
KOHNSTAMM
INSTITUUT

Een sociaal veilig leerklimaat



JANNEKE VAN DE POL

JOANNE LOURENS

MERLIJN KARSENEN

CIP-gegevens KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Van de Pol, J., Lourens, J., & Karssen, M.

Een sociaal veilig leerklimaat

Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

(Rapport 1136 projectnummer 40942)

ISBN 978-94-6321-199-4

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave en verspreiding:

Kohnstamm Instituut

Bezoekadres: Keizer Karelplein 1, 1185 HL Amstelveen

Postbus 94208, 1090 GE Amsterdam

Telefoon: 020-2141400

Internet: kohnstammstituut.nl

© Copyright Kohnstamm Instituut, 2024

Inhoudsopgave

Inleiding	1
Onderzoeksopdracht	1
Achtergrond	2
Doel van het onderzoek	5
 Methode	 7
 Resultaten	 9
Begripsverheldering	9
Onderzoeksvraag 1: Basisprincipe 1 en 2	21
Onderzoeksvraag 2: Basisprincipe 3	32
Onderzoeksvraag 3: Voorwaarden sociaal veilig leerklimaat	37
Onderzoeksvraag 4: Schoolcultuur en pedagogisch klimaat	42
Onderzoeksvraag 5: Invloed schoolleider	43
 Conclusie	 46
Discussie	49
 Literatuur	 51
 Bijlage 1 – Literatuur search	 61
 Bijlage 2 – Dimensies van schoolklimaat	 69

Inleiding

Onderzoeksopdracht

De opdrachtgever van dit onderzoek, Stichting School & Veiligheid, heeft de behoefte om wetenschappelijk onderbouwde uitspraken te kunnen doen over wat werkt ten aanzien van het ontwikkelen van een sociaal veilig leerklimaat in het onderwijs, zodat zij het onderwijsveld hierin kunnen ondersteunen. Er zijn drie basisprincipes opgesteld en de Stichting School & Veiligheid wil graag dat de reeds aanwezige onderbouwing voor basisprincipe 1 en 2 getoetst wordt en er onderbouwing gezocht wordt voor het derde basisprincipe (*een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas*). Daarnaast is er behoefte aan toetsing van de betekenis die er gegeven wordt aan de centrale begrippen die gebruikt worden en de relatie tussen deze begrippen (sociaal veilig leerklimaat, open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief schoolklimaat) en verdere aandacht voor de rol van de schoolleider.

Het huidige onderzoek gaat in op deze vragen middels een literatuurstudie. De resultaten van deze literatuurstudie worden in dit rapport besproken.

Verder wil de Stichting School & Veiligheid scholen ook handvatten kunnen bieden voor enerzijds beleidsvorming en anderzijds concreet handelen op scholen wat betreft het werken aan een sociaal veilig leerklimaat.

Dit wordt ook onderzocht, maar resultaten hiervan worden gerapporteerd in een apart deelrapport.

Achtergrond

Als leerlingen te maken hebben met pesten, uitschelden, discriminatie, geweld en andere vormen van ongepast gedrag, kan dit leiden tot een sociaal onveilig gevoel. Sociale veiligheid gaat over interpersoonlijke verhoudingen binnen een klas of school. Leerlingen moeten zich vrij voelen om zichzelf te zijn, zich uit te spreken en melding te maken van problemen en misstanden (Heres et al., 2023).

Stichting School & Veiligheid, hanteert de volgende definitie voor een sociaal veilig leerklimaat:

“Een sociaal veilig leerklimaat is een leerklimaat waar leidinggevenden, onderwijspersoneel, leerlingen en ouders enerzijds gezamenlijk werken aan sociaal gedrag bevorderen en anderzijds ongewenst en grensoverschrijdend gedrag herkennen en aanpakken. Dit is een continu proces, dat zich bewust en onbewust op elk moment voltrekt. Een sociaal veilig leerklimaat bevordert het emotionele welzijn en het zelfvertrouwen van individuele leerlingen. Daarnaast creëert het een gunstige sfeer voor de groep waarin iedereen kan leren en groeien.”

De drie basisprincipes

Stichting School en Veiligheid gaat uit van drie basisprincipes die voorwaardelijk zijn voor het bieden van een sociaal veilig

leerklimaat. We bespreken de aannames en de onderbouwing van deze aannames hieronder in het kort.

Basisprincipe 1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)

Voor dit basisprincipe is door de Stichting School en Veiligheid reeds onderbouwing gevonden. Uit verschillende onderzoeken en theorieën blijkt dat een gevoel van veiligheid essentieel is voor het leren van kinderen (Gremmen, 2018; Peil. Onderwijs, 2017).

Wanneer een kind zich veilig voelt, kan het zich beter concentreren, informatie beter verwerken en zich openstellen voor nieuwe ervaringen en uitdagingen (Spilt et al., 2011). Een veilige omgeving bevordert niet alleen het leren, maar ook de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Spilt et al., 2011). Het stelt hen in staat om zichzelf te uiten, vragen te stellen, fouten te maken en te experimenteren zonder angst voor afwijzing of straf.

Basisprincipe 2: De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevenden) is cruciaal voor een veilig leerklimaat van de leerling

Ook voor dit basisprincipe heeft de Stichting School en Veiligheid reeds onderbouwing gevonden. Als bv. leraren en leidinggevenden gedragingen vertonen die een veilige cultuur representeren (bv. empathie, vertrouwen, bevorderen inclusie, aanpakken ongewenst gedrag), dan zijn leerlingen geneigd dit gedrag over te nemen wat bijdraagt aan een veilig leerklimaat (Hendrickx et al., 2017; Hughes et al., 2000, 2001; Veenstra et al., 2014)

Basisprincipe 3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas

Voor dit basisprincipe is in mindere mate onderbouwing gevonden door de Stichting School en Veiligheid. Enig onderzoek laat wel

zien dat er een relatie is tussen een veilige sfeer in het team (bv. intercollegiaal vertrouwen) en hoe goed leraren hun werk kunnen doen (Hattie, 2014; Kirp, 2013; Routman, 2015) óf dat er een relatie is tussen sociale veiligheid en het leren van leerlingen (Gremmen, 2018; Peil. Onderwijs, 2017). Maar onderbouwing voor de link tussen veiligheid in het team en veiligheid in de klas is nog niet gevonden.

Pijlers voor een sociaal veilig leerklimaat

Sociale veiligheid gaat gepaard met een open schoolcultuur, een veilig pedagogisch klimaat en een inclusief schoolklimaat (Kennissrotonde, 2017¹; Kennissrotonde, 2022²³; Kennissrotonde, 2023⁴). Gevoel van veiligheid en verbondenheid, en als gevolg daarvan aanwezigheid op school, blijkt in het voortgezet onderwijs af te hangen van de leraar-leerling relatie en relaties tussen leerlingen (Kennissrotonde, 2022). Ook in het beroepsonderwijs is het gevoel van verbondenheid bepalend voor hoe leerlingen zich gerespecteerd, gewaardeerd en onderdeel van de onderwijsomgeving voelen (Kennissrotonde, 2023). Uit onderzoek (Spilt et al., 2011) blijkt dat de kwaliteit van de relatie tussen leraren en individuele leerlingen verband houdt met diverse aspecten van het functioneren van leerlingen op school, waaronder: sociaal functioneren, gedragsproblemen, betrokkenheid bij leeractiviteiten en leerprestaties. Ook de mate van ondersteuning die leerlingen krijgen is van belang.

De rol van de schoolleider

1 <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/groepscohesie-mbo>

2 <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/schoolklimaat-kan-bijdragen-aan-aanwezigheid-leerlingen>

3 <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/herverdelen-zitplaatsen-in-klas-en-involed-op-relatie-leerlingen>

4 <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/wat-is-het-effect-van-de-sense-of-belonging-van-leraren-op-de-sense-of-belonging-van-leerlingen-in-het-hbo>

De schoolleider speelt een belangrijke rol in het creëren en onderhouden van een veilig pedagogisch en inclusief klimaat. Onderzoek laat zien dat positief en democratisch leiderschap ervoor zorgt dat onderwijspersoneel zich veiliger en meer betrokken voelt (Cann et al., 2021; Kislyakov et al., 2016).

Doel van het onderzoek

Het onderzoek moet een wetenschappelijke onderbouwing opleveren over wat werkt ten aanzien van het ontwikkelen van een sociaal veilig leerklimaat in het onderwijs

Deze onderbouwing van de basisprincipes van Stichting School en Veiligheid vormt een belangrijk fundament voor de uitwerking van een aanpak en het kunnen evalueren van de aanpak in een later stadium.

Onderzoeksvragen

In deze literatuurstudie staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. In hoeverre kunnen we aanvullende onderbouwing vinden voor basisprincipe 1 en 2?
 - *Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school).*
 - *De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevend) is cruciaal voor een veilig leerklimaat van de leerling.*
2. In hoeverre draagt sociale veiligheid in het team bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas? (basisprincipe 3)
3. Zijn de belangrijkste voorwaarden voor een sociaal veilig leerklimaat inderdaad een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief schoolklimaat?

4. Hangt de schoolcultuur direct samen met het pedagogisch klimaat (in de klas en de mate van inclusie op school)?
5. Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?

Voordat we de onderzoeksvragen beantwoorden, verhelderen we in de resultatensectie eerst de centrale begrippen:

- (Open) schoolcultuur (oz-vraag 3/4)
- Inclusief (school)klimaat (oz-vraag 3/5)
- Sociaal veilig leerklimaat in de klas (oz-vraag 1/2/3)
- (Veilig) pedagogisch klimaat (oz-vraag 3/4/5)

Methode

Voor het zoeken naar literatuur zijn de zoekmachines Google Scholar en Web of Science gebruikt. De gebruikte zoektermen zijn en de resultaten per zoekopdracht zijn te vinden in Bijlage 1. In het totaal leverde deze search 133 resultaten op.

Er werd in de tweede fase een selectie gemaakt op basis van de samenvatting, de methode sectie en/of de resultaten sectie van de artikelen. Hierbij werd bijvoorbeeld gekeken naar hoe passend de setting van de studie is bij het huidige onderzoek (primair onderwijs, voorgezet onderwijs). We selecteerden in principe alleen literatuur die gaat over het primair onderwijs, voortgezet onderwijs, speciaal onderwijs, gespecialiseerd onderwijs en het MBO, behalve als er heel weinig te vinden was over een bepaald onderwerp in deze sectoren (we geven dan expliciet aan over welke sector bepaalde studies gaan). Voor de meeste artikelen was de selectiecriteria een publicatiedatum na vanaf 2010. Deze werd niet altijd gehandhaafd wanneer we (vooral via snowballing) zeer relevante artikelen van vóór 2010 tegenkwamen. Artikelen die in een andere taal dan Nederlands of Engels waren geschreven, werden niet geselecteerd. Deze selectie leverde 73 artikelen op.

Daarnaast hebben we ook gebruik gemaakt van snowballing. Dit wil zeggen dat we in de geselecteerde artikelen hebben gekeken naar referenties die mogelijk bruikbaar waren en nog niet in onze

zoekopdracht voorkwamen. Ook hebben we gebruik gemaakt extra zoekopdrachten wanneer we tijdens het synthetiseren van de literatuur merkten dat artikelen gemist hadden. Uiteindelijk hebben we gebruik gemaakt van 115 artikelen.

Resultaten

Begripsverheldering

Voordat we overgaan op het beantwoorden van de onderzoeksvragen, gaan we eerst in op de begrippen die centraal staan in deze literatuurstudie:

- (Open) schoolcultuur (oz-vraag 3/4)
- Inclusief (school)klimaat (oz-vraag 3/5)
- Sociaal veilig leerklimaat in de klas (oz-vraag 1/2/3)
- (Veilig) pedagogisch klimaat (oz-vraag 3/4/5)

Schoolcultuur

Schoolcultuur gaat over gedeelde overtuigingen, houdingen, waarden en normen van een groep⁵ en verwijst naar de taal, gedachten, spiritualiteit, sociale activiteit en interactie van een groep (Barkley, 2014). De cultuur bepaalt dan de dagelijkse schoolactiviteiten, handelingen en routines (Barkley, 2014; Malowski, 2021 zoals geciteerd in Moraal et al., 2023; de Roo et al., 2020). De ontwikkeling van cultuur is een belangrijk onderwerp

⁵ In de literatuur die wij gevonden hebben wordt dit punt niet expliciet aangehaald bij het definiëren van schoolcultuur, maar het is goed denkbaar dat het hier gaat om de overtuigen, houdingen, waarden en normen van de meerderheidsgroep.

omdat schoolcultuur door veel onderzoekers is gezien als de ontbrekende schakel naar schoolverbetering (Wegner & Hall, 1998 uit Barkley, 2014). Elke school ontwikkelt zijn eigen cultuur. Het veranderen van een schoolcultuur duurt lang terwijl het schoolklimaat meer 'vatbaar' is voor invloed en verandering (Drago-Severson, 2012, zoals geciteerd in Spicer, 2016).

Er zijn verschillende typen schoolculturen, waaronder bijvoorbeeld een prestatiegerichte cultuur, legerichte cultuur, innovatiegerichte cultuur, en open cultuur. Een **open schoolcultuur** wordt gekenmerkt door transparantie van beslissingen en processen, open communicatie (eerlijkheid en respect), en inclusiviteit (verschillende perspectieven en achtergronden worden gewaardeerd en gerespecteerd) (Gruenert & Whitaker, 2015).

Schoolklimaat

Schoolcultuur en schoolklimaat zijn twee termen die vaak samen en ook door elkaar gebruikt worden. Toch zijn dit twee aparte concepten.

Het **schoolklimaat** gaat over de percepties en ervaringen van de betrokkenen (bv. leerlingen, personeel, ouders) met het schoolleven en weerspiegelt normen, doelen, waarden, interpersoonlijke relaties, onderwijs- en leerpraktijken en organisatorische structuren (Barkley, 2014; Cohen & Geier, 2010; National School Climate Council). Omdat schoolklimaat gaat over percepties en ervaringen, is het makkelijker te meten dan schoolcultuur (Glover & Coleman, 2005). Een goed klimaat bestaat wanneer leraren, leerlingen, ouders en schoolleiding functioneren op een manier die coöperatief en gunstig is voor het welzijn van de leerlingen. Wanneer de percepties van leraren over het schoolklimaat positief zijn, nemen behoud van personeel en

aanwezigheid van leraren en leerlingen toe en zijn de relaties tussen thuis en school beter (Barkley, 2014; Monrad et al., 2008).

