

Discriminatie in en rond school: Rapport

*Secundaire analyse van gegevens verkregen
met de Veiligheidsmonitor V(S)O 2006*

Prof. dr. Ton Mooij



ITS – Radboud Universiteit Nijmegen
juli 2007

Projectnummer: 2006.820
Opdrachtgever: Commissie Gelijke Behandeling

© 2007 ITS, Radboud Universiteit Nijmegen

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op welke andere wijze dan ook, en evenmin in een retrieval systeem worden opgeslagen, zonder de voorafgaande schriftelijke toestemming van het ITS van de Radboud Universiteit Nijmegen.

No part of this book/publication may be reproduced in any form, by print, photoprint, microfilm or any other means without written permission from the publisher.



Voorwoord

In 2006 heeft het ITS, in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, de ‘Veiligheidsmonitor Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006’ uitgevoerd. In deze monitor zijn vele soorten gegevens verzameld over de veiligheid respectievelijk onveiligheid van leerlingen, docenten, onderwijsondersteunend personeel, en familieleden van leerlingen. Onder andere zijn ook verschillende motieven voor onderling gewelddadig gedrag nagegaan, inclusief de aanpakken die schoollocaties hanteren om geweld te voorkomen.

Eind 2006 benaderde de ‘Commissie Gelijke Behandeling’ het ITS in verband met de mogelijkheid van uitvoering van een secundaire analyse van gegevens uit deze monitor. De secundaire analyse zou vooral betrekking hebben op (motieven voor) discriminatie tussen personen en de uitingen van deze discriminatie in diverse vormen van geweld. Hierbij ging het in het bijzonder om discriminatie en geweld in relatie tot de seksuele gerichtheid van scholieren en personeel, dat wil zeggen homoseksuele of lesbische scholieren en personeelsleden.

De nu voorliggende rapportage beoogt ten eerste zicht te geven op de kenmerken van diverse vormen van discriminatie en geweld in en rond school, in het bijzonder die wat betreft seksuele geaardheid. Duidelijk wordt dat deze laatste discriminatie onderdeel is van een geheel patroon van discriminatoir gedrag, maar tevens ook eigen kenmerken heeft. Ten tweede maakt de analyse van samenhangen het mogelijk een eerste perspectief te krijgen op de kenmerken en mogelijke effectiviteit van een preventief antidiscriminatie-beleid in en rond schoollocaties.

Het ITS is het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap erkentelijk voor de verleende toestemming tot het gebruik van de gegevens uit de Veiligheidsmonitor V(S)O 2006. Enerzijds geeft de uitgevoerde secundaire analyse meer inzicht in de eerder verkregen landelijke resultaten. Anderzijds kunnen de uitkomsten van deze analyses ook dienen ter voorbereiding van de volgende landelijke monitormeting begin 2008. Vanwege de Commissie Gelijke Behandeling hebben met name mevr. M. Lourijsen en mevr. K. van Doornen geparticipeerd in het overleg over de analyse. In het ITS is het project uitgevoerd door prof. dr. Ton Mooij; dr. Adrie Claassen trad hierbij op als begeleider.

De voorliggende rapportage bestaat uit twee delen. Het eerste deel betreft de schriftelijke tekst, ofwel het rapport waarin verslag wordt gedaan van opzet en resultaten. Het tweede deel geeft de vele statistische analyses weer die ten grondslag liggen aan het rapport. Wij hopen dat beide delen zullen bijdragen aan nader inzicht in de aard en de aanpak van de problematiek.

ITS – Radboud Universiteit Nijmegen

Drs. Rob Wieten
Waarnemend directeur

Inhoudsopgave

Deel 1: Rapport

1	Discriminatie en geweld: aard en reductie.....	1
1.1	Inleiding.....	1
1.2	Discriminatie in en rond school.....	1
1.3	Onderzoeksvragen	2
1.4	Uitwerking en opbrengst van de secundaire analyse	2
2	Opzet van de secundaire analyse.....	4
2.1	Kernbegrippen en onderzoeksgroepen in de Veiligheidsmonitor V(S)O 2006.....	4
2.2	Motieven voor geweld: discriminatie tussen personen	6
2.3	Analyse per onderzoeksgroep en geweldscategorie.....	6
3	Resultaten: kenmerken van discriminatie.....	8
3.1	Leerlingen.....	8
3.1.1	Algemene leerlingkenmerken, veiligheid, regels, en samenhangen	8
3.1.2	Verbaal geweld: rollen en aard discriminatie	9
3.1.3	Materieel geweld: rollen en aard discriminatie.....	11
3.1.4	Sociaal geweld: rollen en aard discriminatie	13
3.1.5	Licht lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie.....	15
3.1.6	Grof lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie.....	17
3.1.7	Seksueel geweld: rollen en aard discriminatie.....	19
3.1.8	Discriminatie wegens homoseksualiteit / lesbisch zijn.....	20
3.2	Docenten.....	21
3.2.1	Algemene docentkenmerken, veiligheid, regels, en samenhangen	21
3.2.2	Verbaal geweld: rollen en aard discriminatie	21
3.2.3	Materieel geweld: rollen en aard discriminatie.....	23
3.2.4	Sociaal geweld: rollen en aard discriminatie	24
3.2.5	Licht lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie.....	26
3.2.6	Grof lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie.....	27
3.2.7	Seksueel geweld: rollen en aard discriminatie.....	27
3.2.8	Discriminatie wegens homoseksualiteit / lesbisch zijn.....	28
3.3	Onderwijsondersteunend personeel (OOP).....	29
3.3.1	Algemene personeelskenmerken, veiligheid, regels, en samenhangen.....	29
3.3.2	Verbaal geweld: rollen en aard discriminatie	29
3.3.3	Materieel geweld: rollen en aard discriminatie.....	31
3.3.4	Sociaal geweld: rollen en aard discriminatie	31
3.3.5	Licht lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie.....	32
3.3.6	Grof lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie.....	33
3.3.7	Seksueel geweld: rollen en aard discriminatie.....	34
3.3.8	Discriminatie wegens homoseksualiteit / lesbisch zijn.....	34

4	Mogelijke reductie van discriminatie en geweld	35
4.1	Inleiding	35
4.2	Locaties: relevante kenmerken	36
4.3	Samenhangen op locatieniveau	37
4.4	Strategieën ter reductie van discriminatie en geweld.....	40
4.5	Locale en landelijke implementatie	43
5	Samenvatting en conclusies.....	46
5.1	Leerlingen	46
5.2	Docenten	47
5.3	Onderwijsondersteunend personeel (OOP).....	48
5.4	Samenvattende beantwoording van de onderzoeksvragen.....	49
5.5	Aanbeveling	50
	Referenties.....	52

1 Discriminatie en geweld: aard en reductie

1.1 Inleiding

In 2006 heeft het ITS, op verzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), de ‘Veiligheidsmonitor Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006’ ontwikkeld. Aan deze Veiligheidsmonitor V(S)O 2006 is deelgenomen door 215 locaties met onderwijstypen variërend van voortgezet speciaal onderwijs tot en met vwo/gymnasium. In totaal namen 80.790 leerlingen, 5.148 docenten, 1.749 leden van het onderwijsondersteunend personeel, en 629 leden van de locatieleiding deel aan deze eerste afname.

Bij leerlingen, personeel en leidinggevendenden werden gegevens verzameld over hun achtergrond, hun gevoelens van (on)veiligheid, hun feitelijke ervaringen met diverse vormen van geweld op diverse plaatsen in en rond school, informatie over door wie dit geweld werd uitgeoefend en over de verschillende motieven voor dit geweld, en hun plannen of ervaringen met veiligheidsbeleid. De gegevens werden verzameld in de periode tussen begin januari en 24 februari 2006 en hebben betrekking op de eerste helft van het schooljaar 2005 – 2006 (circa eind augustus 2005 tot medio februari 2006).

De verzamelde gegevens bleken representatief voor Nederland wat betreft zowel *onderwijstype* van de deelnemende leerlingen als de *mate van verstedelijking* van de plaats ofwel postcode van vestiging van de deelnemende locaties (Mooij, 2006). De eerste landelijke resultaten zijn in tabelvorm weergegeven in een brochure (Mooij, Sijbers, & Sperber, 2006) en via de website www.veiligvo.nl. Het ministerie is voornemens deze monitor elke twee jaar te laten afnemen, mede ter vergroting van de veiligheid in en rond scholen.

1.2 Discriminatie in en rond school

Eind 2006 benaderde de ‘Commissie Gelijke Behandeling’ het ITS in verband met de mogelijkheid van uitvoering van een secundaire analyse van een deel van de gegevens uit de Veiligheidsmonitor V(S)O 2006. Deze secundaire analyse zou vooral betrekking dienen te hebben op de discriminatie tussen personen en de uitingen daarvan in diverse motieven voor geweld, in het bijzonder geweld met betrekking tot de seksuele gerichtheid van scholieren en personeel. De Commissie Gelijke Behandeling (CGB) was met name geïnteresseerd in de stand van zaken en mogelijke ontwikkelingen in verband met een (toenemende) onveilige situatie voor homoseksuele of lesbische scholieren en personeelsleden.

In het kader van de Veiligheidsmonitor V(S)O 2006 zijn in dit verband veel verschillende soorten gegevens verzameld. Deze bieden de mogelijkheid een algeheel zicht te krijgen op de frequentie van diverse vormen van discriminatie, ook die wat betreft seksuele geaardheid. Tevens

is het via analyse van samenhangen tussen variabelen mogelijk een eerste zicht te krijgen op de relevante kenmerken en mogelijke effectiviteit van preventief antidiscriminatiebeleid in en rond school. In deze opzichten richt de CGB de aandacht op verschillende onderzoeksvragen.

1.3 Onderzoeksvragen

In een eerste onderzoeksvraag stelt de CGB het kenmerk 'seksuele gerichtheid' van personeelsleden aan de orde: in welke mate is dit kenmerk bepalend voor het gevoel van (on)veiligheid en de mate waarin men slachtoffer is geworden van incidenten?

De tweede en derde vraag gaan hierop door: is er een significant verband (correlatie, causaliteit, beïnvloeding) tussen achtergrondkenmerken op het individuele niveau van leerling en personeelslid (met name herkomst, religieuze overtuiging) of ook de (school)locatie (met name samenstelling van de leerlingen- en personeelspopulatie) en de gevoelens van (on)veiligheid en feitelijk dader- en slachtofferschap van geweld, of ook getuige zijn van geweldsincidenten?

De vierde vraag betreft de significantie van het verband tussen de mate waarin veiligheidsbeleid gevoerd wordt en de mate waarin leerlingen en personeel zich (on)veilig voelen op school en waarin geweldsincidenten gemeld worden.

De vijfde vraag betreft de beleidsvoornemens van scholen ten aanzien van het voorkomen van discriminatie, met name waar het de veiligheid van homoseksuele of lesbische scholieren en personeelsleden betreft.

Tenslotte nodigt de CGB het ITS uit om in het kader van de secundaire analyse voorstellen te doen voor aanscherping van deze onderzoeksvragen en – binnen de beschreven doelstelling – aanvullende onderzoeksvragen op te stellen dan wel relevante onderzoeksgegevens te genereren.

1.4 Uitwerking en opbrengst van de secundaire analyse

De ontworpen veiligheidsmonitor is bedoeld om ontwikkelingen op het gebied van veiligheid in en rond scholen in het (speciaal) onderwijs te registreren en te evalueren. Gezien de beschikbare gegevens, kan een eerste aanscherping van bovengenoemde onderzoeksvragen worden doorgevoerd door de gestelde discriminatievragen te differentiëren wat betreft slachtofferschap, daderschap en getuige-zijn van zes vormen van specifiek geweld ten aanzien van homoseksuele of lesbische scholieren en personeelsleden. Deze specificaties in de analyses leiden tot meer informatie over aard, frequentie en mogelijke aanpak van deze discriminatie en het hieraan gerelateerde geweld.

Een tweede aanscherping van de onderzoeksvragen is mogelijk via verdergaande aanvullende analyses. In de kern gaat het hierbij om de relatie tussen diverse algemene of achtergrondken-

merken van respondenten en varianten van discriminatie. Dit in samenhang met velerlei motieven voor geweld zoals bijvoorbeeld uiterlijk, huidskleur, land van herkomst, handicap, geloof/niet gelovig zijn, en man/vrouw zijn.

De opbrengst van deze uitgebreidere analyses van monitorgegevens bestaat in een verscherpt inzicht in feitelijke ‘algehele’ patronen van discriminatie en geweld in en rond scholen, inclusief inzicht in mogelijke beleidsmaatregelen die effectief kunnen zijn ter ondervanging van discriminatie en geweld. Enerzijds geven deze secundaire resultaten een adequater inzicht in de in 2006 verkregen resultaten met de monitor. Anderzijds kunnen deze nadere analyses ook dienen ter voorbereiding van volgende landelijke monitormetingen; de eerstkomende vindt plaats begin 2008.

2 Opzet van de secundaire analyse

2.1 Kernbegrippen en onderzoeksgroepen in de Veiligheidsmonitor V(S)O 2006

In de veiligheidsmonitor V(S)O 2006 worden zes soorten feitelijk geweld onderscheiden: zie de zes categorieën met concrete gedragingen in het volgende overzicht.

Geweldscategorie	Gedragingen
Verbaal	Uitschelden, expres storen, extra luid zijn, of met opzet lawaai maken
Materieel	Krassen of beschadigen, bespuiten of besmeuren, verstopen of wegmaken, vernielen, of stelen
Sociaal	Negeren, uitsluiten, bedreigen, intimideren, chanteren, of verkeerde geruchten verspreiden
Licht lichamelijk	Expres aanstoten of pijn doen, met opzet duwen of schoppen, met opzet laten struikelen, opzettelijk stompem, of slaan
Grof lichamelijk	Met elkaar vechten, in elkaar slaan of aftuigen, met een wapen bedreigen, of een wapen gebruiken
Seksueel	Maken van seksuele opmerkingen, maken van seksuele gebaren, betasten, aanranding, of verkrachting

Bij zowel leerlingen als personeel is ten aanzien van elke geweldscategorie nagegaan of men hiermee ervaring had als slachtoffer, als dader, of als getuige. De percentages waarin dat het geval is, staan in het volgende overzicht van percentages feitelijk ervaren geweld.

Geweldscategorie	Leerlingen			Personeel		
	Slachtoffer	Dader	Getuige	Slachtoffer	Dader	Getuige
Verbaal	15,7%	13,2%	41,1%	29,6%	2,8%	62,9%
Materieel	8,0%	5,8%	23,0%	10,7%	0,1%	35,2%
Sociaal	10,7%	6,6%	23,8%	10,3%	0,7%	44,4%
Licht lichamelijk	13,6%	10,6%	35,0%	2,9%	0,2%	56,2%
Grof lichamelijk	3,5%	3,4%	14,7%	0,6%	0,0%	22,7%
Seksueel	2,8%	1,1%	4,4%	2,9%	0,1%	19,0%

Afhankelijk van de eigen rol bij deze vormen van geweld lopen de percentages sterk uiteen. Dat geldt zowel voor de leerlingen als voor het personeel. Het vaakst is men getuige, minder vaak slachtoffer, en het minst dader. Bij de leerlingen liggen de percentages wat betreft slachtoffer- en daderschap veel dicht bij elkaar dan bij het personeel. Personeelsleden zien zich zelf veel vaker als slachtoffer dan als dader. Ook zijn zij van gedragingen in elke geweldscategorie veel vaker getuige dan de leerlingen dit zijn.

Bovenstaande percentages vormen de kern van de ‘benchmarks’ wat betreft de veiligheidssituatie in het voortgezet (speciaal) onderwijs in Nederland begin 2006. Deze percentages zijn echter in vele subpercentages uit te splitsen. Als een respondent bijvoorbeeld aangaf slachtoffer te zijn van een bepaalde geweldscategorie of -variant, werd doorgevraagd wie de daders waren. Dit konden zijn: leerlingen van school, docenten van school, andere personeelsleden van school, of familieleden van leerlingen. Ditzelfde doorvragen gebeurde bij respondenten die dader of getuige waren van een bepaalde variant van geweld.

In elk van de bovenvermelde combinaties werd in de monitor tevens doorgevraagd naar hoe vaak zich dit geweld voordeed in de periode sinds de zomervakantie van 2005. Het ging er ten eerste om of de daders dan wel slachtoffers *dezelfde personen* waren of niet. Ook is steeds gevraagd *waar* het geweld werd ervaren: in school (bijv. in de klas, op de gangen, in de kantine of overblijfruimte, op het schoolplein) of buiten school (in de schoolomgeving, of thuis). De resultaten variëren steeds naar slachtoffer-dader combinatie en soort geweld. Al deze specificaties zijn in de vorm van landelijke percentages, of ook naar onderwijstype en/of mate van verstedelijking uitgesplitst, via internet in te zien of op te vragen (zie www.veiligvo.nl, bij resultaten).

Per slachtoffer-dadercombinatie en geweldscategorie is vervolgens ook gevraagd *hoe* het geweld plaatsvond: bijvoorbeeld van persoon tot persoon, via internet/pc op school, via internet/pc thuis, of via een mobieltje. Ook hier variëren de resultaten sterk, maar ‘van persoon tot persoon’ is veelal de belangrijkste geweldsvorm.

Per slachtoffer-dadercombinatie en geweldscategorie werd steeds ook gevraagd naar *de reden(en) of het ‘waarom’ van het geweld*. In de monitor werden 16 specifieke motieven genoemd; een respondent kon wat betreft elk motief aangeven of dit volgens hem of haar aan de orde was geweest bij het geweld. Motieven waren bijvoorbeeld: het uiterlijk, de huidskleur, een handicap, hoge schoolprestaties, lage schoolprestaties, het geloof, het niet-gelovig zijn, het man-zijn, het vrouw-zijn, het homoseksueel of lesbisch zijn, wegens pogingen anderen in hun gedrag te corrigeren, vanwege het geven van straf. Alle 16 motieven werden genoemd, met veel variatie per geweldsvariant en betrokken personen. Uitgaande van de ‘norm’ dat geweld nooit geoorloofd is, kunnen deze ‘redenen’ alle worden geïnterpreteerd als discriminatie, alibi, of rationalisatie van agressief gedrag.

Vervolgens is per combinatie en ervaren geweld gevraagd *aan wie het is gemeld*. Hier waren de antwoordmogelijkheden met name: aan niemand, aan docenten, aan ouders of ouderraad, aan leerlingen, aan de schoolleiding, aan een vertrouwenspersoon, aan politie of justitie.

Tenslotte werd steeds gevraagd of de melding *effect* heeft gehad en of men *tevreden* was met het effect van de melding. Ook bij deze resultaten doen zich weer grote variaties voor die afhankelijk zijn van slachtoffer-dader combinatie en soort geweld.

2.2 Motieven voor geweld: discriminatie tussen personen

Gezien de onderzoeksvragen van de CGB, wordt de secundaire analyse in het bijzonder gericht op *de reden(en) of het 'waarom' van het geweld per specifieke slachtoffer/dader combinatie*. De secundaire analyse zal dan met name bestaan uit nadere analyse van de gegeven motieven voor geweld, in het bijzonder wat betreft hun relaties met overige persoonsgegevens en hun variatie in relatie tot de rol van betrokken personen.

Bij de analyse van motieven voor geweld, of redenen voor gewelddadige discriminatie tussen personen, zal gebruik worden gemaakt van de monitorgegevens die in dit opzicht zijn verkregen. De 16 gespecificeerde motieven met betrekking tot de rol van slachtoffer zijn:

- vanwege mijn uiterlijk
- vanwege mijn huidskleur
- vanwege mijn land van herkomst
- vanwege mijn gedrag
- vanwege mijn hoge schoolprestaties
- vanwege mijn lage schoolprestaties
- vanwege mijn handicap
- vanwege mijn geloof
- omdat ik niet gelovig ben
- omdat ik een man ben
- omdat ik een vrouw ben
- omdat ik homoseksueel / lesbisch ben
- omdat ik bi-seksueel ben
- omdat ik wilde dat anderen zich volgens de regels gedragen
- omdat ik anderen in hun gedrag corrigeerde
- omdat anderen het niet eens waren met straf

Deze 16 motieven zijn in de monitor ook benut ter specificatie van de rol van dader. Daarbij is de omschrijving wel steeds aangepast (bijvoorbeeld via de formulering: vanwege hun uiterlijk; vanwege hun huidskleur; etcetera).

