

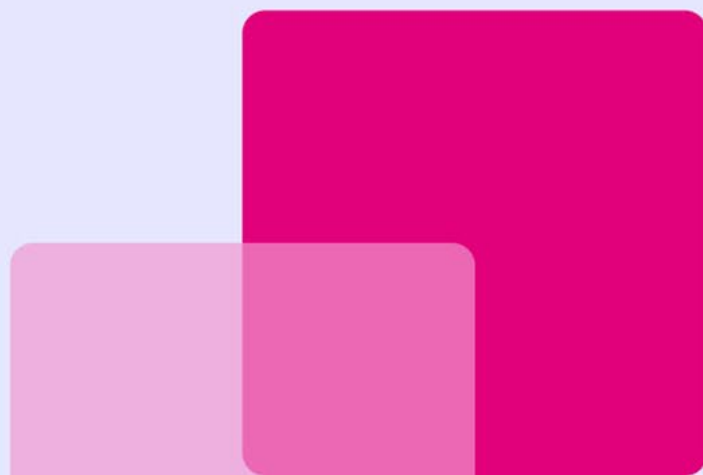
Aanpakken van Seksueel Grensoverschrijdend Gedrag

**Helpende en hinderende factoren in het komen tot een open en
veilige schoolcultuur, waarin seksueel grensoverschrijdend gedrag
wordt tegengegaan**

Wendy Nelen

Floor van de Ven

Loes van Druten



Aanpakken van Seksueel Grensoverschrijdend Gedrag - Helpende en hinderende factoren in het komen tot een open en veilige schoolcultuur, waarin seksueel grensoverschrijdend gedrag wordt tegengegaan

Wendy Nelen	Praktikon
Floor van de Ven	Praktikon
Loes van Druten	KBA Nijmegen

Dit onderzoek is financieel (mede) mogelijk gemaakt door de VO-Raad

Contactgegevens

Praktikon B.V.
Postbus 6909
6503 GK Nijmegen
www.praktikon.nl
info@praktikon.nl
tel. 024-3615480

© 2026 Praktikon B.V.

Behoudens de in of krachtens de Auteurswet van 1912 gestelde uitzonderingen mag niets uit deze uitgave worden verveelvoudigd 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 Praktikon.

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.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	3
	Leeswijzer	4
2	Opzet onderzoek	5
	Procedure en deelnemers	6
	Onderzoeksmethoden	7
	Literatuurstudie	7
	Interview Alliantie tegen Seksueel Grensoverschrijdend Gedrag	7
	Focusgroepen met vertegenwoordigers van sectoren	8
	Focusgroep met Alliantie tegen Seksueel Grensoverschrijdend Gedrag	8
3	Uitkomsten	9
	Leerlingkennis en -vaardigheden	9
	Literatuur	9
	Praktijk	14
	Duiding door de Alliantie SGG	18
	Professionele normen en teamcultuur	19
	Literatuur	19
	Praktijk	26
	Duiding door de Alliantie SGG	29
	Beleidsvoering	30
	Literatuur	30
	Praktijk	34
	Duiding door de Alliantie SGG	38
	Voorwaarden aanpakken	38
	Literatuur	38
	Praktijk	43
	Duiding door de Alliantie SGG	46
	Betrokkenen	47
	Literatuur	47
	Praktijk	50
	Duiding door de Alliantie SGG	53
	Aanvullend thema: online gedrag en sociale media	54
	Samenvatting	54
	Samenvatting literatuur	54
	Verschillen en overeenkomsten tussen de sectoren	55
	Overkoepelend beeld	57

4	Koppeling met de drie pijlers van RCGOG	59
	Omgangscultuur	59
	Organisatiestructuur	60
	Ondersteunend systeem	62
	Literatuurlijst	65
	Bijlage 1 – Factsheet ‘Samen werken aan een open en veilige schoolcultuur’	69

Inleiding

(Seksueel) grensoverschrijdend gedrag in het onderwijs staat al geruime tijd nadrukkelijk in de maatschappelijke en beleidsmatige belangstelling. De toename van meldingen bij de vertrouwensinspectie en de signalen vanuit scholen onderstrepen het belang van een goed onderbouwde en praktijkgerichte aanpak.

Om kwalitatief goed onderwijs te kunnen bieden, is het essentieel dat er een veilige omgeving is voor leerlingen en personeel om in te kunnen leren en werken. Een veilige omgeving houdt in dat er een prettige sfeer op school is, dat incidenten met (seksueel) grensoverschrijdend gedrag worden voorkomen en dat adequaat gehandeld wordt in het geval zich toch een incident voordoet.

In de internationale richtlijn voor Relationele en Seksuele Vorming (RSV) wordt seksuele en relationele vorming omschreven als een curriculumgericht leerproces over de cognitieve, emotionele, lichamelijke en sociale aspecten van seksualiteit. Het doel is dat kinderen en jongeren kennis, vaardigheden, attitudes en waarden ontwikkelen waarmee zij hun gezondheid, welzijn en waardigheid kunnen versterken, respectvolle sociale en seksuele relaties kunnen aangaan, de gevolgen van hun keuzes kunnen overzien en hun rechten en die van anderen kunnen beschermen (UNESCO, 2018).

Eerder is door de Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld (RCGOG) een handreiking 'Cultuurverandering op de werkvloer' en bijbehorende online tool ontwikkeld om organisaties te ondersteunen bij het in gang zetten en monitoren van cultuurverandering op de werkvloer, met bijzondere aandacht voor het voorkomen en aanpakken van seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld en voor een menswaardige opvolging van meldingen. De handreiking biedt praktische handvatten om samen met medewerkers tot een doordachte aanpak te komen, waarbij aandacht is voor drie samenhangende pijlers: omgangscultuur, organisatiestructuur en ondersteunend systeem. Welke stappen daarbij nodig zijn, hangt af van de organisatie, sector en dynamiek op de werkvloer. Daarmee is het geen vaste handleiding, maar een hulpmiddel voor maatwerk. De online tool ontsluit de inhoud van de handreiking op een overzichtelijke manier en bevat aanvullende onderdelen, zoals de Quickscan, de Wegwijzer en Ervaringen, om toepassing in de praktijk te ondersteunen. Deze handreiking is gericht op onderling gedrag tussen collega's, terwijl in de schoolcontext ook sprake is van gedrag tussen leerlingen onderling, tussen leerlingen en personeel en tussen personeel onderling.

In opdracht van de Alliantie tegen Seksueel Grensoverschrijdend Gedrag (Alliantie SGG) is daarom het huidige onderzoek uitgevoerd, om in kaart te brengen wat helpend of juist belemmerend is om te komen tot een open en veilige schoolcultuur, waarin seksueel grensoverschrijdend gedrag wordt tegengegaan. In deze alliantie werken de onderwijsraden, Stichting School & Veiligheid, de Vertrouwensinspectie en het ministerie van OCW samen om scholen te ondersteunen bij het versterken van sociale veiligheid en het tegengaan van seksueel grensoverschrijdend gedrag. Dit onderzoek fungeert als onderlegger om een schoolspecifieke tool te kunnen ontwikkelen gericht op het tegengaan van seksueel grensoverschrijdend gedrag en het bevorderen van een open en veilige schoolcultuur.

Leeswijzer

In hoofdstuk 2 wordt beschreven wat de opzet van het onderzoek was en welke onderzoeksvragen zijn beantwoord. Het onderzoek is uitgevoerd in 3 fasen: eerst is een literatuurstudie uitgevoerd, daarna is gesproken met onderwijsprofessionals uit verschillende sectoren en zijn de uitkomsten geduid door de Alliantie SGG en vervolgens zijn de uitkomsten gekoppeld aan de drie pijlers uit de RCGOG handreiking. In hoofdstuk 3 worden de resultaten van de eerste twee fasen van het onderzoek beschreven. Er zijn vijf overkoepelende thema's gevonden die belangrijk zijn in het werken aan een open en veilige schoolcultuur, waarbinnen seksueel grensoverschrijdend gedrag wordt tegengegaan, te weten Leerlingkennis en -vaardigheden, Professionele normen en teamcultuur, Beleidsvoering, Voorwaarden aanpakken en Betrokkenen. In deze volgorde worden de uitkomsten ook beschreven. Per thema volgen eerst de resultaten van de literatuurstudie, daarna de gesprekken met de onderwijsprofessionals per sector en tot slot de duiding door de Alliantie SGG. Aan het einde van hoofdstuk 3 staat een samenvatting, met daarin een samenvatting van de literatuur, een beschrijving van de verschillen en overeenkomsten tussen de sectoren en vervolgens wordt een overkoepelend beeld geschetst. In hoofdstuk 4 worden de uitkomsten van het onderzoek gekoppeld aan de drie pijlers van de handreiking van de RCGOG, beginnend bij de omgangscultuur, vervolgens de organisatiestructuur en tot slot het ondersteunend systeem. In bijlage 1 is een factsheet opgenomen waarin de resultaten van het onderzoek zijn samengevat.

Schoolcultuur en schoolklimaat zijn begrippen die beide worden gebruikt wanneer het gaat over wat binnen scholen gebeurt en welke processen van invloed zijn op het functioneren van leraren, het welbevinden van leerlingen en hun schoolprestaties. De definities van beide begrippen overlappen deels en worden in studies regelmatig onderling uitwisselbaar gehanteerd (Schoen & Teddlie, 2008). Tegelijkertijd worden ook pogingen gedaan om de begrippen van elkaar te onderscheiden. In dit rapport wordt doorgaans de term schoolcultuur gebruikt, omdat deze het beste aansluit bij de focus op gedeelde normen, waarden, verwachtingen en dagelijkse omgang binnen de school. Wanneer in een bron expliciet de term schoolklimaat wordt gebruikt, wordt die term behouden.

Opzet onderzoek

Het onderzoek is opgezet als een wetenschappelijk en praktijkvaliderend onderzoek, waarin bestaande onderzoeks- en praktijkkennis systematisch zijn verzameld, geordend en getoetst aan ervaringen uit het onderwijsveld. In dit onderzoek is verdiepend literatuuronderzoek uitgevoerd, hetgeen kwalitatief met onderwijsprofessionals uit alle drie de sectoren (primair onderwijs, voortgezet onderwijs en gespecialiseerd onderwijs; po, vo en go) en de Alliantie SGG gevalideerd is.

Hoofdvraag 1: Aanpakken

Welke (bestaande) onderzoeks- en praktijkkennis is er over (bewezen effectieve) verschillende aanpakken met betrekking tot seksueel grensoverschrijdend gedrag?

Deelvragen

- Wat zijn binnen die aanpakken de werkzame factoren?
- Wat zijn binnen die aanpakken belemmerende factoren?

Hoofdvraag 2: Schoolcultuur

Wat is bekend over werkzame en belemmerende factoren bij het werken aan en borgen van een open en veilige schoolcultuur?

Deelvragen

- Kunnen deze factoren worden onderscheiden binnen de drie centrale pijlers van cultuurverandering zoals beschreven door de RCGOG (omgangscultuur, organisatiestructuur en ondersteuningssysteem) in de handreiking 'Cultuurverandering op de werkvloer'?

Hoofdvraag 3: Toepassing in de praktijk

Hoe gaan onderwijsprofessionals uit de verschillende onderwijssectoren (po, vo, so) in de (dagelijkse) onderwijspraktijk om met seksueel grensoverschrijdend gedrag en het bevorderen van een open en veilige schoolcultuur?

Deelvragen

- Is kennis over werkzame en belemmerende factoren aanwezig?
- Hoe wordt kennis over werkzame en belemmerende factoren toegepast?
- Welke kwetsbaarheden worden door onderwijsprofessionals ervaren in de dagelijkse praktijk betreffende de toegankelijkheid en toepasbaarheid van bovengenoemde kennis?

Procedure en deelnemers

Het onderzoek bestond uit drie opeenvolgende fasen: een uitgebreid literatuuronderzoek, een kwalitatieve praktijkverdieping door middel van focusgroepen en een integrerende duiding binnen het RCGOG-kader.

Fase 1

In de eerste fase is een uitgebreid literatuuronderzoek uitgevoerd naar bewezen effectieve en veelbelovende aanpakken gericht op het voorkomen en aanpakken van (seksueel) grensoverschrijdend gedrag in het onderwijs. Dit literatuuronderzoek had tot doel om in kaart te brengen welke aanpakken en interventies in de literatuur worden beschreven, welke werkzame en belemmerende factoren daarbij naar voren komen, en welke onderliggende risicofactoren en kwetsbaarheden binnen schoolorganisaties een rol spelen. De opbrengst van het literatuuronderzoek bestond uit een geordend en samenhangend overzicht van aanpakken, interventies en relevante factoren. Dit overzicht vormt, samen met de bevindingen uit de focusgroepen, de basis voor de duiding binnen het RCGOG-kader in de derde fase van het onderzoek.

Fase 2

In de tweede fase zijn de bevindingen uit het literatuuronderzoek getoetst en verdiept in de onderwijspraktijk. Hiervoor zijn vier online focusgroepen georganiseerd: drie focusgroepen met onderwijsprofessionals uit respectievelijk het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en gespecialiseerd onderwijs, en één focusgroep met leden van de Alliantie SGG. De focusgroepen duurden circa anderhalf uur en zijn zodanig ingericht dat de belasting voor scholen en respondenten zo beperkt mogelijk bleef, in lijn met de uitgangspunten van de opdrachtgever. Per focusgroep werd gestreefd naar een groepsgrootte van ongeveer zes tot acht deelnemers. Deze omvang is passend voor kwalitatieve verdieping en interactieve uitwisseling, omdat zij ruimte biedt voor diversiteit in perspectieven binnen een voldoende homogene groep.

Voor de werving van deelnemers zijn scholen deels actief benaderd op basis van relevante kenmerken, zoals onderwijssector en ervaring met het thema. Daarnaast is gebruikgemaakt van open inschrijving, zodat ook andere gemotiveerde onderwijsprofessionals konden deelnemen. Op deze manier is gestreefd naar een samenstelling van de focusgroepen die zowel aansluit bij de onderzoeksvragen als voldoende variatie in praktijkervaringen mogelijk maakt.

De focusgroepen met onderwijsprofessionals hadden primair tot doel om praktijkervaringen op te halen. Daarbij is onderzocht in hoeverre de in de literatuur beschreven aanpakken herkenbaar en toepasbaar zijn in de dagelijkse onderwijspraktijk, welke interventies daadwerkelijk worden ingezet en welke factoren door professionals als werkzaam dan wel belemmerend worden ervaren. Ook is expliciet aandacht besteed aan de manier waarop onderwijsprofessionals gebruikmaken van bestaande kennis over werkzame en belemmerende factoren, en aan de knelpunten die zij ervaren bij de toepassing daarvan. Daarnaast zijn sectorspecifieke verschillen tussen het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en gespecialiseerd onderwijs meegenomen.

De focusgroep met de Alliantie SGG had een aanvullende, overstijgende functie. In deze focusgroep zijn de bevindingen uit de literatuur en de focusgroepen met onderwijsprofessionals verder geduid vanuit een breder beleidsmatig en landelijk perspectief. Daarbij lag de nadruk op beleidsmatige implicaties, randvoorwaarden voor implementatie en borging, en de mate waarin de bevindingen herkenbaar zijn binnen bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld.

Fase 3

In de derde fasen werden de opbrengsten uit de literatuurstudie en praktijkvalidatie in samenhang gekoppeld aan de drie pijlers van de RCGOG.

Onderzoeksmethoden

Literatuurstudie

Er is een gestructureerd literatuuronderzoek uitgevoerd waarin zowel wetenschappelijke als praktijkgerichte bronnen zijn betrokken. Hiervoor werden (internationale) onderzoeksdatabases en literatuurzoekmachines geraadpleegd, waaronder Picarta, Web of Science en Google Scholar, aangevuld met relevante bronnen via referentielijsten (sneeuwbalmethode).

Binnen dit onderzoek wordt bij de literatuurzoektocht rekening gehouden met verschillende vormen van seksueel grensoverschrijdend gedrag, zoals deze in de wetenschappelijke en beleidsmatige literatuur worden onderscheiden. Het doel was daarbij niet om zelf een nieuwe definitie van seksueel grensoverschrijdend gedrag vast te stellen, maar om bestaande definities en de manier waarop de Alliantie SGG het beschrijft als uitgangspunt te nemen bij het formuleren van zoektermen en selectiecriteria voor de literatuur.

Op basis van de gevonden literatuur is in kaart gebracht wat bewezen effectieve en veelbelovende aanpakken van (seksueel) grensoverschrijdend gedrag zijn, de daarin beschreven werkzame en belemmerende factoren en de onderliggende risicofactoren en kwetsbaarheden binnen schoolorganisaties. De literatuur is sectoroverstijgend beschreven, in de focusgroepen die volgden zijn de herkenbaarheid, toepasbaarheid en knelpunten per sector apart onderzocht.

Interview Alliantie tegen Seksueel Grensoverschrijdend Gedrag

Aan de start van het onderzoek heeft een oriënterend groepsinterview plaatsgevonden met de leden van de Alliantie tegen SGG. Doel van dit interview was om een gezamenlijke begripsvorming te creëren zodat bij de literatuurstudie uitgegaan werd van dezelfde definitie en aanpakken/interventies. De eerste resultaten van de literatuurstudie zijn in het interview besproken, waaruit aanvullingen, hiaten en vragen zijn opgesteld.

Focusgroepen met vertegenwoordigers van sectoren

Er zijn drie focusgroepen gevoerd met professionals werkzaam op scholen (of bovenschools) binnen de verschillende schoolsectoren (po, vo, go). Door middel van berichtgeving via kanalen van de VO-Raad, Alliantie SGG en de onderzoeksbureaus konden respondenten zich met een open link opgeven voor de focusgroep die betrekking had op hun eigen sector.

Ten behoeve van de focusgroepen zijn de werkzame elementen in de preventie en aanpak van seksueel grensoverschrijdend gedrag op scholen uitgewerkt in thema's. Deze thema's zijn gedurende de teams-bijeenkomst weergegeven op Whiteboard dat respondenten konden volgen. Per thema waren de werkzame elementen gegroepeerd weergegeven. Met de respondenten zijn vervolgens per thema de volgende vragen besproken:

- Zijn de hierboven beschreven elementen herkenbaar als werkende elementen?
- Zo nee hoe moet informatie hierover aan scholen aangereikt worden?
- Hoe worden de elementen in de onderwijspraktijk toegepast/benut?
- Wat zijn knelpunten bij het vernemen/toepassen van de kennis over de werkzame elementen?

Focusgroep met Alliantie tegen Seksueel Grensoverschrijdend Gedrag

Voorafgaand aan de focusgroep was een samenvatting met de Alliantie gedeeld waarin de belangrijkste uitkomsten van de literatuurstudie en de drie focusgroepen met onderwijsprofessionals uit de verschillende sectoren stonden beschreven.

De thematische indeling van de eerdere focusgroepen is opnieuw gebruikt. Op Whiteboard waren daaraan de belangrijkste bevindingen van de focusgroepen met onderwijsprofessionals toegevoegd. Tijdens de online focusgroep konden de consortiumleden per thema antwoord geven op onderstaande drie vragen:

- Zijn de resultaten herkenbaar binnen bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld?
- Wat betekent dit voor beleidsvoering?
- Randvoorwaarden voor implementatie en borging?

Uitkomsten

Leerlingkennis en -vaardigheden

Om te zorgen dat er op school een open en veilige schoolcultuur kan worden gecreëerd, is het belangrijk dat leerlingen specifieke kennis en vaardigheden worden aangeleerd. Hier moet plaats voor worden gemaakt binnen het curriculum. In de geactualiseerde kerndoelen voor het funderend onderwijs staat bijvoorbeeld vastgelegd dat scholen leerlingen respectvol moeten leren omgaan met seksualiteit en diversiteit in de samenleving (SLO, 2026).

Literatuur

Vaardigheden van leerlingen

Leerlingen hebben vaardigheden nodig om gezonde, gelijkwaardige en veilige relaties aan te gaan en om passend te handelen wanneer grenzen worden overschreden. Dit betreft zowel incidenten tussen leerlingen onderling als tussen een leerling en een medewerker. In de literatuur over relationele en seksuele vorming (RSV) wordt benadrukt dat seksuele en relationele vorming niet alleen moet bestaan uit informatieoverdracht, maar ook uit het ontwikkelen van vaardigheden, attitudes en waarden rond relaties, consent, gendergelijkheid, lichamelijke integriteit, veiligheid en respectvol omgaan met anderen (UNESCO, 2018). Leerlingen moeten oefenen met communicatie, grenzen, sociale normen en concrete handelingsopties (Fenton et al., 2016; Koole et al., 2025). Ook uit de review van Goldfarb en Lieberman (2021) blijkt dat brede seksuele vorming kan bijdragen aan meer dan alleen kennis over zwangerschap of soa's; zij beschrijven ook uitkomsten rond gezonde relaties, communicatie, sociale en emotionele ontwikkeling, mediawijsheid, preventie van kindermisbruik en preventie van dating- en partnergeweld. Binnen dit thema kunnen drie clusters van leerlingvaardigheden worden onderscheiden: zelfregulatie en zelfbeeld, sociale en relationele vaardigheden en (bijstander)incidentvaardigheden.

Zelfregulatie en zelfbeeld: Zelfregulatie en zelfbeeld verwijzen naar vaardigheden die leerlingen helpen om eigen gevoelens, grenzen, wensen en reacties te herkennen en hierop te handelen. In de context van seksueel grensoverschrijdend gedrag gaat het bijvoorbeeld om het omgaan met onzekerheid, sociale druk, emoties, groepsnormen en verwachtingen rond relaties, seksualiteit en gender. Daarbij kan het ontwikkelen van een sterk of positief zelfbeeld een onderdeel zijn van een bredere preventieve benadering van seksueel grensoverschrijdend gedrag, waarin leerlingen leren dat hun lichaam, identiteit, wensen en grenzen ertoe doen. Vaardigheden zoals zelfreflectie, het herkennen van eigen grenzen, het omgaan met druk van anderen en het durven vragen om hulp zijn hierbij relevant.

Brede seksuele en relationele vorming kan bijdragen aan sociaal-emotionele ontwikkeling, welzijn, gezonde relaties en veiligheid. Seksuele vorming wordt gezien als een proces waarin leerlingen leren bewuste, gezonde en respectvolle keuzes te maken in relaties en seksualiteit, en waarin ook aandacht is

voor de emotionele en sociale aspecten van seksualiteit (UNESCO, 2018). Goldfarb en Lieberman (2021) beschrijven dat RSV bredere sociale en emotionele uitkomsten kan ondersteunen (onder andere emotieregulatie, zelfbeeld en zelfbeheersing) vooral wanneer deze langdurig, leeftijdsadequaat en ingebed in een ondersteunende schoolcontext wordt aangeboden.

Een belangrijke belemmerende factor is dat weerbaarheid en zelfregulatie te eenzijdig kunnen worden ingevuld als individuele verantwoordelijkheid van potentiële slachtoffers. Bijstanderprogramma's zijn waardevol omdat zij de verantwoordelijkheid niet bij slachtoffers leggen, maar deelnemers toerusten om situaties te herkennen, anderen te steunen en als omstander in actie te komen. Voor leerlingvaardigheden betekent dit dat zelfregulatie en zelfbeeld niet los moeten worden aangeboden als "jezelf beter beschermen", maar moeten worden ingebed in een bredere schoolcultuur waarin alle leerlingen verantwoordelijkheid leren nemen voor respectvol gedrag en het bewaken van grenzen.

Sociale en relationele vaardigheden: Sociale en relationele vaardigheden gaan over het kunnen aangaan en onderhouden van gezonde, respectvolle en gelijkwaardige relaties. Het gaat om communicatie, luisteren, rekening houden met de ander, grenzen herkennen en respecteren, conflicten hanteren, empathie en prosociaal gedrag. De UNESCO-richtlijn plaatst deze vaardigheden binnen bredere leerdoelen rond respectvolle relaties, gendergelijkheid, non-discriminatie, consent en lichamelijke integriteit (UNESCO, 2018). Brede seksuele vorming kan positieve uitkomsten hebben op relatiekennis, relatieattitudes, communicatievaardigheden en preventie van interpersoonlijk geweld (Goldfarb en Lieberman, 2021). Warme relaties, een gevoel van thuis voelen op school, prosociaal gedrag en positieve sociale normen kansrijke elementen kunnen zijn binnen een bredere preventieve aanpak (Koole et al., 2025). Daarnaast worden communicatievaardigheden, conflictmanagement en vaardigheden voor gezonde relaties genoemd als relevante aangrijpingspunten. Het gaat dan bijvoorbeeld om het herkennen van wensen en grenzen in relaties of datingcontexten, het leren oplossen van conflicten zonder escalatie en het kunnen communiceren over wat wel en niet gewenst is.

Empathie voor slachtoffers en het verminderen van verkrachtingsmythes kunnen belangrijke tussenuitkomsten zijn van preventieprogramma's (Fenton et al., 2016), maar is empathie met name bruikbaar wanneer deze wordt gecombineerd met normatieve helderheid, kennis over grensoverschrijding, sociale steun en concrete vaardigheden om te handelen.

Sociale en relationele vaardigheden zijn vooral kansrijk wanneer zij actief worden geoefend. Koole en collega's (2025) wijzen erop dat deelnemers vaardigheden moeten kunnen oefenen, omdat anders het risico bestaat dat zij deze niet toepassen in de praktijk. Communicatievaardigheden en het versterken van sociale normen zijn kansrijk wanneer zij gecombineerd worden, bijvoorbeeld doordat leerlingen leren situaties te bespreken waarin groepsafspraken of sociale veiligheidsnormen worden geschonden.

(Bijstander) incidenten vaardigheden: (Bijstander)incidentvaardigheden verwijzen naar vaardigheden die leerlingen nodig hebben om ongewenst of grensoverschrijdend gedrag te herkennen, te beoordelen en erop te reageren. Leerlingen kunnen zelf iets meemaken, gedrag vertonen dat over grenzen gaat, of getuige zijn van situaties waarin anderen worden lastiggevallen, buitengesloten, of geïntimideerd. Vanuit

preventieperspectief is vooral de rol van omstanders belangrijk, omdat zij kunnen bijdragen aan het zichtbaar maken en verschuiven van sociale normen (Kovács, & Noor, 2021).

Omstanders grijpen niet (altijd) vanzelf in. Een omstander moet eerst opmerken dat er iets gebeurt, de situatie als problematisch interpreteren, zich verantwoordelijk voelen en beschikken over de vaardigheden om veilig te handelen. Kennis is hierbij een noodzakelijke eerste stap, maar niet voldoende: zonder motivatie, verantwoordelijkheid, vertrouwen en handelingsvaardigheden is de kans kleiner dat leerlingen daadwerkelijk in actie komen (Fenton et al. (2016).

Bijstandervaardigheden omvatten daarom meerdere onderdelen. Leerlingen moeten leren welk gedrag grensoverschrijdend kan zijn, hoe zij de ernst van een situatie kunnen inschatten, welke verantwoordelijkheid zij zelf kunnen nemen en welke opties er zijn om te handelen. Dat handelen hoeft niet altijd direct confronterend te zijn. Afhankelijk van de situatie kan het gaan om iemand aanspreken, afleiden, steun bieden aan degene die iets meemaakt, een volwassene inschakelen of achteraf een gesprek aangaan. De kern is dat leerlingen concrete handelingsperspectieven krijgen en oefenen met situaties die zij in hun eigen schoolcontext kunnen tegenkomen.

Bijstanderprogramma's kunnen positieve veranderingen laten zien op kennis, attituden, empathie, verantwoordelijkheid, vertrouwen om in te grijpen, intentie om in te grijpen en daadwerkelijk bijstandergedrag. De programma's worden bij voorkeur ingebed in een bredere ecologische aanpak, met aandacht voor beleid, sociale normen, meldroutes en de bredere leeromgeving (Fenton et al., 2016).

In de experimentele evaluatie van *Shifting Boundaries* werd gevonden dat vooral de schoolbrede interventie en de combinatie van klassikale en schoolgerichte interventies samenhangen met verbeteringen in kennis, intenties van omstanders en vermindering van verschillende vormen van dating geweld, seksueel geweld van leeftijdsgenoten en seksuele intimidatie bij leerlingen in groep 8 van de basisschool en eerste klas middelbare school (Taylor et al., 2011). Dit ondersteunt het idee dat bijstandervaardigheden sterker kunnen worden wanneer zij niet alleen in lessen worden behandeld, maar ook worden verbonden aan de fysieke en sociale schoolomgeving.