Schoolklimaat is een dimensioneel begrip, daar lijken wetenschappers het over eens. Er is echter geen consensus over de set van dimensies (Thapa et al., 2013).

De National School Climate Center (Ciccone & Freiberg, 2017; NSCC, 2015 als gerefereerd in Đorđić, 2020) heeft een zeer uitgebreide definitie van schoolklimaat, bestaande uit zes dimensies. Deze dimensies zijn gebaseerd op een review van meer dan 200 referenties (Bradshaw et al., 2014). De dimensies zijn te vinden in Tabel 1.

Tabel 1. Dimensies Schoolklimaat.

Dimensie	Sub dimensie	Toelichting
Veiligheid	Fysieke veiligheid leerlingen/personeel	De mate waarin leerlingen, leraren en ander personeel zich fysiek veilig voelen op school en in de omgeving van school.
	Socio-emotionele veiligheid	De aanwezigheid van zorgzame en ondersteunende medewerkers, beschikbaarheid van begeleiding voor leerlingen die worstelen psychische problemen, en het ontbreken van verbaal pesten of intimidatie. Leden van een emotioneel veilige omgeving kunnen efficiënt communiceren en omgaan met diverse mensen. Ze kunnen hun gevoelens en meningen

		<p>uiten zonder angst voor tegenwerking.</p> <p>Schoolgebaseerde geestelijke gezondheidsdiensten bevorderen een beter psychologisch klimaat door gedrags- en emotionele problemen bij studenten te verminderen.</p>
	Normen en regels	<p>Alle regels en normen die zorgen voor socio-emotionele en fysieke veiligheid op school. Het verwijst ook naar de duidelijkheid van deze regels, de consistentie in het toepassen van de regels en hun rechtvaardigheid. Gottfredson en collega's (2005) beschrijven wanordelijke scholen als plaatsen met veel delinquent gedrag van studenten tegen hun leeftijdsgenoten en leraren. Hoeveel studenten in schoolregels geloven en of ze vinden dat deze regels eerlijk en consequent worden toegepast, geeft de mate van orde en discipline aan. Actief klassenmanagement gebruikt proactieve en systematische middelen om met studentengedrag om te gaan, in plaats van bestraffende maatregelen zoals schorsing en verwijdering.</p>
Onderwijzen en leren	Ondersteuning	<p>Het gebruik van ondersteuning tijdens het leren en onderwijzen in de zin dat de leerlingen</p>

		constructieve feedback, aanmoediging en de kans krijgen om hun kritische mening en verworven vaardigheden te uiten.
	Burgerschaps- en sociale vaardigheden	Vooral betrekking op eigenschappen zoals empathie, emotionele regulatie, actief luisteren en geweldloze conflictoplossing
Interpersoonlijke relaties	Respect voor individuele verschillen	Het respecteren van individuele verschillen, zoals geslacht, nationaliteit, etniciteit, seksuele geaardheid en andere, in interacties tussen leraren en leerlingen, leerlingen onderling, en leraren onderling.
	Sociale steun vanuit personeel	De zorg die volwassenen op school bieden aan leerlingen. Deze zorg komt tot uiting in de bereidheid om naar leerlingen te luisteren, hen te leren kennen als personen, en hoge gedrags- en academische verwachtingen voor hen te stellen.
	Sociale steun vanuit leerlingen	De kwaliteit van de ondersteuning in de relaties tussen leerlingen, en academische ondersteuning, socialisatie en de omgang met leerlingen die nieuw zijn op school of in de klas.
Schoolleiding	Professionele relaties	De kwaliteit van de relaties onder het personeel, gezamenlijk werken en

		leren, en wederzijdse ondersteuning.
	Leiderschap	Het niveau waarin de administratie een gezamenlijke visie voor de school kan creëren, deze duidelijk aan het personeel kan communiceren, en ondersteuning kan verzekeren tijdens de implementatie van de schoolontwikkelingsvisie.
Schoolsfeer	Schoolverbondenheid en betrokkenheid	De participatie van alle leden in het schoolleven en een positieve identificatie met de school.
	Fysieke dimensie	De grootte, uitstraling, netheid, comfort, ordelijkheid van de school en de beschikbaarheid van werkmaterialen.
Sociale media (gerelateerd aan veiligheid)		verwijst naar de mate waarin de leerlingen veilig zijn voor verschillende vormen van geweld op school.

Er zijn vele vergelijkbare indelingen in dimensies te vinden in de literatuur; zie Bijlage 2. Als we de verschillende indelingen met elkaar vergelijken, zien we dat er veel overlap is en dat de dimensies van het NSCC in minstens één ander model genoemd worden. Voor deze review kiezen we het model van NSCC omdat dit het meest uitgebreide model is, de dimensies ondersteund worden vanuit andere indelingen en omdat de indeling gebaseerd is op een grote corpus aan literatuur.

Opgemerkt moet worden dat het bovengenoemde onderzoek en de verschillende modellen zich richten op (dimensies van) schoolklimaat, niet per se op een veilig schoolklimaat. Uitzonderingen zijn Sindhi (2013) die spreekt van een veilige

schoolomgeving, bestaande uit drie essentiële componenten, namelijk de fysieke dimensie, de sociale dimensie en de psychologische dimensie.

De US Department of Education (USDOE) heeft het *Safe & supportive schools model* waarbij engagement, veiligheid, en omgeving de dimensies vormen. Onder engagement vallen relaties, respect voor diversiteit, schoolparticipatie. Onder veiligheid vallen emotionele veiligheid, fysieke veiligheid en middelenmisbruik en onder omgeving vallen fysieke omgeving, academische omgeving, welzijn en disciplinaire omgeving.

Stichting School en Veiligheid spreekt ook over een **inclusief schoolklimaat**. In de wetenschappelijke literatuur wordt een "inclusive school climate" gedefinieerd als een omgeving waar alle leerlingen zich intellectueel en academisch ondersteund voelen en waar een gevoel van verbondenheid wordt bevorderd, ongeacht hun identiteit, leerstijl of achtergrond. Dit concept omvat aspecten zoals respect, samenwerking en de betrokkenheid van diverse perspectieven om een veilige en ondersteunende leeromgeving te creëren (Margas, 2023). Een inclusief schoolklimaat bevordert positieve relaties tussen leerlingen met diverse achtergronden, koestert acceptatie door klasgenoten en bevordert een gevoel van gemeenschap voor alle leerlingen (Koster et al., 2009; Bossaert et al., 2013 zoals geciteerd in Margas, 2023). Het streven naar een inclusief schoolklimaat helpt bij het overwinnen van problemen die telkens in het onderwijs terugkeren zoals pesten, schoolverlaters en het welzijn van leerlingen (Margas, 2023). Inclusiviteit heeft dus diverse verbanden met verschillende (sub)dimensies van schoolklimaat, zoals respect voor individuele verschillen, sociale steun vanuit personeel, sociale steun vanuit leerlingen, schoolverbondenheid en betrokkenheid, socio-emotionele veiligheid en ondersteuning.

Gezien de link tussen inclusiviteit en respect voor individuele verschillen, lijkt een inclusief schoolklimaat dus als onderdeel gezien te kunnen worden van het schoolklimaat waarbij de nadruk ligt op inclusiviteit. Inclusiviteit zit sterk verweven in het idee van schoolklimaat.

Sociaal veilig leerklimaat

Een sociaal veilig of psychologisch veilig leerklimaat is een klimaat waarin een kind risico's kan nemen, vragen kan stellen en zich uitspreken doordat ze het geloof hebben dat het voor hen veilig is om dit te doen (Hardie et al., 2022). Veilige leerklimaten moeten echter niet worden gezien als een conflictvrije omgeving of een omgeving waar er geen uitdagingen zijn. Zonder conflict, constructieve kritiek en (academische) uitdaging zoals meningsverschillen, diversiteit in ideeën en gedachten kan een leerling niet kritisch denken (Haidari & Karakuş, 2019). Maar om die uitdagingen aan te gaan is een voorwaarde dat de psychologische veiligheid verzekerd moet worden en dat leerlingen worden aangemoedigd om hun mening te uiten. Ze moeten zich emotioneel veilig voelen om kritiek te kunnen accepteren. De leerling moet zich niet bekritiseerd of bespot voelen wanneer ze een fout antwoord geeft of een (nieuwe) idee bespreekt.

Een leerklimaat kan beschouwd worden op schoolniveau (bijvoorbeeld lerarenteams die blijven leren) en op klasniveau (leerlingen die leren in een klas). Vaak wordt deze term gebruikt op het niveau van de klas en zo zal deze term ook in deze review gehanteerd worden.

Pedagogisch klimaat

Pedagogisch klimaat wordt door veel onderzoekers als hetzelfde begrip gezien als schoolklimaat. “Hoewel er vaak geen onderscheid wordt gemaakt tussen pedagogisch klimaat en schoolklimaat, zijn er toch enkele auteurs die geloven dat deze twee termen niet gelijk zijn en dat het pedagogisch klimaat meer gerelateerd is aan de relevantie van het lesplan en programma, het opleidingsniveau van leraren, hun professionele burn-out en de kansen voor specialisatie van leraren (Iachini et al., 2017).” (Đorđić, 2020, p. 256).

Het pedagogisch klimaat heeft betrekking op de betrokkenheid van leerlingen en mate van plezier en motivatie van zowel de leerlingen als de leraren (Oenen, 1993, zoals geciteerd in Donkers et al., 2010). Volgens de Klimaatschaal zijn er vier pijlers van een pedagogisch klimaat, namelijk: de relaties tussen de leerlingen onderling, de sfeer van de klas (bv. rust in de klas, gezelligheid), de kwaliteiten van de leraar en de sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden van de leerlingen (Donkers et al., 2010). Het welbevinden van de leerling heeft vooral te maken met de sfeer en de onderlinge leerlingrelaties. De kwaliteit van de leraar heeft te maken de mate waarin ze structuur bieden en met leerlingen communiceren. Het gaat niet alleen over de onderwijskundige bekwaamheden maar ook om het creëren van een goede pedagogische relatie met de leerlingen door een ontspannen sfeer in de klas te creëren, structuur aan de leerlingen te bieden, regels en orde te handhaven, positieve feedback aan de leerlingen te geven en belangstelling te hebben voor de leerlingen. Als leerlingen zich gewaardeerd en gerespecteerd voelen, hebben ze ook het vertrouwen om deel te nemen aan leermogelijkheden hun ervaringen delen en in onbekende en uitdagende ruimtes te werken (Haidari et al., 2020).

Drie van de vier pijlers van het begrip pedagogisch klimaat zijn te relateren aan één of meerdere dimensie(s) van schoolklimaat, zie Tabel 2.

Tabel 2. Pijlers pedagogisch klimaat vs. dimensies schoolklimaat.

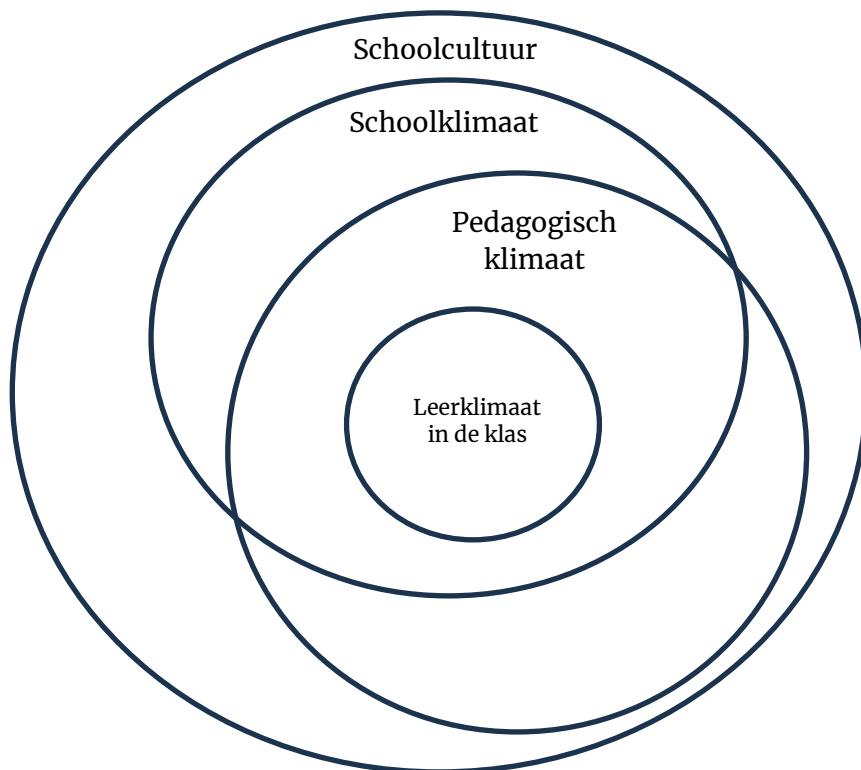
Pijler pedagogisch klimaat	Dimensie schoolklimaat
Sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden	Veiligheid - Socio-emotionele veiligheid
Kwaliteit leraar	Onderwijzen en leren – Ondersteuning Interpersoonlijke relaties – sociale steun personeel
Relaties leerlingen onderling	Interpersoonlijke relaties – sociale steun leerlingen

Alleen de pijler ‘sfeer in de klas’ is niet direct te relateren aan een van de dimensies van schoolklimaat. Het feit dat drie van de pijlers van pedagogisch klimaat te relateren zijn aan dimensies van schoolklimaat, laat zien dat de begrippen pedagogisch klimaat en schoolklimaat sterk verbonden zijn en pedagogisch klimaat zou zelfs als onderdeel van schoolklimaat gezien kunnen worden.

Samenhang begrippen

In Figuur 1 geven we de samenhang weer tussen de begrippen schoolcultuur, schoolklimaat, leerklimate in de klas en pedagogisch klimaat. In deze figuur is te zien dat cultuur een breder begrip is dan klimaat. De begrippen schoolklimaat en pedagogisch klimaat zijn sterk overlappend.

Figuur 1. Samenhang begrippen.



Samenvatting

De definities van de verschillende begrippen die centraal staan in deze review zijn samengevat in Tabel 3. Verder zijn de relaties tussen verschillende begrippen weergegeven in Figuur 1.

