowel de harde als de zachte lijn terug. De harde lijn kan vertaald worden als de noodzaak aan discipline op de verticale as van *controle*. De zachte lijn als de noodzaak aan veel ondersteuning op de horizontale as van *support*.

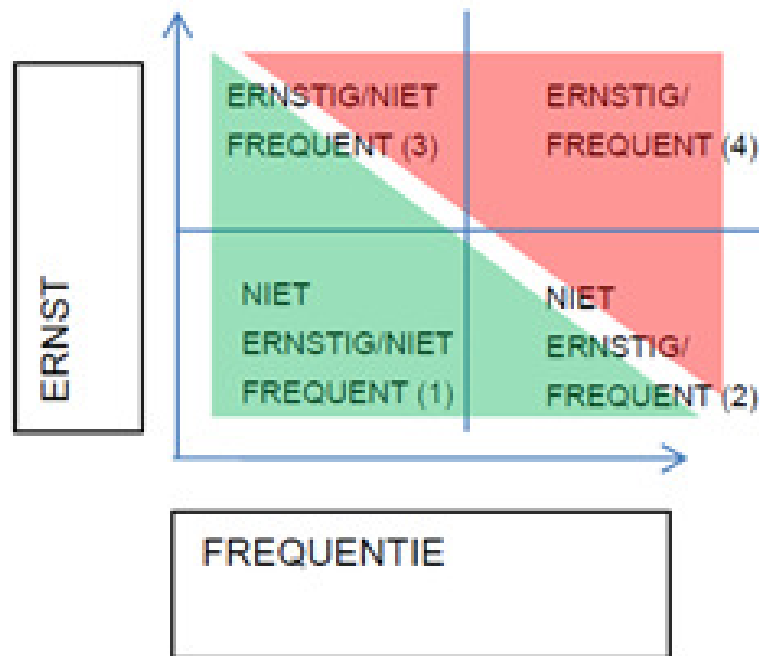
Binnen deze matrix kunnen er zich vier verschillende situaties voordoen waarbij telkens een andere pedagogische aanpak worden aanbevolen:

- Weinig discipline + weinig ondersteuning = krediet en kansen geven
- Veel discipline + weinig ondersteuning = straffen
- Weinig discipline + veel ondersteuning = helpen
- Veel discipline + veel ondersteuning = herstellen



### 3.4.4 Vierlademodel

D'Aes (2002) ontwikkelde een model dat een evenwicht creëert tussen de behoefte aan veiligheid, eenduidigheid en objectiviteit enerzijds en de nood aan flexibiliteit en kansen geven tot individuele ontwikkeling van de leerling anderzijds. Hiervoor legt ze naast het *social discipline window* een ander stramien waarmee ieder normoverschrijdend gedrag gesitueerd kan worden binnen de assen ernst en frequentie. Figuur 5 visualiseert deze matrix.



Figuur 5. Ernst-frequentie-matrix (D'Aes, 2002)

Binnen deze matrix kunnen er zich vier verschillende situaties voordoen. We geven ook telkens een praktisch voorbeeld:

- Niet ernstig + niet frequent, bijvoorbeeld eenmalige te laat komen
- Ernstig + niet frequent, bijvoorbeeld eenmalige vechtpartij
- Niet ernstig + frequent, bijvoorbeeld geregeld schoolmateriaal niet bij hebben
- Ernstig + frequent, bijvoorbeeld regelmatig brutaal antwoorden

Door het *social discipline window* samen te voegen met de ernst-frequentie-matrix ontstaat het vierlademodel zoals figuur 6 verduidelijkt.

<b>ERNSTIG - EENMALIG</b> <b>STRAF ALS DUIDELIJK SIGNAAL</b>	<b>ERNSTIG – FREQUENT</b> <b>HERSTELLEN/HET GOEDMAKEN</b>
<p><b>Gedrag</b> dat, zelfs als ze eenmalig is, grote schade toebrengt of zeer kwetsend is.</p> <p><b>Maatregelen</b> die in de eerste plaats tonen dat de school het gebeurde ontoelaatbaar vindt.</p>	<p><b>Gedrag</b> dat zeer kwetsend is of grote schade toebrengen, temeer omdat het vaker dan één keer voorkomt.</p> <p><b>Maatregelen</b> die erop gericht zijn om een duidelijk signaal te geven én om de relatie met het slachtoffer te herstellen.</p>
<b>NIET ERNSTIG – INCIDENTEEL</b> <b>KREDIET GEVEN/WAARSCHUWEN</b>	<b>NIET ERNSTIG – FREQUENT</b> <b>GEWENST GEDRAG AANLEREN</b>
<p><b>Gedrag</b> dat als het eenmalig is, geen ernstige schade berokkent.</p> <p><b>Maatregelen</b> waarbij men een kort signaal geeft dat de overtreding niet herhaald mag worden.</p>	<p><b>Gedrag</b> dat op zich geen zware schade toebrengt, maar zeer storend kan zijn als het frequent voorkomt.</p> <p><b>Maatregelen</b> en strategieën om het gewenste gedrag aan te leren.</p>

*Figuur 6.* Vierlademodel (D'Aes, 2002)

Het vierlademodel biedt scholen een kader aan waardoor ze enerzijds overtredingen van leefregels een plaats kunnen geven en anderzijds een passende maatregel krijgen aangeboden.

Wanneer een begeleidende klassenraad advies moet formuleren over de te treffen maatregel of tuchtmaatregel kunnen ze dit kader hierbij hanteren. Ook de directeur die nadien over de maatregel moet beslissen kan het vierlademodel inzetten. Door de praktijkgerichte aard van het vierlademodel en de relatie met sanctionerende maatregelen, zal het in deze studie als referentiekader fungeren bij onderzoeksvragen 3 en 4 waar we op zoek gaan naar elementen die leiden tot definitieve uitsluitingen en de tuchtssystemen die scholen hanteren.

## **4. Methodologie**

### **4.1 Omschrijving van het onderzoeksopzet**

Het onderzoeksopzet hanteert zowel kwantitatieve- als kwalitatieve onderzoeksmethoden. Bij onderzoeksvraag 1 is het eerder aangewezen vanuit kwantitatieve analyse dominante leerlingenkenmerken te detecteren en op basis hiervan een profiel op te stellen.

De andere vier onderzoeksvragen geven aanleiding om ze samen op te nemen in een kwalitatief design, namelijk een casestudy. Een casestudy is de intensieve studie van één of meerdere entiteiten waarbij deze cases niet noodzakelijk representatief zijn voor de hele populatie (Gerring, 2007). De onderzoeksvragen kunnen beschreven worden als een “Hoe-vraag” (Hedrick, Bickman & Rog, 1993). Volgens Yin (2009) is een casestudy een geprefereerd onderzoeksdesign bij ‘hoe- en waarom-vragen’. Het is hier dus aangewezen om in dit onderzoek casestudy als design te hanteren. Binnen dit onderzoek wordt gekozen voor een meervoudige casestudy. De reden voor die meervoudigheid is dat analytische generalisatie daardoor gemakkelijker wordt (Yin, 2009). Analytische generalisatie houdt in dat resultaten uit een of meerdere casestudies in verband met elkaar worden gebracht met bestaande literatuur over het betreffende onderwerp.

### **4.2 Kwantitatief onderzoeksdesign**

De eerste onderzoeksvraag heeft tot doel het profiel van de Antwerpse definitief uitgesloten leerling op te stellen. We zetten hiervoor een kwantitatief onderzoek in. We gebruiken in dit onderzoek de zelfde indicatoren zoals gerapporteerd in “Wie is er niet als de bel rinkelt?” (Departement van Onderwijs en Vorming, 2013). In dit onderzoek gebruiken we een dataset die diverse geïndividualiseerde leerlingenkenmerken bevat van alle definitief uitgesloten leerlingen in de Antwerpse grootstedelijke regio.

In een eerste beweging wordt de dataset bestudeerd en gecontroleerd op volledigheid. Door de toelichting van de LOP-voorzitter worden de gebruiksvriendelijke afkortingen van de beschikbare variabelen verduidelijkt. Tijdens het onderzoek komen we tot de vaststelling dat de analyseresultaten bij twee geselecteerde scholen onverwachts hoog zijn. Na telefonisch contact met de betrokken schooldirecties blijkt dat de dataset moet bijgestuurd worden. Voor de ene school wordt in het cijfer van de schoolbevolking slechts één vestiging opgenomen, voor de andere school zijn te veel leerlingen opgegeven als definitief uitgesloten. Naar aanleiding van deze vaststellingen worden alle cijfergegevens opnieuw gecontroleerd. Deze blijken allemaal correct te zijn. De analyses en rapportering in deze studie zijn op basis van de gecorrigeerde en gecontroleerde dataset wat de betrouwbaarheid en validiteit van de resultaten garandeert.

Het excelbestand wordt omgezet in een CSV-bestand. We doen dit om de gegevens in te kunnen lezen in het softwareprogramma R. Dit CSV-bestand is beschikbaar als digitale bijlage. De ingelezen gegevens worden aan de hand van frequentietabellen geanalyseerd met R. Als variabele gebruiken we zeven van de tien profielkenmerken van de Vlaamse definitief uitgesloten leerling (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Twee profielkenmerken vervallen omdat alle geselecteerde scholen in de provincie Antwerpen liggen en vrijwel alle betrokken leerlingen in grootstedelijk gebied wonen. Ook de indicatoren voor kansarmoede zijn niet opgenomen in het onderzoek omdat deze gegevens niet beschikbaar zijn in de dataset. Door van iedere relevante ‘uitsluitingsindicator’ frequentietabellen op te stellen, wordt het belang van ieder profielkenmerk opgespoord. De analyseresultaten leiden ons dan tot de profielbeschrijving en dus een antwoord op onderzoeksvraag 1.

### **4.3 Kwalitatief onderzoeksdesign**

#### 4.3.1 *Purposive sampling*: doelgerichte selectie van scholen

Om onderzoeksvragen 2,3, 4 en 5 te beantwoorden is het zinvol om te werken met *purposive sampling*. Dit houdt in dat er doelgericht gezocht wordt naar respondenten die passen bij het opzet van het onderzoek. Om dit te realiseren wordt voor elk van de 52 Antwerpse secundaire LOP-scholen de gemiddelde schoolse vertraging en ook het gemiddeld aantal definitieve uitsluitingen in beeld gebracht. Hieruit selecteren we 14 scholen die gewoon secundair onderwijs aanbieden. We opteren voor scholen met eenzelfde onderwijstype om de homogeniteit in de steekproef te bewaken. De betrouwbaarheid en validiteit van de gelijkenissen en verschillen die we in de data onderzoeken wordt hierdoor bevorderd. Binnen de geselecteerde scholen onderscheiden we doelgericht enerzijds scholen met veel of weinig definitieve uitsluitingen en anderzijds scholen met veel of weinig schoolse vertraging. Door deze vier variabelen te combineren ontstaan 4 types van scholen. In het volgend hoofdstuk wordt deze samplingmethode gedetailleerd toegelicht.

#### 4.3.2 Casestudy als onderzoeksdesign

Zoals in het onderzoeksopzet beschreven, hanteren we als kwalitatief onderzoeksdesign een casestudy. In totaal worden 14 cases onderzocht waarbij elke school wordt beschouwd als een aparte casestudy. Telkens wordt de implementatie van het gehanteerde tuchtbeleid bestudeerd. Hierdoor kan men stellen dat dezelfde verschijnselen in meerdere onderzoekcontexten ontleed worden. Comparatief onderzoek staat hierbij in de focus. Iedere case omvat documentenonderzoek en een interview. Het documentenonderzoek bestaat uit het screenen van de schoolreglementen en het onderwijsaanbod van de scholen. De resultaten zijn verwerkt in de portrettering van de geselecteerde scholen.

### 4.3.3 Documentenonderzoek

#### Schoolreglementen

De schoolreglementen zijn verzameld via de schoolwebsites of e-mail en zijn als digitale bijlagen beschikbaar. In ieder schoolreglement onderzoeken we twee luiken. Het eerste bestudeert hoe tucht- en andere maatregelen opgenomen zijn in het schoolreglement. Het tweede luik onderzoekt hoe men de tuchtprocedure beschrijft. Hiervoor wordt de onderwijsregelgeving als referentiekader gehanteerd (Edulex, 2011). Ieder schoolreglement wordt onderzocht op de aan- of afwezigheid van items binnen twee luiken. In een eerste luik screenen we hoe het schoolreglement melding maakt van tucht- en andere maatregelen. In een tweede luik onderzoeken we de communicatie over de tuchtprocedure. Het onderzoeksresultaat is als digitale bijlage toegevoegd en wordt enerzijds gerapporteerd in hoofdstuk 5 en anderzijds werkt het resultaat ondersteunend bij het beantwoorden van onderzoeksvraag 3 in hoofdstuk 6.

#### Onderwijsaanbod

Het documentenonderzoek richt zich tevens op het onderwijsaanbod van de 14 scholen. Op basis van de website van Onderwijs Vlaanderen lijsten we de onderwijsvormen op die iedere school organiseert. Hierbij is bijzondere aandacht voor specifieke studierichtingen. Het profiel van de Vlaamse definitief uitgesloten leerling leert ons immers dat 49% van alle uitgesloten leerlingen afkomstig zijn uit de studiegebieden mechanica-elektriciteit en handel. Daarnaast blijkt dat in de eerste graad 70% van de uitgesloten leerlingen in de B-stroom is ingeschreven. Daarom wordt bij de portrettering van de scholen expliciet vermeld dat de school mechanica-elektriciteit, handel of de B-stroom organiseert.

### 4.3.4 Interviews

In iedere school wordt een semi-gestructureerd interview afgenomen met de persoon die de tuchtprocedure opvolgt. In dit type interview bouwt de interviewer een structuur op waarbij de hoofdtitels vooraf vastliggen waardoor het mogelijk wordt om kwalitatieve informatie te verzamelen met voldoende diepgang (Cohen, Manion & Morrison, 2007). De interviews worden opgenomen en geanonimiseerd.

De interviewleidraad bestaat uit twee hoofddelen. Het eerste deel focust op de elementen die het advies van de begeleidende klassenraad bepalen. Hierbij wordt gepolst in welke mate scholen binnen hun sanctioneringspraktijk gebruik maken van theoretische modellen (Deklerck, 2011; De Caeter, 1990; D'Aes, 2002; Mc Cold & Wachtel, 2002). Tevens wordt onderzocht of de school eerder de 'zachte lijn' of de 'harde lijn' verkiest bij het bepalen van een sanctie en in welke mate men bewust of onbewust de principes van het vierlademodel toepast zoals beschreven door D'Aes (2002). Daarnaast wordt gepeild naar de herstelgerichte aanpak (Mc Cold & Wachtel, 2002).

In het tweede deel van het interview bevragen we hoe de tuchtprocedure in de praktijk verloopt. We baseren ons hiervoor op de regelgeving zoals Codex SO en omzendbrief SO 64 voorschrijven. In het bijzonder komen de 7 procedurele regels aan bod. Een afsluitend deel biedt de mogelijkheid om informatie te bekomen over de mate waarin men tevreden is over het eigen gehanteerde tuchtsysteem, waar men verbeterpunten ziet en hoe men aankijkt tegen het aantal uitsluitingen. Daarnaast krijgt de interviewer de kans om goede praktijkvoorbeelden op te halen.

In iedere geselecteerde school nemen we één interview af met de persoon die de tuchtprocedure opvolgt. Deze persoon heeft de beste kijk op de elementen die een rol spelen bij de begeleidende klassenraad maar ook op de manier waarop de procedure wordt doorlopen. Dit is meestal de directeur. Soms is het zijn afgevaardigde zoals een adjunct-directeur, leerlingenbegeleider of een combinatie van deze personen. Er zijn 11 interviews met één respondent, twee interviews met twee respondenten en één interview is met drie respondenten. Elk interview is vastgelegd door middel van een digitale geluidopname. Het geluidsbestand van school S6 is echter beschadigd en daarom niet bruikbaar. Hierdoor zijn 13 geluidsbestanden bruikbaar voor verdere analyse. Ze leveren samen 673 minuten aan interviewtijd op. Gemiddeld duurt een interview 51 minuten. Alle geluidsbestanden zijn als digitale bijlagen beschikbaar.

Tijdens de interviews stellen we vast dat men soms verschillende maar vaak gelijkaardige antwoorden geeft waardoor bij de interviewer een gevoel van saturatie ontstaat. Tijdens het analyseren wordt het saturatiegevoel bevestigd.

Alle interviews zijn verbatim uitgetypt en als digitale bijlagen toegevoegd. Er is één uitgetypt interview als voorbeeld beschikbaar in de bijlage. Alle interviews zijn ingevoerd in analysesoftware. Hiervoor is Nvivo ingezet. De analyse startte met het opstellen van een codeerschema dat concreet werd gemaakt door het invoeren van diverse codes. Door de tekstfragmenten te koppelen aan deze codes ontstond de noodzaak om meer codes aan te maken. Verschillende fragmenten handelen over hetzelfde aspect en kregen dezelfde code. Sommige hoofdcodes werden opgedeeld in deelcodes, andere werden verworpen wegens te weinig gebruikt. Op deze manier ontstond de codeboom die als digitale bijlage toegevoegd is. De resultaten van deze analyse worden uitvoerig in hoofdstuk 5 behandeld. Een quote wordt enkel gebruikt om een opmerkelijke uitspraak te illustreren. Deze kwalitatieve analyse leidt tot een antwoord op onderzoeksvragen 2 en 3.

#### 4.3.5 Bepalen van tuchtsystemen

In onderzoeksvraag 4 gaan we op zoek naar welke tuchtsystemen scholen hanteren. De kwalitatieve analyse van de interviews kan voor het bepalen van de typologieën ingezet worden. Om dit te doen worden in Nvivo eerst eigenschappen voor de respondenten aangemaakt. Het overzicht hiervan is beschikbaar als digitale bijlage. Daarna hechten we aan iedere respondent de passende eigenschappen. Door het genereren van een *matrix query* ontstaat een overzichtelijke tabel waarin alle respondenten met hun specifieke eigenschappen opgenomen zijn. We kunnen hierdoor de overeenkomsten en

verschillen tussen de respondenten ontdekken. Daarnaast levert het softwareprogramma een clusteranalyse af waardoor de clustering van respondenten gevisualiseerd wordt. Door zowel de gegevens van de *matrix query* als de clusteranalyse te interpreteren is het mogelijk om typologieën van tuchtssystemen te detecteren. Als we de groepskenmerken koppelen aan de gevonden typologieën dan geeft ons dit de mogelijkheid om een beschrijving te maken per typologie.

#### 4.3.6 Verband tussen tuchtssystemen en het aantal definitieve uitsluitingen

Nadat de typologieën van tuchtssystemen zijn geïdentificeerd kunnen we aan de slag om onderzoeksvraag 5 te beantwoorden. We vragen ons hierbij af in welke mate het tuchtstelsel een invloed heeft op het aantal definitieve uitsluitingen. We doen dit door te onderzoeken of er een verband is tussen het tuchtstelsel dat een school toepast en het gemiddeld aantal definitieve uitsluitingen binnen die school. De invloed van de tuchtssystemen op het aantal definitieve uitsluitingen wordt bepaald door voor ieder tuchttype het gemiddelde aantal definitieve uitsluitingen te berekenen. Door dit voor ieder tuchttype te doen kunnen we ontdekken of er bepaalde tuchttypen aanleiding geven tot meer of minder definitieve uitsluitingen. Aangezien we in deze studie met een beperkt aantal cases werken bepalen we eveneens de standaardafwijking en maken we de ligging en de spreiding visueel door middel van een boxplot. De analysestappen zijn in de digitaal bijlage beschikbaar. Deze informatie kan de interpretatie van de resultaten optimaliseren.

## **5. Onderzoeksresultaten**

### **5.1 Inleiding**

In dit hoofdstuk gaan we van start met de beschrijving van de resultaten uit het kwantitatief onderzoek inzake het profiel van de Antwerpse definitief uitgesloten leerlingen. Vervolgens rapporteren we de bevindingen bij het kwalitatief onderzoeksdesign, de casestudy. De verschillende deelresultaten van de casestudy worden na elkaar gepresenteerd. We beginnen met een rapportering over de scholen van LOP-Antwerpen om van hieruit, doelgericht, 14 scholen te selecteren die passend zijn voor deze studie. We schetsen hierbij het portret van deze geselecteerde scholen. Vervolgens presenteren we de bevindingen bij de onderzochte schoolreglementen inzake tucht. Aansluitend geven we de resultaten weer van de interviews die in de scholen zijn afgenomen. Hierbij bieden de resultaten enerzijds antwoord op de manier hoe de begeleidende klassenraad functioneert en anderzijds in welke mate men er in slaagt de tuchtprocedure toe te passen. Vanuit de overeenkomsten en contrasten tussen de scholen worden typologieën van tuchtsystemen beschreven. Tot slot wordt de invloed van de tuchttypes op het aantal definitieve uitsluitingen behandeld. Alle onderzoeksresultaten geven aanleiding tot conclusies die in het volgende hoofdstuk centraal staan.

### **5.2 Kwantitatieve onderzoeksresultaten: Profiel van de Antwerpse definitief uitgesloten leerlingen**

Tijdens de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013 werden in LOP-Antwerpen 1025 leerlingen definitief uitgesloten waarvan 463 leerlingengegevens in het schooljaar 2011-2012 en 562 een jaar later. Onderstaande rapporteringen geven per indicatorkenmerk het procentueel aandeel binnen het totaal van de 1025 Antwerpse uitgesloten leerlingen. Wanneer de Vlaamse indicatorcijfers beschikbaar zijn, werden ze telkens toegevoegd. (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). Vergelijken van de Antwerpse en Vlaamse uitgesloten leerling wordt hierdoor mogelijk.