Een belemmerende factor is het omstandereffect: leerlingen kunnen denken dat iemand anders wel zal ingrijpen, dat het niet hun verantwoordelijkheid is, dat de situatie niet ernstig genoeg is of dat ingrijpen sociale gevolgen heeft. Angst, onzekerheid, groepsdruk en onduidelijke normen kunnen daarbij een rol spelen. Daarom moeten incidentvaardigheden worden verbonden aan sociale normen in de klas en school: leerlingen moeten ervaren dat steun bieden, hulp inschakelen en elkaar aanspreken normaal en gesteund gedrag is.

Kennis van leerlingen.

Kennis die leerlingen hebben over seksueel grensoverschrijdend gedrag vormt een belangrijke basis voor preventie hiervan, maar moet niet worden opgevat als losse feitenkennis¹. Binnen dit thema kunnen twee vormen van kennis worden onderscheiden: normatieve kennis en procedurele kennis.

Normatieve kennis: Normatieve kennis gaat over het herkennen en kritisch kunnen duiden van normen die bepalen hoe leerlingen kijken naar relaties, seksualiteit, gender en grenzen. In RSV gaat het niet alleen om informatie over seksualiteit, maar ook om leerdoelen rond persoonlijke en gedeelde waarden, culturele en sociale normen, gendergelijkheid, non-discriminatie, seksueel gedrag, geweld, gendergerelateerd geweld, consent, lichamelijke integriteit en seksueel misbruik (UNESCO, 2018). Daarmee gaat normatieve kennis verder dan de vraag of leerlingen weten wat wel of niet mag; het gaat ook om de vraag of zij kunnen herkennen welke opvattingen en groepsnormen maken dat grensoverschrijdend gedrag wordt gebagatelliseerd, goedgepraat of niet als zodanig wordt herkend.

Aandacht voor seksisme, hypermasculiniteit - opgevat als dominantiegericht of vijandige mannelijkheidsopvattingen - en rigide of extreme gendernormen past binnen deze normatieve kennisbasis. Traditionele, rigide genderrollen en hypermasculiniteit worden beschreven als risicofactoren voor seksuele geweldpleging Casey et al. (2017). Voor leerlingen betekent dit dat preventie ook vraagt om het leren herkennen van normen die druk, dominantie, seksisme of ongelijkwaardigheid in relaties versterken.

RSV hoeft niet beperkt te blijven tot zwangerschap- en soa-preventie, maar kan ook positieve uitkomsten kan hebben op thema's als waardering van seksuele diversiteit, gezonde relaties, preventie van dating en partner geweld, preventie van kindermisbruik, sociaal-emotioneel leren en mediawijsheid. Daarbij laat onderzoek naar inclusieve curricula zien dat aandacht voor seksuele oriëntatie, genderidentiteit en genderexpressie kan samenhangen met minder homofobe attitudes, minder pesten en een veiliger schoolklimaat (Goldfarb & Lieberman, 2021).

Normatieve kennis is ook relevant voor de rol van leerlingen als omstanders. Omstanders hebben voldoende kennis nodig om situaties als problematisch te kunnen herkennen. Het gaat dan niet alleen om herkenning van expliciete geweldssituaties, maar ook om kennis van risicofactoren, negatieve gevolgen voor slachtoffers, gedragingen op het continuüm van seksueel geweld, seksisme, vijandige opvattingen tegenover vrouwen, acceptatie van verkrachtingsmythes en victim blaming (Fenton et al., 2016).

Een belangrijk werkzaam element is daarom dat leerlingen taal krijgen om grensoverschrijding, sociale normen en genderongelijkheid te benoemen. Dit helpt hen om gedrag niet als "grap", "stoer doen" of "normaal groepsgedrag" te zien wanneer er feitelijk sprake is van vernedering, druk, intimidatie of grensoverschrijding. Sociale normen binnen een groep zijn relevant voor het afkeuren van

¹ De literatuur gaat in op het belang van normatieve en procedurele kennis voor leerlingen. Deze kennis is echter ook relevant voor onderwijsprofessionals.

grensoverschrijdend gedrag, en dat leeftijdsgenoten kunnen bijdragen aan normbewaking door zich uit te spreken of in te grijpen wanneer gedrag plaatsvindt dat tegen de sociale norm ingaat (Koole et al., 2025).

Als praktijkvoorbeelden kunnen interventies zoals *Lang Leve de Liefde* en *Benzies & Batchies* laten zien hoe normatieve kennis in de onderwijspraktijk kan worden vertaald naar lessen over relaties, wensen en grenzen, sexting, seksuele diversiteit, respect, gelijkwaardigheid en groepsdruk (Doeswijk et al., 2024). In *Shifting Boundaries*, brengen leerlingen plekken in school in kaart waar zij zich meer of minder veilig voelen. Daarmee illustreert deze aanpak hoe lesinhoud kan worden verbonden met zicht op concrete risicosituaties in de schoolomgeving (Stein et al., 2012).

Een belemmerende factor is dat normatieve thema's gevoelig kunnen liggen. Onderwerpen als gendernormen, seksisme, seksuele diversiteit, sexting, consent en victim blaming raken aan waarden, schaamte, groepsstatus en soms ook aan culturele of religieuze overtuigingen. Wanneer deze onderwerpen te moraliserend of eenzijdig worden besproken, kan dit juist zwijgen of schaamte versterken. In *Seks op school* wordt dit geïllustreerd met een casus over sexting: een boodschap die vooral neerkomt op "doe het niet" kan bijdragen aan victim blaming en leerlingen ontmoedigen om hulp te zoeken wanneer beelden zonder toestemming worden verspreid. Leerlingen moeten juist het onderscheid leren tussen vrijwillig seksueel gedrag en grensoverschrijding, en zij moeten weten dat zij bij een docent of vertrouwenspersoon terecht kunnen wanneer er iets vervelends gebeurt (Stichting School & Veiligheid, 2017).

Procedurele kennis: Procedurele kennis gaat over weten wat te doen wanneer er sprake is van een incident, vermoeden of onveilige situatie. Procedurele kennis is verbonden met meldingsbereidheid, vertrouwen en het ondersteunend systeem van de school.

De noodzaak van procedurele kennis blijkt uit de landelijke veiligheidsmonitor waaruit blijkt dat leerlingen pesten en geweldsincidenten lang niet altijd melden (Nelen et al., 2018; Lodewick et al., 2023). Bij gepeste leerlingen in het voortgezet onderwijs vertelt ruim een kwart het aan niemand, omdat leerlingen het niet nodig vinden, niet durven of niet weten bij wie zij terecht kunnen. Wanneer leerlingen wel melden, gebeurt dit relatief vaak bij ouders of een mentor/docent, en minder vaak bij formele functionarissen zoals een vertrouwenspersoon of zorg-/pestcoördinator. Ook bij geweldsincidenten doet een derde van de leerlingen die hiermee te maken had geen melding. De belangrijkste reden is dat zij het niet nodig vonden, maar ook niet durven melden komt voor (Van den Broek et al., 2022).

Procedurele kennis moet daarom concreet en laagdrempelig zijn. Leerlingen moeten niet alleen weten dat er formeel een vertrouwenspersoon of meldroute bestaat, maar ook welke situaties zij kunnen bespreken of melden, wat het verschil is tussen praten, hulp zoeken, melden en aangifte doen, bij wie zij terecht kunnen, welke routes er binnen school bestaan en wat er na een melding of hulpvraag kan gebeuren. Voor scholen betekent dit dat procedurele kennis niet alleen moet gaan over "waar meld je?", maar ook over welke routes mogelijk zijn bij verschillende situaties, zoals bespreking met een docent, consultatie van interne of externe deskundigen, inzet van het zorgteam of handelen volgens meldplicht (GGD Zuid Limburg & GGD Limburg-Noord, 2016). Het nut van vertrouwenspersonen is niet vanzelfsprekend: schoolleiders vermoeden dat leerlingen eerder melden bij iemand die dichter bij hen

staat, zoals een mentor, dan bij een formele vertrouwenspersoon (Ramakers et al., 2020). Dit wijst erop dat procedurele kennis zowel formele routes als informele, vertrouwde aanspreekpunten moet omvatten.

Ook praktijkgerichte bronnen benadrukken het belang van zichtbaarheid en benaderbaarheid van ondersteuningspersonen. *Seks op school* benoemt dat leerlingen moeten weten dat zij bij een docent of vertrouwenspersoon terecht kunnen wanneer er iets vervelends is gebeurd, en dat de vertrouwenspersoon zichtbaar en benaderbaar moet zijn. Daarbij wordt expliciet genoemd dat meldingsbereidheid bij seksuele grensoverschrijding laag kan zijn door schaamte, schuldgevoel of angst voor consequenties, waardoor leerlingen ook duidelijkheid nodig hebben over wat er na een melding gebeurt (Stichting School & Veiligheid, 2017). De RCGOG-handreiking werkt dit voor organisaties breder uit door te benadrukken dat drempels tot vertrouwenspersonen laag moeten zijn en dat herhaald en duidelijk moet worden gecommuniceerd waarvoor iemand terecht kan, wie beschikbaar is, wat iemand kan verwachten en hoe contact mogelijk is (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

De bevindingen wijzen erop dat procedurele kennis actief, herhaald en contextgericht moet worden aangeboden. Leerlingen moeten de route kennen vóórdat er iets gebeurt, en ook weten dat twijfels, vermoedens en ongemakkelijke situaties bespreekbaar zijn. Procedurele kennis is niet alleen relevant voor ernstige of strafbare incidenten, maar ook voor situaties waarin leerlingen twijfelen of iets grensoverschrijdend was, zich ongemakkelijk voelen of zich zorgen maken over een ander.

Een belemmerende factor is dat leerlingen soms pas laat of helemaal niet melden, bijvoorbeeld door schaamte, angst voor sociale gevolgen, twijfel over de ernst van het incident, gebrek aan vertrouwen in opvolging of onduidelijkheid over de juiste route. Ook kan een formele meldroute te ver van leerlingen afstaan wanneer de vertrouwenspersoon onbekend is of wanneer leerlingen meer vertrouwen hebben in mentor, docent, ouder of medeleerling. Procedurele kennis moet daarom worden gekoppeld aan zichtbare personen, duidelijke stappen, vertrouwen in opvolging en een cultuur waarin melden of hulp zoeken als legitiem wordt gezien.

Praktijk

“Incidentvaardigheden vragen natuurlijk nogal wat, want als het goed is heeft een leerling daar niet heel veel ervaring mee. Ik denk dat dat voor een PO-leerling inderdaad heel veel gevraagd is en dat daar altijd begeleiding door de schoolcontactpersoon, de eigen leerkracht, directeur of kwaliteitscoördinator voor nodig is.”

PO

Kennis: In het primair onderwijs wordt het belang van sociaal-emotionele vaardigheden breed herkend. Scholen besteden aandacht aan zelfregulatie, sociale omgang, het herkennen van gevoelens en het leren

aangeven van grenzen. De meer theoretische indeling in normatieve en procedurele kennis lijkt echter nog niet vanzelfsprekend ingebed in de dagelijkse onderwijspraktijk. Vooral normatieve kennis, zoals het herkennen van seksisme of schadelijke gendernormen, wordt voor jonge leerlingen als abstract en te specifiek ervaren.

De focus ligt in het po daarom vooral op basisvaardigheden die passen bij de ontwikkelingsfase van leerlingen: leren voelen wat prettig of onprettig is, grenzen herkennen, hulp vragen en weten bij welke volwassene je terecht kunt. In de focusgroep werd daarbij benadrukt dat incidentvaardigheden voor jonge leerlingen veel vragen en dat begeleiding door volwassenen noodzakelijk blijft.

Toepassing: In de praktijk werken scholen al op verschillende manieren aan deze basisvaardigheden. Deelnemers noemen onder meer Rots en Water, Fides en De Vreedzame School als methodieken waarmee leerlingen oefenen met zelfregulatie, sociale vaardigheden en omgang met elkaar. Deze aanpakken zijn breder gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling en worden niet altijd expliciet gekoppeld aan seksueel grensoverschrijdend gedrag.

Procedurele kennis wordt vooral concreet en zichtbaar gemaakt. Scholen werken bijvoorbeeld met schoolcontactpersonen die zich voorstellen in de klassen, posters ophangen en via nieuwsbrieven ook ouders informeren. In de dagelijkse praktijk blijft de eigen leerkracht voor jonge leerlingen vaak het eerste aanspreekpunt. Bij complexere of escalerende situaties worden directeuren, kwaliteitscoördinatoren of andere ondersteunende functionarissen betrokken.

Knelpunten: Een belangrijk aandachtspunt is dat kennis over wettelijke verplichtingen en procedures niet overal voldoende aanwezig is. In de focusgroep werd benoemd dat recente incidenten duidelijk maakten dat de basiskennis over bijvoorbeeld de MOA-plicht nog niet altijd op orde is. Dit beperkt de handelingszekerheid van professionals. Wanneer de professionals deze kennis onvoldoende hebben, is het voor hen lastig om leerlingen aan te leren wat zij in specifieke situaties kunnen doen.

Daarnaast ervaren deelnemers handelingsverlegenheid bij het expliciet bespreken van seksueel grensoverschrijdend gedrag. Docenten en directies worden op dit thema omschreven als nog weinig ervaren, waardoor het niet vanzelfsprekend is om het onderwerp onderling, richting leerlingen en richting ouders bespreekbaar te maken. Voor het po ligt er daarmee een dubbele opgave: kennis moet worden vertaald naar concrete, leeftijdsadequate taal en werkvormen voor leerlingen, terwijl professionals zelf meer houvast nodig hebben in procedures, signalering en gespreksvoering.

VO

Kennis: In het voortgezet onderwijs wordt het belang van leerlingkennis en -vaardigheden breed herkend. Deelnemers onderschrijven dat een sterk zelfbeeld, sociale vaardigheden en het kunnen aangeven van grenzen belangrijke beschermende factoren zijn in het bevorderen van een veilige schoolcultuur. Daarbij gaat het niet alleen om normatieve kennis — weten wat grensoverschrijdend gedrag is en wanneer gedrag niet passend is — maar ook om procedurele kennis: weten waar, hoe en bij wie leerlingen terecht kunnen wanneer zij iets meemaken of signaleren.

In de focusgroep werd daarnaast benoemd dat deze kennis niet alleen bij leerlingen nodig is. Juist de volwassenen om leerlingen heen moeten voldoende vaardig zijn om grensoverschrijdend gedrag vroegtijdig te herkennen en bespreekbaar te maken. Daarmee ligt de opgave in het vo niet alleen bij het versterken van leerlingvaardigheden, maar ook bij het versterken van de signalerende en pedagogische rol van docenten en mentoren.

Toepassing: Scholen zetten verschillende vormen in om leerlingkennis en -vaardigheden te versterken. In de focusgroep werden onder meer de cursus Mens worden voor brugklassers en gastlessen van het COC genoemd. Deze activiteiten zijn gericht op thema's als zelfbeeld, sociale vaardigheden, diversiteit en omgang met elkaar. Op sommige scholen wordt daarnaast nagedacht over verdere structurele inbedding, bijvoorbeeld via een vak als omgangskunde.

Een belangrijk praktisch element is de zichtbaarheid van aanspreekpunten in de school.

Vertrouwenspersonen, veiligheidscoördinatoren, jongerenwerkers of andere ondersteunende functionarissen zijn op sommige scholen bewust aanwezig in vrije ruimtes, zoals aula's, gangen en pauzemomenten. Dit verlaagt de drempel voor leerlingen om iets te melden of een gesprek aan te gaan. Ook in het praktijkonderwijs wordt benadrukt dat sociale situaties gedurende de dag voortdurend moeten worden "ondertiteld", zodat leerlingen leren begrijpen wat er in interacties gebeurt en welk gedrag passend is.

Knelpunten: Een eerste knelpunt is dat docenten en mentoren niet altijd voldoende toegerust zijn om signalen van grensoverschrijdend gedrag vroeg te herkennen of in de groep te bespreken. In de focusgroep werd benoemd dat externe voorlichting beter aanslaat wanneer de basis binnen het schoolteam op orde is. Wanneer die basis ontbreekt, blijft de impact van losse projectweken of gastlessen beperkt.

Daarnaast ontbreekt het scholen soms aan een scherpe, gedeelde visie op grensoverschrijdend gedrag. Daardoor is het voor externe partijen, zoals theatergroepen of voorlichters, lastig om aan te sluiten bij de specifieke schoolcultuur. Deelnemers geven aan dat scholen eerst zelf helder moeten hebben welk gedrag zij willen herkennen, begrenzen en bespreekbaar maken, voordat externe interventies goed kunnen landen.

Een derde knelpunt is de complexiteit van de schoolorganisatie. In het vo zijn vaak meerdere rollen betrokken bij sociale veiligheid en ondersteuning, zoals mentor, coach, vertrouwenspersoon, anti-pestcoördinator, zorgcoördinator en jongerenwerker. Hoewel dit laat zien dat er ondersteuning beschikbaar is, kan de veelheid aan aanspreekpunten voor leerlingen ook verwarrend zijn. In de focusgroep werd benoemd dat een grotere schoolstructuur het voor leerlingen ingewikkelder kan maken om hulp te zoeken. Dit vraagt om duidelijke routes voor leerlingen en intensieve samenwerking achter de schermen.

"Hoe groter de schoolstructuur op een school, hoe ingewikkelder het ook wordt voor de leerlingen om hulp te zoeken."

GO

Kennis: In het gespecialiseerd onderwijs worden de theoretische kaders rond zelfbeeld, sociale vaardigheden en normatieve en procedurele kennis duidelijk herkend. Tegelijkertijd geven deelnemers aan dat deze kaders voor het go een specifieke vertaling vragen. Vaardigheden die in algemene zin als beschermend worden gezien, kunnen binnen deze doelgroep ook een risico vormen. Zo werd in de focusgroep benoemd dat leerlingen soms sterk gericht zijn op contact, erbij horen en sociaal wenselijk gedrag, waardoor zij grenzen of misbruik niet altijd herkennen.

Vooraf het aanleren van grenzen, weerbaarheid en procedurele kennis vraagt daarom om voortdurende concretisering. Leerlingen moeten niet alleen leren wat gewenst en ongewenst gedrag is, maar ook wat dit in heel concrete situaties betekent. Daarbij speelt mee dat sociale relaties voor leerlingen zeer belangrijk kunnen zijn. Het aanspreken van anderen op ongewenst gedrag, zoals in de literatuur vaak wordt benoemd als omstander- of incidentvaardigheid, wordt in het go daardoor als uitdagend gezien. Het risico om buiten de groep te vallen is voor leerlingen te groot.

Toepassing: In de praktijk wordt op verschillende manieren gewerkt aan leerlingkennis en -vaardigheden. Scholen zetten onder meer individuele gesprekken in, bijvoorbeeld via een OSA-medewerker, om met leerlingen te werken aan onderliggende thema's zoals faalangst, zelfbeeld en grenzen aangeven. Daarnaast worden schoolbrede regels gehanteerd, zoals afspraken over telefoons en sociale media. Ook methodieken als De Vreedzame School en Rots en Water worden genoemd als manieren om sociaal gedrag, samenwerken en omgaan met elkaar te oefenen.

Procedurele kennis wordt in het go sterk aangepast aan het begripsniveau van leerlingen. Een voorbeeld daarvan is het vervangen van de term *vertrouwenspersoon* door het laagdrempeligere "Praatjes" of "Praatjuf". Deze functionarissen stellen zich aan het begin van het schooljaar voor in alle klassen, gebruiken concrete voorbeelden om uit te leggen waarvoor leerlingen bij hen terecht kunnen en zijn met foto's zichtbaar aanwezig in de school. Zo wordt geprobeerd de stap naar hulp vragen zo herkenbaar en concreet mogelijk te maken.

"Wij gaan aan het begin van het schooljaar alle klassen rond. We noemen onszelf 'praatjes', omdat die term beter aansluit dan vertrouwenspersoon, en leggen met concrete voorbeelden uit waar leerlingen mee mogen komen."

Knelpunten: Een belangrijk sectorspecifiek knelpunt is de kloof tussen cognitieve, fysieke en sociaal-emotionele ontwikkeling. Deelnemers benoemen dat leerlingen er lichamelijk volwassen uit kunnen zien en soms denken dat zij situaties goed begrijpen, terwijl zij sociaal-emotioneel veel jonger functioneren. Dit maakt hen kwetsbaar, bijvoorbeeld in sociale contacten, fysieke nabijheid en online interacties. In de focusgroep werd daarbij expliciet genoemd dat leerlingen soms behoefte hebben aan nabijheid of bevestiging die niet past bij hun kalenderleeftijd, terwijl het voor professionals zoeken blijft hoe zij daar passend en veilig mee omgaan.

Daarnaast is er een gebrek aan methodieken die goed aansluiten bij de diversiteit en ondersteuningsbehoeften binnen het go. Bestaande lesmethoden zijn volgens deelnemers vaak niet specifiek genoeg toegesneden op leerlingen bij wie begrip, generalisatie en sociaal-emotionele ontwikkeling sterk uiteenlopen. Ook het onderscheid tussen realiteit en fantasie kan ingewikkeld zijn. In de focusgroep werd benoemd dat leerlingen soms verhalen vertellen waarvan moeilijk te beoordelen is of er daadwerkelijk iets is gebeurd, of dat zij iets hebben gezien, bijvoorbeeld in een filmpje, en dit op zichzelf betrekken. Dit maakt signalering en duiding van mogelijk grensoverschrijdend gedrag complex.

Duiding door de Alliantie SGG

Herkenning binnen de bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld

De uitkomsten over leerlingkennis en leerlingvaardigheden worden in hoofdlijnen herkend, maar de Alliantie benadrukt dat deze thema's sterk doelgroepafhankelijk moeten worden uitgewerkt. Vooral de brede variatie binnen het voortgezet onderwijs vraagt om nuance: het praktijkonderwijs lijkt in sommige opzichten meer op het gespecialiseerd onderwijs dan op andere vormen van voortgezet onderwijs. Ook wordt benoemd dat bijvoorbeeld cluster 4 een andere aanpak vraagt dan cluster 3. Daarnaast wordt het risico van prosociaal gedrag breder herkend: een sterke behoefte aan contact kan niet alleen in het gespecialiseerd onderwijs, maar ook bij jonge kinderen in het primair onderwijs kwetsbaarheid vergroten. Bij leerlingen die medische zorg nodig hebben of veel één-op-één begeleiding krijgen, wordt eveneens een verhoogd risico gezien.

Daarnaast wordt benadrukt dat normatieve kennis, zoals het herkennen van seksisme of schadelijke gendernormen in het po voor jonge leerlingen wellicht te abstract lijken. Echter, ook in de onderbouw van het po kan weldegelijk ingegaan worden op zaken als 'meisjes kunnen even hard rennen als jongens' of 'jongens mogen ook nagellak dragen', etc. De begrippen worden niet expliciet benoemd, maar de zaken worden wel herkend en toegepast in de praktijk.

Beleidsmatige implicaties

Voor beleidsvoering betekent dit volgens de leden van de Alliantie dat kennis en vaardigheden niet als generieke leerinhoud kunnen worden aangeboden. Normatieve kennis en vaardigheden, grenzen en ongewenst gedrag moeten worden vertaald naar het ontwikkelingsniveau en de leefwereld van leerlingen. Hiervoor kunnen de leerlijnen van SLO handig zijn. In het primair onderwijs ligt de nadruk bijvoorbeeld eerder op fysieke grenzen en de vraag "waar voel ik me fijn bij" dan op abstracte begrippen. In het gespecialiseerd onderwijs wordt dagelijkse herhaling met visuele ondersteuning als essentieel benoemd, terwijl in het voortgezet onderwijs onder meer de online leefwereld, de opkomst van de manosphere en polarisatie rond diversiteit als relevante risico's naar voren komen.

Een belangrijk aandachtspunt is de toegankelijkheid van hulp. Leerlingen zoeken bij signalen of zorgen niet altijd steun of hulp op basis van formele rollen, maar eerder bij iemand met wie zij een goede band hebben. In het primair onderwijs stappen kinderen bijvoorbeeld eerder naar de eigen juf dan naar een vertrouwenspersoon; in het voortgezet onderwijs wordt eveneens benoemd dat leerlingen signalen eerder

bespreken met iemand die zij vertrouwen dan met iemand die formeel als vertrouwenspersoon is aangewezen. Tegelijkertijd wordt dit als risico gezien wanneer te veel wordt uitgegaan van de professionele relatie tussen leerkracht en leerling, zeker wanneer juist die professional grenzen overschrijdt. Het onderscheid tussen een vertrouwd persoon en een vertrouwenspersoon moet daarom expliciet worden gemaakt.

Randvoorwaarden voor implementatie en borging

Randvoorwaardelijk vraagt dit om heldere, schoolbreed gedragen afspraken over gedragsnormen, meldroutes en aanspreekpunten. Sociaal-emotionele ontwikkeling mag niet los worden gezien van het onderwijs, omdat dit thema anders ondergeschikt raakt aan taal en rekenen. Daarnaast is herhaling nodig op verschillende momenten in het jaar en vraagt educatie over grenzen, wensen en ongewenst gedrag om een stevige schoolcultuur waarin ouders worden meegenomen in afspraken over schoolcultuur en gedragsnormen.

Professionele normen en teamcultuur

Literatuur

Professionele normen

Professionele normen vormen een belangrijk aangrijpingspunt in het werken aan een open en veilige schoolcultuur. In de context van seksueel grensoverschrijdend gedrag gaat het daarbij niet alleen om formele regels of protocollen, maar vooral om het dagelijks handelen van onderwijsprofessionals: welk gedrag wordt voorgedaan, welk gedrag wordt begrensd, hoe worden signalen besproken en in hoeverre voelen collega's zich verantwoordelijk en veilig om elkaar aan te spreken. Het gaat hierbij niet uitsluitend om ernstige vormen van seksueel misbruik, maar juist ook om gedragingen van seksuele aard die professioneel ontoelaatbaar zijn, zoals seksuele opmerkingen, grensoverschrijdend digitaal contact of gedrag dat gericht is op het opbouwen van een ongepaste relatie met een leerling (Shakeshaft, 2004; Wurtele et al., 2019).

Actief normstellend gedrag: Actief normstellend gedrag betekent dat professionals en leidinggevendend zichtbaar uitdragen welk gedrag passend, veilig en professioneel is. Voor de Nederlandse onderwijscontext maakt *Grenzen aan gedrag* concreet dat seksueel contact, seksuele toenadering en seksuele handelingen tussen schoolmedewerkers en minderjarige leerlingen wettelijk verboden zijn, maar dat scholen in de praktijk ook te maken krijgen met situaties waarin professionele grenzen minder scherp worden herkend. Het is daarom van belang duidelijke gedragsnormen, bespreekbaarheid, herkenning van grensoverschrijdend gedrag en zorgvuldig handelen wanneer vermoedens of signalen ontstaan (Stichting School & Veiligheid, 2023). In scholen is dit extra belangrijk omdat medewerkers zich in een positie van vertrouwen en afhankelijkheid ten opzichte van leerlingen bevinden. Seksueel grensoverschrijdend gedrag door een met taken belaste persoon (tbp) wordt gezien als een schending van het vertrouwen dat leerlingen en ouders in de school stellen. Wurtele en collega's (2019) pleiten daarom voor een brede

preventieve aanpak waarin veilige werving, gedragscodes, beleid voor communicatie tussen personeel en leerlingen, training, toezicht en het melden van zorgwekkend gedrag samenkomen. Professionele normstelling is hierin geen losstaand element, maar onderdeel van een omgeving die risico's verkleint en gelegenheid voor grensoverschrijding beperkt.

Ook de literatuur over grooming² onderstreept het belang van normstellend gedrag. Shakeshaft en collega's (2021) beschrijven dat seksueel grensoverschrijdend gedrag van schoolmedewerkers richting leerlingen vaak voorafgegaan wordt door patronen van grooming. Daarbij wordt niet alleen de leerling beïnvloed, maar ook de omgeving: collega's, ouders en de bredere schoolgemeenschap kunnen vertrouwen ontwikkelen in de pleger, waardoor signalen minder snel als problematisch worden herkend. Dit maakt het van belang dat professionals weten welk gedrag als rode vlag kan gelden en dat zij niet alleen reageren op duidelijke overtredingen, maar ook alert zijn op geleidelijke normverschuivingen en grensvervaging.