2.3 Analyse per onderzoeksgroep en geweldscategorie

Per successievelijke onderzoeksgroep (leerlingen, docenten, en onderwijsondersteunend personeel) zullen eerst enkele algemene gegevens wat betreft de eigen persoon (leeftijd, geslacht, zich al dan niet het meest thuisvoelen in Nederland, godsdienstig zijn) worden verstrekt. Het zich al dan niet het meest thuisvoelen in Nederland is hier opgenomen als indicatie van het zich in Nederland wel of niet geïntegreerd voelen, respectievelijk ook te zien als het 'autochtoon' – 'allochtoon' zijn (de operationalisatie van 'autochtoon' – 'allochtoon' in termen van het geboorteland van de persoon is minder eenduidig geworden naarmate de oorspronkelijke immigranten langer in Nederland wonen en zij kinderen hebben gekregen).

Bij het personeel is in dit verband ook informatie over de seksuele geaardheid beschikbaar. Tevens behoren gegevens over de leer-, werk- of woonomgeving tot deze algemene gegevens. Deze ‘contextgegevens’ zijn: onderwijstype (van speciaal onderwijs tot en met vwo/gym); en mate van verstedelijking (via de postcode van de schoollocatie).

Deze algemene gegevens zullen systematisch worden gerelateerd aan veiligheids- en discriminatiegegevens van de drie onderzoeksgroepen. Bij elk van de drie groepen zijn de discriminatiegegevens uitgesplitst naar verschillende eigen rollen (respectievelijk: slachtoffer, dader, getuige). In elke rol is sprake van vier mogelijke combinaties met een sociale actor waarmee de gewelddadige interactie plaatsvindt (successievelijk: leerlingen van school, docenten van school, ander schoolpersoneel, familieleden van leerlingen). Er is per geweldscategorie dan steeds sprake van 12 sociale combinaties die zijn onderzocht: zie het volgende overzicht.

Eigen rol	Complementaire rol van sociale actor
Slachtoffer	Dader: leerlingen van school
	Dader: docenten van school
	Dader: andere personeelsleden van school
	Dader: familieleden van leerlingen
Dader	Slachtoffer: leerlingen van school
	Slachtoffer: docenten van school
	Slachtoffer: andere personeelsleden van school
	Slachtoffer: familieleden van leerlingen
Getuige	Slachtoffer: leerlingen van school
	Slachtoffer: docenten van school
	Slachtoffer: andere personeelsleden van school
	Slachtoffer: familieleden van leerlingen

De analyse gebeurt op persoonsniveau door, per successievelijke onderzoeksgroep, per geweldsvariant én sociale combinatie te onderzoeken of er significante samenhangen zijn tussen de motieven voor geweld en de algemene gegevens. Aanvullend worden ook op locatieniveau de samenhangen tussen relevante veiligheids-, beleids- en discriminatiegegevens geanalyseerd. Dit ter verkrijging van zicht op de stand van zaken en de mogelijke reductie van discriminatie en geweld in en rond scholen.

3 Resultaten: kenmerken van discriminatie

3.1 Leerlingen

3.1.1 Algemene leerlingkenmerken, veiligheid, regels, en samenhangen

In bijlage 1 worden zes tabellen met algemene kenmerken gepresenteerd van de 80.790 leerlingen die in de secundaire analyse participeren. Hun leeftijd varieert van 10 tot en met 25 jaar en hun gemiddelde leeftijd is 14.3 jaar ($sd=1,8$). De verdeling tussen de seksen is vrijwel gelijk: 51% is van het mannelijk geslacht. Van de deelnemers voelt 89% zich het meest thuis in Nederland ('autochtoon') en 11% voelt zich het meest thuis in een ander land ('allochtoon'). Wat betreft godsdienst blijkt dat 40% zegt niet godsdienstig te zijn; 20% zegt gedoopt maar niet kerks te zijn, en 40% is godsdienstig. Het bezocht onderwijstype loopt van speciaal onderwijs (meervoudige handicap) naar vwo/gym (zie tabel 1.5 in bijlage 1). Bijna 10% bezoekt een locatie in een van de grote vier steden; bijna 54% bezoekt een locatie op het platteland.

In bijlage 2 worden resultaten weergegeven wat betreft de gevoelens van veiligheid in en rond school (tabel 2.1) en de mate van spijbelen, het bezit of gebruik van drugs en wapens, en het optreden van school hiertegen (tabel 2.2). De Pearson correlaties ('R') tussen de zes algemene kenmerken van de leerlingen (vgl. bijlage 1) en de diverse veiligheidsgevoelens van de leerlingen zijn opgenomen in tabel 3.1 van bijlage 3. De relatief hoogste correlaties worden aangetroffen bij onderwijstype (leerlingen in het speciaal onderwijs of lagere onderwijstypen voelen zich minder veilig dan leerlingen in hogere onderwijstypen) en bij zich thuis voelen in Nederland ('allochtone' leerlingen voelen zich minder veilig dan 'autochtone' leerlingen). Overige trends zijn dat meisjes zich veiliger voelen dan jongens, leerlingen op het platteland zich veiliger voelen dan die in de stad, en jongere leerlingen zich veelal veiliger voelen in de klas en thuis; oudere leerlingen voelen zich veiliger op de gangen, het schoolplein en de schoolomgeving.

De Pearson correlaties tussen de zes algemene kenmerken van de leerlingen en de mate van spijbelen, het bezit of gebruik van drugs en wapens, en het optreden van school hiertegen (tabel 2.2) zijn te vinden in tabel 3.2 van bijlage 3. De relatief hoogste correlaties maken duidelijk dat: oudere leerlingen meer dan jongere leerlingen te maken hebben met spijbelen, drugs en wapens; jongens in vergelijking met meisjes meer van doen hebben met drugs en wapens; leerlingen die zich in Nederland niet het meest thuis voelen ('allochtone leerlingen'), meer dan leerlingen die zich in Nederland het meest thuisvoelen ('autochtone leerlingen'), worden gekenmerkt door spijbelen, drugs en wapens; leerlingen die godsdienstig zijn minder dan de andere leerlingen deze drie probleemgedragingen tonen en vaker zien dat de school daartegen iets doet; spijbelen en drugsgebruik en -verkoop vaker plaatsvinden bij leerlingen uit hogere onderwijstypen in vergelijking met leerlingen uit lagere onderwijstypen; zelf drugs mee naar school nemen of van doen hebben met wapens meer kenmerkend is voor leerlingen uit lagere onderwijstypen; en

tenslotte spijbelen meer karakteristiek is voor leerlingen uit grote steden en zich bezighouden met drugs meer kenmerkend is voor leerlingen op het platteland.

In bijlage 4 worden de resultaten weergegeven van scores wat betreft het maken van gedrags- en schoolregels. In tabel 4.1 blijkt dat volgens de leerlingen vooral docenten, management en overig schoolpersoneel de regels maken. Docenten spelen ook de hoofdrol bij de handhaving van de regels (tabel 4.2). De Pearson correlaties tussen de algemene leerlingkenmerken (vgl. bijlage 1) en de aspecten van het maken en handhaven van de regels zijn opgenomen in tabel 4.3. Het meest opvallend is hier dat met name de relatief jongere leerlingen worden betrokken bij het maken en ook handhaven van de regels; ook de leerlingen in het speciaal onderwijs en die in de lagere onderwijstypen worden duidelijk meer betrokken dan de leerlingen in de hogere onderwijstypen bij het maken en zelf controleren van de regels.

3.1.2 Verbaal geweld: rollen en aard discriminatie

In tabel 5.1 van bijlage 5 worden resultaten weergegeven wat betreft scores op vier vormen van verbaal geweld. Uitschelden gebeurt relatief het meest, gevolgd door extra luid zijn, met opzet lawaai maken, en expres storen.

Indien ervaring met een of meer van deze varianten door een leerling werd gerapporteerd, is doorgevraagd naar de eigen rol (slachtoffer, dader, getuige) en wie de respectievelijke dader of het slachtoffer was (leerlingen van school, docenten van school, andere personeelsleden van school, of familieleden van leerlingen). Bij elke specificatie is onder andere ook nagegaan welk motief volgens de leerling aan het verbaal geweld ten grondslag lag (bij elk van de 16 genoemde motieven kon een respondent aangeven of dit volgens hem of haar wel of niet van belang was).

Deze specificaties van de eigen rol en de betrokken daders of slachtoffers in relatie tot het waargenomen motief vormen tezamen genuanceerde invullingen van de aard van de discriminatie die bij een bepaalde variant van geweld in en rond school wordt gehanteerd. De Pearson correlaties tussen deze verschillende soorten discriminatie en de zes algemene kenmerken van leerlingen (zie bijlage 1) geven concreet inzicht in de feitelijke discriminatiepatronen en geweldsvarianten tussen diverse categorieën personen in en rond scholen. Wat betreft verbaal geweld, de eigen rol, het dader-/slachtoffer zijn en de reden van discriminatie zijn deze correlaties weergegeven in tabel 5.2 in bijlage 5.

Ten eerste worden correlaties gepresenteerd betreffende de eigen rol van de leerling als slachtoffer met als daders leerlingen van school.¹ Uit de samenhangen blijkt hier een relatief breed patroon van discriminatie op grond van uiterlijke kenmerken / land van herkomst, gelovig zijn, sekse, homoseksualiteit / lesbisch zijn, en biseksualiteit, dat vooral wordt gevoeld of ervaren door oudere leerlingen (in vergelijking met jongere leerlingen); jongens (in vergelijking met

¹ Correlatiecoëfficiënten met een sterretje (*) zijn tweezijdig significant op 5% niveau; coëfficiënten met twee sterretjes (**) zijn tweezijdig significant op 1% niveau.

meisjes); leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen ('allochtone leerlingen') in vergelijking met hen die zich in Nederland wel thuisvoelen; leerlingen in lagere onderwijstypen (in vergelijking met die in hogere onderwijstypen), en enigermate ook door godsdienstige leerlingen (in vergelijking met leerlingen die zeggen niet godsdienstig te zijn).

Ten tweede illustreren de correlaties betreffende de eigen leerlingrol als slachtoffer met als daders docenten van school het volgende. In het bijzonder leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland, of leerlingen die speciaal onderwijs of een laag VO-type bezoeken, geven aan vanwege docenten verbaal geweld te ervaren op grond van hun huidskleur, land van herkomst, gedrag, handicap, geloof / niet-gelovig zijn, vrouw-zijn, homoseksueel of lesbisch zijn, omdat de leerling wilde dat anderen zich volgens de regels gedragen, of omdat anderen het niet eens waren met straf. Discriminatie vanwege docenten wordt door oudere leerlingen het sterkst geïdentificeerd als te maken hebbend met hun land van herkomst, huidskleur, handicap, en man-zijn.

Ten derde weerspiegelen de correlaties wat betreft de eigen leerlingrol als slachtoffer, met als daders andere personeelsleden van school, dat discriminatie vanwege het eigen uiterlijk wordt gevoeld door meisjes en leerlingen in het relatief laagste onderwijs. Jongens voelen discriminatie omdat zij man zijn. Leerlingen die zich in Nederland niet thuis voelen, ervaren discriminatie vanwege hun huidskleur en land van herkomst, hun biseksueel zijn, of omdat zij anderen in hun gedrag corrigeren.

Ten vierde geven de correlaties wat betreft de leerlingrol als slachtoffer met als daders familieleden van leerlingen vooral weer dat discriminatie wordt gevoeld door leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland. De discriminatie wordt getoond op de gebieden van huidskleur, land van herkomst, hoge schoolprestaties, handicap, geloof / niet gelovig zijn, vrouw zijn, homoseksueel of lesbisch zijn, biseksueel zijn, of omdat de leerling anderen in hun gedrag corrigeerde. Leerlingen in de laagste onderwijstypen voelen meer dan leerlingen in hogere onderwijstypen discriminatie vanwege: hun hoge schoolprestaties, hun handicap, hun geloof, of hun niet-gelovig zijn.

Vervolgens is de leerling als dader in beeld, met andere leerlingen van school als slachtoffer. Dit vijfde discriminatiepatroon toont duidelijke overeenkomsten met het bovenstaande eerste patroon (zie het belang van ouder zijn, jongen zijn, en deelnemen in een laag onderwijstype). Verschillen doen zich vooral voor wat betreft het in het vijfde patroon minder belangrijk zijn van de algemene kenmerken 'zich thuis voelen in Nederland' en 'godsdienstig zijn'. Leerlingen met deze twee kenmerken laten dus minder eenduidig dadergedrag ten opzichte van andere leerlingen zien (in vergelijking met het ervaren van verbaal geweld als slachtoffer van andere leerlingen).

Ten zesde is het patroon van de leerling als dader ten opzichte van docenten van school in beeld (zie tabel 5.2). De drie leerlingkenmerken ouder zijn, jongen zijn en deelnemen aan een laag onderwijstype zijn ook weer dominant in dit discriminatiepatroon. Zich niet thuisvoelen in Nederland is met name relevant in het dader zijn vanwege lage schoolprestaties, een handicap,

geloof of niet gelovig zijn, man zijn of vrouw zijn, homoseksueel of lesbisch zijn, of biseksueel zijn van de docenten.

Het zevende patroon is dat van de leerling als dader ten opzichte van andere personeelsleden van school. Hier is met name het ouder zijn van een leerling van belang (gewelddiscriminatie betreffende uiterlijk, huidskleur, land van herkomst, handicap, geloof, en homoseksueel / lesbisch zijn).

Het achtste patroon betreft de leerling als dader ten opzichte van familieleden van leerlingen. Hier discrimineren niet-godsdienstige leerlingen vanwege het uiterlijk en het vrouw-zijn van het slachtoffer.

In de volgende vier patronen is de leerling getuige van verbaal geweld. Het negende discriminatiepatroon is dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Leerlingen in een laag onderwijstype, en ook het jongen-zijn, weerspiegelen hier het getuige zijn van vrijwel elke vorm van discriminatie; van relatief minder belang zijn het ouder zijn, het zich niet het meest thuisvoelen in Nederland, en het godsdienstig zijn.

De tiende discriminatievariant is die waarin een leerling getuige is van geweld ten opzichte van docenten van school. Hier nemen leerlingen in een laag onderwijstype, en jongens, relatief duidelijk meer discriminatie op vrijwel alle terreinen waar.

In de elfde variant zijn leerlingen getuige van geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school. Dit gebeurt relatief vaker door jongens, leerlingen die een laag onderwijstype bezoeken, en leerlingen in een grote stad (in vergelijking met die op het platteland).

Het aantal gevonden correlaties in de twaalfde discriminatievariant, waarin leerlingen getuige zijn van verbaal geweld tegen familieleden van leerlingen, is niet noemenswaardig.

3.1.3 Materieel geweld: rollen en aard discriminatie

In bijlage 6 worden allereerst leerlingsscores op vijf vormen van materieel geweld weergegeven. Verstoppelen of wegmaken gebeurt relatief het meest, gevolgd door krassen of beschadigen, vernielen, stelen, en tenslotte bespuiten of besmeuren. Indien een leerling ervaring heeft met een of meer van deze varianten in de periode zomervakantie 2005 – januari 2006, is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn, en de reden. De respectievelijke Pearson correlaties met de algemene leerlingkenmerken zijn berekend conform de werkwijze in bovenstaande paragraaf en zijn opgenomen in tabel 6.2 in bijlage 6.

Ten eerste wordt de eigen rol van de leerling als slachtoffer met als daders leerlingen van school gepresenteerd. Uit de samenhangen blijkt hier een relatief breed patroon van discriminatie qua materieel geweld (zich uitend in uiterlijke kenmerken / land van herkomst, gelovig zijn, sekse, homoseksualiteit) dat met enige nuancerings vooral wordt gevoeld door successievelijk: leer-

lingen die zich niet thuis voelen in Nederland (allochtone leerlingen); godsdienstige leerlingen; leerlingen in lagere onderwijstypen, oudere leerlingen; en jongens.

Ten tweede illustreren de correlaties betreffende de rol als slachtoffer met als daders docenten van school dat leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland, en leerlingen die speciaal onderwijs of een laag VO-type bezoeken, aangeven vanwege docenten materieel geweld te ervaren (met name op grond van uiterlijk, huidskleur, land van herkomst, gedrag, lage schoolprestaties, handicap, geloof, man- dan wel vrouw-zijn, homoseksueel of lesbisch zijn, omdat de leerling wilde dat anderen zich volgens de regels gedragen, of omdat anderen het niet eens waren met straf). Deze discriminatie vanwege docenten wordt door oudere leerlingen geduid als te maken hebbend met het zelf biseksueel zijn.

Ten derde betreffen de correlaties de eigen leerlingrol als slachtoffer met als daders andere personeelsleden van school. Materiële discriminatie wordt hier vooral gevoeld door leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland; leerling zijn in een relatief laag onderwijstype; en ouder zijn.

Ten vierde geven de correlaties met de leerling als slachtoffer en als daders familieleden van leerlingen het volgende weer: materiële discriminatie doet zich vooral voor bij leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland; ouder zijn; een lager onderwijstype bezoeken; godsdienstig zijn; of vrouw zijn.

Vervolgens wordt de aandacht gericht op de leerling als dader en andere leerlingen van school als slachtoffer. Dit vijfde materiële discriminatiepatroon toont overeenkomsten met het bovenstaande eerste patroon: zie de relevantie van het deelnemen in een laag onderwijstype; zich in Nederland niet thuisvoelen, ouder zijn, godsdienstig zijn, en jongen zijn.

Ten zesde is het patroon van de leerling als dader ten opzichte van docenten van school in beeld (zie tabel 6.2). De meest indicatieve leerlingkenmerken zijn hier: zich niet thuisvoelen in Nederland; deelnemen aan een laag onderwijstype; ouder zijn; en godsdienstig zijn. Een geringe mate van verstedelijking speelt ook een kleine rol.

Het zevende patroon is dat van de leerling als dader ten opzichte van andere personeelsleden van school. Dit patroon lijkt veel op het in bovenstaande alinea genoemde zesde patroon, met uitzondering van de relevantie van mate van verstedelijking die in het zevende patroon niet van belang is.

Het achtste patroon betreft de leerling als dader ten opzichte van familieleden van leerlingen. Hier discrimineren qua materieel geweld met name godsdienstige leerlingen (motieven: hun land van herkomst, gedrag, handicap, man-zijn, biseksueel zijn, zich volgens de regels moeten gedragen, gedragscorrectie, niet eens zijn met straf), leerlingen die deelnemen in een laag onderwijstype, en leerlingen die zich in Nederland niet het meest thuisvoelen.

In de volgende vier patronen is de leerling getuige van materieel geweld. Het negende discriminatiepatroon is dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Vaker getuige van materieel geweld om redenen van uiterlijk, land van herkomst, handicap, geloof, sekse, of seksuele voorkeur, zijn leerlingen in een laag onderwijstype; oudere leerlingen; jongens; of leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen.

In de tiende discriminatievariant zijn leerlingen getuige van materieel geweld ten opzichte van docenten van school. Hier nemen leerlingen in een laag onderwijstype; jongens; oudere leerlingen; en leerlingen die zich in Nederland minder thuisvoelen, relatief duidelijk meer discriminatie waar vanwege diverse redenen.

In de elfde variant zijn leerlingen getuige van materieel geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school. Dit gebeurt relatief vaker door jongens; leerlingen die een laag onderwijstype bezoeken; zich niet thuisvoelen in Nederland; ouder zijn; of wonen op het platteland.

Leerlingen die getuige zijn van materieel geweld tegen familieleden van leerlingen, worden gekenmerkt door de volgende samenhangen. Jongens zien vaker dan meisjes dat dit gebeurt vanwege de huidskleur of het geloof van de slachtoffers; leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen zien vaker dan degenen die zich er wel thuisvoelen dat deze materiële discriminatie gebeurt vanwege het vrouw-zijn van het slachtoffer; en leerlingen die een relatief laag onderwijstype bezoeken zien vaker dan leerlingen in hogere onderwijstypen dat familieleden van leerlingen slachtoffer zijn van materiële discriminatie vanwege hun gedrag, niet-gelovig zijn, biseksueel zijn, of omdat anderen het niet eens waren met straf.

3.1.4 Sociaal geweld: rollen en aard discriminatie

Bijlage 7 bevat allereerst leerlingcores op zes vormen van sociaal geweld (zie tabel 7.1). Negeven scoort het hoogst, gevolgd door respectievelijk verkeerde geruchten verspreiden, uitsluiten, intimideren, bedreigen, en chanteren. In geval van het ervaren van een of meer van deze varianten is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn en de reden van deze discriminatie. De Pearson correlaties met de algemene leerlingkenmerken zijn berekend conform de werkwijze in bovenstaande paragrafen en zijn opgenomen in tabel 7.2 in bijlage 7.

Ten eerste wordt de eigen rol van de leerling als slachtoffer met als daders leerlingen van school gepresenteerd. Uit de samenhangen blijkt hier een relatief breed patroon van discriminatie qua sociaal geweld bij successievelijk met name oudere leerlingen; jongens; leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen; godsdienstige leerlingen; en leerlingen in een laag onderwijstype (vanwege uiterlijk of handicap) of een hoog onderwijstype (vanwege hoge schoolprestaties).