### 5.2.1 Indicator 1: Geslacht

Voorname jongens worden definitief uitgesloten. In de Antwerpse secundaire scholen zijn drie op vier uitgesloten leerlingen van het mannelijk geslacht (74.5%).

Tabel 1

*Leerlingen die definitief werden uitgesloten per geslacht (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013)*

<b>Geslacht</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Antwerpen (%)</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Vlaanderen (%)</b>
Man	74.5	79.0
Vrouw	25.5	21.0

### 5.2.2 Indicator 2: Leeftijd

Het aantal definitieve uitsluitingen is over alle leeftijden relatief gelijkmatig gespreid. Alleen bij de twaalf- en dertienjarigen zijn er beduidend minder.

Tabel 2

*Leerlingen die definitief werden uitgesloten per leeftijd (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013)*

<b>Leeftijd (jaar)</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Antwerpen (%)</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Vlaanderen (%)</b>
12	0.1	5.6
13	5.0	14.0
14	15.6	23.1
15	19.7	21.3
16	18.0	19.7
17	14.1	16.1
18	12.8	Niet gerapporteerd
>18	14.7	Niet gerapporteerd

### 5.2.3 Indicator 3: Etniciteit

Leerlingen met een niet-Belgische etniciteit worden vier keer meer uitgesloten ten opzichte van leerlingen met een Belgische etniciteit. Zes op de tien leerlingen hebben een mediterrane etniciteit.

Tabel 3

*Leerlingen die definitief werden uitgesloten volgens etniciteit (databank LOP-Antwerpen, 2014)*

<b>Etniciteit</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Antwerpen (%)</b>
Afrikaans	5.3
Aziatisch	1.2
Belgisch	21.6
Latijns-Amerikaans	3.9
Mediterrane	61.9
Oost-Europese	6.1

### 5.2.4 Indicator 4: Onderwijsvorm

De meeste uitgesloten leerlingen komen uit het beroepssecundair onderwijs. Met 44.6% nemen de BSO-leerlingen bijna de helft van alle uitsluitingen voor hun rekening. Ook in de eerste graad worden er relatief veel leerlingen definitief uitgesloten (38%). Acht op de tien definitief uitgesloten leerlingen komen uit de eerste graad en het beroepssecundair onderwijs. Het percentage definitief uitgesloten leerlingen in het technisch secundair onderwijs ligt eerder laag. In het algemeen secundair onderwijs en kunstsecundair onderwijs zijn er nauwelijks uitsluitingen.

Tabel 3

*Leerlingen die definitief werden uitgesloten per onderwijsvorm (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013)*

<b>Onderwijsvorm</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Antwerpen (%)</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Vlaanderen (%)</b>
eerste graad	38.0	38.8
algemeen secundair onderwijs	2.2	2.3
beroepssecundair onderwijs	44.6	44.6
kunstsecundair onderwijs	1.1	0.0001
technisch secundair onderwijs	14.1	13

### 5.2.5 Indicator 5: Studierichting en studiegebied

Binnen LOP-Antwerpen worden er 131 klasgroepen georganiseerd over alle leerjaren en studierichtingen heen. Omwille van de leesbaarheid worden in tabel 4 enkel de klasgroepen weergegeven waarbij het relatief aantal definitief uitgesloten leerlingen hoger ligt dan 1,5%. Ter verduidelijking is bij iedere studierichting de bijhorende onderwijsvorm toegevoegd. De tabel geeft hierdoor de top twaalf weer van klasgroepen waarin het meeste definitieve uitsluitingen voorkomen. Er zijn slechts drie klasgroepen met meer dan 5% uitgesloten leerlingen. Ze behoren alle drie tot de eerste graad met als uitschieter het tweede beroepsvoorbereidend leerjaar. Samen met het eerste leerjaar B en eerste leerjaar A wordt de top drie gevormd. Ten opzichte van alle definitief uitgesloten leerlingen komt één op de vier leerlingen (24.6 %) uit de B-stroom van de eerste graad. In de tweede en derde graad telt de studierichting kantoor de meeste uitgesloten leerlingen. Over alle 131 klassen heen, vallen de meeste uitsluitingen in de studiegebieden handel (25.2%) en mechanica-elektriciteit (13.3%).

Tabel 4

*Leerlingen die definitief werden uitgesloten volgens studierichting (data LOP-Antwerpen, 2014)*

<b>Studierichting</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Antwerpen (%)</b>
1 <sup>e</sup> leerjaar A (A-stroom)	6.3
1 <sup>e</sup> leerjaar B (B-stroom)	8.1
2 <sup>e</sup> Beroepsvoorbereidend leerjaar (B-stroom)	16.5
2 <sup>e</sup> leerjaar Handel (A-stroom)	2.8
2 <sup>e</sup> leerjaar Moderne wetenschappen (A-stroom)	2.0
3 <sup>e</sup> leerjaar Basismechanica (BSO)	3.6
3 <sup>e</sup> leerjaar Kantoor (BSO)	4.5
3 <sup>e</sup> leerjaar Verzorging-voeding (BSO)	2.3
4 <sup>e</sup> leerjaar Basismechanica (BSO)	1.7
4 <sup>e</sup> leerjaar Kantoor (BSO)	4.1
5 <sup>e</sup> leerjaar Kantoor (BSO)	2.2
6 <sup>e</sup> leerjaar Kantoor (BSO)	2.0

Tabel 5 zoekt in op enkel de definitief uitgesloten leerlingen binnen de eerste graad. Opnieuw stellen we vast dat de top drie gevormd wordt door het eerste leerjaar A en B, samen met het tweede beroepsvoorbereidend leerjaar. Ten opzichte van alle definitief uitgesloten leerlingen binnen de eerste graad komen er zes op tien (64.6%) uit de B-stroom. Meer specifiek twee uit het eerste leerjaar B (21.3%) en vier uit het tweede beroepsvoorbereidend leerjaar (43.3%). In het eerste leerjaar en het

tweede leerjaar van de A-stroom worden ongeveer evenveel leerlingen uitgesloten namelijk twee op de tien leerlingen. Er bestaan 14 basisopties in het tweede leerjaar A. In zeven basisopties worden geen definitieve uitsluitingen vastgesteld in zeven wel. In dit leerjaar zijn de uitschieters de optie handel (7.4%), moderne wetenschappen (5.1%) en mechanica-elektriciteit (2.7%).

Tabel 5

*Leerlingen die definitief werden uitgesloten in de eerste graad volgens studierichting (data LOP-Antwerpen, 2014)*

<b>Studierichting</b>	<b>Aandeel t.o.v. de definitief uitgesloten leerlingen in de eerste graad te Antwerpen (%)</b>
1 <sup>e</sup> leerjaar A (A-stroom)	16.7
1 <sup>e</sup> leerjaar B (B-stroom)	21.3
Beroepsvoorbereidend leerjaar (B-stroom)	43.3
2 <sup>e</sup> leerjaar Algemeen vormend (A-stroom)	0.5
2 <sup>e</sup> leerjaar Handel (A-stroom)	7.4
2 <sup>e</sup> leerjaar Hotel-voeding (A-stroom)	0.2
2 <sup>e</sup> leerjaar Industriële wetenschappen (A-stroom)	0.5
2 <sup>e</sup> leerjaar Mechanica-elektriciteit (A-stroom)	2.7
2 <sup>e</sup> leerjaar Moderne wetenschappen (A-stroom)	5.1
2 <sup>e</sup> leerjaar Sociale en technische vorming (A-stroom)	1.0
2 <sup>e</sup> leerjaar Techniek-wetenschappen (A-stroom)	1.3

#### 5.2.6 Indicator 6: Schoolse vertraging

Vrijwel alle definitief uitgesloten leerlingen hebben minstens één jaar schoolse vertraging. Bijna één op de twee leerlingen heeft twee jaar schoolse vertraging.

Tabel 6

*Leerlingen die definitief werden uitgesloten volgens aantal jaren schoolse vertraging (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013)*

<b>Aantal jaren schoolse vertraging (jaar)</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Antwerpen (%)</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Vlaanderen (%)</b>
0	0.5	30.1
1	22.9	51.3
2	46.6	14.9
3 of meer	30.0	3.7

### 5.2.7 Indicator 7: Tijdstip van de definitieve uitsluiting

Er worden ongeveer evenveel leerlingen in de loop van het schooljaar als op het eind van het schooljaar (55.4%) definitief uitgesloten. Wellicht gaan de uitsluitingen van de maand juni grotendeels pas in op 30 juni. Dit betekent dat deze uitgesloten leerlingen tot de laatste schooldag aanwezig waren op de uitsluitende school.

In de loop van het schooljaar vallen er in december, januari en maart de meeste definitieve uitsluitingen. Van februari tot en met mei wordt net geen 19% van alle definitieve uitsluitingen geregistreerd, terwijl dit vóór 1 februari bijna 26% is.

Tabel 7

*Leerlingen die definitief werden uitgesloten volgens het tijdstip van de uitsluiting (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013)*

<b>Maand van de definitieve uitsluiting</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Antwerpen (%)</b>	<b>Aandeel t.o.v. alle definitief uitgesloten leerlingen in Vlaanderen (%)</b>
September	1.7	3.9
Oktober	4.8	9.4
November	5.2	10.2
December	7.8	5.7
Januari	6.2	7.5
Februari	4.0	5.9
Maart	7.5	8.4
April	3.1	5.0
Mei	4.3	4.3
Juni	55.4	39.7

## 5.3 Kwalitatieve onderzoeksresultaten: de casestudy

### 5.3.1 Kenmerken en selectie van scholen

#### 5.3.1.1 Scholen op LOP-niveau

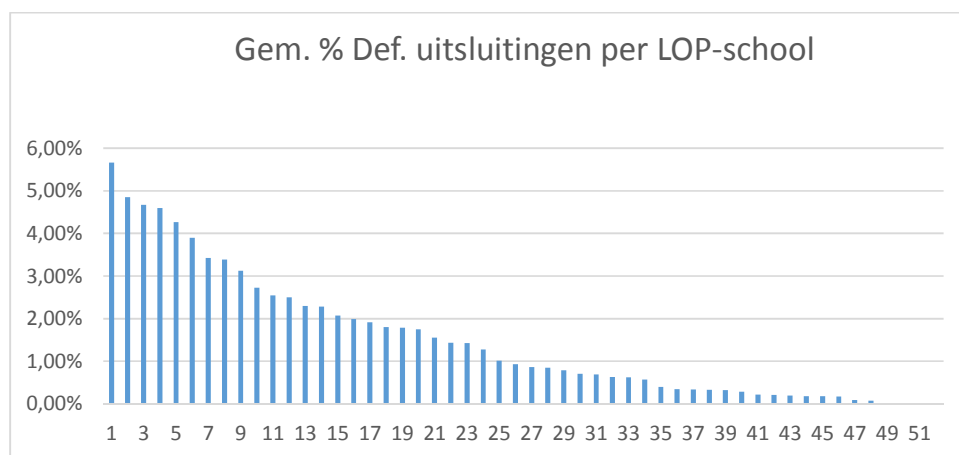
Zoals toegelicht in hoofdstuk 4 willen we voor deze studie scholen selecteren op basis van twee variabelen namelijk het aantal definitieve uitsluitingen en de schoolse vertraging van hun leerlingenpopulatie. In digitale bijlage zijn deze gegevens voor alle LOP-scholen af te lezen. Daarnaast is op LOP-niveau voor beide variabelen het gemiddelde en de mediaan bepaald. In tabel 8 zijn deze kengetallen schematisch voorgesteld.

Tabel 8

*Kengetallen voor definitieve uitsluitingen en schoolse vertraging op LOP-niveau*

	<b>Mediaan (N=52)</b>	<b>Gemiddelde (N=52)</b>
<b>Definitieve uitsluitingen</b>	0.9 % = 5.5 leerlingen	1.66 % = 9.1 leerlingen
<b>Schoolse Vertraging</b>	53.6 %	52.2 %

Binnen LOP-Antwerpen worden er per school gemiddeld negen leerlingen definitief uitgesloten wat overeenkomt met 1.66% van de gemiddelde schoolbevolking. Hierbij ligt de mediaan echter op 5.5 leerlingen of 0.9%. Dit geeft aan dat het aantal definitieve uitsluitingen niet evenwichtig over alle scholen is verdeeld. Wanneer we de vorm van deze parameter opstellen wordt dit bevestigd. De analyseresultaten bij beschikbaar in de digitale bijlage. Figuur 7 geeft visueel weer dat de meeste scholen eerder in beperkte mate te maken hebben met definitieve uitsluitingen.



Figuur 7. *Gemiddeld percentage aantal definitieve uitsluitingen per LOP-school*

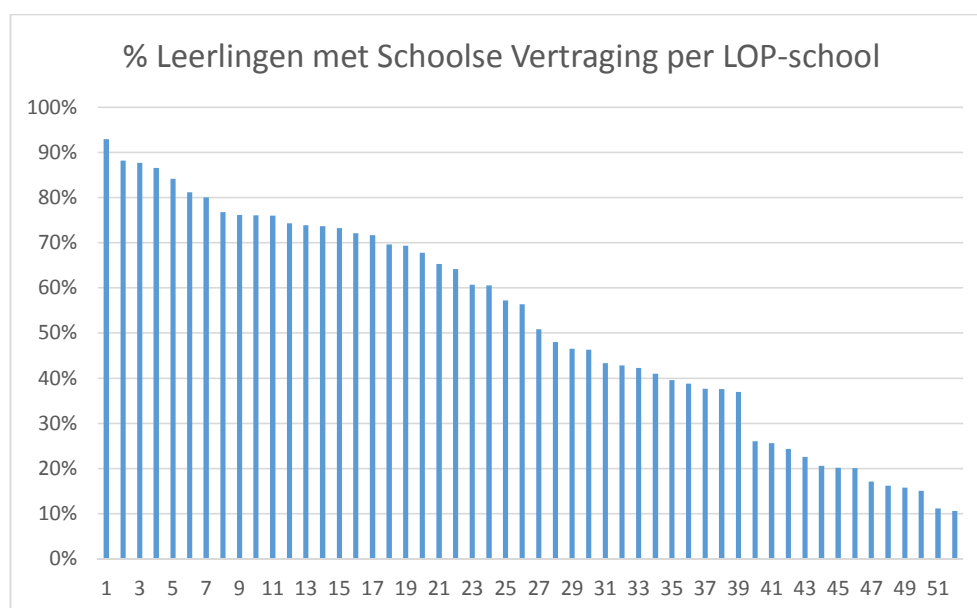
Tabel 9 geeft een overzicht van hoeveel leerlingen er per school gemiddeld per schooljaar worden uitgesloten. Er zijn 11 LOP-scholen die jaarlijks maximum één leerling uitsluiten. We tellen 25 scholen die 2 tot 10 leerlingen uitsluiten, 10 scholen sluiten 11 tot 20 leerlingen uit. Zes scholen hebben ieder schooljaar meer dan 22 uitsluitingen.

Tabel 9

*Aantal LOP-scholen volgens hun jaarlijks aantal uitsluitingen*

<b>Gemiddeld aantal definitief uitgesloten leerlingen</b>	<b>Aantal LOP-scholen</b>	<b>Schoolcode geselecteerde scholen</b>
0 – 1	11	S1-S2
2 – 10	25	S3-S4-S5-S6-S8-S14
11 – 22	10	S9-S10-S11
Meer dan 22	6	S7-S12-S13

Op LOP-niveau is de gemiddelde schoolse vertraging 52.2% wat betekent dat iets meer dan de helft van de Antwerpse leerlingpopulatie minstens één jaar schoolse vertraging heeft. De mediaan is 53.6% wat aangeeft dat de leerlingen met schoolse vertraging evenwichtig over alle scholen verdeeld zijn. Er zijn 13 scholen waar de schoolse vertraging onder 30% ligt, in 17 scholen ligt het boven 70%. Opnieuw bevestigen de analyseresultaten dit. Figuur 8 geeft visueel weer dat de verdeling gelijkmatiger mate te maken hebben met definitieve uitsluitingen.



Figuur 8. *Percentage leerlingen per LOP-school met minimum 1 jaar schoolse vertraging*

### 5.3.1.2 Doelgerichte selectie van scholen

Zoals eerder aangegeven ligt de focus van de cases op secundaire scholen binnen LOP-Antwerpen. Met het oog op onderlinge vergelijkbaarheid worden geen Israëlitische en Turkse scholen opgenomen in de selectie. Om dezelfde reden worden er geen scholen opgenomen die deeltijds beroepsonderwijs of bijzonder secundair onderwijs inrichten. Hoewel dit onderzoek een bijdrage wil leveren aan het gehele Antwerpse onderwijs, is gezien het beperkte tijdsbestek en de nodige aanwezigheid van de onderzoeker in de scholen, onmogelijk om alle scholen van LOP-Antwerpen op te nemen in de steekproef.

Om de steekproef samen te stellen hanteren we een objectief kader dat opgebouwd is uit twee ratiovariabelen. De eerste variabele is het aantal definitieve uitsluitingen. Een voor de hand liggende keuze gezien het opzet van dit onderzoek. De andere variabele is schoolse vertraging. We kiezen hiervoor omdat ongeveer 70% van alle definitief uitgesloten jongeren ten minste één jaar schoolse vertraging heeft (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2013). We mogen verwachten dat enerzijds scholen met een hoge schoolse vertraging vergelijkbaar zijn net zoals scholen met een lage schoolse vertraging.

Door de beide criteria in te delen in een “Hoog” en “Laag” gedeelte ontstaan er vier clusters van scholen zoals tabel 10 verduidelijkt.

Tabel 10

*Clusters van scholen volgens het aantal definitieve uitsluitingen en de schoolse vertraging*

<b>Definitieve uitsluitingen</b>	<b>Schoolse vertraging</b>	<b>Clusters</b>
Laag	Laag	Laag-Laag
Laag	Hoog	Laag-Hoog
Hoog	Laag	Hoog-Laag
Hoog	Hoog	Hoog-Hoog

Dit onderzoek werkt met scholen die individueel behoren tot één van de vier clusters. Om deze scholen te selecteren worden ze eerst geclusterd volgens de combinatie van twee variabelen. Wat betreft het aantal uitsluitingen bepalen we eerst hoeveel leerlingen iedere school uitgesloten heeft in de schooljaren 2011-2012 en 2012-2013. Deze som wordt gedeeld door het totaal aantal leerlingen van die school. Door dit resultaat uit te drukken in procent ontstaat per school het gemiddeld aantal definitieve uitsluitingen. De andere variabele, schoolse vertraging, is reeds procentueel uitgedrukt in de LOP-dataset.

Om “Hoog” en “Laag” te definiëren wordt voor iedere variabele de mediaan bepaald. We kiezen voor de mediaan omdat er zo telkens twee even grote groepen ontstaan. Scholen die ten opzichte van de mediaan meer of minder definitieve uitsluitingen hebben krijgen respectievelijk het label “Hoog” of “Laag”. Hetzelfde gebeurt voor schoolse vertraging. Hierdoor behoren steeds 26 LOP-scholen tot de



groepen “Hoog” en 26 tot “Laag”. Door de combinatie van beide criteria komt iedere school in één cluster terecht namelijk “Laag-Laag”, “Laag-Hoog”, “Hoog-Laag” of “Hoog-Hoog”. Zoals eerder toegelicht mogen we bij scholen met een lage score voor schoolse vertraging verwachten dat er ook een lage score is voor het aantal definitieve uitsluitingen. Omgekeerd, bij een hoge score verwachten we een hoog aantal definitieve uitsluitingen. Deze prognose wordt bevestigd voor 44 van de 52 LOP-scholen. Het overzicht van deze scholenclustering is beschikbaar als digitale bijlage. Het is niet verrassend dat een aantal scholen buiten de prognose vallen. Naast schoolse vertraging hebben immers ook andere profielkenmerken zoals geslacht, de gevolgde onderwijsvorm, ouderkenmerken en nationaliteit eveneens een belangrijke impact op het aantal definitieve uitsluitingen.

Vervolgens wordt een preselectie gemaakt per onderwijsnet. Uit het Vrij Gesubsidieerd Onderwijs worden acht scholen gekozen die verspreid zijn over de vier clusters. Hetzelfde geldt voor het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs voor vijf scholen. Het onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap levert een preselectie op van vier scholen die behoren tot drie clusters. Tot slot blijken de twee scholen van het Provinciale Onderwijs binnen één cluster te vallen. Deze eerste netoverschrijdende preselectie levert 19 scholen op. We maken bewust de keuze om scholen uit de vier grootste onderwijsnetten op te nemen in de steekproef. Hierdoor ontstaat een zo breed mogelijk spectrum van Antwerpse scholen zonder een voorkeur voor een bepaald net uit te spreken. De 19 scholen worden door hun coördinerend directeur beoordeeld op relevantie binnen dit onderzoek. Vijf scholen vallen hierdoor af. Vervolgens informeren ze de betrokken directies over het onderzoek en verzoeken hen om aan het onderzoek deel te nemen. Kort daarop wordt telefonisch contact opgenomen met de kandidaatscholen. Het onderzoeksopzet wordt mondeling toegelicht en een interviewdatum vastgelegd. Alle gecontacteerde scholen stemmen in om mee te werken waardoor een steekproef ontstaat van 14 Antwerpse secundaire scholen. Acht uit het vrije onderwijsnet en telkens twee uit de andere drie netten. Tabel 11 geeft een overzicht van de deelnemende scholen volgens cluster en onderwijsnet.