Tabel 3. Samenvatting centrale begrippen.

Begrip	Definitie
Schoolcultuur	Gaat over gedeelde overtuigingen, houdingen, waarden en normen van een groep en verwijst naar de taal, gedachten, spiritualiteit, sociale activiteit en interactie van een groep (Barkley, 2014). De cultuur bepaalt dan de dagelijkse schoolactiviteiten, handelingen en routines (Barkley, 2014; Malowski, 2021 zoals geciteerd in Moraal et al., 2023; de Roo et al., 2020).
Open schoolcultuur	Wordt gekenmerkt door transparantie van beslissingen en processen, open communicatie (eerlijkheid en respect), en inclusiviteit (verschillende perspectieven en achtergronden worden gewaardeerd en gerespecteerd) (Gruenert & Whitaker, 2015).
Schoonklimaat	Gaat over de percepties en ervaringen van de betrokkenen met het schoolleven en weerspiegelt normen, doelen, waarden, interpersoonlijke relaties, onderwijs- en leerpraktijken en organisatorische structuren (Barkley, 2014; Cohen & Geier, 2010; NSCC). In navolging van het NSCC onderscheiden we 6 dimensies van schoolklimaat: veiligheid, onderwijzen en leren, interpersoonlijke relaties, schoolleiding, schoolsfeer en sociale media.
Inclusief schoolklimaat	Een omgeving waar alle leerlingen zich intellectueel en academisch ondersteund voelen en waar een gevoel van verbondenheid wordt bevorderd, ongeacht hun identiteit, leerstijl of achtergrond. Het is een onderdeel van schoolklimaat
Sociaal/psychologisch veilig leerklimaat in de klas	Een klimaat waarin een kind risico's kan nemen, vragen kan stellen en zich uitspreken doordat ze het geloof hebben dat het voor hen veilig is om dit te doen (Hardie et al., 2022). Dit wil echter niet zeggen dat een veilig leerklimaat een conflictvrije omgeving is. Conflicten zoals meningsverschillen, kritiek, uitdaging en diversiteit in gedachten en ideeën helpen leerlingen om kritisch te leren denken (Haidari & Karakus, 2019).
Pedagogisch klimaat	Pedagogisch klimaat bestaat uit vier pijlers: de relaties tussen de leerlingen onderling, de sfeer van de klas (bv. rust in de klas, gezelligheid), de kwaliteiten van de leraar en de sociaal-emotionele ontwikkeling en welbevinden van de leerlingen (Donkers et al., 2010).

Onderzoeksvraag 1: Basisprincipe 1 en 2

De eerste onderzoeksvraag richt zich op onderbouwing voor de eerste twee basisprincipes van Stichting School en Veiligheid.

Basisprincipe 1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)

Het eerste basisprincipe van Stichting School en Veiligheid is dat kinderen zich veilig moeten voelen op school om tot leren te komen.

Zij onderbouwen deze aanname onder andere met vier theorieën die benadrukken dat er geen sociale bedreigingen moeten zijn en dat het belangrijk is om positieve relaties te vormen als sociale veiligheid bevorderd moet worden. De beschrijving van de theorieën die zij geven, geven wij hieronder weer.

Social Safety theory

Volgens de Social Safety Theory (Slavich, 2020) zijn de hersenen en het immuunsysteem van de mens voorgeprogrammeerd om het lichaam biologisch en fysiek veilig te houden. Vanuit evolutionair perspectief neigen mensen ernaar relaties op te bouwen met anderen die hen ondersteunen (Slavich, 2020). Die neiging is gunstig voor menselijke gezondheid en gedrag: positieve relaties met anderen worden geassocieerd met een grotere overlevingskans.

Polyvagaal theorie

Vanuit de neurowetenschap en psychologie, kan ook worden verwezen naar de Polyvagaal theorie. De Polyvagaal theorie is ontwikkeld in 1994 door Dr. Stephen Porges. In het kort houdt deze theorie in dat je alleen in ontspannen toestand van je zenuwstelsel kan leren/ontwikkelen omdat je dan

toegang hebt tot je rationele brein. Als we ons veilig voelen, wordt ons parasymphatische deel geactiveerd, waardoor we ons kunnen ontspannen, kalmeren en ons verbonden kunnen voelen. Wanneer we echter gevaar voelen of op enigerlei wijze een bedreiging waarnemen, treedt ons sympathische zenuwstelsel in werking en bereidt ons voor op vechten of vluchten. Dan wordt letterlijk de toegang tot je rationele brein afgesloten en kun je dus niet goed meer nadenken. Je IQ neemt dan ook tijdelijk af, maar heeft bij kinderen dus ook op langere termijn effect op hun (hersen)ontwikkeling als dit vaak gebeurt. Dat heet onder andere 'emotional hijack of the brain/amygdala hijack'.

Hierarchy of needs

Vanuit ontwikkelingsperspectief verwijzen we naar Maslow's Hierarchy of Needs. In dit model worden de basisbehoeften van mensen gevisualiseerd als een piramide, waarbij elke laag het fundament vormt voor de laag erboven (Maslow, 1943). Deze opeenvolgende piramide-lagen vormen de basis voor een positieve ontwikkeling: wanneer iemand zich fundamenteel veilig voelt, kunnen sociale relaties worden gevormd die vervolgens de ontwikkeling bevorderen.

Self-determination theory

De Zelf-Determinatie Theorie (ZDT) (Deci & Ryan, 1985) sluit hier ook bij aan. Volgens deze theorie worden de vervulling van aangeboren psychologische basisbehoeften, namelijk autonomie, relatie en competentie, beschouwd als essentiële elementen voor persoonlijke ontwikkeling en optimaal functioneren.

Bovenstaande theorieën benadrukken dat voor het bevorderen van sociale veiligheid er geen sociale bedreigingen mogen zijn en dat het belangrijk is dat er positieve relaties gevormd worden.

Ook hebben we verschillende reviews en empirische studies gevonden die we hieronder bespreken.

Relatie met academische prestaties

In een review van Wang et al. (2020) is gekeken naar effecten van schoolklimaat op leerlinguitkomsten in het basis- en voortgezet onderwijs. Zij hebben per dimensie van schoolklimaat bekeken welke effecten dit heeft op leerlingprestaties. Zij hanteren hierbij een model met vier hoofddimensies (veiligheid, community, academische omgeving, en institutionele omgeving) met verschillende subdimensies (zie Bijlage 2 voor het hele model). Vooral de academische en community dimensie was belangrijk voor het promoten van academische uitkomsten bij leerlingen. Wat betreft de academische dimensie, presteren leerlingen hoger op scholen met hoge verwachtingen, effectief leiderschap, nadruk op toewijding aan leerlingen en een *mastery goal* oriëntatie dan op scholen waar dit in mindere mate aanwezig is. Verder scoren leerlingen op scholen die hoog scoren op verschillende community kenmerken zoals een warme leraar-leerling relatie, frequent oudercontact, waardering voor diversiteit hoger dan op scholen waar dit niet het geval is. De resultaten waren minder eenduidig voor de institutionele en veiligheidskenmerken; deze effecten verdwenen meestal wanneer er gecorrigeerd werd voor de community en academische aspecten.

Een meta-analyse van Karadag et al. (2016) laat zien – gebaseerd op 62 studies met meer dan 80.000 leerlingen – dat schoolklimaat een positief effect heeft op academische prestaties van leerlingen. Ze vonden zowel directe effecten als indirecte effecten, waarbij leiderschap het schoolklimaat beïnvloedde en het schoolklimaat vervolgens de leerprestaties beïnvloedde. Er werd in dit onderzoek geen onderscheid gemaakt tussen de invloed van verschillende dimensies van schoolklimaat. De resultaten van de review in het

basis- en voortgezet onderwijs van Cohen et al. (2009) sluiten daarbij aan en laten een positieve relatie zien tussen een positief schoolklimaat en academische prestaties en schoolsucces.

De review van Thapa et al. (2013) over meer dan 200 studies in het basis- en voortgezet onderwijs laat verschillende aspecten van schoolklimaat, namelijk positieve relaties zien tussen positieve leraar-leerling en leerling-leerling interacties en verbondenheid met de school positief gerelateerd was aan academische prestaties van leerlingen. Een gevoel van onveiligheid daarentegen, brengen academische prestaties juist in gevaar. De resultaten van de review van Cohen en Geier (2010) en Koca (2016) sluiten hierbij aan. Koca (2016) vindt ook dat jongeren die een positieve steun van hun leraar ontvangen en/of een warme en hechte relatie met de leraar hebben (dimensies van schoolklimaat), het beter doen op academisch vlak (Pianta, 1999 zoals geciteerd in Koca, 2016) en hogere cijfers halen (Davis, 2006 zoals geciteerd in Koca, 2016). Cohen en Geier (2010) vinden ook een positief verband tussen twee dimensies van schoolklimaat en het leren van leerlingen. Ten eerste vinden ze een positieve relatie tussen leerlingen onderling en met volwassenen en prestaties van leerlingen. Daarnaast stellen ze ook een positieve relatie vast tussen de veiligheid op school en het leren van leerlingen. “Veiligheid moet de eerste zorg van elke school zijn, maar onderzoek naar het schoolklimaat (Cohen et al., 2012) laat zien dat de beste manier om veiligheidskwesties aan te pakken is door sterke schoolgemeenschappen op te bouwen met respectvolle en vertrouwensvolle relaties tussen en tussen leraren en leerlingen, met ouders, schoolpersoneel en de omliggende gemeenschap.” (Cohen & Geier, 2010, p. 6).

Nieuwere empirische studies ondersteunen de bevinding dat een positief schoolklimaat gerelateerd is aan het leren van leerlingen of voorwaarden om tot leren te komen.

Uit onderzoek van Saputra et al. (2020) blijkt dat leerlingen in het voortgezet onderwijs die een negatieve perceptie hebben van het schoolklimaat (in termen van academische dynamiek tussen leerlingen, vriendschapsrelaties tussen leerlingen en steun van een medeleerling of leraar bij problemen) zich onzeker en ongemakkelijk voelen op school en dit heeft een negatief effect op academische prestaties.

Kibriya en Jones (2021) vonden dat een onveilige schoolomgeving (zoals gepercipieerd door de directeur) negatief gerelateerd was aan leerlingresultaten in het basisonderwijs voor lezen en rekenen.

Ook is er onderzoek gedaan naar effecten van pesten. Pesten vormt een onderdeel van de dimensie interpersoonlijke relaties – sociale steun vanuit leerlingen. Uit onderzoek van Al-Bitar et al. (2013) blijkt dat leerlingen (leeftijd 11-12 jaar) die gepest worden veel meer spijbelden in vergelijking met degenen die niet gepest worden. Dit terwijl uit onderzoek naar voren komt dat schoolaanwezigheid belangrijk is voor de prestatie van leerlingen. Hoe langer een leerling van school afwezig is, hoe minder goed ze presteren in tegenstelling tot de leerlingen met een goede aanwezigheid (Durden, & Ellis, 1995; Henry, & Yelkpiri, 2017).

Ook Lacey en Cornell (2013) vonden in hun studie onder brugklassers van 284 scholen, dat het waargenomen pestgedrag effecten heeft op schoolbrede slagingspercentages van leerlingen op hun algebra, aardrijkskunde, geschiedenis, biologie en geometrie toetsen.

Relatie met welzijn en (mentale) gezondheid

De resultaten van de reviews van Cohen et al. (2009) en Aldridge en McChesney (2018) laten een positieve relatie zien tussen schoolklimaat en het welzijn en de mentale gezondheid van

leerlingen. Cohen et al. (2009) vinden een positieve relatie tussen een positief schoolklimaat en een gezonde ontwikkeling van leerlingen. Aldridge en McChesney (2018) concluderen - op basis van 48 studies - dat schoolklimaat en het welzijn en de mentale gezondheid van jongeren nauw gerelateerd is. Omdat de onderzoeken die ze gevonden hebben niet longitudinaal of experimenteel zijn, kunnen er geen causale uitspraken gedaan worden.

Cohen en Geier (2010) hebben in hun review specifiek gekeken naar de relatie tussen verschillende dimensies van schoolklimaat en leerlinguitkomsten. Zowel een veilige schoolomgeving als positieve relaties tussen leerlingen onderling en tussen leerlingen en volwassenen op school (twee dimensies van een veilig schoolklimaat) zijn positief gerelateerd aan de gezondheid van leerlingen en gedragsmatige en affectieve uitkomsten.

Ook Thapa et al. (2013) keken in hun review van 206 studies naar de relatie tussen dimensies van schoolklimaat en de mentale en psychische gezondheid van leerlingen. Onveiligheid op school brengt het welzijn en de engagement van leerlingen in gevaar. Een grotere mate van schoolverbondenheid (het gevoel van thuishoren en steun en zorg krijgen door de mensen op school) is geassocieerd met gezondheid. Positieve leraar-leerling en leerling-leerling relaties worden geassocieerd met verminderde gedragsproblemen en psychische gezondheidsproblemen en verbeterd zelfvertrouwen en engagement. Dit laatste blijkt ook uit de review van Koca (2016): jongeren die een positieve steun van hun leraar ontvangen en/of een warme en hechte relatie met de leraar hebben, doen het op sociaal vlak beter (Pianta, 1999 zoals geciteerd in Koca, 2016) en hebben een hogere motivatie en een fijne klasomgeving (Davis, 2006 zoals geciteerd in Koca, 2016).

Nieuwere empirische studies of studies die niet opgenomen zijn in een van de bovenstaande reviews ondersteunen de bevinding dat een positief schoolklimaat gerelateerd is aan het welzijn en (mentale) gezondheid van leerlingen.

Oliveira et al. (2018) vonden bijvoorbeeld dat wanneer leerlingen (11-12 jaar) gepest of bedreigd worden of vechten, zij zich meer zorgen maken over schoolveiligheid en vaker depressieve gevoelens hebben.

Côté-Lussier en Fitzpatrick (2016) vonden in hun onderzoek dat leerlingen (in het voortgezet onderwijs) die zich veilig voelen, minder vaak slachtoffer te zijn geweest van verschillende vormen van bejegeningen en intimidaties. Ook was te zien dat leerlingen zich meer betrokken voelen bij school als ze zich veiliger voelen op school.