Ten tweede komen vergelijkbare, maar qua aantal minder correlaties voor bij de discriminatievariant betreffende de leerlingrol als slachtoffer van sociaal geweld met als daders docenten van school.

Ten derde betreffen de correlaties de eigen leerlingrol als slachtoffer, met als daders andere personeelsleden van school. Sociale discriminatie doet zich hier maar sporadisch voor, waarbij opvalt dat leerlingen in een relatief laag onderwijstype sociaal geweld ervaren omdat zij anderen in hun gedrag corrigeren, anderen het niet eens waren met straf, of hun lage schoolprestaties.

Ten vierde zijn de correlaties met de leerling als slachtoffer en als daders familieleden van leerlingen relatief gering in aantal, en divers qua motief voor sociale discriminatie. Oudere leerlingen ervaren hier bijvoorbeeld meer discriminatie om redenen van geloof / ongelovig zijn dan jongere leerlingen; jongens ervaren meer problemen vanwege hun huidskleur terwijl meisjes sociale discriminatie ervaren omdat anderen het niet eens waren met straf. Leerlingen die zich in Nederland niet thuis voelen, ervaren sociale discriminatie vanwege hun land van herkomst of omdat zij vrouw zijn.

Vervolgens wordt de aandacht gericht op de leerling als dader van sociaal geweld en andere leerlingen van school als slachtoffer. Dit vijfde discriminatiepatroon toont deels overeenkomsten met het bovenstaande eerste patroon: zie met name het deelnemen in een laag onderwijstype; jongen zijn; en ouder zijn.

Ten zesde is het patroon van de leerling als dader ten opzichte van docenten van school in beeld (zie tabel 7.2). Het meest relevante leerlingkenmerk is het ouder zijn met als redenen van sociale discriminatie ten opzichte van docenten: hun land van herkomst, homoseksueel / lesbisch zijn; biseksueel zijn; of het niet eens zijn met straf.

Het zevende patroon is dat van de leerling als dader ten opzichte van andere personeelsleden van school. Dit patroon laat zien dat met name jongens, of leerlingen die zich in Nederland niet thuis voelen, diverse vormen van sociale discriminatie hanteren jegens onderwijsondersteunende personeelsleden op school.

Het achtste patroon betreft de leerling als dader van sociaal geweld ten opzichte van familieleden van leerlingen. Hier discrimineren met name jongens; leerlingen die deelnemen in een laag onderwijstype; leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen; en leerlingen die in een grote stad wonen, op diverse gronden.

In de volgende vier patronen is de leerling getuige van sociaal geweld. Het negende discriminatiepatroon is dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Vaker getuige van sociaal geweld om een veelheid van redenen zijn: leerlingen in een laag onderwijstype; leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen; jongens; leerlingen die ouder zijn; en leerlingen op het platteland.

In de tiende discriminatievariant zijn leerlingen getuige van sociaal geweld ten opzichte van docenten van school. Hier nemen met name jongens duidelijk meer discriminatie waar vanwege diverse redenen.

In de elfde variant zijn leerlingen getuige van sociaal geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school. Dit gebeurt nauwelijks om redenen die duidelijk gerelateerd zijn aan de algemene leerlingkenmerken.

De discriminatievariant waarin leerlingen getuige zijn van sociaal geweld tegen familieleden van leerlingen, laat het volgende zien. Bij oudere leerlingen spelen vooral kwesties rond sekse, biseksueel zijn; lage schoolprestaties; en zich volgens de regels moeten gedragen; bij godsdienstige leerlingen zijn huidskleur, geloof en sekse van belang.

3.1.5 Licht lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie

Tabel 8.1 van bijlage 8 bevat leerlingsscores op vijf vormen van licht lichamelijk geweld. Expres aanstoten of pijn doen scoort het hoogst, gevolgd door respectievelijk met opzet duwen of schoppen, met opzet laten struikelen, slaan, en opzettelijk stompen. In geval van het ervaren van een of meer van deze varianten is bij leerlingen doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn en de reden van discriminatie. De Pearson correlaties met de algemene leerlingkenmerken zijn berekend conform de werkwijze in bovenstaande paragrafen. Deze correlaties zijn opgenomen in tabel 8.2 in bijlage 8.

Ten eerste wordt weer de eigen rol van de leerling als slachtoffer met als daders andere leerlingen van school gepresenteerd. Uit de vele samenhangen blijkt hier een relatief breed patroon van discriminatie wat betreft licht lichamelijk geweld bij successievelijk met name oudere leerlingen; jongens; leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen; en leerlingen die een relatief lager onderwijstype / speciaal onderwijs bezoeken; in mindere mate gebeurt dit bij godsdienstige leerlingen en leerlingen in grote steden. De discriminatie gebeurt in relatie met uiterlijke kenmerken / land van herkomst, handicap; (on)gelovig zijn; sekse, homo- en biseksualiteit; zich volgens de regels gedragen, en straf.

Ten tweede komt deze vorm van discriminatie met docenten als daders voor vanwege hoge schoolprestaties en een handicap bij oudere leerlingen; tevens speelt het jongen / man zijn en meisje / vrouw zijn hier een rol. Discriminatie via licht lichamelijk geweld vanwege uiterlijk, land van herkomst, hoge schoolprestaties, handicap, en de omgang met regels en straf, doet zich met name voor bij leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland en bij leerlingen die aangeven godsdienstig te zijn. Relatief opvallend bij deze rollen- en geweldsvariant is dat een relatie met het niveau van bezocht onderwijstype ontbreekt. Ofwel: in deze discriminatievariant is er volgens leerlingen geen verschil tussen docenten uit verschillende onderwijstypen.

De correlaties betreffende de eigen leerlingrol als slachtoffer met als daders andere personeelsleden van school laten zien dat vooral het zich niet (het meest) thuis voelen in Nederland belangrijk is. Licht lichamelijke geweldsdiscriminatie doet zich hier voor vanwege uiterlijk, huidskleur, en land van herkomst; tevens vanwege lage schoolprestaties, geloof, niet-gelovig zijn, man dan wel vrouw zijn, of omdat anderen het niet eens waren met straf.

Ten vierde laten de correlaties met de leerling als slachtoffer en als daders familieleden van leerlingen zien dat de belangrijkste redenen van discriminatie samenhangen met het zich in Nederland niet thuisvoelen vanwege: huidskleur, land van herkomst, hoge schoolprestaties, en geloof.

Vervolgens wordt de aandacht gericht op de leerling als dader van licht lichamelijk geweld en andere leerlingen van school als slachtoffer. Dit vijfde patroon van discriminatie laat vooral zien dat oudere leerlingen, leerlingen die zich in Nederland niet thuis voelen, en leerlingen die een lager onderwijstype bezoeken, vrijwel alle genoemde gronden voor discriminatie vermelden. Daarnaast noemen jongens in dit verband ook meer dan meisjes de huidskleur, het land van herkomst, lage schoolprestaties, geloof, homoseksueel of lesbisch zijn, of biseksueel zijn, als motief van discriminatie.

Ten zesde is het patroon van de leerling als dader ten opzichte van docenten van school in beeld (zie tabel 8.2). De samenhangen met de mate van discriminatie zijn hier relatief gering in aantal: de meest relevante leerlingkenmerken zijn het relatief ouder zijn en het bezoeken van een laag onderwijstype.

Het zevende patroon is dat van de leerling als dader van licht lichamelijk geweld ten opzichte van andere ofwel ondersteunende personeelsleden van school. Dit patroon laat zien dat leerlingen in lage onderwijstypen, leerlingen op het platteland, oudere leerlingen, en jongens, deze discriminatievariant laten zien.

Het achtste patroon betreft de leerling als dader van licht lichamelijk geweld ten opzichte van familieleden van leerlingen. Hier discrimineren vooral leeftijd (oudere leerlingen doen dit op vele van de genoemde gronden); ook het bezoeken van een relatief lager onderwijstype speelt hier enige rol (bij uiterlijk, hoge schoolprestaties, homoseksueel / lesbisch zijn, biseksueel zijn, en onenigheid in verband met straf).

In de volgende vier patronen is de leerling getuige van licht lichamelijk geweld. Het eerste discriminatiepatroon is dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Leerlingen in een relatief laag onderwijstype zijn getuige van vrijwel alle discriminatievormen; dit gebeurt ook bij jongens (en meisjes nemen discriminatie waar vanwege het uiterlijk van het slachtoffer); in relatief mindere mate wordt discriminatie waargenomen door oudere leerlingen, leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen, en leerlingen op het platteland. Er is geen relatie met het al dan niet godsdienstig zijn van de getuige.

In de tiende discriminatievariant zijn leerlingen getuige van licht lichamelijk geweld ten opzichte van docenten van school. Hier wordt discriminatie omdat de docente een vrouw is, waargenomen door oudere leerlingen en leerlingen die zich in Nederland niet het meest thuisvoelen.

Getuige van licht lichamelijk geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school zijn vooral leerlingen die zich in Nederland niet het meest thuisvoelen en leerlingen die godsdienstig zijn.

Het aantal gevonden correlaties in de discriminatievariant waarin leerlingen getuige zijn van licht lichamenlijk geweld tegen familieleden van leerlingen, is niet groot te noemen. Desondanks zijn deze wel informatief. Oudere leerlingen zijn van dit geweld getuige vanwege lage schoolprestaties van het slachtoffer; meisjes zien dit geweld vanwege het gedrag; leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen nemen dit geweld waar in samenhang met niet-gelovig zijn en omdat anderen willen dat het slachtoffer zich volgens de regels gedraagt; leerlingen in lagere typen onderwijs zien huidskleur, land van herkomst, en geloof, als reden; en leerlingen in de grote stad nemen het gedrag van het slachtoffer waar als grond voor licht lichamenlijk geweld ten aanzien van familieleden van leerlingen.

3.1.6 Grof lichamenlijk geweld: rollen en aard discriminatie

Bijlage 9 geeft in tabel 9.1 de leerlingcores weer op vier vormen van grof lichamenlijk geweld. Het betreft successievelijk: met elkaar vechten, in elkaar slaan of aftuigen, met een wapen bedreigen, en een wapen gebruiken. De Pearson correlaties met de algemene leerlingkenmerken zijn berekend conform de eerdere werkwijze en zijn opgenomen in tabel 9.2 in bijlage 9.

Ten eerste wordt weer de eigen rol van de leerling als slachtoffer van grof lichamenlijk geweld met als daders andere leerlingen van school gepresenteerd. Uit de samenhangen blijkt hier discriminatie vanwege huidskleur bij: jongens; leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen; en leerlingen in grote steden. Discriminatie naar land van herkomst wordt waargenomen door leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen, en godsdienstige leerlingen. Ervaring met dit geweld vanwege hoge schoolprestaties wordt door jongens vaker gemeld dan door meisjes; godsdienstige leerlingen melden dit geweld vanwege hoge en ook lage schoolprestaties. Leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen, vermelden dit soort geweld vanwege een handicap. Discriminatie vanwege geloof wordt waargenomen door godsdienstige leerlingen. Jongens ervaren deze geweldsvariant mede omdat zij man zijn en omdat zij wilden dat anderen zich volgens de regels gedragen. Oudere leerlingen ondervinden dit geweld omdat zij anderen in hun gedrag corrigeerden.

Ten tweede komen docenten als daders in beeld. Meisjes kunnen grof lichamenlijk geweld ervaren vanwege hun uiterlijk; leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland ondervinden dit geweld vanwege lage schoolprestaties; omdat zij niet gelovig zijn; of omdat zij man zijn. Leerlingen in lage onderwijstypen geven aan dit geweld te ervaren vanwege hun uiterlijk; leerlingen in grote steden noemen hier hun handicap.

Slachtoffer van andere personeelsleden van school zijn leerlingen die zich niet (het meest) thuis voelen in Nederland, vanwege het gegeven dat de leerling anderen in hun gedrag corrigeerde.

Ten vierde laten de correlaties met de leerling als slachtoffer en als daders familieleden van leerlingen zien dat oudere leerlingen, en leerlingen in hogere onderwijstypen, deze vorm van discriminatie voelen omdat zij wilden dat anderen zich volgens de regels gedroegen. Jongens ervaren hier geweld vanwege hun huidskleur en hun gedrag; niet-godsdienstige leerlingen ervaren dit geweld vanwege hun uiterlijk.

Vervolgens gaat het om de leerling als dader van grof lichamelijk geweld en andere leerlingen van school als slachtoffer. Niet-gelovig zijn van het slachtoffer wordt genoemd als argument door oudere leerlingen; leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland; en leerlingen in grote steden. Oudere leerlingen noemen als grond ook: het geloof van de slachtoffers. Lage schoolprestaties en het man-zijn als reden voor grof lichamelijk geweld worden genoemd door leerlingen die zich in Nederland niet thuis voelen, en leerlingen in grote steden. Deze laatste noemen ook het vrouw zijn van het slachtoffer als argument. Leerlingen die zich in Nederland niet thuis voelen, noemen tenslotte nog het biseksueel zijn als grond voor dit geweld.

Grof lichamelijk geweld van de leerling ten opzichte van docenten van school gebeurt in grote steden (omdat de slachtoffers vrouw zijn, niet gelovig zijn, of hun lage schoolprestaties). In lage onderwijstypen doen leerlingen dit vanwege hun handicap of geloof. Jongens zeggen grof gewelddadig te zijn vanwege hun man-zijn.

De leerling als dader van grof lichamelijk geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school laat zien dat leerlingen in lagere onderwijstypen huidskleur als argument geven; leerlingen op het platteland noemen hier het biseksueel zijn.

De leerling als dader van grof lichamelijk geweld ten opzichte van familieleden van leerlingen laat geen noemenswaardige verbanden zien.

In de volgende vier patronen is de leerling getuige van grof lichamelijk geweld. Het eerste discriminatiepatroon is dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Met name jongens, leerlingen in een relatief laag onderwijstype, en leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen, zijn getuige van de verschillende redenen tot discriminatie bij dit geweld. Hoge schoolprestaties als argument wordt ook nog waargenomen door jongere leerlingen, en jongens. Oudere leerlingen nemen waar dat gedrag en homoseksualiteit / lesbisch zijn van de slachtoffers een rol spelen. Niet-godsdienstige leerlingen zien vaker gedrag en lage schoolprestaties als motief voor grof lichamelijk geweld. Leerlingen op het platteland nemen vaker dan leerlingen in de grote stad waar dat huidskleur en land van herkomst belangrijk zijn als motief voor dit geweld.

In de tiende discriminatievariant zijn leerlingen getuige van grof lichamelijk geweld ten opzichte van docenten van school. Hier wordt discriminatie waargenomen door met name jongens vanwege: het land van herkomst, lage schoolprestaties, geloof, vrouw-zijn, of homoseksueel / lesbisch zijn van de slachtoffers.

Getuige van grof lichamelijk geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school zijn vooral godsdienstige leerlingen en jongens. De discriminatie betreft met name het niet-gelovig zijn, vrouw-zijn, en aspecten van regels of straf.

De discriminatievariant waarin leerlingen getuige zijn van grof lichamelijk geweld tegen familieleden van leerlingen toont dat jongere leerlingen, en leerlingen op het platteland, het uiterlijk van het slachtoffer zien als grond voor discriminatie. Leerlingen op het platteland nemen bo-

vendien waar dat gedrag, regels, en correctie van gedrag functioneren als argument voor inzet van grof lichamelijk geweld.

3.1.7 Seksueel geweld: rollen en aard discriminatie

Tabel 10.1 van bijlage 10 bevat de leerlingsscores op vijf vormen van seksueel geweld, successievelijk van meest naar minst voorkomend: maken van seksuele opmerkingen, maken van seksuele gebaren, betasten, aanranding, en verkrachting. Indien een leerling een of meer van deze varianten heeft ervaren in de periode vanaf de zomervakantie 2005, is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn en de reden van dit seksuele geweld. De Pearson correlaties met de algemene leerlingkenmerken zijn berekend conform de eerdere werkwijze. Deze correlaties zijn opgenomen in tabel 10.2 in bijlage 10.

Ten eerste wordt weer de eigen rol van de leerling als slachtoffer met als daders andere leerlingen van school gepresenteerd. Hier blijkt een breed patroon van discriminatie wat betreft vrijwel alle genoemde gronden ten aanzien van seksueel geweld bij successievelijk met name jongens (en meisjes omdat zij vrouw zijn), oudere leerlingen in vergelijking met jongere leerlingen, leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen (waarbij opvalt dat de samenhangen met homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn wel significant zijn, en die betreffende man- of vrouw-zijn niet), en leerlingen die een relatief lager onderwijstype / speciaal onderwijs bezoeken. Godsdienst en mate van verstedelijking spelen hier geen enkele rol.

Ten tweede komt deze vorm van discriminatie met diverse gronden, en docenten als daders, vooral voor bij oudere leerlingen, en speelt ook het jongen / man-zijn en meisje / vrouw-zijn hier een rol. Seksuele discriminatie door docenten vanwege land van herkomst, omgang met regels, en straf, doet zich met name voor bij leerlingen in de relatief laagste onderwijstypen. Geloof en biseksualiteit worden genoemd door leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland. Godsdienst en mate van verstedelijking spelen ook in deze geweldsvariant geen rol.

De correlaties betreffende de eigen leerlingrol als slachtoffer van seksueel geweld met als daders andere personeelsleden van school zijn in het algemeen verwaarloosbaar.

Ten vierde laten de correlaties met de leerling als slachtoffer van seksueel geweld, en als daders familieleden van leerlingen, zien dat alle redenen tot discriminatie significant samenhangen met het ouder zijn van de leerling: naarmate een leerling ouder wordt, is er meer bemoeienis van de familie met de leerling. Land van herkomst, hoge dan wel lage schoolprestaties, niet gelovig zijn, homoseksualiteit / lesbisch zijn, biseksualiteit, omgang met regels, corrigeren van gedrag, en onenigheid over straf, worden genoemd door leerlingen die zich in Nederland niet het meest thuisvoelen. Niet-gelovig zijn wordt tevens genoemd door leerlingen in lagere onderwijstypen en die in grote steden. Vrouw-zijn als grond voor seksuele discriminatie door familieleden wordt genoemd door godsdienstige leerlingen.

Het vijfde patroon van de leerling als dader van seksueel geweld, met andere leerlingen van school als slachtoffer, laat vooral zien dat leerlingen die een lager onderwijstype bezoeken, of ouder zijn, optreden als dader.

Ten zesde is het patroon van de leerling als dader ten opzichte van docenten van school in beeld (zie tabel 10.2). De discriminatiegronden zijn ook hier vrijwel algemeen gerelateerd aan het relatief ouder zijn, en het bezoeken van een laag onderwijstype.

Het zevende patroon is dat van de leerling als dader van seksueel geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school. Dit patroon komt overeen met de beide voorgaande.

Het achtste patroon betreft de leerling als dader van seksueel geweld ten opzichte van familieleden van leerlingen. Hier heeft vooral het bezoeken van een relatief lager onderwijstype een samenhang met discriminatiegronden; de overige algemene leerlingkenmerken doen er niet toe.

In de volgende vier patronen is de leerling getuige van seksueel geweld. Het eerste discriminatiepatroon is dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Met name leerlingen in een relatief laag onderwijstype zijn getuige van de meeste discriminatievormen.

In de tiende variant zijn leerlingen getuige van seksueel geweld ten opzichte van docenten van school. Hier wordt discriminatie vooral waargenomen door leerlingen die zich in Nederland niet het meest thuisvoelen, meisjes, en oudere leerlingen.

Getuige van seksueel geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school zijn vooral oudere leerlingen, en leerlingen in een relatief laag onderwijstype, in verband met regels en correctie van gedrag.

De laatste discriminatievariant is die waarin leerlingen getuige zijn van seksueel geweld tegen familieleden van leerlingen. Dit gebeurt vaker naarmate leerlingen ouder zijn, een relatief laag onderwijstype bezoeken, en zich in Nederland niet thuisvoelen.

3.1.8 Discriminatie wegens homoseksualiteit / lesbisch zijn

De informatie in par. 3.1.2 – 3.1.7 laat zien dat leerlingen die zeggen wegens hun homoseksualiteit / lesbisch zijn slachtoffer te zijn van verbaal, materieel, licht lichamenlijk, of seksueel geweld, zich qua kenmerken (ouder zijn, geslacht, zich niet het meest thuisvoelen in Nederland, bezoeken van een laag type onderwijs) weinig of niet onderscheiden van leerlingen die zeggen vanwege andere motieven discriminatie te ervaren. Dit geldt in grote lijnen ook voor het dader zijn of getuige zijn van verbaal, materieel, licht lichamenlijk, of seksueel geweld.