Actieve normstelling vraagt om voorbeeldgedrag. Professionals dragen sociale normen uit in de manier waarop zij met leerlingen, ouders en collega's omgaan, hoe zij reageren op seksistische opmerkingen of "kleine" grensoverschrijdingen, en hoe zij omgaan met nabijheid, humor, fysiek contact, online communicatie en afhankelijkheidsrelaties. De RCGOG-handreiking benoemt de omgangscultuur binnen organisaties: cultuurverandering vraagt om positief gedrag, herhaling en leiding, waarbij leidinggevend een duidelijke voorbeeldrol hebben. Expliciet gedrag van leidinggevend heeft hierbij meer invloed op de omgangscultuur dan gedrag van een directe collega. Normstelling en voorbeeldgedrag zijn nodig om genormaliseerde gedragspatronen te doorbreken (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Tegelijkertijd is normstelling kwetsbaar wanneer zij alleen op papier bestaat. Onderzoek van de Inspectie van het Onderwijs laat zien dat scholen vaak vertrouwen op beleid, procedures en pedagogische professionaliteit, maar dat het gesprek over hoe medewerkers zelf kunnen bijdragen aan sociale veiligheid weinig structureel gevoerd wordt (Inspectie van het Onderwijs, 2025).

Aanspreekcultuur: Een tweede onderdeel van professionele normen is aanspreekcultuur: de mate waarin medewerkers ongewenst gedrag van leerlingen én collega's durven en kunnen benoemen. Dit gaat verder dan formeel melden. Het betreft ook het vroegtijdig bespreekbaar maken van gedrag dat schuurt, ongemakkelijk voelt of een risico vormt voor sociale veiligheid. De RCGOG-handreiking beschrijft dat een open aanspreekcultuur nodig is wanneer zwaardere meldingen achterblijven bij wat vermoedelijk voorkomt, en wanneer lichtere vormen van seksueel grensoverschrijdend gedrag niet worden besproken. Het niet aanspreken op "kleinere" grensoverschrijdingen kan volgens de handreiking een teken zijn van een

² Er is sprake van grooming als een volwassene via ICT contact legt met een kind, met de intentie om dat kind te ontmoeten met het doel om seksueel misbruik te plegen of kinderpornografische afbeeldingen te produceren.

gesloten cultuur, zeker wanneer omstanders grensoverschrijdend gedrag zien aankomen maar niet ingrijpen (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

In het themaonderzoek naar sociale veiligheid in het onderwijs geven respondenten aan dat beleid alleen niet volstaat en dat gesprekken nodig zijn over gewenste omgangsvormen, normen en waarden.

Tegelijkertijd worden deze gesprekken niet structureel gevoerd en ervaren betrokkenen het aanspreken van collega's als lastig. Daarbij kan een familiale of langdurige samenwerkingscultuur zowel helpend als belemmerend zijn: elkaar goed kennen kan de drempel verlagen, maar kan het ook moeilijker maken om gedrag kritisch te benoemen (Inspectie van het Onderwijs, 2025).

Aanspreekcultuur is verbonden met verantwoordelijkheid en meldplicht. In de Nederlandse onderwijscontext geldt bij een vermoeden van een seksueel misdrijf door een tbp jegens een minderjarige leerling een wettelijke meldplicht: iedere medewerker die een vermoeden hiervan heeft, moet dit melden bij het bevoegd gezag. Het bestuur heeft vervolgens een overlegplicht met de vertrouwensinspecteur en, bij een redelijk vermoeden van een strafbaar feit, een aangifteplicht (Nationaal Rapporteur Mensenhandel en Seksueel Geweld tegen Kinderen, 2023; Inspectie van het Onderwijs, 2025)

Deze formele meldplicht is belangrijk, maar lost handelingsverlegenheid niet vanzelf op. In onderzoek naar seksueel grensoverschrijdend gedrag in het onderwijs wordt beschreven dat schoolleiders de meldplicht vaak als duidelijk en helpend beoordelen, maar dat toepassing in de praktijk lastig kan zijn wanneer medewerkers twijfelen over de ernst van gedrag of de sterkte van signalen. Ook wordt benoemd dat eenmalige of papieren instrumenten, zoals gedragsregels of een VOG, onvoldoende garanties bieden; leermomenten na incidenten hadden volgens scholen vaak betrekking op eerder handelen, bewustzijn, alertheid en meer openheid tussen docenten (Ramakers, et al., 2020).

Daarmee ligt een werkzame factor in het verbinden van informele aanspreekcultuur met formele meld- en steunstructuren. Collega's moeten elkaar kunnen aanspreken op gedrag dat nog niet meldplichtig is, maar wel onprofessioneel of risicovol kan zijn. Tegelijk moeten zij weten wanneer aanspreken onvoldoende is en formeel melden noodzakelijk wordt. Dit sluit aan bij de preventiestandaarden van Wurtele et al. (2019), waarin training van medewerkers, monitoring, toezicht en het rapporteren van zorgwekkend gedrag expliciet onderdeel zijn van een brede aanpak om grensoverschrijdend gedrag van tbp's te voorkomen.

Transformationeel leiderschap: Leiderschap is een derde pijler onder professionele normen. Het gaat daarbij niet alleen om handhaving van regels, maar ook om het creëren van een werkklimaat waarin medewerkers zich gesteund voelen, verantwoordelijkheid nemen en samen leren van signalen of incidenten. Samenwerking met collega's komt naar voren als de sterkst samenhangende factor met ervaren sociale veiligheid. Leiderschap werkt niet direct, maar indirect: een positiever oordeel over de leidinggevende hangt samen met een inclusiever werkklimaat en betere samenwerking, en deze factoren werken vervolgens door in de ervaren sociale veiligheid (Wisse et al., 2025).

Verschillende vormen van leiderschap hebben verschillende effecten. Transformationeel leiderschap hangt samen met minder pestgedrag op scholen. Daarbij worden elementen genoemd zoals individuele ondersteuning van medewerkers, het creëren van gemeenschapszin, het samen ontwikkelen van missie en visie en het versterken van probleemoplossend vermogen. Transactioneel leiderschap, waarin vooral

belonen en sturen op prestaties centraal staat, liet deze samenhang niet zien; laissez-faire leiderschap wordt in de bredere literatuur juist in verband gebracht met sociale onveiligheid doordat ongewenst gedrag minder consequenties krijgt (Wisse et al., 2025).

Transformationeel leiderschap kan bijdragen aan een lerende cultuur. Leidinggevendens creëren voorwaarden waaronder medewerkers niet alleen regels naleven, maar ook gezamenlijk reflecteren op professioneel handelen, grenssituaties en dilemma's. De RCGOG-handreiking sluit hierbij aan door cultuurverandering te beschrijven als een proces dat moet worden gestuurd, ingebed en gemonitord. Binnen de drie pijlers – omgangscultuur, organisatiestructuur en ondersteunend systeem – hebben leidinggevendens en bestuurders de verantwoordelijkheid om niet te wachten op een incident, maar vooraf strategie, verantwoordelijkheden en opvolging te organiseren (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Een inclusieve en lerende cultuur vraagt bovendien om psychologische veiligheid: medewerkers moeten vragen kunnen stellen, fouten kunnen erkennen en problemen kunnen aankaarten zonder negatieve consequenties. Deze vragen kunnen onderdeel van een risicoanalyse van de omgangscultuur zijn: kunnen medewerkers elkaar aanspreken ongeacht positie, kunnen zij zich uitspreken over ongemak, ervaren zij steun en moedigt de leidinggevende aan om vragen te stellen, fouten toe te geven en problemen aan te kaarten? Professioneel normeren draait dan ook niet alleen om corrigeren, maar ook om het organiseren van een klimaat waarin vroegtijdige signalen bespreekbaar worden (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Teamcultuur

Teamcultuur gaat over de relationele en collectieve basis waarbinnen dat gedrag tot stand komt: de mate waarin medewerkers samenwerken, elkaar vertrouwen, zich verbonden voelen en gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen voor veiligheid. Schoolklimaat wordt omschreven als de kwaliteit en het karakter van het schoolleven, gevormd door onder meer gedeelde normen, doelen, waarden, interpersoonlijke relaties, onderwijspraktijken, leiderschap en organisatiestructuren (Pickeral et al., 2009). Een positieve teamcultuur kan daarmee worden gezien als een drager van de bredere schoolcultuur.

Intensieve samenwerking: Intensieve samenwerking verwijst naar meer dan functioneel overleg of praktische afstemming. Het gaat om een gedeelde visie, teamgevoel en gezamenlijke verantwoordelijkheid voor het pedagogisch klimaat, sociale veiligheid en het begrenzen van ongewenst gedrag. Een gedeelde visie is onderdeel van duurzame schoolklimaatverbetering: de schoolgemeenschap moet samen een visie en plan ontwikkelen om een positief schoolklimaat te bevorderen, te versterken en te borgen (Pickeral et al., 2009). Deze gedeelde visie is van belang omdat schoolcultuur niet alleen wordt gevormd door formele beleidsdocumenten, maar door terugkerende patronen in gedrag, verwachtingen en relaties.

Een positieve schoolomgeving wordt gekenmerkt door zorgzame en ondersteunende relaties, mogelijkheden om deel te nemen, gedeelde positieve normen, doelen en waarden, en een ondersteunend psychosociaal klimaat (Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2009). Voor het team betekent dit dat leraren, schoolleiding en ondersteunend personeel samen moeten werken aan een omgeving waarin leerlingen zich verbonden voelen en waarin positieve normen consequent worden uitgedragen.

In de Nederlandse context laat analyse van gegevens uit het Werkonderzoek 2022 zien dat samenwerking met collega's de sterkst positief samenhangende factor is met ervaren sociale veiligheid van medewerkers in het primair onderwijs. Wanneer medewerkers de samenwerking met collega's als positief ervaren, gaat dit vaker samen met een hogere ervaren sociale veiligheid. Leiderschap, organisatiebeleid en werkklimaat hadden in deze analyse geen sterke directe relatie met sociale veiligheid, maar werkten wel indirect door via samenwerking tussen collega's (Wisse et al., 2025). De landelijke veiligheidsmonitor laat zien dat sociale veiligheid op scholen vaak wordt bevorderd via lessen, overleg tussen leiding en personeel, training en voorlichting; zulke maatregelen krijgen meer betekenis wanneer zij worden ingebed in een teamcultuur waarin medewerkers deze verantwoordelijkheid gezamenlijk dragen. In driekwart van de scholen in de ondersteuningsstructuur vrijwel volledig wordt samengewerkt, en dat schoolleiders aangeven dat docenten respectvol gedrag richting leerlingen tonen en onderling respect tussen leerlingen bevorderen (Van den Broek et al., 2022).

Een belemmerende factor is dat samenwerking oppervlakkig kan blijven wanneer een gedeelde visie ontbreekt of wanneer sociale veiligheid vooral als beleidsverantwoordelijkheid van bestuur of schoolleiding wordt gezien. In dat geval kunnen medewerkers wel naast elkaar werken, maar zonder gezamenlijke taal, gedeelde norm of gezamenlijke verantwoordelijkheid. Ook werkdruk kan samenwerking onder druk zetten. Hogere werkdruk hangt licht samen met lagere sociale veiligheid. Daarnaast wordt beschreven dat hoge werkdruk ruimte voor overleg, ondersteuning en conflictoplossing kan beperken (Wisse et al., 2025).

Onderling vertrouwen: Onderling vertrouwen (of psychologische veiligheid) wordt gedefinieerd als het gedeelde vertrouwen binnen een team dat de omgeving veilig genoeg is om interpersoonlijke risico's te nemen, zoals vragen stellen, fouten toegeven, afwijkende perspectieven delen of problemen aankaarten zonder angst voor gezichtsverlies, afwijzing of negatieve consequenties (Çelik, 2026). Wanneer psychologische veiligheid ontbreekt, kunnen medewerkers gaan zwijgen, zich aanpassen of signalen niet meer delen. Dat is risicovol bij seksueel grensoverschrijdend gedrag, omdat vroegtijdige signalen of grensvervaging dan onbesproken kunnen blijven. Een teamcultuur met onderling vertrouwen maakt het waarschijnlijker dat medewerkers zorgen tijdig delen, elkaar om hulp vragen en gezamenlijk reflecteren op professioneel handelen.

Schoolbetrokkenheid wordt versterkt door vertrouwensvolle en zorgzame relaties en open communicatie tussen schoolleiding, leraren, leerlingen, gezinnen en gemeenschap (CDC, 2009). Hoewel deze bron vooral betrekking heeft op leerlingen, is de onderliggende gedachte ook relevant voor teams: verbondenheid en zorgzame relaties vormen een beschermende context voor veilig gedrag en open communicatie.

Samenwerking met collega's wordt concreet beschreven in termen van interesse in elkaars mening, elkaar aanmoedigen en steunen, en waardering geven. Ook wordt benoemd dat medewerkers die steun en erkenning van collega's krijgen minder vaak gepest worden door collega's en minder vaak geïntimideerd worden door leerlingen. De auteurs verbinden dit aan een positief werkklimaat waarin problemen constructief worden opgelost en werk eerlijk wordt verdeeld (Wisse et al., 2025).

Onderling vertrouwen heeft daarmee een dubbele functie. Ten eerste werkt het beschermend voor medewerkers zelf: steun, erkenning en waardering kunnen bijdragen aan ervaren sociale veiligheid en mogelijk aan behoud, bevlogenheid en tevredenheid van medewerkers. Ten tweede is het relevant voor de feitelijke leerlingenveiligheid: teams waarin signalen gedeeld worden, collega's elkaar steunen en gezamenlijk verantwoordelijkheid nemen, kunnen consistentere reageren op ongewenst gedrag en beter borgen dat sociale veiligheid niet afhankelijk is van één persoon of enkele informele trekkers.

Een belemmerende factor is dat vertrouwen verward kan worden met loyaliteit of het vermijden van moeilijke gesprekken. Een warm teamgevoel is niet automatisch veilig wanneer collega's elkaar uit loyaliteit niet aanspreken of wanneer kritische signalen worden gezien als verstoring van de teamharmonie. In die zin vraagt onderling vertrouwen ook om professionele begrenzing: medewerkers moeten elkaar kunnen steunen én elkaar kunnen aanspreken. De RCGOG-handreiking benadrukt dat een veilige omgangscultuur vraagt om de mogelijkheid om elkaar aan te spreken ongeacht positie, zich uit te spreken over ongemak, steun te ervaren en problemen aan te kaarten (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Overkoepelend

Een open en veilige schoolcultuur vraagt ook om bewustzijn van situaties waarin grensoverschrijdend gedrag gemakkelijker kan ontstaan of minder snel wordt herkend. Juist omdat medewerkers in een positie van vertrouwen staan ten opzichte van leerlingen, kunnen professionele grenzen geleidelijk vervagen, bijvoorbeeld via persoonlijke aandacht, informeel contact, digitale communicatie of situaties waarin toezicht en collegiale zichtbaarheid beperkt zijn (Shakeshaft, 2004; Shakeshaft et al., 2021).

Bewustzijn risicosituaties: Risicosituaties zijn situaties waarin bestaande professionele normen onder druk kunnen komen te staan of waarin grensvervaging minder zichtbaar is voor collega's. In een schoolcontext kan het bijvoorbeeld gaan om excursies, schoolkampen, buitenschools contact, online of privécommunicatie met leerlingen, één-op-één begeleiding, informele activiteiten, personeelsuitjes of andere situaties waarin rollen minder duidelijk lijken dan in de reguliere lessituatie. Zulke situaties zijn niet op zichzelf problematisch, maar vragen wel om expliciete normering en gezamenlijke alertheid.

De literatuur over seksueel grensoverschrijdend gedrag door een tbp wijst erop dat preventie vraagt om duidelijke gedragsnormen, toezicht, beleid rond communicatie tussen medewerkers en leerlingen, training van medewerkers en het melden van zorgwekkend gedrag (Wurtele et al., 2019). Daarom moeten gedragscodes juist op momenten waarop professionele grenzen minder vanzelfsprekend herhaald en geconcretiseerd worden.

Ook de RCGOG-handreiking benadrukt dat risico's op seksueel grensoverschrijdend gedrag niet alleen in individuele gedragingen liggen, maar ook in de omgangscultuur, organisatiestructuur en het ondersteunend systeem. Organisaties moeten daarom risico's analyseren in relatie tot gedragspatronen, informeel contact, hiërarchie en de manier waarop werk is georganiseerd (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023). Voor scholen betekent dit dat risicosituaties niet incidenteel of ad hoc moeten worden beoordeeld, maar onderdeel moeten zijn van een bredere risicoanalyse en van terugkerende professionele reflectie.

Een mogelijk werkzaam element van een bredere preventieve aanpak is daarom dat teams voorafgaand aan minder alledaagse of potentieel kwetsbare situaties expliciet bespreken welke professionele normen gelden. Denk aan afspraken over één-op-één contact, fysieke nabijheid, vervoer, slapen tijdens excursies of kampen, digitale communicatie, alcoholgebruik tijdens activiteiten, aanwezigheid van meerdere volwassenen, en wat medewerkers doen wanneer zij gedrag zien dat ongemakkelijk of grensoverschrijdend kan zijn. Hiermee wordt het minder afhankelijk van individuele inschatting of ervaring waar grenzen liggen.

Een belemmerende factor is dat risicosituaties vaak als vanzelfsprekend of “praktisch geregeld” worden gezien. Juist daardoor blijven onderliggende risico’s buiten beeld. Informele of vertrouwde situaties kunnen de indruk wekken dat expliciete normering niet nodig is, terwijl de literatuur over grooming laat zien dat grensvervaging juist vaak geleidelijk verloopt en mede mogelijk wordt wanneer collega’s, ouders of leerlingen bepaald gedrag niet als risicosignaal herkennen (Shakeshaft et al., 2021).

Bewustzijn machtsverhouding: Naast risicosituaties vraagt een veilige schoolcultuur om bewustzijn van machtsverhoudingen. Seksueel grensoverschrijdend gedrag speelt vaak in contexten waarin sprake is van ongelijkheid, afhankelijkheid of beperkte tegenspraak. Machtsverschil kan gaan om verschillen in leeftijd, positie, relatie, fysieke ontwikkeling, sekse, beperking of groepspositie. Bij minderjarigen is de afhankelijkheidsrelatie met volwassenen, zoals leraren of andere begeleiders, daarbij een aandachtspunt (NOV, 2009). Machtsverhoudingen, toezicht, professionele normen en organisatiecultuur moeten opgenomen worden in het preventiebeleid (Slotboom et al., 2012). Voor scholen betekent dit allereerst dat de relatie tussen medewerker en leerling nooit als gelijkwaardig kan worden beschouwd. Ook wanneer contact vrijwillig lijkt of door een leerling niet direct als ongewenst wordt benoemd, blijft de professionele verantwoordelijkheid bij de medewerker liggen (Shakeshaft, 2004; Wurtele et al., 2019).

Machtsverhoudingen spelen niet alleen tussen medewerkers en leerlingen. Ook binnen teams kunnen afhankelijkheidsrelaties bestaan, bijvoorbeeld tussen leidinggevend en medewerkers, vaste medewerkers en tijdelijke collega’s of invalkrachten, begeleiders en stagiaires, of ervaren medewerkers en startende collega’s. Organisaties moeten niet alleen kijken naar individueel gedrag, maar ook naar afhankelijkheden, informele bescherming en de vraag of kwetsbare personen zich veilig genoeg voelen om signalen te melden (Young & Wiley, 2021). Zij kunnen bang zijn voor gevolgen voor beoordeling, contract, stage, positie in de groep of relatie met degene die macht heeft. Een open teamcultuur is dan niet voldoende; er moeten ook structurele waarborgen zijn die afhankelijkheid beperken en veilige routes bieden om zorgen te bespreken.

Een werkzaam element is dat scholen machtsverhoudingen actief meenemen in gedragscodes, begeleiding, aanname- en begeleidingsbeleid, stagebeleid, gespreksstructuren en meldroutes. Daarbij kan worden gedacht aan duidelijke rollen en grenzen, het waar mogelijk beperken van één-op-één afhankelijkheden, het organiseren van meerzijdig zicht op begeleiding of beoordeling, en het beschikbaar maken van aanspreekpunten buiten de directe lijn.

Praktijk

PO

Kennis: In het primair onderwijs wordt de rolmodelfunctie van onderwijsprofessionals herkend als belangrijk onderdeel van een veilige schoolcultuur. Deelnemers benoemen dat leerkrachten, schoolleiders en andere medewerkers voortdurend voorbeeldgedrag laten zien in hoe zij met leerlingen, collega's en ouders omgaan. Tegelijkertijd komt in de focusgroep naar voren dat de bewustwording rond seksueel grensoverschrijdend gedrag in de praktijk nog niet altijd scherp is. Vooral de subjectiviteit van grenzen maakt dit complex: wat de één ervaart als een onschuldige opmerking of grap, kan voor een ander grensoverschrijdend voelen.

Daarbij gaat het niet alleen om evidente incidenten, maar juist om grijze gebieden in dagelijkse interacties. In de focusgroep werd bijvoorbeeld gesproken over opmerkingen over uiterlijk, fysieke nabijheid, amicaal contact met leerlingen en de vraag waar de grens ligt tussen professioneel vriendelijk en té informeel. Deze grijze gebieden vragen om gezamenlijke normontwikkeling binnen teams, zodat medewerkers niet alleen individueel hoeven te bepalen wat passend is.

Toepassing: Een belangrijke toepassing die in de focusgroep naar voren komt, is het werken met een collectieve norm. Door bovenschols of schoolbreed expliciet te maken welk gedrag wel en niet passend is, ontstaat een gezamenlijke basis waarop medewerkers kunnen terugvallen. Dit maakt het makkelijker om gedrag bespreekbaar te maken, omdat het gesprek dan niet alleen op persoonlijke voorkeuren of individuele grenzen wordt gebaseerd, maar op een gedeelde afspraak.

Daarnaast werd het bespreken van externe casussen genoemd als laagdrempelige manier om professionele normen en teamcultuur bespreekbaar te maken. Een deelnemer beschreef bijvoorbeeld hoe het team sprak over de vraag of de school een veilige plek kon bieden aan een transgender stagiaire. Omdat de casus niet direct ging over een bestaand teamlid, bood dit ruimte om waarden, normen en mogelijke reacties van leerlingen en ouders te bespreken zonder dat het gesprek meteen persoonlijk werd. Zulke casussen kunnen helpen om bewustwording te vergroten en het gesprek over gevoelige thema's te oefenen.

Knelpunten: De aanspreekcultuur vormt een belangrijk knelpunt. Deelnemers geven aan dat collega's elkaar rechtstreeks aanspreken op gedrag als spannend ervaren en dat dit in de praktijk weinig gebeurt. Het aanspreken op professioneel handelen wordt niet vanzelfsprekend gevonden, zeker niet wanneer het gaat om gevoelige of subjectieve situaties. Daardoor blijven twijfels of zorgen eerder impliciet, of worden ze buiten het directe gesprek om besproken.

Een tweede knelpunt is dat de samenwerking binnen scholen deels versnipperd kan zijn. Hoewel er binnen klassen of kleinere eenheden vaak intensief wordt samengewerkt, is het lastiger om schoolbreed dezelfde openheid en gedeelde norm te realiseren. Dit belemmert een cultuur waarin medewerkers elkaar op een veilige manier kunnen bevragen, corrigeren of ondersteunen. Voor het po ligt de opgave daarom in het versterken van een gedeelde professionele norm én het oefenen met manieren om gedrag bespreekbaar te maken zonder dat dit direct als persoonlijke aanval wordt ervaren.

“Die grenzen zijn voor iedereen ook heel anders. Is het oké als je tegen een collega zegt: ‘Goh, wat heb je een mooie jurk aan’? De ene collega is daar heel erg oké mee, en een ander voelt er iets heel anders bij.”

VO

Kennis: In het voortgezet onderwijs wordt het belang van professionele normen en teamcultuur duidelijk herkend. Deelnemers benoemen dat onderwijsprofessionals zich bewust moeten zijn van hun rolmodelfunctie: zij dragen in hun dagelijkse handelen uit welk gedrag passend is, hoe leerlingen en collega's met elkaar omgaan en welke grenzen binnen de school gelden. Daarbij hoort ook een aanspreekcultuur waarin ongewenst gedrag niet alleen bij leerlingen, maar ook tussen collega's bespreekbaar is.

Daarnaast vraagt het vo om bewustzijn van specifieke risicosituaties waarin machtsverhoudingen of omgangsvormen kunnen verschuiven. In de focusgroep werden onder meer buitenlandse reizen en stages genoemd als situaties waarin leerlingen langere tijd buiten de reguliere schoolcontext functioneren en waarin extra alertheid nodig is. Juist in zulke situaties is het belangrijk dat teams vooraf stilstaan bij professionele grenzen, verantwoordelijkheden en de manier waarop leerlingen worden voorbereid en ondersteund.

Toepassing: In de praktijk zijn er scholen die actief werken aan het versterken van de aanspreekcultuur. Een voorbeeld is het oefenen met casussen en de ik-boodschap tijdens of aan het einde van teamvergaderingen. Door het aanspreken niet alleen abstract te bespreken, maar daadwerkelijk te oefenen, wordt het meer genormaliseerd en krijgen medewerkers concrete taal om collega's op een professionele manier feedback te geven.

Ook korte, vaste overlegmomenten kunnen bijdragen aan een gedeelde norm. In de focusgroep werd het voorbeeld genoemd van een dagelijks drie-uurtje: een kort moment waarop het team bijzonderheden van de dag bespreekt, afstemt wat nodig is en gezamenlijke afspraken maakt voor de volgende dag. Zo worden incidenten of irritaties niet uitgesteld of informeel besproken, maar krijgen ze een vaste plek in de teamcommunicatie. Dit kan helpen om als team eenduidig te handelen en dezelfde visie naar leerlingen uit te dragen.

“Bij ons in de teams wordt erop getraind. Aan het einde van teamvergaderingen krijgen we bijvoorbeeld in groepjes een casus en dan moeten we met de ik-boodschap oefenen. We oefenen en trainen erop, zodat je weet wat je kunt doen als de situatie echt voorkomt.”

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is de hoge werkdruk. Deelnemers geven aan dat scholen met veel thema's, innovaties en verplichtingen tegelijk bezig zijn. Daardoor wordt sociale veiligheid soms gezien als een klein onderdeel van het geheel of als een extra taak naast het primaire onderwijsproces. Dit kan ertoe

leiden dat de intrinsieke motivatie om structureel met professionele normen, teamcultuur en aanspreekgedrag aan de slag te gaan beperkt blijft.

Daarnaast komt in de focusgroep naar voren dat steun vanuit de schoolleiding cruciaal is. Wanneer de directie of schoolleiding geen duidelijk standpunt inneemt, kunnen professionals zich alleen voelen staan in morele dilemma's. Een deelnemer gaf bijvoorbeeld aan weinig steun te hebben ervaren toen leerlingen regenboogmateriaal uit lesmethoden haalden of daar hakenkruizen overheen zetten. Dit illustreert dat normstellend gedrag niet alleen van individuele docenten kan worden verwacht, maar actief gedragen moet worden door de schoolleiding. Zonder duidelijke sturing en expliciet "moeten" vanuit de directie komt een bredere cultuuromslag moeilijk van de grond.

GO

Kennis: In het gespecialiseerd onderwijs zijn de principes van voorbeeldgedrag, aanspreekcultuur en gezamenlijke verantwoordelijkheid in theorie bekend. Deelnemers herkennen dat professionals een belangrijke rolmodelfunctie hebben en dat het voor een veilige schoolcultuur nodig is dat medewerkers elkaar kunnen aanspreken op gedrag, keuzes en professionele grenzen. Tegelijkertijd wordt in de focusgroep duidelijk dat deze principes in de praktijk niet vanzelfsprekend worden toegepast. Zoals een deelnemer samenvatte: in theorie gebeurt het wel, maar in de praktijk vaak niet.

Daarmee ligt de uitdaging in het go niet zozeer bij het herkennen van het belang van professionele normen, maar bij het daadwerkelijk vormgeven van een open teamcultuur. Juist omdat leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs vaak veel duidelijkheid, voorspelbaarheid en eenduidigheid nodig hebben, is het belangrijk dat professionals onderling dezelfde lijn volgen en elkaar kunnen ondersteunen in het naleven daarvan.

Toepassing: Er zijn ook voorbeelden waarin scholen actief proberen te werken aan teamontwikkeling en gezamenlijke normvorming. In de focusgroep werden professionele leergemeenschappen genoemd, waaronder een leerteam gericht op teamontwikkeling. Deze professionele leergemeenschappen worden ingezet om de eilandcultuur binnen de school te doorbreken en pijnpunten in de samenwerking bespreekbaar te maken.