Tabel 11

*Overzicht van scholen en hun schoolcode ingedeeld volgens cluster en onderwijsnet*

<b>Schoolcode</b>	<b>Clusters: (Definitieve uitsluitingen – Schoolse vertraging)</b>	<b>Onderwijsnet</b>
S1	Laag – Laag	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
S2	Laag – Hoog	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
S3	Laag – Hoog	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
S4	Laag – Hoog	Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
S5	Laag – Hoog	Officieel Gesubsidieerd Onderwijs
S6	Hoog – Laag	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
S7	Hoog – Laag	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
S8	Hoog – Laag	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
S9	Hoog – Hoog	Provinciaal Onderwijs
S10	Hoog – Hoog	Provinciaal Onderwijs
S11	Hoog – Hoog	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
S12	Hoog – Hoog	Vrij Gesubsidieerd Onderwijs
S13	Hoog – Hoog	Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap
S14	Hoog – Hoog	Officieel Gesubsidieerd Onderwijs

Scholen zoals S1 blijken zelden of nooit met definitieve uitsluitingen te maken te hebben. Dit type school kan beperkt bijdragen tot de onderzoeksproblematiek. Dit verklaart waarom slechts één school uit de cluster “Laag-Laag” is opgenomen. Scholen S6 tot en met S14 scoren allemaal “Hoog” op definitieve uitsluitingen en kunnen hierdoor als ervaringsdeskundige scholen een belangrijke bijdrage leveren aan het onderzoek. De scholen S2 tot en met S8 zijn scholen die buiten de clusters “Laag-Laag” en “Hoog-Hoog” vallen. Omdat de steekproef bewust is samengesteld uit deze gevarieerde groep van scholen, vergroot de kans dat contrasten tussen deze scholen gedetecteerd worden.

De 14 geselecteerde scholen die deel uitmaken van de studie behoren tot de vier traditionele onderwijsnetten. Acht scholen behoren tot het VGO en telkens twee tot het GO!, PO en OGO. Daarvan organiseren negen scholen als onderwijsvorm het ASO, tien scholen BSO, tien scholen TSO en elf scholen organiseren de B-stroom in de eerste graad. Er zijn acht scholen die het studiegebied handel aanbieden en één school mechanica-elektriciteit. Op schoolniveau ligt het aantal definitieve uitsluitingen tussen 0.09% en 5.67%. De schoolse vertraging ligt op schoolniveau tussen 15% en 93%. Tabel 12 geeft een overzicht van de kenmerken van de deelnemende scholen.

Tabel 12

*Kenmerken van de geselecteerde scholen*

<b>Code</b>	<b>Net</b>	<b>Onderwijs- vorm</b>	<b>B-stroom</b>	<b>Handel</b>	<b>Mech. – Elektr.</b>	<b>Definitieve uitsluiting (%)</b>	<b>Schoolse vertraging (%)</b>
S1	VGO	ASO				0.09	15
S2	VGO	BSO TSO				0.4	61
S3	VGO	ASO BSO TSO	X	X		0.7	65
S4	GO!	ASO BSO TSO	X	X		0.33	74
S5	OGO	ASO	X			0.84	72
S6	VGO	ASO				1.55	41
S7	VGO	ASO BSO TSO	X	X		4.3	51
S8	VGO	ASO BSO TSO	X	X		1	63
S9	PO	BSO TSO	X			2	55
S10	PO	ASO BSO TSO	X	X		2.5	62
S11	VGO	ASO BSO TSO	X	X		2.3	93
S12	VGO	BSO TSO	X	X		3.9	72
S13	GO!	BSO TSO	X	X	X	5.67	87
S14	OGO		X			3.42	61

### 5.3.2 Tucht in schoolreglementen

Iedere geselecteerde school heeft in haar schoolreglement een apart hoofdstuk waarin men informeert hoe ze omgaat met tuchtmaatregelen, andere maatregelen en de bijhorende procedures. Alle schoolreglementen gelijken sterk op elkaar maar toch zijn er ook verschillen omdat ieder onderwijsnet vanuit een ander sjabloon vertrekt dat door de school wordt gepersonaliseerd.

#### 5.3.2.1 Maatregelen bij schending van de leefregels

Alle scholen hanteren de terminologie ordemaatregel en tuchtmaatregel. Enkel scholen van het Onderwijs van de Vlaamse Gemeenschap (GO!) hanteren een derde term namelijk de bewarende maatregel.

Over de preventieve schorsing wordt verschillend gecommuniceerd. Scholen van het Vrij Gesubsidieerd Onderwijsnet (VGO) en Provinciaal onderwijsnet (PO) beschouwen deze maatregel als een ordemaatregel, voor de twee scholen van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijsnet (OGO) is dit een tuchtmaatregel. De twee steekproefscholen van het GO! benoemen de preventieve schorsing een bewarende maatregel.

Alle scholen sommen de tijdelijke uitsluiting en definitieve uitsluiting op als tuchtmaatregel. Drie scholen voegen hier één (S11 en S13) of twee (S3) tuchtmaatregelen aan toe.

In het schoolreglement van het OGO wordt niet gecommuniceerd over de opvangregeling naar aanleiding van een preventieve schorsing, tijdelijke- of definitieve uitsluiting. Eén school van het VGO doet dit ook niet (S3).

Enkel scholen van het VGO halen het herstelgericht groeps gesprek aan als mogelijke maatregel tijdens de tuchtprocedure. School S8 is hierop een uitzondering binnen de VGO-scholen.

#### 5.3.2.2 Procedures bij maatregelen

Alle scholen beschrijven de tuchtprocedure en de bijhorende beroepsprocedure. Enkel de twee scholen van het GO! voegen hier het annulatieberoep aan toe.

Scholen van het GVO, PO en GO! lichten toe hoe de procedure verloopt bij een preventieve schorsing. De twee OSO-scholen vermelden dit niet.

Over het moment waarop het tuchtverhoor ten vroegste mag doorgaan stellen we drie mogelijke versies vast. De twee GO!-scholen vermelden geen tijdstip, de twee OGO-scholen hanteren ten vroegste vier dagen na verzending van de uitnodigingsbrief, de twee PO-scholen hanteren hiervoor zes dagen en de VGO- scholen vermelden zowel vier dagen (S2, S6, S7, S8 en S12) als zes dagen (S1 en S11).

Scholen van het GVO en GO! geven aan dat het tuchtdossier niet overdraagbaar is naar een andere school. De twee OSO- en PO-schoolreglementen vermelden dit niet.

### 5.3.3 Bevindingen bij interviews

#### 5.3.3.1 Factoren die het advies van de begeleidende klassenraad beïnvloeden

De analyse van de interviews levert informatie op over vier adviesbepalende factoren. We bespreken achtereenvolgens de formele- en informele uitgangspunten, de samenstelling van de klassenraad en de rol van de directeur.

##### Formele uitgangspunten

Scholen beschouwen vaak het pedagogisch project en het schoolreglement als hun visietekst inzake leefregels. Geen enkele school bezit hierrond een specifieke visietekst of verwijst naar een theoretisch model dat men hanteert bij de implementatie van het sanctioneringsbeleid. Bijna alle scholen hebben uitgeschreven afspraken rond welke sanctie bij welk ongewenst gedrag hoort.

Wanneer een leerling een eenmalig zeer ernstig feit pleegt, beslist bijna iedere school tot een definitieve uitsluiting. Echter scholen verschillen in wat ze als zeer ernstig beschouwen. Zo is voor de ene school (S10) drugs een reden om altijd van school verwijderd te worden terwijl voor een andere dat niet altijd het geval is (S11). Scholen formuleren vaak andere feiten waarbij ze een nultolerantie hanteren zoals fysiek geweld, gevaar betekenen voor de veiligheid van leerlingen of leraars, het leerproces verhinderen of een strafbaar feit plegen.

*“Waar ik heel kort op de bal speel is geweld. We hebben eigenlijk een nultolerantie en ook dat werkt, dus elke vorm van geweld wordt, vechten is eigenlijk sowieso schoolverwijdering.”*

*[S4; r153-155]*

Onder strafbare feiten rekent men afpersing, diefstal, drugs, brandstichting, seksuele handelingen, vandalisme en wapendracht.

Verschillende scholen streven ernaar om vanaf een bepaald tijdstip geen enkele leerlingen definitief uit te sluiten. Bijna de helft van de onderzochte scholen haalt spontaan aan dat ze na de paasvakantie geen leerlingen van school sturen. Een minderheid van scholen sluit in principe geen leerlingen uit na januari (S5, S11, S12). Vrijwel alle scholen beslissen op het eind van het schooljaar of een bepaalde leerling definitief wordt uitgesloten. Er is één school die dit op het eind van het schooljaar nooit doet (S14).

Vrijwel alle scholen bezitten een uitgeschreven stappenplan met enerzijds begeleidende en remediërende maatregelen en anderzijds maatregelen die sanctionerend zijn. De sanctionerende maatregelen zijn meestal gebaseerd op een cascadesysteem. Naarmate het stappenplan vordert is de sanctie steeds zwaarder.

*“Na vijf stickers zijn er de verdere stappen die er genomen worden, of de verdere sancties die er genomen worden. Dat systeem bouwt zich op, totdat men inderdaad kan beslissen dat er een begeleidingsplan moet opgestart worden.” [S11; r78-80]*

Scholen hanteren allemaal dezelfde sanctionerende maatregelen zoals een nota, strafstudie, gedragscontract, tijdelijke schorsing of een tijdelijke uitsluiting. Als zwaarste maatregel past men de definitieve uitsluiting toe. In vrijwel alle scholen geeft het zorgteam of de klassenraad aan de directeur het advies om de tuchtprocedure op te starten. In één school (S7) start de tuchtprocedure op basis van een numeriek cascadesysteem.

*“Per drie S’en wordt er iets ondernomen om te proberen de leerlingen te laten werken aan hun gedrag. En bij S vijftien is het meestal het advies van de klassenraad.” [S7; r65-66]*

### Informele uitgangspunten

Eén school (S10) grijpt de beslissing tot definitieve uitsluiting aan als leermoment voor de klasgenoten. In een andere school (S7) hanteert men soms de schoolverwijdering als signaalfunctie. Scholen beslissen gemakkelijker tot een definitieve uitsluiting wanneer men het gevoel heeft dat alle - voor de school- haalbare maatregelen zijn uitgeput.

De meeste scholen werken tijdens de begeleidende klassenraad vanuit het perspectief dat iedere leerling een individuele aanpak nodig heeft. Hierdoor zoekt men naar de best passende maatregel waarbij er steeds aandacht is voor de contextgegevens en het individueel belang van de leerling. Dit perspectief sluit niet uit dat de klassenraad een tuchtmaatregel adviseert.

***“Het is niet zo dat als je een diefstal pleegt, dan ga je eruit? Ik geef maar een voorbeeld.***

*Nee, want daar gaat nog altijd gekeken worden naar andere zaken.*

***Dus iedere case wordt eigenlijk individueel behandeld?***

*Ja ja ja. Ja, nee dat is niet zo van, allez, rood is dat en geel is dat en groen is dat, nee nee nee.*

*Elk geval wordt individueel bekeken.” [S14; r168-173]*

Eén school (S7) hanteert het perspectief dat het moeilijk denkbaar is dat eenzelfde vergrijp zou leiden tot een andere maatregel. Deze school plaatst enkel het belang van de klas en lerengroep voorop. De begeleidende klassenraad adviseert bijna altijd de definitieve uitsluiting.

Bijna alle scholen sluiten een leerling uit die te maken heeft met een eenmalig zeer ernstig incident. Een herstelgerichte maatregel is in deze situaties een zelden toegepaste aanpak.

Alle scholen schakelen hun stappenplan in bij gedrag dat geen zware schade aanbrengt maar zeer storend is omdat het frequent voorvalt. Wanneer de aangewende strategieën niet leiden tot het aanleren van het gewenste gedrag wordt vaak, afhankelijk van het tijdstip van het schooljaar, overgegaan tot een definitieve uitsluiting.

Enkele scholen geven aan dat men wel eens mondeling aan ouders of leerlingen aanraadt om uit eigen initiatief van school weg te gaan. Sommige scholen doen dit structureel op het eind van het schooljaar en delen het advies dan schriftelijk mee. Het advies wordt in sommige scholen strikt afgedwongen in andere niet. De tuchtprocedure wordt bij deze alternatieve vormen van tuchtmaatregelen niet doorlopen.

*“Wij hebben wel wat leerlingen die wij op het eind van het schooljaar zeggen van: “Wij gaan u naar volgend schooljaar toe niet meer terug inschrijven”.*

***En u gebruikt het woord ‘zeggen’.***

*Nee, dat staat op papier. Daar maken wij een document van, dat we door alle partijen laten ondertekenen.*

***Doorloopt die dan ook de tuchtprocedure?***

*Nee, wij proberen dat aan de tafel met de ouders te bespreken” [S8; r40-47]*

### Samenstelling van de begeleidende klassenraad

In de meeste scholen zijn alle leden van de klassenraad aanwezig. Door goed te modereren slagen scholen er in om iedereen vrij zijn inbreng te laten hebben. Drie scholen (S10, S11, S12) geven aan dat de directeur er bewust voor kiest om niet aanwezig te zijn.

***“Bent u, als directeur, op de begeleidende klassenraad aanwezig? Nee.***

***Doet u dat bewust? Ja. Eh, om te vermijden dat men achteraf zou kunnen zeggen dat ik teveel beïnvloed ben. Of dat het omgekeerd is: dat ik de klassenraad zou beïnvloeden.”***

*[S10; r40-47]*

Na de leerlingenbespreking wordt in één school (S9) steeds het klassenraadadvies bepaald via geheime stemming.

### Rol van de directeur

In drie scholen (S10-S11-S12) is de directeur in principe niet aanwezig tijdens de begeleidende klassenraad. De andere directeurs geven aan dat ze tijdens de klassenraad verschillende taken opnemen zoals het bewaken van de procedurele stappen, zorgen dat iedereen zijn inbreng heeft, de volledigheid van het tuchtdossier onder de aandacht brengen, de schoolvisie formuleren inzake sanctioneren en tuchtmaatregelen, alternatieve acties aanbrengen zoals begeleidende-, remediërende- en herstelgerichte maatregelen, een voorstel van maatregel formuleren en aansturen tot een gedragen advies. Directeurs die deze taken opnemen merken dat dit leidt tot een beperking van het aantal definitieve uitsluitingen.

De begeleidende klassenraden geven in alle scholen vooraf advies aan de directeur. We stellen vast dat men dan bijna altijd adviseert om de leerling definitief uit te sluiten. De meeste directeurs nemen het advies altijd over in hun beslissing. In enkele scholen (S3-S4-S11-S12-S13) geven directies aan dat ze soms het advies niet overnemen maar dat dit toch eerder zeldzaam is en vaak moeilijk ligt bij het korps.

***“Wanneer de klassenraad een advies geeft om de leerling van school weg te sturen volg je als directeur dan altijd dat advies?***

*Nee, dat is dan gene evidente.*

***Gebeurt dat vaak dat je dat je het advies niet volgt?***

*Nee, ik denk dat in twee derde van de gevallen het volg.*

***En dan één derde is wat lastiger wellicht, hoe ga je daar dan mee om naar uw korps toe?***

*Ja. Ja ondersteuning van het CLB, motiveren ook.” [S4; r288-295]*

#### 5.3.3.2 De tuchtprocedure in de praktijk

Codex SO beschrijft in artikel 123/9 de reglementering die geldt bij een tuchtdossier. Alle scholen slagen erin om de zeven procedureregels in de praktijk te brengen. In hun aanpak stellen we overeenkomsten en verschillen vast.

In veel scholen start de directeur in overleg met het zorgteam of de klassenraad de tuchtprocedure op. Twee scholen (S1, S8) geven aan dat de directeur dit alleen beslist. Bij het opstarten van de tuchtprocedure wordt in de meeste scholen bekeken of een preventieve schorsing noodzakelijk is. Drie scholen (S5, S12, S13) geven aan dat ze dit sowieso doen bij de start van een tuchtprocedure.

De directeurs waken erover dat alle procedurele stappen gezet worden. Een beleidsmedewerker geeft hierbij vaak administratieve ondersteuning. Alle scholen geven aan dat ze op juridische ondersteuning kunnen rekenen vanuit hun onderwijskoepel. Hierdoor beschikken de scholen onder andere over modelbrieven en stappenplannen. Scholen geven aan dat de procedurestappen haalbaar zijn maar ervaren tevens belemmerende factoren die te maken hebben met de medewerking van ouders, de organisatie van de begeleidende klassenraad maar vooral de druk vanuit juridisch oogpunt. Leerkrachten, maar vooral ouders, ervaren de procedure als complex omwille van de diverse procedurele stappen en het tijdspad dat men hierbij moet respecteren. Daarnaast vinden sommige scholen het frustrerend dat ouders niet altijd ingaan op de uitnodiging tot tuchtverhoor en dat ze aangetekende zendingen negeren. Scholen slagen er niet in om, kort na het opstarten van de tuchtprocedure, een voltallige begeleidende klassenraad te organiseren. Ze pakken dit eerder pragmatisch aan om met zoveel mogelijk leden te overleggen. CLB-medewerkers zijn in de mate van het mogelijke aanwezig, maar vaak lukt dit niet. Vrijwel alle scholen halen de juridisering van de tuchtprocedure aan als de grootste belemmerende factor. Scholen ervaren een grote regeldruk en willen procedurefouten vermijden. Deze druk wordt enerzijds gevoed omdat men wil voorkomen dat een definitief uitgesloten leerling terug aanvaard moet worden omwille van een procedurefout.

*“En dan de tuchtprocedure, waar de procedure centraal staat, dit is nu zuiver juridisch, dit heeft niets pedagogisch, didactisch met zich mee te brengen. En het ergste is, dat iemand wordt verwijderd via een tuchtprocedure, dat die in beroep gaan, dat die voor de beroepscommissie komen, en dat die zegt van “Er is niets aan de hand, jij moet terug gaan naar de school” en dan stel ik het ook voor van “Waar staan we dan” want dan triomfeert de leerling.” [S3; r195-200]*

Daarnaast ervaren sommige scholen een eerder controlerende houding vanuit hun koepel. Enkele scholen geven aan dat ze niet steeds de tuchtprocedure volgen. Zo wordt het voorziene tijdspad tussen procedurele stappen ingekort of de organisatie van de kassenraad en tuchtverhoor omgewisseld.



In de praktijk blijken ouders vrijwel nooit een beroepsprocedure tegen een definitieve uitsluiting op te starten.

Drie op de vier scholen vinden dat ze niet te veel maar ook niet te weinig overgaan tot definitieve uitsluitingen. Geen enkele school oordeelt dat ze te weinig overgaat tot uitsluitingen. De andere scholen (S7,S9,S12,S13) geven aan dat ze het aantal schoolverwijderingen in hun school te hoog vinden. Sommige scholen stellen tevens dat ze hierop willen inzetten of dit reeds bewust doen terwijl één school (S12) zegt dat uitsluiting de enige oplossing is.

*“Ik vind dat we er heel veel hebben. Ik zou veel liever minder hebben, maar degeen die gebeuren, dan kunnen we gewoon niet anders. Het zijn er veel te veel, het zijn er drieëndertig, maar als je die dossiers bekijkt, dan zeg je ja die mannen konden wij niet houden.”*

*[S12; r376-378]*

### 5.3.3.3 Elementen die het aantal definitieve uitsluitingen temperen

Scholen halen tijdens de interviews bewust maar ook vaak onbewust een aantal elementen aan die er toe leiden dat de hoeveelheid definitieve uitsluitingen beperkt wordt in hun school. Men denkt hierbij aan de specifieke rol die opgenomen wordt door de leraar, de leerlingenbegeleider, de directeur en de ouders. Daarnaast ziet men heil in een transparant sanctioneringsstelsel, frequent overleg en een goede studiekeuze. Scholen ondernemen een mix van succesvolle acties die begeleidend, curatief, belonend of herstelgericht zijn. We sommen hieronder de concrete elementen op die scholen aangebracht hebben.