Wat betreft het ervaren van sociaal geweld zeggen oudere leerlingen die homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn, vaker slachtoffer te zijn van sociaal geweld van docenten. Omgekeerd zeggen oudere leerlingen vaker dader te zijn van sociaal geweld ten opzichte van docenten omdat die homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel zijn. Jongens geven, vaker dan meisjes, aan

andere personeelsleden van school, of ook familieleden van leerlingen, sociaal gewelddadig te discrimineren omdat zij homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel zijn. Oudere leerlingen, en jongens, geven bovendien aan vaker getuige te zijn van grof lichamelijk geweld jegens andere leerlingen van school, of docenten van school, omdat zij homoseksueel / lesbisch zijn.

3.2 Docenten

3.2.1 Algemene docentkenmerken, veiligheid, regels, en samenhangen

In bijlage 11 worden tabellen gepresenteerd met algemene kenmerken van 5148 docenten. Tabel 11.1 verheldert dat hun leeftijd varieert van 18 tot en met 70 jaar: het gemiddelde is ruim 43 jaar. Bijna 56% is van het mannelijk geslacht (tabel 11.2). Ruim 97% stelt heteroseksueel te zijn; iets minder dan 3% zegt homoseksueel / lesbisch of biseksueel te zijn (tabel 11.3). Bijna 94% voelt zich het meest thuis in Nederland (tabel 11.4). Niet-godsdienstig is 26%; 27% zegt gedoopt maar niet kerks te zijn, en 47% is godsdienstig (tabel 11.5). Het onderwijstype waarin men werkzaam is, loopt van speciaal onderwijs (meervoudige handicap) naar vwo/gym (zie tabel 11.6 in bijlage 11). Ruim 10% werkt in een locatie in een van de vier grote steden; bijna 52% werkt in een locatie op het platteland (zie tabel 11.7).

In bijlage 12 worden resultaten weergegeven over de veiligheidsgevoelens (tabel 12.1). Op het schoolplein, en in de schoolomgeving, voelt men zich minder veilig dan op diverse plekken in school of thuis. De Pearson correlaties tussen de zeven bovenstaande algemene docentkenmerken en de veiligheidsgevoelens zijn opgenomen in bijlage 13, tabel 13.1. Hier komt naar voren dat docenten die zich veiliger voelen, worden gekenmerkt door zich het meest thuisvoelen in Nederland, niet-godsdienstig zijn, werken in een hoger onderwijstype, werkzaam zijn op het platteland, man-zijn, heteroseksueel zijn (in vergelijking met homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn), en in geringe mate door het jonger zijn.

In bijlage 14 zijn gegevens opgenomen met betrekking tot het maken van gedrags- en schoolregels (zie tabel 14.1), samenwerking bij de formulering of handhaving ervan (tabel 14.2), en de manier van omgang met verschillen tussen leerlingen (tabel 14.3). Vervolgens zijn de Pearson correlaties berekend tussen enerzijds de samenwerking bij de formulering of handhaving van gedrags- en schoolregels en de manier van omgang met verschillen tussen leerlingen, en anderzijds de algemene docentkenmerken. De resultaten (zie tabel 14.4) geven aan dat de genoemde activiteiten wat betreft regels en leerlingverschillen met name plaatsvinden bij jongere docenten, vrouwelijke docenten, docenten in relatief lage onderwijstypen, en godsdienstige docenten.

3.2.2 Verbaal geweld: rollen en aard discriminatie

In tabel 15.1 van bijlage 15 worden de resultaten vermeld wat betreft de scores van 1705 docenten op vier vormen van verbaal geweld. Extra luid zijn gebeurt relatief het meest, gevolgd door met opzet lawaai maken, expres storen, en uitschelden.

Indien een docent ervaring had met een of meer van deze varianten in de periode sinds de zomervakantie 2005, is doorgevraagd naar de eigen rol (slachtoffer, dader, getuige) en wie de respectievelijke dader of het slachtoffer was (leerlingen van school, docenten van school, andere personeelsleden van school, of familieleden van leerlingen). Bij elke specificatie is onder andere ook nagegaan welk motief volgens de docent aan het verbaal geweld ten grondslag lag (bij elk van de 16 genoemde motieven kon respondent aangeven of dit wel of niet van belang was). De Pearson correlaties tussen deze verschillende soorten discriminatie en de zeven algemene kenmerken van docenten (zie bijlage 11) geven inzicht in feitelijke discriminatiepatronen met betrekking tot geweldsvarianten tussen diverse categorieën personen in en rond scholen. Wat betreft verbaal geweld, de eigen rol, het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van discriminatie, zijn deze correlaties weergegeven in tabel 15.2 in bijlage 15. In deze en alle volgende tabellen staan de aantallen respondenten genoemd indien dit aantal per rij correlaties verschilt. Bovendien worden rijen met correlaties weggelaten uit de tabellen indien een rij geheel bestaat uit niet-significante samenhangen (p gelijk aan of kleiner dan .05, tweezijdig).

Ten eerste worden correlaties gepresenteerd betreffende de eigen rol van de docent als slachtoffer van verbaal geweld, met als daders leerlingen van school. Uit de samenhangen blijkt discriminatie met verbaal geweld wegens uiterlijk, huidskleur, en land van herkomst, bij docenten die zich in Nederland niet het meest thuisvoelen. Verdere verbale discriminatie gebeurt vooral op grond van seksualiteit (bij jonge vrouwelijke docenten, bij mannen resp. vrouwen omdat zij man of vrouw zijn, en wegens een handicap of homoseksueel / lesbisch zijn dan wel biseksueel zijn bij docenten die deze geaardheid hebben erkend). Jonge docenten ervaren dit geweld ook mede omdat anderen het niet eens waren met straf.

Ten tweede illustreren de correlaties betreffende de docentrol als slachtoffer, met als daders docenten van school, andere personeelsleden, en familieleden van leerlingen, dat het aantal docenten te klein is of ook dat er (te) weinig significante samenhangen zijn.

Vervolgens is de docent als dader in beeld. Hier geldt in alle vier gevallen dat het aantal docenten te klein dan wel de aantallen significante correlaties te klein zijn, om een patroon te kunnen ontdekken of duidelijke uitspraken over discriminatie te kunnen doen.

In de volgende vier patronen is de docent getuige van verbaal geweld. Het negende discriminatiepatroon weerspiegelt dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Hier wordt discriminatie wegens uiterlijk, huidskleur, land van herkomst, een handicap, en onenigheid in relatie tot regels, gedragscorrectie, en straf, met name waargenomen in relatief lage onderwijstypen, en discriminatie vanwege hoge schoolprestaties in relatief hoge onderwijstypen. Discriminatie wegens land van herkomst, lage schoolprestaties, (on)gelovig zijn, sekse, en seksualiteit, wordt vooral gezien in grote steden. Homoseksuele / lesbische of biseksuele docenten nemen vooral discriminatie waar ten opzichte van leerlingen vanwege hun uiterlijk, huidskleur, hoge schoolprestaties, niet-gelovig zijn, man- of vrouw-zijn, of homoseksueel / lesbisch zijn. Docenten die zich in Nederland niet thuis voelen, nemen minder discriminatie vanwege gedrag waar en meer discriminatie vanwege hoge en lage schoolprestaties, niet-gelovig zijn, en vrouw-zijn, van de slachtoffers. Jongere docenten zijn getuige van verbaal geweld ten opzichte van leerlingen

vanwege lage schoolprestaties, gewenste gedragscorrecties, en omdat anderen het niet eens waren met straf.

De tiende discriminatievariant is die waarin een docent getuige is van verbaal geweld ten opzichte van docenten van school. Hier nemen met name docenten die zich in Nederland niet thuisvoelen, in grote steden lesgeven, relatief meer discriminatie op verschillende gronden waar. Daarnaast zien oudere docenten meer geweld om redenen van gedrag of vrouw-zijn; jongere docenten zien meer verbaal geweld vanwege regels, gedragscorrectie, en onenigheid in verband met straf.

In de elfde variant zijn docenten getuige van verbaal geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school. De waarneming van dit geweld gebeurt vrij exclusief, en in relatief omvangrijke mate, door docenten die zich in Nederland niet thuisvoelen.

Het aantal docenten in de twaalfde discriminatievariant, waarin docenten getuige zijn van verbaal geweld tegen familieleden van leerlingen, is (te) klein (n=13) voor een goede analyse.

3.2.3 Materieel geweld: rollen en aard discriminatie

In bijlage 16 worden in tabel 16.1 de docentscores op vijf vormen van materieel geweld weergegeven. Verstoppert of wegmaken gebeurt relatief het meest, gevolgd door krassen of beschadigen, vernielen, stelen, en tenslotte bespuiten of besmeuren. Deze volgorde komt overeen met die bij de leerlingen. Indien een docent een of meer van deze varianten in de periode van de zomervakantie 2005 – januari 2006 heeft ervaren, is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van dit materieel geweld. Pearson correlaties met de algemene leerlingkenmerken zijn berekend conform de werkwijze in bovenstaande paragraaf. Deze correlaties zijn opgenomen in tabel 16.2 in bijlage 16.

In tabel 16.2 wordt ten eerste de informatie betreffende de eigen rol van de docent als slachtoffer met als daders leerlingen van school gepresenteerd. Uit de samenhangen blijkt hier een samenhang tussen het docentkenmerk 'zich in Nederland niet het meest thuisvoelen' en het ervaren van materieel geweld van leerlingen wegens het uiterlijk van de docent, zijn of haar huidskleur, en omdat de docent anderen in hun gedrag corrigeerde. De overige geweldsvarianten met de docent als slachtoffer tellen een te laag aantal om verantwoord correlaties te berekenen.

Vervolgens wordt de aandacht gericht op de docent als dader. Hier blijkt dat deze situatie volgens de docenten zelf weinig en veelal in het geheel niet voorkomt.

In de volgende vier patronen is de docent getuige van materieel geweld. Naar verhouding worden hier de grootste aantallen incidenten waargenomen. De eerste categorie betreft de situatie waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Het blijkt dat docenten die homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn, vaker getuige zijn van materieel geweld ten opzichte van leerlingen vanwege de huidskleur van leerlingen, hun land van herkomst, geloof of niet-gelovig zijn, of omdat zij homoseksueel of lesbisch zijn. Daarnaast nemen docenten die werkzaam zijn in lagere

onderwijstypen vaker waar dan docenten in hogere onderwijstypen dat leerlingen slachtoffer zijn vanwege hun handicap, geloof, of vrouw-zijn; docenten in hogere onderwijstypen nemen daarentegen waar dat leerlingen slachtoffer zijn vanwege hun hoge schoolprestaties. Docenten in grotere steden zien materieel geweld tegen leerlingen vaker gebeuren wegens lage schoolprestaties en hun handicap dan docenten op het platteland. Docenten die ouder zijn, nemen vaker materieel geweld tegen leerlingen waar vanwege het gedrag van de slachtoffers; vrouwelijke docenten zien vaker materieel geweld tegen leerlingen wegens hun handicap dan mannelijke docenten.

In de tiende discriminatievariant zijn docenten getuige van materieel geweld ten opzichte van docenten van school. Hier nemen docenten die homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn, vaker waar dat docenten slachtoffer van materieel geweld zijn vanwege hun uiterlijk en hun lage schoolprestaties. Docenten die werkzaam zijn in lagere onderwijstypen, nemen vaker waar dat docenten slachtoffer zijn vanwege hun handicap. Docenten werkzaam in een grote stad zien vaker materieel geweld tegen docenten vanwege hun homoseksueel / lesbisch zijn.

In de elfde variant zijn docenten getuige van materieel geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school. Dit geweld wordt relatief vaker waargenomen door jongere docenten, en docenten werkzaam in een lager onderwijstype, vanwege de handicap van het overige personeel. Docenten op het platteland zien dit geweld vaker gebeuren in verband met het gedrag van de slachtoffers. Docenten die zich in Nederland niet thuisvoelen, nemen vaker waar dat overig personeel slachtoffer wordt omdat zij wilden dat anderen zich volgens de regels gedroegen.

In de laatste, twaalfde variant zijn familieleden van leerlingen de slachtoffers van materieel geweld van docenten. Dit geweld wordt te weinig waargenomen om verantwoord samenhangen te kunnen bepalen.

3.2.4 Sociaal geweld: rollen en aard discriminatie

Bijlage 17 bevat, in tabel 17.1, de docentscores op zes vormen van sociaal geweld. Negeren komt het vaakst voor, gevolgd door respectievelijk uitsluiten, verkeerde geruchten verspreiden, intimideren, bedreigen, en tenslotte chanteren. In geval van het ervaren van een of meer van deze varianten is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van deze discriminatie. De Pearson correlaties met de zeven algemene docentkenmerken zijn opgenomen in tabel 17.2 in bijlage 17.

Ten eerste wordt de eigen rol van de docent als slachtoffer met als daders leerlingen van school gepresenteerd. Uit de samenhangen blijkt met name het belang van onderwijstype: in lagere onderwijstypen is de docent vaker slachtoffer vanwege lage schoolprestaties, niet-gelovig zijn, vrouw-zijn, of omdat anderen het niet eens waren met straf; in hogere onderwijstypen is de docent slachtoffer van leerlingen vanwege zijn of haar gedrag. Ook van belang is homoseksualiteit / lesbisch zijn van de docent: docenten die dit zijn, worden sociaal gewelddadig gediscrimineerd vanwege het homoseksueel / lesbisch zijn, en omdat zij anderen in hun gedrag niet corrigeerden. Vrouwelijke docenten worden hier gediscrimineerd omdat zij vrouw zijn.

Ten tweede komen vergelijkbare correlaties voor bij de discriminatievariant betreffende de docent als slachtoffer van sociaal geweld, met als daders docenten van school. Homoseksuele / lesbische docenten worden door mededocenten gediscrimineerd vanwege het homoseksueel / lesbisch zijn. Oudere docenten overkomt dit doordat zij anderen in hun gedrag corrigeerden; mannelijke docenten ervaren deze discriminatie omdat zij wilden dat anderen zich volgens de regels gedragen, en omdat anderen het niet eens waren met straf. Deze laatste reden wordt ook genoemd door docenten werkzaam in lagere onderwijstypen (in vergelijking met die in hogere onderwijstypen).

Ten derde betreffen de correlaties de eigen docentrol als slachtoffer, met als daders andere personeelsleden van school. Sociale discriminatie doet zich hier voor bij docenten die werkzaam zijn in lagere onderwijstypen: zij ervaren deze variant vaker als zij niet-gelovig zijn, en als zij vrouw zijn.

Ten vierde is de situatie met de docent als slachtoffer en als daders familieleden van leerlingen aan de orde. Het aantal incidenten is hier gering en er worden geen significante relaties aangetroffen.

Vervolgens wordt de aandacht gericht op de docent als dader van sociaal geweld. Het aantal door docenten gemelde incidenten is hier te gering voor het verantwoord berekenen van samenhangen.

In de volgende vier patronen is de docent getuige van sociaal geweld. Het eerste discriminatiepatroon is dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Met name het werkzaam zijn in een bepaald onderwijstype is hier van belang: werken in een lager onderwijstype hangt samen met het zien van motieven als uiterlijk, huidskleur, land van herkomst, handicap, geloof, gedragsregels, en onenigheid in verband met straf; werken in een hoger onderwijstype is gerelateerd aan het waarnemen van sociaal geweld tegen leerlingen vanwege hun hoge schoolprestaties. Docenten in grote steden zien, vaker dan docenten op het platteland, een handicap, man-zijn, of navolgen van regels, als motief. Jongere docenten nemen daarnaast nog waar dat uiterlijk en hoge schoolprestaties worden gehanteerd als reden voor sociaal geweld tegen leerlingen. Docenten die zich in Nederland niet thuisvoelen, nemen ook hoge schoolprestaties van leerlingen waar als grond voor sociale discriminatie van deze leerlingen.

In de volgende discriminatievariant zijn docenten getuige van sociaal geweld ten opzichte van mededocenten. Hier nemen vooral docenten die zich in Nederland niet thuisvoelen waar dat gronden voor sociale discriminatie van mededocenten zijn: hun huidskleur, land van herkomst, hoge schoolprestaties, geloof, omdat anderen wilden dat zij zich volgens de regels gedroegen, of omdat anderen het eens waren met straf. Verder blijkt nog dat jongere docenten sociale discriminatie waarnemen vanwege het geloof van mededocenten; dat mannelijke docenten en docenten op het platteland het gedrag van hun collega als motief aangeven; en dat godsdienstige docenten het land van herkomst als grond voor sociaal geweld percipiëren.

In de elfde variant zijn docenten getuige van sociaal geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school. Dit geweld wordt door jongere docenten waargenomen vanwege het uiterlijk van de slachtoffers; door homoseksuele / lesbische docenten vanwege het uiterlijk of ook de handicap van de slachtoffers; en door docenten in lagere onderwijstypen omdat anderen wilden dat de slachtoffers hun gedrag corrigeerden, of omdat anderen het niet eens waren met straf.

Tenslotte de sociale discriminatievariant waarin docenten getuige zijn van sociaal geweld tegen familieleden van leerlingen. Jongere docenten zien hier sociaal geweld vanwege het uiterlijk, de huidskleur, en het geloof van de slachtoffers; godsdienstige docenten zien hier een relatie met het land van herkomst; en docenten werkzaam in lagere onderwijstypen nemen waar dat het uiterlijk van de familieleden hier een rol speelt.

3.2.5 Licht lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie

Tabel 18.1 van bijlage 18 geeft docentscores weer op vijf vormen van licht lichamelijk geweld. Met opzet duwen of schoppen scoort het hoogst, gevolgd door respectievelijk expres aanstoten of pijn doen, opzettelijk stompen, met opzet laten struikelen, en tenslotte slaan. In geval van het ervaren van een of meer van deze varianten is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van discriminatie. De Pearson correlaties met de algemene docentkenmerken zijn berekend conform de werkwijze in bovenstaande paragrafen. Deze correlaties zijn opgenomen in tabel 18.2 in bijlage 18.

Ten eerste wordt weer de eigen rol van de docent als slachtoffer met als daders andere leerlingen van school gepresenteerd. Discriminatie gebeurt volgens docenten die zich in Nederland niet thuisvoelen op grond van hun uiterlijk, huidskleur, en land van herkomst. Godsdienstige docenten, en docenten die werkzaam zijn in lagere onderwijstypen, zeggen slachtoffer te zijn omdat zij anderen in hun gedrag corrigeerden; docenten in hogere onderwijstypen geven aan licht lichamelijk geweld te ervaren vanwege hun gedrag.

Wat betreft de docent als slachtoffer van licht lichamelijk geweld van mededocenten, ander personeel, of familieleden van leerlingen, kan worden geconstateerd dat het aantal vermelde incidenten te gering is voor analyse. Dit geldt ook voor de vier situaties waarin een docent werd gevraagd aan te geven of hij of zij dader is van licht lichamelijk geweld in de periode na de zomervakantie 2005 tot begin 2006.

Vervolgens wordt de aandacht gericht op de docent als getuige van licht lichamelijk geweld en andere leerlingen van school als slachtoffer. Dit discriminatiepatroon toont dat vooral docenten in de lagere onderwijstypen ervaren dat leerlingen van school licht lichamelijk geweld ervaren om redenen van: uiterlijk, huidskleur, land van herkomst, hun gedrag, lage schoolprestaties, handicap, geloof, anderen die wilden dat zij hun gedrag corrigeerden, anderen die het niet eens waren met straf. De beide laatste redenen worden ook significant vaker genoemd door vrouwelijke docenten dan door mannelijke docenten. Daarnaast noemen heteroseksuele docenten, vaker dan homoseksuele / lesbische docenten, het gedrag van de slachtoffers als motief. Hun handicap

als grond voor licht lichamenlijk geweld wordt vaker genoemd door docenten in de grote stad dan door docenten op het platteland.

In tabel 18.2 wordt vervolgens helder dat de overige drie getuige-patronen wat betreft samenhangen niet worden gekenmerkt door min of meer duidelijke samenhangen of trends.

3.2.6 Grof lichamenlijk geweld: rollen en aard discriminatie

Bijlage 19 geeft in tabel 19.1 de docentscores weer op vier vormen van grof lichamenlijk geweld. Het betreft van hoger naar lager successievelijk: met elkaar vechten, in elkaar slaan of aftuigen, met een wapen bedreigen, en een wapen gebruiken. Deze volgorde is identiek aan die bij leerlingen. De Pearson correlaties met de zeven algemene docentkenmerken zijn berekend conform de eerdere werkwijze en zijn opgenomen in tabel 19.2 in bijlage 19.

Ten eerste wordt de eigen rol van de docent als slachtoffer van grof lichamenlijk geweld vanwege leerlingen, mededocenten, onderwijsondersteunend personeel, of familieleden van leerlingen gepresenteerd. De frequentie van incidenten is hier te gering (kleiner dan 9) om verantwoord samenhangen te kunnen vaststellen.

