



Universiteit Utrecht

Relationele agressie bij kinderen in groep 7 en 8 van het regulier en speciaal basisonderwijs

Universiteit Utrecht, Pedagogische wetenschappen, Orthopedagogiek, masterprogramma
Gehandicaptenzorg / Kinderrevalidatie

Student: Anita Kuijpers

Studentnummer: 3453928

Thesisdocent: Mw. Dr. J. C. H. Douma

2e beoordelaar: Mw. Prof. Dr. M. J. Jongmans

Datum: 10-11-2011

Samenvatting

Achtergrond: Relationele agressie is een relatief nieuw begrip waar nog maar weinig onderzoek naar verricht is. Handelingen die erbij komen kijken zijn het opzettelijk negeren of buitensluiten van anderen, het verspreiden van geruchten over anderen en dreigen een vriendschap te beëindigen. Het lijkt een wederzijds effect te hebben, degene die relationeel agressief gedrag vertonen hebben ook de meeste kans om het slachtoffer te zijn. Onderzoek is van belang om risicofactoren van relationele agressie te ontdekken en preventief te werk kunnen gaan. *Doel:* Onderzoeken wat de mate van relationele agressie is van kinderen in groep 7 en 8 van het (speciaal) basisonderwijs en welke factoren daarmee samenhangen. *Methode:* Bij leerkrachten en leerlingen van groep 7 en 8 van 10 basisscholen en 9 speciaal basisscholen in Nederland is een vragenlijst afgenomen waarin gevraagd werd naar het vertonen van relationele agressie en het slachtofferschap (alleen bij leerkracht), sociale status en competentiebeleving van de leerlingen (alleen bij leerlingen). *Resultaten:* Leerlingen op het speciaal basisonderwijs vertonen meer relationeel agressief gedrag dan leerlingen op het regulier basisonderwijs. Leerling- en leerkrachtinformatie liet zien dat leerlingen met een controversiële dan wel afgewezen sociale status meer relationeel agressief gedrag vertonen. Dat kinderen die een negatiever zelfbeeld en gevoel van eigenwaarde hebben, meer relationele agressie vertonen, wordt in dit onderzoek minimaal bevestigd. Daarnaast blijkt dat de mate waarin iemand slachtoffer is van relationele agressie significant positief samenhangt met het vertonen van relationele agressie. *Conclusie:* Het is van belang om leerlingen met een controversiële en afgewezen sociale status en leerlingen op het speciaal basisonderwijs in de gaten te houden zodat er verontrustende signalen opgevangen kunnen worden en daarin actie ondernomen kan worden.

Voorwoord

De gegevens in dit onderzoek zijn in 2008 en 2009 verzameld door bachelorstudenten pedagogische wetenschappen van Universiteit Utrecht onder begeleiding van Dr. Jolanda Douma. De gehele dataset is dit jaar door Jolanda Douma ter beschikking gesteld aan mij voor dit onderzoek omdat het zonde is om deze mooie grote dataset te laten liggen zonder er verder nog iets mee te doen. Ik heb deze masterthesis alleen geschreven omdat er geen andere student was februari jl. om aan gekoppeld te worden. Het heeft een hele tijd geduurd voordat ik eenmaal kon starten. Ik ben namelijk eerst op zoek gegaan naar een instelling waar behoefte was aan onderzoek, maar helaas na veelvuldig gesprekken te hebben gevoerd en ideeën te hebben uitgewisseld is dit op niets uitgelopen. Gelukkig was daar Jolanda Douma die voorstelde om met deze dataset aan de slag te gaan. Ik heb veel geleerd van dit onderzoek. Het concept relationele agressie was mij, voordat ik aan dit onderzoek begon, geheel onbekend dus ik heb mij er echt in moeten verdiepen. Ik heb het soms wel gemist om samen met een medestudent te kunnen brainstormen over het onderwerp, de aanpak van het onderzoek en het schrijven van deze thesis. Maar Jolanda Douma heeft mij er goed doorheen geholpen. Ook toen ik afgelopen zomer gewoon doorgewerkt heb om niet teveel vertraging op te lopen. Dus ik ben erg blij dat het mij uiteindelijk gelukt is om deze masterthesis tot een goed einde te brengen. Ik ben Jolanda Douma heel dankbaar voor haar hulp bij de analyses in SPSS en de goede feedback die zij gegeven heeft.