Samenvattend kan gesteld worden dat er ruime onderbouwing is gevonden voor het eerste basisprincipe van Stichting School en Veiligheid, namelijk dat kinderen zich veilig moeten voelen op school om tot leren te komen.

Evidentie komt uit zes reviews, een meta-analyse en zes empirische studies. Schoolklimaat blijkt een positief effect te hebben op de academische prestaties van leerlingen. Vooral de dimensie interpersoonlijke relaties, en dan met name ondersteuning vanuit personeel/leraar en vanuit leerlingen (Cohen & Geier, 2010; Koca, 2016; Saputra et al., 2020; Thapa et al., 2013) heeft positieve effecten op de prestaties van leerlingen. Effecten van de dimensie veiligheid waren minder eenduidig; in de review van Cohen en Geier (2010) en de studie van Kibriya en Jones (2021) wordt een positief effect gevonden van veiligheid op prestaties. In de review van Wang en Degol (2016) zijn de effecten minder eenduidig. Tot slot wordt in de review van Thapa et al. (2013) een positieve relatie gevonden tussen schoolverbondenheid en prestaties.

Schoolklimaat blijkt ook een positief effect te hebben op het welzijn en de (psychische) gezondheid van leerlingen; een voorwaarde om tot leren te komen. Ook hier blijken de interpersoonlijke relaties, zowel met de leraar als tussen leerlingen onderling, een duidelijk effect te hebben op de (psychische) gezondheid en gedragsmatige aspecten zoals motivatie van leerlingen zoals gevonden werd in drie reviews (Cohen & Geier, 2010; Koca, 2016; Thapa et al., 2013). Effecten van de dimensie veiligheid waren hier wel eenduidig; twee reviews en een empirische studie vonden positieve effecten van veiligheid op het welzijn en de (psychische) gezondheid van leerlingen (Cohen & Geier, 2010; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Thapa et al., 2013). Tot slot bleek uit een review dat schoolverbondenheid ook een positief effect had op de (mentale) gezondheid van leerlingen (Thapa et al., 2013).

Basisprincipe 2: De voorbeeldfunctie onderwijsprofessional

Het tweede basisprincipe van de Stichting School en Veiligheid is: De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevenden) is cruciaal voor een veilig leerklimaat van de leerling.

Voorbeeldfunctie

Volgens de sociale leertheorie (Bandura & Walters, 1977) verwerven mensen kennis door anderen te observeren. Hierbij kijken ze naar de handelingen van een individu (observatieel leren) en wat de gevolgen of uitkomsten van deze handelingen zijn (observatiele bekrachtiging). Het geven van een positief voorbeeld is dus cruciaal als je als leraar of leidinggevende

leerlingen iets wil laten leren of als je positief gedrag wil bekrachtigen.

Voorbeeldfunctie leraren voor leerlingen

Leraren fungeren bewust of onbewust als een rolmodel voor hun leerlingen doordat ze door hen geobserveerd worden en gedrag gevormd of overgenomen wordt. Leraren zijn dus heel invloedrijk (Istiyono et al., 2021). Dit kan zowel een positief als negatief voorbeeld zijn (Klaassen, 2007 als gerefereerd in Klaassen, & Wessels, 2010).

In de literatuur wordt vaak het begrip rolmodel gebruikt. Dit wordt gedefinieerd als een persoon die een gedrag, positief voorbeeld en/of waarden en normen weergeeft die anderen (kunnen) nabootsen of overnemen (Price & Price, 2009; Perry, 2009 zoals gerefereerd in Felstead, 2013). Het is belangrijk bij het leren dat leraren zich als rolmodel voor hun leerlingen positioneren vooral doordat ze een grote rol spelen bij het opbouwen van hun persoonlijkheid (Kapoh et al, 2023; Istiyono et al., 2021). Leren gaat niet alleen om het aanleren van schoolvaardigheden, maar ook om algemene vaardigheden zoals conflictbemiddeling en het bevorderen van goede communicatie (Spicer, 2016), wat weer aspecten zijn van een sociaal veilig leerklimaat.

We hebben relatief weinig studies gevonden die aantoonen dat de voorbeeldfunctie van de leraar van invloed is op een veilig leerklimaat van de leerling. Wel hebben we studies gevonden waarin een samenhang werd gevonden tussen leraargedrag (maar niet per se de voorbeeldfunctie) en het leerklimaat of tussen de voorbeeldfunctie van een leraar en persoonlijke of sociale ontwikkeling van leerlingen.

Henckel (2011) vond bijvoorbeeld een positieve samenhang tussen leraargedrag en de perceptie van leerlingen in het voortgezet

onderwijs van sociale veiligheid in de klas. Deze samenhang wordt verder beïnvloed door de nabijheid die de leerlingen ervaren met betrekking tot de leraar. Het ging hier echter niet zozeer om voorbeeldgedrag, maar om de interpersoonlijke gedragingen van de leraar in termen van de mate van invloed en nabijheid. Een mogelijke verklaring voor deze positieve samenhang kan gezocht worden in de gehechtheidstheorie. Volgens de gehechtheidstheorie is een gevoel van veiligheid essentieel voor de verdere ontwikkeling van een kind. Wetenschappelijk onderzoek heeft aangetoond dat leraren, net als ouders, een belangrijke rol spelen in het vervullen van de behoefte van kinderen aan emotionele veiligheid (Koomen & Hoekstra, 2003). De wetenschap dat leraren om hun leerlingen geven en beschikbaar zijn wanneer dat nodig is, draagt bij aan een basisgevoel van veiligheid (uit Henckel, 2011).

Andere onderzoeken laten een relatie zien tussen voorbeeldgedrag van de leraar en persoonlijke of sociale ontwikkeling van leerlingen. Uit een onderzoek van Santika et al. (2019; uit Kapoh et al., 2023) blijkt dat kwalitatief goed persoonsvormend onderwijs wordt bereikt door de centrale rol die leraren spelen bij het leren. Tijdens leeractiviteiten moeten leraren waarden zoals verantwoordelijkheid, eerlijkheid, discipline en openheid modelleren aan de leerlingen die dit daarna internaliseren en weerspiegelen. Goed persoonsvormend onderwijs kan de schoolcultuur verbeteren, prestaties van leerlingen verhogen, ongezond en ongewenst gedrag voorkomen en werktevredenheid van leraren bevorderen (Kapoh et al., 2023).

Ook hebben we een studie gevonden waaruit blijkt dat het voorbeeldgedrag van leraren en de schoolcultuur invloed hebben op de ontwikkeling van positief karakter bij leerlingen in het voortgezet onderwijs (Mutohar & Trisnantari, 2021).

Endedijk et al. (2019) vonden in hun meta-analyse van 220 studies met leerlingen tussen de 3 en 18 jaar dat leraren model

staan voor de relaties onderling tussen de leerlingen; goede leraar-leerling relaties hebben een positieve uitwerking op de onderlinge leerling-leerling relaties.

Effect leraar bij pesten

Pesten is een vorm van sociaal onveilig gedrag. Bij het verminderen van pesten heeft de leraar een voorbeeldfunctie. Het is voor leerlingen van belang om te zien hoe leraren zich ten opzichte van pesten positioneren. De houding van de leraar kan signalen afgeven over hoe leerlingen zich goed moeten gedragen. Als de houding van de leraar als doeltreffend wordt gezien en als merkbaar is dat die geen moeite heeft met het oplossen van pestincidenten, is er een grote kans dat ze pesten kunnen voorkomen (Novick & Isaacs, 2010; Yoon, 2004 zoals geciteerd in Veenstra et al., 2014). De zelfredzaamheid van de leraar heeft een sterke correlatie met hun antipesthouding. De antipestnorm binnen een klas kan worden behouden als leraren ook moeite doen om pesten te verminderen (Veenstra et al., 2014).

Voorbeeldfunctie leidinggevende voor leerlingen

Er is weinig onderzoek waarin gekeken is naar de relatie tussen de voorbeeldfunctie van de leidinggevende en de impact op het leerklimaat in de klas. Er zijn wel studies waaruit blijkt dat leiderschap (maar niet per se de voorbeeldfunctie an sich) gerelateerd is aan een veilig schoolklimaat. Een studie van Allen et al. (2015) laat bijvoorbeeld een positieve relatie zien tussen transformationeel leiderschap (gericht op verandering en visie) en het schoolklimaat in het basisonderwijs. Het klimaat van een school wordt gerelateerd aan de acties en gedragingen van de schooldirecteur die gericht zijn op het behouden van een positieve en veilige leeromgeving (Bulach et al., 1998; Kelley et al., 2006, zoals geciteerd in Kutsyuruba et al., 2015). Smith et al. (2005) ontdekten dat schoolbestuurders in het basis- en voortgezet

onderwijs die hun tijd, moeite en toegewezen middelen bijvoorbeeld investeerden in anti-pestinitiatieven, waardevolle resultaten behaalden door 'te helpen bij het creëren van schoolomgevingen die veiliger en rustiger zijn voor kinderen en, impliciet, bevorderlijker voor leren en gezonde ontwikkeling'.

Samenvattend

Het tweede basisprincipe van Stichting School en Veiligheid – *De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevend) is cruciaal voor een veilig leerklimaat van de leerling* – kan deels onderbouwd worden.

We hebben we geen studies gevonden die kijken naar de relatie tussen de voorbeeldfunctie van de leraar of de leidinggevende en een veilig leerklimaat voor leerlingen. Wel laten verschillende studies zien dat de voorbeeldfunctie van de leraar belangrijk is voor de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen en bij het tegengaan van pesten (Endedijk et al., 2019; Mutohar & Trisnantari, 2021; Santika et al., 2019; Veenstra et al., 2014). Ook de studie van Henckel (2011) laat zien dat het interpersoonlijk gedrag van de leraar in termen van invloed en nabijheid een effect heeft op de sociale veiligheid in de klas. Wat betreft de schoolleiding vinden we vooral studies over de relatie tussen leiderschap en het schoolklimaat: transformationeel leiderschap, acties van schoolleiders gericht op het behouden van een positieve en veilige leeromgeving en aandacht voor anti-pest initiatieven werken positief uit op de veiligheid van het schoolklimaat (Allen et al., 2015; Kutsyuruba et al., 2015; Smith et al., 2005).

Onderzoeksvraag 2: Basisprincipe 3

Onderzoeksvraag 2 gaat over onderbouwing van het derde basisprincipe van Stichting School en Veiligheid: Sociale veiligheid in het team draagt bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas.

Ook al is er veel onderzoek over de sociale veiligheid van leerlingen en de impact daarvan op hun prestaties, welzijn en (psychische) gezondheid, wij hebben geen studies gevonden over (sociale) veiligheid in lerarenteams en de impact hiervan op het leerklimaat in de klas. Er zijn echter wel enkele studies naar de relatie tussen de kwaliteit van het teamwerk en de uitwerking

hiervan op leraren. Ook hebben we studies gevonden die kijken naar de teameffectiviteit en (gepercipieerde) effecten hiervan op leerlingen. Tot slot hebben we studies gevonden die kijken naar de relatie tussen sociale veiligheid in een team en de impact daarvan op team of individuen in het team. Deze onderzoeken bespreken we hieronder.

Teamwerk

Teams spelen een belangrijke rol in effectieve organisaties; teams kunnen beter dan individuen presteren (Glassop, 2002 zoals geciteerd in Kim et al., 2020). De kennis die een team ontwikkelt, draagt verder bij aan de prestaties op schoolniveau (Edmondson, 2012 zoals geciteerd in Kim et al., 2020). Smetsers (2007 zoals geciteerd in Dartel & Koppens, 2019) heeft de volgende kenmerken aan teams toegewezen bij zijn definitie van een schoolteam:

- Een vaste groep medewerkers
- Groep is beperkt in omvang,
- Leden hebben vaardigheden die elkaar aanvullen,
- Ze zijn verantwoordelijk voor het realiseren van een gemeenschappelijk doel dat betrekking heeft op het verzorgen van onderwijs aan leerlingen en het begeleiden.
- “Maken zich ondergeschikt aan de belangen van het team”,
- Spreken elkaar aan op hun gemeenschappelijke aanpak, gezamenlijk verantwoordelijk voor het behalen van hun resultaat en voor het teamproces, het team moet zelf plannen en controle uitvoeren.

Teamfunctioneren en effecten op leraren en teameffectiviteit

Dartel en Koppens (2019) stellen vast dat onderzoek naar teamgericht werken in het onderwijs is achtergebleven in vergelijking met teamgericht werken in andere sectoren. Zij voerden een onderzoek uit naar de relatie tussen teamfunctioneren en effecten op leraren en er deden 112 schoolteams uit het po, vo en mbo (3.236 teamleden) mee aan dit onderzoek. Uit dit onderzoek blijkt dat “dat wanneer het teamfunctioneren positief beleefd wordt, leraren ook meer welbevinden ervaren in hun werk” (Dartel & Koppens, 2019, p. 51).

De conclusies van een review van 82 studies van kleuterschool tot universiteit van VanGrieken et al. (2015) sluiten hierbij aan. Zij concluderen dat goed teamwerk tussen leraren een positieve uitwerking heeft op leraren en de school als organisatie. Leraren rapporteerden een hogere motivatie, minder werklust, positieve impact op het moraal, grotere efficiëntie, betere communicatie, betere technologische vaardigheden, minder persoonlijke isolatie en voordelen zoals dat het curriculum meer leerlinggericht werd (bv. Bertrand et al., 2006; Egodawatte et al., 2011; Slavit et al., 2011; Yisrael, 2008). Op het organisatieniveau rapporteerden leraren bijvoorbeeld een meer ondersteunend schoolklimaat en vond er een transformatie plaats naar een cultuur van grotere gelijkheid en verhoogde professionaliteit (bv. Euwema & Van der Waals, 2007; Moolenaar, 2010; Westheimer, 2008). Deze conclusies zijn overigens wel vooral gebaseerd op case-studies; er is weinig kwantitatief onderzoek beschikbaar op dit gebied (zie van Dartel & Koppens, 2019).

Teamfunctioneren en effecten op leerlingen

VanGrieken et al. (2015) concluderen in hun eerder genoemde review dat goed teamwerk tussen leraren een positieve uitwerking heeft op leerlingen. Leerlingen rapporteerden hoger begrip en

betere prestaties (bv. Egodawatte et al., 2011; Goddard et al., 2007; Lomos et al., 2011b; Wigglesworth, 2011).