Daarnaast werd intervisie genoemd als manier om concrete situaties met elkaar te bespreken. Een voorbeeld was een situatie waarin een medewerker zich afvroeg of een leerling te streng was aangesproken. Door zo'n casus met collega's te bespreken, ontstaat ruimte om met elkaar te reflecteren op professioneel handelen, zonder dat dit direct als persoonlijke kritiek hoeft te worden ervaren.

Deelnemers geven aan dat teams met een gedeelde visie meer onderlinge verbondenheid en vertrouwen laten zien. In zulke teams is duidelijker wat de gezamenlijke lijn is en kunnen medewerkers erop vertrouwen dat collega's vergelijkbaar handelen richting leerlingen. Dat helpt om eenduidigheid uit te stralen en voorkomt dat leerlingen bij verschillende volwassenen verschillende grenzen ervaren.

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is de onderstroom binnen teams. Deelnemers beschrijven dat medewerkers elkaar niet altijd durven aanspreken, omdat feedback persoonlijk kan worden opgevat of kan

leiden tot ruzie, roddel of spanning. De angst om als streng, dominant of “dictator” te worden gezien, maakt dat zorgen of irritaties vaak niet rechtstreeks worden besproken. Daardoor kan aan de oppervlakte de indruk bestaan dat er goed wordt samengewerkt, terwijl onderliggend spanningen blijven bestaan.

Daarnaast speelt een sterke eilandcultuur. Binnen kleine klassenteams wordt vaak intensief samengewerkt en is de afstemming soms juist sterk. In het grotere schoolteam is dat moeilijker. Daar spelen visieverschillen, verschillende omgangsstijlen en uiteenlopende opvattingen over regels en begrenzing een grotere rol. Hierdoor ontstaat niet vanzelf een schoolbrede aanspreekcultuur.

Ook werkdruk belemmert het werken aan professionele normen en teamcultuur. Deelnemers geven aan dat medewerkers al veel moeten en dat het onderwerp daardoor niet altijd voldoende prioriteit krijgt. Voor het go ligt er daarom een duidelijke opgave om teamontwikkeling, gezamenlijke visie en aanspreekcultuur niet als extra taak te zien, maar als randvoorwaarde voor eenduidig en veilig pedagogisch handelen.

“Als je bijvoorbeeld zegt: ‘Joh, dat vond ik niet zo leuk dat je dat deed’, dan is het binnen een week alsof jij een machtsbeluste dictator bent. Dat gaat zijn eigen leven leiden, dus wordt het heel vaak gewoon niet gedaan.”

Duiding door de Alliantie SGG

Herkenning binnen de bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld

De uitkomsten over professionele normen en teamcultuur worden duidelijk herkenbaar gevonden binnen bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld. Deelnemers herkennen dat professionals zich niet altijd veilig voelen om zich uit te spreken en zich niet altijd ondersteund voelen wanneer zij iets agenderen. In het primair onderwijs wordt een familiale cultuur zonder aanspreekcultuur genoemd als herkenbaar. Terwijl er bij grotere teams ook sprake kan zijn van een eilandcultuur. In het voortgezet onderwijs wordt benoemd dat het teamgevoel soms ontbreekt doordat docenten veel zelfstandig of in kleine vakteams werken, waardoor signalen onvoldoende worden herkend en gedeeld. Ook hiërarchie in teams, bijvoorbeeld rond populaire medewerkers, wordt genoemd als belemmerende factor.

In de bespreking wordt benadrukt dat het niet alleen gaat om individuele professionele normen, maar om normen die door de organisatie worden gedragen en uitgedragen. Deelnemers scherpen de formulering aan van “professionele normen stellen” naar “professionele normen uitdragen”. Het gaat erom dat professionals niet alleen staan wanneer zij grenzen stellen of leerlingen aanspreken, maar kunnen terugvallen op een gedeelde norm binnen de school.

Beleidsmatige implicaties

Voor beleidsvoering betekent dit dat gedragscodes en protocollen niet voldoende zijn. Het gesprek moet geregeld worden gevoerd met de gehele organisatie, inclusief wat de normen betekenen voor

medewerkers in concrete situaties. Daarnaast is het belangrijk om doorlopend te werken aan een feedbackcultuur. De rol van schoolleider en bestuur wordt hierbij belangrijk gevonden: zij moeten normen stellen, maar deze normen moeten ook worden geoefend en gedragen door het team. Het overschrijden van een norm vraagt bovendien om handhaving.

Een terugkerend inhoudelijk punt is het grijze gebied tussen professionele nabijheid en vriendschappelijkheid. Dit speelt per sector op verschillende manieren: in het gespecialiseerd onderwijs rond fysieke nabijheid, in het primair onderwijs rond leerkrachten die vaak onderling een vriendschappelijke sfeer en een sterke persoonlijke band met de leerlingen hebben, en in het voortgezet onderwijs rond stages, excursies en reizen. Ook hulpouders in het primair onderwijs worden genoemd als mogelijk risico. Er wordt opgemerkt dat het belangrijk is om tijd en ruimte te faciliteren voor het oefenen met situaties in de grijze gebieden.

Randvoorwaarden voor implementatie en borging

Randvoorwaarden voor implementatie en borging zijn tijd en ruimte om in teams te bespreken hoe men elkaar wil aanspreken, herhaald oefenen met grijze-gebied casussen, blijvend werken aan teamgevoel en periodieke trainingdagen. Werkdruk kan hierbij in alle sectoren een beperkende factor zijn. Cultuurverandering wordt benoemd als een ingewikkeld en langdurig proces, vooral wanneer de cultuur familiair en informeel is. Professionals moeten zich veilig voelen om zich uit te spreken, maar ook om eigen casussen te bespreken.

Voor het primair onderwijs wordt daarnaast benoemd dat leraren soms in de wijk wonen, waardoor de grens tussen professioneel en privéleven ingewikkeld kan worden en zij extra druk richting ouders kunnen ervaren.

Beleidsvoering

Literatuur

Beleidsvoering vormt een noodzakelijke basis voor het voorkomen, signaleren en opvolgen van seksueel grensoverschrijdend gedrag binnen scholen. Daarbij gaat het niet alleen om het hebben van formele documenten, zoals een veiligheidsplan, anti-pestprotocol of gedragscode, maar vooral om de vraag of beleid bekend, toegankelijk, uitvoerbaar, actueel en doorleefd is. Seksueel grensoverschrijdend gedrag is onderdeel van een groter veiligheidsvraagstuk waarin beleid, monitoring, preventieve maatregelen en deskundigheid binnen scholen samenkomen. Deze bredere context is relevant, omdat seksueel grensoverschrijdend gedrag niet los kan worden gezien van de manier waarop scholen veiligheid organiseren, monitoren en bespreekbaar maken. Tegelijk vraagt seksueel grensoverschrijdend gedrag om specifieke aandacht, omdat hierbij ook schaamte, machtsverhoudingen, seksuele normen, meldroutes en professionele grenzen een rol spelen (van Helvoirt & Smeets, 2022). Preventie vraagt om een brede, samenhangende aanpak waarin veilige werving, gedragscodes, een veilige omgeving, beleid voor communicatie tussen medewerkers en leerlingen, training, monitoring, toezicht en rapportage van zorgwekkend gedrag gezamenlijk functioneren (Wurtele et al., 2019).

Beleid: De Wet Veiligheid op School verplicht scholen onder meer om een sociaal veilige schoolomgeving te bevorderen, aandacht te besteden aan pesten, een veiligheidsplan te hebben, een aanspreekpunt en coördinator voor pesten aan te stellen en de sociale veiligheid en het welzijn van leerlingen jaarlijks te monitoren (Wisse et al., 2025). De landelijke veiligheidsmonitor laat zien dat veiligheidsbeleid in veel scholen aanwezig is en doorgaans aandacht bevat voor omgangsregels, preventie van incidenten, handhavingsbeleid, aangifte- en sanctiebeleid en nazorg (Lodewick et al., 2023).

Voor het thema seksueel grensoverschrijdend gedrag is echter van belang dat algemene sociale veiligheidsplannen niet automatisch voldoende specifiek zijn. In het verkennende onderzoek naar seksueel grensoverschrijdend gedrag in het onderwijs bleek dat alle geïnterviewde schoolleiders aangaven veiligheidsbeleid te hebben, maar dat slechts een minderheid expliciet iets over seksueel grensoverschrijdend gedrag in het veiligheidsplan had opgenomen. Vaak werd verwezen naar algemene gedragsregels of naar informatie over waar leerlingen en personeel terecht kunnen bij incidenten (Ramakers et al., 2020).

Een gedragscode kan functioneren als normatief en praktisch kader. De RCGOG-handreiking benadrukt dat een gedragscode niet alleen een lijst verboden gedragingen is, maar ook concreet moet maken welk gedrag als respectvol, gelijkwaardig en seksueel integer wordt gezien, en dat de code gedragen en actueel moet zijn (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023). Voor scholen betekent dit dat gedragsregels voor leerlingen én personeel niet alleen juridisch of reactief moeten zijn, maar ook richting moeten geven aan de gewenste dagelijkse omgangscultuur.

Bij een vermoeden van een seksueel misdrijf door een tbp richting een leerling geldt de meld-, overleg- en aangifteplicht. De school moet dan het bestuur betrekken, het bestuur moet overleggen met de vertrouwensinspecteur en bij een redelijk vermoeden van een strafbaar feit moet aangifte worden gedaan (Inspectie van het Onderwijs, 2025; Ramakers et al., 2020). Tegelijkertijd laten de bronnen zien dat de praktijk weerbarstig kan zijn: medewerkers en schoolleiders kunnen moeite hebben met de afweging of signalen ernstig genoeg zijn en of er voldoende grond is om te handelen. In het onderzoek van Ramakers et al. (2020) wordt daarom gewezen op behoefte aan duidelijke, toepasbare afwegings- en handelingskaders.

De rol van de vertrouwenspersoon vraagt ook om precisie. De RCGOG-handreiking benadrukt dat vertrouwenspersonen toegankelijk, onafhankelijk en deskundig moeten zijn, en dat zij onder meer eerste opvang, informatie over regelingen, begeleiding bij het aan de orde stellen van een zaak, doorverwijzing en signalering kunnen bieden. Tegelijk wordt gewaarschuwd om vertrouwenspersonen niet automatisch als meldpunt te laten functioneren, omdat hun vertrouwelijke en onafhankelijke rol anders onder druk kan komen te staan (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023). In scholen kan dit betekenen dat helder moet zijn wat het verschil is tussen een vertrouwelijk gesprek, een formele melding, een klacht en een situatie waarin wettelijke meld- en overlegplichten gelden.

Toegankelijkheid en bekendheid: Beleid is pas bruikbaar wanneer leerlingen, ouders en medewerkers weten dat het bestaat, het gemakkelijk kunnen vinden en begrijpen wat het in concrete situaties betekent. Uit onderzoek met een steekproef van scholen bleek het veiligheidsplan in de helft van de onderzochte

gevallen online te raadplegen; informatie over de klachtenregeling was meestal online beschikbaar en de vertrouwenspersoon werd vrijwel altijd met naam en contactgegevens genoemd. Tegelijk bleken maatregelen specifiek rond seksueel grensoverschrijdend gedrag minder expliciet uitgewerkt dan bijvoorbeeld anti-pestprotocollen (Ramakers et al., 2020).

Toegankelijkheid gaat daarom niet alleen over vindbaarheid, maar ook over begrijpelijkheid en bespreekbaarheid. De RCGOG-handreiking adviseert dat medewerkers regelmatig informatie krijgen over wat seksueel grensoverschrijdend gedrag is, welke afspraken gelden, wat in het meldingsprotocol en de gedragscode staat, welke risico's bestaan en welke ondersteuning beschikbaar is. Nieuwe medewerkers zouden deze informatie zo snel mogelijk moeten krijgen als onderdeel van het inwerkprogramma, en voorlichting moet regelmatig worden geactualiseerd (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Voor scholen betekent dit dat beleid niet alleen in de schoolgids of op de website moet staan, maar ook actief besproken moet worden met personeel, leerlingen en ouders.

Een mogelijk werkzaam onderdeel van beleidsvoering is daarom dat scholen beleid periodiek "levend" maken: bespreken in teams, opnemen in onboarding, zichtbaar maken in de schoolomgeving, koppelen aan casuïstiek, toelichten bij leerlingen en ouders, en herhalen voorafgaand aan situaties waarin professionele grenzen extra aandacht vragen. Een mogelijke belemmerende factor is dat beleid versnipperd, juridisch geformuleerd of te algemeen blijft. Dan is het wel formeel aanwezig, maar biedt het onvoldoende handelingszekerheid in concrete situaties.

Handhaving: Handhaving gaat over de vraag of beleid daadwerkelijk wordt toegepast wanneer grenzen worden overschreden. In veiligheidsplannen is vaak aandacht voor preventie, handhaving, sancties, aangiftebeleid en nazorg, en gemaakte afspraken worden volgens schoolleiders vaak nageleefd. Tegelijkertijd gebeuren melding en registratie niet altijd consequent en de registratiepraktijk verschilt naar aard en ernst van incidenten. Melding en registratie worden in de Landelijke Monitor Sociale Veiligheid beschreven als cruciaal om zicht te krijgen op feitelijke veiligheid, prevalentie te monitoren en beleid aan te scherpen of strikter te handhaven (Van den Broek et al., 2022).

Een belangrijk aandachtspunt is dat opvolging niet alleen repressief moet zijn. Het gaat ook om ondersteuning van melders, nazorg voor betrokkenen, zorgvuldige behandeling van beschuldigten en leren van casussen. Formeel rapporteren en daadwerkelijk ondersteunen zijn niet hetzelfde. Melders kunnen behoefte hebben aan informatie, steun, zorgvuldigheid en duidelijkheid over wat er met hun verhaal gebeurt. Beleidsvoering moet daarom niet alleen gericht zijn op registratie of formele opvolging, maar ook op toegankelijke ondersteuning voor degene die iets meldt of bespreekt (Holland et al., 2021). De RCGOG-handreiking benadrukt dat klachtafhandeling veilig moet zijn, dat melders geen nadeel mogen ondervinden en dat nazorg voor alle betrokkenen onderdeel is van een zorgvuldig vervolgtraject (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Monitoring en borging: Monitoring en borging zijn nodig om beleid actueel en effectief te houden. De Wet Zorgplicht Veiligheid op School verplicht scholen om sociale veiligheid en welzijn van leerlingen jaarlijks te monitoren (Wisse et al., 2025). De landelijke Veiligheidsmonitor benadrukt dat registratie van pesterijen en

geweldsincidenten nodig is om zicht te houden op feitelijke veiligheid en om beleid te kunnen aanscherpen (Nelen et al., 2018; Van den Broek et al., 2022; Lodewick et al., 2023).

Voor seksueel grensoverschrijdend gedrag is monitoring ingewikkelder, omdat lage aantallen meldingen niet automatisch betekenen dat er weinig gebeurt. Monitorgegevens over seksueel geweld tegen kinderen laten zien dat registraties en meldingen belangrijk zijn om zicht te krijgen op aard en omvang van de problematiek. Maar de meldingen maken slechts een deel van het totaal aan incidenten uit, als gevolg van onbekendheid, schaamte, gebrek aan vertrouwen, onduidelijke routes of onvoldoende opvolging. Tegelijkertijd hoeft een stijging in meldingen niet te betekenen dat het plotseling veel vaker voorkomt, maar kan het zijn dat slachtoffers vaker hulp zoeken, professionals beter signaleren, of melden normaler wordt (van der Ploeg et al., 2024). Schommelingen of lage/hoge aantallen meldingen moeten daarom voorzichtig worden geïnterpreteerd en kunnen aanleiding zijn om ook te kijken naar meldingsbereidheid, toegankelijkheid van steun en bekendheid van routes (Nationaal Rapporteur Mensenhandel en Seksueel Geweld tegen Kinderen, 2021). De RCGOG-handreiking adviseert daarom om het ondersteunend systeem zelf onderdeel te maken van risicoanalyse: zijn vertrouwenspersonen bekend en deskundig, is de gedragscode doorleefd en actueel, is de meld- of klachtenregeling veilig toegankelijk, hebben medewerkers voldoende kennis en hoe ging de organisatie eerder met meldingen om? (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Evaluatie moet vervolgens meer zijn dan administratieve verantwoording. De RCGOG-handreiking adviseert om na opvolging van meldingen te evalueren, verschillende perspectieven te betrekken en de bevindingen te gebruiken om bijvoorbeeld gedragscode, meldprocedure, preventief beleid of cultuurveranderingsacties te verbeteren (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023). Voor scholen betekent dit dat niet alleen het aantal meldingen relevant is, maar ook ontbrekende meldingen, patronen in meldingen, signalen van vertrouwenspersonen, uitkomsten van leerling- en personeelsmonitoring en ervaringen met opvolging.

Borging vraagt ook om heldere verantwoordelijkheid. In de landelijke Veiligheidsmonitor wordt beschreven dat management, medezeggenschapsraad en specifieke interne functies betrokken kunnen zijn bij het formuleren en controleren van veiligheidsbeleid (Van den Broek et al., 2022). In scholen kan dit betekenen dat duidelijk moet zijn wie eigenaar is van het veiligheidsbeleid, wie incidenten registreert, wie meldingen opvolgt, wie patronen analyseert, wie jaarlijks evalueert en hoe bestuur, schoolleiding, vertrouwenspersoon, veiligheidscoördinator, zorgstructuur en medezeggenschapsraad elkaar informeren.

Aannamebeleid: Aannamebeleid is een specifiek onderdeel van preventie, vooral in relatie tot seksueel grensoverschrijdend gedrag door medewerkers richting leerlingen. Veilige screening en aannamepraktijken zijn van belang binnen een brede aanpak om seksueel grensoverschrijdend gedrag door een tbp te voorkomen (Wurtele et al., 2019).

In Nederland is de Verklaring Omtrent het Gedrag (VOG) een belangrijk instrument. Bijna iedereen die in het onderwijs werkt, moet bij indiensttreding een actuele VOG overleggen. Tegelijk wordt in het onderzoek van Ramakers et al. (2020) benadrukt dat de VOG alleen toeziet op justitiële antecedenten en geen voorspeller is van toekomstig gedrag. De VOG moet daarom worden gezien als noodzakelijke

randvoorwaarde, maar niet als voldoende preventiemaatregel. Daarbij ervaren schoolleiders beperkingen bij screening. Alle onderzochte beklagden hadden een VOG, en respondenten benoemden dat een VOG weinig zegt bij jonge medewerkers zonder lang arbeidsverleden of bij medewerkers met een oude VOG. Ook het opvragen van referenties biedt geen volledige garantie, onder meer omdat vaststellingsovereenkomsten de reden van vertrek vaak niet vermelden en niet-strafbaar maar wel grensoverschrijdend gedrag niet altijd zichtbaar wordt bij een volgende werkgever. Daarnaast kunnen lerarentekort en AVG-gerelateerde beperkingen grondige controle bemoeilijken (Ramakers et al., 2020).

Als losse methoden zijn een VOG en screening daarom niet voldoende. Het aannamebeleid vraagt om een combinatie van maatregelen: actuele VOG, referentievragen, expliciete bespreking van professionele grenzen en kennis over seksueel grensoverschrijdend gedrag tijdens selectie en inwerken, en duidelijke afspraken over kennis en gebruik van de gedragscode en het meldprotocol. Praktijkbronnen uit het jeugdwerk sluiten hierbij aan: *In veilige handen* adviseert om willekeur te voorkomen, vast te leggen voor welke functies een VOG nodig is, gedragscodes te laten ondertekenen en referenties op te vragen waarbij expliciet naar klachten over ongewenst gedrag wordt gevraagd (NOV, 2009). Hoewel dit document niet uit het onderwijs komt, is het relevant als praktijkgericht kader voor organisaties die met minderjarigen werken.

Een belemmerende factor is dat selectie-instrumenten schijnzekerheid kunnen geven. Een VOG kan bijdragen aan bewustwording en een ingang bieden om veiligheid te bespreken, maar is geen garantie dat seksueel grensoverschrijdend gedrag niet zal plaatsvinden (van der Klein et al., 2013).

Praktijk

PO

Kennis: In het primair onderwijs is er doorgaans kennis over het bestaan van beleid rond sociale veiligheid, gedragscodes, meldprocedures en incidenten. Tegelijkertijd komt in de focusgroep naar voren dat deze kennis niet altijd betekent dat medewerkers de inhoud van het beleid goed kennen of in de dagelijkse praktijk kunnen toepassen. Beleidsstukken zijn soms omvangrijk en bevatten veel verschillende onderdelen, waardoor ze voor leerkrachten en andere medewerkers moeilijk toegankelijk zijn.

Deelnemers benoemen dat beleid vaak wel vindbaar is, bijvoorbeeld op intranet of in een schoolveiligheidsplan, maar dat dit niet vanzelfsprekend maakt dat het beleid ook leeft in het team. Zeker wanneer documenten meer dan honderd pagina's beslaan, is het niet realistisch dat alle medewerkers deze volledig lezen of paraat hebben. Daarmee ontstaat een verschil tussen beleid dat formeel aanwezig is en beleid dat daadwerkelijk richting geeft aan professioneel handelen in de school.

"We hebben stichtingbreed een schoolveiligheidsplan, maar dat document is 107 pagina's lang. Geen enkele leerkracht gaat dat van A tot Z lezen. Ik denk dat het soms meer zit in jezelf als stichting helemaal indekken, dan dat er werkelijk in de praktijk heel veel verandert in het gedrag van mensen."

Toepassing: In de focusgroep worden verschillende manieren genoemd om beleid toegankelijker en toepasbaarder te maken. Een voorbeeld is het ontwikkelen van een digitale veiligheidstegel op intranet, waar meldpunten, beleidsstukken en preventieaanbod op één centrale plek te vinden zijn. Dit helpt om informatie overzichtelijker te organiseren en medewerkers sneller naar relevante documenten of routes te leiden.

Daarnaast wordt beleid in sommige organisaties actief opgeknipt in kleinere, behapbare onderdelen. Een deelnemer beschreef bijvoorbeeld dat via een wekelijkse directiepost korte fragmenten uit het veiligheidsbeleid worden gedeeld, aangevuld met praktische voorbeelden of casussen. Daardoor wordt beleid niet in één keer als groot document aangeboden, maar stap voor stap onder de aandacht gebracht. Ook het terugbrengen van regels en afspraken naar één overzichtelijk A4, met de kernboodschap “zo doen we dat hier”, wordt genoemd als manier om beleid concreter en bruikbaarder te maken.

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is dat beleid door deelnemers soms wordt ervaren als een papieren werkelijkheid. Beleidsdocumenten worden dan vooral gezien als middel om als stichting of school te laten zien dat zaken formeel geregeld zijn, bijvoorbeeld richting inspectie of bestuur, terwijl de doorwerking naar gedrag en dagelijkse praktijk beperkt blijft. De omvang van documenten draagt hieraan bij: hoe groter en abstracter het beleid, hoe groter de kans dat medewerkers het niet actief gebruiken.

Daarnaast speelt onzekerheid rond privacywetgeving een belemmerende rol. In de focusgroep werd benoemd dat scholen en besturen zeer voorzichtig zijn geworden uit angst om de AVG of andere wetgeving te overtreden. Die voorzichtigheid kan het delen van signalen, het bespreken van zorgen of het nabellen van referenties bemoeilijken. Voor het po ligt er daarom een opgave om beleid niet alleen juridisch correct en volledig te maken, maar vooral ook hanteerbaar, vindbaar en praktisch toepasbaar voor de mensen die er in de dagelijkse schoolpraktijk mee moeten werken.

VO

Kennis: In het voortgezet onderwijs wordt beleidsvoering rond sociale veiligheid sterk verbonden aan wettelijke verplichtingen, zoals gedragscodes, meldprocedures en de meldcode. Deelnemers herkennen dat deze formele kaders nodig zijn, maar benadrukken dat beleid pas betekenis krijgt wanneer het wordt gedragen, toegepast en geëvalueerd in de dagelijkse schoolpraktijk.

Specifiek bij aannamebeleid wordt benoemd dat een VOG alleen onvoldoende houvast biedt om risico's goed in beeld te krijgen. In de focusgroep kwam naar voren dat het belangrijk is om verder te kijken dan de formele vereisten, bijvoorbeeld door referenties actief na te bellen en kandidaten proeflessen te laten geven. Zeker in het vo, waar het lerarentekort druk zet op de werving, wordt dit gezien als een belangrijk aandachtspunt.

Toepassing: In de toepassing wordt onder meer gewerkt met digitale veiligheidsplannen en bovenschoolse facilitering. Zulke systemen kunnen helpen om beleid op uniforme wijze beschikbaar te maken voor verschillende scholen binnen een bestuur of organisatie. Daarmee ontstaat een gezamenlijke basis voor onder meer gedragscodes, meldprocedures en verantwoordelijkheden.

Tegelijkertijd maakt de focusgroep duidelijk dat beschikbaarheid van beleid niet hetzelfde is als doorleving ervan. Digitale documenten en bovenschoolse kaders kunnen ondersteunend zijn, maar vragen om actieve vertaling naar de werkvloer. In de focusgroep werd bijvoorbeeld benoemd dat beleid pas effectief wordt wanneer teamleiders, schoolleiding en medewerkers het gesprek voeren over wat het beleid betekent voor hun eigen school, afdeling of team. Er wordt gebruikgemaakt van digitale veiligheidsplannen die bovenschools worden gefaciliteerd om uniformiteit te waarborgen.

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is de ervaren afvinkmentaliteit. Beleidsstukken zijn vaak digitaal aanwezig en voldoen formeel aan wat nodig is, bijvoorbeeld richting inspectie, maar worden niet altijd gedragen of nageleefd in de praktijk. Deelnemers benoemen dat beleid zonder steun van directie of schoolleiding weinig effect heeft op handhaving, bekendheid en dagelijks handelen. Daarmee blijft beleid het risico lopen een papieren werkelijkheid te worden.

Daarnaast speelt het lerarentekort een rol in het aannamebeleid. Door de hoge nood bij bepaalde vakken kan druk ontstaan om kandidaten aan te nemen zonder voldoende tijd of ruimte voor zorgvuldig onderzoek. Deelnemers benoemen risico's zoals onvoldoende opleiding, ontbrekende referenties en frauduleuze of met AI gegenereerde cv's. Proeflessen en referentiechecks worden genoemd als belangrijke manieren om beter zicht te krijgen op de geschiktheid van kandidaten, maar deze vragen tijd, juridische zorgvuldigheid en organisatorische discipline.

Een derde knelpunt betreft eigenaarschap. In de focusgroep werd kritisch benoemd dat beleid vaak wordt gemaakt door beleidsmakers of hogere organisatielagen, terwijl docenten en vertrouwenspersonen beperkt betrokken zijn bij de ontwikkeling ervan. Hierdoor kan afstand ontstaan tussen beleid en praktijk. Voor het vo ligt er daarom een opgave om beleid niet alleen beschikbaar te maken, maar ook samen met uitvoerende professionals te ontwikkelen, te bespreken en te vertalen naar concrete situaties in de school.

“Voor sommige vakken is de nood zo hoog dat ik het idee heb dat er soms mensen worden aangenomen waarvan je later denkt: is dat wel zo handig geweest? Wat meer onderzoek en toch wat meer referenties zou in veel gevallen handig zijn.”

GO

Kennis: In het gespecialiseerd onderwijs zijn wettelijke protocollen en formele kaders, zoals de VOG, de meldcode en veiligheidsprotocollen, in algemene zin bekend. Tegelijkertijd komt in de focusgroep naar voren dat deze kennis niet vanzelfsprekend breed in het team aanwezig is. De kennis lijkt vooral geconcentreerd bij het management, gedragswetenschappers, veiligheidscoördinatoren of interne contactpersonen. Docenten en andere medewerkers weten niet altijd waar protocollen te vinden zijn, lezen deze niet altijd actief of kennen de inhoud onvoldoende om er in de praktijk naar te handelen.

Dit is extra relevant in het gespecialiseerd onderwijs, omdat professionals regelmatig te maken hebben met complexe situaties rond veiligheid, agressie, afhankelijkheid, seksualiteit, meldcodes en zorgsignalen.

In zulke situaties is het belangrijk dat niet alleen specialisten of leidinggevendenden weten welke stappen nodig zijn, maar dat het hele team op hoofdlijnen bekend is met de routes en verantwoordelijkheden.