Relationele agressie bij kinderen in groep 7 en 8 van het regulier en speciaal basisonderwijs

Relationele agressie is een relatief nieuw begrip waar nog maar weinig onderzoek naar verricht is. Bij agressie wordt er direct gedacht aan fysieke agressie waarbij er sprake is van fysieke schade zoals het duwen en slaan of aan verbale agressie waarbij er sprake is van schreeuwen en dreigen tot in elkaar slaan van leeftijdsgenoten. Crick en Grotpeter (1995) introduceerden het concept relationele agressie. De definitie die zij hanteren is dat relationele agressie het beschadigen is van interpersoonlijke relaties of gevoelens van inclusie en waarbij het gaat over handelingen zoals opzettelijk negeren of buitensluiten van anderen, het verspreiden van geruchten over anderen en dreigen een vriendschap te beëindigen. Het kan openlijk of verborgen zijn, maar meestal verborgen. Het verandert ook naarmate het kind ouder wordt (Crick et al., 1999). Relationele agressie overlapt als term met indirecte agressie en sociale agressie (Archer & Coyne, 2005). Bij indirecte agressie ligt de nadruk er op dat degene die agressief is niet bekend is met het slachtoffer en het door derden wordt uitgevoerd (Björkqvist, 1994). Relationele agressie is gebaseerd op het belang van relaties en de manipulaties in het sociale leven van kinderen (Crick & Grotpeter, 1995). Sociale agressie is iets breder, want het bevat ook non-verbale vijandige gebaren. Maar over het algemeen zijn er weinig verschillen tussen deze termen in de acties die ermee gemoeid zijn, de ontwikkeling en de consequenties (Archer & Coyne, 2005).

Relationele agressie is significant gerelateerd aan depressie, eenzaamheid en sociale isolatie. Kinderen die relationele agressie vertonen zijn ongelukkig en verdrietig over hun vriendschappen met leeftijdsgenoten (Crick & Grotpeter, 1995). Relationele agressie is daarnaast gerelateerd aan een lagere acceptatie van leeftijdsgenoten en lijkt een wederzijds effect te hebben: degenen die relationeel agressief gedrag vertonen hebben ook de meeste kans om het slachtoffer ervan te zijn (Crick et al., 1999). Slachtoffers van relationele agressie vertonen een hogere mate van angsten, eenzaamheid, sociale vermijding of agressief gedrag (Crick & Nelson 2002; Henington, Hughes, Cavell, & Thompson, 1998). Onderzoek naar de mate van het vertonen van relationele agressie door kinderen en welke factoren daarmee samenhangen is van belang omdat relationele agressie een relatief nieuw begrip is waar nog maar weinig onderzoek naar verricht is en om risicofactoren van relationele agressie te ontdekken zodat leerkrachten preventief te werk kunnen gaan.

Volgens Cullerton-Sen en Crick (2005) is school een gebruikelijke plaats waar het pesten van leeftijdsgenoten voorkomt. Het meeste onderzoek naar relationele agressie en het pesten van leeftijdsgenoten is gebaseerd op zelfrapportage van kinderen of die van