Uit het eerder genoemde onderzoek van Dartel en Koppens (2019) blijkt dat “dat wanneer het teamfunctioneren positief beleefd wordt, leraren [...] ervan overtuigd zijn dat leerlingen baat hebben bij het teamgericht werken als organisatievorm” (Dartel & Koppens, 2019, p. 51).

Sociale veiligheid in een team en teameffectiviteit

Binnen de onderwijscontext is er weinig onderzoek naar de relatie tussen sociale veiligheid in een team en de teameffectiviteit.

Verschillende onderzoeken in andere contexten dan de onderwijscontext laten zien dat er een relatie is tussen sociale veiligheid in een team en de impact daarvan op team- of individuele effectiviteit van de teamleden. Enkele van deze onderzoeken bespreken we hier.

Kim et al (2020) hebben bijvoorbeeld onderzoek gedaan naar de relaties tussen psychologische veiligheid in *sales en service teams*, het leergedrag van een team en teameffectiviteit. De psychologische veiligheid in een team is het idee dat mensen zich veilig voelen over interpersoonlijke risico's die ontstaan binnen een team context (Edmondson, 2018 zoals geciteerd in Kim et al., 2020). Onder leergedrag van een team wordt begrepen “het proces waarbij leden interacteren, kennis en vaardigheden verwerven die nodig zijn voor hun werk en informatie delen (Argote et al., 1999), en het verhoogt het teamprocesniveau om prestatiegerichte ideeën te genereren” (Kim et al., 2020). Uit het onderzoek blijkt dat de psychologische veiligheid in een team geen direct effect heeft op teameffectiviteit maar dat deze wel gemedieerd wordt door leergedrag. Dus als een team als sociaal veilig wordt ervaren, kunnen leraren kennis verwerven en informatie delen en dit heeft

dan effect in hoe effectief een team is in het uitvoeren van hun werk en het behalen van de doelen.

Koopmann et al (2016) vonden dat de veiligheid van het klimaat in *research and development* teams samenhangt met betere taakprestaties en dat dit effect sterker was in teams die al langer met elkaar samenwerken.

In een studie van van't Hof (2013) werd de relatie tussen sociale steun en psychologische veiligheid binnen zorgteams voor langdurige zorg en de tevredenheid en effectiviteit van de teamleden onderzocht. Hieruit volgde dat psychologische veiligheid en sociale steun positief gerelateerd is aan de effectiviteit waarmee een team het werk uitvoert. Ook was er een positieve relatie tussen psychologische veiligheid en sociale steun zelf, wat betekent dat een sociaal veilig team het uitwisselen van hulpbronnen bevordert.

We hebben twee studies gevonden die het effect van een onveilig sociaal klimaat binnen een lerarenteam bestuderen. Acquadro et al. (2020) vonden dat leraren (in kleuterscholen, basisscholen en middelbare scholen) die geweld op de werkplek ervaren, veel hogere niveaus van burn-out vertonen (lage tevredenheid, het niet kunnen reguleren van de negatieve emoties, uitputting en onbetrokkenheid) dan leraren die geen geweld ervaren op de werkplek. Uit een onderzoek van Bernotaite en Malinauskiene (2017) over geweld op de werkplek, bleek dat 25% van de leraren in het voortgezet onderwijs die geweld ervaren, emotionele uitputting, lage persoonlijke prestaties, depersonalisatie en hoge werkdruk en lage sociale steun rapporteren.

Samenvattend

Het derde basisprincipe van Stichting School en Veiligheid (*Sociale veiligheid in het team draagt bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas*) konden wij niet direct onderbouwen op basis van de gevonden literatuur.

Wel vonden we dat:

- Goed teamwerk een positieve impact heeft op leraren (in termen van bijvoorbeeld welbevinden, motivatie, werklast) en op de school als organisatie (bv. meer ondersteunend klimaat) (Dartel & Koppens, 2019; VanGrieken et al., 2015)
- Goed en positief teamwerk een positieve impact heeft op prestaties van leerlingen (Dartel & Koppens, 2019; VanGrieken et al., 2015).
- Sociale veiligheid in een team de teameffectiviteit bevordert (Acquadro Magan en Begotti, 2020; Bernotaite & Malinauskiene, 2017; Kim et al., 2020; Koopmann et al., 2016; Van 't Hof, 2013).

Onderzoeksvraag 3: Voorwaarden sociaal veilig leerklimaat

Onderzoeksvraag 3 gaat over de vraag of een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en een inclusief schoolklimaat de belangrijkste voorwaarden zijn voor een sociaal veilig leerklimaat.

Er is wel veel onderzoek dat kijkt naar de voorwaarden voor een veilig schoolklimaat, maar niet zozeer naar de voorwaarden voor een veilig leerklimaat. In het onderzoek naar voorwaarden voor een veilig schoolklimaat, worden de dimensies van schoolklimaat gezien als belangrijke voorwaarden. In de review van Kutsyuruba et al. (2015), gaan ze bijvoorbeeld uit van de volgende drie dimensies van een veilig schoolklimaat: fysieke dimensie (bv. uiterlijk van het gebouw, schoolgrootte, organisatie van de klassen), sociale dimensie (bv. kwaliteit interpersoonlijke relaties tussen leerlingen onderling en tussen leraren en leerlingen en tussen leraren onderling), en academische dimensie (kwaliteit van instructie, leraarverwachtingen, monitoren van voortgang). Uit de

review blijkt dat deze dimensies belangrijke voorwaarden zijn voor een veilig schoolklimaat.

In deze review gaan we uit van de dimensies uit Tabel 1: onderwijzen en leren, interpersoonlijke relaties, schoolleiding, schoolsfeer en sociale media. Deze dimensies kunnen dus gezien worden als belangrijke voorwaarden; hoe meer er aan elke voorwaarde voldaan wordt, hoe veiliger het schoolklimaat.

Als we kijken naar de drie voorwaarden die genoemd worden door Stichting School en Veiligheid, namelijk open schoolcultuur, pedagogisch klimaat, en inclusief schoolklimaat, dan zien we deze aspecten deels terug in de dimensies van een veilig schoolklimaat.

Een **open schoolcultuur** wordt gekenmerkt door transparantie van beslissingen en processen, open communicatie (eerlijkheid en respect), en inclusiviteit (verschillende perspectieven en achtergronden worden gewaardeerd en gerespecteerd) (Gruenert & Whitaker, 2015). Deze aspecten komen terug in de dimensies leiderschap en respect voor individuele verschillen.

Zoals eerder beschreven, overlappen drie van de vier pijlers van een **veilig pedagogisch klimaat**, namelijk de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van leerlingen, de kwaliteit van de leraar en relaties van leerlingen onderling, met dimensies van een veilig schoolklimaat (zie Tabel 2). Deze drie pijlers zijn dus belangrijke voorwaarden voor een veilig schoolklimaat.

Een **inclusief schoolklimaat** relateert aan de dimensie respect voor individuele verschillen van het schoolklimaat en is daarmee een belangrijke voorwaarde voor een sociaal veilig leerklimaat.

De drie voorwaarden die genoemd worden door Stichting School en Veiligheid – open schoolcultuur, veilig pedagogisch klimaat en

inclusief schoolklimaat – lijken dus belangrijk voor een veilig schoolklimaat. Het is aannemelijk dat dit ook belangrijke voorwaarden zijn voor een veilig leerklimaat aangezien schoolklimaat en leerklimaat aan elkaar gerelateerd zijn. Echter, we hebben geen onderzoek gevonden dat dit verband direct laat zien.

Verder hebben we ook gezocht naar studies die kijken naar voorwaarden voor sociale/emotionele veiligheid in de klas. Shean en Mander (2020) rapporteren dat emotionele veiligheid⁶ ontwikkeld wordt door ondersteunende relaties; gewaardeerd en met respect behandeld te worden; en duidelijke grenzen en ondersteuning voor leerlingen om hun potentieel op academisch, sociaal en persoonlijk vlak te bereiken.

Uit het onderzoek van Cohn-Vargas en Steele (2022) waarbij 1753 leerlingen uit 84 klassen uit het basisonderwijs meededen, bleken de volgende voorwaarden voor een veilige klas⁷: (1) relaties in de klas (leraar-leerling en tussen leerlingen), (2) kindgerichte lesmethoden, (3) klassenmanagement, en (4) het gebruik van diversiteit als een hulpmiddel voor lesgeven en leren.

Holley en Steiner (2005) vroegen aan bachelor studenten welke factoren bijdragen aan het creëren van veilige en onveilige leeromgevingen. De leerlingen noemen verschillende factoren die gerelateerd zijn aan de leraar (meest genoemd zijn: niet

⁶ Emotionele veiligheid wordt als volgt gedefinieerd: "An emotionally safe school is one where there are systems and structures that provide boundaries and self-worth in learners; which results in the learners feeling connected, respected, and valued; and through those feelings they are able to fully engage in relationships and learning, and express their true self." (Shean & Mander, 2020, p. 229).

⁷ Ze spreken over identity safe classrooms: "According to Steele and Cohn-Vargas (2013), "Identity safe classrooms are those that validate learners' experiences, backgrounds, and identities to promote academic and social success for all learners" (p. 5)." (uit Cohn-Vargas & Steele, 2020, p. 23).

oordelend, modelleren van participatie en gedragsregels, comfortabel met conflict/controversiële ideeën, respectvol naar meningen van anderen, aanmoedigen deelname in de klas, demonstreren van steunende houding), medeleerlingen (goede discussievaardigheden, eerlijkheid in het delen van gedachten en ideeën, niet-oordelend en open voor nieuwe ideeën, gevoel van verbondenheid, uitdagen van elkaars gedachten, positieve attitudes), zichzelf (meest genoemd zijn: open-minded proberen te zijn, eerlijk in het delen van ideeën en gedachten, actieve participatie in discussies, ondersteunend en respectvol naar anderen, voorbereid zijn, op je gemak voelen, actief luisteren) en de fysieke omgeving (zó zitten dat je iedereen kunt zien, groot genoeg lokaal, goede verlichting).

De drie voorwaarden die genoemd worden door Stichting School en Veiligheid -open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en een inclusief schoolklimaat- zijn terug te zien in de bovenstaande onderzoeken over voorwaarden voor een sociaal veilig leerklimaat. Wat betreft een **open schoolcultuur** zien we vooral het aspect van respect en inclusiviteit terugkomen; wat betreft **pedagogisch klimaat** vooral de relationele component; en wat betreft **inclusief schoolklimaat** het zich ondersteund voelen en een gevoel van verbondenheid. Echter, het is niet zo dat open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en een inclusief schoolklimaat heel duidelijk als dé drie belangrijkste voorwaarden voor een sociaal veilig leerklimaat naar voren komen uit deze studies.

Samenvattend

We kunnen niet stellen dat dat een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en een inclusief schoolklimaat bijdragen aan een sociaal veilig leerklimaat, omdat we hier geen onderzoek over hebben gevonden.

Wel kunnen we stellen dat een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en een inclusief schoolklimaat bijdragen aan een sociaal veilig schoolklimaat en aan sociale/emotionele veiligheid in de klas.

Wat betreft schoolklimaat en sociale/emotionele veiligheid komen een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en een inclusief schoolklimaat niet als dé drie belangrijkste voorwaarden naar voren, maar ze spelen wel mee.

Voor schoolklimaat zijn de dimensies onderwijzen en leren, interpersoonlijke relaties, schoolleiding, schoolsfeer en sociale media van belang. Voor sociale/emotionele veiligheid worden veel verschillende voorwaarden genoemd in de literatuur. Thema's die vaker naar voren komen zijn: interpersoonlijke relaties (ondersteunende relaties tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling), klassenmanagement (waaronder gedragsregels, duidelijke grenzen), respect (respectvol naar elkaars meningen, met respect behandeld worden), eerlijkheid (in het delen van ideeën en gedachten), actieve participatie in de klas en open staan voor ideeën van anderen (Cohn-Vargas & Steele, 2022; Holley & Steiner, 2005; Shean & Mander 2020).

Onderzoeksvraag 4: Schoolcultuur en pedagogisch klimaat

Onderzoeksvraag 4 luidt als volgt: Hangt de schoolcultuur direct samen met het pedagogisch klimaat (in de klas en de mate van inclusie op school)?

Een onderzoek van Nemet (2018) laat zien dat er een relatie is tussen een positieve schoolcultuur en de (socio-)pedagogische competenties van leraren in het basisonderwijs. In dit onderzoek is niet gekeken naar mogelijke mediërende factoren waardoor niet met zekerheid gezegd kan worden of het een directe of een indirecte relatie betreft.

Verder hebben wij geen onderzoeken gevonden over de link tussen schoolcultuur en pedagogisch klimaat. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat het meeste onderzoek zich lijkt te richten op de term schoolklimaat en niet schoolcultuur en dat dat de term pedagogisch klimaat niet wijd gebruikt wordt in de (Engelstalige) wetenschappelijke literatuur. Đorđić (2020) merkt op dat er vaak geen onderscheid wordt gemaakt tussen *pedagogical climate* (waarbij ze 'pedagogical environment' toevoegen tussen haakjes) en *school climate*.

Samenvattend is er vanuit één onderzoek (Nemet, 2018) ondersteuning gevonden voor de relatie tussen een positieve schoolcultuur en de (socio-)pedagogische competenties van leraren.

Onderzoeksvraag 5: Invloed schoolleider

Onderzoeksvraag 5 luidt: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch klimaat en inclusief klimaat?

Leiderschap en veilig schoolklimaat

Schoolleiders spelen een centrale rol binnen scholen en hun acties hebben direct impact op het (vormgeven van het) schoolklimaat. Ze dragen bij aan het creëren van een open klimaat waarin coöperatie plaatsvindt, waarbij personeel elkaar vertrouwt en in staat is om input te geven (Bryk et al., 2010; Hoy & Henderson, 1983; Hoy et al., 2002; Leithwood & Jantzi, 1990, 1999; Leithwood et al., 1998; Louis et al., 2010; Rosenholtz, 1985, 1989 zoals geciteerd in Price, 2012).