Tabel 13

*Elementen die de leraar opneemt waardoor het aantal definitieve uitsluitingen tempert*

<b>Thema</b>	<b>Elementen</b>
Relatie met de leerlingen	Warme relatie met de leerlingen Leerlingen persoonlijk kennen Coachend aanspreken op goed/fout gedrag Begeleider van herstelgesprekken tussen leerling-leerling Voeren van herstelgesprek leraar-leerling na de les
Relatie met de ouders	Warme relatie met de ouders Vlot communiceren via beschikbare kanalen
Professioneel handelen	Herstelgerichte technieken beheersen Beheersen van gesprekstechnieken

Tabel 14

*Elementen die de leerlingenbegeleider opneemt waardoor het aantal definitieve uitsluitingen tempert*

<b>Thema</b>	<b>Elementen</b>
Relatie met de leerlingen	Warme relatie met leerlingen Leerlingen persoonlijk kennen Coachend aanspreken op goed/fout gedrag Begeleider van herstelgesprekken tussen leerling-leerling Voeren van herstelgesprek leraar-leerling Bespreking leerlingenvolgkaart Samen zoeken naar wat werkt
Relatie met de leraren	Warme relatie met leraren Coachend benaderen = bespreken van aanpak, strategie,... Laagdrempelig Begeleider van herstelgesprek leraar-leerling
Relatie met de ouders	Snel contact opnemen bij probleemgedrag Samenwerken rond aanleren gewenst gedrag Informeren over de schoolaanpak Open staan voor hulpvraag van ouders
Professioneel handelen	Herstelgerichte technieken beheersen Beheersen van gesprekstechnieken
Alternatieve maatregelen	Begeleiden en opvolgen van time-out (extern en intern)

Tabel 15

*Elementen die de directeur opneemt waardoor het aantal definitieve uitsluitingen tempert*

<b>Thema</b>	<b>Elementen</b>
Relatie met de leerlingen	Warme relatie met de leerlingen Leerlingen persoonlijk kennen Coachend aanspreken op goed/fout gedrag Voeren van herstelgesprek leraar-leerling
Relatie met de leraren	Warme relatie met leraren Coachend benaderen = bespreken van aanpak, strategie, ... Laagdrempelig Begeleider van herstelgesprek leraar-leerling
Relatie met de ouders	Contact opnemen bij ernstig probleemgedrag Informeren over de schoolaanpak Open staan voor hulpvraag van ouders
Professioneel handelen	Herstelgerichte technieken beheersen Beheersen van gesprekstechnieken
Begeleidende klassenraad	Aanwezig zijn bij de begeleidende klassenraad Bewaken van de procedurele stappen Zorgen dat ieder lid inbreng heeft Volledigheid van het tuchtdossier onder de aandacht brengen Schoolvisie formuleren inzake sanctioneren Alternatieve acties aanbrengen zoals begeleidende-, remediërende- en herstelgerichte maatregelen Aansturen op een gedragen advies

Tabel 16

*Elementen die de ouder opneemt waardoor het aantal definitieve uitsluitingen tempert*

<b>Thema</b>	<b>Elementen</b>
Samenwerken met de school	Samen zoek naar dingen die werken bij de leerling Leerling thuis ondersteunen om de afspraken te realiseren (niet sanctionerend)
Communicatie	Vlot communiceren met de school via de afgesproken communicatiekanalen

Scholen geven aan dat een transparant sanctioneringssysteem wenselijk is. Hierbij is vooraf de maatregel bepaald die de school zal nemen bij de schending van een bepaalde leefregel. Dit biedt aan alle actoren houvast, is duidelijk en voorkomt willekeur. Men stelt eveneens dat een numeriek systeem wel goed werkt voor ordemaatregelen maar dat dit best niet toegepast wordt voor het bepalen van tuchtmaatregelen. Scholen die aan klasgenoten uitleggen waarom een medeleerling wel of niet uitgesloten is ervaren dit als een meerwaarde.

*“Je moet zorgen dat die leerling weer zijn plaats terugkrijgt in de klas en een tweede kans krijgt. Maar dat de anderen daar wel van leren, hè. Je mag best fouten maken.”*

*[S10; r334-336]*

Scholen benoemen verschillende acties die een gunstige effect hebben op het gedrag van hun leerlingen. Men denkt hierbij aan veelvuldig overleg tussen leraren, leerlingenbegeleiders en directie, snel reageren op ongewenst gedrag, dagelijks individuele leerlingenvolgkaarten opvolgen of een gesprek met een leerling vlak na de les. Daarnaast stellen scholen ook vast dat een foutieve studiekeuze soms aanleiding geeft tot verlaagde leermotivatie samen met een verhoogde schending van leefregels. Scholen zetten daarom in op een goede studieoriëntering en adviseren daarom ouders en leerlingen om hun studiekeuze bij te sturen. Een school heeft strategisch ingezet op het indijken van schoolse vertraging. Volgens de directeur is daarom in deze school het aantal uitsluitingen sterk gedaald.

*“Het is meer een evenwicht tussen enerzijds nieuwe leerlingen en anderzijds leerlingen die al eerder op school zaten.*

***Het verschil is min of meer weggewerkt, versta ik daaruit, tussen de doorstroomleerlingen en de ingestroomde leerlingen.***

*Dat kun je op twee manieren zien, door het feit dat we inderdaad de schoolachterstand hebben teruggedrongen. Doordat de doorstroming van onze eigen leerlingen veel beter loopt, is er veel minder plek om kwetsbare leerlingen nog extra in te schrijven, waardoor eigenlijk op die manier het niet onlogisch is dat je minder uitschrijvingen of minder problematiek hebt op uw nieuwe leerlingen.” [S11; r43-51]*

Scholen ervaren ook succes als ze inzetten op een mix van preventieve acties. Men hanteert belonende acties zoals groene nota's geven of stickers kleven in de agenda. Er zijn ook diverse begeleidende maatregelen zoals individuele- en klasgesprekken. Scholen zijn ook meestal tevreden over externen die binnen of buiten de school de leerlingen begeleiden. Curatieve maatregelen zoals een gedragscontract en dreigen dat men contact zal opnemen met de ouders, beogen vooral een schrik-effect, waarbij scholen merken dat sommige leerlingen hierdoor hun gedrag aanpassen en geen leefregels meer overtreden. Maar de acties waar de meeste scholen lovend over spreken zijn de herstelgerichte maatregelen.

*“Leerkracht komt bij mij heel emotioneel bij mij binnen. Dan heb ik de leerling bij mij gehaald en dan heb ik ze samen gebracht. Dan probeer ik in te schatten in hoeverre is mijn aanwezigheid belangrijk. Ik heb dat ook gevraagd. Toen was dat niet nodig. En ik heb gehoord dat het oké was. Dus er is een gesprek geweest en ze kunnen terug verder. Zonder dat er een sanctie valt.*

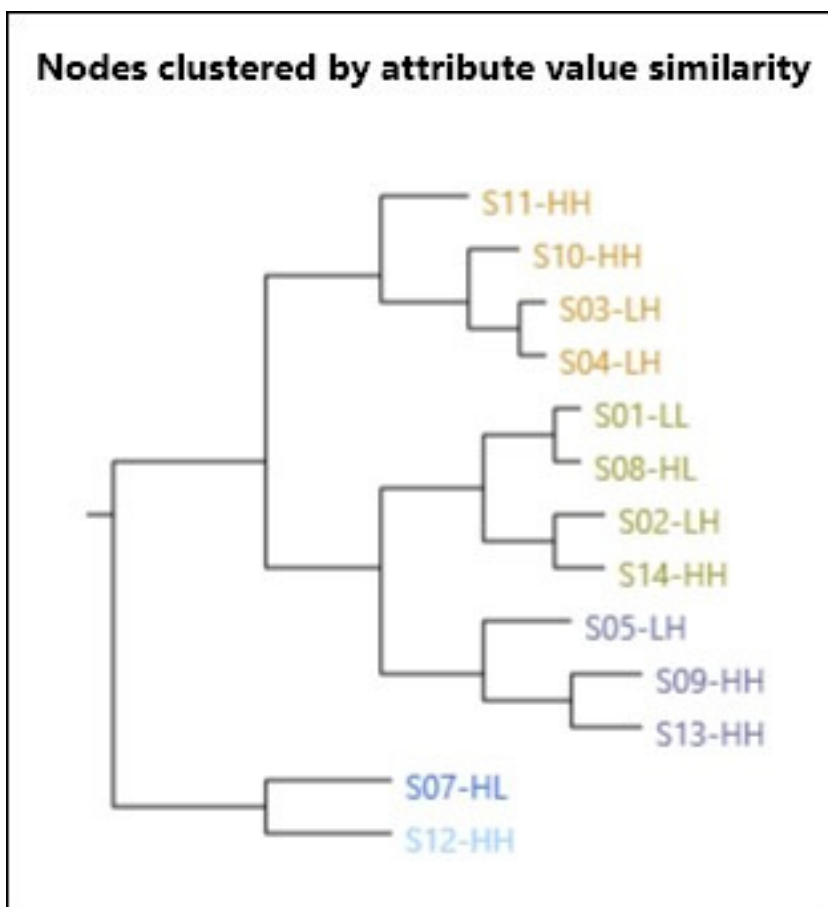
***Zonder dat er een sanctie valt?***

*Absoluut. Dat is natuurlijk belangrijk in dat soort aanpak” [S1; r300-306]*

Scholen die een herstelgerichte aanpak toepassen merken dat conflictsituaties ontmijnd worden zonder dat er gesanctioneerd wordt. Opvallend is dat scholen meermaals aangeven dat hier nog veel groeimarge is binnen hun school.

### 5.3.4 Typologieën van tuchtssystemen

Aan iedere school worden tien kenmerken toegewezen op basis van de wijze waarop men de tuchtprocedure in de praktijk brengt, de manier waarop men de uitgangspunten toepast en aankijkt tegenover het aantal schoolverwijderingen in de eigen school. In de digitale bijlage is hiervan het overzicht beschikbaar. Door de overeenkomsten en verschillen in kenmerken in kaart te brengen wordt het mogelijk om typologieën van tuchtssystemen op te stellen. Het softwareprogramma Nvivo levert een clusteranalyse aan waarbij we drie clusters onderscheiden. Figuur 9 is een visuele weergave van deze clusteranalyse.



*Figuur 9.* Clustering van scholen volgens kenmerken van hun tuchtstelsysteem

De cluster met school S11, S10, S3 en S4 noemen we tuchttype A, de cluster met school S1, S8, S2, S14, S5, S9 en S13 wordt tuchttype B en de groep met twee scholen S7 en S12 noemen we tuchttype C. Tabel 17 verduidelijkt welke scholen behoren tot de drie tuchttypes.

Tabel 17

*Clustering van scholen volgens tuchttype en schoolcode*

<b>Tuchttype</b>	<b>Analysecode</b>	<b>Schoolcode</b>
A	S03-LH	S3
	S04-LH	S4
	S10-HH	S10
	S11-HH	S11
B	S01-LL	S1
	S02-LH	S2
	S05-LH	S5
	S08-HL	S8
	S09-HH	S9
	S13-HH	S13
	S14-HH	S14
C	S07-HL	S7
	S12-HH	S12

Door de kenmerken van de drie tuchttypes op te lijsten is het mogelijk om de typologieën van tuchttypes te beschrijven.

Tabellen 18, 19 en 20 geven een overzicht van alle kenmerken die alle scholen binnen dit tuchttype gemeenschappelijk hebben.

Tabel 18

*Gemeenschappelijke kenmerken van het tuchtbeleid bij type A*

<b>Tuchttype A: Kenmerken van het tuchtbeleid</b>
De tuchtprocedure wordt opgestart door de directeur en het zorgteam
De preventieve schorsing wordt toegepast op maat van het tuchtdossier
De klassenraad gaat op zoek naar andere maatregelen dan de tuchtmaatregel
De klassenraad hanteert het perspectief dat de sanctie op maat van de leerling moet zijn
De directeur volgt niet altijd het advies van de klassenraad bij het nemen van de beslissing
De directeur heeft meer dan 2 jaar ervaring met tuchtprocedures
De school vindt het aantal definitieve uitsluitingen in de eigen school niet te hoog of te laag.

Tabel 19

*Gemeenschappelijke kenmerken van het tuchtbeleid bij type B*

<b>Tuchttype B: Kenmerken van het tuchtbeleid</b>
De tuchtprocedure wordt opgestart door de directeur en het zorgteam
De preventieve schorsing wordt toegepast op maat van het tuchtdossier
De directeur is steeds aanwezig tijdens de begeleidende klassenraad
De klassenraad gaat op zoek naar andere maatregelen dan de tuchtmaatregel
De klassenraad hanteert het perspectief dat de sanctie op maat van de leerling moet zijn
Het tuchtverhoor wordt steeds gevoerd nadat de klassenraad een advies formuleerde
De directeur volgt bijna altijd het advies van de klassenraad bij het nemen van de beslissing
De directeur heeft meer dan 2 jaar ervaring met tuchtprocedures
Leerlingen worden in principe na de paasvakantie niet definitief uitgesloten
De school vindt het aantal definitieve uitsluitingen in de eigen school niet te hoog of te laag.

Tabel 20

*Gemeenschappelijke kenmerken van het tuchtbeleid bij type C*

<b>Tuchttype C: Kenmerken van het tuchtbeleid</b>
Het tuchtverhoor wordt steeds gevoerd nadat de klassenraad een advies formuleerde
De klassenraad zoekt eerder beperkt naar andere maatregelen dan de tuchtmaatregel
De klassenraad hanteert het perspectief dat men de vooraf gekende sanctie moet toepassen
De school vindt het aantal definitieve uitsluitingen in de eigen school te hoog

**5.4 Invloed van tuchtssystemen op het aantal definitieve uitsluiting**

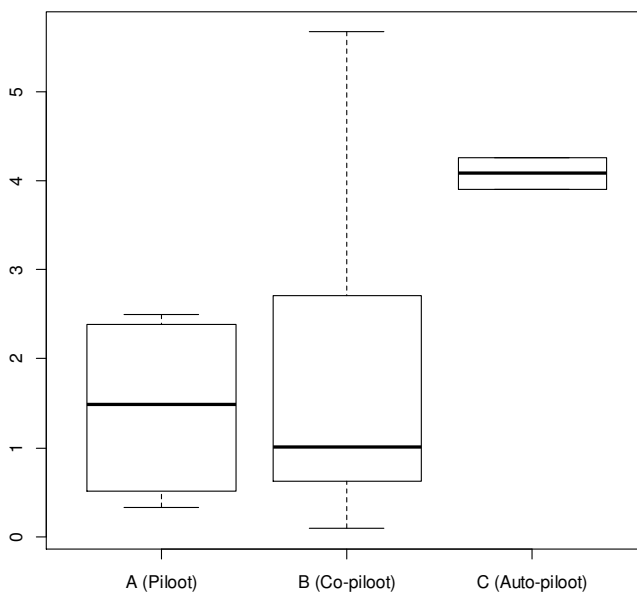
De invloed van de drie tuchtssystemen op het aantal definitieve uitsluitingen kan bepaald worden door voor ieder tuchttype het gemiddelde te berekenen van het relatief aantal definitieve uitsluitingen. Tabel 21 verduidelijkt deze cijfers. Om de gemiddelde uitsluitingscijfers beter te kunnen interpreteren wordt per tuchttype de standaardfout opgenomen in de tabel. De boxplot in figuur 9 geeft een visuele voorstelling van de ligging en spreiding per tuchttype.



Tabel 21

*Invloed van de tuchttypes op het gemiddeld aantal uitsluitingen*

Tuchttype	Gemiddeld uitsluitingscijfer (%)	Standaardafwijking	Schoolcode	Definitieve uitsluiting (%)
A	1.5	1.1	S3	0.7
			S4	0.3
			S10	2.5
			S11	2.3
B	1.9	2.0	S1	0.1
			S2	0.4
			S5	0.8
			S8	1.0
			S9	2.0
			S13	5.7
			S14	3.4
C	4.1	0.3	S7	4.3
			S12	3.9



*Figuur 9. Boxplot van het gemiddeld aantal uitsluitingen per schooljaar volgens tuchttype*

## 6. Conclusies

### 6.1 Inleiding

De conclusies van deze onderzoekstappen worden per onderzoeksvraag uitgeschreven. Eerst bespreken we de profielkenmerken van de definitief uitgesloten leerlingen in Antwerpse secundaire scholen. Daarna behandelen we hoe scholen de tuchtprocedure in de praktijk toepassen. Vervolgens komen de elementen aan bod die er toe leiden dat scholen beslissen om een leerling definitief uit te sluiten. Aansluitend bespreken we de typologieën van tuchtsystemen en het verband tussen deze types en het aantal definitieve uitsluitingen. In een samenvattend deel wordt gereflecteerd over de bijdrage die deze studie levert aan de bestaande wetenschappelijke kennisbasis. Ten slotte staan enkele goede praktijkvoorbeelden in de kijker die, volgens de onderzochte scholen, het aantal uitsluitingen beperken.

### 6.2 OV1: Welk profiel hebben leerlingen die definitief uitgesloten worden in het Antwerps secundair voltijds gewoon onderwijs?

De onderzoeksresultaten geven informatie over zeven indicatoren die betrekking hebben op het aantal definitieve uitsluitingen. Enkel de indicator leeftijd geeft geen aanleiding om opgenomen te worden als profielkenmerk. De onderzoeksresultaten van de andere zes indicatoren geven duidelijk aan dat ze als profielkenmerken in aanmerking komen. Telkens zijn er immers één of meerdere kenmerken die beduidend hoger scoren. Deze zes indicatoren geven aanleiding tot het opstellen van het profiel van de definitief uitgesloten leerlingen binnen het Antwerps secundair voltijds gewoon onderwijs.

#### 6.2.1 Indicator 1: Geslacht

Vooraf jongens worden definitief uitgesloten.

#### 6.2.2 Indicator 2: Leeftijd

Het aantal definitieve uitsluitingen is over alle leeftijden relatief gelijkmatig gespreid. Alleen bij de twaalf- en dertienjarigen zijn er beduidend minder. Dat er zo weinig twaalf- en dertienjarigen in de onderzoeksresultaten voorkomen is te verklaren door de vaststelling dat een groot deel van de Antwerpse leerlingen uit het basisonderwijs reeds een schoolse vertraging heeft opgelopen voor ze instromen in het secundair. Volgens de gegevens van de diocesane begeleidingsdienst Antwerpen had in 2011 ongeveer 28% van de Antwerpse twaalfjarigen reeds minstens één jaar schoolse vertraging.

Volgens het statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs 2012-2013 (2014) ligt dit in Vlaanderen op 15.3% bij leerlingen in het zesde leerjaar.

#### 6.2.3 Indicator 3: Etniciteit

Leerlingen met een niet-Belgische etniciteit worden veel vaker uitgesloten dan leerlingen met een Belgische etniciteit. Leerlingen met een mediterrane etniciteit nemen hierin het grootste aandeel op.

#### 6.2.4 Indicator 4: Onderwijsvorm

Een zeer groot aandeel van uitgesloten leerlingen komt uit de eerste graad (GSO) en het beroepssecundair onderwijs (BSO).

#### 6.2.5 Indicator 5: Studierichting en studiegebied

Het beroepsvoorbereidend leerjaar uit de eerste graad is een duidelijke uitschieter inzake aantal definitieve uitsluitingen. Samen met het eerste leerjaar B en eerste leerjaar A wordt zo de top drie gevormd. In de tweede en derde graad telt kantoor (BSO) opvallend meer uitgesloten leerlingen. Over alle studierichtingen heen stellen we in de tweede en derde graad de meeste uitsluitingen vast in de studiegebieden handel en mechanica-elektriciteit.

#### 6.2.6 Indicator 6: Schoolse vertraging

Zo goed als alle definitief uitgesloten leerlingen hebben minstens één jaar schoolse vertraging. Leerlingen met twee jaar schoolse vertraging vertegenwoordigen hierin de grootste groep.

#### 6.2.7 Indicator 7: Tijdstip van definitieve uitsluiting

Op het eind van het schooljaar worden de meeste leerlingen definitief uitgesloten. In de loop van het schooljaar stellen we de meeste uitsluitingen vast in december, januari en maart.

#### 6.2.8 Profiel van de definitief uitgesloten leerlingen binnen het Antwerps secundair voltijds gewoon onderwijs.

De conclusies voor de zeven hierboven besproken indicatoren worden schematisch voorgesteld in tabel 22 en vormen hierdoor het profiel van de Antwerpse definitief uitgesloten leerling.

Tabel 22

*Profielkenmerken voor de definitief uitgesloten leerlingen in het Antwerps secundair voltijds gewoon onderwijs volgens indicator*

<b>Indicator</b>	<b>Profielkenmerken</b>
Geslacht	Mannelijk
Leeftijd	14 jaar of meer
Etniciteit	Niet-Belgisch, Mediterrane
Onderwijsvorm	Beroepssecundair onderwijs Eerste graad
Studierichting	Kantoor
Studiegebied	Handel Mechanica-elektriciteit
Schoolse vertraging	Zo goed als alle leerlingen hebben schoolse vertraging. Twee jaar schoolse vertraging piekt.
Tijdstip van de uitsluiting	Einde van het schooljaar December Januari Maart

Als we het Antwerpse profiel vergelijken met het Vlaamse profiel van de definitief uitgesloten leerlingen dan stellen we vast dat beide identiek zijn voor de zeven onderzochte indicatoren. Aangezien de armoedekenmerken in dit onderzoek niet zijn opgenomen wordt hierover niets gerapporteerd. Daarnaast zijn er toch ook enkele bijzondere vaststellingen. Ten eerste brengt dit onderzoek aan het licht dat de studierichting kantoor als bijkomend profielkenmerk mag beschouwd worden. Ten tweede wordt de schoolse vertraging in deze studie meer in detail uitgesplitst. Hierdoor concluderen we dat vooral leerlingen met twee jaar schoolse achterstand definitief worden uitgesloten. Opvallend is ook dat in het Antwerpse profiel vrijwel alle leerlingen minstens één jaar schoolse vertraging bezitten. Ten derde hanteren we in dit onderzoek de indicator etniciteit in plaats van nationaliteit. Dit geeft de mogelijkheid om de niet-Belgische nationaliteit nauwkeuriger te bepalen.

Scholen waarbij de schoolpopulatie bestaat uit een hoge concentratie profiellere leerlingen hebben een veel grotere kans hoog te scoren op het gemiddeld aantal definitieve uitsluitingen. Als men de indicatoren overloopt dan zijn er enkele waar men als school nauwelijks kan op inzetten zoals geslacht, leeftijd en etniciteit. Ook op indicatoren die te maken hebben met het onderwijsaanbod kunnen scholen nauwelijks inspelen omdat dit het studieaanbod van de school ondergraft. De

B-stroom, het BSO, en klassen uit de studiegebieden handel en mechanica-elektriciteit afbouwen is voor scholen omwille van diverse redenen geen optie. Resten nog de indicatoren schoolse vertraging en het tijdstip van de uitsluiting, indicatoren waarop scholen wel kunnen inspelen. Wat betreft het tijdstip zal men wellicht in overleg dienen te gaan met omliggende scholen om tot gezamenlijke afspraken te komen. Om te vermijden dat niet alle scholen participeren aan de afspraken zou regelgeving op Vlaams niveau soelaas kunnen brengen. Scholen kunnen ook sterk inzetten om de schoolse vertraging te beperken. In een school werd deze aanpak met succes gerealiseerd. Door als school hierrond bewust strategische keuzes te maken en acties op te zetten slaagt men er in de schoolse vertraging in te dijken.