leeftijdsgenoten. Alhoewel dit goede bronnen zijn, is rapportage hierover van leerkrachten ook belangrijk (Cullerton-Sen & Crick, 2005). Leerlingen hoeven op deze manier elkaar niet te benoemen van gedrag dat ze laten zien en daarnaast spelen leerkrachtbeoordelingen al lange tijd een essentiële rol in de identificatie van probleemgedrag onder schoolkinderen (Leff, Kupersmidt, Patterson & Power, 1999). Er zijn weinig onderzoeken geweest waarbij er gebruik gemaakt is van rapportages door leerkrachten. Dit kan komen doordat leerkrachten niet altijd bewust zijn van wat er zich onderling tussen de leerlingen afspeelt. Maar op basisscholen nemen de leerkrachten, vergeleken met leerkrachten op de middelbare school, nog een belangrijke positie in het leven van de leerlingen. Dit komt doordat de leerlingen hier de gehele schooltijd onder de hoede zijn van één leerkracht en ze een belangrijke volwassene zijn in het leven van de leerlingen (Cullerton-Sen & Crick, 2005). Omdat relationeel agressief gedrag zich voor een groot deel op school plaatsvindt en de leerkracht een belangrijke rol speelt in het ontdekken hiervan moet deze ook meegenomen worden in onderzoek. Daarnaast is het van belang om ook leerling-informatie te verkrijgen omdat hierdoor het concept relationele agressie van meerdere kanten bekeken wordt. De factoren die in dit onderzoek meegenomen worden zijn voor een groot deel dan ook bij zowel de leerkracht als leerlingen afgenomen. Het soort onderwijs, sekse, sociale status en de competentiebeleving op het gebied van sociale acceptatie, gedrag en gevoel van eigenwaarde lijken samen te hangen met de mate van het vertonen van relationele agressie. Doordat er niet altijd onderzoek is gedaan naar het vertonen van relationele agressie op de verschillende gebieden, is er in dit onderzoek ook gekeken naar het pesten van kinderen met leer- en opvoedingsproblemen en de relatie tussen agressie en het zelfbeeld bij kinderen in de leeftijd van 10 tot 12 jaar.

Onderzoek naar het vertonen van relationele agressie onder kinderen met leer- en opvoedingsproblemen is nauwelijks verricht. Uit het beperkte onderzoek naar pesten komt naar voren dat kinderen met leerproblemen en een (lichte) verstandelijke beperking twee keer zoveel pesten als kinderen zonder een beperking (Kaukiainen et al., 2002). Kinderen met een beperking hebben een gebrek aan sociale vaardigheden en agressie naar andere kinderen is vaak aangeleerd gedrag. Daarnaast kan het zijn dat deze kinderen zich agressief gedragen om zichzelf te beschermen tegen anderen, omdat zij slachtoffer zijn van het agressieve gedrag van andere kinderen en dit alleen met agressief gedrag denken te kunnen bestrijden (Rose, Monda-Amaya & Espelage, 2011). Cleave en Davis (2006) hebben onderzocht of kinderen met een specifieke beperking of met specifieke problemen meer pesten dan kinderen met een andere beperking. Hieruit kwam naar voren dat kinderen met een chronische, emotionele en gedragsbeperking drie maal zoveel pesten als kinderen met een andere beperking. Kinderen

met een lichte verstandelijke beperking lopen door hun beperkte sociale vaardigheden een groter risico op betrokkenheid bij pesten (Estell et al., 2009). Er blijkt dat kinderen met leerproblemen daarnaast eerder afgewezen worden door andere kinderen en niet populair zijn onder leeftijdsgenoten (Mischna, 2003). Er wordt daarom verwacht dat kinderen op het speciaal basisonderwijs meer relationeel agressief gedrag vertonen dan kinderen op het regulier basisonderwijs.