In een meta-analyse van 51 studies in het basis- en voortgezet onderwijs werd een medium tot sterke positieve relatie gevonden tussen het gedrag van de schoolleider en de gezondheid van de schoolorganisatie waaronder het schoolklimaat (Liebowitz & Porter, 2019). De meta-analyse van Karadag et al. (2016) laat hetzelfde zien: leiderschap heeft een effect op het schoolklimaat beïnvloedde en het schoolklimaat. De resultaten van een studie van Kislyakov et al. (2016) die niet geïncludeerd zijn in de hiervoor genoemde meta-analyses, sluiten hierbij aan. Deze studie laat zien dat de leiderschapsstijl van de schoolleider gerelateerd is aan het gevoel van psychologische veiligheid van het schoolpersoneel. Als een schoolleider een democratische leiderschapsstijl (waar de mening en inspraak van alle medewerkers belangrijk is) hanteert, voelen werknemers zich psychologisch veiliger dan wanneer de schoolleiding een autoritaire leiderschapsstijl (met veel controle) hanteert.

Leiderschap en pedagogisch klimaat in de klas

In de eerder genoemde meta-analyse van 51 studies in het basis- en voortgezet onderwijs werd een medium tot sterke positieve relatie gevonden tussen het gedrag van de schoolleider en instructiepraktijken van leraren, wat valt onder pedagogisch klimaat (Liebowitz & Porter, 2019).

Resultaten van nieuwere studies sluiten hierbij aan.

Rahmadi et al. (2021) vonden bijvoorbeeld dat charismatisch en democratisch leiderschap, waarbij de schoolleider inspirerend is en waar de mening en inspraak van alle medewerkers belangrijk is, positief gerelateerd was aan de pedagogische competenties van leraren in het voortgezet onderwijs.

Ansori et al. (2021) hebben in een casestudie in het basisonderwijs gekeken naar drie rollen van de schooldirecteur en de impact hierop op de pedagogische en professionele competentie van de leraren. De drie rollen waren:

1. Manager: het plannen van het programma die uitgevoerd en geïmplementeerd kan worden door de behoeften van het personeel hierbij mee te nemen, deze verdelen op basis van de capaciteiten van het personeel, het personeel organiseren en het optimaliseren van schoolbronnen.
2. Leider: een voorbeeld zijn voor de leraren, goede vaardigheden beheersen, een goede persoonlijkheid hebben en karakteristieken zoals discipline en eerlijkheid bevatten.
3. Innovator: Inzetten op leerinnovatie, innovatie van het programma en innovatie bij het communiceren.

De resultaten laten zien dat deze drie rollen van invloed zijn op klassenmanagement (wat een onderdeel is van pedagogisch klimaat) en de pedagogische en professionele competenties van de leraren.

Het onderzoek van Francis en Oluwatoyin (2019) gaat ook in op de relatie tussen gedrag van de schoolleider en klassenmanagement van leraren in het voortgezet onderwijs. Resultaten van dit

onderzoek laten zien dat kenmerken van de schoolleider zoals communicatievaardigheden, toezichtvaardigheden, interpersoonlijke vaardigheden, besluitvaardigheden en trainings- en ontwikkelingsvaardigheden positief gerelateerd zijn aan het klassenmanagement van leraren. Toezicht- of monitoringvaardigheden waren hierbij vooral voorspellers van het klassenmanagement van leraren.

Mediërende rol van schoolklimaat

Uit de eerder genoemde onderzoeken blijkt dat schoolleiders invloed hebben op het schoolklimaat en het pedagogisch klimaat in de klas. De genoemde studies hebben met name naar directe effecten gekeken tussen leiderschap enerzijds en schoolklimaat en pedagogisch klimaat in de klas anderzijds. Sebastian en Allensworth (2012) leggen een relatie tussen de drie constructen en uit hun onderzoek, uitgevoerd in het voortgezet onderwijs, blijkt dat leiderschap van schoolleiders gerelateerd is aan de kwaliteit van de instructie van leraren (en prestaties van leerlingen) *via* het schoolklimaat. Dus scholen met sterkere leiders hebben vaker een veilig schoolklimaat dan scholen met zwakkere leiders. Deze verschillen in schoolklimaat verklaren vervolgens weer verschillen in het pedagogisch klimaat (sfeer in de klas, kwaliteit van de leraar) wat vervolgens weer verschillen in prestaties verklaart.

Samenvattend lijkt de schoolleider een sterke impact te hebben op het schoolklimaat, wat vervolgens weer impact heeft op het pedagogisch klimaat in de klas. Over de relatie tussen de schoolleider en een inclusief klimaat in de klas zijn geen studies gevonden.

Conclusie

In deze literatuurstudie is onderzocht wat werkt ten aanzien van het ontwikkelen van een sociaal veilig leerklimaat in het onderwijs. We bespreken de conclusies hieronder kort.

Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen op school

Op basis van zes reviews, één meta-analyse en zes empirische studies concluderen we dat kinderen het schoolklimaat belangrijk is voor leerlingen om tot leren te komen (Basisprincipe 1 van Stichting School en Veiligheid). Verschillende dimensies van schoolklimaat lijken effect te hebben op de prestaties en het welzijn en de (psychische) gezondheid van leerlingen. Schoolverbondenheid en de interpersoonlijke relaties (tussen leerlingen onderling en met de leraar) hebben duidelijke positieve effecten op de prestaties en het welzijn van leerlingen. De dimensie veiligheid heeft duidelijke positieve effecten op het welzijn van leerlingen; voor de prestaties van leerlingen werden soms positieve effecten gevonden en soms geen effecten (maar nooit negatieve effecten).

Kortom, schoolklimaat – en dan vooral interpersoonlijke relaties, schoolverbondenheid en veiligheid – is belangrijk voor leerlingen om tot leren te komen.

De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevend) is cruciaal voor een veilig leerklimaat van de leerling

We hebben geen studies gevonden die de relatie tussen de voorbeeldfunctie van de leraar of leidinggevende en het leerklimaat van leerlingen onderzocht hebben (Basisprincipe 2 van Stichting School en Veiligheid). Wel hebben we studies gevonden waaruit blijkt dat de voorbeeldfunctie van de leraar en de interpersoonlijke relaties tussen leraar en leerling belangrijk zijn voor de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen en bij het tegengaan van pesten. Voor schoolleiding hebben we vooral gevonden dat transformationeel leiderschap, acties van schoolleiders gericht op het behouden van een positieve en veilige leeromgeving en aandacht voor anti-pest initiatieven positief uitwerken op de veiligheid van het schoolklimaat.

Sociale veiligheid in het team draagt bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas

Voor dit derde basisprincipe van Stichting School en Veiligheid hebben wij geen studies kunnen vinden die hebben gekeken naar de relatie tussen veiligheid in het team en de veiligheid in de klas. We kunnen dus geen positief maar ook geen negatief effect vaststellen. Wel hebben we gevonden dat een positieve samenwerking in het team positief uitwerkt op de prestaties van leerlingen, de leraren en op de school als organisatie. Ook bevordert sociale veiligheid in een team de teameffectiviteit.

Pijlers voor een sociaal veilig leerklimaat: open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief schoolklimaat

We hebben geen studies gevonden die specifiek gaan over de relatie tussen open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief klimaat enerzijds en een sociaal veilig leerklimaat anderzijds. Wel blijken een open schoolcultuur, pedagogisch

klimaat en een inclusief schoolklimaat bij te dragen aan een sociaal veilig schoolklimaat en aan sociale/emotionele veiligheid in de klas, maar deze drie aspecten komen niet als dé drie belangrijkste pijlers naar voren.

Voor schoolklimaat zijn de dimensies onderwijzen en leren, interpersoonlijke relaties, schoolleiding, schoolsfeer en sociale media van belang. Voor sociale/emotionele veiligheid worden veel verschillende voorwaarden genoemd in de literatuur. Thema's die vaker naar voren komen zijn: interpersoonlijke relaties (ondersteunende relaties tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling), klassenmanagement (waaronder gedragsregels, duidelijke grenzen), respect (respectvol naar elkaars meningen, met respect behandeld worden), eerlijkheid (in het delen van ideeën en gedachten), actieve participatie in de klas en open staan voor ideeën van anderen.

De relatie tussen schoolcultuur en het pedagogisch klimaat (in de klas en de mate van inclusie op school)

We hebben slechts één onderzoek gevonden die zicht geeft op de relatie tussen schoolcultuur en pedagogisch klimaat. Volgens deze studie is er een positieve relatie tussen een positieve schoolcultuur en de (socio-)pedagogische competenties van leraren.

De rol van de schoolleider

We hebben geen studies gevonden die een relatie leggen tussen de schoolleider en een inclusief klimaat in de klas. Wel vonden we studies die lieten zien dat de schoolleider een sterke impact heeft op het schoolklimaat wat vervolgens weer impact heeft op het pedagogisch klimaat in de klas.

Discussie

Studies hanteren verschillende definities voor een sociaal veilig leerklimaat. De meest gebruikte term in studies over dit thema is schoolklimaat. Veel minder vaak gaat het over schoolcultuur of pedagogisch klimaat. Dit maakt het lastig om sommige aannames te onderbouwen op basis van de gevonden literatuur.

Een sterk aspect van de literatuurstudie is dat we zo breed mogelijk gezocht hebben wat betreft de term sociaal veilig leerklimaat. Dit leidde tot een rijke waaier aan onderzoeken, zowel onderzoeken die zich breed op de school richtten als studies die zich beperken tot specifieke vaardigheden of competenties van leerlingen. De antwoorden op de onderzoeksvragen hebben we gebaseerd op reviews, meta-analyses en empirische studies.

Interpersoonlijke relaties

Interpersoonlijke relaties is één van de dimensies van schoolklimaat. Op verschillende punten in deze review kwamen deze interpersoonlijke relaties tussen leraar en leerling en tussen leerlingen onderling naar voren als een belangrijke voorwaarde voor de prestaties, het welzijn, persoonlijke en sociale ontwikkeling en de (psychische) gezondheid van leerlingen. Verder worden deze relaties genoemd als belangrijke voorwaarde voor sociale /emotionele veiligheid.

Verder onderzoek

Voor verschillende aannames hebben we geen onderbouwing kunnen vinden. Dat wil zeggen; we hebben veelal geen studies kunnen vinden die naar de genoemde relaties keek. Dit wil zeggen dat we de stellingen niet kunnen onderbouwen, maar ook niet kunnen verwerpen omdat we ook geen onderzoek hebben gevonden waarin negatieve effecten werden gevonden.

Verder onderzoek zou zich kunnen richten op de aannames die door ons niet onderbouwd konden worden. Voor bijvoorbeeld het derde basisprincipe (Sociale veiligheid in het team draagt bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas) konden wij geen onderbouwing vinden. In een empirisch onderzoek zou de sociale veiligheid in het schoolteam in kaart gebracht kunnen worden met behulp van vragenlijsten. Daarnaast zou het leerklimaat in de klas ook met vragenlijsten in kaart gebracht kunnen worden. Met behulp van (multilevel) regressie analyses kan er dan vastgesteld worden in hoeverre de sociale veiligheid binnen teams gerelateerd is aan de sociale veiligheid in de klas. Hierbij moet wel worden opgemerkt dat een causale relatie (dus de sociale veiligheid in de teams *veroorzaakt* een sociaal veilig leerklimaat in de klas) met deze onderzoeksopzet niet vastgesteld kan worden. Dit zou alleen kunnen met een experimentele studie (waar we de mate van sociale veiligheid in teams zouden manipuleren) maar dit zou ethisch gezien geen optie zijn.

Literatuur

- Acquadro Maran, D., & Begotti, T. (2020). A circle of violence: are burnout, disengagement and self-efficacy in non-university teacher victims of workplace violence new and emergent risks? *Applied Sciences*, 10(13), 4595.
- Al-Bitar, Z. B., Al-Omari, I. K., Sonbol, H. N., Al-Ahmad, H. T., & Cunningham, S. J. (2013). Bullying among Jordanian schoolchildren, its effects on school performance, and the contribution of general physical and dentofacial features. *American Journal of Orthodontics and Dentofacial Orthopedics*, 144(6), 872-878.
- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121-145.
- Allen, N., Grigsby, B., & Peters, M. L. (2015). Does leadership matter? Examining the relationship among transformational leadership, school climate, and student achievement. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 10(2), 1-22.
- Ansori, A., Suyatno, S., & Sulisworo, D. (2021). School principal's role in increasing teachers' pedagogical and professional competence in elementary schools in Indonesia. *Jurnal Akuntabilitas Manajemen Pendidikan*, 9(1), 98-112.
- Argote, L., Gruenfeld, D., and Naquin, C. (1999). "Group learning in organizations," in *Groups at Work: Advances in Theory and Research*, ed. M. E. Turner (Mahwah, NJ: Erlbaum), 369-411.
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs.
- Barkley, B., Lee, D., & Eadens, D. (2014). Perceptions of School Climate and Culture. *EJEP: EJournal of Education Policy*.