Toepassing: Scholen proberen beleid op verschillende manieren toegankelijk en actueel te houden. In de focusgroep werd het gebruik van een Kwaliteitsmanagementsysteem genoemd, waarin protocollen centraal beschikbaar zijn voor medewerkers. Ook wordt gewerkt met digitale veiligheidsplannen en bovenschoolse protocollen, waardoor scholen een gezamenlijke basis hebben die zij vervolgens kunnen vertalen naar hun eigen context.

Daarnaast worden protocollen periodiek opnieuw onder de aandacht gebracht. Een deelnemer beschreef dat tijdens teamvergaderingen eens in de zoveel weken een specifiek protocol centraal staat, bijvoorbeeld rond suïcidepreventie. Daarbij wordt niet geprobeerd om alle documenten stelselmatig door te nemen, maar wordt gekozen voor thema's die op dat moment actueel zijn of in de praktijk spelen. Deze werkwijze maakt beleid concreter en vergroot de kans dat medewerkers weten wat zij moeten doen wanneer een situatie zich voordoet.

“Eens in de zoveel weken hebben we teamvergaderingen waarbij vaak één van die protocollen centraal staat. Dan frissen we op: waar let je op bij dreigende suïcide bijvoorbeeld, en wat ga je dan vervolgens doen?”

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is dat beleid ook in het gespecialiseerd onderwijs het risico loopt een afvinkdocument te worden. Protocollen zijn digitaal aanwezig en kunnen formeel voldoen aan eisen van bestuur of inspectie, maar worden niet altijd doorleefd door het team. Deelnemers geven aan dat medewerkers soms niet weten waar zij beleid kunnen vinden of er niet actief mee werken. Daardoor ontstaat afstand tussen formele beleidsvoering en het handelen in de dagelijkse praktijk.

Daarnaast sluiten protocollen uit het regulier onderwijs niet altijd aan bij de context van het gespecialiseerd onderwijs. In de focusgroep werd bijvoorbeeld benoemd dat protocollen rond schorsing bij agressie niet zonder meer passend zijn voor een ZML-school. Gedrag dat in regulier onderwijs als grensoverschrijdend of sanctioneerbaar wordt gezien, kan in het gespecialiseerd onderwijs voortkomen uit onmacht, frustratie, overvraging of onduidelijkheid. Dat betekent niet dat het gedrag acceptabel is, maar wel dat beleid ruimte moet bieden voor duiding, context en pedagogisch handelen.

Voor het gespecialiseerd onderwijs ligt de opgave daarom in het combineren van duidelijke wettelijke en organisatorische kaders met sectorspecifieke toepassing. Beleid moet niet alleen aanwezig zijn, maar ook begrijpelijk, vindbaar, regelmatig besproken en toegesneden op de ondersteuningsbehoeften van leerlingen en de handelingspraktijk van professionals.

Duiding door de Alliantie SGG

Herkenning binnen de bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld

De uitkomsten over beleidsvoering worden door de deelnemers herkend binnen bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld. Beleidsstukken worden vaak gezien als een papieren werkelijkheid: beleid en protocollen zijn aanwezig, maar leven niet altijd bij professionals op de werkvloer. Ook wordt herkend dat een protocol er vaak pas bij wordt gepakt wanneer er een incident is. Daarnaast wordt benoemd dat het een uitdaging is om beleid actueel te houden en af te stemmen op de schoolgemeenschap of op spanningen die dat jaar spelen.

Beleidsmatige implicaties

Voor beleidsvoering betekent dit dat beleid regelmatig moet worden herhaald, geoefend en besproken op schoolniveau. Gedragsnormen moeten gezamenlijk worden gedragen. In de bespreking wordt daarbij onderscheid gemaakt tussen cultuur aan de voorkant en protocollen op het moment dat het misgaat: protocollen zijn nodig voor handelen bij incidenten, maar de open en veilige cultuur moet al eerder leven in de organisatie.

Een specifiek punt binnen beleidsvoering is aanname- en selectiebeleid. In alle sectoren wordt erkend dat referentiechecks praktisch ingewikkeld zijn. Er is toestemming van de sollicitant nodig en er bestaat angst voor AVG-overtreding. Daardoor worden checks niet of nauwelijks uitgevoerd, kunnen incidenten op vorige scholen buiten beeld blijven en speelt de druk door personeelstekort mee. De leden van de Alliantie herkennen het lerarentekort als risico. Bovendien wordt duidelijkheid over wat wel en niet mag binnen de AVG genoemd als behoefte.

Randvoorwaarden voor implementatie en borging

Randvoorwaarden voor borging zijn tijd, ruimte en prioriteit binnen de school. De druk op het onderwijs wordt expliciet genoemd als risico: wettelijke vereisten, administratieve lasten, lerarentekort en versnippering in beleidseisen maken het moeilijk om dit soort beleid op de werkvloer in te bedden.

Voorwaarden aanpakken

Literatuur

Vorm en methodiek

De vorm en methodiek van interventies voor leerlingen zijn bepalend voor de mate waarin ze effectief zijn. Programma's zijn sterker wanneer zij gebruikmaken van meerdere werkvormen, aansluiten bij de doelgroep, voldoende intensiteit hebben, theoretisch onderbouwd zijn, worden uitgevoerd door goed getrainde professionals en expliciet inzetten op vaardigheden en gedragsverandering (DeGue et al., 2014; Fenton et al., 2016).

Activerende en ervaringsgerichte werkvormen: Preventieprogramma's lijken succesvoller wanneer zij interactieve instructie combineren met mogelijkheden voor actieve, vaardigheidsgerichte oefening DeGue et al. (2014). Brassard en Fiorvanti (2015) beschrijven op basis van meta-analyses en reviews dat programma's betere uitkomsten laten zien wanneer leerlingen actief deelnemen. Daarbij worden onder meer schrijfopdrachten, rollenspellen, interactieve presentaties en vaardighedenoefeningen genoemd. .

Actieve werkvormen maken het ook mogelijk om situaties te oefenen. Leerlingen kunnen dan oefenen met grenzen herkennen, reageren op druk, iemand aanspreken, steun bieden of hulp inschakelen. Bij bijstandertrainingen is dit extra relevant, omdat het doel niet alleen is dat deelnemers weten wat grensoverschrijdend gedrag is, maar dat zij zich ook in staat voelen om in een concrete situatie passend te handelen (Fenton et al., 2016). De training moet daarom gevarieerde didactiek en vaardigheidsontwikkeling bevatten.

Een belemmerende factor is dat activerende werkvormen niet vanzelf veilig of effectief zijn. Rollenspel of ervaringsgerichte oefeningen kunnen ongemakkelijk zijn, schaamte oproepen of kwetsbaar zijn wanneer begeleiding onvoldoende deskundig is. Brassard en Fiorvanti (2015) merken bijvoorbeeld op dat hands-on rollenspel bij preventie van misbruik voor sommige leerlingen of uitvoerders ongemakkelijk kan zijn. Om actieve werkvormen te gebruiken moet er sprake zijn van een veilige omgeving en ze moeten zorgvuldig worden gekozen, ingebed en begeleid.

Gericht op gedragsverandering: Aanpakken moeten gericht zijn op gedragsverandering. Interventies voor seksuele geweldpreventie richten zich vaak op individuele attitudes en kennis, en minder op vaardigheden, gedrag, sociale normen, peer-invloeden of organisatiecontext. Preventie is complex en een smalle focus op kennis en attitude is waarschijnlijk onvoldoende om blijvend gedrag te veranderen (DeGue, et al., 2014).

Multidisciplinair: Effectieve preventieprogramma's richten zich idealiter op meerdere risicofactoren, meerdere niveaus en meerdere settings. DeGue en collega's (2014) beschrijven dat interventies meerdere componenten bevatten en niet alleen op individueel niveau aangrijpen, maar ook op peer attitudes, sociale normen, organisatieklimaat en beleid.

Multidisciplinair werken betekent niet alleen dat meerdere professionals betrokken zijn, maar ook dat verschillende typen kennis en ondersteuning samenkomen. De OECD-beschrijving van anti-pestbeleid benadrukt bijvoorbeeld dat complexe situaties rond geweld en pesten vragen om samenwerking met professionals met verschillende expertise, en dat training van schoolpersoneel om met deze professionals samen te werken onderdeel kan zijn van capaciteitsopbouw (OECD, 2026).

Leraar betrokkenheid: UNESCO (2018) stelt dat RSV in een onderwijssetting idealiter wordt gegeven door goed getrainde en ondersteunde docenten.. Effectieve programma's kunnen door verschillende typen uitvoerders worden gegeven, waaronder leraren, ouders, zorgprofessionals of politiefunctionarissen, maar training voor deze personen is essentieel. Scholen moeten hierom zorgen voor training, jaarlijkse opfrissing en ondersteuning tijdens implementatie en evaluatie (Brassard en Fiorvanti, 2015).

Leraarbetrokkenheid kan verschillende vormen aannemen. Leraren kunnen zelf uitvoerder zijn van lessen of programmaonderdelen, maar zij kunnen ook actieve deelnemer zijn wanneer externe trainers of

preventieprofessionals worden ingezet. In beide gevallen is het van belang dat leraren weten welke doelen de aanpak heeft, welke normen worden uitgedragen, welke signalen kunnen ontstaan en hoe zij hierop kunnen reageren. Wanneer leraren alleen faciliteren zonder inhoudelijke betrokkenheid, bestaat het risico dat de aanpak een losstaand project blijft.

vanwege de gevoeligheid van de thema's.

Tegelijk vraagt leraarbetrokkenheid om ondersteuning. Fenton en collega's (2016) benadrukken dat preventie-informatie moet worden gegeven door voorbereide, competente trainers die mogelijke controverses kunnen voorzien en strategisch kunnen omzetten in leerkansen. Een belemmerende factor is dat leraren zich onvoldoende toegerust of ongemakkelijk kunnen voelen om zulke thema's te begeleiden. Bij activerende werkvormen kan dit extra spelen, omdat discussies, rollenspellen of persoonlijke casussen reacties kunnen oproepen. Leraarbetrokkenheid moet daarom niet worden opgevat als "de leraar moet het ernaast doen", maar als onderdeel van een implementatiestrategie met training, materialen, ondersteuning, afstemming met zorgstructuur en duidelijke handelingsroutes.

Intensiteit

Door de intensiteit van een aanpak wordt preventie van seksueel grensoverschrijdend gedrag meer dan een eenmalige bewustwordingsactiviteit. Vanwege de complexiteit van seksueel grensoverschrijdend gedrag zijn korte, geïsoleerde of uitsluitend psycho-educatieve interventies waarschijnlijk onvoldoende om duurzame verandering te realiseren (DeGue et al., 2014).

Herhaling en continuïteit: Het leren rond seksualiteit, relaties, gender, diversiteit en veiligheid is gebaat bij een zogenoemde *scaffolded* aanpak: nieuwe kennis, attitudes en vaardigheden bouwen voort op eerdere leerervaringen, zoals ook in andere onderdelen van het curriculum gebruikelijk is (Goldfarb en Lieberman, 2021). Programma's met langere duur en meer sessies laten gunstiger uitkomsten laten zien dan kortere programma's. Meerdere korte sessies kunnen effectiever zijn dan enkele lange sessies, omdat leerlingen dan vaker gelegenheid krijgen om kennis en vaardigheden te herhalen en toe te passen (Brassard en Fiorvanti, 2015; Zwi et al., 2007).

Voor aanpakken rond seksueel grensoverschrijdend gedrag gaat het om zowel herhaling als verdiepend leren. Het Rutgers/Movisie-dossier sluit hierbij aan door te stellen dat duurzame cultuurverandering brede en langdurige inspanningen vraagt, onder meer op scholen, in beleid en via bredere sociale normverandering (Koole et al., 2025).

Een mogelijke belemmering is dat herhaling in de praktijk wordt teruggebracht tot losse projectweken, incidentele gastlessen of korte campagnes. Zulke activiteiten kunnen waardevol zijn als ingang of aanvulling, maar kennisvergroting of bewustwording alleen is meestal onvoldoende voor duurzame gedragsverandering. Sociale-mediacampagnes of eenmalige lessen lijken vooral kansrijk wanneer zij worden gecombineerd met andere strategieën, zoals groepstrainingen, vaardigheden oefenen, normverandering en inbedding in beleid of schoolcultuur (Koole et al., 2025).

Verankering in onderwijspraktijk: Verankering in de onderwijspraktijk betekent dat preventie niet afhankelijk blijft van een tijdelijke interventie, individuele docent of externe trainer, maar onderdeel wordt

van de reguliere pedagogische, didactische en organisatorische praktijk (DeGue et al., 2014). Dit pleit ervoor om preventie niet te organiseren als losstaand project, maar als structureel onderdeel van onderwijs, burgerschap, mentorlessen, zorgstructuur en veiligheidsbeleid.

Preventie van grensoverschrijdend gedrag wordt minder afhankelijk van enkele gemotiveerde personen wanneer het onderwerp cyclisch op de agenda staat, onderdeel is van werkoverleg, inwerkprocessen, functionerings- en beoordelingsgesprekken, werkplannen en jaarverslagen (Koole et al., 2025). Voor scholen betekent dit dat preventie niet alleen bij leerlingen moet worden neergelegd, maar ook in professionele routines van het team moet worden geborgd. Een structurele plek in de onderwijspraktijk kan daarnaast helpen om de verbinding te leggen tussen leerlinggerichte lessen en schoolcultuur. Wanneer leerlingen in lessen oefenen met grenzen, consent of omstandergedrag, maar buiten de les grensoverschrijding niet consequent worden begrensd, ontstaat een kloof tussen lesinhoud en dagelijkse ervaring (DeGue et al., 2014; Koole et al., 2025).

Een belemmerende factor is dat borging tijd, eigenaarschap en prioriteit vraagt. De RCGOG-handreiking benoemt dat hoge werkdruk en gebrek aan prioriteit kunnen verhinderen dat medewerkers tijd maken voor cultuurverandering, intervisie en evaluatie. Wanneer preventie er “naast” moet gebeuren, zonder ruimte in roosters, overlegstructuren of taakverdeling, blijft de aanpak kwetsbaar voor versnippering en discontinuïteit (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Reflectie en doorontwikkeling: Reflectie gaat ten eerste om evaluatie van interventies: en praktijkgerichte kwaliteitsverbetering. UNESCO (2018) benoemt monitoring en evaluatie als onderdeel van het ontwerpen, implementeren en opschalen van RSV-programma's, waarbij kwaliteit, dekking en uitvoeringscondities moeten worden gevolgd. DeGue en collega's (2014) benadrukken dat verdere ontwikkeling van effectieve seksuele geweldpreventie afhankelijk is van rigoureuze evaluatie, methodologische kwaliteit en het opbouwen van evidence-based strategieën.

Praktijkgerichte bronnen over sociale veiligheid benadrukken het belang van cyclisch werken. Movisie beschrijft bijvoorbeeld dat preventie sterker wordt wanneer doelen en resultaten worden opgenomen in werkplannen en jaarverslagen, wanneer het onderwerp cyclisch op de agenda staat en wanneer herhaaldelijk een sterkte-zwakteanalyse wordt uitgevoerd (Koole et al., 2025). De RCGOG-handreiking wijst eveneens op het belang van evaluatie, leren van meldingen en het bijstellen van gedragscode, meldprocedure, preventief beleid of cultuurveranderingsacties (Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld, 2023).

Een mogelijke belemmering is dat evaluatie vooral administratief of incidenteel blijft. Als reflectie beperkt blijft tot een tevredenheidsspeiling na een gastles of projectweek, blijft onduidelijk of de aanpak ook bijdraagt aan vaardigheden, normverandering, meldingsbereidheid of een veiliger schoolcultuur.

Doelgroep afstemming

Doelgroepafstemming is een belangrijke voorwaarde voor aanpakken rond seksueel grensoverschrijdend gedrag. Dezelfde boodschap of werkvorm werkt niet vanzelfsprekend voor alle leerlingen. Preventieve aanpakken moeten aansluiten bij ontwikkelingsfase, taalniveau- en gebruik, leefwereld, sociale en culturele

context, gendernormen, online ervaringen en eventuele kwetsbaarheden van leerlingen en hebben daardoor meer kans op bereik, betrokkenheid en effect (Beek et al., 2022; DeGue et al., 2014). Daarmee wordt voorkomen dat leerlingen te weinig aanknopingspunten hebben bij de inhoud, of juist informatie krijgen die onvoldoende aansluit bij vragen en situaties die in hun levensfase spelen (UNESCO, 2018).

Verschillen naar onderwijsniveau zijn ook zichtbaar in seksuele gezondheid. Jongeren op meer praktische onderwijsroutes of met minder jaren onderwijs rapporteerden onder meer minder seksuele gezondheidskennis, minder vaardigheden om ongewenste seks te weigeren en meer negatieve seksuele ervaringen. In de evaluatie van *Benzies & Batchies* werd benoemd dat het moment van uitvoering en de spanningsboog van leerlingen aandacht vragen, en dat de achtergrond en denkbeelden van leerlingen invloed hebben op hoe zij op de interventie reageren (De Lijster et al., 2013). Dit ondersteunt het belang van afstemming op onderwijsniveau, taalgebruik en leefwereld, *Lang Leve de Liefde Onderbouw* heeft materiaal toegespitst op opleidingsniveau (Janssen, et al., 2021). Een belemmerende factor is dat ontwikkelingsfase te grof wordt opgevat, bijvoorbeeld alleen als leeftijd of leerjaar.

Sociaal culturele context: DeGue en collega's (2014) constateren dat relatief weinig geëvalueerde programma's inhoud bevatten die specifiek is ontworpen voor bepaalde raciale of etnische groepen, en dat onderzoek naar seksueel geweldpreventie vaak plaatsvindt in relatief homogene steekproeven. Zij pleiten daarom voor meer ontwikkeling en evaluatie van cultureel relevante aanpakken, waarbij leden van de doelgroep worden betrokken bij ontwikkeling en implementatie.

Sociaal-culturele afstemming betekent niet dat er voor elke groep volledig aparte programma's nodig zijn. Het gaat er vooral om dat programma's aansluiten bij verschillende leefwerelden, zonder te stereotyperen of bepaalde groepen als probleemgroep neer te zetten. Thema's als gendernormen, maagdelijkheid, seksuele diversiteit, gezichtsverlies, schaamte, online reputatie, familieverwachtingen en religieuze overtuigingen kunnen invloed hebben op de manier waarop leerlingen praten over wensen en grenzen. Wanneer hiermee geen rekening wordt gehouden, bestaat het risico dat leerlingen zich niet herkennen in de voorbeelden of dat belangrijke drempels om te spreken, melden of hulp te zoeken buiten beeld blijven.

Een belangrijk aandachtspunt is dat culturele sensitiviteit niet mag leiden tot het vermijden van normatieve thema's. Juist onderwerpen als consent, gendergelijkheid, seksuele diversiteit, online veiligheid en victim blaming moeten bespreekbaar blijven, maar op een manier die leerlingen niet beschuldigt of buitensluit. Het Nationaal Actieplan benoemt dat seksuele ontwikkeling samenhangt met biologische, psychosociale en culturele aspecten, en dat scholen en publieke gezondheidsorganisaties een rol hebben in ondersteuning van een gezonde seksuele ontwikkeling (David et al., 2018).

Risicogroepen: Preventiebeleid moet zich ook richten op risicogroepen en passende interventies zijn nodig voor jongeren in kwetsbare posities (Koole et al., 2025). Praktijkgericht onderzoek in jeugd- en sportcontexten benoemt bijvoorbeeld dat jongeren met een lichamelijke of verstandelijke beperking, jongeren met een hulpverleningsgeschiedenis en jongeren die thuis of op school moeilijkheden ervaren, kwetsbaarder kunnen zijn in situaties waarin afhankelijkheid, begeleiding of intiemere zorgmomenten spelen (van der Klein et al., 2013).

Voor scholen betekent doelgroepafstemming dat universele preventie niet voldoende hoeft te zijn voor alle leerlingen. Een basisaanpak voor alle leerlingen kan worden aangevuld met gerichte ondersteuning, aangepaste materialen, kleinere groepen, extra begeleiding, samenwerking met zorgprofessionals of inzet van specifieke erkende interventies. *Seks op school* biedt toespitsing voor kwetsbare jongeren, waarbij onderscheid wordt gemaakt tussen collectieve preventie voor alle leerlingen en specifieke preventie gericht op het verkleinen van risico's en extra competentieontwikkeling van leerlingen uit kwetsbare groepen (Stichting School & Veiligheid, 2017). In de evaluatie van de stimuleringsregeling Gezonde Relaties en Seksualiteit wordt zichtbaar dat scholen verschillende interventies inzetten voor specifieke doelgroepen, bijvoorbeeld interventies voor praktijkonderwijs/vmbo, chronisch zieke of beperkte jongeren, kwetsbare meisjes, jongens of lhbtq+-jongeren (van Koperen et al., 2023).

Een belangrijk risico is dat gerichte interventies stigmatiserend kunnen werken wanneer leerlingen of groepen als "risico" worden gelabeld. Doelgroepafstemming moet daarom worden vormgegeven vanuit ondersteuning en toegankelijkheid, niet vanuit probleemtoeschrijving.

Praktijk

PO

Kennis: In het primair onderwijs wordt herkend dat losse, incidentele lessen minder krachtig zijn dan een aanpak die gedurende het schooljaar terugkomt. Deelnemers benoemen dat thema's rond relaties, seksualiteit, omgang met elkaar en grensoverschrijdend gedrag niet alleen in een projectweek aan bod zouden moeten komen, maar beter kunnen worden verweven in bestaande lessen en methodieken. Daarmee wordt het onderwerp minder een losstaand of beladen thema en meer onderdeel van de bredere pedagogische opdracht van de school.

Ook is er in het po bewustzijn van het belang van herhaling, concrete voorbeelden en aansluiting bij de ontwikkelingsfase van leerlingen. Zeker bij jonge kinderen is het nodig om abstracte begrippen te vertalen naar herkenbare situaties, eenvoudige taal en visuele of ervaringsgerichte werkvormen. In de focusgroep werd daarbij benadrukt dat de basis vooral ligt in sociaal-emotionele ontwikkeling, burgerschap en het leren herkennen van wat prettig of onprettig voelt.

Toepassing: In de praktijk worden methodieken vaak gekoppeld aan bredere thema's zoals burgerschap, sociaal-emotionele ontwikkeling en pedagogisch klimaat. Hierdoor kunnen onderwerpen die raken aan seksueel grensoverschrijdend gedrag op een minder beladen manier worden besproken. In plaats van een expliciete focus op seksueel grensoverschrijdend gedrag worden thema's bijvoorbeeld verbonden aan omgaan met elkaar, diversiteit, grenzen, sociale veiligheid en respect.

Voor de bovenbouw komt social media nadrukkelijk naar voren als actueel aandachtspunt. Deelnemers geven aan dat leerlingen in online interacties regelmatig over grenzen gaan en dat scholen zoeken naar manieren om dit bespreekbaar te maken. Daarbij worden niet alleen leerlingen betrokken, maar ook ouders. In de focusgroep werd bijvoorbeeld gesproken over een inspiratieavond voor ouders over social

media gebruik, omdat de verantwoordelijkheid voor online gedrag niet alleen bij school ligt, maar ook sterk samenhangt met toezicht en afspraken thuis.

“Ik merk wel vaak dat het uitvoeren van methodieken als de Vreedzame School een soort ondergeschoven kindje wordt en als eerste wordt overgeslagen in de week. En dat is natuurlijk niet wat we willen, maar wel wat je in de praktijk ziet.”

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is dat lessen rond sociaal-emotionele ontwikkeling, burgerschap of relationele vorming in de praktijk kwetsbaar zijn in het rooster. Wanneer er tijdsdruk ontstaat, worden deze lessen volgens deelnemers relatief snel overgeslagen. Daardoor staat de gewenste structurele inbedding onder druk, juist terwijl herhaling en continuïteit nodig zijn om kennis en vaardigheden bij leerlingen te laten beklijven.

Daarnaast speelt terughoudendheid rond gevoelige thema's. Deelnemers benoemen dat scholen voorzichtiger zijn geworden met expliciete programma's zoals de Week van de Lentekriebels, mede door landelijke discussie en mogelijke weerstand van ouders. Vooral thema's rond lhbtq+ kunnen gevoelig liggen, onder meer bij ouders die vinden dat dergelijke onderwerpen niet of nog niet passend zijn voor jonge kinderen. Voor het po ligt er daarom een opgave om relationele en seksuele vorming zorgvuldig, leeftijdsadequaat en structureel vorm te geven, met voldoende aandacht voor communicatie richting ouders.

VO

Kennis: In het voortgezet onderwijs wordt herkend dat interventies rond sociale veiligheid en grensoverschrijdend gedrag meer vragen dan incidentele kennisoverdracht. Deelnemers onderschrijven dat werkvormen vooral effectief zijn wanneer zij activerend zijn, aansluiten bij de leefwereld van leerlingen en gericht zijn op gedragsverandering. Het gaat dus niet alleen om uitleg over wat wel en niet mag, maar om het oefenen van gedrag, het bespreken van sociale situaties en het leren herkennen van grenzen in concrete interacties.

Daarnaast komt in de focusgroep naar voren dat herhaling en structurele inbedding essentieel zijn. Een eenmalige gastles of projectactiviteit kan waardevol zijn, maar heeft weinig blijvend effect wanneer deze niet wordt verbonden aan de dagelijkse schoolpraktijk. Gedrag moet volgens deelnemers steeds opnieuw worden aangeleerd, geoefend en bekrachtigd. Daarmee ligt de nadruk niet alleen op de kwaliteit van losse interventies, maar ook op de mate waarin scholen deze verbinden aan hun bredere pedagogische visie en teamcultuur.

Toepassing: In de praktijk worden in het vo verschillende interventies ingezet, variërend van gastlessen en projectweken tot intensieve trajecten voor specifieke groepen. Bij complexe groepsdynamiek werd in de focusgroep bijvoorbeeld het traject De weg van de held genoemd. Daarbij krijgen niet alleen leerlingen training, maar worden ook docenten ondersteund in het begrijpen van de groepsdynamiek en het omgaan

met de betreffende groep. Deze aanpak laat zien dat bij hardnekkige groepsproblemen een intensiever en meerlagig traject nodig kan zijn dan reguliere basiszorg of losse lessen.

Ook werd benoemd dat externe partijen, zoals de GGD, een belangrijke rol kunnen spelen bij het selecteren van kwalitatieve programma's. Deelnemers geven aan dat zij de voorselectie van de GGD waarderen, omdat dit helpt bij het kiezen van passende interventies. Tegelijkertijd blijft het van belang dat de school zelf een duidelijke visie heeft op wat zij met de interventie wil bereiken en hoe deze aansluit op de eigen schoolcultuur.

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is het ontbreken van structurele follow-up. In de focusgroep werd benoemd dat trainingen soms na enkele sessies stoppen, terwijl juist langdurige borging nodig is om gedrag duurzaam te veranderen. Wanneer interventies niet worden opgevolgd in de lessen, door mentoren of binnen het team, verslapt de aandacht en blijft de opbrengst beperkt.

Daarnaast is er behoefte aan meer cultuursensitief werken. Deelnemers benoemen dat thema's rond diversiteit, seksualiteit en omgangsvormen kunnen botsen met opvattingen van leerlingen of ouders. Dit vraagt om interventies die rekening houden met verschillen in achtergrond, taal, waarden en thuissituatie, zonder dat de school haar eigen normen rond veiligheid en respect loslaat. Voor het vo ligt de opgave daarom in het kiezen van interventies die niet alleen inhoudelijk sterk zijn, maar ook structureel worden ingebed, worden opgevolgd en aansluiten bij de diversiteit van de leerlingpopulatie.

“Wij leren leerlingen dingen, maar gedrag moet je ook aanleren. Goed gedrag moet je aanleren en dat is niet met één of twee lessen klaar. Dat moet je continu terug laten komen.”

GO

Kennis: In het gespecialiseerd onderwijs wordt herkend dat interventies rond sociale veiligheid en grensoverschrijdend gedrag activerend, concreet en herhaald moeten zijn. Tegelijkertijd geven deelnemers aan dat inzichten uit de literatuur en reguliere methodieken niet zonder meer aansluiten bij de praktijk van het gespecialiseerd onderwijs. De leerlingen in het go vragen om een andere vertaling van vorm, intensiteit en inhoud.