De uitkomsten bij onderzoeken naar het sekseverschil in het vertonen van relationeel agressief gedrag zijn niet altijd duidelijk en consistent te noemen. Sommige onderzoeken laten zien dat meisjes meer relationeel agressief gedrag vertonen (Crick & Grotpeter, 1995; Giles & Heyman, 2005; Nelson, Robinson & Hart, 2005; Ostrov & Keating, 2004), terwijl andere onderzoeken geen sekseverschil rapporteren (Putallaz et al., 2007) of er wordt gevonden dat jongens meer relationeel agressief gedrag vertonen (Henington, Hughes, Cavell & Thompson, 1998; Tomada & Schneider, 1997). Uit het onderzoek van Neal (2007) komt naar voren dat meisjes vaker behoren tot een kliek en een meer gelijksoortige vriendschap hebben dan jongens. Hierdoor is er eerder sprake van intimiteit tussen de kinderen onderling en kan er sprake zijn van een toenemende mate van sociale exclusie onder de leden van de vriendenclub. Daarnaast komt uit verschillende onderzoeken naar voren dat jongen meer fysiek agressief gedrag vertonen en dat meisjes juist meer indirect agressief gedrag vertonen (Ostrov & Keating, 2004; Schafer, Werner & Crick, 2002). Er wordt daarom verwacht dat er geen duidelijke verschillen in het vertonen van relationeel agressief gedrag tussen meisjes en jongens gevonden zullen worden.

Verscheidene onderzoekers hebben ontdekt dat kinderen die relationeel agressief gedrag laten zien ook geconfronteerd kunnen worden met een variëteit aan problemen. In de eerste plaats worden zij afgewezen door hun leeftijdsgenoten (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1995; Tomada & Schneider, 1997). Ze proberen vaak controle uit te oefenen op hun sociale status en vriendschappen met anderen. Hierdoor kunnen ze verstoten worden uit de vriendengroepen die ze proberen te manipuleren, met als gevolg een afname van sociale status. Er is echter ook aangetoond dat relationeel agressief gedrag positieve associaties heeft met populariteit, wat eerder te wijten valt aan de zichtbaarheid en de impact van de agressor dan dat ze aardig gevonden worden (Cillessen & Mayeux, 2004; LaFontana & Cillessen, 2002). Volgens Crick en Grotpeter (1995) vertonen controversiële kinderen meer relationeel agressief gedrag dan alle andere kinderen, inclusief de afgewezen kinderen. De afgewezen kinderen vertonen echter significant meer relationeel agressief gedrag dan de populaire en verwaarloosde kinderen. Verwaarloosde kinderen vertonen verder significant minder

relationeel agressief gedrag dan de gemiddeld/neutrale kinderen. Het lijkt logisch dat kinderen minder aardig gevonden worden door leeftijdsgenoten als zij relationeel agressief gedrag vertonen en wel aardig gevonden worden als zij dat niet vertonen. Er wordt daarom verwacht dat kinderen die afgewezen worden meer relationeel agressief gedrag vertonen dan populaire leerlingen uit de klas.

De relatie tussen een positief zelfbeeld en agressie kan volgens David en Kistner (2000) afhangen van de mate van perceptuele vertekening (matige versus extreme vervorming). Leeftijdsgenoten zijn bijvoorbeeld terughoudend in het communiceren van negatieve gevoelens naar agressieve kinderen, dus zijn zij zich minder bewust hoe leeftijdsgenoten over hen denken en ontwikkelen een vooringenomen zelfbeeld dat niet gevormd is door feedback van anderen. Kinderen met een positief en niet vertekend zelfbeeld voelen zich bekwaam om anderen bij te staan, zijn hier ook beter in en worden daardoor eerder geaccepteerd door leeftijdsgenoten, in tegenstelling tot degene met een negatief zelfbeeld. Bijkomend probleem is dan, dat kinderen met een negatief zelfbeeld internaliserende problemen kunnen ontwikkelen en eerder agressief en antisociaal gedrag laten zien (Laible, Carlo & Roesch, 2004). Er zijn onderzoekers die suggereren dat agressief en antisociaal gedrag bij kinderen een uitdrukking zijn van een lage eigenwaarde bij kinderen (*low self-esteem hypothesis*, Donnellan, Trzesniewski, Robins, Moffitt & Caspi, 2005), maar andere onderzoekers stellen dat het voortkomt uit een hoge zelfwaardering dat wordt bedreigd of betwist door anderen (*Disputes self-esteem hypothesis*, Baumeister, Bushman & Campbell, 2000; Bushman & Baumeister, 1998). Uit het onderzoek van Diamantopoulou, Rydell en Henricsson (2008) kwam naar voren dat, in lijn met het laag gevoel voor eigenwaarde hypothese, lage niveaus van eigenwaarde gerelateerd worden aan hoge niveaus van agressie. Dus een laag gevoel van eigenwaarde en een negatief zelfbeeld zorgen voor meer rationeel agressief gedrag. Er wordt daarom verwacht dat kinderen die een negatief zelfbeeld en laag gevoel van eigenwaarde hebben meer relationeel agressief gedrag vertonen.