### **6.3 OV2: In welke mate slagen scholen er in om de tuchtprocedure na te leven?**

Alle scholen slagen erin om de tuchtprocedure op een goede manier te implementeren. Zowel de manier waarop ze hierrond communiceren als de wijze waarop ze de procedure in de praktijk brengen lukt hen goed.

In artikel 123/9 van de Codex SO somt de regelgever zeven regels op die aangeven hoe scholen procedureel moeten omgaan met een tuchtdossier. Scholen die een definitieve uitsluiting willen toepassen moeten deze regels dus respecteren en de ouders hierover vooraf inlichten. We mogen dus verwachten dat scholen de toepassing van deze regels verwerken in hun schoolreglement en de praktische toepassing ervan. Hieronder bespreken we enerzijds wat de conclusies zijn betreffende de schriftelijke communicatie via het schoolreglement en anderzijds hoe scholen de procedurele verplichtingen in de praktijk brengen.

#### 6.3.1 Procedurele verplichtingen en het schoolreglement

De regelgeving kent twee categorieën van maatregelen namelijk de “tuchtmaatregel” en “andere maatregel”. In alle schoolreglementen stellen we vast dat scholen hun maatregelen indelen in twee of drie categorieën. Scholen benoemen een “andere maatregel” steeds als een “ordemaatregel” of “bewarende maatregel”. Het gebruik van “tuchtmaatregel” wordt dan weer wel door alle scholen uit de regelgeving overgenomen.

De definitieve uitsluiting en de tijdelijke uitsluiting zijn volgens Codex SO de enige twee maatregelen die behoren tot de categorie tuchtmaatregelen. De meeste scholen passen deze regelgeving correct toe in het schoolreglement. Daarnaast stellen we vast dat enkele scholen ook andere maatregelen toewijzen aan deze categorie.

Alle scholen beschrijven correct de tuchtprocedure. Hierin vermelden ze ten eerste de manier waarop hun intentie tot een tuchtmaatregel aan de betrokken personen schriftelijk ter kennis wordt gebracht. Ten tweede geeft men aan dat de betrokken personen evenals de leerling, eventueel

bijgestaan door een vertrouwenspersoon, zullen worden gehoord. De tuchtprocedure beschrijft eveneens dat elke genomen beslissing schriftelijk wordt gemotiveerd. Ten vierde verwijst men naar de mogelijkheid tot beroep indien de school beslist tot een definitieve uitsluiting en hierbij wordt de overeenkomstige procedure steeds toegelicht. Scholen van het GO! voegen hier het annulatieberoep aan toe. In de beschrijving van de tuchtprocedures is ten vijfde opgenomen dat de betrokken personen inzage hebben in het tuchtdossier van de leerling. Tot slot stellen we vast dat elke beslissing aan de betrokken personen schriftelijk ter kennis wordt gebracht voordat de tuchtmaatregel van kracht wordt.

De overdraagbaarheid van het tuchtdossier naar een andere onderwijsinstelling wordt door de scholen van het Officieel Gesubsidieerd Onderwijs en het Provinciaal Onderwijs niet expliciet opgenomen in hun schoolreglement. De scholen van het GO! en Vrij Gesubsidieerd Onderwijs doen dit wel. De vermelding dat het niet mogelijk is om tot collectieve uitsluitingen over te gaan waarbij in één beslissing meerdere leerlingen worden gevat wordt door scholen niet opgenomen in hun schoolreglementen.

Scholen laten het tuchtverhoor doorgaan op verschillende momenten. Ofwel wordt er in het reglement geen tijdstip vermeld ofwel is het ten vroegste na vier of na zes dagen volgend op verzending van de uitnodigingsbrief.

In het schoolreglement van het provinciaal onderwijsnet wordt niet gecommuniceerd over de opvangregeling naar aanleiding van een preventieve schorsing, tijdelijke- of definitieve uitsluiting. De scholen uit de andere netten doen dit bijna allemaal wel.

Enkel scholen uit het VGO halen het herstelgericht groepsgesprek aan als mogelijke maatregel tijdens de tuchtprocedure.

### 6.3.2 Procedurele verplichtingen in de praktijk

Alle scholen slagen erin om de regelgeving inzake de tuchtprocedure te implementeren. In de manier waarop ze dit doen stellen we soms een identieke aanpak vast maar ook verschillen.

De tuchtprocedure wordt in alle scholen door de directeur opgestart. Dit gebeurt meestal in overleg met het zorgteam. Deze opstart wordt enkel gecombineerd met een preventieve schorsing als men dit noodzakelijk acht. De directeurs bewaken de voortgang van de tuchtprocedure en kunnen hierbij rekenen op juridische en administratieve ondersteuning.

Scholen ervaren bij de uitvoering van de tuchtprocedure een aantal belemmerende factoren. De verschillende procedurele stappen en de bijhorende timing zorgt ervoor dat ouders de tuchtprocedure complex vinden en dat men liever alles sneller zou zien verlopen. Daarnaast stellen scholen vast dat ouders soms niet reageren op uitnodigingen of afwezig blijven op het tuchtverhoor en dat ze vaak geen inspanningen leveren om aangetekende zendingen te ontvangen. Ook de organisatie van de begeleidende klassenraad is niet evident. Scholen slagen er niet in om alle leden van de klassenraad op korte termijn samen te brengen. Indien de school zich niet juridisch indekt, begaat ze hierdoor een procedurefout. Regeldruk, hiërarchische controle en de grote interne zorg om procedurefouten te

vermijden zorgen ervoor dat alle scholen de juridisering van de tuchtprocedure als de grootste belemmerende factor aanhalen. Enkele scholen gaan creatief om met de tuchtprocedure. Door goed overleg en communicatie met de ouders wordt deze aanpak door alle betrokkenen gewaardeerd.

We stellen vast dat er vrijwel nooit een beroepsprocedure wordt aangetekend tegen de beslissing van definitieve uitsluiting.

#### **6.4 OV3: Welke elementen leiden er toe dat scholen beslissen tot een definitieve uitsluiting?**

Bij de beslissing om al dan niet over te gaan tot een definitieve uitsluiting spelen vier factoren een rol. Formele- en informele uitgangspunten inzake tucht, de samenstelling van de begeleidende klassenraad en de rol die de directeur hierin opneemt, hebben hierbij elk hun invloed. Binnen iedere factor zijn er elementen die sterke of eerder een beperkte invloed hebben op de eindbeslissing inzake uitsluiting van een leerling.

Scholen bezitten geen specifieke visie of principes die ze hanteren bij het sanctioneren van leerlingen. Hun sanctioneringsbeleid berust niet op een bepaald theoretisch model.

Alle scholen passen de definitieve uitsluiting toe als het gaat over eenmalige, zeer ernstige incidenten. Scholen vullen de ernst van een incident vaak anders in waardoor tussen scholen verschillen ontstaan bij de maatregelen die ze hierbij nemen. Wat op de ene school absoluut niet getolereerd wordt, leidt in een andere school niet tot een schoolverwijdering. Scholen geven steeds zwaardere straffen wanneer een leerling langdurig gelijkaardige feiten pleegt. In sommige scholen wordt zo'n leerling soms reeds in de loop van het schooljaar weggestuurd, in andere scholen doet men dit enkel op het einde van het schooljaar. De meeste scholen sluiten na de paasvakantie geen leerlingen meer uit. Enkele scholen doen dit niet meer vanaf eind januari.

Scholen gaan gemakkelijker over tot een uitsluiting wanneer men ervaart dat alles werd gedaan om de leerling op het rechte pad te krijgen maar zonder het verhoopte gunstig effect.

Bij het bepalen van een maatregel bekijken scholen meestal alle contextelementen. De klassenraad zoekt dan naar een passende maatregel in het belang van het individu. Hierdoor gaat men minder over tot een definitieve uitsluiting. Wanneer het groepsbelang primeert gaat men vlotter over tot een tuchtmaatregel. Men wil met de uitsluiting andere leerlingen en collega's beschermen tegen verder onheil.

Enkele scholen ontwijken bewust de tuchtprocedure en kiezen voor een ontradingsgesprek of brief. Ouders worden hierbij aangespoord om hun kind in een andere school in te schrijven zonder dat het officieel is uitgesloten.

Niet alle directeurs zijn aanwezig op de begeleidende klassenraad die een tuchtadvies formuleert. Deze directeurs volgen niet steeds het tuchtadvies, maar meestal doen ze dat wel.

#### 6.4.1 Formele uitgangspunten

Inzake visietekst of formele afspraken over het nemen van curatieve maatregelen, vallen alle scholen terug op het pedagogisch project en schoolreglement. Geen enkele school verwijst naar een theoretisch model dat ze als referentiekader hanteert bij de implementatie van haar sanctioneringsbeleid. Het zijn eerder organisch gegroeide ongeschreven wetten en tradities die bepalen hoe scholen in de praktijk omgaan met sanctioneren. Het is dan ook evident dat iedere school een sanctioneringsbeleid toepast met schoolgebonden kenmerken en dat ze hierin verschillen. Dit verschil blijkt bijvoorbeeld uit de manier waarop scholen hun nultolerantiebeleid invullen. Naast het feit dat bijna alle scholen bepaald gedrag absoluut niet tolereren en dan ook steeds overgaan tot definitieve uitsluiting, zien we dat scholen sterk verschillen in wat die tolerantiegrens dan wel is. Wat in de ene school altijd leidt tot een definitieve uitsluiting is voor een andere school geen reden om een leerling van school weg te sturen. Alle scholen hebben gemeenschappelijk dat de nultolerantie wordt toegepast bij een eenmalig ernstig incident en dat ze allemaal overgaan tot een sanctie namelijk de definitieve uitsluiting. Wanneer we dit type schending van leefregels plaatsen in het vierladenmodel (D'Haese, 2002) dan zou men ook kunnen opteren voor een straf die aangeeft dat het gedrag ontoelaatbaar is maar waarbij de schoolverwijdering niet toegepast wordt.

Een andere veel voorkomende aanleiding om over te gaan tot een definitieve uitsluiting is wanneer er frequent leefregels worden overtreden zonder dat er telkens ernstige schade is. In deze situatie doorlopen de scholen samen met de leerling en zijn ouders een begeleidingsproces. Wanneer de leerling echter de leefregels blijft overtreden, worden er tevens sanctionerende maatregelen toegepast. Deze sancties worden steeds zwaarder en kunnen leiden tot een definitieve uitsluiting. In sommige scholen leidt dit dan vrijwel altijd tot de schoolverwijdering. Bij de meeste scholen wacht men tot op het eind van het schooljaar om de tuchtmaatregel uit te spreken.

Scholen verschillen tevens in het tijdstip waarna ze principieel geen leerlingen wegzenden van school. Binnen LOP-Antwerpen bestaat de afspraak dat scholen na de paasvakantie geen leerlingen definitief uitsluiten. Scholen houden zich aan deze afspraak. Er zijn ook scholen die eind januari hanteren als tijdstip. Deze verschillen in data voedt de perceptie dat bepaalde scholen te weinig inspanningen leveren om te voorkomen dat hun leerlingen uitgesloten worden.

#### 6.4.2 Informele uitgangspunten

De definitieve uitsluiting van een leerling wordt voor klasgenoten vertaald naar een leermoment of als een signaal. Scholen die deze visies hanteren zijn er van overtuigd dat deze aanpak er voor zorgt dat de achterblijvende klasgenoten de leefregels beter zullen naleven. Scholen die kiezen voor de signaalfunctie gaan vlotter over tot definitieve uitsluitingen. Dat geldt ook in situaties waarbij het schoolteam het gevoel heeft dat ze alle haalbare maatregelen zonder succes hebben uitgeprobeerd. Nochtans geven scholen ook aan dat ze zelden herstelgerichte maatregelen inzetten waardoor dit soort



maatregelen onderbenut is en dat terwijl ze ervaren dat herstelgerichte maatregelen vaak tot succes leiden.

Tijdens het beslissingsproces nemen scholen naast de voorliggende feiten ook contextgegevens mee. Hierdoor staat men open voor de best passende maatregel voor de individuele leerling.

Standaardsancties zijn hierdoor eerder zeldzaam. Een uitzondering hierop zijn de eenmalig zeer ernstige incidenten. Hierop volgt bijna altijd de definitieve uitsluiting.

Wanneer begeleidingsstrategieën niet leiden tot het aanleren van het gewenste gedrag zullen scholen vaak, afhankelijk van het tijdstip van het schooljaar, overgaan tot een definitieve uitsluiting.

Sommige scholen ontwijken de tuchtprocedure door mondeling of schriftelijk aan te raden om in te schrijven in een andere school. Deze scholen bouwen deze aanpak soms structureel in op het eind van het schooljaar. Scholen die wel steeds de tuchtprocedure doorlopen vinden het zeer storend dat er 'alternatieve tuchtprocedures' worden toegepast.

#### 6.4.3 Samenstelling van de begeleidende klassenraad

De voorzitter van de klassenraad schenkt veel aandacht aan zijn modererende rol. Zodoende krijgen dominante personen niet de overhand. Men past zelden een geheime stemming toe om het advies te bepalen. Sommige directeurs kiezen ervoor om niet aanwezig te zijn tijdens de klassenraad. Deze directeurs beslissen soms iets anders dan wat de klassenraad als advies heeft voorgelegd. De meeste directeurs zijn wel aanwezig waardoor het eindadvies meestal gedragen wordt door de leerkrachten en directeur. Deze directeurs nemen bij hun beslissing altijd het geformuleerd advies over.

#### 6.4.4 Rol van de directeur in de begeleidende klassenraad

Vrijwel alle directeurs zijn aanwezig tijdens de klassenraad en nemen dan verschillende taken op. Door aandacht te hebben voor diverse aspecten die belang kunnen hebben bij het formuleren van een passend advies, zorgen ze ervoor dat minder vaak het advies tot definitieve uitsluiting wordt geformuleerd. Directeurs die aanwezig zijn tijdens de begeleidende klassenraad volgen altijd het advies van de klassenraad. Directeurs die niet aanwezig zijn doen dit niet steeds, ook al is dit eerder zeldzaam.

### 6.5 OV4: Welke types tuchtsystemen worden in Antwerpse secundaire scholen gehanteerd?

We stellen drie types van tuchtsystemen vast. Tabel 17 geeft hiervan een overzicht. Ieder tuchttype heeft een aantal specifieke kenmerken die telkens in tabel 18, 19 en 20 zijn opgelijst.

We stellen vast dat de meerderheid van de scholen tot type B behoort. Ongeveer een derde van de scholen behoort tot type A. Type C bevat het minst aantal scholen.

We introduceren voor ieder tuchttype een metafoor waardoor de inhoudelijke verschillen uit de benaming duidelijk wordt. De drie tuchttypes krijgen elk een ander label dat zijn oorsprong vindt in de

luchtvaart. Tuchttypes A, B en C krijgen respectievelijk als metafoor ‘De piloot’, ‘de co-piloot’ en de ‘automatische piloot’.

#### 6.5.1 Tuchttype A: De piloot

Tot tuchttype A behoren schoolteams die vinden dat het aantal definitieve uitsluitingen voor hun school niet te hoog of te laag is. Ze willen liefst zo weinig mogelijk leerlingen van school wegsturen. Als dit dan toch gebeurt, dan is dit op basis van een breed gedragen beslissing die genomen wordt in het belang van de individuele leerling. Overleg bij het opstarten van de tuchtprocedure en het zoeken naar een passende maatregel zijn kenmerken die tijdens het tuchtproces steeds aanwezig zijn. De directeur is niet steeds aanwezig wanneer de begeleidende klassenraad een advies formuleert. De directeur heeft een ruime ervaring met tuchtprocedures en past eventueel de procedurele stappen aan als dit in het voordeel van de leerling is. De directeur volgt niet altijd het advies dat door de klassenraad werd gegeven als hij oordeelt dat een andere beslissing in het belang van de leerling is. De scholen sluiten in principe na de paasvakantie geen leerlingen uit maar er zijn ook scholen die dit reeds vanaf februari doen.

Tuchttype ‘De piloot’ heeft met andere woorden een sanctioneringspraktijk waarbij de ervaren directeur kan steunen op een sterk schoolteam. Het schoolteam heeft het belang van de individuele leerling -de passagier- voor ogen en geeft na alle opties te hebben overwogen een onderbouwd advies aan de directeur. De directeur beslist autonoom over de uiteindelijke maatregel –controle over de stuurknuppel-. De directeur volgt hierbij meestal het advies van de klassenraad maar beslist toch ook soms iets anders als dit in het belang van de leerling is –de piloot kiest het beste vliegtraject-.

#### 6.5.2 Tuchttype B: De co-piloot

In tuchttype B vindt men schoolteams die oordelen dat het aantal definitieve uitsluitingen voor hun school niet te hoog of te laag is. Ze willen liefst zo weinig mogelijk leerlingen van school wegsturen. Als dit dan toch gebeurt, dan is dit op basis van een breed gedragen beslissing die genomen wordt in het belang van de individuele leerling. Overleg bij het opstarten van de tuchtprocedure en zoeken naar een passende maatregel zijn kenmerken die tijdens het tuchtproces steeds aanwezig zijn. De directeur is sterk betrokken bij alle stappen van de tuchtprocedure en houdt bij iedere stap rekening met de mening van ieder teamlid. De directeur heeft een ruime ervaring met tuchtprocedures en voert alle stappen nauwgezet uit. Bij het nemen van een beslissing bevestigt de directeur altijd het advies van de klassenraad. Alle scholen sluiten in principe na de paasvakantie geen enkele leerling uit.

Tuchttype ‘De co-piloot’ heeft met andere woorden een sanctioneringspraktijk waarbij de directeur kan steunen op een sterk schoolteam waarmee hij samen -in coöperatie- op zoek naar de best passende maatregel voor de individuele leerling -de passagier-. In goed overleg formuleren de leerkrachten én de directeur samen een maatregel. Nadat de directeur met de ouders in gesprek is gegaan, neemt de directeur vrijwel steeds het klassenraadadvies over bij zijn eindbeslissing –het vliegtraject werd in

coöperatie met het de collega's bepaald-. Indien zinvol roept de directeur de klassenraad opnieuw samen waar hij, opnieuw in overleg, op zoek gaat naar een nog meer passende maatregel.

### 6.5.3 Tuchttype C: De automatische piloot

Een school uit tuchttype C vindt dat het aantal definitieve uitsluitingen voor de eigen school te hoog is. De klassenraad is van oordeel dat voor bepaalde feiten een vooraf gekende sanctie moet getroffen worden. De klassenraad zoekt eerder beperkt naar mogelijke maatregelen en de definitieve uitsluiting is bij deze schoolteams het logische advies. In tuchttype C staat het belang van de klas of leerkrachtengroep in de focus en niet het individueel belang van de betrokken leerling.

Tuchttype 'De automatische piloot' heeft met andere woorden een sanctioneringspraktijk waarbij de klassenraad zich baseert op vooraf vastgelegde sancties –het vliegtraject wordt door het systeem bepaald-. De directeur kan eigenlijk niets anders dan het advies van de klassenraad bevestigen omdat er geen of nauwelijks alternatieven beschikbaar zijn –vlieg instructies zijn geprogrammeerd-. Nadat de directeur met de ouders in gesprek is gegaan, neemt hij het klassenraadadvies over bij de eindbeslissing.

## 6.6 OV5: In welke mate heeft het type tuchtsysteem een invloed op het aantal definitieve uitsluitingen?

Op basis van de onderzoeksresultaten in tabel 21, concluderen we dat tuchttype A aanleiding geeft tot het minst aantal definitieve uitsluitingen. Gemiddeld worden in scholen die tuchttype A inzetten 1.5 op 100 leerlingen uitgesloten. Tuchttype B leidt met een gemiddelde van 1.9% tot iets meer uitsluitingen. Op basis van de berekende standaardfout stellen we vast dat de uitsluitingscijfers van de scholen met tuchttype A, eerder beperkt zijn ( $SD = 1.1$ ). De spreiding van de uitsluitingscijfers bij scholen met tuchttype B is merkkelijk groter ( $SD = 2.0$ ).

Het is tuchttype C dat voor het hoogste uitsluitingscijfer (4.1%) zorgt. Scholen die dit tuchttype hanteren hebben twee keer meer uitsluitingen dan type B en bijna drie keer meer dan tuchttype A. Scholen met tuchttype C hebben sterk gelijkende uitsluitingscijfers ( $SD = 0.3$ ). Figuur 9 maakt deze ligging en spreiding bij de drie tuchttypes visueel.

De onderzoeksresultaten leiden ons tot een antwoord op de onderzoeksvraag die peilt naar de impact van tuchttypes. We kunnen concluderen dat het gehanteerde tuchtsysteem er toe doet. Vooral tuchttype C zorgt voor opvallend meer definitieve uitsluitingen. Tuchttype A leidt tot de minste definitieve uitsluitingen. De verschillen tussen tuchttype A en B zijn eerder beperkt maar zorgt bij type B toch voor meer uitsluitingen.

Deze conclusies geven aan dat scholen die willen streven naar een verlaging van het aantal definitieve uitsluitingen kunnen inzetten op de manier waarop ze hun tuchtbeleid in de praktijk brengen. Tuchttype 'De piloot' leidt hierbij tot de beste resultaten.