Waar in algemene zin wordt gesproken over activerende werkvormen, zoals rollenspellen of modeling, is in het gespecialiseerd onderwijs steeds de vraag of leerlingen de oefensituatie kunnen begrijpen en vertalen naar hun eigen gedrag. Ook vraagt de grote variatie in cognitief en sociaal-emotioneel functioneren om maatwerk. Een aanpak die voor de ene leerling passend is, kan voor een andere leerling te abstract, te talig of juist onvoldoende concreet zijn.

Toepassing: In de praktijk van het go cluster 3 ligt de nadruk sterk op visualisatie, concreet maken en herhalen. Deelnemers benoemen het gebruik van pictogrammen, tekenen en hulpmiddelen zoals Brainblocks om situaties, gevoelens en gedrag inzichtelijk te maken. Visuele ondersteuning helpt

leerlingen om informatie beter te verwerken en maakt abstracte thema's, zoals grenzen, sociale media of omgangsvormen, concreter.

Daarnaast is de intensiteit van herhaling in het gespecialiseerd onderwijs veel hoger dan in het regulier onderwijs. Regels en sociale afspraken moeten niet incidenteel of periodiek terugkomen, maar vrijwel dagelijks worden herhaald. Voorbeelden zijn basale gedragsregels zoals "handen bij jezelf" of "kusjes zijn voor thuis". Door deze regels steeds opnieuw in dezelfde taal te benoemen, ontstaat herkenbaarheid en voorspelbaarheid voor leerlingen.

"Rollenspel is bij ons niet echt haalbaar, omdat de leerling dat gewoon niet snapt. Dan zeggen ze: jij bent gewoon juf en je bent niet ineens een boze man. Zo primair kan het zijn."

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is dat traditionele activerende werkvormen niet altijd passend zijn. Rollenspellen kunnen bijvoorbeeld te abstract zijn, omdat leerlingen de gespeelde rol niet los kunnen zien van de echte persoon. Daardoor kan de bedoeling van de oefening verloren gaan of kan verwarring ontstaan. Dit vraagt om werkvormen die dichter bij de concrete werkelijkheid van leerlingen blijven en minder afhankelijk zijn van abstractievermogen.

Daarnaast is generalisatie een groot knelpunt. Vaardigheden die leerlingen op school oefenen of laten zien, worden niet automatisch toegepast in een andere context, zoals thuis, online of in de vrije tijd. Dit betekent dat interventies niet alleen op school moeten worden aangeboden, maar ook moeten aansluiten bij ouders en andere betrokkenen rondom de leerling. Voor het gespecialiseerd onderwijs ligt de opgave daarom in het ontwikkelen of aanpassen van methodieken die visueel, concreet, hoogfrequent en contextoverstijgend zijn.

Duiding door de Alliantie SGG

Herkenning binnen de bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld

De uitkomsten over voorwaarden voor een aanpak worden herkend, vooral waar het gaat om de beperkte werking van losse interventies of gastlessen. Deelnemers herkennen dat externe interventies of gastlessen vaak op zichzelf staan en weinig ingebed zijn in de schoolcultuur of bij medewerkers. Ook wordt benoemd dat externe interventies moeizaam werken wanneer duidelijke kaders vanuit de schoolleiding ontbreken. Er wordt gewezen op de CNV enquête, waaruit naar voren kwam dat de politieke en maatschappelijke druk op zaken als lentekriebels en paarse vrijdag een bedreiging lijken te zijn voor het onderwijs, met name als het gaat om randvoorwaarden en aanpakken. Deze tendens zorgt voor handelingsverlegenheid, maar ook voor zelfcensuur.

Beleidsmatige implicaties

Voor vorm en methodiek betekent dit dat aanpakken moeten aansluiten bij het ontwikkelingsniveau en de context van leerlingen. In het gespecialiseerd onderwijs worden rollenspellen als lastig gezien, omdat leerlingen moeilijk onderscheid maken tussen rol en werkelijkheid. Daar worden pictogrammen en tekeningen genoemd als passende visuele ondersteuning. In het primair onderwijs wordt normatieve kennis als abstract benoemd en ligt de nadruk op basisvaardigheden, zoals herkennen waar je je fijn bij voelt. Dus hoewel de begrippen abstract zijn, worden de onderwerpen en gedragingen die daaronder vallen wel behandeld. In het voortgezet onderwijs worden actieve werkvormen en ervaringsgericht leren, bijvoorbeeld via rollenspellen, juist als passend genoemd.

De intensiteit van de aanpak is een duidelijke randvoorwaarde. In het gespecialiseerd onderwijs wordt constante herhaling genoemd: lessen moeten dagelijks terugkomen omdat kennis anders niet beklijft. Breder wordt benoemd dat er een doorgaande leerlijn relaties en seksualiteit nodig is en dat er in alle leerjaren aandacht moet blijven. Tegelijkertijd wordt werkdruk genoemd als knelpunt: lessen over sociale veiligheid en gedrag worden overgeslagen wanneer de werkdruk oploopt.

Doelgroep afstemming vraagt ook aandacht voor sociaal-culturele context. De leden van de Alliantie noemen dat dorpsscholen extra inspanning moeten leveren om leerlingen in contact te brengen met diversiteit. Ook ouderlijke weerstand wordt benoemd: het spreiden van thema's kan helpen om weerstand tegen seksualiteit en diversiteit te voorkomen. Ouders moeten aan de voorkant goed worden meegenomen in afspraken en aanpak.

Randvoorwaarden voor implementatie en borging

Randvoorwaarden zijn dat professionals zich veilig en prettig voelen om over deze thema's te onderwijzen, dat er tijd en ruimte is om de aanpak periodiek te herhalen, en dat er leiderschap met visie is. Daarnaast wordt benoemd dat het formele ondersteuningssysteem niet mag ontbreken: wie is de vertrouwenspersoon, waar kan worden gemeld en wat doet de werkgever bij een melding over het gedrag van een medewerker richting een leerling?

Betrokkenen

Literatuur

Preventie van seksueel grensoverschrijdend gedrag vraagt betrokkenheid van meerdere actoren binnen en rond de school. Het gaat niet alleen om leerlingen als doelgroep van lessen of interventies, maar ook om leraren, ouders/verzorgers, schoolleiding, ondersteuningsprofessionals en externe partners. Een veilige en ondersteunende schoolomgeving ontstaat in interactie tussen leerlingen, personeel, ouders en de bredere gemeenschap. Schoolverbondenheid wordt daarbij omschreven als de ervaring van leerlingen dat volwassenen en leeftijdgenoten op school om hen geven en betrokken zijn bij hun leren en welzijn (CDC, 2009).

Eigenaarschap: Eigenaarschap betekent dat preventie en beleid niet uitsluitend “van de schoolleiding” of “van een externe interventie” zijn, maar dat leerlingen, leraren en ouders/verzorgers actief worden betrokken bij de ontwikkeling, uitvoering en borging ervan. Een positieve schoolcultuur is verbonden aan gedeelde normen, doelen, waarden, relaties en leiderschapspraktijken. Leerlingen, ouders en professionals werken daarbij samen aan een gedeelde visie op het schoolleven en dragen bij aan de uitvoering daarvan (Pickeral et al., 2009).

Voor leerlingen betekent eigenaarschap dat zij niet alleen ontvangers zijn van informatie, maar ook mede vorm kunnen geven aan sociale normen, omgangsvormen en signalering. Een leerlingenraad of andere vorm van leerlingvertegenwoordiging kan hierin een concrete rol vervullen, bijvoorbeeld door mee te denken over de herkenbaarheid van voorlichting, de vindbaarheid van meldroutes, passend taalgebruik, relevante voorbeelden en de manier waarop leerlingen signalen of zorgen laagdrempelig kunnen delen. De geraadpleegde bronnen beschrijven de leerlingenraad niet als afzonderlijk bewezen effectieve interventie tegen seksueel grensoverschrijdend gedrag, maar ondersteunen wel het bredere principe dat leerlingparticipatie, verbondenheid en peer influence kunnen bijdragen aan draagvlak, herkenbaarheid en normvorming binnen preventiebeleid. Dit sluit aan bij schoolbetrokkenheid: leerlingen voelen zich sterker verbonden met school wanneer zij ervaren dat volwassenen hen ondersteunen, zij bij een positieve groep leeftijdsgenoten horen, school relevant vinden en deel uitmaken van een veilige schoolomgeving (CDC, 2009; Kernsmith & Hernandez-Jozefowicz, 2011; UNESCO, 2018).

Ouderbetrokkenheid kan een relevante component zijn. Ouders hebben vaak behoefte aan toegankelijke informatie, praktische materialen en ondersteuning om met kinderen te praten over veiligheid, grenzen en hulp zoeken, bijvoorbeeld via oudermaterialen, ouderbijeenkomsten of programmaonderdelen die ouders helpen om met kinderen over veiligheid, grenzen en hulp zoeken te praten (Brassard & Fiorvanti, 2015). Ouders steunen kwalitatief goede seksuele vorming op school en ouders hebben vaak behoefte aan ondersteuning bij het bespreken van seksualiteit, online risico's en moeilijke situaties met hun kinderen (UNESCO, 2018). Ouderbetrokkenheid gaat daarmee verder dan ouders informeren over schoolbeleid; zij kan ook gericht zijn op het vergroten van ouderlijke kennis, zelfvertrouwen en vaardigheden om thuis passende gesprekken te voeren (Wurtele & Kenny, 2010).

Leraren dragen niet alleen lessen uit, maar vormen ook de dagelijkse pedagogische context waarin leerlingen ervaren welke normen gelden en of signalen serieus worden genomen. UNESCO (2018) benadrukt dat goed getrainde, ondersteunde en gemotiveerde leraren een sleutelrol spelen bij kwalitatieve seksuele vorming, en dat schoolbeleid, curriculum, scholing en steun vanuit schoolleiding nodig zijn om leraren in die rol te ondersteunen. Daarmee is leraarbetrokkenheid niet alleen uitvoerend, maar ook normatief en pedagogisch: leraren helpen bepalen hoe thema's als consent, gender, grenzen, veiligheid en respect in de dagelijkse schoolpraktijk betekenis krijgen.

Steunend netwerk: Een steunend netwerk verwijst naar de samenwerking tussen school, ouders/verzorgers en externe partners, zoals jeugdgezondheidszorg, jeugdhulp, jongerenwerk, GGD, politie, vertrouwensinspectie of andere gespecialiseerde organisaties. Verbetering van schoolcultuur en de preventie van grensoverschrijdend gedrag vraagt niet alleen om inspanningen binnen de school, maar ook

om betrokkenheid van gezinnen en gemeenschapsorganisaties (CDC, 2009). Voor seksueel grensoverschrijdend gedrag is deze netwerkbenadering extra relevant, omdat signalering, preventie, hulp en opvolging vraagt om betrokkenheid vanuit meerdere domeinen, zoals jeugd, zorg, onderwijs en veiligheid, en om een lokaal netwerk met stakeholders zoals GGD, politie en onderwijs. Preventie moet daarbij worden verbonden met signalering, zorg en vervolging (Koole et al., 2025). Casey en Masters (2017) beschrijven sociale steun en verbondenheid als mogelijke beschermende factoren in relatie tot verschillende vormen van agressie en geweld, hoewel de evidentie specifiek voor seksuele agressie beperkter is dan voor sommige risicofactoren. Zij benoemen dat sociale steun en verbondenheid in bredere zin bijdragen aan veerkracht, en dat verbondenheid bij de gemeenschap vooral relevant kan zijn voor gemarginaliseerde groepen, waaronder lhbtq+-jongeren.

Ook *Seks op school* benoemt dat scholen bij preventieve activiteiten kunnen samenwerken met ouders en externe partners, zoals JGZ, Sense/GGD, Rutgers en COC. Deze samenwerking kan gericht zijn op pedagogisch partnerschap, voorlichting over seksuele risico's, het versterken van respect en weerbaarheid en het kiezen van passende methoden voor seksuele vorming (Stichting School & Veiligheid, 2017). Bij incidenten wordt daarnaast samenwerking met externe partners zoals politie, vertrouwensinspecteur en GGD genoemd om te bepalen hoe te reageren, welke nazorg nodig is en hoe de school van het incident kan leren (Stichting School & Veiligheid, 2017).

Voor scholen betekent dit dat samenwerking met externe partners duidelijk moet worden georganiseerd. De landelijke veiligheidsmonitor laat zien dat scholen bij veiligheidsvraagstukken in wisselende mate werkafspraken hebben met externe partijen, zoals jeugdhulp, wijkteams en Veilig Thuis (Van den Broek et al., 2022). Zulke afspraken kunnen helpen om bij signalen, meldingen of incidenten sneller te weten wie welke rol heeft, welke informatie gedeeld kan worden, welke ondersteuning passend is en wanneer opschaling nodig is.

Een belemmerende factor is dat samenwerking versnipperd of vooral reactief kan zijn. Wanneer ouders, jeugdhulp, jongerenwerk, politie of andere partners pas worden betrokken na escalatie, wordt de preventieve waarde van het netwerk beperkt.

Schoolbreed geïntegreerd: Een schoolbrede aanpak vraagt dat het team is toegerust om signalen van seksueel grensoverschrijdend gedrag, onveiligheid of kwetsbaarheid te herkennen en passend te handelen. Dit betekent niet dat iedere medewerker specialist moet zijn, maar wel dat medewerkers basiskennis hebben over signalen, meldroutes, eigen professionele grenzen en de rol van interne en externe ondersteuning. Scholen moeten voorbereid zijn met procedures om leerlingen, die hulp zoeken of ervaringen delen, te ondersteunen en door te verwijzen.

Ook *Seks op school* benoemt signaalgevoeligheid als uitgangspunt: docenten moeten alert zijn op signalen van dreigende seksuele grensoverschrijding of andere problemen bij individuele leerlingen of groepen leerlingen. Daarbij hoort dat leerlingen de weg naar de vertrouwenspersoon kennen, dat klachten zorgvuldig en objectief worden behandeld, dat maatregelen en nazorg bekend zijn, en dat het gevolgde traject na een incident kritisch wordt geëvalueerd (Stichting School & Veiligheid, 2017). Professionele ontwikkeling wordt genoemd als onderdeel van het borgen van schoolbrede praktijken. Training van het

team is daarmee verbonden aan zowel preventie als opvolging. Medewerkers kunnen worden getraind om grensoverschrijding te signaleren en bespreekbaar te maken, en om ouders te ondersteunen in seksuele opvoeding (Koole et al., 2025).

Een mogelijke belemmering is dat training eenmalig blijft of vooral gericht is op kennis, zonder oefening of koppeling aan concrete handelingsroutes. Medewerkers kunnen dan wel weten dat signalen belangrijk zijn, maar alsnog handelingsverlegen blijven.

Praktijk

PO

Kennis: In het primair onderwijs is er een sterk besef dat de driehoek tussen leerling, ouders en school intensief is. Deelnemers benoemen dat ouders in het po doorgaans dichterbij de school staan dan in het vo, mede omdat het om jonge kinderen gaat en ouders veel betrokkenheid, zorg en inspraak ervaren. Dit maakt ouderbetrokkenheid een belangrijke voorwaarde bij het werken aan sociale veiligheid en grensoverschrijdend gedrag.

Tegelijkertijd maakt die intensieve betrokkenheid de samenwerking ook kwetsbaar. Ouders kunnen veel invloed hebben op hoe onderwerpen worden ontvangen, hoe incidenten worden geïnterpreteerd en hoeveel ruimte de school ervaart om pedagogisch te handelen. In de focusgroep wordt ouderbetrokkenheid daarmee niet alleen gezien als helpende factor, maar ook als factor die spanning kan oproepen wanneer normen, verwachtingen of belangen botsen.

“Als ik tot een zwaardere sanctie moet overgaan, zoals een schorsing, voelen ouders zich enorm aangesproken. Ze zijn bang dat straks het hele dorp weet dat hun zoon zo ver over de grens is gegaan en dat hun kind daar een naam door krijgt.”

Toepassing: In de praktijk worden ouders op verschillende manieren betrokken bij schoolontwikkeling en beleid. Deelnemers noemen bijvoorbeeld dat ouders worden uitgenodigd om mee te denken over de koers van de stichting en het schoolplan. Ook via de medezeggenschapsraad, nieuwsbrieven, schoolgidsen en informatie over methodieken worden ouders geïnformeerd en betrokken bij wat de school belangrijk vindt.

Daarnaast wordt gewerkt met multidisciplinaire netwerken rondom de directeur. In de focusgroep werd een voorbeeld genoemd waarin iedere directeur een eigen lokaal netwerk heeft met onder meer jeugdhulp, jongerenwerk, wijkagent, handhaving en toezicht. In wekelijkse preventieve overleggen worden signalen uit school en wijk naast elkaar gelegd. Zo kan een thema dat op school speelt breder worden opgepakt, bijvoorbeeld door jongerenwerk of wijkagenten in hun eigen context.

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is de digitalisering van oudercommunicatie. Deelnemers benoemen dat platforms zoals Parro of Social Schools het voor ouders mogelijk maken om op elk moment berichten

te sturen. Daardoor kunnen leerkrachten druk ervaren om buiten werktijd te reageren. Ook klassenapps waar geen teamleden in zitten, kunnen een onveilige dynamiek creëren, omdat ouders daarin over leerkrachten, leerlingen of incidenten spreken zonder dat de school zicht heeft op wat er gebeurt.

Daarnaast kan de sociale context van kleine dorpen het handelen van scholen bemoeilijken. Bij zwaardere sancties, zoals schorsing, kunnen ouders bang zijn dat hun kind een blijvend negatief label krijgt. Omdat incidenten in een dorp snel bekend kunnen worden, speelt angst voor stigmatisering een rol. Dit kan druk zetten op de school-ouderrelatie en op het consequent toepassen van afspraken of sancties. Voor het po ligt er daarom een opgave om ouderbetrokkenheid actief te benutten, maar tegelijk duidelijke grenzen, communicatieafspraken en handelingsruimte voor de school te bewaken.

VO

Kennis: In het voortgezet onderwijs wordt sociale veiligheid gezien als een gezamenlijke verantwoordelijkheid van leerlingen, ouders, school en externe partners. Deelnemers benoemen dat een veiligheidssysteem alleen goed kan functioneren wanneer deze betrokkenen niet los van elkaar handelen, maar informatie, zorgen en signalen tijdig met elkaar verbinden. Daarbij gaat het niet alleen om formele betrokkenheid, maar ook om het actief benutten van ouders en externe partners als onderdeel van de preventieve aanpak.

Daarnaast wordt kennis over het Vlaggensysteem genoemd als helpend om seksueel gedrag beter te kunnen duiden. Deelnemers geven aan dat professionals soms handelingsverlegen zijn bij grensoverschrijdend gedrag, mede doordat niet altijd duidelijk is wat passend, zorgelijk of onacceptabel gedrag is. Een concrete methodiek kan helpen om gedrag minder subjectief te beoordelen en meer gezamenlijke taal te ontwikkelen binnen het team.

Toepassing: In de praktijk wordt op sommige scholen gewerkt met een proactieve belcultuur richting ouders. Mentoren bellen ouders niet alleen wanneer er sprake is van een duidelijk incident, maar ook bij zorgelijke signalen. Daarbij wordt de boodschap zo geformuleerd dat ouders worden geïnformeerd en geactiveerd in hun opvoedrol, zonder dat direct beschuldigend wordt gecommuniceerd. Deze aanpak kan helpen om ouders eerder als partner te betrekken en niet pas wanneer een situatie is geëscaleerd.

Ook externe samenwerking speelt een belangrijke rol. In de focusgroep werd het VIOS-model genoemd, waarbij school, politie, jongerenwerk en wijkteams samenwerken rond veiligheid in en om de school. Door signalen structureel te delen en vroegtijdig te bespreken, kan sneller worden geïntervenieerd en kan escalatie mogelijk worden voorkomen. Deze integrale samenwerking sluit aan bij de behoefte om sociale veiligheid niet alleen binnen de schoolmuren te organiseren, maar ook in verbinding met de wijk en de leefwereld van leerlingen. Meer informatie over het VIOS-model is te vinden in het rapport van Mehlbaum e.a. (2025).

“Met VIOS hebben we echt samenwerking tussen school, politie en jongerenwerk. Dat is wel heel waardevol.”

Knelpunten: Een eerste knelpunt is dat ouders in de praktijk niet altijd als partner worden gezien. In de focusgroep werd benoemd dat ouders soms vooral als lastig worden ervaren en daardoor eerder op afstand worden gehouden. Dit kan ertoe leiden dat zorgen minder snel worden gedeeld en dat de pedagogische driehoek tussen leerling, ouder en school onvoldoende wordt benut. Tegelijkertijd laten de voorbeelden van een proactieve belcultuur zien dat oudercontact juist helpend kan zijn wanneer het tijdig, concreet en respectvol wordt ingezet.

Een tweede knelpunt is de subjectiviteit van incidentregistratie. Deelnemers benoemen dat registratiesystemen zoals Magister wel worden gebruikt, maar dat de inhoud van registraties sterk kan verschillen per docent. Wanneer meldingen te algemeen of subjectief worden ingevoerd, bijvoorbeeld als “deed niks in de les”, wordt het moeilijk om patronen te herkennen. Daardoor blijven terugkerende signalen mogelijk buiten beeld, terwijl juist patroonherkenning kan helpen om gesprekken met leerlingen en ouders objectiever te voeren.

Tot slot is er handelingsverlegenheid bij het duiden en oppakken van signalen rond seksueel grensoverschrijdend gedrag en het samenwerken met externe instanties. Deelnemers geven aan dat meer kennis en concrete methodieken, zoals het Vlaggensysteem, kunnen helpen om onzekerheid te verminderen. Voor het vo ligt de opgave daarmee in het versterken van gedeelde taal, objectieve registratie en tijdige samenwerking met ouders en ketenpartners.

GO

“We hebben een schoolmaatschappelijk werker die eens in de twee maanden een koffiemoment organiseert om ouders hierin mee te nemen. Daar worden onderwerpen besproken variërend van social media tot anticonceptie.”

Kennis: In het gespecialiseerd onderwijs wordt het belang van eigenaarschap en een steunend netwerk duidelijk herkend. Deelnemers benoemen dat sociale veiligheid niet alleen binnen de school georganiseerd kan worden, maar afhankelijk is van de samenwerking tussen leerlingen, ouders, school en externe partners. Juist omdat leerlingen in het gespecialiseerd onderwijs vaak te maken hebben met meerdere ondersteunings- en zorgrelaties, is afstemming tussen betrokkenen van groot belang.

Tegelijkertijd wordt de samenwerking met de zorgketen als complex ervaren. Deelnemers beschrijven dat verschillen in visie, taal, verantwoordelijkheden en regelgeving het handelen kunnen vertragen. Vooral wanneer de veiligheid van een leerling in het geding is, kan die complexiteit problematisch worden. Het steunende netwerk is dus noodzakelijk, maar functioneert niet vanzelfsprekend soepel.

Toepassing: Leerlingen worden op hun eigen niveau betrokken bij regels en afspraken in de school. In de focusgroep werd benoemd dat leerlingen inspraak krijgen in klassenregels, bijvoorbeeld door samen te bespreken wat nodig is om prettig en veilig met elkaar om te gaan. Ook zijn er schoolraden of vergelijkbare vormen waarin leerlingen kunnen meepraten. De afspraken worden bewust eenvoudig en concreet geformuleerd, passend bij het begripsniveau van de leerlingen.

Ouders worden eveneens op laagdrempelige manieren betrokken. Naast formele structuren, zoals de ouderraad, organiseren scholen bijvoorbeeld koffieochtenden of andere informele bijeenkomsten. Daar worden thema's besproken zoals social media, anticonceptie en andere onderwerpen die raken aan veiligheid, ontwikkeling en opvoeding. Deze bijeenkomsten helpen om ouders mee te nemen in wat de school doet en om hen in begrijpelijke taal te betrekken bij de gezamenlijke ondersteuning van leerlingen.

Knelpunten: Een belangrijk knelpunt is de samenwerking met externe instanties. In de focusgroep werd gesproken over bureaucratische rode tape en kastje-naar-de-muurconstructies, bijvoorbeeld wanneer school, Veilig Thuis en wijkteams verschillend kijken naar wat nodig is of wie aan zet is. Juist in situaties waarin snel handelen nodig is, kan dit leiden tot vertraging en daarmee tot risico's voor de veiligheid van leerlingen.

Daarnaast speelt intern terughoudendheid bij het doen van meldingen of het inschakelen van externe hulp. Deelnemers benoemen angst voor imago schade, voor de relatie met ouders en voor wat een melding betekent voor de school. Hierdoor kunnen zorgen te lang blijven liggen of te laat worden opgeschaald. Voor het gespecialiseerd onderwijs ligt er daarom een belangrijke opgave in het versterken van duidelijke routes, gedeelde verantwoordelijkheid en vertrouwen in de samenwerking met externe partners. Daarbij is niet alleen kennis van procedures nodig, maar ook een cultuur waarin het welzijn en de veiligheid van de leerling leidend zijn.

Duiding door de Alliantie SGG

Herkenning binnen de bredere ontwikkelingen in het onderwijsveld

Bij het thema betrokkenen worden de uitkomsten herkend in relatie tot ontwikkelingen rond ouderbetrokkenheid, samenwerking met externe partners en lokale netwerken. De relatie met ouders wordt als belangrijk, maar complex beschreven. In het primair onderwijs wordt de druk van ouders genoemd als factor die bepalend kan zijn voor de aanpak van de school. Tegelijkertijd wordt benoemd dat scholen worstelen met uitersten: ouders zijn soms heel betrokken of juist helemaal niet betrokken. Voor het praktijkonderwijs wordt aangegeven dat terughoudendheid om ouders te betrekken anders ligt dan in andere delen van het voortgezet onderwijs, omdat ouders daar onmisbaar zijn.

Beleidsmatige implicaties

Voor beleidsvoering betekent dit dat scholen helder moeten zijn over wie welke samenwerkingspartners betreft, zoals ouders en lokale partners. Er is behoefte aan duidelijke richtlijnen over met wie wanneer contact wordt opgenomen. Tegelijkertijd wordt door de leden van de Alliantie benoemd dat er al heel veel is, en dat dit juist ook tot worsteling leidt. Een belangrijk uitgangspunt is dat scholen niet alles zelf hoeven op te lossen.

Per sector worden verschillende betrokkenen genoemd. In het gespecialiseerd onderwijs gaat het onder meer om Veilig Thuis, wijkteam, zorginstanties en schoolmaatschappelijk werk. In het primair onderwijs worden GGD, jongerenwerk, wijkagent, schoolbegeleidingsdienst en Bureau Halt genoemd. In het

voortgezet onderwijs worden GGD, jongerenwerk en Bureau Halt genoemd. Daarnaast worden overkoepelend drie raakvlakken benoemd: het hele team moet getraind zijn om signalen te herkennen, samenwerking met wijkagent en jeugdzorg kan veiligheid versterken, en partnerschap tussen thuis en school is belangrijk voor een veilige schoolcultuur.

In het gespecialiseerd onderwijs wordt de informatie-uitwisseling met zorginstanties als knelpunt benoemd. Verschillen in regels, dossiers en verantwoordelijkheden kunnen direct handelen bij onveilige situaties belemmeren. In de bespreking wordt ook genoemd dat er al handreikingen bestaan voor gegevensdeling tussen onderwijs en zorg, maar dat professionals niet altijd weten dat zulke informatie beschikbaar is of waar zij deze kunnen vinden.

Randvoorwaarden voor implementatie en borging

Randvoorwaarden voor implementatie en borging zijn sterke lokale samenwerking, weten wie je partners zijn voordat er iets speelt, en het warm houden van die relaties. Daarnaast worden concrete voorbeelden genoemd van ouder- en leerlingbetrokkenheid, zoals koffiemomenten tussen ouders en schoolmaatschappelijk werk om gevoelige thema's te bespreken, rekening houden met ouders met lage taalvaardigheid en klassenraden waarin leerlingen meepraten over klassenregels.

Aanvullend thema: online gedrag en sociale media

Online gedrag en sociale media komen in de focusgroep met de Alliantie naar voren als thema dat doorwerkt in meerdere onderdelen. Sociale media worden omschreven als een parapluprobleem: scholen hebben beperkt zicht op escalaties, missen online incidenten en hebben geen mogelijkheid tot controle. Tegelijkertijd komt wat buiten school gebeurt wel de school binnen. Dit wordt herkend in meerdere sectoren, onder meer rond smartphonegebruik in po, vo en go.