Samengevat, in dit onderzoek zal er gekeken worden naar de mate van het vertonen van relationele agressie door kinderen in groep 7 en 8 van het regulier en speciaal basisonderwijs en welke factoren daarmee samenhangen. Dit wordt onderzocht op basis van informatie die zowel van de leerkracht als van de leerlingen zelf verkregen is.

Methode

Participanten

Participanten (N=412) zijn via een gemakssteekproef geworven in het voorjaar van 2008 en 2009 uit leerjaar 7 en 8 van basisscholen (BO) en speciaal basisscholen (SBO) in Nederland.

Tabel 1

Kenmerken onderzoeksgroep (N=412)

		<i>M</i>	<i>SD</i>	%
Leeftijd	9 jaar (N=1)			0.2
	10 jaar (N=111)			27.1
	11 jaar (N=159)			38.8
	12 jaar (N=122)			29.8
	13 jaar (N=17)			4.1
Soort onderwijs	BO (N=263)			63.8
	SBO (N=149)			36.2
Sekse	Jongen (N=221)			53.6
	Meisje (N=191)			46.4
Sociale status (leerkracht)	Populair (N=126)			30.6
	Verwaarloosd (N=15)			3.6
	Controversieel (N=94)			22.8
	Gemiddeld/neutraal (N=138)			33.5
	Afgewezen (N=36)			8.7
Sociale status (leerlingen)	Populair (N=109)			26.5
	Verwaarloosd (N=64)			15.5
	Controversieel (N=45)			10.9
	Gemiddeld/neutraal (N=105)			25.5
	Afgewezen (N=89)			21.6
Schaalscore CBSK	Sociale acceptatie (N=398)	18.7	3.7	
	Gedragshouding (N=397)	17.5	3.4	
	Gevoel van eigenwaarde (N=397)	20.3	3.1	
Slachtoffer (leerkracht)	(N=245)	5.8	3.0	

Gehele klassen uit leerjaar 7 en 8 van een regulier en speciaal basisschool uit geheel Nederland mochten meedoen aan het onderzoek. De directeuren van de scholen zijn telefonisch, dan wel via e-mail benaderd om het onderzoek voor te leggen. Bij de basisscholen die positief reageerden is een toestemmingprocedure gestart zoals afgesproken met de directeur. In totaal zijn er 15 regulier en 20 speciaal basisscholen benaderd voor dit onderzoek. Er zijn uiteindelijk gegevens verzameld van 263 kinderen verdeeld over 10

basisscholen (waaronder 2 openbare scholen, 4 katholieke-, 3 protestants-christelijke scholen en 1 daltonschool) en 149 kinderen verdeeld over 9 speciaal basisscholen (waaronder 5 gewone speciale scholen, 2 christelijke speciale scholen, 1 cluster 3 voor kinderen met een verstandelijke en lichamelijke beperking en 1 auditief en/of communicatieve school) in Nederland met een gemiddelde leeftijd van 11.10 jaar. De kenmerken van de onderzoeksgroep staan gegeven in tabel 1.

Meetinstrumenten

De volgende variabelen zijn meegenomen in dit onderzoek: mate van vertonen van relationele agressie (afhankelijke variabele), en de onafhankelijke variabelen geslacht, schooltype, sociale status, competentiebeleving en de mate waarin iemand slachtoffer is van relationele agressie.