## 6.7 Samenvatting

### 6.7.1 Het profiel van de definitief uitgesloten leerling

Het Vlaams profiel van de definitief uitgesloten leerlingen mag men doortrekken naar leerlingen uit de Antwerpse grootstedelijke context.

Door de indicatoren etniciteit en studierichting mee op te nemen binnen de profielkenmerken ontstaat rijkere informatie en wordt de profielschets verfijnd.

### 6.7.2 Tuchtprocedure binnen de schoolpraktijk

Scholen slagen er in om de tuchtprocedure bij de definitieve uitsluiting op een goede manier in praktijk te brengen. Zowel de wijze waarop ze hierrond communiceren als hoe ze de procedurele stappen in de praktijk brengen gebeurt volgens de huidige regelgeving.

Scholen ervaren grote regeldruk bij de implementatie van de tuchtprocedure. Ze willen hierbij absoluut procedurefouten vermijden. Bij scholen bestaat de perceptie dat juridische elementen voorgaan op pedagogische motieven.

### 6.7.3 Elementen die leiden tot definitieve uitsluiting

Vier factoren spelen een rol bij de besluitvorming inzake de definitieve uitsluiting. De formele- en informele uitgangspunten rond tucht, de samenstelling van de begeleidende klassenraad en de rol van de directeur hierin, beïnvloeden de eindbeslissing.

Scholen hebben vaak schooleigen afspraken rond orde- en tuchtmaatregelen maar dit is niet gebaseerd op een theoretisch model. Scholen die maatregelen treffen met het belang van de individuele leerling voor ogen, kiezen minder vaak voor een tuchtmaatregel. Scholen die het groepsbelang laten primeren opteren frequenter voor de uitsluiting.

De directeur is meestal aanwezig tijdens de begeleidende klassenraad en neemt bij zijn beslissing het geformuleerd advies over. Directeurs die bewust niet aanwezig zijn volgen het advies soms niet als dit in het belang van de leerling is.

Scholen gaan minder over tot tuchtmaatregelen wanneer ze acties opzetten die focussen op preventie, belonen en herstel.

### 6.7.4 Beschrijving van tuchtssystemen

Deze studie detecteert en beschrijft drie tuchtssystemen die door secundaire scholen gehanteerd worden. Deze tuchttypes zijn een aanvulling op eerder onderzoek naar geïntegreerde zorg van Struyf et al. (2013) waarin de focus ligt in het preventieve luik. Met deze studie voegen we nieuwe kennis toe inzake het curatieve luik.

Tuchttype 'De piloot' heeft een sanctioneringspraktijk waarbij de ervaren directeur kan steunen op een sterk schoolteam. Bij het bepalen van een maatregel heeft het schoolteam het belang van de

individuele leerling voor ogen. Het advies wordt geformuleerd nadat men alle opties overwogen heeft waarbij rekening wordt gehouden met de contextgegevens van de leerling. De directeur beslist autonoom over de uiteindelijke maatregel. De directeur neemt hierbij meestal het advies van de klassenraad over. Toch beslist hij soms iets anders als dit in het belang van de leerling is. Tuchttype ‘De co-piloot’ heeft een sanctioneringspraktijk waarbij de directeur kan steunen op een sterk schoolteam waarmee hij samen op zoek gaat naar de best passende maatregel voor de individuele leerling. In goed overleg formuleren de leerkrachten én de directeur gezamenlijk een maatregel. Nadat de directeur met de ouders in gesprek is gegaan, neemt de directeur vrijwel steeds het klassenraadadvies over. Indien nodig, roept de directeur de klassenraad opnieuw samen waar hij, in overleg, op zoek gaat naar een nog meer passende maatregel. Tuchttype ‘De automatische piloot’ heeft sanctioneringspraktijk waarbij de klassenraad zich baseert op vooraf vastgelegde maatregelen en procedures. De directeur bevestigt het tuchtadvies omdat er geen of nauwelijks alternatieve maatregelen aan de orde zijn. Nadat de directeur met de ouders in gesprek is gegaan, wordt het klassenraadadvies bevestigd.

#### 6.7.5 Invloed van tuchttypes op het aantal definitieve uitsluitingen

Dit onderzoek toont aan dat het gehanteerde tuchttype een invloed heeft op het aantal definitieve uitsluitingen. Tuchttype ‘De piloot’ leidt tot de minste definitieve uitsluitingen terwijl ‘De co-piloot’ zorgt voor iets meer uitsluitingen. ‘De automatische piloot’ resulteert in aanzienlijk meer uitsluitingen.

We kunnen stellen dat het gehanteerde tuchttype een impact heeft op het aantal definitieve uitsluitingen. Inzetten op een goed tuchttype kan er toe leiden dat er minder leerlingen van school worden weggezonden.

### **6.8 Goede praktijkvoorbeelden die definitieve uitsluitingen temperen**

De analyse van de interviews heeft heel wat elementen opgeleverd die volgens de respondenten er toe leiden dat het aantal definitieve uitsluitingen beperkt wordt in hun school. Ze hebben het over de rol die kan opgenomen worden door de leraar, de leerlingenbegeleider, de directeur en de ouders. Naast de specifieke aanpak van deze personen ervaart men ook succes in een transparant sanctioneringssysteem, veelvuldig overleg en een goede onderwijsloopbaanbegeleiding. Door in te zetten op diverse acties die begeleidend, curatief, belonend of herstelgericht zijn, merken scholen dat hun leerlingen minder in contact komen met uitsluitingen. De concrete elementen die scholen hierrond aangebracht hebben staan uitvoerig beschreven in hoofdstuk 5.

De onderzoeksresultaten betreffende de invloed van tuchtssystemen op het aantal uitsluitingen geven tevens indicaties dat sommige types van tuchtssystemen aanleiding geven tot minder tuchtmaatregelen. De recente publicatie van Struyf (2013) over geïntegreerde zorg concludeerde dat er

nog groeipotentieel is bij secundaire scholen om hun preventief zorgbeleid te optimaliseren. Ook deze studie stelt vast dat het groeipotentieel aanwezig is binnen het curatief luik van het zorgbeleid.

## 7. Adviezen

Voor de huidige en volgende generaties jongeren is het aangewezen dat onderwijsactoren op micro-, meso- en macroniveau aandacht schenken aan het fenomeen van het stijgend aantal definitieve uitsluitingen.

Op microniveau kunnen scholen inzetten op een sanctioneringsbeleid dat gebaseerd is op een theoretisch kader, het gehanteerde tuchttype, een herstelgerichte aanpak en verminderen van schoolse vertraging. Op mesoniveau is het aanbevolen om binnen scholengemeenschappen en LOP's schooloverstijgende afspraken te maken over de uiterste uitsluitingsdatum, een uniform sanctioneringsmodel en het toepassen van tuchtprocedures. Op macroniveau kunnen onder andere Departement Onderwijs en Vorming, onderwijskoepels, schoolbesturen en onderwijsadviesraden werken aan een aangepaste regelgeving inzake de uitsluitingsdatum, duurtijd van de tuchtprocedure en samenstelling van de begeleidende klassenraad die advies moet geven bij tuchtdossiers.

Ten slotte worden adviezen voor vervolgonderzoek geformuleerd.

### 7.1 Adviezen op microniveau

#### 7.1.1 Sanctioneringsbeleid op basis van theoretisch kader

Om in de school een doordacht sanctioneringbeleid te voeren is een uitgewerkte visietekst wenselijk. Het is raadzaam om hierin een theoretisch model te integreren dat de school kan hanteren als referentiekader bij de implementatie van haar sanctioneringsbeleid. Door binnen de school op participatieve wijze de maatregelen in te vullen op basis van een theoretisch model -zoals het vierlademodel van D'Aes (2002)- kan een eenduidiger sanctioneringsbeleid opgezet worden.

#### 7.1.2 Streven naar tuchttype 'Pilot'

Dit onderzoek toont aan dat het gehanteerde tuchtsysteem een impact heeft op het aantal definitieve uitsluitingen. Scholen die willen streven naar een verlaging van het aantal definitieve uitsluitingen kunnen hierop inzetten. Scholen kunnen streven om hun sanctioneringspraktijk meer af te stemmen op tuchttype A, 'Pilot', omdat dit tuchttype leidt tot minder definitieve uitsluitingen.

#### 7.1.3 Herstelgerichte aanpak

Scholen geven zelf aan dat ze succeservaringen hebben bij een herstelgerichte aanpak. Nochtans geven scholen ook aan dat dit soort maatregelen nog onderbenut is. Het is aan te bevelen dat scholen bewust kiezen om binnen hun onderwijscontext te handelen vanuit een herstelgerichte visie en aanpak. Vorming en training van alle personeelsleden strekt hierbij dan tot aanbeveling.

#### 7.1.4 Schoolse vertraging beperken

Scholen die gericht willen inzetten op een verlaging van het aantal uitsluitingen kunnen dit doen door te focussen op het beperken van schoolse vertraging.

### 7.2 Adviezen op mesoniveau

#### 7.2.1 Afstemming inzake sanctioneringsbeleid

Als binnen een regio alle scholen hetzelfde theoretisch model zouden hanteren kunnen verschillen tussen scholen inzake sanctioneringsbeleid verkleind worden. Schooloverstijgende afspraken op niveau van scholengemeenschap of LOP zijn hierbij aangewezen overlegplatformen.

#### 7.2.2 Afstemming uiterste uitsluitingsdatum

Afspraken rond de uiterste uitsluitingsdatum gebeuren bij voorkeur met omliggende scholen, de scholengemeenschap of op LOP-niveau. Binnen LOP-Antwerpen bestaat op dit moment de afspraak dat scholen na de paasvakantie geen leerlingen meer definitief uitsluiten. Scholen houden zich aan deze afspraak. Er zijn ook scholen die een eerder tijdstip hanteren. Deze verschillen in data voedt de perceptie dat bepaalde scholen te weinig inspanningen leveren om te voorkomen dat hun leerlingen uitgesloten worden. Een uniforme uitvoering van deze schooloverstijgende afspraken is wenselijk. Nog beter zou een aanpassing van de regelgeving zijn waardoor alle Vlaamse scholen op dezelfde manier omgaan met het uitsluitingsmoment. Meer hierover vind je bij de adviezen op macroniveau.

#### 7.2.3 Tuchtprocedure als norm

Sommige scholen ontwijken de tuchtprocedure door ouders en leerlingen mondeling of schriftelijk aan te raden om op eigen initiatief van school weg te gaan. Scholen die steeds de tuchtprocedure doorlopen vinden het zeer storend dat er zo'n 'alternatieve tuchtprocedures' worden toegepast. Schooloverstijgende afspraken kunnen hierbij soelaas brengen.

### 7.3 Adviezen op macroniveau

#### 7.3.1 Uiterste uitsluitingsdatum

De vigerende regelgeving laat toe dat op ieder moment van het schooljaar een leerling definitief wordt uitgesloten. Aanpassen van deze regelgeving doet enkele ongewenste pedagogische en organisatorische neveneffecten verdwijnen. Door na 15 januari geen definitieve uitsluiting meer toe te staan zorgt men alvast voor een uniform en transparant uitsluitingsmoment voor alle Vlaamse scholen. Daarnaast zorgt deze aanpassing ervoor dat de werkingsmiddelen die op 1 februari bepaald worden, terecht komen bij de school die ook na de teldatum investeert in haar leerlingen door enerzijds de leer- en slaagkansen te bewaren en anderzijds de vaak noodzakelijke extra socio-emotionele zorg te



organiseren.

Om een definitief uitgesloten leerling de kans te bieden om vóór 1 februari ingeschreven te zijn in een nieuwe school, is 15 januari wellicht een goede referentiedatum.

### 7.3.2 Inkorten tuchtprocedure

Omwille van strikte regelgeving inzake de tuchtprocedure houden de meeste scholen zich uiterst nauwgezet aan een stappenplan. Zowel ouders als directies ervaren echter dat de huidige tuchtprocedure te lang duurt. Het is dan ook aangewezen om de mogelijkheden te onderzoeken om de procedure vlotter te laten verlopen zonder dat de rechten van ouders geschonden worden. Wellicht kunnen juridisch onderbouwde passages toegevoegd worden aan de schriftelijke communicatie die de school voert met de ouders waardoor de tuchtprocedure ingekort kan worden als de ouders dit wensen.

### 7.3.3 Organisatie begeleidende klassenraad

De tuchtprocedure behelst onder meer het advies van de begeleidende klassenraad. In de praktijk lukken scholen er zelden in om een voltallige klassenraad te organiseren. De regelgeving moet hiervoor wellicht aangepast worden. Wellicht kunnen juridisch onderbouwde passages toegevoegd worden aan de schriftelijke communicatie die de school voert waardoor het advies van een onvolledige klassenraad niet leiden tot een procedurefout.

## 8. Beperkingen en vervolgonderzoek

Deze studie heeft als doel om scholen een referentiekader te bieden als ze hun sanctioneringsbeleid willen optimaliseren. Goede praktijkvoorbeelden zijn gedistilleerd uit de praktijk. De cijferanalyse inzake definitieve uitsluitingen beperkt zich tot twee schooljaren. Tijdens het onderzoek ervaren we dat scholen zich bewust zijn van deze problematiek en zich hier sterk bij betrokken voelen. Meerdere scholen zetten hier nu al op in met gunstige effecten.

De cijferanalyses herhalen met nog recentere cijfers zou wellicht aantonen dat er beweging zit in de Antwerpse secundaire scholen. De cijferanalyse inzake tuchtssystemen berust op een kleine groep van 13 geselecteerde scholen. Om de conclusies bij de drie gedetecteerde tuchttypes door te kunnen trekken naar de populatie is een grote steekproef noodzakelijk. Vervolgonderzoek kan hiermee rekening houden.

Het is belangrijk dat een gelijklopend onderzoek gedaan wordt in andere steden en grootsteden om de resultaten van de huidige studie te bevestigen dan wel te weerleggen.

De beperkte omvang van de casestudy is tevens een limiterende factor. Vervolgonderzoek moet dieper peilen naar de goede praktijkvoorbeelden op scholen. De steekproef moet niet alleen groter worden, ook de methodologie moet aangepast worden. Het is wenselijk dat ook leerkrachten, uitgesloten leerlingen en de betrokken ouders bevroegd worden om een bredere kijk te krijgen en uitschieters te nivelleren.

Onderzoek naar het verband tussen de zeven zorgtypes (Struyf, 2013) en de drie gerapporteerde tuchttypes zou een vollediger beeld schetsen van het zorgbeleid dat scholen hanteren. Naast het algemeen beleid en preventie, is curatie immers een belangrijk onderdeel van het volledige zorgkader (Goris et al., 2007).

Gericht onderzoek naar hoe scholen, bewust of onbewust, hun sanctioneringsbeleid praktisch invullen waarbij het vierlademodel (D'Aes, 2002) als onderzoekskader gehanteerd wordt, zou wellicht nieuwe kennis toevoegen aan de typekenmerken van de gedetecteerde tuchttypes 'De piloot', 'De co-piloot' en 'De automatische piloot' waardoor verfijning van de typebeschrijving mogelijk wordt.

Scholen geven aan dat ze succeservaringen hebben met een herstelgerichte aanpak. Er kan nader onderzocht worden in welke vormen scholen herstelgerichte maatregelen in de praktijk brengen teneinde aan te tonen dat deze aanpak efficiënt is en werkelijk leidt tot minder uitsluitingen.

## 9. Bibliografie

- Barbier, J., Deprez, S., Michiels, M. & Windels, L. (2014). *Samen wijs, herstelgericht werken op school*. Acco.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (6th Edition). London: Routledge Falmer (Chapter 11)
- Deboutte, G. (2008). *Pesten en geweld op school. Handreiking voor een daadkrachtig schoolbeleid*. Vlaams ministerie van Onderwijs en Vorming. Geraadpleegd via [http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/090310\\_pestten-volledig.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/antisociaalgedrag/pgs/090310_pestten-volledig.pdf)
- Deklerck, J. (2011). *De preventiepiramide. Preventie van probleemgedrag in het onderwijs*. Leuven: Acco.
- De Cauter, F. (1990), *Methodiek van de preventieve projectwerking*. Leuven: Acco.
- D'Aes, M. (2002), *Handboek leerlingenbegeleiding twee: Leefregels opstellen en rechtvaardig sanctioneren - een mogelijk kader*. Plantyn.
- Edulex (2011), *Besluit van de Vlaamse Regering houdende de codificatie betreffende het secundair onderwijs van 17 december 2010, voor het laatst aangepast op 2 januari 2015*. Geraadpleegd via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>
- Goris, P, Bursens, D., Melis, B. & Vettenburg, N. (2007). *Wenselijke preventie stap voor stap*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Gerring, J. (2007). *Case Study Research. Principles and Practices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hedrick, T., E., Bickman, L., & Rog, J. (1993). *Applied research design: a practical guide*. Sage Publications
- Hopkins, B. (2004). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. London/New York: Jessica Kingsley Publishers

- Mahieu, P. & Van Bunder, D. (1992). *Wetten van netten. De organisatiecultuur van scholen als omgevingsfactor, gemeten aan de hand van de effecten van het Besluit van de Vlaamse Executieve van 13/03/91 inzake het verhaalrecht* (rapport). Antwerpen: UFSIA.
- Maslow, A. H., (1943). *A theory of human motivation*. Psychological Review, 50(4), 370-396
- Mc Cold, P., & Wachtel, T. (2002). *Restorative justice theory validation*. In Weitekamp, E. G. M., & Kerner, H-J. (Eds.), *Restorative Justice: Theoretical Foundations* (pp. 110-142). Devon: Willan Publishing.
- Sels, J. (2014). *Schoolreglementen: een kwarteeuw later* (masterproef). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Struyf, E., Adriaensens, S. & Verschueren, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school: een inspiratieboek voor de praktijk*. Leuven, Acco.
- Vettenburg, N. (1988). *Schoolervaringen, delinquentie en maatschappelijke kwetsbaarheid. Een theoretisch en empirisch onderzoek in het beroepsonderwijs*. Onderzoeksgroep Jeugdcriminologie, K.U. Leuven.
- Vettenburg, N. (2005). 'Maatschappelijke kwetsbaarheid' en 'Preventie': relevante denkkaders voor eigen werking en samenwerkingsinitiatieven. *Welwijs*, 16(1), 3-10
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015), "*Onderwijsaanbod secundair onderwijs*". Geraadpleegd via <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.aspx?hs=311>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2014), "*Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs –schooljaar 2012-2013*". Geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2012-2013/statistischjaarboek2012-2013/publicatiestatistischjaarboek2012-2013.htm>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2010), "*Wie is er niet als de bel rinkelt?*" *Evaluatie 2009-2010*. Geraadpleegd via [http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi\\_Rapport\\_Leerplicht\\_Schoolbe1\\_rinkelt\\_2009-2010.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi_Rapport_Leerplicht_Schoolbe1_rinkelt_2009-2010.pdf)

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2011), “*Wie is er niet als de bel rinkelt?*” *Evaluatie 2010-2011*. Geraadpleegd via  
[http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi\\_Rapport\\_Leerplicht\\_Schoolbe1\\_rinkelt\\_2010-2011.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi_Rapport_Leerplicht_Schoolbe1_rinkelt_2010-2011.pdf)

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2012), “*Wie is er niet als de bel rinkelt?*” *Evaluatie 2011-2012*. Geraadpleegd via  
[http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi\\_Rapport\\_Leerplicht\\_Schoolbe1\\_rinkelt\\_2011-2012.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi_Rapport_Leerplicht_Schoolbe1_rinkelt_2011-2012.pdf)

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2013), “*Wie is er niet als de bel rinkelt?*” *Evaluatie 2012-2013*. Geraadpleegd via  
[http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi\\_Rapport\\_Leerplicht\\_Schoolbe1\\_rinkelt\\_2012-2013.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/wegwijs/agodi/pdf/leerplicht/AgODi_Rapport_Leerplicht_Schoolbe1_rinkelt_2012-2013.pdf)

VVKSO (2014). “*Orde- en tuchtmaatregelen: juridische- en procedurele aspecten.*”. Geraadpleegd via <http://ond.vvksso-ict.com/vvksosites/UPLOAD/2014/M-VVKSO-2014-058.pdf>

Yin, R.K. (2009). *Case study research. Design and methods. Applied social research method series*. London: Sage.

## 10. Bijlagen

### 10.1 Interviewleidraad voor de persoon die de tuchtprocedure opvolgt

	Tijd
<b>Inleiding</b>	
In het kader van de opleiding ‘Opleidings- en onderwijswetenschappen’ aan de universiteit Antwerpen zou ik je graag interviewen. Het interview zal ongeveer 30 minuten duren. De vragen, die ik zal stellen, hebben te maken met hoe scholen in de praktijk omgaan met de tuchtmaatregel, de definitieve uitsluiting van leerlingen. Je kunt geen foute antwoorden geven omdat alle antwoorden persoonlijk zijn. Het interview wordt opgenomen, maar de gegevens worden anoniem behandeld. Daarom wil ik je vragen om steeds eerlijk te antwoorden.	½ min
<b>Openingsvragen</b>	
1. Hoeveel leerlingen heeft de school op dit ogenblik?	2
2. Weet je hoeveel GOK-uren de school toegewezen heeft gekregen?	min
3. Hoelang ben je al werkzaam op deze school?	
4. Wat is jouw functie in deze school?	
<b>Inleidende vragen</b>	
5. Hoeveel jaar ben je betrokken bij de tuchtprocedure van de definitieve uitsluiting? In Vlaanderen stijgt ieder jaar het aantal definitieve uitsluitingen. Ervaar je dat in jouw school ook?	2 min
<b>Overgangsvragen</b>	
7. Welke rol neem je op wanneer een leerling definitief wordt uitgesloten en is daar een reden voor?	2 min
8. Worden in deze school de meeste leerlingen op het eind van het schooljaar definitief uitgesloten of eerder in de loop van het schooljaar?	
<b>Kernvragen</b>	
<b>Werking van de begeleidende klassenraad als onderdeel van de tuchtprocedure.</b>	
9. Wat kunnen hier op school aanleidingen zijn om een extra klassenraad te organiseren waarbij het advies over een definitieve uitsluiting wordt gevraagd? Bezitten jullie rond definitieve uitsluitingen uitgeschreven schoolafspraken of visietekst? Zo ja, in welke mate wordt dit in de praktijk toegepast?	20 min
10. Zijn er ook zogenaamde ‘ongeschreven wetten’ die gehanteerd worden bij definitieve uitsluitingen?	
11. Zijn er feiten die altijd leiden tot een definitieve uitsluiting? Kan je hiervan voorbeelden geven?	
12.	