- Bernotaite, L., & Malinauskiene, V. (2017). Workplace bullying and mental health among teachers in relation to psychosocial job characteristics and burnout. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 30(4), 629–640.
- Bertrand, L., Roberts, R. A., & Buchanan, R. (2006). Striving for success: Teacher perspectives of a vertical team initiative. In *National forum of teacher education journal–electronic* (Vol. 16, No. 3, pp. 1–10).
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., Debnam, K. J., & Johnson, S. L. (2014). Measuring school climate in high schools: A focus on safety, engagement, and the environment. *Journal of School Health*, 84(9), 593–604.
- Bryk A. S., Camburn E., Louis K. S. (1999). Professional community in Chicago elementary schools: Facilitating factors and organizational consequences. *Educational Administrative Quarterly*, 35, 751–781.
- Bulach, C., Boothe, D. & Pickett, W. (1998) ‘Should nots’ for school principals: Teachers share their views. *Journal of School Research and Information*, 16, 16–20.
- Cann, R. F., Riedel-Prabhakar, & Powell, D. (2021). A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 6, 195–218.
<https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5>
- Ciccione, P. A. & Freiberg, H. J. (2017). The core of the matter: A case study. In K. Fink, J. Cohen & S. Slade (Eds.), *Integrating Prosocial Learning with Education Standards: School Climate Reform Initiatives* (pp. 78–98). New York: Routledge.
- Cohen, J., & Geier, V. K. (2010). *School climate research summary: January 2010*.
- Cohen, J., Brown, P., Corrigan, M., & Higgins-D’Alessandro, A. (2012). School climate and culture improvement: A prosocial strategy that recognizes, educates, and supports the whole child and the whole school community. *The handbook of prosocial education*, 227–270.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Compete in the Knowledge Economy*. Hoboken, NJ: JohnWiley & Sons.
- Cohn-Vargas, B., & Steele, D. M. (2016). Creating identity safe classroom environments. *Illinois Reading Council Journal*, 44(3), 23–32.
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543–550.
- Davis, H. A. (2006). Exploring the contexts of relationship quality

- between middle school students and teachers. *The Elementary School Journal: Special Issue on the Interpersonal Contexts of Motivation and Learning*, 106, 193–223.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109–134.
- De Roo, A. M., van Aalst, D., de Vries, E., Kaufman, T. M., & Huitsing, G. (2020). Het belang van de schoolcultuur bij het voorkomen en aanpakken van pesten: verschillen tussen het basis en voortgezet onderwijs. *Remediaal*, 2, 48–52.
- Donkers, A. (2010). De klimaatschaal als reflectie op leraarsgedrag. In R. Broesder, A. Donkers, J. Fanchamps, A. Goijaarts, J. Nammensma, SL Goei, W. Oosterhoff, M. Oudheusden, S. Sliepen & A. Wösten (Reds.), Een vangnet van zorg: aandacht voor alle leerlingen in het VO en MBO, 61–68.
- Đorđić, D. (2020). The relationship between school climate and students' engagement at school. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 52(2), 233–274.
- Durden, G. C., & Ellis, L. V. (1995). The effects of attendance on student learning in principles of economics. *The American Economic Review*, 85(2), 343–346.
- Edmondson, A. C. (2012). *Teaming: How Organizations Learn, Innovate, and Compete in the Knowledge Economy*. Hoboken, NJ: JohnWiley & Sons.
- Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Egodawatte, G., McDougall, D., & Stoilescu, D. (2011). The effects of teacher collaboration in Grade 9 Applied Mathematics. *Educational Research for Policy and Practice*, 10, 189–209.
- Endedijk, H. M., Breeman, L. D., van Lissa, C. J., den Boer, L., & Mainhard, M. T. (2019). De onzichtbare rol van de leraar inzichtelijk gemaakt: Lesgeven in het Passend Onderwijs: Hoe leraar-leerling relaties de sociale positie van leerlingen in de klas mee bepalen. NRO eindrapportage.
- Euwema, M., & Van der Waals, J. (2007). Teams in scholen: Samen werkt het beter [Teams in schools: It works better together]. *Leusdem: BMC*.
- Felstead, I. (2013). Role modelling and students' professional development. *British Journal of Nursing*, 22(4), 223–227.

- Francis, O. B., & Oluwatoyin, F. C. (2019). Principals' personnel characteristic skills: A predictor of teachers' classroom management in Ekiti State secondary school. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 72-103.
- Glassop, L. I. (2002). The organizational benefits of teams. *Hum. Relat.* 55, 225-249. doi: 10.1177/0018726702055002184
- Glover, D., & Coleman, M. (2005). School culture, climate and ethos: interchangeable or distinctive concepts?. *Journal of in-service education*, 31(2), 251-272.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D., & Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. *Teachers college record*, 109(4), 877-896.
- Gremmen, M. (2018). De invloed van leeftijdsgenoten en het sociale netwerk van leerlingen op hun academisch functioneren. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen (Promotieonderzoek)
- Gruenert, S., & Whitaker, T. (2015). School culture rewired: How to define, assess, and transform it. ASCD.
- Haidari, S. M., & Karakuş, F. (2019). Safe learning environment perception scale (SLEPS): A validity and reliability study. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(3), 444-460.
- Haidari, S. M., Karakuş, F., & Koçoğlu, A. (2020). Teacher and student perspectives on safe learning climate in gifted education. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(2), 311-333.
- Hardie, P., O'Donovan, R., Jarvis, S., & Redmond, C. (2022). Key tips to providing a psychologically safe learning environment in the clinical setting. *BMC Medical Education*, 22(1), 816.
- Hattie, J. (2014). *Leren zichtbaar maken*. Rotterdam: Bazalt Educatieve Uitgaven
- Henckel, C. J. F. (2011). De samenhang tussen waargenomen leraargedrag en de ervaren sociale veiligheid in de klas (Master's thesis).
- Hendrickx, M. M., Mainhard, T., Boor-Klip, H. J., & Brekelmans, M. (2017). Our teacher likes you, so I like you: A social network approach to social referencing. *Journal of School Psychology*, 63, 35-48.
- Henry, G., & Yelkpiერი, D. (2017). Truancy and Its Influence on students' Learning in Dormaa Senior High School. *Asian Journal of Education and Training*, 3(1), 43-52.
- Heres, L., Naezer, M., Swinkels, M., Bertram, I., Van den Bos, K., & Sprokholt, B. (2023). Kracht zonder tegenkracht. Sociale veiligheid in de Tweede Kamer der Staten-Generaal.

- Holley, L. C., & Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of social work education, 41*(1), 49–64.
- Hoy W. K., Henderson J. E. (1983). Principal authenticity, school climate, and pupil-control orientation. *Alberta Journal of Educational Research, 29*(2), 123–130.
- Hoy W. K., Smith P. A., Sweetland S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *High School Journal, 86*(2), 38–49.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Willson, V. (2001). Further support for the developmental significance of the quality of the teacher-student relationship. *Journal of School Psychology, 39*, 289–301.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(01\)00074-7](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(01)00074-7)
- Hughes, J. N., Zhang, D., & Hill, C. R. (2006). Peer assessments of normative and individual teacher-student support predict social acceptance and engagement among low achieving children. *Journal of School Psychology, 43*, 447–463.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.10.00>
- Istiyono, E., Kartowagiran, B., Retnawati, H., Cahyo Adi Kistoro, H., & Putranta, H. (2021). Effective Teachers' Personality in Strengthening Character Education. *International Journal of Evaluation and Research in Education, 10*(2), 512–521.
- Kapoh, R. J., Pattiasina, P. J., Rutumalessy, M., Wariunsora, M., Tabelessy, N., & Santika, I. G. N. (2023). Analyzing the teacher's central role in effort to realize quality character education. *Journal of Education Research, 4*(2), 452–459.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö., & Anar, S. (2016). The relationship between school climate and students' academic achievement: A meta-analysis study. *İnönü University Journal of the Faculty of Education, 17*(2), 107–122.
- Kelley, R.C., Thornton, B. & Daugherty, R. (2006) Relationships between measures of leadership and school climate. *Education, 26*(1), 17–25.
- Kibriya, S., & Jones, G. (2021). The impact of a safe learning environment in schools on students' learning outcomes: evidence from Tanzania. *Quality Assurance in Education, 29*(1), 15–28.
- Kim, S., Lee, H., & Connerton, T. P. (2020). How psychological safety affects team performance: mediating role of efficacy and learning behavior. *Frontiers in psychology, 11*, 1581.
- Kirp, D. L. (2013). *Impossible scholars: the rebirth of a great American school system and a strategy for America's schools*. New York, Oxford University Press.

- Kislyakov, P. A., Shmeleva, E. A., Belyakova, N. V., & Romanova, A. V. (2016). Threats to the social safety of educational environment in the Russian schools. *Ponte*, 72(12), 355–363.
<http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.02.65>
- Klaassen, C. (2007). Morele Moed. Een onderzoek onder ROC docenten. De Pedagogische Dimensie, nr. 48. Nijmegen: Radboud Universiteit. Onderwijs en Educatie.
- Klaassen, C. A. C., & Wessels, J. (2010). De voorbeeldfunctie van de leraar in het vakcollege. Radboud Universiteit.
- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), n2.
- Koomen, H. M. Y., & Hoeksma, J. B. (2003). Regulation of emotional security by children after entry to special and regular kindergarten classes. *Psychological Reports*, 93, 1319–1334.
- Koopmann, J., Lanaj, K., Wang, M., Zhou, L., & Shi, J. (2016). Nonlinear effects of team tenure on team psychological safety climate and climate strength: Implications for average team member performance. *Journal of Applied Psychology*, 101(7), 940.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A., & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103–135.
- Lacey, A., & Cornell, D. (2013). The impact of teasing and bullying on schoolwide academic performance. *Journal of Applied School Psychology*, 29(3), 262–283.
- Leithwood K., Jantzi D. (1990). *Transformational leadership: How principals can help reform school cultures*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Victoria, Canada.
- Leithwood K., Jantzi D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35, 679–706.
- Leithwood K., Leonard L., Sharratt L. (1998). Conditions fostering organizational learning in schools. *Educational Administration Quarterly*, 34, 243–276.
- Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827.
- Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School effectiveness and school improvement*, 22(2), 121–148.

- Louis K. S., Leithwood K., Wahlstrom K. L., Anderson S. E., Michlin M., Mascall B., . . . Moore S. (2010). *Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. *Frontiers in Psychology, 14*, 1171204.
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. *Frontiers in Psychology, 14*, 1171204.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, 50*(4), 370. <https://doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1037/h0054346>
- Moolenaar, N. M. (2010). Ties with potential: Nature, antecedents, and consequences of social networks in school teams.
- Monrad, D. M., May, R. J., DiStefano, C., Smith, J., Gay, J., Mindrila, D., ... & Center, S. C. E. P. (2008, March). Parent, student, and teacher perceptions of school climate: Investigations across organizational levels. In annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Moraal, E., Suhre, C. J. M., & Van Veen, K. (2023). De relatie tussen een uitgesproken schoolvisie en schoolcultuur als professionele leergemeenschap. *Pedagogische Studiën, 100*(4), 396–420.
- Mutohar, P. M., & Trisnantari, H. E. (2021). The effect of principal leadership behavior, teacher model, and school culture on students' character in adapting to the global environment. *Asian Social Science and Humanities Research Journal (ASHREJ), 3*(2), 35–42
- Nemet, M. B. (2018). A correlation between teachers' social and pedagogical competences and school culture. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika, 69*(3).
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology, 30*, 283–296. doi:10.1080/01443410903573123
- NSCC. (2015). *The Comprehensive School Climate Inventory: Measuring the climate for learning*. Retrieved from <https://www.frsu38.org/userfiles/15/myfiles/wesfullclimateresults.pdf?id=3488>
- Oliveira, F. R., de Menezes, T. A., Irffi, G., & Oliveira, G. R. (2018). Bullying effect on students' performance. *Economia, 19*(1), 57–73.
- Peil. Onderwijs, (2017). Zicht op succesfactoren. Vier portretten van hoog scorende scholen. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Perry, R., (2009). Role modeling excellence in clinical nursing Practice. *Nurse Education in Practice*, 9(1), pp. 36-44
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association
- Price, H. E. (2012). Principal–teacher interactions: How affective relationships shape principal and teacher attitudes. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39-85.
- Price, A. & Price, B., (2009). Role modelling practice with students on clinical placements, *Nursing Standard*, 24(11), pp. 51-56.
- Rahmadi, B., Arafat, Y., & Setiawan, A. A. (2021). Principal leadership in the development of teacher pedagogical competence. *Journal of Social Work and Science Education*, 2(2), 117-126.
- Rosenholtz S. J. (1985). Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, 93, 352-388.
- Rosenholtz S. J. (1989). Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs. *Elementary School Journal*, 89, 421-439.
- Routman, R. (2015). Creating a Culture of Trust.
- Rudasill, K. M., Snyder, K. E., Levinson, H., & L Adelson, J. (2018). Systems view of school climate: A theoretical framework for research. *Educational Psychology Review*, 30, 35-60.
- Saputra, W. N. E., Supriyanto, A., Astuti, B., Ayriza, Y., & Adiputra, S. (2020). The effect of student perception of negative school climate on poor academic performance of students in Indonesia. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 279-291.
- Sebastian, J., & Allensworth, E. (2012). The influence of principal leadership on classroom instruction and student learning: A study of mediated pathways to learning. *Educational Administration Quarterly*, 48(4), 626-663.
- Shean, M., & Mander, D. (2020). Building Emotional Safety for students in School Environments: Challenges and Opportunities. In: Midford, R., Nutton, G., Hyndman, B., Silburn, S. (eds) *Health and Education Interdependence*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-3959-6_12
- Sindhi, S. A. (2013). Creating safe school environment: Role of school principals. *Tibet Journal*, 38(1-2), 77-89.
- Spicer, F. V. (2016). School culture, school climate, and the role of the principal. Retrieved from: https://scholarworks.gsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1174&context=eps_diss

- Slavich, G. M. (2020). Social safety theory: a biologically based evolutionary perspective on life stress, health, and behavior. *Annual Review of Clinical Psychology*, 16(1), 265-295. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1146/annurev-clinpsy-032816-045159>
- Smith, J. D., Cousins, J. B., & Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 739-762.
- Slavit, D., Kennedy, A., Lean, Z., Nelson, T. H., & Deuel, A. (2011). Support for professional collaboration in middle school mathematics: A complex web. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 113-131.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher student relationships. *Educational Psychology Review* 23, 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Smetsters, F. (2007). Samenwerken in teams: een vanzelfsprekendheid? Een onderzoek naar de condities die het samenwerken van professionals in teams beïnvloeden (Doctoral dissertation).
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385.
- US Department of Education. Safe and Supportive Schools Model. 2009. <https://safesupportivelearning.ed.gov/school-climate-improvement>
- Van Dartel, N., & Koppens, J. (2019). Teameffectiviteit in het onderwijs: Analyse van mogelijke succes voorspellende factoren op basis van onderzoeksdata. *Tijdschrift voor HRM*, 22(2), 51-74.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E., & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17-40.
- Van't Hof, M. Team effectiviteit en medewerkerstevredenheid binnen teams in de langdurige zorg.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135.
- Wang, Z. (2022). The effect of EFL teacher apprehension and teacher burnout on learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 839452.
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352.

- Westheimer, J. (2008). Learning among colleagues: Teacher community and the shared enterprise of education 1. *Handbook of research on teacher education*, 756-783.
- Wigglesworth, M. (2011). The effects of teacher collaboration on students' understanding of high school earth science concepts. Retrieved from: <https://scholarworks.montana.edu/server/api/core/bitstreams/66965c7f-b983-4acf-9368-05dce8d80285/content>
- Yisrael, S. B. (2008). *A qualitative case study: The positive impact interdisciplinary teaming has on teacher morale*. Miami University.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37- 45.