Het vertonen van relationele agressie van de leerlingen op klassenniveau is bepaald op zowel leerkracht- als leerlinginformatie. De leerkracht heeft voor elke leerling de Relationele agressie-schaal ingevuld (RCSE-T; Crick & Grotpeter, 1995). Deze schaal bestaat uit 5 items: (1) Wanneer dit kind boos is op een klasgenoot, zet dit kind het deze klasgenoot betaald door het buiten te sluiten; (2) Dit kind roddelt over klasgenoten; (3) Wanneer dit kind boos is op een klasgenoot, probeert het andere kinderen over te halen niet meer met deze klasgenoot te spelen of deze niet meer aardig te vinden; (4) Dit kind dreigt ermee de vriendschap met een klasgenoot te verbreken om deze klasgenoot pijn te doen of om te krijgen wat het wil van de klasgenoot; (5) Wanneer dit kind boos is op een klasgenoot, negeert het dit klasgenootje of praat er niet meer tegen. Elk item wordt gescoord op een 5puntsschaal: (1) nooit waar, (2) zelden waar, (3) soms waar, (4) vrij vaak waar en (5) bijna altijd waar. De minimum schaalscore is derhalve 5 en de maximum score 25. In dit onderzoek is de Cronbachs alpha 0.89. In dit onderzoek is de schaalscore meegenomen in de analyses. Hierbij geldt, hoe hoger de score, hoe meer er sprake is van het vertonen van relationele agressie.

Informatie van leerlingen over het vertonen van relationele agressie door medeleerlingen is verkregen via peernominaties. Hiervoor is eveneens gebruik gemaakt van de Relationele agressie-schaal ontwikkeld door Crick (1997). Deze schaal bestaat uit 5 items, vergelijkbaar met die van de leerkrachtversie: (1) Dit kind zegt gemene dingen of roddelt over andere kinderen wanneer die niet in de buurt zijn; (2) Dit kind probeert andere kinderen buiten de vriendengroep te sluiten wanneer hij/zij boos is; (3) Wanneer dit kind boos is op een ander kind, negeert dit kind het andere kind of praat er niet meer tegen; (4) Dit kind probeert

ervoor te zorgen dat andere kinderen niet mee mogen spelen of niet mee mogen doen met andere kinderen; (5) Dit kind vertelt zijn vrienden dat hij ze niet meer aardig vindt, als ze niet doen wat hij zegt. Aan elke leerling is gevraagd om alle leerlingen, zowel jongens als meisjes, uit de klas te noemen waarvan hij/zij vindt dat die gedragsbeschrijving bij die medeleerling past. Per item werd voor elke leerling op klassenniveau bepaald hoe vaak hij/zij door andere leerlingen was genoemd. Dat aantal werd gedeeld door het totaal aantal leerlingen in de klas –1. Vervolgens zijn voor alle 5 items deze scores opgeteld om de totaalscore op de Relationele agressie-schaal te bepalen. In dit onderzoek is de Cronbachs alpha 0.82. Ook hier geldt, hoe hoger de score, hoe meer relationele agressie vertoond wordt door iemand.

Sociale status is tevens bepaald op basis van informatie van de leerkracht en de leerlingen. Aan de leerkracht werd gevraagd om voor elke leerling de sociale status aan te geven. Hierbij kon gekozen worden tussen populair (klasgenootjes vinden deze leerling aardig), verwaarloosd (klasgenootjes verwaarlozen deze leerling of kijken niet naar deze leerling om), controversieel (klasgenootjes kijken verschillend tegen deze leerling aan of hebben verschillende meningen over deze leerling), gemiddeld/neutraal (klasgenootjes staan neutraal tegenover deze leerling) en afgewezen (klasgenootjes mogen deze leerling niet, vinden hem/haar niet aardig).