- Zijn er ook feiten die niet automatisch tot een definitieve uitsluiting leiden? Kan je
13. hiervan voorbeelden geven?  
Hanteert het lerarenkorps eerder de lijn dat voor een bepaald feit een vooraf
  14. bepaalde straf moet gegeven worden of eerder de lijn dat de situatie van iedere leerling apart moet bekeken worden en dat telkens de passende straf moet gezocht worden?  
In welke mate spelen de ernst en de frequentie van het probleemgedrag een rol bij
  15. het tuchtadvies?  
Hoeveel procent van de tuchtklassenraden leiden in deze school tot het advies
  16. definitieve uitsluiting?  
Worden er door de klassenraad soms andere maatregelen geformuleerd dan de
  17. definitieve uitsluiting? Kan je hiervan voorbeelden geven?  
Wordt er soms een herstelgerichte maatregel geadviseerd in plaats van een sanctie?
  18. Volgt de directeur bij zijn/haar beslissing inzake de definitieve uitsluiting altijd het advies van de begeleidende klassenraad? Kan je hier wat meer over vertellen?
  19. Ben je het meestal eens met het advies van de begeleidende klassenraad?  
In welke mate slaagt volgens jou de klassenraad er in om de tuchtstraf in
  20. overeenstemming te brengen met de ernst van de feiten?
  21. **De tuchtprocedure in de praktijk**  
Wordt een preventieve schorsing steeds toegepast bij de start van de tuchtprocedure?  
Wie beslist dat de tuchtprocedure opgestart wordt?
  22. Wordt de begeleidende klassenraad steeds advies gevraagd vóór dat de directeur beslist?
  23. Wie is in de praktijk aanwezig bij de tuchtklassenraad? Ook de CLB-medewerker?
  24. Wie volgt de tuchtprocedure op?  
Op deze fiche [zie bijlage onder interviewleidraad] staan alle stappen van de
  25. tuchtprocedure. Worden alle stappen steeds nauwgezet gevolgd? Ervaar je ergens moeilijkheden?
  26. Wordt de tuchtprocedure soms onderbroken om een groepsgericht herstelgesprek op
  27. te starten?  
Gebeurt het wel eens dat er mondeling aangeraden wordt om naar een andere school te gaan om op die manier hier een tuchtprocedure te vermijden? Gebeurt dit dat het
  28. meest op het eind van het schooljaar?
  - 29.

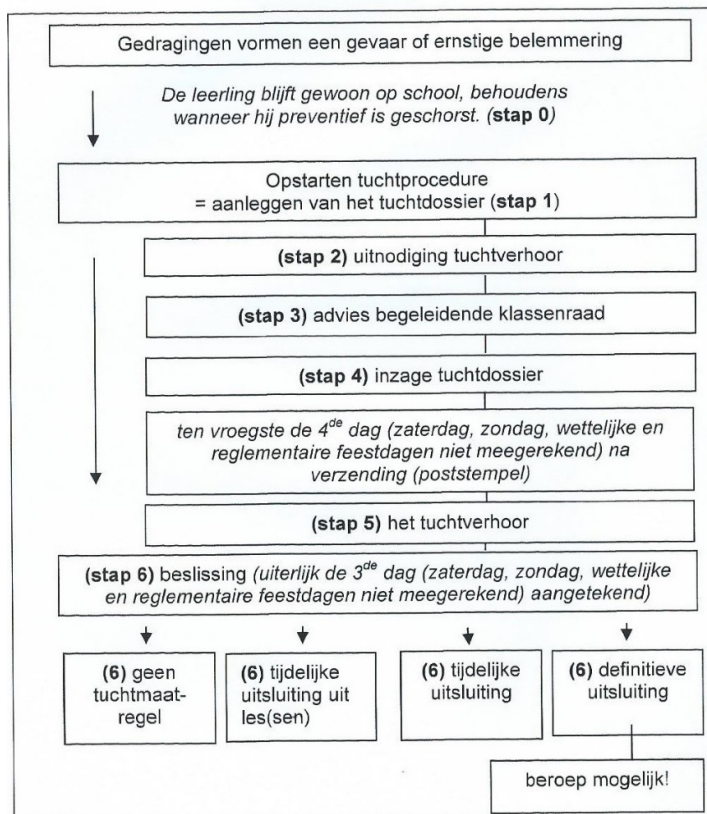
## Slotvragen

30. Hoe sta je tegenover het aantal definitieve uitsluitingen in jouw school? Scoor jezelf hierbij op een schaal van 1 tot en met 5. 5 min
- Waarbij: 1 = er zijn veel te weinig definitieve uitsluitingen 5 = er zijn veel te veel definitieve uitsluitingen. Waarom heb je een <getal> gescoord voor deze school?
31. Als de school overgaat tot een definitieve uitsluiting, ervaart het korps dit dan als een eigen tekortkoming of legt men eerder de oorzaak bij de leerling of ouders?
32. Heeft de school de intentie om de manier waarop ze nu omgaat met definitieve uitsluitingen bij te sturen? Kan je me hier iets meer over vertellen?
33. Met dit interview wou ik kennismaken met hoe jullie school in de praktijk omgaat met definitieve uitsluitingen en welke factoren het aantal definitieve uitsluitingen beïnvloeden. Had je er graag nog iets aan toegevoegd?

## Afronding

34. Afronding en bedanking ½ min

Bijlage bij interviewleidraad (vraag 27)





## 10.2 Voorbeeldinterview

**Goedemorgen mevrouw. In het kader van de opleiding Opleidings- en Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Antwerpen zou ik je graag interviewen. Het interview zal ongeveer 30 minuten duren. De vragen die ik zal stellen hebben te maken met hoe scholen in de praktijk omgaan met de definitieve uitsluiting van leerlingen. Je kunt geen foute antwoorden geven, omdat alle antwoorden persoonlijk zijn. Het interview wordt opgenomen, maar de gegevens worden steeds anoniem behandeld en daarom wil ik je vragen om steeds eerlijk te antwoorden. Geen probleem.**

**Hoe lang ben je al werkzaam op deze school?**

Ik ben directeur op deze school sinds februari 2012.

**Hoeveel jaar ben je betrokken bij de tuchtprocedures omtrent definitieve uitsluiting?**

Vooraleer ik directeur geworden ben, was ik ook leerlingbegeleider op een andere stedelijke school, dus eigenlijk de laatste 10 jaar ben ik wel altijd heel nauw betrokken geweest bij definitieve uitsluiting, tuchtprocedures enz. en als leerkracht, als je betrokken leerkracht bent natuurlijk ook, maar dat is iets verder dan leerlingbegeleider of directeur.

**In Vlaanderen stijgt ieder jaar het aantal definitieve uitsluitingen. Ervaar je dat in jouw school ook?**

We hebben eigenlijk op het moment heel weinig uitsluitingen. Nu wil het lukken dat er dit jaar 2 geweest zijn, wat in vergelijking met de voorbije jaren veel is, want toen had ik er geen, dus dat zijn er 2. Stijgt dat, ik denk dat het een beetje te maken heeft met de verandering van het profiel ook van leerlingen dat wij soms binnen krijgen. Dan moet ik ook in eer en geweten zeggen dat je ook wel heel duidelijk bij ons kan zien waar zich de probleemklassen of -graden situeren. Ik zal zelden een uitsluiting hebben in een 2e, 3e, 4e, 5e, 6e jaar. Als het is, is het 1A en voornamelijk in 1B.

**Worden in deze school de meeste leerlingen op het eind van het schooljaar of eerder in de loop van het schooljaar definitief uitgesloten?**

In principe is het een soort van stilzwijgende overeenkomst dat na 1 februari ,ik dat bijna nooit meer doe. Ik vind ofwel een leerling krijgt een kans en dan benut hij ze en dan mag die daarop in het begin van het schooljaar, maar alle tuchtprocedures die lopende geweest zijn, zijn meestal al vóór december afgehandeld en dan gaat het echt puur op tucht. Nu heb ik er eentje verwijderd begin oktober, omdat dat gewoon dat past absoluut niet. Het kind had heel veel zorgen nodig. We hebben ons uiterste best gedaan, maar dat liep van kwaad naar erger, maar eigenlijk laattijdige nooit.

**Dus op het eind van het schooljaar, 30 juni, spreken jullie geen officiële definitieve uitsluitingen uit.**

Ja één of want anders ben ik aan het liegen. Dan moet ik denken. Van sinds dat ik hier ben heb ik er zo 2 gehad en dan vooral B leerlingen, maar dat had meer te maken met echt gedragsproblematiek,

waarin dat wij echt ook duidelijk de vragende partij waren om een andere onderwijsvorm aan te bieden. Dus niet zozeer in de zin van

### **Eerder naar het bijzonder onderwijs.**

Omdat dat qua structuur, maar voor de rest op het einde van het schooljaar is de aanstroom heel beperkt.

### **Welke rol neem jij op wanneer een leerling definitief wordt uitgesloten?**

In principe is het zo. Wij hebben iedere maandag overleg met alle betrokken leerlingbegeleiders. Ik zit daar ook altijd bij en wordt er overlopen welke zijn de probleemgevallen. We hebben ook een heel actief leerlingvolgsysteem dat ik om de zoveel dagen openklik, zodat ik kan volgen wat er gebeurt. Als blijkt dat vanuit de vakleerkrachten signalen worden gegeven van kijk: die jongen of dat meisje, dat lukt echt niet, dan gaan wij samen zitten. We hebben ook een heel duidelijk stappenplan: wat gebeurt er vooraleer wij tot een definitieve uitsluiting gaan, dus het is niet zo in het wilde weg: klaar, het gaat niet meer. Alle stappen moeten doorlopen worden of dat wij nu al op voorhand weten: dat gaat niet veel uithalen. Dat is ook met dat meisje gebeurd in september. Ik heb echt stap voor stap alles eerst geprobeerd. Een gesprek en dan doe je eerst een preventieve uitsluiting. Ik kan nooit van A naar D, het is altijd een mooi stappenplan. Vaak zie je dan ook wel dat collega's ook wel nood hebben aan dat stappenplan. Zij weten ook perfect: ik kan nu niet gaan kloppen en ik vind dat die eruit moet. Zij weten dat die procedure wordt afgelegd. Zij werken er ook allemaal redelijk actief aan mee, maar ik blijf er wel bij. Als dan op het einde van de rit na alle inspanningen blijkt dat het echt niet de vruchten afwerpt, dan steun ik ook wel mijn collega's, maar het moet bij ons wel een gedragen beslissing zijn. Het is nooit gestoeld op één collega of op twee collega's. Degenen die verwijderd zijn, zijn echt een probleem. Meestal is het ook gestoeld als je ziet dat het lesverloop voor de andere leerlingen een groot probleem vormt. Dat is eigenlijk de grootste reden waarom iemand bij ons verwijderd zou worden, omdat echt naar medeleerlingen toe het niet meer oké zit. Niet zozeer naar de collega's, ik vind dat die dat maar moeten kunnen of aankunnen of moeten proberen, maar vooral wanneer het voor het klassenverloop niet meer haalbaar is, als andere leerlingen echt de dupe worden.

### **Mag ik dat dan samenvatten als een reden tot definitieve uitsluiting of een advies, dat het groepsgebeuren voorrang heeft op het individu?**

Ja.

### **Het individu heeft een probleem, de groep ook, maar de groep heeft in dit geval een voorsprong.**

En als ik heel duidelijk kan staven: dit zijn de maatregelen of de zorg die wij gegeven hebben. Een concreet voorbeeld, een leerling is binnengekomen met heel zware gedragsproblematiek. Dat wisten we vanuit de lagere school. Geplaatst, een heel moeilijke thuissituatie, heel duidelijk besproken met de mama: we willen het proberen. Dat kind was echt onhandelbaar, terroriseerde de hele klas. Ik had na 3 weken letterlijk kopietjes van haar in de klas zitten qua haartooi, qua opmaak, qua gedrag en toen dacht ik: dit heb ik nog nooit gezien, dit kan niet. Heel onbeschoft gedrag, zowel naar collega's, maar ook naar medeleerlingen toe. Een taalgebruik dat totaal niet past voor een leerling van een 1A, ook

niet voor een andere klas. Heel zelfgenoegzaam, wel komen, niet komen, gaan lopen een aantal keren. Samen gezeten met alle betrokken partners, zowel externe begeleiding, mama heeft hier vergekampeerd, want die was echt vragende de partij van: 'help mij', zijn we ze eens letterlijk kwijt geweest 2, 3 dagen, hebben we met Child Focus heel het traject doorlopen. Dan hebben wij op een gegeven moment gezegd: dit kind heeft veel meer zorg nodig dan wij kunnen bieden. Het lesverloop verloopt niet meer normaal. Er waren ook leerlingen die echt duidelijk hadden aangegeven: 'mevrouw wij hebben schrik, wij worden afgedreigd, wij worden na school gestalkt, wij voelen ons niet meer veilig binnen het eigen schoolgebouw'. Dat vind ik heel duidelijke redenen om te zeggen van: 'ik kan jou niet meer helpen', maar wat wij toen wel gedaan hebben is samen met het kind op zoek gegaan naar een vervolgtraject, dus ik heb niet gezegd: 'klaar hier is het, duidelijk dossier, je mag vertrekken', we hebben ook de opvolging gedaan. En dat voel ik wel dat ouders daar dankbaar voor zijn. We hebben dan op het einde een hele goeie leerling wat betreft leerattitude. Wat resultaten betreft was dat in orde. Stoorde de les voortdurend, ook afpersen van leerlingen. Uiteindelijk ook gestolen binnen de school en dat is pertinent jammer, maar helaas, dan mag je vertrekken. Dat staat ook duidelijk in het schoolreglement. Ik heb wel voor die leerling een school gezocht en dan ben ik wel zo fair geweest om dat vóór 1 februari te doen. Ik had dat perfect een weekje kunnen rekken, maar dat heb ik dan ook niet gedaan. Dus dat zijn wel zaken, omdat wij ook wel ouders hebben die naar onderwijssysteem niet altijd even geletterd zijn, dus ik wil mensen dan ook wel een faire kans geven, maar ik heb nog nooit een ouder gehad die dan dat in twijfel getrokken heeft of die weet ik veel welke heisa gemaakt heeft.

**Nog nooit een beroepsprocedure gehad voor tucht?**

Nee nog nooit.

**Je hebt zelfs de indruk dat de ouders zich kunnen scharen achter de beslissing die genomen is, dat ze die begrijpen.**

We zijn wel vrij correct en vrij snel in opvolging. Als er iets fout loopt worden ouders onmiddellijk opgebeld, ook al gaat dat om kleine dingen. En als het gaat rond een preventieve schorsing, daar ben ik wel sneller in een beslissing nemen. Daar kan ik iets flexibeler zijn en omdat ik ook voel dat bij ons publiek dat vaak wel een voldoende signaal is om te denken: oei.

**Om het gedrag bij te sturen.**

Wat een voorbeeld geweest is, ik heb een heel moeilijk eerste jaar, dit jaar, dat kan ik niet altijd voorspellen. Door het feit dat er één leerling die toch wel goede resultaten had, verwijderd is, hebben er een aantal wel heel wat gas teruggenomen in de zin van die doet dat wel.

**Het heeft een soort voorbeeldfunctie.**

Ja maar dat vragen collega's vaak: van kan je dat doen als voorbeeld en dan denk ik: nee als dat uw kind is, ik zou niet graag hebben dat mijn kinderen worden gebruikt als voorbeeld en dat je ook duidelijk moet inschatten: dat proberen wij wel met de leerlingbegeleiding af te bakenen. Hebben wij nog leerlingen met soortgelijk gedrag, want als we het doen voor X, moeten we ook echt wel voor Y Z hetzelfde doen.

**Iedereen gelijk voor de wet.**

Ja dat is wel het principe dat gehanteerd wordt.

**Ik hoor u heel veel dingen zeggen waar precies toch wel een aantal principes achter zitten. Mijn bedenking daarbij: hebben jullie op school hier geschreven schoolafspraken, een visietekst, iets op papier of iets digitaals?**

In principe hebben wij een uitgewerkt schoolwerkplan. Wij stoelen ons op het pedagogisch project van de stad Antwerpen, waar heel duidelijk in staat dat iedereen welkom is en maximaal moet kunnen ontplooiën. Ik denk een beetje vanuit het profiel van onze school en dat is zeker niet negatief bedoeld, maar als je ziet het doelpubliek dat wij hebben, zijn wij sowieso al van ingesteldheid heel zorgend, verzorgend en bieden wij heel veel dingen aan. We hebben bewust ons schoolreglement geschreven vanuit verwacht gedrag naar de leerlingen toe, ook op een heel laagdrempelig niveau. Ze hebben ook telkens een light versie in het begin van het schooljaar. Het zijn 10 punten waar ze zich aan moeten houden. Zij weten als leerling ook wel heel duidelijk van kijk als dat gebeurt, dan hebben we die en die en die stappen en dat zijn wat wij noemen onze stappenplannen van de leerlingbegeleiding. Dat zijn flowcharts met stap 1, 2, 3. Die zijn voor iedereen duidelijk, dat zijn geen ellenlange teksten en dan heb je wel gewoon de missie, de visie van de school waarin die stappenplannen perfect passen. En waarin wij ook proberen, ik zeg zomaar iets, het zijn vaak kleine dingen, op dit moment zijn we vrijwel gespaard rond aanrakingen met drugs bijvoorbeeld. Maar op een gegeven moment weet ik dat het misschien ook wel eens een alert probleem zou kunnen zijn en dat zijn dan zaken die nu bijvoorbeeld heel vaag zitten, omdat ze niet acuut zijn in onze school, maar dat is dan bv een stappenplan dat dan wel herbekeken wordt. Die stappenplannen worden dus op geregelde basis nog eens bijgestuurd of dat we zeggen: we zijn misschien een beetje te drastisch geweest of we gaan het zo bekijken. Wat ik ook wel heel belangrijk vind in die afspraken is dat zowel leerlingen als collega's heel duidelijk weten dat in heel dat proces we een aantal mensen hebben die daarin hun verantwoordelijkheid nemen. Ook tijdens dat stappenproces eerst bij de leerlingbegeleider, dan bij de coördinator leerlingbegeleider, dan komt het bij mij en dat dan iedere leerling eigenlijk hetzelfde traject heeft doorlopen. Dat we niet gaan van: die moet direct naar de directeur, want dat werkt niet bij leerlingen. Ik vind dat dan een heel negatief idee geeft.

**Zijn er ook in deze school ongeschreven wetten als het gaat over definitieve uitsluiting? Ik hoor u bijvoorbeeld zeggen: 'dit kan niet'. 'Een leerling die eruit zou moeten gaan als voorbeeldfunctie.**

Ja dat kan niet.

**Ik veronderstel dat dat nergens in uw stappenplan staat.**

Dat is ook niet de intentie.

**Maar zou dat kunnen dat dan. Dus u gaat dat nergens vinden, maar dat het hier in deze school zo wel is: we gaan leerlingen niet als voorbeeldfunctie eruit zetten of andersom juist wel.**

Collega's vinden vaak dat, ik vind dat van mezelf ook hoor, wij hebben heel veel geduld en daar ben ik 100% zeker van, ik kom ook uit andere scholen, dat wij echt een heel duidelijk traject met heel veel mogelijkheden aanbieden. Maar de duidelijke afspraak is ook wel met ouders: je hebt niet één kans, maar je hebt er 5 gekregen. Je hebt ze niet benut, dan discussieer ik ook niet meer. Dan ga ik ook niet nog eens proberen, dan is het ook duidelijk voor iedereen, maar iedereen overloopt wel die 5 stappen. Maar je kan niet een leerling en daar zijn collega's niet altijd even happy mee, maar om persoonlijke of individuele redenen ga ik geen leerling uitsluiten. Het is niet omdat het niet klikt met collega X of Y. Bij ons is de ongeschreven wet: als er iets misloopt in de klas, wij werken met open deurpraktijk, dan kun je een leerling bij de collega zetten. Als het echt niet lukt, er is op iedere gang een telefoon, dan bel je naar de leerlingbegeleiding, er is altijd permanentie en die komt die halen. Er zijn een aantal afspraken, die zijn niet ongeschreven, maar die worden gemaakt. Maar bv je hebt collega's die leerlingen buiten zetten omdat ze hun meetlat niet bij hadden. Op den duur had ik hier 20 leerlingen dat ik zei: dat kan niet. Dan maak je wel een aantal afspraken die niet allemaal genoteerd zijn. Maar je voelt ook bv er is een leerling die zit over ,tegen advies en ik voel dat hij ook voelt dat het duidelijk niet zo'n goede keuze was, ondanks de heroriëntering in januari. Ik ga niet zeggen dat hij het zotteke begint uit te hangen, maar je voelt dat hij enige motivatie verliest. Dan komt hij gisteren bij de leerlingbegeleiding, ik kom toevallig binnen en ik hoor daar een verhaal van een collega die bepaalde uitspraken gedaan heeft die absoluut niet kunnen en waarvan ik weet, als dat nog een aantal keren gebeurt, dat het een leerling is die dan wel bijvoorbeeld gaat vechten of dingen kapotslaan en dan kan ik niet anders dan zeggen: 'nu is het wel te laat of je hebt wel pech'. Dat zijn zaken waar ik dan vind dat de leerkracht wel even moet inbinden. Ik maak mij daar niet populair mee en dat benoem ik dan ook wel. Ze vinden dat niet altijd even fijn. In het begin waren hier collega's die nog lijfstraffen is een groot woord, maar die dat op een ludieke manier deden. Roepen vind ik al verschrikkelijk, ik vind dat dat niet kan, niet hoeft ook niet, tenzij, soms doe ik dat ook wel in een toneelvorm. Dat zijn bijvoorbeeld dingen die niet op papier staan, maar waarvan zij perfect weten: als ik daarnaar vraag of als ik zie dat het traject niet gevolgd is door de collega, is het sowieso in het voordeel van de leerling. **Er zijn ook blijkbaar feiten waarvan jullie zeggen: als dit gebeurt, dan is de standaard sanctie definitief uitsluiten.**

Drugsgebruik en diefstal is sowieso definitief verwijderen.