Dit geldt ook voor de vier patronen met betrekking tot de rol van de docent als dader.

Wel voldoende waarnemingen zijn er verkregen van docenten als getuigen van grof lichamenlijk geweld tegen leerlingen. In dit verband nemen oudere docenten, vaker dan jongere docenten, waar dat leerlingen slachtoffer zijn van grof lichamenlijk geweld vanwege hun land van herkomst. Homoseksuele / lesbische docenten nemen vaker waar dan heteroseksuele docenten dat leerlingen grof lichamenlijk geweld ervaren vanwege hun huidskleur, land van herkomst, niet-gelovig zijn, vrouw zijn, en omdat anderen wilden dat zij zich volgens de regels gedroegen. Niet-godsdienstige docenten zien vaker dan godsdienstige docenten dat leerlingen worden geconfronteerd met grof lichamenlijk geweld vanwege hun huidskleur, en niet-gelovig zijn. Docenten in lagere onderwijstypen nemen vaker waar dat leerlingen grof geweld ervaren vanwege hun huidskleur, gedrag, zich volgens de regels moeten gedragen, gedragscorrecties, en omdat anderen het niet eens waren met straf. Docenten in de grote stad zien vaker dan docenten op het platteland dat leerlingen dit geweld ervaren wegens hun hoge schoolprestaties of hun vrouw-zijn.

3.2.7 Seksueel geweld: rollen en aard discriminatie

Tabel 20.1 van bijlage 20 geeft de scores weer van docenten op vijf vormen van seksueel geweld. Van meest naar minst voorkomend betreffen deze: maken van seksuele opmerkingen, maken van seksuele gebaren, betasten, aanranding, en verkrachting. Deze volgorde komt overeen met die bij leerlingen. Indien een docent een of meer van deze varianten heeft ervaren in de periode vanaf de zomervakantie 2005, is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn en de reden van dit seksuele geweld. De Pearson correlaties

met de zeven algemene docentkenmerken zijn berekend conform de eerdere werkwijze. Deze correlaties zijn opgenomen in tabel 20.2 in bijlage 20.

Ten eerste wordt weer de eigen rol van de docent als slachtoffer, met als daders andere leerlingen van school, aan de orde gesteld. Jongere docenten ervaren vaker dan oudere docenten seksueel geweld vanwege het uiterlijk en vrouw-zijn, en oudere docenten ervaren vaker dan jongere docenten seksueel geweld omdat zij willen dat anderen zich volgens de regels gedragen. Mannen ervaren dit geweld vaker vanwege hun gedrag en omdat zij man zijn; vrouwen ervaren dit vaker vanwege hun uiterlijk en omdat zij vrouw zijn. Homoseksuele / lesbische docenten ervaren dit geweld vaker dan heteroseksuele docenten vanwege hun geloof, omdat zij homoseksueel / lesbisch zijn, of omdat zij biseksueel zijn. Docenten in lagere onderwijstypen zijn vaker slachtoffer omdat zij wilden dat anderen zich volgens de regels gedragen.

Wat betreft de rol van de docent als dader van seksueel geweld zijn er te weinig incidenten gemeld om een verantwoorde analyse te kunnen doen.

Ten aanzien van docenten als getuige van seksueel geweld ten opzichte van leerlingen blijken oudere docenten getuige te zijn van dit soort geweld vanwege het land van herkomst van de leerlingen; jongere docenten nemen dit geweld waar vanwege het biseksueel zijn van de leerlingen. Homoseksuele / lesbische docenten percipiëren dit geweld vanwege het homoseksueel / lesbisch zijn van de leerlingen. Docenten in de lagere onderwijstypen zien dit geweld vanwege de handicap of het vrouw-zijn van de leerlingsslachtoffers. Docenten in grote steden zijn getuige van dit geweld in verband met het man- of vrouw-zijn van het slachtoffer.

Vervolgens gaat het om seksueel geweld van docenten tegen docenten. Oudere docenten zeggen getuige te zijn van deze vorm van geweld vanwege het gedrag van het slachtoffer. Vrouwelijke docenten nemen dit geweld waar omdat anderen wilden dat de docent-slachtoffers zich volgens de regels gedroegen, of omdat anderen wilden dat zij hun gedrag corrigeerden. Homoseksuele / lesbische docenten zien dit gedrag omdat anderen wilden dat de slachtoffers zich volgens de regels gedroegen; dit motief wordt ook gehanteerd door docenten werkzaam in lagere onderwijstypen. Docenten in de grote stad zijn getuige van dit geweld vanwege het gedrag van de docent-slachtoffers.

3.2.8 Discriminatie wegens homoseksualiteit / lesbisch zijn

De informatie in par. 3.2.2 – 3.2.7 geeft aan dat docenten die zeggen homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel te zijn, vaker stellen slachtoffer te zijn van verbaal, sociaal en seksueel geweld van leerlingen wegens hun homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel zijn. Deze docenten zijn ook vaker dan heteroseksuele docenten getuige van verbaal, materieel en seksueel geweld tegen leerlingen van school vanwege het homoseksueel / lesbisch zijn van deze slachtoffers. Voor het overige zijn hier geen duidelijke discriminaties aangetroffen.

3.3 Onderwijsondersteunend personeel (OOP)

3.3.1 Algemene personeelskenmerken, veiligheid, regels, en samenhangen

In bijlage 21 worden zeven tabellen gepresenteerd met algemene kenmerken van 1749 leden van het onderwijsondersteunend personeel (OOP). Tabel 21.1 maakt duidelijk dat hun leeftijd varieert van 18 tot en met 70 jaar, met een gemiddelde van tegen de 45 jaar. Bijna 46% is van het mannelijk geslacht (tabel 21.2). Bijna 98% stelt heteroseksueel te zijn; iets meer dan 2% zegt homoseksueel / lesbisch of biseksueel te zijn (tabel 21.3). Bijna 94% voelt zich het meest thuis in Nederland (tabel 21.4). Van deze overige personeelsleden zegt ruim 23% niet-godsdienstig te zijn; ruim 25% zegt gedoopt maar niet kerks te zijn, en iets meer dan 52% is godsdienstig (tabel 21.5). Het onderwijstype waarin men werkzaam is, varieert van speciaal onderwijs (meervoudige handicap) naar vwo/gym (zie tabel 21.6 in bijlage 21). Ruim 11% werkt in een locatie in een van de grote vier steden; iets meer dan 49% werkt in een locatie op het platteland (zie tabel 21.7).

In bijlage 22 worden de resultaten gegeven wat betreft de scores van het overig schoolpersoneel op de veiligheidsgevoelens ten aanzien van diverse plekken in en rond school (tabel 22.1). Op het schoolplein en in de schoolomgeving, maar ook in de klas en studie- of werklokalen, voelt dit personeel zich minder veilig dan op diverse andere plekken in school, of thuis. De Pearson correlaties tussen de zeven algemene kenmerken en de veiligheidsgevoelens zijn opgenomen in bijlage 23, tabel 23.1. Hier komt naar voren dat personeel dat zich veiliger voelt, met name wordt gekenmerkt door het zich thuisvoelen in Nederland, man-zijn, en ouder zijn.

In bijlage 24 zijn gegevens opgenomen met betrekking tot het maken van gedrags- en schoolregels (zie tabel 24.1), de samenwerking bij de formulering of handhaving van deze regels (tabel 24.2), en de manier waarop docenten omgaan met verschillen tussen leerlingen (tabel 24.3). Vervolgens zijn Pearson correlaties berekend tussen deze gegevens en de algemene kenmerken. De resultaten (zie tabel 24.4) geven aan dat de activiteiten wat betreft regels en docentomgang met leerlingverschillen volgens het overige personeel met name gebeuren in relatief lage onderwijstypen, en worden waargenomen door personeel dat relatief jonger is. Vrouwelijke overige personeelsleden benadrukken het belang dat docenten positief gedrag steunen en direct ingrijpen indien nodig, en dat docenten en leerlingen dagelijks aandacht geven aan handhaving van gedragsregels.

3.3.2 Verbaal geweld: rollen en aard discriminatie

In tabel 25.1 van bijlage 25 worden de resultaten vermeld wat betreft de scores van 553 ondersteunend personeelsleden op vier vormen van verbaal geweld. Extra luid zijn gebeurt relatief het meest, gevolgd door met opzet lawaai maken, expres storen, en uitschelden. Deze volgorde komt overeen met die bij de docenten.

Indien een ondersteunend personeelslid ervaring had met een of meer van deze varianten in de periode sinds de zomervakantie 2005, is doorgevraagd naar de eigen rol (slachtoffer, dader,

getuige) en wie de respectievelijke dader of het slachtoffer was (leerlingen van school, docenten van school, andere personeelsleden van school, of familieleden van leerlingen). Bij elke specificatie is ook nagegaan welk motief volgens het ondersteunend personeelslid aan het verbaal geweld ten grondslag lag (bij elk van de 16 genoemde motieven kon respondent aangeven of dit wel of niet van belang was). De Pearson correlaties tussen deze verschillende soorten discriminatie en de zeven algemene kenmerken (zie bijlage 21) geven inzicht in feitelijke discriminatiepatronen en geweldsvarianten tussen diverse categorieën personen in en rond scholen. Wat betreft verbaal geweld, de eigen rol, het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van discriminatie, zijn deze correlaties weergegeven in tabel 25.2 in bijlage 25. In deze en volgende tabellen staan de aantallen respondenten genoemd indien dit aantal per rij correlaties verschilt. Bovendien worden rijen correlaties weggelaten indien een rij geheel bestaat uit niet-significante samenhangen (p gelijk aan of kleiner dan .05, tweezijdig).

Er zijn ten aanzien van het slachtoffer zijn van verbaal geweld door leerlingen van school drie motieven met significante correlaties aangetroffen: zie tabel 25.2. Alle drie hebben betrekking op regels en gedragscorrectie. Overig personeel dat verbaal geweld van leerlingen ervaart vanwege het pogen anderen zich volgens de regels te laten gedragen, is significant vaker heteroseksueel en niet-godsdienstig. Dit geweld ervaren vanwege het corrigeren van anderen in hun gedrag, gebeurt vaker door ondersteunend personeel dat zegt heteroseksueel te zijn. Overig personeel dat dit geweld ervaart omdat anderen het niet eens waren met straf, is vaker werkzaam in een school op het platteland.

De aantallen personeelsleden die slachtoffer zijn van docenten van school, andere personeelsleden, en familieleden van leerlingen, zijn te klein voor een verantwoorde analyse. Dit geldt tevens voor de vier situaties met het personeelslid als dader van verbaal geweld.

In de dan volgende vier patronen is het ondersteunend personeelslid getuige van verbaal geweld. Het negende discriminatiepatroon weerspiegelt dat waarin leerlingen van school slachtoffer zijn. Hier wordt door de overige personeelsleden die jonger zijn discriminatie via verbaal geweld ten opzichte van leerlingen van school waargenomen wegens hun huidskleur en een handicap; oudere personeelsleden nemen vaker waar dat dit gebeurt omdat anderen wilden dat deze leerlingen hun gedrag corrigeerden. Vrouwelijke overig personeelsleden zien vaker dan mannelijke overig personeelsleden dat dit discriminatiepatroon gebeurt vanwege het uiterlijk of de handicap van de slachtoffers. Overige personeelsleden die zich in Nederland niet thuisvoelen, zien vaker dit geweld vanwege de hoge of de lage schoolprestaties van leerlingen. Niet-godsdienstige personeelsleden nemen dit geweld vaker waar vanwege hoge schoolprestaties; personeel werkzaam in lagere onderwijstypen ziet dit geweld vaker vanwege de handicap van de leerlingen.

In de tiende discriminatievariant is het ondersteunend personeelslid getuige van verbaal geweld ten opzicht van docenten van school. Hier nemen vrouwelijke personeelsleden, meer dan mannelijke, waar dat dit gebeurt omdat anderen wilden dat zij zich volgens de regels gedroegen, en omdat anderen wilden dat zij hun gedrag corrigeerden.

In de specificatie van getuige zijn van verbaal geweld tegen andere personeelsleden van school is geen correlatie significant. Wat betreft het getuige zijn van verbaal geweld tegen familieleden van leerlingen, is het aantal waarnemingen van incidenten te klein voor een verantwoorde analyse.

3.3.3 Materieel geweld: rollen en aard discriminatie

In bijlage 26 worden in tabel 26.1 de scores van het ondersteunend personeel op vijf vormen van materieel geweld weergegeven. Vernielen vindt het vaakst plaats, gevolgd door krassen of beschadigen, bespuiten of besmeuren, en tenslotte verstopping of wegmaken. Indien een ondersteunend personeelslid een of meer van deze varianten in de periode van de zomervakantie 2005 – januari 2006 heeft ervaren, is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van dit materieel geweld. Pearson correlaties met de zeven algemene kenmerken zijn berekend conform de eerdere werkwijze. Deze correlaties zijn opgenomen in tabel 26.2 in bijlage 26.

In tabel 26.2 wordt ten eerste de informatie betreffende de eigen rol van het personeelslid als slachtoffer, met als daders leerlingen van school, gepresenteerd. Uit de spaarzame samenhangen blijkt hier de relevantie van het zich volgens de regels moeten gedragen, gedragscorrecties, en straf. Wat betreft de overige drie slachtofferpatronen, en de vier daderpatronen van materieel geweld, kan worden geconcludeerd dat de mate van voorkomen van deze incidenten te klein is voor verantwoorde analyse.

In de volgende vier patronen is het personeelslid getuige van materieel geweld. Homoseksuele / lesbische personeelsleden nemen hier vaker dan heteroseksuele personeelsleden waar dat leerlingen van school slachtoffer zijn van materieel geweld vanwege hun hoge schoolprestaties, en omdat anderen wilden dat zij hun gedrag corrigeerden. Personeelsleden werkzaam in lagere onderwijstypen zien vaker dat leerlingen hier slachtoffer zijn vanwege hun gedrag.

Jongere personeelsleden zien vaker dan oudere personeelsleden dat docenten van school slachtoffer zijn van materieel geweld vanwege hun handicap. Homoseksuele / lesbische personeelsleden nemen dit vaker waar omdat het slachtoffer vrouw is. Personeelsleden die zich in Nederland niet thuisvoelen, noemen hier ook een handicap als argument voor materieel geweld.

Voor het overige worden qua materieel geweld geen eenduidige verbanden vastgesteld, of zijn de aantallen incidenten te klein.

3.3.4 Sociaal geweld: rollen en aard discriminatie

Bijlage 27 bevat, in tabel 27.1, de scores van ondersteunend personeel op zes vormen van sociaal geweld. Negeren komt het vaakst voor, gevolgd door respectievelijk verkeerde geruchten verspreiden, intimideren, uitsluiten, bedreigen, en tenslotte chanteren. In geval van het ervaren van een of meer van deze varianten is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getui-

ge), het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van deze discriminatie. De Pearson correlaties met de zeven algemene kenmerken zijn weergegeven in tabel 27.2 in bijlage 27.

Ten eerste wordt de eigen rol van het ondersteunend personeel als slachtoffer met als daders leerlingen van school gepresenteerd. Van belang is homoseksualiteit / lesbisch zijn: personeelsleden die dit zijn, worden sociaal gewelddadig gediscrimineerd vanwege het homoseksueel / lesbisch zijn.

Bij de volgende drie slachtoffer-varianten en bij de vier dader-varianten worden geen significante samenhangen aangetroffen, of zijn de aantallen incidenten te klein voor analyse.

In het negende discriminatiepatroon is het personeelslid getuige van sociaal geweld en zijn leerlingen van school slachtoffer. Het werkzaam zijn in een lager onderwijstype hangt samen met het zien van motieven als een handicap, en omdat anderen het niet eens waren met straf. Vrouwelijke personeelsleden zien, in vergelijking met mannelijke, het geloof als argument. Personeelsleden die zich niet thuisvoelen in Nederland nemen waar dat het land van herkomst als motief wordt gehanteerd.

In de tiende discriminatievariant zijn personeelsleden getuige van sociaal geweld ten opzichte van docenten. Hier nemen personeelsleden werkzaam in lagere onderwijstypen waar dat het motief is: omdat anderen het niet eens waren met straf.

In de elfde variant zijn personeelsleden die werkzaam zijn in lagere onderwijstypen getuige van sociaal geweld ten opzichte van andere personeelsleden van school vanwege het opvolgen van regels, gedragscorrectie, en het niet eens zijn met straf. Niet-godsdienstige personeelsleden zien dit geweld vanwege de huidskleur, het land van herkomst, of de handicap van het medepersoneel. Jongere personeelsleden, en vrouwen, zien vaker dat gedragsopvolging en gedragscorrectie de aanleiding zijn tot sociaal geweld. Homoseksuele / lesbische personeelsleden tenslotte nemen waar dat een handicap van medepersoneel wordt gebruikt als motief voor sociaal geweld.

De personeelsleden nemen geen incidenten waar ten opzichte van de familieleden van leerlingen.

3.3.5 Licht lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie

Tabel 28.1 van bijlage 28 geeft de scores van het ondersteunend personeel weer op vijf vormen van licht lichamelijk geweld. Met opzet duwen of schoppen scoort het hoogst, gevolgd door respectievelijk expres aanstoten of pijn doen, opzettelijk stompen, met opzet laten struikelen, en slaan. In geval van het ervaren van een of meer van deze varianten is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van discriminatie. De Pearson correlaties met de algemene kenmerken zijn berekend conform de werkwijze in bovenstaande paragrafen. Deze correlaties zijn opgenomen in tabel 28.2 in bijlage 28.

Ten eerste wordt weer de eigen rol van een lid van het ondersteunend personeel als slachtoffer geanalyseerd, met als daders andere leerlingen van school. Licht lichamelijk geweld vindt hier plaats omdat godsdienstige personeelsleden, en personeel werkzaam in een grote stad, anderen in hun gedrag corrigeerden. Het aantal incidenten bij de volgende drie slachtoffer-varianten en de vier dader-varianten is te gering voor adequate analyse.

Wel weer relevant is het aantal incidenten waarvan het personeelslid getuige is. Getuige zijn van licht lichamelijk geweld jegens leerlingen van school is vooral een kenmerk van mannelijke personeelsleden en personeelsleden die zich in Nederland niet thuisvoelen; in iets mindere mate is dit een kenmerk van personeelsleden werkzaam in een lager onderwijstype, godsdienstige personeelsleden, of personeel werkzaam in een grote stad.

Getuige van licht lichamelijk geweld tegen docenten vanwege omgang met regels en straf zijn personeelsleden: van het vrouwelijk geslacht, die werkzaam zijn in een lager onderwijstype, en die werken in een grote stad. Eenzelfde tendens is te bespeuren via de samenhangen tussen variabelen die zijn gescoord door ondersteunende personeelsleden die getuige zijn van licht lichamelijk geweld tegen overig personeel van school. In beide situaties zijn de aantallen incidenten niet groot (n kleiner dan of gelijk aan 17). Het aantal incidenten dat is aangetroffen bij het getuige zijn van licht lichamelijk geweld tegen familieleden van leerlingen, is te gering voor statistische analyse.

3.3.6 Grof lichamelijk geweld: rollen en aard discriminatie

Bijlage 29 geeft in tabel 29.1 de scores van het ondersteunend personeel op vier vormen van grof lichamelijk geweld. Het betreft van hoger naar lager successievelijk: met elkaar vechten, in elkaar slaan of aftuigen, met een wapen bedreigen, en een wapen gebruiken. Deze volgorde is identiek aan die bij docenten en bij leerlingen. De Pearson correlaties met de zeven algemene kenmerken zijn conform de eerdere werkwijze berekend: zie tabel 29.2 in bijlage 29.

Ten eerste wordt de eigen rol van het ondersteunend personeelslid als slachtoffer van grof lichamelijk geweld gepresenteerd. De frequentie van incidenten is hier te gering om verantwoord samenhangen te kunnen vaststellen.

Dit geldt ook voor de vier patronen met betrekking tot de rol van het personeelslid als dader.

Wel voldoende waarnemingen zijn er van personeelsleden als getuigen van grof lichamelijk geweld tegen leerlingen. In dit verband nemen jongere personeelsleden vaker waar dan oudere personeelsleden dat leerlingen slachtoffer zijn van grof lichamelijk geweld vanwege hun uiterlijk, huidskleur, hoge schoolprestaties, lage schoolprestaties, geloof, en niet-gelovig zijn; oudere personeelsleden daarentegen zien vaker grof lichamelijk geweld omdat anderen wilden dat zij hun gedrag corrigeerden. Mannelijke personeelsleden zien vaker grof lichamelijk geweld vanwege het land van herkomst van het slachtoffer. Homoseksuele / lesbische docenten nemen vaker waar dan heteroseksuele docenten dat leerlingen grof lichamelijk geweld ervaren vanwe-

ge hun geloof. Personeelsleden werkzaam in lagere onderwijstypen zien vaker grof lichamelijk geweld vanwege de huidskleur van het slachtoffer.