Bijlage 1 – Literatuur search

Basisprincipe/onderzoeksvraag	Zoekmachine	Zoektermen	Aantal artikelen
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	Schoolveiligheid	8
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	Veilig Schoolklimaat	2
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	Pedagogisch klimaat	4
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	Pedagogisch klimaat EN School	2
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	Schoolcultuur	5
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	Professionele schoolcultuur	2
B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas	Google Scholar	relatie leraar en leerlingen	1
B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas	Google Scholar	effect schoolleider op leerlingen	1
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen			

dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?			
B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	teamkenmerken en prestatie leerlingen	5
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	effect attitude leraren EN schoolklimaat	1
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat? B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school) B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas	Google Scholar	team morale and school safety	7
B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas	Google Scholar	teacher respect and school safety	2
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	socially safe school climate	2
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Web of Science	effect* AND "school safety"	1
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Web of Science	effect AND "school safety" OR "school climate"	1
B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas	Google Scholar	gevoel van verbondenheid leraren en schoolcultuur	1

B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	werkklimaat leraren	1
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Web of Science	effect* AND "school safety" AND "pupils"	1
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	effect* AND "school veiligheid" AND "leerlingen"	0
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	teacher support AND school safety	1
B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas	Google Scholar	"Interpersonal relationship*" AND Teacher AND Colleagues	7
V5. Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	job stress "AND teacher AND school culture	3
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	workforce instability and school	2
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	veilig klimaat schoolteam	1
V4 Wat betekent het begrip sociaal veilig leerklimaat en zijn de belangrijkste voorwaarden hiervoor inderdaad een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief schoolklimaat?	Google Scholar		1
B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas	Web of Science	Effect* AND "School climate" AND Development AND Pupils	0

B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas		School disorder AND achievement	0
B3: Een (on)veilig team zorgt ook voor (on)veiligheid in de klas	Google Scholar	"Team functioneren" AND/EN "Sociaal* veiligheid"	2
V3 Wat betekent het begrip sociaal veilig leerklimaat en zijn de belangrijkste voorwaarden hiervoor inderdaad een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief schoolklimaat?, B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	Team functioning and safe school climate	5
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	"Open schoolcultuur"	1
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	"inclusief klimaat" en school	1
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	"Workplace deviance" AND "School safety"	1
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school) B2: De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevenden) is cruciaal voor een veilig leerklimaat van de leerling	Google Scholar	school climate AND "pedagogical climate"	5

<p>V3: Wat betekent het begrip sociaal veilig leerklimaat en zijn de belangrijkste voorwaarden hiervoor inderdaad een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief schoolklimaat?</p> <p>V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?</p> <p>V4: Hangt de schoolcultuur direct samen met het pedagogisch klimaat (in de klas en de mate van inclusie op school)?</p> <p>V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?</p>			
<p>B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)</p> <p>B2: De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevenden) is cruciaal voor een veilig leerklimaat van de leerling</p> <p>V3: Wat betekent het begrip sociaal veilig leerklimaat en zijn de belangrijkste voorwaarden hiervoor inderdaad een open</p>	<p>Google Scholar</p>	<p>schoolklimaat EN "pedagogisch klimaat"</p>	<p>2</p>

schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief schoolklimaat?			
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	schoolleider EN "schoolklimaat"	1
V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Web of Science	Climate AND Principal-teacher relationship	3
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	sociale veiligheid leraren	2
B2: De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevend) is cruciaal voor een veilig leerklimaat van de leerling	Google Scholar	Teacher modelling AND school safety	1
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	"School safety" and Teachers	2
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	School disorder AND achievement	1
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	School climate	1
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	School klimaat	1
V4 Wat betekent het begrip sociaal veilig leerklimaat en zijn de belangrijkste voorwaarden hiervoor inderdaad een open schoolcultuur, pedagogisch klimaat en inclusief schoolklimaat?	Google Scholar	Sociaal veilig leerklimaat	1

	Offerte		11
	Offerte		6
V2: In hoeverre kunnen we onderbouwing vinden voor basisprincipe 3? (dus: In hoeverre draagt sociale veiligheid in het team bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas?) V5: Heeft de schoolleider invloed op de mate waarin personeelsleden in staat zijn om hun werk zo te doen dat ze zorg kunnen dragen voor een veilig pedagogisch en inclusief klimaat?	Google Scholar	relatie onderwijsteam	2
V2: In hoeverre kunnen we onderbouwing vinden voor basisprincipe 3? (dus: In hoeverre draagt sociale veiligheid in het team bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas?)	Google Scholar	onderwijsklimaat	1
V2: In hoeverre kunnen we onderbouwing vinden voor basisprincipe 3? (dus: In hoeverre draagt sociale veiligheid in het team bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas?)	Google Scholar	team teaching	2
V2: In hoeverre kunnen we onderbouwing vinden voor basisprincipe 3? (dus: In hoeverre draagt sociale veiligheid in het team bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas?)	Google Scholar	psychological safety school teacher	1
V2: In hoeverre kunnen we onderbouwing vinden voor basisprincipe 3? (dus: In hoeverre draagt sociale veiligheid in het	Google Scholar	team psychological safety climate	1

team bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas?)			
V2: In hoeverre kunnen we onderbouwing vinden voor basisprincipe 3? (dus: In hoeverre draagt sociale veiligheid in het team bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas?)	Google Scholar	teacher psychological safety climate	3
V2: In hoeverre kunnen we onderbouwing vinden voor basisprincipe 3? (dus: In hoeverre draagt sociale veiligheid in het team bij aan een sociaal veilig leerklimaat in de klas?)	Google Scholar	psychologische veiligheid leraren	1
B2: De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevend) is cruciaal voor	Google Scholar	voorbeeldfunctie leraren en school veiligheid	1
B1, V3	Google Scholar	sociale veiligheid	1
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	effect of school safety on achievement	2
B1: Om tot leren te komen moet een kind zich veilig voelen (op school)	Google Scholar	negative school climate	3
B2: De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevend) is cruciaal voor	Google Scholar	voorbeeldfunctie leraar	1
B2: De voorbeeldfunctie van de onderwijsprofessional (inclusief leidinggevend) is cruciaal voor		invloed leraar gedrag op leerling	5
Totaal:			133

Noot. B=basisprincipe; V=Onderzoeksvraag

Bijlage 2 - Dimensies van schoolklimaat

In een review over schoolklimaat (Wang & Degol, 2016) worden de volgende dimensies onderscheiden:



Fig. 1 The conceptualization and categorization of school climate

In een andere review over schoolklimaat (Thapa et al., 2013) wordt er gesproken over vijf dimensies van schoolklimaat.

- Veiligheid (bijv. regels en normen, fysieke veiligheid, sociaal-emotionele veiligheid),
- Relaties (bijv. respect voor diversiteit, schoolverbondenheid/betrokkenheid, sociale steun, leiderschap, en de race/ethniciteit van leerlingen en hun percepties van het schoolklimaat),
- Onderwijs en Leren (bijv. sociaal, emotioneel, ethisch en burgerschapsleren; dienstleren; ondersteuning voor academisch leren; ondersteuning voor professionele relaties; percepties van schoolklimaat door leraren en leerlingen),
- Institutionele Omgeving (bijv. fysieke omgeving, middelen, benodigdheden), en
- Het Schoolverbeteringsproces.

De review van Grazia en Molinari (2021) geeft het volgende overzicht van schoolklimaat dimensies die door eerdere reviews onderscheiden worden:

Table 1. Summary of school climate domains and dimensions identified by previous reviews.

Authors	Year	n° of articles included	Identified domains (and dimensions for each domain)
Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral	2009	not specified	Safety (Physical, Socio-emotional); Teaching and learning (Quality of instruction, Social emotional ethical learning, Professional development, Leadership); Relationships (Respect for diversity, School community and collaboration, Morale and connectedness); Environmental-structural
Zullig, Koopman, Patton, & Ubbes	2010	not specified	Order, safety discipline (Perceived safety, Respect for peer and authority, Knowledge and fairness of disciplinary policies, Presence of gangs); Academic outcomes (Accomplishment and recognition, Sense of academic futility, Academic norms, Academic instruction, Overall satisfaction with classes, evaluations of performances); Social relationships (Teacher-relationships, Interpersonal relationships, Student-peer relationships, Helpfulness of school staff); School facilities (School temperature, Classroom arrangement, Ambient noise, School condition, School decorations); School connectedness (Engaged learners, Feelings about school, Students feel valued for their input)
Thapa, Cohen, Guffey, & Higgins-D'Alessandro	2013	206	Safety; Teaching and learning; Relationships; Institutional Environment; School Improvement Process
Wang & Degol	2016	327	Academic climate (Leadership, Teaching and Learning, Professional development); Community (Quality of interpersonal relationships, Connectedness, Respect for diversity, Community partnership); Safety (Physical, Emotional, Order and Discipline); Institutional Environment (Adequacy, Structural organisation, Availability of resources)

Rudasill et al. (2018) onderscheiden in hun review verschillende thema's die naar voren komen in verschillende schoolklimaatmodellen.

Table 1 Themes in school climate models

Model	Physical environment	Teaching and instruction	Safety and discipline	Leadership	Relationships	Shared beliefs
Anderson (1982) <i>Literature synthesis</i>	Physical and material variables in the school		Patterns and rules of interacting	Patterns and rules of operating	Social system through patterns and rules of interacting	Norms; belief systems; values; cognitive structures; meanings of persons
Hoy (1990); Hoy and Hannum (1997) <i>Organizational effectiveness tradition</i>				Collegial leadership; resource support; principal influence	Family and community; institutional integrity; teacher affiliation	Academic emphasis
Haynes et al. (1993) <i>School effectiveness tradition</i>	Shared resources; school building appearance		Order and discipline	Collaborative decision-making; principal caring and sensitivity	Parent involvement; parent, community, school relationships; student interpersonal and student-teacher relationships	Fairness; achievement motivation and focus; dedication to student learning; staff focus
Creemers and Reezigt (1999) <i>School effectiveness tradition</i>	School building appearance and maintenance	Expectations for teacher behavior and student outcomes	Orderly environment		Social interactions	
Cohen et al. (2009) <i>Literature synthesis</i>		Data-driven decision making; professional development	Physical safety; socio-emotional safety	Vision, accessibility, and support	School and community collaboration; respect for diversity	Morale and connectedness
Thapa et al. (2013) <i>Literature synthesis</i>	Physical layout and surroundings; resources and supplies	Norms, goals, and values for teaching and learning; social, emotional, civic, ethical education	Safety; rules and norms		Student interpersonal relationships and student-teacher relationships	Connectedness and engagement

Cohen et al. (2009) onderscheiden de volgende dimensies van schoolklimaat:

Table 1. Four Essential Dimensions of School Climate (and some of the elements included within each)

Dimension
I. Safety
a. <i>Physical</i> (e.g., crisis plan; clearly communicated rules; clear and consistent violation response; people in the school feel physically safe; attitudes about violence)
b. <i>Social-emotional</i> (e.g., attitudes about individual differences; students' and adults' attitudes about and responses to bullying; conflict resolution taught in school; belief in school rules)
II. Teaching and Learning
a. <i>Quality of instruction</i> (e.g., high expectations for student achievement; all learning styles honored; help provided when needed; learning linked to "real life"; engaging materials; use of praise/reward; opportunities for participation; varied teaching methods; instructional leadership; creativity valued)
b. <i>Social, emotional and ethical learning</i> (e.g., social-emotional and academic learning valued/taught; varied "intelligences" appreciated; connections across disciplines)
c. <i>Professional development</i> (e.g., standards and measures used to support learning and continual improvement; professional development is systematic and ongoing; data-driven decision making linked to learning; school systems evaluated; teachers feel that this is relevant and helpful)
d. <i>Leadership</i> (compelling and clearly communicated vision; administrative accessibility and support; school leaders honor people at school)
III. Relationships
a. <i>Respect for diversity</i> (positive adult-adult relationships between/among teachers, administrators, and staff; positive adult-student relationships; positive student-student relationships; shared decision-making; common academic planning opportunities; diversity valued; student participation in learning and discipline; peer norms linked to learning, cooperative learning, conflict-violence prevention; being able to say "no")
b. <i>School community & collaboration</i> (mutual support and ongoing communication; school-community involvement; parent participation in school decision-making; shared parent-teacher norms vis-à-vis learning and behavior; student family assistance programs)
c. <i>Morale and "connectedness"</i> (students are engaged learners; staff are enthusiastic about their work; students connected to one or more adults; students/staff feel good about school and school community)
IV. Environmental-Structural (cleanliness; adequate space and materials; inviting aesthetic quality and size of school; curricular and extracurricular offerings)

Recent uitgegeven rapporten Kohnstamm Instituut

- 1130 Van de Pol, J., Elshof, D., Leprêtre, C., Bruck, S., Boogaard, M.
Evaluatie van de wet Samen sterker door vereenvoudiging
Samenwerkingsschool
- 1127 Boogaard, M., Lalihatu, E.S. & Conijn, J.
Kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs
- 1126 Conijn, J.M., Van der Veen, I. & Bruck, S., Van der Ploeg, S.,
Kamphuis, E. & Van de Vrie, M
Veel eigen regie voor leerlingen in het voortgezet onderwijs.
- 1125 Veen, A. & Langen, A. van
Bijsluiter onderzoek onderwijsachterstandenbeleid in de school.
- 1124 Veen, A. & Langen, A. van
Onderwijsachterstandenbeleid in de school.
- 1122 Carrión Braakman, I., Krepel, A., Ploeg, S. van der, Roode, J. de,
Vrie, M. van de & Wit, M. de.
Monitoring landelijke afspraak mobiele telefoons in de klas in het
voortgezet onderwijs.
- 1115 Binsbergen, M.H. van, Ploeg, S. van der & Vaessen, A.
Stichting Onderwijsgeschillen: duurzaam noodzakelijk.
- 1114 Petit, R., Schooten, E. van, Hermans, A., Elshof, D., Scheltinga, F.
De leerloopbaan van nieuwkomers in het primair- en voortgezet
onderwijs.
- 1113 Van Binsbergen, M.H., Carrión Braakman, I.
Inclusie als uitgangspunt voor onderwijs in 2040.

Sommige van deze rapporten zijn te bestellen via: secr@kohnstamm.uva.nl
Voor meer informatie en/of gratis downloaden, zie <https://kohnstammstituut.nl>