**Wanneer leerkrachten samen zitten op zo'n begeleidende klassenraad, heb je dan de indruk dat zij de lijn hanteren dat voor een bepaald feit een vooraf bepaalde straf moet gegeven worden of eerder de lijn dat de situatie van iedere leerling apart moet bekeken worden en dan telkens een passende straf moet gezocht worden?**

Rond een aantal zaken: te laat komen, verlies van materiaal, storend gedrag zijn er een aantal standaard afspraken. Maar wij vertrekken vanuit die standaard afspraak, maar wij bekijken ook wel met welke leerling we te maken hebben, in de zin van: is dat frequent gedrag, is dat een eenmalig feit en gaan we eens kijken wat is het traject dat die leerling heeft afgelegd. Bijvoorbeeld er is vorige week

een GSM verdwenen, uiteindelijk teruggevonden, dus dat stelen ligt een beetje dubbel. Dat is een verhaal dat met haken en ogen aan elkaar hangt. De twee betrokken partijen zijn echt twee doodbrave leerlingen. Ik ben er 100% van overtuigd dat die onder dwang gehandeld hebben, ik kan het niet bewijzen, maar de manier waarop. Mama was hier direct heel meegaand, ook heel correcte ouders. Het is het tweede jaar dat het kind hier zit, dat is allemaal in orde. Dan natuurlijk heb je een dubbele, want uiteindelijk is het diefstal ten gevolge van pestgedrag, maar dan hebben we wel met de klassenraad beslist: er wordt geschorst sowieso, er volgt ook strafstudie met passende taken, maar die leerling wordt uitzonderlijk niet verwijderd omdat we daar het gevoel hebben dat en gewoon de gezichtsuitdrukking en de manier. Je kan heel goed toneelspelen, dus dat zijn zaken. En de leerling geeft ook blijk nu van: 'ik weet dat ik fout gehandeld heb', maar ik voel dat er onderhuidse schrik ergens leeft, maar dat blijft nu wel totdat ik echt weet van wat en hoe. Ik heb een sterk vermoeden, maar ook daar zie je dat collega's zeggen: 'want die heeft vorig jaar dat en dat, dus zal hij het wel zijn'. Dat zijn zaken waar ik pertinent niet in meega en waar zij soms wel wat gefrustreerd door zijn. Dat ondervind ik dat bij een aantal collega's, dat zie je ook in het leerlingvolgsysteem, ze krijgen dinsdag rond commentaren op het rapport een aantal richtlijnen die ik nu geef waarvan ik vond, het subjectieve moet eruit. Ik heb het, dat is niet.

#### **Daar kun je weinig mee doen.**

Ik heb dat ook gezegd: 'als ik een functioneringsgesprek doe met u en ik ga er al op voorhand vanuit dat dat en dat niet goed is, ga jij je niet goed voelen en ga je ook niet blij zijn, dus je doet dat met leerlingen ook niet'. Want vorig jaar heb je, dus dan doe je dat nu nog. Waar ik ook eens heb kunnen aantonen aan een voorbeeld tijdens een klassenraad, dat ik ook zeg: 'als je een leerling constant bestempelt als onhandelbaar, dan gaat hij zich ook onhandelbaar gedragen'. Als je die positief benadert, gaat die zich ook positief gedragen. En dat kan niet en het is een smeerlapje'. Ik zeg: 'dat taalgebruik hanteer je al niet, want als het over uw eigen kind gaat, zou je het ook niet graag hebben. Maar we doen de proef op de som, we gaan het rapportcommentaar volledig herformuleren twee rapporten lang voor die leerling'. Dan zijn ze wel eerlijk genoeg om te zeggen: 'oké, we zijn fout geweest'. Maar het werkt ook niet voor iedereen. Wij zijn heel verdraagzaam, maar soms is het een beetje. We hebben ook een heel fijn CLB anker die heel veel werk verricht, die heel ondersteunend is en die ook echt heel vaak meedenkt naar mogelijke andere trajecten buiten de school, waardoor wij toch al een aantal procedures hebben kunnen vermijden, maar dat vergt tijd.

#### **Ik heb het woordje frequentie al horen vallen, dat je daar rekening mee houdt. In welke mate spelen de ernst en de frequentie van het gestelde probleemgedrag een rol bij het tuchtadvies van de klassenraad?**

Goh, in principe gaat het. Eerst en vooral gaat het om het feit an sich bekijken wij en dan pas de frequentie.

#### **De ernst dus eerst.**

De ernst eerst en dan de frequentie, maar meestal is het zo, als wij iemand met tucht verwijderden dat frequentie er wel een rol speelt, omdat we in ons stappenplan echt wel een heel traject afleggen. Dus een eenmalig feit buiten diefstal of drugs, dat kan ik mij zelfs bij mijn voorganger niet echt herinneren dat dat dan ineens de reden zou zijn om

**Dat zijn de klassieke twee situaties. Het bouwt zich op of er gebeurt iets heel ernstigs, een leerling die plotseling een leerkracht zou slaan zonder voorafgaand verhaal. Het is de eerste keer, maar ik denk zeer ernstig. Dat is iets wat je niet direct in deze school al hebt meegemaakt.** Ik hoop van niet. Nee, maar zeg nooit nooit.

**Nog niet hebt meegemaakt, we hebben geen glazen bol. Ik denk dat voor deze school het misschien een rare vraag is: hoeveel procent van de tuchtklassenraden leiden tot het advies definitieve uitsluiting? Als je ze samen roept, als iemand ze samen roept.**

Als een tuchtklassenraad echt samenkomt, dan wordt het meestal wel een uitsluiting, maar ik heb niet zoveel tuchtklassenraden. Eigenlijk is het 100%.

**In welke mate streven jullie om herstelgericht te gaan werken, ook onderweg eventueel in jullie stappenplan, in de fasen die jullie doorlopen, waar in het conflict tussen dader, slachtoffer, betrokkenen dat daar herstel gebeurt, doordat het niet gesanctioneerd wordt?**

Dat is waar wij van vertrekken telkens, het preventieve. Dat is ook onze filosofie, dat is heel belachelijk, maar wij beginnen ook ieder schooljaar met te benoemen: dit zijn twee talenten of twee positieve eigenschappen van de leerling. Ik lach dan soms dat ze zeggen: 'nu moet ik eventjes heel hard denken', maar dat lukt wel altijd en het feit dat wij ook altijd vertrekken vanuit het positieve, ondanks wie of wat hij of zij dan ook is, gaat dat herstelgericht wel. Ik steek heel veel tijd in gesprekken met leerlingen als er echt iets fout loopt. Dat gaat rond kleine zaken vaak, maar het feit dat zij gehoord worden vinden zij vaak heel belangrijk. Ik vertrek iedere morgen op de 9e verdieping door heel het gebouw, ik loop alle klassen binnen en buiten. Ik ken ook alle 500 leerlingen. Ik ben ook heel zichtbaar en dat heeft een dubbel effect. Ik dacht altijd: ik heb een hele vrije open deurpolitiek, leerlingen hebben geen schrik, maar blijktbaar als je ziet: ik moet naar de directeur, dat heeft toch blijktbaar meer impact dan wat ik soms verwacht en vaak ook bij de hogere jaren veel meer dan bij de lagere jaren, terwijl zij eigenlijk heel vlotjes binnen en buiten kunnen lopen en ook gewoon een goedemorgen kan ook best wel even tussendoor. Er is een hele grote open deurpolitiek, maar dat maakt voor hen ook wel veel dingen transparant en bespreekbaar. Ik ga ook nooit iemand op voorhand zeggen, ik ga altijd eerst luisteren en ook altijd beide partijen, maar collega's krijgen niet pertinent altijd gelijk of leerlingen.

**Hoe zou je dan jouw relatie met de leerlingen beschrijven?**

Ik denk dat het wel oké is, meer dan oké. Ik denk dat ik een heel warme, soms te warme directeur ben. Wat zij altijd aangeven in enquêtes is dat de aanspreekbaarheid altijd heel groot is. Ik weet bijvoorbeeld leerlingen die later instromen, ik heb er vorig jaar een gehad halverwege M5 en die zei

op het einde van het jaar heel spontaan: 'ik heb u meer gezien dan de voorbije 5 jaar mijn vorige directie en u stelt vragen'. Ja. Ik vind dat wel heel belangrijk.

**Wanneer zo'n klassenraad doorgaat rond een definitieve uitsluiting, hoe vaak volg je dan als directeur het advies van de klassenraad?**

Wel in de meeste gevallen, omdat het ook een heel voorafgaand traject heeft gekend. Ik kan mij niet inbeelden dat het op basis van een pietluttigheid is en 1 of 2 collega's worden bijeen geroepen. In principe als hij bijeenkomt, is dat ook al op voorhand heel duidelijk gefundeerd door de betrokken collega's en volg ik als directie het advies van de klassenraad.

**Mag ik daaruit begrijpen dat u het dan ook meestal eens bent met wat het korps zegt?**

Ja. Ook omdat zij heel duidelijk moeten kunnen staven. Als ik een leerling dossier heb van 1 bladzijde, daar kan ik niks mee aanvangen. Dat weten zij ook, wat niet op papier staat of wat ik niet kan opvolgen, is er voor mij ook niet geweest.

**In welke mate slaagt de klassenraad om de tuchtstraf in overeenstemming te brengen met de ernst van de feiten?**

Door het feit dat het heel duidelijk uitgetekend is, is dat altijd vrij duidelijk.

**Ben je daar zelf tevreden over dat het zo draait?**

Ik vind dat een heel transparant systeem.

**De preventieve schorsing heb je ook al even laten vallen. Is het bij jullie de gewoonte om een preventieve schorsing steeds toe te passen bij de start van een tuchtprocedure?**

Ja.

**Dat is vervat in het stappenplan.**

Ja.

**Wie beslist erover dat de tuchtprocedure start?**

Dat ben ik meestal wel.

**Meestal, zijn er ook anderen die dat doen, want het mag ook de afgevaardigde van de directeur zijn.**

Dat wordt besproken op de leerlingbegeleiding, dus wij. Dat is een select groepje.

**Toch een interessante nuance. Wordt de begeleidende klassenraad altijd advies gevraagd voordat er beslist wordt tot?**

Ja.

**Wie is er aanwezig bij die begeleidende klassenraad?**

In principe moet het niet de voltallige zijn, maar wij proberen dat wel, tenzij. De enigen die soms kunnen ontbreken zijn de godsdienstleerkrachten. Ik heb hier 7 of 8 godsdiensten, vaak 2 uurtjes hier, voor X, Y, Z, maar ik probeer die meestal zo in te plannen dat ze 2 dagen op voorhand weten dat die dringend moet bijeenkomen, rekening houdend met de uurroosters van de collega's, maar als iemand vrij is, moet die wel komen.

**Hoe organiseer je dat dan?**



Tussen de middag.

**Tussen 12 en 1?**

Of ,wij stoppen om 10 over 3, wat vrij vroeg is of om 3 uur.

**Dus na de lesuren.**

Ja.

**Is de collega van CLB dan ook altijd aanwezig?**

Laat ons zeggen in 90% van de gevallen wel. We hebben de luxe dat wij een heel flexibele CLB anker hebben. Zijn fulltime opdracht ligt op deze school en die heeft nog één klein schooltje erbij, dus die kan heel gemakkelijk switchen. Ik hou meestal wel rekening met zijn agenda.

**Je probeert het wat praktisch aan te pakken.**

Die is er 3 dagen van de 5, dus het zou moeten lukken dat het eens niet lukt en zelfs op die andere 2 kan ik die opvorderen.

**Ik heb begrepen dat u de tuchtprocedure opvolgt. Ik heb daarvoor een schema meegebracht. De beslissing is ondertussen gevallen. Er zijn een aantal stappen. Ik begrijp dat jullie stap 0, de preventieve schorsing ook altijd nemen. Er zijn een aantal stappen te nemen. In welke mate slaag je erin om die procedure ook nauwgezet te volgen?**

In die zin dat wij een juridische dienst hebben boven ons die alles bewaakt en dat heel nauwgezet mee opvolgt. Ik ben ook verplicht om al die tuchtdossiers door te sturen naar de coördinerend directeur, maar ook naar de juridische dienst. Ik laat ook al mijn brieven. Wij hebben zo'n aantal standaard sjablonen voor brieven, naar gelang wat er gebeurd is. Als ik dat 's morgens stuur heb ik dat tegen 10 uur terug, dat het allemaal dubbel gecheckt wordt, dus wij kunnen niet anders. Als het stappenplan niet gevolgd wordt, worden wij teruggefloten.

**Op het matje komen.**

Niet op het matje komen, maar dat wordt wel duidelijk opgevolgd om te vermijden dat je achteraf.

**Je hebt heel naaste ondersteuning.**

En heel snel. Ik heb ook een aantal collega directeuren die heel gedreven zijn. Ik moet ook eerlijk zeggen, dat was voor mij een van de eerste keren en er was ook een boekje met het stappenplan, maar ik heb collega's die erin bedreven zijn. Ik vind dat niet zo erg dat ik daar niet in bedreven ben, want dan is het zeker dat ik dat niet veel moet gebruiken. Nu ondertussen heb ik een aantal standaard brieven die klaar staan. Maar de juridische dienst is daar heel correct in en volgt dat heel goed.

**Regelgeving voorziet dat je de tuchtprocedure kunt onderbreken om een groepsgericht herstel op te starten.**

Dat hebben wij eigenlijk nog nooit gedaan. Het enige waar ik bijvoorbeeld nu bij die ene leerling, die feiten hebben zich voorgedaan in december vlak voor de examenperiode, voor de preventieve schorsing en dan heb ik wel gecheckt of ik dat kon. Ik heb die natuurlijk niet geschorst in examens. Dat vond ik niet zo pedagogisch verantwoord, dus dat zijn wel dingen waar ik rekening mee hou in het belang van het kind, ondanks het feit dat hij dingen had gedaan die absoluut niet konden. Dat zijn wel

zaken waar ik wel een speling in wil voorzien of bijvoorbeeld bij de tuchtprocedure van het meisje, als die gaan lopen kan ik wel: een tuchtprocedure willen opstarten, maar dan denk ik het primair is dat we eerst het kind terugvinden. Dus naar het menselijke stuk proberen we er wel rekening mee te houden, maar wat ik niet gedaan heb tot hier toe is gezegd: 'we breken ze af en we gaan toch nog eerst eens vlug', dat zijn dingen die daarvoor gebeuren, dus wij proberen alle mogelijkheden ervoor aan te reiken en als dat dan echt niet lukt, dan vind ik dat wij heel hard ons best gedaan hebben.

**In hoeverre vind je dat jouw school te veel beslist tot definitieve uitsluitingen op een score van 1 tot 5?**

Te veel absoluut niet, te weinig ook niet. Ik vind dat wij altijd heel correct gehandeld hebben en ik zou het heel fijn vinden mochten wij het beperkt houden. Ik zou nog veel blijer zijn mocht het nul zijn, maar ik denk je kan pech of geluk hebben met het publiek dat je binnenkrijgt. Dat durft wel eens variëren. We hebben nu in de anderstalige nieuwkomers een veel drukkere groep. Vorig jaar hadden wij engeltjes, er zitten er nu een aantal tussen die net iets meer ondersteuning nodig hebben, maar ook daar hebben we al eens gebalanceerd van: gaan we die verwijderen ja dan nee. Dan heb ik bijvoorbeeld bij de mama een ontradend gesprek gedaan en heb ik gezegd: 'het kind was veel te matuur'. We hebben eigenlijk de jonge anderstaligen tot 15 jaar en een school heeft dan 16 tot 18 in een ander gebouw en dat kind was veel te matuur. Dat liep hier fout en dan hebben we gezegd: 'als je de eer aan jezelf wilt houden en je wilt een tuchtprocedure vermijden, zou het misschien zinvol zijn dat je dan de overstap maakt naar een andere school'. Ook een afspraak met die andere school gemaakt en het loopt daar nu wel. Dus we hebben daar ook wel in eer en geweten gaan kijken: volgens ons ligt het echt aan het feit dat het kind te volgroeid is voor de leeftijdsgroep. Voor hetzelfde geld loopt dat niet goed, maar ik probeer altijd wel eerst een andere oplossing te zoeken. Ik krijg wel veel leerlingen binnen na januari met tuchtprocedures. Ik ben blijkbaar een populaire school daarvoor, dus die op een ander buiten gesmeten zijn, het lot weet mij altijd heel snel te vinden. Daar ben ik niet altijd zo gelukkig mee en dat heb ik ook de laatste keer vorige week heel duidelijk gemeld. Maar meestal kan ik de kinderen die binnenkomen wel tot eind schooljaar meenemen in een verhaal en sommigen draaien ook bij.

**Dat ontradend gesprek, je gaf het voorbeeld van een OKAN leerling. Is dat ook bij de niet OKAN leerlingen?**

Ja, maar soms kan ik wel. Maar ik ga niet iemand van een 1A wetenschappen hier in een 1A wetenschapper in een andere school plaatsen, ik noem dat als doorgeven van de hete aardappel, dat lijkt mij niet opportuun. Vaak kan het zijn omdat een kind totaal een foute studierichting gekozen heeft, door het bos de bomen niet meer ziet en dan zijn er andere mogelijkheden vind ik, maar gewoon verkasten van eenzelfde optie, zelfde richting naar een andere school lijkt mij vaak niet opportuun of ik moet zeggen of ik vind een Freinet type school zou voor jou veel beter zijn, dan is dat iets, maar meestal zijn dat net diegenen die wel heel veel structuur nodig hebben, dus is dat ook geen oplossing. Het gaat echt dan om richting gebonden of optie gebonden waarvan ik denk. Een kind waarvan ik voel

dat in een theoretische richting niet thuishoort, zich niet kan concentreren, de boel op stellen zet, maar die perfect zou passen in een meer praktijkgerichte optie, dan kun je dat wel overwegen, maar dat is meestal opgenomen in ons advies van de klassenraad, vaak al heel snel en zeer zeker dan in december. Wij zien ook wel dat die adviezen nu meer dan vroeger, maar niet altijd worden opgevolgd, omdat kinderen hier graag zitten en de optie vaak ondergeschikt is aan de school. Ik probeer dat eruit te halen, maar dat lukt niet altijd.

**Gebeuren die ontradende gesprekken ook op het einde van het schooljaar? Waar dan niet officieel een leerling definitief wordt uitgesloten?**

Ja, maar meestal bij mij, dus dat zijn ouders die ik uitnodig en waar ik vaak heel lange gesprekken mee voer, maar wat mij ook heel veel procedures spaart. Daar ondervind ik ook wel, dat is dan niet in een gesprek waarbij ouders ineens uit de lucht komen vallen. Dat zijn ook zaken die gedurende het hele jaar al mee gegroeid zijn en waar dat wij ook proberen om via het rapport of toch via geschreven materiaal dat ook duidelijk te stellen naar ouders, zonder daarbij al een oordeel te vellen. Ik ga nu niet zeggen: 'jij gaat de test hebben of jij gaat eruit moeten gaan', maar waar dat je wel heel duidelijk aangeeft, er zijn ook vaste standaard rubrieken waarin wij zeggen: 'dit hebben we aangeboden, daar ben je niet op ingegaan, dat stellen wij nu voor', dus dat we ook een heel duidelijk beeld hebben en dat ouders ook heel duidelijk weten: dit is het traject dat is afgelegd en daar stopt het. Wat soms tot frustraties leidt bij collega's, omdat ze veel te veel moeten neerschrijven.

**Heeft de school de intentie om de manier waarop jullie nu omgaan met definitieve uitsluitingen bij te sturen?**

Niet echt. Ik denk dat het op dit moment niet aan de orde is.

**Met dit interview wil ik kennismaken met hoe jullie school in de praktijk omgaat met definitieve uitsluitingen en welke factoren het aantal definitieve uitsluitingen beïnvloeden. Had je hier graag nog iets aan toegevoegd?**

Ik ben tevreden.

**Dank je wel. Ik wil u heel hartelijk bedanken. Ik heb de indruk dat u heel open heeft gesproken en alles heeft verteld zoals het ook in de praktijk hier aan toe gaat.**

Ik denk dat wij ook een heel open schoolcultuur hebben, soms iets te open, maar ook dat heeft zijn voordelen.

**Dank u wel.**