3.3.7 Seksueel geweld: rollen en aard discriminatie

Tabel 30.1 van bijlage 30 geeft de scores weer van personeelsleden op vijf vormen van seksueel geweld. Van meest naar minst voorkomend zijn dit: maken van seksuele opmerkingen, maken van seksuele gebaren, betasten, aanranding, en verkrachting. Deze volgorde komt overeen met die bij docenten en bij leerlingen. Indien een personeelslid een of meer van deze varianten heeft ervaren in de periode vanaf de zomervakantie 2005, is doorgevraagd naar de eigen rol (dader, slachtoffer, getuige), het dader-/slachtoffer zijn, en de reden van dit seksuele geweld. De Pearson correlaties met de zeven algemene kenmerken zijn berekend conform de eerdere werkwijze. Deze correlaties zijn opgenomen in tabel 30.2 in bijlage 30.

Wat betreft het slachtoffer- of dader-zijn van seksueel geweld is het aantal incidenten te gering voor adequate analyse van samenhangen (zie tabel 30.2). Voldoende aantallen zijn er wel bij het getuige zijn van seksueel geweld tegen leerlingen van school. Hier komt naar voren dat homoseksuele / lesbische personeelsleden, vaker dan heteroseksuele personeelsleden, dit geweld zien vanwege het uiterlijk van het slachtoffer. Mannelijke personeelsleden zien dit vaker dan vrouwelijke personeelsleden gebeuren vanwege het vrouw-zijn van het slachtoffer.

3.3.8 Discriminatie wegens homoseksualiteit / lesbisch zijn

De informatie in par. 3.3.2 – 3.3.7 verheldert dat onderwijsondersteunend personeel dat zegt homoseksueel / lesbisch te zijn, vaker aangeeft slachtoffer te zijn van sociaal geweld van leerlingen wegens hun homoseksueel / lesbisch zijn. Voor het overige zijn hier geen duidelijke discriminaties aangetroffen.

4 Mogelijke reductie van discriminatie en geweld

4.1 Inleiding

In theorie en onderzoek met betrekking tot sociale stereotypering respectievelijk sociale discriminatie en bijbehorend agressief gedrag tussen personen of groepen komt naar voren dat de ontwikkeling van een kind / persoon wordt beïnvloed door enerzijds relatief stabiele persoonlijke kenmerken en anderzijds specifieke kenmerken van de directe omgeving van het kind zoals de ouders of het gezin, leeftijdgenoten, de school, en de buurt of wijk². In dit verband is ook duidelijk geworden dat prosociale ondersteuning van de competentieontwikkeling van een kind, in het gezin en in schoolse en buitenschoolse situaties, doorslaggevend is voor de verdere ontwikkeling van het kind tot volwassene³.

Ouders, school en maatschappij dienen te specificeren welke soorten ontwikkelingen bij kinderen / leerlingen gewenst zijn en volgens welke criteria en op welke wijzen deze worden ondersteund, respectievelijk op welke wijzen ongewenste ontwikkelingen efficiënt en effectief worden gecorrigeerd. Onderzoek in de schoolpraktijk wijst bijvoorbeeld uit dat leerlingen zelf gedragsregels en onderlinge (machts)verhoudingen inrichten indien de leerkrachten of docenten de te hanteren gedragsregels en –normen niet direct bij schoolaanvang mede helpen inrichten, hierin onduidelijk zijn, of het toezicht en de handhaving en bijstelling uit handen geven⁴. Er ontstaan dan veelal ongewenste sociale omgangsvormen die zich uiten in velerlei vormen van pesten en geweld tussen leerlingen en tussen leerlingen en de verantwoordelijke personen in en rond school.

Sociaal constructief leerlinggedrag, met inbegrip van het consequent positief omgaan met medeleerlingen, docenten, ondersteunend personeel, en familieleden van leerlingen, dient in school dus expliciet te worden ingericht en bevorderd. Uitdrukkelijke ondersteuning van gewenst leerlinggedrag, in en rond school, functioneert preventief wat betreft het ontstaan of overnemen van negatieve sociale discriminatie en diverse soorten geweld⁵.

Aansluitend op deze gedachtengang en eerdere empirische evidentie (Mooij, Selten, & Smeets, 1998), zijn in de veiligheidsmonitor ook kenmerken opgenomen waarmee indicaties kunnen

2 Vgl. Allport, 1948; Arbeitsgruppe Schulforschung, 1980; Bayh, 1975; Collier, 1994; Dekker, Diepeveen, & Krooneman, 2003; Farrington, 1993; Haagse Ondersteunings Functie, 1994; Hirschi, 1969; Korte, 1992; Leeman, Gijtenbeek, & Roede, 1999; Lewin, Lippitt, & White, 1939; Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999.

3 Bogenschneider, 2002; Gerris, Mooij, Veerman, Pijnenburg, van Nijnatten, Lenders, & van der Laan, 2007; Hermanns, Öry, & Schrijvers, 2005; Moffitt, 1993; Mooij, 1982, 2004; van der Ploeg & Mooij, 1998.

4 Alschuler, 1980; Fekkes, 2005; Howard & Jenkins, 1970; Mooij, 1992, 1994, 2001, 2005; Olweus, 1991, 1993.

5 Zie Dienst Onderwijs, 1994; Fekkes, 2005; Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000; Lim & Deutsch, 1996; Mooij, 1999a, 1999b; Olweus, 1991, 1993; Stevens, de Bourdeaudhuij, & van Oost, 2000.

worden verkregen over de mogelijke reductie van discriminatie en geweld in en rond scholen. Zo heeft de locatieleiding onder andere informatie verstrekt over het veiligheidsbeleid in de locatie en de concrete pedagogisch-didactische werkwijzen die door docenten worden ingezet bij de leerlingen. Omdat per locatie verschillende leden van de leiding hebben geparticipeerd aan de monitor, zijn deze gegevens per locatie gemiddeld ter indicatie van de locatiescore.

4.2 Locaties: relevante kenmerken

De beleidsinformatie betreft ten eerste de partijen die zijn betrokken bij het actualiseren van de school- of gedragsregels. Volgens de locatieleiding zijn in het bijzonder het management en de docenten hierin geïnvolveerd, gevolgd door het onderwijsondersteunend personeel en tenslotte de leerlingen. Ook ouders, medezeggenschapsraad en enkele externe instanties zijn enigermate betrokken. De locatieleiding heeft daarnaast de locatie beoordeeld op het gebruik van pedagogisch-didactische kenmerken. Ten behoeve van een nadere empirische ordening is principale factoranalyse verricht over deze beoordelingen (zie Mooij, 2006). De resultaten leidden tot vijf zinvol te interpreteren factoren. Deze vijf betreffen locatiekenmerken of –activiteiten met betrekking tot de gerichtheid op successievelijk:

- 1) docentkwaliteiten
- 2) leerlingondersteuning en -vorderingen
- 3) controle op effecten van leerlinghulp en taalbeleid
- 4) leerlingbetrokkenheid en -gerichtheid
- 5) studievaardigheden en -begeleiding

Ten behoeve van verdere analyse zijn met behulp van de regressiemethode factorscores van de leiding op deze vijf factoren bepaald.

De locatieleiding heeft tevens nog een aantal items gescoord met betrekking tot preventie en aanpak van incidenten in het kader van het veiligheidsbeleid (Mooij, 2006). Empirische ordening is weer verkregen via principale factoranalyse die nu resulteert in negen factoren. Deze zijn successievelijk:

- 1) de locatieveiligheid is intern duidelijk geregeld
- 2) er zijn veiligheidsregelingen van de locatie met externe instanties
- 3) de locatie betreft leerlingen met incidenten bij oplossingen
- 4) leerlingen met een incident komen met hun ouders op een mentorgesprek
- 5) na een incident spreken de mentoren de klassenregels door met de leerlingen
- 6) de locatie heeft aandacht voor veiligheid via projecten / sociale vaardigheden
- 7) de locatie heeft afspraken over het gebruik van internet, gedragsregels, melden politie
- 8) de locatie betreft leerlingen bij het opstellen van gedrags- / schoolregels
- 9) de locatie controleert veiligheid (toegang afsluiten, pasjes, surveillance)

Ook hier zijn met behulp van de regressiemethode factorscores van de leiding op deze negen factoren bepaald ten behoeve van verdere analyse.

Deze diverse soorten gegevens van de locatieleiding kunnen worden geassocieerd met relevante gegevens van leerlingen, docenten en onderwijsondersteunend personeel. Dit ter verkrijging van zicht op de mate waarin locaties worden gekenmerkt door al dan niet constructieve sociale interactiepatronen. Dit als aanvulling op de informatie in hoofdstuk 3, en ter empirische onderbouwing van concrete mogelijkheden tot reductie van discriminatie en geweld in en rond locaties.

Besloten is om op locatieniveau alle mogelijk relevante kenmerken van leiding, docenten en onderwijsondersteunend personeel, en leerlingen, in een gezamenlijke analyse te betrekken (Mooij, 2006). Dit is realiseerbaar door het berekenen van de gemiddelden van kenmerken of scores van leerlingen, docenten en onderwijsondersteunend personeel per locatie; en deze gemiddelden vervolgens te relateren aan de locatiekenmerken en –scores zoals verstrekt door de locatieleiding. In de huidige rapportage worden de relevante resultaten samengevat.

4.3 Samenhangen op locatieniveau

De belangrijkste uitkomsten van de bovenbeschreven principale factoranalyse leidden tot de onderkenning van 11 verschillende patronen in de samenhangen tussen specifieke locatiekenmerken en de naar locatie gemiddelde veiligheidskenmerken van leerlingen en docenten / OOP. Wat betreft de locatiekenmerken zijn de volgende specificaties nog van belang bij de interpretatie van typen, ofwel clusters, speciaal onderwijs. Deze betreffen successievelijk:

- cluster I: visueel gehandicapten;
- cluster II: auditief gehandicapten (doof, slechthorend, ernstige spraakmoeilijkheden);
- cluster III: zeer moeilijk lerenden (ZMLK), lichamelijk gehandicapten, langdurig ziek (soma-tisch), meervoudig gehandicapten;
- cluster IV: zeer moeilijk opvoedbaren (ZMOK), leerlingen in pedologische instituten (psychische problemen), langdurig zieken (psychisch).

De eerste acht patronen worden geordend naar onderwijstype: te beginnen met diverse clusters in het (voortgezet) speciaal onderwijs tot en met havo / vwo. Dan volgen nog drie patronen waarbij mate van veiligheid van belang is, en niet zozeer onderwijstype. Per patroon wordt eerst de van belang zijnde veiligheidsinformatie van de locatieleiding gegeven, dan die van de docenten / OOP, en tenslotte die van de leerlingen. Onderstaande analyseresultaten geven daarmee handvatten ter karakterisering van ‘de veiligheidssituatie en het veiligheidsbeleid in het Nederlandse voortgezet (speciaal) onderwijs anno 2006’. Ook indiceren zij dat er per locatie samenhangen bestaan die kunnen worden benut in evaluaties en beleidsmaatregelen ter reductie van discriminatie en geweld in en rond locaties.

Voortgezet speciaal onderwijs en praktijkonderwijs

Patroon 1: kenmerkend voor locaties vso (clusters III en IV) en praktijkonderwijs:

- de *locatieleiding* geeft gemiddeld meer aan dat: docentkwaliteiten in de locatie in de aandacht staan, aandacht aan veiligheid wordt gegeven via projecten en training van sociale vaardighe-

den, mentoren na een gedragsincident vaker klassenregels doorspreken, leerlingen in de locatie gemiddeld vaker worden betrokken bij het opstellen van gedragsregels, in de locatie meer wordt gecontroleerd op de effecten van leerlinghulp en taalbeleid, er vanwege de locatie minder veiligheidsregelingen zijn met externe instanties, en docenten en schoolmaatschappelijk werk vaker worden betrokken bij de actualisering van gedragsregels in de locatie;

- *docenten* differentiëren didactisch meer, of houden gemiddeld meer rekening met leerverschillen tussen leerlingen, ondersteunen leerlingen gemiddeld meer ter realisatie van (positief) sociaal gedrag, of grijpen meer in wanneer dit nodig is, besteden meer aandacht aan het met leerlingen dagelijks handhaven van gedragsregels, bij het begin van een schooljaar formuleren volgens docenten / OOP de leerlingen en docenten samen de gedragsregels en controleren de leerlingen zelf zoveel mogelijk de nakoming ervan, volgens docenten / OOP zijn er gemiddeld minder afspraken op locatieniveau wat betreft gedragsregels, docenten / OOP ervaren gemiddeld in grotere mate sociaal, licht lichamelijk en seksueel geweld;
- in de locatie is een kleiner aantal leerlingen ('kleinere school') en er doen relatief minder personen aan de veiligheidsmonitor mee; *leerlingen* zelf zeggen gemiddeld minder verbaal geweld te ervaren, voelen zich gemiddeld minder veilig op en rond school, tonen zelf wel risicogedrag, ervaren gemiddeld meer licht lichamelijk geweld, en ervaren gemiddeld minder dat er wapens en drugs op en rond school zijn.

Patroon 2: kenmerkend voor locaties vso (cluster II) en praktijkonderwijs:

- de *locatieleiding* stelt dat de locatie: minder is gericht op leerlingen en leerlingbetrokkenheid, meer op veiligheid via projecten en training van sociale vaardigheden, en meer op controle van effecten van leerlinghulp en taalbeleid; bij de actualisering van gedragsregels in de locatie is er betrokkenheid van de vertrouwensinspecteur en schoolmaatschappelijk werk;
- de *docenten / OOP* ervaren vaker licht lichamelijk en ook sociaal geweld; docenten baseren het lesaanbod vaker op verschillen tussen leerlingen in taalniveau;
- de *leerlingen* voelen zich gemiddeld minder veilig rond school; zij tonen minder risicogedrag en voelen zich veiliger op school; leerlingen ervaren gemiddeld meer grof lichamelijk en materieel geweld.

Patroon 3: kenmerkend voor locaties vso (cluster IV):

- de *leiding* stelt dat in de locatie de gerichtheid op leerlingen en leerlingbetrokkenheid relatief minder is en dat de medezeggenschapsraad wordt betrokken bij de actualisering van gedragsregels;
- de *docenten / OOP* geven aan gemiddeld meer grof lichamelijk geweld te ervaren, zich minder veilig te voelen, en minder gedragsafspraken op de locatie waar te nemen;
- de *leerlingen* ervaren gemiddeld meer sociaal, licht lichamelijk, en verbaal geweld, en zeggen zelf meer risicogedrag te tonen en zich minder veilig te voelen.

Patroon 4: kenmerkend voor locaties vso (cluster III) en niet-vmbo-locaties:

- de *leiding* stelt dat er minder veiligheidsregelingen met externe instanties zijn en dat actualisering van gedragsregels plaatsvindt met inzet van onderwijsondersteunend personeel, management, en docenten, en dat de locatieveiligheid intern duidelijk is geregeld;
- de *docenten / OOP* voelen zich gemiddeld veiliger;

- de *leerlingen* ervaren gemiddeld minder seksueel geweld, minder wapens en drugs, tonen minder risicogedrag, en voelen zich veiliger; zij zien ook dat de school minder doet tegen risicogedrag.

Patroon 5: kenmerkend voor locaties praktijkonderwijs in stedelijke gebieden:

- betrokkenheid van justitie, informatie uit een monitor veiligheid, en betrokkenheid van politie, jeugdwerker / jeugdzorg, leerlingen, vertrouwenspersoon, en onderwijsondersteunend personeel bij de actualisering van school- of gedragsregels gaan samen met de informatie van de *locatieleiding* dat de veiligheid intern duidelijk is geregeld en dat er controle is op de effecten van leerlinghulp en taalbeleid;
- de *docenten / OOP* voelen zich gemiddeld minder veilig en ervaren gemiddeld meer verbaal en minder sociaal geweld;
- de *leerlingen* ervaren gemiddeld meer grof lichamelijk en materieel geweld, tonen meer risicogedrag en voelen zich minder veilig, en ervaren minder sociaal en licht lichamelijk geweld.

VMBO-locaties

Patroon 6: kenmerkend voor vmbo-locaties zonder externe ondersteuning:

- volgens de *leiding* vergroot de locatie de veiligheid door middel van projecten en training van sociale vaardigheden;
- de *docenten / OOP* formuleren bij het begin van elk schooljaar samen met leerlingen de gedragsregels en laten leerlingen zelf zoveel mogelijk de nakoming ervan controleren; docenten / OOP voelen zich minder veilig en ervaren gemiddeld vaker lichte varianten van seksueel geweld en materieel geweld;
- de *leerlingen* ervaren gemiddeld minder licht lichamelijk geweld.

Patroon 7: kenmerkend voor vmbo-locaties met externe ondersteuning:

- volgens de *leiding* is er veiligheidscontrole via het afsluiten van de toegang op school / pasjes, zijn er meer veiligheidsregelingen met externe instanties, en spreken mentoren na een incident gemiddeld minder vaak de klassenregels door;
- de *docenten / OOP* ervaren gemiddeld vaker materieel geweld;
- de *leerlinggemiddelden* wat betreft de waarneming dat de school iets doet tegen risicogedrag (wapens, drugs, spijbelen) en dat andere leerlingen spijbelen, gaan samen met de inzet van jeugdwerker / jeugdzorg, schoolmaatschappelijk werk, politie, vertrouwenspersoon en ouders bij de actualisering van gedragsregels in de locatie; de leerlingen ervaren gemiddeld meer grof lichamelijk en materieel geweld.

HAVO / VWO-locaties

Patroon 8: kenmerkend voor havo- en vwo-locaties:

- *havo-vwo-locaties* zijn groter (tellen meer leerlingen), liggen vaker in een niet-stedelijk gebied; er nemen in deze locaties ook meer personen deel aan het monitoronderzoek;
- de *locatieleiding* vindt dat de locatie minder is gericht op docentkwaliteiten maar wel meer op leerlingen en leerlingbetrokkenheid; volgens de leiding zijn er vaker veiligheidsregelingen

met externe instanties en is er inbreng bij de actualisering van gedragsregels vanwege de medezeggenschapsraad en ouders;

- de *docenten / OOP* steunen minder vaak positief gedrag en grijpen minder direct in wanneer dat nodig is, en ervaren minder vaak grof lichamelijk geweld;
- de *leerlingen* ervaren gemiddeld minder grof lichamelijk en materieel geweld, tonen zelf minder risicogedrag, en voelen zich veiliger.

Van onveilig naar veilig (onafhankelijk van onderwijstype)

Patroon 9: kenmerkend voor 'meer onveilige' locaties:

- de *leiding* stelt dat de locatie de leerlingen minder betreft bij het opstellen van gedrags- en schoolregels;
- de *docenten / OOP* stellen dat de leerlingen gemiddeld minder zelf de nakoming van regels controleren;
- de *leerlingen en docenten / OOP* nemen gemiddeld meer waar dat er op school afspraken zijn over gedragsregels;
- de *leerlingen* zien gemiddeld meer wapens en drugs op en rond school, en zij zien minder vaak dat de school iets doet tegen risicogedrag.

Patroon 10: kenmerkend voor 'meer veilige', leerlinggerichte locaties (zonder vso cluster III):

- volgens de *leiding* is men in deze locaties meer gericht op leerlingondersteuning en –voorderingen, leerlingbetrokkenheid, controle van effecten van leerlinghulp en taalbeleid, het uitnodigen van leerlingen met incidenten en hun ouders op mentorgesprek, afspraken hebben over het gebruik van internet, gedragsregels, en melding bij de politie;
- de *docenten / OOP* ervaren gemiddeld minder verbaal geweld;
- de *leerlingen* ervaren gemiddeld minder licht lichamelijk geweld.

Patroon 11: kenmerkend voor 'meer veilige' locaties:

- informatie van de *locatieleiding* over de betrokkenheid bij actualisering van gedragsregels van leerlingen, ouders, onderwijsondersteunend personeel, en politie gaat samen met de aanpak dat men bij incidenten leerlingen betreft bij het zoeken van oplossingen, gericht is op betrokkenheid van leerlingen, aandacht heeft voor studievaardigheden en studiebegeleiding, leerlingen betreft bij het opstellen van school- en gedragsregels, en afspraken heeft over het gebruik van internet, gedragsregels en melding bij de politie;
- de *leerlingen* ervaren gemiddeld minder materieel geweld, tonen gemiddeld minder risicogedrag, en voelen zich veiliger.