Voor beleidsvoering betekent dit dat scholen duidelijke afspraken nodig hebben over personeel en sociale media richting leerlingen, zoals groepsapps, volgen op Instagram of TikTok en online zichtbaarheid van medewerkers. Ook zijn duidelijke afspraken nodig over verantwoordelijkheden met ouders wanneer het gaat om groepsapps. Daarbij moet voor medewerkers helder zijn wat hierover binnen de school is afgesproken.

Samenvatting

Samenvatting literatuur

Wetenschappelijke literatuur en richtlijnen laten zien dat effectieve preventie van seksueel grensoverschrijdend gedrag vraagt om een structurele en breed ingebedde aanpak binnen de school. Centraal staan het versterken van leerlingvaardigheden, kennisontwikkeling, professionele normen, teamcultuur en een veilige schoolomgeving.

Leerlingen moeten leren hun eigen grenzen, emoties en wensen te herkennen en respectvolle relaties aan te gaan. Daarnaast is het belangrijk dat zij ongewenst gedrag kunnen signaleren en weten hoe zij veilig kunnen handelen. Effectieve preventie vraagt daarom om actieve oefening, herhaling, leeftijdsadequate opbouw en aandacht voor sociale normen, consent en empathie. Eenmalige of uitsluitend moraliserende voorlichting blijkt onvoldoende effectief.

Ook kennis over gendernormen, seksisme, victim blaming en meldroutes is essentieel. Leerlingen moeten weten waar zij terechtkunnen en ervaren dat spreken over onveiligheid veilig is. Duidelijke aanspreekpunten, zichtbare vertrouwenspersonen en een veilige meldcultuur zijn daarbij belangrijke voorwaarden.

Binnen schoolteams spelen professionele normen, samenwerking en aanspreekbaarheid een centrale rol. Een open teamcultuur, psychologische veiligheid en gedeelde verantwoordelijkheid maken het mogelijk om signalen vroegtijdig te bespreken en ongewenst gedrag te begrenzen. Daarnaast is aandacht nodig voor risicosituaties, machtsverhoudingen en duidelijke professionele grenzen.

Preventieve aanpakken zijn het meest kansrijk wanneer zij activerend, vaardigheidsgericht, theoretisch onderbouwd en structureel ingebed zijn in beleid, onderwijs en teamprocessen. Daarbij is afstemming op leeftijd, onderwijsniveau en leefwereld van leerlingen noodzakelijk. Ook structurele samenwerking met ouders, leerlingen en externe partners draagt bij aan duurzame sociale veiligheid.

De bronnen maken duidelijk dat preventie alleen effectief kan zijn wanneer scholen werken vanuit een integrale, langdurige en gezamenlijk gedragen aanpak waarin sociale veiligheid onderdeel is van de gehele schoolcultuur.

Verschillen en overeenkomsten tussen de sectoren

Kennis

In alle drie de sectoren wordt het belang van een veilige schoolcultuur en het voorkomen van seksueel grensoverschrijdend gedrag herkend. Ook is er in po, vo en go besef dat leerlingen kennis en vaardigheden nodig hebben om grenzen te herkennen, hulp te vragen en te weten bij wie zij terechtkunnen. Daarnaast wordt breed onderschreven dat professionals zelf voldoende kennis nodig hebben over signalering, procedures, professionele normen en passende interventies.

De manier waarop deze kennis wordt geduid verschilt per sector. In het po wordt het thema vaak nog als abstract ervaren, vooral wanneer het gaat om expliciete begrippen als normatieve kennis, seksisme of schadelijke gendernormen. De nadruk ligt daar meer op sociaal-emotionele basisvaardigheden en leeftijdsadequate vertaling. In het vo is er meer ruimte om grensoverschrijdend gedrag expliciet te bespreken, maar ontbreekt soms een gedeelde schoolvisie op wat grensoverschrijdend gedrag is en hoe daarop wordt gehandeld. In het go zijn de theoretische kaders herkenbaar, maar vragen zij een sterke aanpassing aan de doelgroep. Door verschillen tussen kalenderleeftijd, cognitief niveau en sociaal-emotionele ontwikkeling is kennis alleen bruikbaar wanneer deze heel concreet, visueel en herhaald wordt aangeboden.

Overkoepelend valt op dat kennis vaak wel aanwezig is bij specifieke functionarissen, zoals vertrouwenspersonen, veiligheidscoördinatoren, gedragswetenschappers of schoolleiding, maar nog niet altijd breed is ingebed in teams.

Toepassing

In alle sectoren worden al aanpakken ingezet die bijdragen aan sociale veiligheid. Daarbij gaat het vaak om methodieken voor sociaal-emotionele ontwikkeling, burgerschap, omgangsvormen en pedagogisch klimaat. Ook wordt gewerkt met aanspreekpunten voor leerlingen, beleidsdocumenten, protocollen en vormen van samenwerking met ouders of externe partners.

In het po worden thema's vaak ingebed in brede methodieken zoals Rots en Water, Fides en De Vreedzame School. Procedurele kennis wordt laagdrempelig gemaakt via schoolcontactpersonen, posters en rondes door de klassen. Ook worden ouders betrokken bij schoolontwikkeling en beleid, en ontstaan er voorbeelden van lokale netwerken rondom directeuren.

In het vo worden zowel structurele programma's als projectmatige interventies ingezet, zoals de cursus Mens worden, gastlessen, jongerenwerk in de school en intensieve trajecten bij complexe groepsdynamiek. Ook zijn er voorbeelden van teams die oefenen met aanspreekgedrag, dagelijkse afstemmomenten gebruiken en ouders proactief bellen bij zorgelijke signalen.

In het go ligt de toepassing vooral in visualiseren, vereenvoudigen en herhalen. Vertrouwenspersonen worden bijvoorbeeld laagdrempelig aangeduid als "praatjes", regels worden concreet gemaakt via picto's en tekeningen, en sociaal gedrag wordt dagelijks geoefend. Daarnaast worden ouders betrokken via laagdrempelige bijeenkomsten en wordt gewerkt met KMS-systemen, protocollen en intervisie, mits deze worden aangepast aan de context van het gespecialiseerd onderwijs.

Een gedeelde lijn is dat losse lessen of eenmalige interventies onvoldoende zijn. In alle sectoren wordt benadrukt dat sociale veiligheid structureel moet terugkomen in lessen, teamcultuur, beleid en samenwerking.

Knelpunten

De knelpunten verschillen per sector, maar hebben een gezamenlijke kern: scholen onderschrijven het belang van sociale veiligheid, maar ervaren moeite om kennis, beleid en interventies duurzaam te vertalen naar dagelijks handelen.

In het po liggen de knelpunten vooral in abstractie, handelingsverlegenheid en druk van ouders. Professionals vinden expliciete thema's rond seksueel grensoverschrijdend gedrag soms moeilijk bespreekbaar, zeker richting jonge leerlingen en ouders. Ook ontbreekt soms basiskennis over wettelijke verplichtingen en procedures. Daarnaast zorgen digitale oudercommunicatie, klassenapps en angst voor weerstand van ouders voor druk op leerkrachten en schoolleiding.

In het vo spelen vooral versnippering, werkdruk en gebrek aan gedeelde visie. De ondersteuningsstructuur kan voor leerlingen onoverzichtelijk zijn door de veelheid aan rollen en loketten. Tegelijkertijd ervaren professionals dat sociale veiligheid soms als bijzaak wordt gezien en dat interventies onvoldoende landen

wanneer schoolleiding, teamcultuur en beleid niet dezelfde norm uitdragen. Ook zijn incidentregistraties soms te subjectief, waardoor patronen moeilijk zichtbaar worden.

In het go zitten de knelpunten vooral in doelgroepafstemming en samenwerking met externe partners. Reguliere methodieken, protocollen en werkvormen sluiten niet altijd aan bij leerlingen die sociaal-emotioneel jonger functioneren, moeite hebben met generalisatie of situaties niet goed kunnen abstraheren. Ook wordt de samenwerking met zorgpartners en instanties zoals Veilig Thuis ervaren als stroperig, met visieverschillen en bureaucratische vertraging. Intern kan angst voor imagoschade of schade aan de ouderrelatie het doen van meldingen belemmeren.

Overkoepelend vraagt dit om beleid dat niet alleen generiek richting geeft, maar per sector wordt vertaald naar concrete handelingskaders. Voor het po betekent dit vooral leeftijdsadequate taal, oudercommunicatie en versterking van basiskennis bij professionals. Voor het vo vraagt dit om een heldere schoolvisie, duidelijke ondersteuningsroutes, objectievere registratie en structurele borging. Voor het go is behoefte aan visuele, concrete en herhaalde werkwijzen, aangepaste protocollen en stevige samenwerking met ouders en zorgpartners.

Overkoepelend beeld

De belangrijkste overeenkomst tussen po, vo en go is dat scholen het belang van sociale veiligheid en preventie van seksueel grensoverschrijdend gedrag onderschrijven, maar zoeken naar een praktische vertaling naar hun eigen onderwijscontext. De belangrijkste verschillen liggen in de ontwikkelingsfase en ondersteuningsbehoefte van leerlingen, de rol van ouders, de complexiteit van de schoolorganisatie en de mate waarin methodieken moeten worden aangepast.

Voor beleid betekent dit dat één generieke handreiking onvoldoende is. Er is behoefte aan een gedeeld kader met sectorspecifieke uitwerkingen. Voor het po vraagt dit om leeftijdsadequate taal, oudercommunicatie en versterking van basiskennis bij professionals. Voor het vo vraagt dit om duidelijke schoolvisie, overzichtelijke ondersteuningsroutes en structurele inbedding in team- en leerlingbegeleiding. Voor het go vraagt dit om zeer concrete, visuele en herhaalde werkwijzen, aangepaste protocollen en nauwe afstemming met ouders en zorgpartners.

De focusgroep met de Alliantie laat zien dat de uitkomsten uit de literatuurstudie en sectorfocusgroepen op veel punten aansluiten bij bredere ontwikkelingen die deelnemers in het onderwijsveld herkennen. Het gaat daarbij vooral om verschillen tussen doelgroepen en sectoren, online gedrag, polarisatie rond gevoelige onderwerpen, druk van ouders, lerarentekort, administratieve lasten, versnippering in beleidseisen, familiale of informele teamculturen, handelingsverlegenheid en onduidelijkheid over informatie-uitwisseling.

De belangrijkste beleidsmatige bevinding is dat beleid, protocollen, aanpakken en aanspreekpunten niet alleen aanwezig moeten zijn, maar ook herhaald, geoefend, besproken en gedragen moeten worden binnen de school. Voor implementatie en borging zijn vooral nodig: duidelijke en gedeelde gedragsnormen, leiderschap met visie, tijd en ruimte voor teamgesprekken, oefenen met grijze-gebied casussen,

doelgroepgerichte materialen, structurele herhaling, heldere meld- en ondersteuningsroutes, betrokkenheid van ouders en een lokaal netwerk dat al bekend is voordat zich incidenten voordoen.

Koppeling met de drie pijlers van RCGOG

De RCGOG-handreiking beschrijft cultuurverandering als een integrale aanpak langs drie pijlers: omgangscultuur, organisatiestructuur en ondersteunend systeem. Omgangscultuur verwijst naar gedeelde gedragspatronen, normen, waarden en beelden; organisatiestructuur naar de inrichting van de organisatie en werkwijzen die risico's kunnen versterken; en het ondersteunend systeem naar maatregelen voor preventie en aanpak, zoals meldprocessen, gedragscodes en deskundige ondersteuning. De handreiking benadrukt dat deze drie pijlers elkaar beïnvloeden en dat cultuurverandering alleen duurzaam wordt wanneer alle drie de pijlers in samenhang worden geanalyseerd en aangepakt.

Omgangscultuur

Vanuit de koppeling met het literatuuronderzoek sluiten vooral leerlingvaardigheden, normatieve kennis, professionele normen, onderling vertrouwen en intensieve samenwerking aan bij de pijler omgangscultuur. Leerlingen moeten taal en vaardigheden ontwikkelen om emoties, wensen, grenzen en druk bespreekbaar te maken. Sociale en relationele vaardigheden raken aan de dagelijkse interacties tussen leerlingen en aan de sociale normen die daarin zichtbaar worden. Ook normatieve kennis hoort primair bij de omgangscultuur: leerlingen leren welke normen gelden rond respect, gelijkwaardigheid, consent, seksuele integriteit en veiligheid, en leren schadelijke gendernormen, seksisme en victim blaming herkennen.

Daarnaast ligt het thema professionele normen vooral binnen de omgangscultuur. Het gaat daarbij om voorbeeldgedrag, normbesef, aanspreekcultuur en het bespreekbaar maken van grijze gebieden. Intensieve samenwerking en onderling vertrouwen horen eveneens bij deze pijler, omdat zij zichtbaar worden in de dagelijkse manier waarop medewerkers elkaar informeren, ondersteunen, aanspreken en gezamenlijk handelen. Tegelijk laat de literatuurkoppeling zien dat omgangscultuur nooit losstaat van structuur en systeem: samenwerking en vertrouwen vragen ook om tijd, overlegstructuren, duidelijke verantwoordelijkheden en leiderschap dat ruimte maakt voor leren en reflectie.

Binnen de focusgroepen komt in alle sectoren naar voren dat scholen zoeken naar een gedeelde norm rond gedrag, grenzen en aanspreken. Het belangrijkste overkoepelende risico is dat het gesprek over seksueel grensoverschrijdend gedrag en professionele grenzen nog niet vanzelfsprekend wordt gevoerd. Dit sluit aan bij de RCGOG-handreiking, waarin een open aanspreekcultuur wordt gezien als voorwaarde om ongewenst gedrag vroegtijdig bespreekbaar te maken en het grijze gebied tussen gewenst en ongewenst gedrag te verkleinen.

In het po ligt het knelpunt vooral bij de subjectiviteit van grenzen en handelingsverlegenheid. Deelnemers herkennen de rolmodelfunctie van onderwijsprofessionals, maar geven aan dat medewerkers niet altijd scherp hebben dat wat voor de één een grapje is, voor de ander grensoverschrijdend kan zijn. Ook wordt het rechtstreeks aanspreken van collega's als spannend of "not done" ervaren. De omgangscultuur is daarmee kwetsbaar: zonder gezamenlijke taal en collectieve norm blijven grijze gebieden afhankelijk van

individuele opvattingen. De inzet van een bovenschools vastgestelde collectieve norm en het bespreken van externe casussen wordt in het po juist genoemd als manier om het gesprek veiliger te maken. Hierbij moet wel de kanttekening worden gemaakt dat de collectieve norm ook (uit)gedragen moet worden door de schoolleiding en het team.

In het vo speelt eveneens de noodzaak van een aanspreekcultuur, maar hier komt sterker naar voren dat sociale veiligheid concurreert met andere prioriteiten. Teams kunnen oefenen met casussen, de ik-boodschap en korte dagelijkse overlegmomenten, maar zonder duidelijke steun en normstelling vanuit de schoolleiding blijft de cultuuromslag kwetsbaar. Morele dilemma's, zoals de omgang met discriminerende of grensoverschrijdende uitingen van leerlingen, vragen om zichtbaar leiderschap. Wanneer professionals daarin onvoldoende steun ervaren, wordt normstellend handelen afhankelijk van individuele docenten in plaats van gedragen door de school als geheel.

In het go wordt de kloof tussen theorie en praktijk het scherpst benoemd. Deelnemers herkennen het belang van aanspreekcultuur en voorbeeldgedrag, maar geven aan dat dit in theorie gebeurt en in de praktijk vaak niet. De onderstroom in teams, angst voor ruzie of reputatie binnen het team, en de sterke eilandcultuur tussen klassen belemmeren openheid. Binnen kleine klassenteams is de afstemming soms sterk, maar schoolbreed ontbreekt geregeld onderling vertrouwen. Dit raakt direct aan de omgangscultuur: gedeelde normen bestaan pas echt wanneer medewerkers elkaar veilig kunnen bevragen, corrigeren en steunen.

Sectoroverstijgend betekent dit dat beleid voor omgangscultuur niet alleen moet inzetten op bewustwording, maar vooral op het organiseren van veilige, herhaalde gesprekken over concrete situaties. Voor po vraagt dit om taal voor grijze gebieden en steun bij het bespreekbaar maken richting collega's en ouders. Voor vo vraagt dit om directiesturing en teamroutines die normstelling zichtbaar maken. Voor go vraagt dit om teamontwikkeling die onderstroom, eilandcultuur en vertrouwen expliciet adresseert.

Organisatiestructuur

Vanuit de koppeling met het literatuuronderzoek raakt de organisatiestructuur aan de manier waarop scholen voorwaarden creëren voor herhaling, borging, samenwerking en doelgroepafstemming. Leerlingvaardigheden en normatieve kennis kunnen niet afhankelijk blijven van losse lessen of individuele docenten, maar moeten structureel terugkomen in bijvoorbeeld mentorlessen, burgerschap, relationele en seksuele vorming of bredere veiligheidsprogramma's. Intensieve samenwerking vraagt om tijd, overlegstructuren, duidelijke rolverdeling en gezamenlijke professionalisering. Ook risicosituaties, rollen, afhankelijkheden en machtsverhoudingen vallen vooral onder de organisatiestructuur, omdat de inrichting van de organisatie mede bepaalt waar kwetsbaarheden ontstaan of beperkt kunnen worden.

De literatuurkoppeling maakt daarnaast duidelijk dat vorm, methodiek, intensiteit en doelgroepafstemming geen uitvoeringsdetails zijn, maar onderdeel van structurele borging. De organisatiestructuur bepaalt of een aanpak wordt ingepland, wie verantwoordelijk is, welke professionals betrokken zijn en welke training

of deskundigheid nodig is. Intensiteit vraagt om structurele keuzes in tijd, roosters, curriculum en overleg. Doelgroepafstemming vraagt om passende materialen, differentiatie, deskundigheid en samenwerking met externe partners.

Dit sluit aan bij de RCGOG-handreiking, waarin organisatiestructuur wordt verbonden aan risicofactoren zoals macht en hiërarchie, afhankelijkheid, de aard en organisatie van het werk, diversiteit en inclusie, en gebrek aan tijd en prioriteit. De handreiking benadrukt dat organisaties zicht moeten krijgen op structurele factoren die seksueel grensoverschrijdend gedrag kunnen laten ontstaan of in stand houden, en dat deze analyse maatwerk vraagt per organisatie en sector.

In het po komt de organisatiestructuur vooral naar voren in de intensieve driehoek tussen leerling, ouder en school. Ouders staan dicht op de school en willen bij jonge kinderen veel inspraak en zorg. Dat kan ondersteunend zijn, maar vergroot ook de druk op leerkrachten en schoolleiding. Digitale oudercommunicatie maakt die druk structureler: ouders kunnen 24/7 berichten sturen en klassenapps buiten zicht van de school kunnen een onveilige dynamiek creëren voor medewerkers. In kleine dorpen kan bovendien angst voor stigmatisering het toepassen van zwaardere maatregelen bemoeilijken. De structuur van nabijheid, informele netwerken en continue bereikbaarheid wordt daarmee zelf een risicofactor.

Ook de structurele borging van lessen en methodieken blijft in het po kwetsbaar. Deelnemers geven aan dat incidentele lessen minder effectief zijn dan een doorgaande leerlijn, maar sociaal-emotionele lessen worden bij tijdsdruk als eerste geschrapt. Daarnaast worden thema's als Lentekriebels, seksualiteit en lhbtq+ soms minder expliciet ingezet uit angst voor weerstand van ouders. Daarmee wordt zichtbaar dat de organisatie van tijd, curriculum en oudercommunicatie direct bepaalt of normatieve kennis en sociale vaardigheden structureel aan bod komen.

In het vo liggen de structurele knelpunten vooral in complexiteit en versnippering. Leerlingen hebben te maken met veel rollen en loketten, zoals mentor, coach, vertrouwenspersoon, anti-pestcoördinator en zorgcoördinator. Daardoor kan de ondersteuningsstructuur voor leerlingen juist onoverzichtelijk worden. Ook werkdruk speelt een belangrijke rol: sociale veiligheid wordt soms gezien als bijtaak, waardoor structurele borging kwetsbaar blijft. Bij aannamebeleid wordt het lerarentekort als risico benoemd, omdat de druk om personeel te vinden zorgvuldig referentieonderzoek kan verdringen.

In het vo komt daarnaast naar voren dat externe interventies moeilijk landen wanneer de school zelf geen scherpe visie heeft. Theatergroepen, gastlessen of voorlichting kunnen waardevol zijn, maar sluiten minder goed aan wanneer onduidelijk is welke norm de school wil uitdragen of hoe het team grensoverschrijdend gedrag herkent en bespreekt. De organisatiestructuur moet daarom niet alleen ruimte bieden voor interventies, maar ook zorgen voor visie, voorbereiding, follow-up en verbinding met de dagelijkse praktijk.

In het go vraagt de organisatiestructuur een sterke sectorspecifieke vertaling vanwege de doelgroep. Deelnemers benoemen dat methodieken, protocollen en maatregelen uit het regulier onderwijs niet vanzelfsprekend passen bij leerlingen die cognitief, fysiek en sociaal-emotioneel sterk uiteenlopen. Gedrag dat in regulier onderwijs tot standaardmaatregelen kan leiden, vraagt in het go vaak om duiding vanuit onmacht, frustratie of overvraging. Ook reguliere werkvormen, zoals rollenspellen, sluiten niet altijd aan omdat leerlingen de oefensituatie niet los kunnen zien van de werkelijke persoon of situatie.

Voor het go wordt ook de intensiteit van herhaling structureel anders ingevuld. Waar een aanpak in reguliere contexten periodiek kan terugkomen, geven deelnemers aan dat regels en omgangsvormen in het go dagelijks of zeer frequent moeten worden herhaald. Visualiseren, concretiseren en kleine groepen zijn geen methodische voorkeur, maar noodzakelijke structurele voorwaarden om leerlingen te bereiken. Ook communicatie met ouders vraagt aanpassing in taal en vorm, omdat niet alle ouders de informatie vanuit school vanzelfsprekend lezen of begrijpen.

Sectoroverstijgend laat dit zien dat een veilige organisatiestructuur vraagt om helder belegde rollen, voldoende tijd en passende routes. Voor po ligt de nadruk op begrenzing van oudercommunicatie, het versterken van preventieve netwerken rond school en het structureel borgen van sociaal-emotionele en relationele vorming. Voor vo ligt de nadruk op vereenvoudiging van routes voor leerlingen, eigenaarschap van teams, zorgvuldige personeelsselectie en follow-up van interventies. Voor go ligt de nadruk op sectorspecifieke aanpassing van protocollen, communicatie, methodieken en samenwerking met ouders en zorgpartners.

Ondersteunend systeem

Vanuit de koppeling met het literatuuronderzoek valt procedurele kennis primair onder het ondersteunend systeem. Leerlingen moeten weten welke steunstructuren, vertrouwenspersonen, meldroutes en opvolgingsmogelijkheden er zijn. Tegelijk is de verbinding met omgangscultuur cruciaal: een meldroute wordt pas bruikbaar wanneer leerlingen verwachten dat zij serieus worden genomen en niet te maken krijgen met bagatellisering, victim blaming of negatieve sociale gevolgen. Ook organisatiestructuur is hierbij relevant, omdat rollen, verantwoordelijkheden en communicatie over meldroutes duidelijk moeten zijn belegd.

Beleidsvoering wordt in de literatuurkoppeling vooral geplaatst onder organisatiestructuur en ondersteunend systeem. Organisatiestructuur gaat over de inrichting van beleid, rollen, verantwoordelijkheden, aannameprocedures, veiligheidsplan, gedragscode en evaluatiecyclus. Het ondersteunend systeem gaat over meldroutes, vertrouwenspersonen, klachtenregeling, handelingsprotocol, ondersteuning van melders, opvolging en nazorg. Beleidsvoering raakt daarnaast aan de omgangscultuur, omdat beleid pas werkt wanneer het wordt besproken, gedragen en toegepast in het dagelijks handelen.

Ook vorm, methodiek, intensiteit, doelgroepafstemming en betrokkenheid raken aan het ondersteunend systeem. Wanneer lessen of oefeningen signalen oproepen, leerlingen iets willen melden of medewerkers onzeker zijn over opvolging, moet het systeem zichtbaar en betrouwbaar zijn. Intensiteit vraagt niet alleen om herhaling in lessen, maar ook om opvolging van signalen en leerpunten. Doelgroepafstemming betekent dat steunstructuren toegankelijk moeten zijn voor verschillende groepen leerlingen, waaronder leerlingen die minder taalvaardig zijn, afhankelijk zijn van ondersteuning of bang zijn voor sociale gevolgen. Betrokkenheid van leerlingen, ouders en externe partners vraagt bovendien om laagdrempelige steun, doorverwijzing, nazorg en samenwerking bij incidenten.

De RCGOG-handreiking benadrukt dat een ondersteunend systeem niet alleen op papier moet bestaan. Een vertrouwenspersoon, meldloket, gedragscode of protocol is pas functioneel wanneer het deskundig, vindbaar, veilig toegankelijk en betrouwbaar is. Wanneer een systeem wel bestaat maar niet wordt gebruikt, kan dit het probleem juist versterken, omdat medewerkers of betrokkenen het gevoel kunnen krijgen dat melden toch geen verschil maakt.

In het po is het ondersteunend systeem aanwezig, maar niet altijd voldoende toegankelijk of doorleefd. Er is beleid, maar omvangrijke documenten worden niet vanzelfsprekend gelezen of toegepast. Deelnemers noemen daarom praktische pogingen om beleid hanteerbaar te maken, zoals veiligheidstegels op intranet, korte beleidssnippets en een A4 met “zo doen we dat hier”. Tegelijkertijd blijft kennis over wettelijke verplichtingen, zoals MOA, kwetsbaar. Ook angst voor de AVG belemmert het delen van signalen en het nabellen van referenties. Het risico is dat beleid formeel aanwezig is, maar onvoldoende handelingszekerheid biedt.

Voor leerlingen wordt procedurele kennis in het po laagdrempelig vormgegeven via schoolcontactpersonen, posters, rondes door de klassen en communicatie richting ouders. Tegelijkertijd blijft de eigen leerkracht vaak de eerste route voor jonge leerlingen en wordt van leerlingen niet verwacht dat zij incidenten zelfstandig kunnen herkennen, duiden of oplossen. Dit onderstreept dat het ondersteunend systeem in het po vooral herkenbaar, nabij en door volwassenen geleid moet zijn.

In het vo wordt het ondersteunend systeem bedreigd door een afvinkmentaliteit. Digitale veiligheidsplannen en beleidsstukken zijn beschikbaar, maar worden niet altijd gedragen door teams. Deelnemers benoemen dat eigenaarschap ontbreekt wanneer beleid vooral van bovenaf komt en docenten beperkt betrokken zijn bij de ontwikkeling ervan. Ook incidentregistratie is kwetsbaar: subjectieve registraties in systemen zoals Magister maken het moeilijk om patronen te herkennen. Het ondersteunend systeem is daardoor wel aanwezig, maar functioneert niet altijd als lerend systeem dat signalen bundelt, analyseert en vertaalt naar handelen.

In het vo worden ook helpende voorbeelden genoemd. Een proactieve belcultuur richting ouders kan zorgen dat signalen eerder worden gedeeld en ouders in hun opvoedrol worden betrokken. Het Vlaggensysteem wordt gezien als manier om handelingsverlegenheid te verminderen en seksueel gedrag objectiever te duiden. Het VIOS-model laat zien hoe school, politie en jongerenwerk structureel kunnen samenwerken om vroegtijdig te interveniëren. Tegelijk blijft de samenwerking met ouders en externe partners kwetsbaar wanneer ouders als lastig worden gezien, meldingen worden uitgesteld of instanties naar elkaar verwijzen.

In het go wordt het ondersteunend systeem deels versterkt door KMS-systemen, digitale veiligheidsplannen en periodieke bespreking van protocollen. Het thematisch opfrissen van protocollen in teamvergaderingen maakt beleid concreter dan wanneer alle documenten alleen centraal beschikbaar zijn. Tegelijkertijd blijft ook hier het risico bestaan dat protocollen vooral bekend zijn bij management of specifieke functionarissen, terwijl docenten ze niet kennen of gebruiken.