4.4 Strategieën ter reductie van discriminatie en geweld

Paragraaf 4.3 geeft, tezamen met de informatie in hoofdstuk 3, een beeld van de problematiek waarvoor wij staan wanneer wij discriminatie en geweld in en rond scholen willen reduceren. Bij zo'n aanpak is essentieel dat er per locatie, op grond van de eigen kenmerken en meetgegevens, een longitudinale visie en een passende keuze van strategieën en beleidsmaatregelen

worden uitgewerkt. Deze kunnen in successievelijke stappen worden geïmplementeerd, gemeten en geëvalueerd, (deels) weer bijgesteld, enzovoorts. In het verleden is een dergelijke aanpak al uitgewerkt (Mooij, 2001, p. 114-118). Overeenkomstig blijkt ook in de huidige onderzoeksresultaten dat verschillende soorten strategieën effectief kunnen zijn ter reductie van discriminatie en geweld in en rond scholen. Deze strategieën variëren qua prosociale concretisering, onderwijskundige verankering, en duurzame concentratie op bepaalde risicoverschijnselen. Indien deze drie strategieën flexibel en complementair worden benut, kunnen zij in principe in elke locatie de gewenste effecten realiseren bij leerlingen, docenten, onderwijsondersteunend personeel, en familieleden van leerlingen.

Er worden drie strategieën onderkend ter reductie van discriminatie en geweld. Deze worden successievelijk aan de orde gesteld.

1. Preventief-prosociale ondersteuning en verankering

In deze eerste strategie wordt vooral ingezet op de preventief-prosociale ondersteuning van het constructief (leren) omgaan met velerlei verschillen tussen mensen (vgl. ook Radstake, Leeman, & Meijnen, 2007; Steerneman, 1994a, 1994b, Steerneman & Pelzer, 1994). Dit zijn bijvoorbeeld verschillen betreffende uiterlijk, huidskleur, land van herkomst, gedrag, enzovoorts (zie alle 16 motieven voor discriminatie en geweld in par. 2.2). De kern is steeds dat dergelijke verschillen positief te interpreteren en te hanteren zijn: het kunnen invoelen en innemen van de positie van een sociale partner, of meer sociale partners, is hierbij doorslaggevend. Ook zeer jonge kinderen kunnen, thuis en op school, ervaren en leren dat elke sociale partner belang heeft bij sociale sensitiviteit en bij helderheid qua inhoud en vormen van sociale integratie. Deze integratie en de daarmee verbonden sociale veiligheid dienen steeds te worden ervaren en (her)ingericht door alle betrokkenen in en rond een locatie. Dit multiniveauproces vraagt voortdurend aandacht van verantwoordelijke opvoeders, opleiders en bestuurders.

Naar aanleiding van de huidige onderzoeksresultaten is het van belang steeds ook gezins- of familieleden van leerlingen in deze processen te betrekken. Het is dan wenselijk van de (beschikbare) effectieve programma's of trainingen in de schoolpraktijk een hanteerbaar overzicht te maken. Dit mede omdat er in Nederland in het algemeen slechts activiteiten gebeuren waarvan de effectiviteit niet is aangetoond, of waarvan is aangetoond dat deze niet effectief zijn⁶.

Gezien de empirische informatie in dit rapport wat betreft de relaties tussen discriminatie en geweld, dient er bij leerlingen preventief aandacht te worden geschonken aan met name: jon-

6 Zie bijv. Dekker, de Fijter, Veen, Broeijer, & Mellink, 2000; Landelijk Centrum GVO, 1992; Roede, Bijstra, Derriks, & Moorlag, 2001; Verdurmen, van Oort, Meeuwissen, Ketelaars, de Graaf, Cuijpers, de Ruiters, & Vollebergh, 2003. (Mogelijk) effectieve lesprogramma's of trainingen zijn te vinden via bijvoorbeeld: Blom, Hoek, & ten Dam, 2007; Chen, 2006; Glover, Gough, Johnson, & Cartwright, 2000; Goleman, 1995; Howard & Jenkins, 1970; Leenders, Veugelers, & de Kat, 2007; Loeber & Farrington, 2001; Mooij, 1999a, 1999b; Mooij et al., 1998; National Education Association, 1994. Relevante informatie is ook beschikbaar via het COC en www.tolerantescholen.net.

gens, leerlingen die zich in Nederland niet het meest thuis voelen, godsdienstige leerlingen, en leerlingen in een relatief laag onderwijstype. Wat betreft leerkrachten, docenten, of onderwijs-ondersteunend personeel, dient er met name aandacht te zijn voor: vrouwen, homoseksuele / lesbische personen, personen die zich in Nederland niet het meest thuisvoelen, godsdienstige personen, en personen werkzaam in een relatief laag onderwijstype. Mate van verstedelijking is bij leerlingen en docenten / ondersteunend personeel in het algemeen weinig of niet van belang, in tegenstelling tot hetgeen vaak wordt gedacht of beweerd.

Een relevant invoeringsaspect is de keuze en verantwoording van bepaalde programma's, trainingen of cursussen per locatie. Deze keuze kan mede worden bepaald door de locatie-specifieke uitkomsten van de veiligheidsmonitor (bijv. de relatieve omvang of ernst van een of meer geweldscategorieën in de locatie, of de mate waarin de locatie afwijkt van de landelijke benchmarks). De verantwoording van de te nemen maatregelen of door te voeren veranderingen dient geleidelijk aan steeds meer te worden gebaseerd op informatie over de empirisch gebleken effectiviteit hiervan (vgl. Mooij, 2001; Onderwijsraad, 2006).

2. Onderwijskundig-organisatorische versterking van prosociaal gedrag

In deze tweede strategie worden didactische, onderwijskundige, of ook organisatorische kenmerken van 'alledaagse' speel-, leer- of lessituaties doelbewust gehanteerd om, in samenhang met de cognitieve doelen en effecten, ook gewenste pedagogische of prosociale doelen en effecten te realiseren bij leerlingen, docenten, overig schoolpersoneel, en familieleden van leerlingen. Belangrijke onderdelen van deze tweede strategie per locatie kunnen zijn:

- screenen van de belangrijkste beginkenmerken van leerlingen bij de aanvang van het primair of ook voortgezet onderwijs (vgl. Mooij, 2000; 2004);
- het aansluitend meer, en meer op eigen niveau, spelen en leren via (samen)werken in kleine groepen leerlingen (zie bijvoorbeeld Förrer, Kenter, & Veenman, 2000);
- het uitwerken en benutten van een helder geordend curriculum, met verantwoorde evaluatie van en voortgang via individuele vorderingen, en met inpassing van zelfregulatie en samenwerking tussen leerlingen. Dit stelt leerlingen en leerkrachten / docenten beter dan voorheen in staat consequent aandacht te geven aan de grondregel 'wij respecteren iedereen in en rond school' (vgl. de Groot, 1966; Kirschner, 1997; Mooij et al., 1998; Schmidt, 1993; Schuyt, 1995).

Een dergelijke onderwijsinnovatie dient per locatie te worden gerealiseerd, zo mogelijk via krachtenbundeling van een groep locaties of scholen. Een helder plan en een consequente, kritische benutting van binnen- en buitenschoolse faciliteiten zijn noodzakelijk (vgl. Mooij, 2007a, 2007b). Van eminent belang is steeds de planning en uitvoering per locatie regelmatig te vergelijken met de begin- en vorderingcijfers van leerlingen op de verschillende cognitieve en sociale gebieden. Op die wijze wordt een positieve verandering gewaarborgd via een regelmatige locatie- of schoolevaluatie.

3. Systematische preventie voor ‘risicoleerlingen’

In hoofdstuk 3 en par. 4.3 komt naar voren dat discriminatie en geweld landelijk worden geïndiceerd via min of meer algemene sociale interactiepatronen die zich -- afhankelijk van de locatiewijze groeperingen van leerlingen / personeel en pedagogisch-didactisch-organisatorische locatietekenen -- ook kunnen uiten in vrij specifieke locatiepatronen. Deze landelijke en locatiegebonden systematische aspecten in de mogelijke reductie van discriminatie en geweld worden met name opgepakt in de beide eerstgenoemde strategieën. In samenhang met deze aspecten, blijkt uit vaak ernstige incidenten en relevant onderzoek dat er -- meer dan tot nu toe gebruikelijk -- systematische preventie nodig is voor ‘risicoleerlingen’⁷. Dit vraagt om een derde strategie, complementair aan de bovengenoemde twee strategieën.

Deze derde strategie kan, mede als versterking van de beide eerste strategieën, worden gerealiseerd door aandacht te geven aan de precieze diagnostiek van en directere pedagogisch-didactische ondersteuning voor jonge kinderen die (mogelijk) in aanmerking komen voor ‘speciaal onderwijs’. Ook hier zijn weer vele concrete invullingen en werkwijzen beschikbaar (zie de eerder in deze paragraaf genoemde referenties). Tevens zijn de implementatie en praktijkver-eisten in dit verband beschreven door bijvoorbeeld Mooij (2007b) en Mooij en Smeets (2006).

4.5 Locale en landelijke implementatie

De onderzoeksresultaten van 2006 verhelderen dat de relatief grootste sociale gedragsproblemen zich veelal voordoen in de relatief ‘laagste’ of ‘speciale’ onderwijstypen. Dit is conform de resultaten uit de eerdere landelijke onderzoeken (zie ook Mooij, 1992, 1994, 2001). Uit de inventarisatie van het veiligheidsbeleid bij de leiding van de 215 deelnemende locaties blijkt een grote variatie in inhoud en uitvoering van beleidsmaatregelen. Ook dit is in overeenstemming met de eerdere onderzoeken. In het huidige onderzoek zijn in dit verband ook de kernen van de beleidsplannen bestudeerd zoals die door de 215 locatieleidingen in de veiligheidsmonitor zijn ingevuld. Hier bleek dat slechts twee van deze locaties expliciet iets zeiden over homoseksualiteit / lesbisch zijn van leerlingen of personeel. Ook referenties aan andere varianten van discriminatie waren zeldzaam.

Een vraag voor vervolgonderzoek is dan welke van de bovenstaande strategieën op welke wijze per locatie worden ingevoerd, en wat het effect is van deze specifieke veiligheidsmaatregelen en -activiteiten. Via een volgende uitvoering van de monitor zijn daarop eerste antwoorden te formuleren. Nu is het slechts mogelijk te constateren dat er, in vergelijking met eerdere onderzoeken, nog weinig verandering of effect waarneembaar is, ondanks of misschien ook dank zij de vele activiteiten die in en rond de schoollocaties gebeuren. Alleen longitudinale metingen

7 Chen, 2006; Hermanns et al., 2005; Kauffman, 2005; Mooij, 2001, 2007a; Mooij & Smeets, 2006; Scholte & van der Ploeg, 2006; Sutherland & Oswald, 2005; Vollebergh, van Dorsselaer, Monshouwer, Verdurmen, van der Ende, & ter Bogt, 2006.

met (grotendeels) dezelfde operationalisaties kunnen meer helderheid brengen ten aanzien van welke implementatie in welke situatie het meest rendeert.

In aansluiting op de uitwerking van de aanbevelingen naar aanleiding van het landelijke onderzoek van 2001 worden hier de tien gedane aanbevelingen nog eens samengevat. Deze aanbevelingen worden geformuleerd in volgorde van mogelijke invoering in een locatie of school. In de eerste zeven aanbevelingen gaat het vooral om richtlijnen ter geleidelijke realisatie van een institutioneel optimaliseringsproces binnen en rond een locatie of school, onder (mede)-verantwoordelijkheid van het schoolbestuur. Elke locatie of school kan de eerste zeven aanbevelingen successievelijk oppakken en uitwerken in de eigen situatie. In de aanbevelingen zeven tot en met tien wordt ook de landelijke overheid aangesproken, omdat het hier relatief nieuwe structurele condities betreft die het vermogen van een school(bestuur) veelal te boven gaan. Uitwerking van de aanbevelingen zeven tot en met tien door de landelijke overheid, samen met onder andere docenten en schoolleidingen, schept mede de voorwaarden voor de benodigde structurele veranderingen. Het gaat om de volgende tien aanbevelingen (zie voor de concrete uitwerkingen: Mooij, 2001, p. 114-118).

1. Onderscheid 'actueel' antisociaal gedrag en passende maatregelen, 'mogelijk' antisociaal gedrag en preventieve maatregelen, en maatregelen ter bevordering van pro sociaal gedrag.
2. Concentreer de aandacht, preventief, op de bevordering van pro sociaal gedrag.
3. Creëer meetbare school- en omgevingscondities die pro sociaal gedrag van leerlingen aantoonbaar (kunnen) bevorderen.
4. Realiseer transparante, pedagogisch-didactische kernstructuren ter ondersteuning van alle leerlingen.
5. 'Alledaagse' ontwikkelings- en leerprocessen in en rond scholen dienen elke leerling te ondersteunen; institutionele leer- en veranderingsprocessen dienen waar nodig te worden gerealiseerd.
6. Evalueer beginkenmerken van elke leerling en realiseer zo nodig directe preventie.
7. Ondersteun elk kind zoveel mogelijk in de eigen groep of klas, en gebruik hierbij ook ICT-technologieën.
8. Realiseer integratie met de jeugdzorg en overige relevante disciplines, ook via de instelling van een interdepartementale werkgroep.
9. Ondersteun 'goede voorbeelden' in elke onderwijssector: deze zijn ook 'leerschool' voor overige scholen.

10. Empirisch longitudinaal onderzoek dient de aangeduide praktijkontwikkelingen continue te evalueren en te steunen bij de verdere optimalisering voor - in het bijzonder - de risicoleeringen.

5 Samenvatting en conclusies

5.1 Leerlingen

De landelijk representatieve informatie in par. 3.1 toont dat leerlingen in het voortgezet onderwijs het meest van doen hebben met varianten van verbaal geweld, gevolgd door licht lichamelijk geweld, sociaal geweld, materieel geweld, grof lichamelijk geweld, en tenslotte seksueel geweld. In alle gevallen zijn de leerlingen relatief vaker *getuige van geweld* tegen leerlingen, docenten, onderwijsondersteunend personeel, en familieleden van leerlingen; vervolgens *slachtoffer*; en tenslotte zelf *dader*.

In het algemeen zijn de volgende leerlingkenmerken het meest van belang in de discriminatie bij een geweldsvariant: het bezochte onderwijstype (relatief lager), geslacht (jongen zijn), leeftijd (ouder zijn), en zich niet in Nederland het meest thuis voelen. Godsdienstig zijn speelt een relatief geringe rol; mate van verstedelijking is weinig tot niet relevant. Dit laatste in tegenstelling tot hetgeen veelal wordt gedacht of beweerd.

Bij de motieven voor geweld worden alle 16 onderzochte kenmerken betreffende het uiterlijk, gedrag, hoogte van schoolprestaties, handicap, geloof, sekse, seksuele voorkeur, of omgang met regels of straf, genoemd. Veelal is sprake van een relatief breed palet aan motieven bij elke geweldsvariant. Dit suggereert dat het niet zozeer gaat om het actuele motief, maar om het uitoefenen van geweld of macht in het kader van sociale interactie tussen leerlingen onderling, leerlingen en docenten, leerlingen en onderwijsondersteunend personeel, en leerlingen en familieleden van leerlingen.

In dit verband wijzen de vele nuancerings in de onderzoeksresultaten (zie hoofdstuk 3 en par. 4.3) er op dat er sprake lijkt te zijn van een adequate weergave van de sociale interactiepatronen in en rond locaties. Zo is er bijvoorbeeld bij verbaal geweld een duidelijke overeenstemming in spreiding van gehanteerde motieven voor geweld tussen enerzijds leerlingen die slachtoffer zijn en anderzijds leerlingen die dader zijn. Relatief opvallend is hier ook dat leerlingen die zich in Nederland niet thuisvoelen, vaak aangeven slachtoffer te zijn van discriminatie en verbaal geweld vanwege familieleden van leerlingen. Ten aanzien van materieel geweld is de importantie van het zich in Nederland niet thuisvoelen opvallend (naast de relevantie van lager onderwijstype, ouder zijn, en jongen zijn). Hier zijn leerlingen ook relatief vaak slachtoffer van discriminatie vanwege familieleden.

Evidente discriminatiegronden bij sociaal geweld zijn vooral aanwezig tussen leerlingen onderling, in de rol van zowel slachtoffer als dader en getuige. Licht lichamelijk geweld wordt gekenmerkt door een veelheid van motieven bij het slachtoffer zijn, dader zijn, en getuige zijn tussen leerlingen. Hier is opvallend dat godsdienstige leerlingen zich relatief vaak slachtoffer voelen van discriminatie en geweld vanwege docenten; leerlingen die zich in Nederland niet

thuisvoelen, ervaren vaker discriminatie en geweld vanwege familieleden van leerlingen; leerlingen die zich in Nederland niet thuis voelen, en godsdienstige leerlingen, nemen vaker discriminatie en geweld waar ten opzichte van onderwijsondersteunend personeel. Bij (slechts) deze geweldsvariant doet zich invloed voor vanwege de grote stad: leerlingen zijn dan relatief vaak slachtoffer, en zien dan vaker dat andere leerlingen slachtoffer zijn, dan leerlingen op het platteland. Wat betreft ouderschap is hier geen samenhang. Wel rapporteren leerlingen die ouder zijn opvallend vaak dat zij om diverse redenen licht lichamelijk geweld gebruiken tegen familieleden van leerlingen.

Met discriminatie via grof lichamelijk geweld hebben vooral jongens en leerlingen in lagere onderwijstypen van doen. Wat betreft discriminatie en seksueel geweld zijn slachtoffers vooral te vinden bij leerlingen die ouder zijn, jongens, leerlingen die zich niet thuis voelen in Nederland, en leerlingen die een lager onderwijstype bezoeken. Dit patroon komt dus grotendeels overeen met dat bij de overige geweldscategorieën. Ten aanzien van ouderschap van seksuele discriminatie en geweld zijn met name (slechts) het bezoeken van een lager onderwijstype en leeftijd (ouder zijn) relevant. Discriminatie vanwege het homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn van een leerling is veelal niet duidelijk onderscheiden van de overige motieven voor discriminatie.

5.2 Docenten

De landelijk representatieve informatie in par. 3.2 laat zien dat docenten zelf relatief het vaakst slachtoffer zijn van verbaal geweld van leerlingen. Dit hangt samen met het homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn, zich niet het meest thuisvoelen in Nederland, en op diverse wijzen met leeftijd en geslacht. In duidelijk grotere mate nog zijn docenten getuige van verbaal geweld ten opzichte van leerlingen. Dit hangt samen met de docentkenmerken: werkzaam zijn in een lager onderwijstype, homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn, werkzaam zijn in een grote stad, niet godsdienstig zijn, zich niet thuisvoelen in Nederland, en jonger zijn. In het bijzonder docenten die zich in Nederland niet het meest thuisvoelen, zijn getuige van verbaal geweld ten opzichte van mededocenten en overig schoolpersoneel.

Docenten die zich in Nederland niet thuisvoelen, ervaren vaker materieel geweld vanwege leerlingen. Homoseksuele / lesbische docenten, en docenten werkzaam in lagere onderwijstypen, nemen vaker waar dat leerlingen slachtoffer zijn van materieel geweld vanwege leerlingen.

Docenten werkzaam in een lager onderwijstype zijn vaker slachtoffer van discriminatie in relatie tot sociaal geweld vanwege leerlingen. Vrouwelijke docenten rapporteren discriminatie en sociaal geweld vanwege mededocenten. Docenten werkzaam in een lager onderwijstype geven aan slachtoffer te zijn van sociaal geweld van overig schoolpersoneel. Docenten werkzaam in een lager onderwijstype zijn vaak getuige van sociaal geweld tegen leerlingen; docenten die zich niet thuisvoelen in Nederland, zien vaker dat mededocenten slachtoffer zijn van sociaal geweld. Homoseksuele / lesbische docenten, en docenten werkzaam in een lager onderwijstype, zijn vaker getuige van sociaal geweld tegen andere personeelsleden van school.

Wat betreft discriminatie in relatie tot licht lichamenlijk geweld zijn met name docenten die zich in Nederland niet thuisvoelen slachtoffer van geweld vanwege leerlingen. Docenten werkzaam in een lager type onderwijs zijn vooral getuige van discriminatie via licht lichamenlijk geweld ten opzichte van leerlingen van school.

Docenten zijn nauwelijks slachtoffer van discriminatie in relatie tot grof lichamenlijk geweld. Zij vermelden in het geheel geen dader hiervan te zijn. Wel rapporteren zij getuige te zijn van grof lichamenlijk geweld jegens leerlingen: deze docenten worden gekenmerkt door het werkzaam zijn in een lager onderwijstype, homoseksueel / lesbisch zijn, niet godsdienstig zijn, en werkzaam zijn in een grote stad.

Discriminatie in relatie tot seksueel geweld vanwege leerlingen wordt door docenten ervaren in relatie tot homoseksueel / lesbisch zijn, en werkzaam zijn in een lager onderwijstype. Hier zijn ook nog verschillendsoortige relaties met leeftijd en geslacht.

5.3 Onderwijsondersteunend personeel (OOP)

Overig of onderwijsondersteunend personeel is relatief het vaakst slachtoffer van verbaal geweld: zie de landelijk representatieve informatie in par. 3.3. Deze personeelsleden voelen met name vanwege leerlingen discriminatie via verbaal geweld wanneer zij heteroseksueel zijn en gedrag (willen) corrigeren, niet godsdienstig zijn, of werkzaam zijn op het platteland. Getuige van verbaal geweld tegen leerlingen van school zijn vooral vrouwelijke overige personeelsleden die zich in Nederland niet het meeste thuisvoelen. Vrouwelijke overige personeelsleden nemen ook vaker discriminatie en verbaal geweld waar tegen docenten van school.

Wat betreft discriminatie en materieel geweld zijn er enkele indicaties dat ondersteunend personeel dat homoseksueel / lesbisch is, iets vaker getuige is van slachtofferschap van leerlingen en van docenten op school.

Vaker slachtoffer van sociaal geweld van leerlingen vanwege homoseksualiteit / lesbisch zijn is ondersteunend personeel dat eerder aangaf homoseksueel / lesbisch / biseksueel te zijn. Bij het getuige zijn van sociaal geweld jegens leerlingen, docenten, en mede-ondersteunend personeel, spelen vooral een rol: werkzaam zijn in een lager onderwijstype, niet godsdienstig zijn, vrouw zijn, en jonger zijn.

Ondersteunend personeel ervaart nauwelijks licht lichamenlijk geweld als slachtoffer. Wel is dit ondersteunend personeel vaker getuige van dit geweld jegens leerlingen van school: als het personeelslid man is, zich niet thuis voelt in Nederland, werkzaam is in een lager onderwijstype, niet godsdienstig is, en werkzaam is in een grote stad.

In vergelijking met de overige geweldscategorieën bij het onderwijsondersteunend personeel, doet zich de relatief geringste mate van slachtofferschap voor bij grof lichamenlijk geweld. Getuige van deze vorm van geweld jegens leerlingen zijn met name onderwijsondersteunende

personeelsleden die jonger zijn, man zijn, homoseksueel / lesbisch zijn, of werkzaam zijn in een lager onderwijstype.

In geringe mate is onderwijsondersteunend personeel slachtoffer van seksueel geweld van leerlingen. In iets grotere mate is men getuige van seksueel geweld jegens leerlingen, docenten, en overig personeel. Ondersteunend personeel dat getuige is van seksueel geweld tegen leerlingen, wordt gekenmerkt door man-zijn, en homoseksueel / lesbisch zijn.

5.4 Samenvattende beantwoording van de onderzoeksvragen

De Commissie Gelijke Behandeling (CGB) stelde in de eerste onderzoeksvraag het kenmerk 'seksuele gerichtheid' van personeelsleden aan de orde: in welke mate is dit kenmerk bepalend voor het gevoel van (on)veiligheid en de mate waarin men slachtoffer is geworden van incidenten? Het antwoord op deze vraag is dat, gezien bovenstaande onderzoeksbevindingen, homoseksueel of lesbisch zijn dan wel biseksueel zijn bij personeelsleden (docenten en overig personeel) een extra risico betekent in verband met het ervaren van discriminatie en diverse soorten geweld vanwege leerlingen en mededocenten. Direct toegevoegd dient te worden dat deze discriminatie vanwege seksuele gerichtheid niet geheel op zichzelf staat, maar functioneert in een context waarin ook andere varianten van discriminatie en geweld aantoonbaar voorkomen.

De tweede en derde onderzoeksvraag gaan in op de relaties tussen achtergrondkenmerken van leerling en personeelslid (met name herkomst, religieuze overtuiging) of ook de (school)locatie en de gevoelens van (on)veiligheid en feitelijke geweldsincidenten. Gezien de onderzoeksresultaten in hoofdstuk 3 en paragraaf 4.3, en bovenstaande samenvattingen, worden deze door de CGB veronderstelde relaties alle bevestigd en worden er in dit opzicht nog vele andere discriminatoire relaties aangetroffen. Toegespitst op het homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel zijn, leiden de onderzoeksresultaten tot de volgende bevindingen bij respectievelijk leerlingen, docenten en overig personeel.

Leerlingen die zeggen wegens hun homoseksualiteit / lesbisch zijn slachtoffer te zijn van verbaal, materieel, licht lichamelijk, of seksueel geweld, onderscheiden zich qua kenmerken (ouder zijn, geslacht, zich niet het meest thuisvoelen in Nederland, bezoeken van een laag type onderwijs) weinig of niet van leerlingen die zeggen vanwege andere motieven discriminatie te ervaren. Dit geldt in grote lijnen ook voor het dader zijn of getuige zijn van verbaal, materieel, licht lichamelijk, of seksueel geweld.

Wat betreft het ervaren van sociaal geweld zeggen oudere leerlingen die homoseksueel / lesbisch of biseksueel zijn, vaker slachtoffer te zijn van sociaal geweld van docenten. Omgekeerd zeggen oudere leerlingen vaker dader te zijn van sociaal geweld ten opzichte van docenten omdat die homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel zijn. Jongens geven, vaker dan meisjes, aan andere personeelsleden van school, of ook familieleden van leerlingen, sociaal gewelddadig te discrimineren omdat zij homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel zijn. Oudere leerlingen, en jongens, geven bovendien aan vaker getuige te zijn van grof lichamelijk geweld jegens andere leerlingen van school, of docenten van school, omdat zij homoseksueel / lesbisch zijn.

Docenten die zeggen homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel te zijn, geven aan vaker slachtoffer te zijn van verbaal, sociaal en seksueel geweld van leerlingen wegens hun homoseksueel / lesbisch of bi-seksueel zijn. Deze docenten zijn ook vaker dan heteroseksuele docenten getuige van verbaal, materieel en seksueel geweld tegen leerlingen van school vanwege het homoseksueel / lesbisch zijn van deze slachtoffers. Voor het overige zijn in dit opzicht geen duidelijke discriminaties aangetroffen.

Onderwijsondersteunend personeel dat zegt homoseksueel / lesbisch te zijn, geeft aan vaker slachtoffer te zijn van sociaal geweld van leerlingen wegens hun homoseksueel / lesbisch zijn. Voor het overige zijn hier geen duidelijke discriminaties aangetroffen.

De vierde vraag van de CGB betreft het verband tussen de mate waarin veiligheidsbeleid gevoerd wordt en de mate waarin leerlingen en personeel zich (on)veilig voelen op school, en waarin geweldsincidenten gemeld worden. Hier leiden de onderzoeksbevindingen tot het resultaat dat, in de locaties waar leerlingen vrij intensief bij de gedragsregels en gezamenlijke controle worden betrokken, er tegelijk ook de meeste discriminatie en geweldsincidenten plaatsvinden (zie in het bijzonder par. 4.3). Dit is paradoxaal, en methodologisch goed te verklaren via de gelijktijdige analyse van locatiekenmerken en de kenmerken van leerlingen die worden verwezen naar vormen van 'speciaal onderwijs'. Een en ander versterkt de stellingname dat er dringend behoefte is aan longitudinaal onderzoek waarin de diverse soorten kenmerken adequaat (kunnen) worden gemeten en geëvalueerd. Dit om meer helderheid te kunnen verschaffen over de causale relaties dan wel effectiviteit van de diverse mogelijke aanpakken in verschillende soorten situaties, en aldus de onderwijspraktijk te kunnen gaan ondersteunen bij de keuze en implementatie van effectieve aanpakken.

De vijfde vraag van de CGB betreft de beleidsvoornemens van scholen ten aanzien van het voorkomen van discriminatie, met name waar het de veiligheid van homoseksuele of lesbische scholieren en personeelsleden betreft. In dit opzicht zijn in het onderzoek de kernen van de beleidsplannen bestudeerd, zoals die door de 215 locatieleidingen in de veiligheidsmonitor zijn ingevuld. Hier bleek dat slechts twee van deze locaties expliciet iets zeiden over homoseksualiteit / lesbisch zijn van leerlingen of personeel. Ook referenties aan andere varianten van discriminatie waren zeldzaam.

5.5 Aanbeveling

Hoewel het goed mogelijk is (homo)seksuele discriminatie en verwant geweld apart tegen te gaan, verdient het aanbeveling de diverse varianten van discriminatie en geweld in een samenhangend kader en vanuit eenzelfde prosociaal perspectief aan te pakken. De argumentatie hiervoor is dat de analyseresultaten een nauwe samenhang laten zien tussen enerzijds de diverse onderwijstype- en onderwijskwaliteitskenmerken en anderzijds alle zes discriminatie- respectievelijk geweldspatronen tussen leerlingen, docenten, overig personeel, en familieleden van leerlingen. Actuele theorie en onderzoeken benadrukken de volgende drie aspecten bij zo'n aanpak.

Essentieel is ten eerste de tussen leerlingen, docenten en onderwijsondersteunend personeel gezamenlijke uitwerking van, verantwoordelijkheid voor, en gezamenlijke controle op de uitvoering en bijstelling van (*pro*)sociale gedragsafspraken. Discriminerende percepties, argumentaties of motieven dienen in de alledaagse omgang niet te worden gebezigd en niet te worden getolereerd. Deze afspraken dienen per klas, in de eerste schoolweek van een nieuw schooljaar, te worden gemaakt en voor de locatie als geheel te worden samengevat.

De afspraken kunnen, ten tweede, in de alledaagse lessituaties pro sociaal worden versterkt via differentiërende werkinhouden en specifieke sociale didactische werkvormen tijdens de lessen; directe flexibelere didactische en organisatorische groeperingsvormen; meer motiverende systematieken bij de beoordeling van (leer)vorderingen; meer variatie in coöperatieve en competitieve spelvormen in binnen- en buitenschoolse (leer)situaties; en meer participatieve werkvormen met betrekking tot de inzet van specifieke sociale, cognitieve, emotionele, motorische en andere vaardigheden of deskundigheden binnen de locatie of school (bijvoorbeeld in samenwerking met de jeugdgezondheidszorg).

Extra inzet van expertise in relatie tot sociale, cognitieve, emotionele, motorische of andere vaardigheden of deskundigheden is in het bijzonder aan de orde wanneer er bij een leerling sprake is van min of meer aangeboren of jarenlang ingeslepen risicoaspecten in het betreffende gedragsdomein. De huidige onderzoeksresultaten geven, evenals die in het verleden, aan dat er hier nog een extra inspanning qua sociaal-pedagogische begeleiding en verwante onderwijsontwikkeling dient te gebeuren (vgl. de uitwerking bij Mooij & Smeets, 2006, submitted).

De via de secundaire analyse aangetroffen empirische relaties en patronen ondersteunen dan drie samenhangende strategieën ter reductie en ook preventie van discriminatie en geweld in en rond locaties. Deze drie strategieën werden in par. 4.4 nader uitgewerkt in termen van:

1. Preventief-prosociale ondersteuning en verankering;
2. Onderwijskundig-organisatorische versterking van pro sociaal gedrag;
3. Systematische preventie voor 'risicoleerlingen'.

Referenties

- Allport, G. W. (1948). *ABC's of scapegoating*. New York: Anti-Defamation League of B'nai B'rith.
- Alschuler, A. S. (1980). *School discipline: a socially literate solution*. New York: McGraw-Hill.
- Arbeitsgruppe Schulforschung. (1980). *Leistung und Versagen*. München: Juventa.
- Bayh, B. (1975). *Our nation's schools - a report card: "A" in school violence and vandalism*. Washington: U. S. Government Printing Office.
- Blom, S. V., Hoek, D. J., & Dam, G. T. M. ten (2007). Metacognitieve zelfregulatie, motivatie en perceptie van klassenklimaat. Zijn er sociaal-culturele verschillen? *Pedagogische Studiën*, 84(1), 20-36.
- Bogensneider, K. (2002). *Family policy matters. How policymaking affects families and what professionals can do*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Chen, K. (2006). Social skills intervention for students with emotional/behavioral disorders: A literature review from the American Perspective. *Educational Research and Reviews*, 1(3), 143-149.
- Collier, G. (1994). *Social origins of mental ability*. New York: Wiley.
- Dekker, B., Diepeveen, M., & Krooneman, P. J. (2003). *Sociale veiligheid op de basisschool. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.
- Dekker, J., Fijter, R. de, Veen, A., Broeijer, C., & Mellink, E. (2000). *Keuzegids VVE. Programma's, deskundigheidsbevordering en instrumenten op het gebied van Voor- en Vroegschoolse Educatie*. Den Haag / Utrecht: Makelaar VVE.
- Dienst Onderwijs. (1994). *"Effe dimme". Omgaan met agressie of geweld in en om school*. 's-Gravenhage: Gemeente Den Haag.
- Farrington, D. P. (1993). Understanding and preventing bullying. *Crime and justice. A review of research*, 17, 381-458.
- Fekkes, M. (2005). *Bullying among elementary school children*. Leiden: University of Leiden.
- Förner, M., Kenter, B., & Veenman, S. (2000). *Coöperatief leren in het basisonderwijs*. Amersfoort: CPS.
- Gerris, J. R. M., Mooij, T., Veerman, J. W., Pijnenburg, H., Nijnatten, C. van, Lenders, J., & Laan, P. van der. (2007). *Over Jeugd-, Gezins- en Onderwijsbeleid. Een schets van een viertal beleidsmodellen en verbindingen met onderzoek en praktijk*. Nijmegen, Radboud Universiteit, Orthopedagogiek: Gezin en Gedrag.
- Glover, D., Gough, G., Johnson, M., & Cartwright, N. (2000). Bullying in 25 secondary schools: Incidence, impact and intervention. *Educational Research*, 42(2), 141-156.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Groot, A. D. de. (1966). *Vijven en zessen*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Haagse Ondersteunings Functie. (1994). *Crisps & Bloods in Nederland. Tussen Mode en Mens*. 's-Gravenhage: Auteur.
- Hermanns, J., Öry, F., & Schrijvers, G. (2005). *Helpen bij opgroeien en opvoeden: eerder, sneller en beter. Een advies over vroegtijdige signalering en interventies bij opvoed- en opgroei problemen*. Utrecht: Julius Centrum.
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

- Howard, E. R., & Jenkins, J. M. (1970). *Improving discipline in the secondary school. A catalogue of alternatives to repression*. Denver: CFK Ltd.
- Kauffman, J. M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (8th edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kirschner, G. (1997). *Die Kinder stark machen. Aggressionsabbau durch Persönlichkeitsaufbau*. Lichtenau: AOL-Verlag.
- Korte, J. (1992). *Faustrecht auf dem Schulhof*. Weinheim: Beltz.
- Landelijk Centrum GVO. (1992). *Pesten op school aangepakt*. Utrecht: Auteur.
- Leeman, Y., Gijtenbeek, J., & Roede, E. (1999). *Etnische diversiteit en veiligheid op school. Een onderzoek naar de problemen en het ondersteuningsaanbod op het gebied van veiligheid in relatie tot discriminatie en racisme*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam, SCO-Kohnstamm Instituut.
- Leenders, H., Veugelers, W., & Kat, E. de. (2007). Contrasten en praktijken. Waardevormend onderwijs en burgerschapsvorming op drie vwo-scholen. *Pedagogische Studiën*, 84(2), 84-99.
- Lewin, K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates. *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299.
- Lim, Y. Y., & Deutsch, M. (1996). *Examples of school-based programs involving peaceful conflict resolution and mediation oriented to overcoming community violence*. Columbia: Teachers College, International Center for Cooperation and Conflict Resolution.
- Loeber, R., & Farrington, D. P. (2001). (Eds.). *Child delinquents: Development, intervention, and service needs*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Mooij, T. (1982). Onderwijsleersituatie en lesondergravend gedrag van lto-leerlingen. In E. Diekerhof (Ed.), *Leren, wat moet je ermee?* (pp. 39-52). Muiderberg: Coutinho.
- Mooij, T. (1992). *Pesten in het onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (1994). *Leerlinggeweld in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (1999a). Promoting prosocial pupil behaviour: 1: A multilevel theoretical model. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 469-478.
- Mooij, T. (1999b). Promoting prosocial pupil behaviour: 2: Secondary school intervention and pupil effects. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 479-504.
- Mooij, T. (2000). Screening children's entry characteristics in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 165, 23-40.
- Mooij, T. (2001). *Veilige scholen en (pro)sociaal gedrag. Evaluatie van de campagne 'De veilige school' in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit, ITS.
- Mooij, T. (2004). Naar verantwoorde zelfregulatie in opvoeding, onderwijs en diagnostiek. In H. Baartman, D. Graas, R. de Groot, en Tj. Zandberg (Eds.), *Wie maakt de dienst uit? Macht en onmacht in opvoeding en hulpverlening* (pp. 187-198). Utrecht: Agiel.
- Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 489-511.
- Mooij, T. (2006). *Resultaten van de Veiligheidsmonitor Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006: Wetenschappelijke verantwoording*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.

- Mooij, T. (2007a). Design of educational and ICT conditions to integrate differences in learning: Contextual learning theory and a first transformation step in early education. *Computers in Human Behavior*, 23(3), 1499-1530.
- Mooij, T. (2007b). *Learning for self-regulation: Improving instructional benefits for pupils, teachers, parents, schools, and society at large*. Heerlen: Open University of The Netherlands.
- Mooij, T., Selten, R., & Smeets, E. (1998). *Preventie van leerlingagressie door bevordering van pro-sociaal gedrag*. Nijmegen: ITS.
- Mooij, T., Sijbers, R., & Sperber, M. (2006). *Resultaten van de Veiligheidsmonitor Voortgezet (Speciaal) Onderwijs 2006: Brochure*. Nijmegen: Radboud Universiteit, ITS.
- Mooij, T., & Smeets, E. (2006). Design, development and implementation of inclusive education. *European Educational Research Journal*, 5(2), 94-109.
- Mooij, T., & Smeets, E. (submitted). Emotional and behavioural disorders of pupils in mainstream primary schools: From detection and support to prevention.
- National Education Association. (1994). *School violence*. Washington DC: Author.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. J. Pepler and K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In K. H. Rubin and J. B. Asendorf (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness* (pp. 315-341). Hillsdale: Erlbaum.
- Onderwijsraad. (2006). *Naar meer evidence based onderwijs: Advies*. Den Haag: Auteur.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M., & Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: Factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Ploeg, J. van der, & Mooij, T. (Eds.). (1998). *Geweld op school. Achtergronden, omvang, oorzaak, preventie en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Radstake, H., Leeman, Y., & Meijnen, W. (2007). Spanningsvolle situaties in etnisch-heterogene klassen: Ervaringen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 84(2), 117-131.
- Roede, E., Bijstra, J. O., Derriks, M., & Moorlag, H. (2001). *Cool-Down en RAM. Twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Schmidt, R. (1993). *Was tun gegen Gewalt unter Kindern und Jugendlichen...?* Düsseldorf: Kultusministerium.
- Scholte, E. M., & Ploeg, J. D. van der. (2006). Prevalentie van sociaal-emotionele problemen bij schoolgaande kinderen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 45, 15-22.
- Schuyt, C. J. M. (1995). *Kwetsbare jongeren en hun toekomst*. Rijswijk: Ministerie van Volksgezondheid, Welzijn en Sport.
- Sterneman, P. (1994a). *Leren denken over denken en leren begrijpen van emoties. Groepsbehandeling van kinderen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Sterneman, P. (1994b). *Theory-of-mind screening-schaal*. Leuven/Apeldoorn: Garant.
- Sterneman, P., & Pelzer, H. (1994). *Sociale cognities en sociale competentie bij kinderen en jeugdigen*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

- Stevens, V., Bourdeaudhuij, I. de, & Oost, P. van. (2000). Bullying in Flemish schools: An evaluation of antibullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 195-210.
- Sutherland, K. S., & Oswald, D. P. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of Child and Family Studies*, 14(1), 1-14.
- Verdurmen, J., Oort, M. van, Meeuwissen, J., Ketelaars, T., Graaf, I. de, Cuijpers, P., Ruiter, C. de, & Vollebergh, W. (2003). *Effectiviteit van preventieve interventies gericht op jeugdigen: de stand van zaken*. Utrecht: Trimbos Instituut.
- Vollebergh, W. A. M., Dorsselaer, S. van, Monshouwer, K., Verdurmen, J., Ende, J. van der, & Bogt, T. ter. (2006). Mental health problems in early adolescents in the Netherlands. Differences between school and household surveys. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 41, 156-163.