Een tweede knelpunt in het go zit in de aansluiting met externe instanties. Deelnemers ervaren bureaucratische vertraging, visieverschillen en kastje-naar-de-muurconstructies met partijen zoals Veilig

Thuis en wijkteams, juist wanneer snelle actie nodig is. Intern kan angst voor imagoschade of schade aan de ouderrelatie het doen van meldingen belemmeren. Tegelijk worden laagdrempelige vormen genoemd die het ondersteunend systeem toegankelijker maken, zoals “praatjes” in plaats van vertrouwenspersonen, zichtbare foto’s in de school en koffieochtenden voor ouders over thema’s als social media en anticonceptie.

Sectoroverstijgend vraagt het ondersteunend systeem dus om meer dan beschikbaar beleid. Het moet vindbaar, begrijpelijk, geoefend, zichtbaar en gebruikt worden. Voor po betekent dit compacte handelingskaders, nabijheid van aanspreekpunten en duidelijkheid over wat binnen privacywetgeving wel kan. Voor vo betekent dit gedragen beleid, betere registratie, betrokkenheid van docenten bij beleidsontwikkeling en een lerende omgang met signalen. Voor go betekent dit periodieke bespreking van protocollen, aanpassing aan de doelgroep en duidelijke escalatieroutes met externe partners.

Samengevat laten de focusgroepen en de koppeling met de literatuur zien dat de drie pijlers in het onderwijs sterk met elkaar verweven zijn. Een aanspreekcultuur komt niet tot stand zonder tijd, leiderschap en teamstructuur. Protocollen werken niet wanneer medewerkers ze niet kennen of wanneer ze niet passen bij de doelgroep. Interventies beklijven niet wanneer zij niet structureel worden ingepland, herhaald en opgevolgd. En samenwerking met ouders of externe partners vraagt niet alleen goede intenties, maar ook heldere rollen, gedeelde taal en praktische routes. Een beleidsmatige vertaling van de RCGOG-pijlers naar het onderwijs vraagt daarom om één gezamenlijk kader, met sectorspecifieke uitwerkingen voor po, vo en go.

Literatuurlijst

- Beek, T., Van de Griend, J., Meijer, S., Schutte, L., & Van der Vlugt, I. (2022). *School-gebonden interventies ter bevordering van de seksuele gezondheid en het seksueel welzijn van jongeren*. Rutgers & Soa Aids Nederland.
- Brassard, M. R., & Fiorvanti, C. M. (2015). *School-based child abuse prevention programs*. *Psychology in the Schools*, 52(1), 40–60. <https://doi.org/10.1002/pits.21811>
- Casey, E. A., & Masters, T. (2017). *Sexual violence risk and protective factors: A systematic review of the literature*. Washington State Department of Health.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2009). *School connectedness: Strategies for increasing protective factors among youth*. U.S. Department of Health and Human Services.
- Çelik, S. (2026). *Sociale veiligheid ontstaat niet op papier: Tussen goede intenties en een weerbarstige praktijk*. Th&ma Hoger Onderwijs.
- David, S., Van Benthem, B., Deug, F. & Van Haastrecht, P. (2018). *Nationaal Actieplan soa, hiv en seksuele gezondheid 2017-2022*. Bilthoven: RIVM
- De Graaf, H., Vanwesenbeeck, I., & Meijer, S. (2015). *Educational differences in adolescents' sexual health: A pervasive phenomenon in a national Dutch sample*. *The Journal of Sex Research*, 52(7), 747–757. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.945111>
- De Lijster, G., Kocken, P., Janssens, K., & Felten, H. (2013). *Onderzoek TNO en Movisie: Kikid lesprogramma Benzies & Batchies*. TNO/Movisie.
- DeGue, S., Valle, L. A., Holt, M. K., Massetti, G. M., Matjasko, J. L., & Tharp, A. T. (2014). *A systematic review of primary prevention strategies for sexual violence perpetration*. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 346–362. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.05.004>
- Doeswijk, M., Martens, M., Louw, S., & Miedema, M. (2024). *Benzies & Batchies: Werkblad beschrijving interventie*. Stichting KiKiD.
- Fenton, R. A., Mott, H. L., McCartan, K., & Rumney, P. N. S. (2016). *A review of evidence for bystander intervention to prevent sexual and domestic violence in universities*. Public Health England.
- GGD Zuid Limburg, & GGD Limburg-Noord. (2016). *Over de grens? Wat doe je als seksueel gedrag te ver gaat? Handleiding voor docenten in het voortgezet onderwijs*.
- Goldfarb, E. S., & Lieberman, L. D. (2021). *Three decades of research: The case for comprehensive sex education*. *Journal of Adolescent Health*, 68(1), 13–27. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.07.036>
- Holland, K. J., Hutchison, E. Q., Ahrens, C. E., & Torres, M. G. (2021). *Reporting is not supporting: Why mandatory supporting, not mandatory reporting, must guide university sexual misconduct policies*. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(52), e2116515118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2116515118>
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *Dossiers vertrouwensinspecteurs in het onderwijs 2024–2025*. Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs. (2025). *Themaonderzoek (sociale) veiligheid: Meer (sociale) veiligheid betekent meer in gesprek; óók met de leerling*. Inspectie van het Onderwijs.

- Janssen, K., Stoelinga, M., & Schutte, L. (2021). *Lang Leve de Liefde Onderbouw: Werkblad beschrijving interventie*. Soa Aids Nederland/Rutgers.
- Koole, J., Geerlings, J., Ardon, D., Holleman, C., Sanchez Ramirez, C., & Van Berlo, W. (2025). *Wat werkt bij de preventie van seksueel grensoverschrijdend gedrag en lhbtq+ geweld: Achtergrondossier over feiten, cijfers en werkzame aanpak*. Rutgers/Movisie.
- Kovács, Z., & Noor, S. (2021). *Grensoverschrijdend gedrag aanpakken: Wat werkt bij het activeren van omstanders?* Movisie.
- Lodewick, J., Geurts, R., Lucas, K., Van den Broek, A., & Ramakers, C. (2023). *Veilig op school. Landelijke veiligheidsmonitor 2021–2022: veiligheidsbeleid en veiligheidsbeleving in het primair en voortgezet onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed.
- Mehlbaum, S. & van den Akker, K. (2025). *Samenwerking onder regie*. KA Research.
- Nationaal Rapporteur Mensenhandel en Seksueel Geweld tegen Kinderen. (2017). *Effectief preventief: Het voorkomen van seksueel geweld door seksuele en relationele vorming in het onderwijs*. Nationaal Rapporteur.
- Nationaal Rapporteur Mensenhandel en Seksueel Geweld tegen Kinderen. (2021). *Dadermonitor seksueel geweld tegen kinderen 2015–2019*. Nationaal Rapporteur.
- Nationaal Rapporteur Mensenhandel en Seksueel Geweld tegen Kinderen. (2023). *Monitor seksueel geweld tegen kinderen 2018–2022*. Nationaal Rapporteur.
- Nelen, W., De Wit, W., Golbach, M., Van Druten, L., Deen, C., & Scholte, R. (2018). *Sociale veiligheid in en rond scholen: Primair onderwijs 2010–2018; Voortgezet (speciaal) onderwijs 2006–2018*. Nijmegen: Praktikon.
- NOV. (2009). *In veilige handen: Voorkom seksueel misbruik minderjarigen in het vrijwilligerswerk*. Vereniging Nederlandse Organisaties Vrijwilligerswerk.
- OECD. (2026). *Bullying in education: Prevalence, impact and responses across countries (OECD Education Working Papers No. 341)*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/d9f8bd9f-en>
- Pickeral, T., Evans, L., Hughes, W., & Hutchison, D. (2009). *School Climate Guide for district policymakers and educational leaders*. Center for Social and Emotional Education.
- Ramakers, C., Van Wijk, A., Warps, J., & Olfers, M. (2020). *Seksueel grensoverschrijdend gedrag in het onderwijs: Een verkennend onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW*. ResearchNed/Bureau Beke.
- Regeringscommissaris seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld. (2023). *Handreiking cultuurverandering op de werkvloer: Over preventie en de aanpak van seksueel grensoverschrijdend gedrag*.
- Schoen, L.T., & Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19 (2), 129-153.
- Shakeshaft, C. (2004). *Educator sexual misconduct: A synthesis of existing literature*. U.S. Department of Education, Office of the Under Secretary.
- Shakeshaft, C., Parry, M., Chong, E., Saima, S., & Lindh, N. (2021). *School employee sexual misconduct: Red flag grooming behaviors by perpetrators*. In *Sexual abuse: An interdisciplinary approach*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.99234>

- SLO (2026). *Kerdoelen primair/speciaal/voortgezet/voortgezet speciaal onderwijs*. SLO.
- Slotboom, A., Rodermond, E., Wijkman, M. D. S., & Hendriks, J. (2012). *Literatuurscan oorzaken geweld tegen kinderen en jongeren in afhankelijkheidsrelaties*. Vrije Universiteit Amsterdam/WODC.
- Stichting School & Veiligheid. (2017). *Seks op school: Werken aan seksuele integriteit in het onderwijs*. Stichting School & Veiligheid.
- Stichting School & Veiligheid. (2023). *Grenzen aan gedrag: Seksuele relaties en handelingen tussen een schoolmedewerker en een leerling of student*.
- Taylor, B., Stein, N. D., Woods, D., & Mumford, E. (2011). *Shifting Boundaries: Final report on an experimental evaluation of a youth dating violence prevention program in New York City middle schools*. National Institute of Justice.
- Tharp, A. T., DeGue, S., Valle, L. A., Brookmeyer, K. A., Massetti, G. M., & Matjasko, J. L. (2013). A systematic qualitative review of risk and protective factors for sexual violence perpetration. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(2), 133–167. <https://doi.org/10.1177/1524838012470031>
- UNESCO. (2018). *International technical guidance on sexuality education: An evidence-informed approach* (Rev. ed.). UNESCO.
- Van den Broek, A., Ramakers, C., Cuppen, J., & Brukx, D. (2022). *Veilig op school: Landelijke veiligheidsmonitor 2020–2021: Veiligheidsbeleid en veiligheidsbeleving in het primair en voortgezet onderwijs*. ResearchNed.
- Van der Klein, M., Los, V., & Verwijs, R. (2013). *In veilige handen met gratis VOG: Evaluatieonderzoek integriteitinstrumenten ter voorkoming van seksueel overschrijdend gedrag in het vrijwilligerswerk*. Verwey-Jonker Instituut.
- Van der Ploeg, J., Tierolf, B., Lünemann, M., & De Wildt, R. (2024). *Ontwikkelingen in meldingen seksueel grensoverschrijdend gedrag en seksueel geweld*. Verwey-Jonker Instituut.
- Van Helvoirt, D., & Smeets, E. (2022). *Veiligheid in het onderwijs: Verslag van een literatuurstudie*. KBA Nijmegen.
- Van Koperen, T. M., Van Duin, L., & Koning, M. (2023). *Evaluatie stimuleringsregeling Gezonde Relaties & Seksualiteit: Ronde 3 & ronde 4, schooljaar 2021–2022 (RIVM-briefrapport 2023-0255)*. RIVM. <https://doi.org/10.21945/RIVM-2023-0255>
- Wisse, R., De Rooij, H., & Van Nuland, E. (2025). *Verkenning sociale (on)veiligheid in het primair onderwijs*. Arbeidsmarktplatform PO.
- Wurtele, S. K., & Kenny, M. C. (2010). Partnering with parents to prevent childhood sexual abuse. *Child Abuse Review*, 19(2), 130–152. <https://doi.org/10.1002/car.1112>
- Wurtele, S. K., Mathews, B., & Kenny, M. C. (2019). Keeping students out of harm's way: Reducing risks of educator sexual misconduct. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(2), 160–186. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1486933>
- Young, S. L., & Wiley, K. K. (2021). Erased: Why faculty sexual misconduct is prevalent and how we could prevent it. *Journal of Public Affairs Education*, 27(3), 276–300. <https://doi.org/10.1080/15236803.2021.1877983>

Zwi, K., Woolfenden, S., Wheeler, D., O'Brien, T., Tait, P., & Williams, K. (2007). *School-based education programmes for the prevention of child sexual abuse*. *Campbell Systematic Reviews*, 2007(5).
<https://doi.org/10.4073/csr.2007.5>

Bijlage 1 – Factsheet ‘Samen werken aan een open en veilige schoolcultuur’



3 Beleidsvoering

Effectief beleid steunt op de **toegankelijkheid**^{13,14}, waarbij afspraken voor iedereen vindbaar en begrijpelijk zijn, aangevuld met een consistente **handhaving**^{2,8} die zorgt voor duidelijke consequenties bij norm-overschrijdend gedrag. Structurele **monitoring**^{3,11} legt de verantwoordelijkheid vast voor het periodiek evalueren en actueel houden van de sociale veiligheid binnen de school. Tot slot zorgt een zorgvuldig **aanname- en selectiebeleid**^{3,10} voor integriteitsbehoud door risico's bij de werving van nieuw personeel te minimaliseren.



Toepassing & knelpunten in de praktijk

Toepassing

Periodieke teambespreking waarbij een protocol of een deel van het veiligheidsplan centraal staat.

- In het GO is dit actie gericht: waar let je op en wat moet je doen?
- In het PO blijft dit vaker bij hoofdlijnen

Veiligheidscoördinator analyseert twee keer per jaar alle incidenten, dit wordt vervolgens besproken om te kijken wat ervan geleerd kan worden, wat vaak actief wordt opgevolgd (GO).

Digitale veiligheidstegel waar meldpunten, beleidsstukken en preventieaanbod op één plek te vinden zijn (PO).

Knelpunten

Afvinkbeleid: Beleidsstukken zijn vaak digitaal aanwezig en voldoen aan formele eisen, maar worden niet altijd gedragen of nageleefd in de praktijk.

Gebrek aan eigenaarschap: Docenten worden zelden betrokken bij het schrijven van nieuwe beleidsstukken. Regulier veiligheidsbeleid sluit niet altijd aan in een GO-school.

Concentratie van kennis: Kennis van beleid zit bij specifieke werknemers, terwijl het bij docenten minder leeft.

AVG angst: Onzekerheid over privacywetgeving belemmert professionals in alle sectoren bij het proactief nabellen van referenties bij sollicitanten (PO, VO).

Wij hebben best wat protocollen overgenomen van een overkoepelende scholenorganisatie, maar dat is vooral regulier onderwijs. Dat past gewoon totaal niet bij een ZML-school.

4 Voorwaarden van aanpakken

Succesvolle preventieve aanpakken tegen SGG voor leerlingen vereisen een doordachte **vorm & methodiek**^{1,2}, waarbij activerende, multidisciplinaire werkvormen gericht op gedragsverandering de basis vormen. De effectiviteit is ook afhankelijk van de **intensiteit**^{1,2}, herhaling, structurele verankering in de onderwijspraktijk. Periodieke reflectie en doorontwikkeling zijn hierbij van belang. Daarbij zorgt **doelgroepafstemming**^{1,2} ervoor dat de inhoud aansluit bij de ontwikkelingsfase, de sociaal-culturele context en de specifieke behoeften van (risico)groepen.

Implicaties & randvoorwaarden

Van papier naar werkelijkheid: Zorg ervoor dat beleid leeft op de werkvloer, zodat het actief wordt toegepast en protocollen niet enkel bij incidenten worden geraadpleegd.

Structurele inbedding: Bespreek en oefen beleid regelmatig, zodat gedragsnormen worden gedragen en consequent worden gehandhaafd.

AVG-angst: Bied duidelijke richtlijnen over privacywetgeving, zodat relevante informatie over eerdere incidenten verantwoord kan worden gedeeld.

Om beleid duurzaam te kunnen implementeren zijn voldoende tijd, ruimte en prioriteit binnen de school een vereiste. De druk op het onderwijs (wettelijke eisen, administratieve lasten, lerarentekort) vormt hierbij een **risico**.



De weerstand bij sommige ouders en de maatschappij van de afgelopen jaren tegen seksuele voorlichting en expliciete programma's, maakt dat scholen ervoor kiezen om dit soms niet aan te bieden



We krijgen meestal een hele goede voorselectie van de GGD, waar we blij mee zijn. Maar wat ik vooral mis, is de link met de duidelijke visie van school: wat vinden we belangrijk en hoe zorgen we dat dit wordt overgebracht naar de leerlingen?

Toepassing & knelpunten in de praktijk

PO - toepassing

Het thema komt terug in bestaande lessen in het kader van burgerschap en sociaal-emotionele ontwikkeling.
→ Focus op basisvaardigheden zoals gevoelens herkennen en duiden.

PO - knelpunt

Specifieke lessen zijn kwetsbaar wanneer er **tijdsdruk** is in het rooster; niet stevig ingebed.

VO - toepassing

Scholen zetten **gastlessen**, **projectweken** en - waar nodig - intensieve trajecten in.
→ Focus op actieve werkvormen en ervaringsgericht leren zoals rollenspellen

VO - knelpunt

Gebrek aan borging, interventies zonder overlap met schoolvisie of structurele follow-up

GO - toepassing

Sociale afspraken en regels worden niet incidenteel, maar vrijwel **dagelijks** herhaald.
→ Focus op visuele hulpmiddelen en instrumenten zoals Brainblocks.

GO - knelpunt

Vaardigheden lijken **schoolafhankelijk** en worden zelden buiten school toegepast.

Algemeen knelpunt: Landelijke discussies en ouderlijke weerstand tegen gevoelige thema's leiden tot grotere voorzichtigheid bij scholen, wat een risico vormt voor de structurele inbedding van preventieve educatie.

Implicaties & randvoorwaarden

Beleidsimplicaties: Effectieve aanpakken vragen om maatwerk naar onderwijssector en doelgroep, structurele herhaling binnen een doorgaande leerlijn en aandacht voor de sociaal-culturele context van leerlingen en ouders.

Randvoorwaarden: Duurzame implementatie vereist tijd, ruimte, deskundige professionals, leiderschap met visie en een duidelijk en vertrouwd ondersteunings- en meldingssysteem binnen de school.

praktikon

KBA Nijmegen

5 Betrokkenen

Een veilige schoolomgeving rust op breed **eigenaarschap**^{5,12,13}, waarbij het hele team en personeel getraind moet zijn om signalen te herkennen voor een werkelijk veilige school. Een proactieve **relatie met ouders**^{14,15} versterkt dit fundament door hen als partners te ondersteunen en te voorzien van informatie over de lesinhoud. Daarnaast vormt het steunend netwerk van de school met **externe partners**^{5,16} de noodzakelijke basis voor een integrale aanpak van signalering, deskundige zorg en passende opvolging.

Wat ik heb gedaan, is eigenlijk elke directeur zijn eigen netwerkje geven. In dat netwerk zitten jeugdhulp, jongerenwerkers, wijkagenten, handhaving en toezicht. Zij hebben een soort preventieve wekelijkse samenkomst waarin signalen van school of uit de wijk worden besproken.

We hebben een schoolmaatschappelijk werker die eens in de twee maanden een koffiemoment organiseert om ouders hierin mee te nemen. Daar worden onderwerpen besproken variërend van social media tot anticonceptie.

Toepassing & knelpunten in de praktijk

Toepassing

Leerlingen worden betrokken in de **klassenraad** waar ze kunnen meepraten over klassenregels (GO)

Medezeggenschapsraad betreft ouders actief bij het goedkeuren van een schoolveiligheidsplan (PO)

Integrale samenwerking m.b.v. het **VIOS-model**, waarbij school, politie en jongerenwerk structureel overleggen om escalatie te voorkomen (VO)

Knelpunten

Moeizame bureaucratie: Dossiergrenzen, onduidelijke verantwoordelijkheden en terughoudendheid bij meldingen belemmeren een effectieve samenwerking met zorgpartners, vooral in het GO.

Beperkt eigenaarschap: docenten zijn soms laks op dit thema, het is lastig bespreekbaar onderling, en vooral met leerlingen (PO)

Versnipperde structuur met te veel loketten (mentor, coach, vertrouwenspersoon, coördinator), wat verwarrend is voor leerlingen, vooral in het VO.

Ouderrelaties vormen een uitdaging door weerstand, zowel overmatige betrokkenheid (PO) als afstand (VO).

Eilandcultuur tussen verschillende teams belemmert vertrouwen en samenwerking.

Implicaties & randvoorwaarden

Beleidsmatige implicaties: Scholen hoeven veiligheidsvraagstukken niet alleen op te lossen en hebben behoefte aan duidelijke afspraken over wanneer partners zoals jeugdzorg, GGD of wijkagenten worden betrokken. Succes vraagt om signaleringsvaardigheden binnen het hele team, samenwerking met externe partners en een sterk partnerschap met ouders.

Randvoorwaarden: Borging vraagt om duurzame, warme relaties met samenwerkingspartners en laagdrempelige ouder- en leerlingbetrokkenheid.

3 Pijlers voor cultuurverandering

Hoe komen deze uitkomsten terug in de drie pijlers?

Omgangscultuur

Medewerkers moeten emoties, grenzen en gedrag kunnen bespreken. Dit gaat over normbesef, voorbeeldgedrag en samenwerken in teams. Dit vraagt om duidelijke afspraken, tijd en leiderschap¹⁴.

Overkoepelend knelpunt

Het gesprek over grensoverschrijdend gedrag is niet vanzelfsprekend. Grijze gebieden worden vaak individueel ingevuld en collega's spreken elkaar niet makkelijk aan.

PO: Grenzen worden verschillend geïnterpreteerd en collega's vinden elkaar aanspreken lastig. Er is behoefte aan een gezamenlijke norm en taal, ondersteund door schoolbrede afspraken en casussen.

VO: Sociale veiligheid concurreert met andere prioriteiten. Zonder duidelijke sturing vanuit de schoolleiding blijft normstelling afhankelijk van individuele docenten.

GO: Er is een kloof tussen beleid en praktijk. Teamvertrouwen en openheid zijn beperkt door eilandcultuur en angst binnen teams

Maak afspraken concreet en bespreek regelmatig praktijkvoorbeelden. Versterk teamvertrouwen en zorg dat normstelling actief wordt gedragen door leiding en team.

Organisatiestructuur

Gedrag, veiligheid en sociale vaardigheden moeten niet afhankelijk zijn van losse lessen, maar structureel zijn ingebed in het onderwijs en de organisatie. Dit vraagt om duidelijke rollen, tijd, samenwerking en vaste lessen¹⁴.

Overkoepelend knelpunt

Borging van sociale veiligheid is kwetsbaar door werkdruk, versnippering en onduidelijke verantwoordelijkheden. Zonder structuur en visie blijven interventies ineffectief.

PO: Sterke ouderbetrokkenheid verhoogt soms druk op school. Tijdgebrek zorgt ervoor dat preventielessen snel wegvallen.

VO: Veel verschillende rollen en loketten maken ondersteuning onoverzichtelijk. Werkdruk zorgt dat sociale veiligheid als bijzaak wordt behandeld.

GO: Reguliere methoden passen vaak niet bij de doelgroep. Gedrag vraagt om duiding en intensieve, dagelijkse herhaling. Visualisatie en kleine groepen zijn noodzakelijk voor effectieve ondersteuning.

Zorg voor heldere rollen, vaste routines en structurele tijd. Maak routes eenvoudiger voor leerlingen en teams, en stem aanpakken af op de doelgroep en context.

Ondersteunend Systeem

Leerlingen en medewerkers moeten weten waar zij terecht kunnen bij signalen, zorgen of incidenten. Het systeem moet niet alleen bestaan op papier, maar ook zichtbaar, veilig en bruikbaar zijn in de praktijk¹⁴.

Overkoepelend knelpunt

Veel ondersteunende systemen bestaan formeel, maar worden onvoldoende gebruikt of vertrouwd. Daardoor ontbreekt handelingszekerheid.

PO: Het systeem is aanwezig, maar niet altijd toegankelijk of bekend. Leerlingen melden vooral via de eigen leerkracht, wat een risico kan zijn.

VO: Er is vaak sprake van beleid en registratiesystemen, maar eigenaarschap ontbreekt. Incidentenregistratie is subjectief van inhoud.

GO: Systemen en protocollen zijn vaak versnipperd of onbekend bij docenten. Samenwerking met externe instanties verloopt traag en ingewikkeld wat risicovol is.

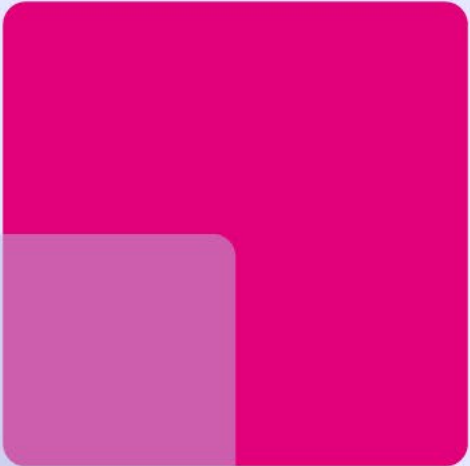
Maak het ondersteunend systeem zichtbaar, begrijpelijk en actief gebruikt in de praktijk. Zorg voor duidelijke routes, betere registratie en periodieke bespreking, afgestemd op de sector en doelgroep.

praktikon

KBA Nijmegen

Bronnen literatuur onderzoek

1. Koole, J., Geerlings, J., Ardon, D., Holleman, C., Sanchez Ramirez, C., & Van Berlo, W. (2025). *Wat werkt bij de preventie van seksueel grensoverschrijdend gedrag en lhbtq+geweld. Achtergrond dossier over feiten, cijfers en werkzame aanpak*. Utrecht: Rutgers/Movisie.
2. Nationaal Rapporteur Mensenhandel en Seksueel Geweld tegen Kinderen (2017). *Effectief preventief. Het voorkomen van seksueel geweld door seksuele en relationele vorming in het onderwijs*. Den Haag: Nationaal Rapporteur.
3. Van den Broek, A., Ramakers, C., Cuppen, J., & Bruks, D. (2022). *Veilig op school: Landelijke veiligheidsmonitor 2020–2021: Veiligheidsbeleid en veiligheidsbeleving in het primair en voortgezet onderwijs*. ResearchNed.
4. Stichting School & Veiligheid. (2017). *Seks op school: Werken aan seksuele integriteit in het onderwijs: PQ, VO en mbo*. Stichting School & Veiligheid.
5. Van Helvoirt, D., & Smeets, E. (2022). *Veiligheid in het onderwijs: Verslag van een literatuurstudie*. Nijmegen: KBA Nijmegen.
6. GGD Limburg-Noord & GGD Zuid-Limburg. (z.d.). *Over de grens? Handleiding voortgezet onderwijs*. Provincie Limburg.
7. Kovács, Z., & Noor, S. (2021). *Grensoverschrijdend gedrag aanpakken*. Movisie.
8. Stichting School & Veiligheid. (2023). *Grenzen aan gedrag: Seksuele relaties en handelingen tussen een schoolmedewerker en een leerling*. Stichting School & Veiligheid.
9. Van der Klein, M., Los, V., & Verwijs, L. M. (2013). *In veilige handen met gratis VOG*. Verwey-Jonker Instituut.
10. Janssens, K., Lammers, M., Hartog, Z., Goes, A., & Heeringa, N. (2012). *Toolkit werken aan sociale veiligheid: Preventie en aanpak van grensoverschrijdend gedrag in de zorg voor mensen met een verstandelijke beperking*. Movisie.
11. Wisse, R., De Rooij, H., & Van Nuland, E. (2025). *Verkenning sociale (on)veiligheid in het primair onderwijs*. Arbeidsmarktplatform PO.
12. Inspectie van het Onderwijs. (2025, april). *Themaonderzoek (sociale) veiligheid: Meer (sociale) veiligheid betekent meer in gesprek; óók met de leerling*. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
13. Ramakers, C., Van Wijk, A., Warps, J., & Olfers, M. (2020). *Seksueel grensoverschrijdend gedrag in het onderwijs*. Nijmegen: ResearchNed / Bureau Beke.
14. Regeringscommissaris Seksueel Grensoverschrijdend Gedrag en Seksueel Geweld. (2024, maart). *Handreiking cultuurverandering op de werkvloer*. RCGOG. <https://handreikingcultuurverandering.nl/>
15. Geurts, R., Cuppen, J., Philipsen, M., Esmeijer, N., Bertens, N., Van Druten, L., & Smeets, E. (2023, april). *Seksueel grensoverschrijdend gedrag in het onderwijs: Eindrapportage*. ResearchNed, Praktikon & KBA Nijmegen.
16. Nationaal Rapporteur Mensenhandel en Seksueel Geweld tegen Kinderen (2022). *Slachtoffermonitor seksueel geweld tegen kinderen 2017-2021*. Nationaal Rapporteur



praktikon

KBA  Nijmegen