Aan de leerlingen is weer via peernominaties de sociale status van de leerlingen in een klas verkregen. Aan alle leerlingen in de klas is gevraagd welke 3 leerlingen hij/zij het aardigst en het minst aardigst vindt. Het bepalen van de sociale status is op eenzelfde wijze bepaald als door Scheepstra, Nakken en Pijl (1999). Voor elke leerling in de klas zijn er twee z-scores berekend, één staat voor het meest aardig en de andere voor het minst aardig. Deze scores zijn omgezet in een sociale voorkeursscore (z-score meest aardig – z-score minst aardig) en een sociale impactscore (z-score meest aardig + z-score minst aardig). Op basis van deze scores zijn de volgende vijf categorieën bepaald:

- *Populair*: Sociale voorkeursscore > 1,0 en de z-score meest aardig > 0 en z-score minst aardig < 0;
- *Afgewezen*: Sociale voorkeursscore < -1,0 en de z-score meest aardig < 0 en z-score minst aardig > 0;
- *Verwaarloosd/onopvallend*: Sociale impactscore < -1,0 en zowel z-score meest aardig als minst aardig < 0;
- *Controversieel*: Sociale impactscore > -1,0 en zowel z-score meest aardig als minst aardig > 0;

- *Gemiddeld*: De overige leerlingen.

Competentiebeleving van de leerlingen werd gemeten met 3 subschalen van de Competentiebelevingsschaal voor kinderen (CBSK; Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh & Ten Brink, 1997). De CBSK is de Nederlandse bewerking van het Self-Perception Profile for Children van Harter (1985). Deze schaal geeft een indruk van de wijze waarop de leerling zichzelf ervaart en hoe hij/zij zijn eigen vaardigheden en/of adequaatheid inschat. De CBSK is beoordeeld door de COTAN in 1998, waarbij de betrouwbaarheid en de begripsvaliditeit voldoende waren en de criteriumvaliditeit onvoldoende. Een onvoldoende criteriumvaliditeit kwam echter doordat er geen onderzoek naar verricht is (NIP, 2011). Deze lijst bestaat uit 36 items gemeten op een 4-puntsschaal: (1) minst competent; (2) beetje competent; (3) meer competent; (4) meest competent. Een vraag die bijvoorbeeld gesteld is: ‘Sommige kinderen vinden de manier waarop ze veel dingen doen niet goed **maar** Andere kinderen vinden het prima zoals ze de dingen doen’. De leerling kiest een uitspraak die bij hem/haar past en kruist aan of deze helemaal waar is voor hem/haar of een beetje waar. De items zijn verdeeld over 6 subschalen bestaande uit 6 items per schaal. In dit onderzoek zijn de volgende 3 subschalen meegenomen; sociale acceptatie (denkt het kind geliefd te zijn), gedragshouding (vindt het kind dat het zich behoorlijk netjes gedraagt, geen dingen doet die (moreel) niet mogen) en gevoel van eigenwaarde (hoe beoordeelt het kind zichzelf in het algemeen als persoon). De minimumscore per subschaal is 6 (minst competent) en de maximumscore 24 (meest competent). In dit onderzoek zal gebruik worden gemaakt van de ruwe scores op de volgende subschalen (met bijbehorende Cronbach’s alpha’s in dit onderzoek): sociale acceptatie (0.76), gedragshouding (0.74) en gevoel van eigenwaarde (0.75).

Informatie over de mate van slachtofferschap van relationele agressie is alleen tijdens de dataverzamelingsronde in 2009 verkregen. Voor elke leerling zijn de volgende 3 stellingen aan de leerkracht voorgelegd: (1) Dit kind wordt genegeerd wanneer een kind boos op hem/haar is; (2) Dit kind wordt buitengesloten wanneer een klasgenoot boos op hem/haar is of het iets betaald wil zetten; (3) Dit kind is het doelwit van roddels in de klas. Elk item werd gescoord op eenzelfde 5puntsschaal als die voor het vertonen van relationele agressie. De minimumscore is 3 (nooit waar) en de maximumscore 15 (bijna altijd waar). Een hogere score staat gelijk aan een hogere mate van slachtofferschap. In dit onderzoek is de Cronbach’s alpha 0.89.

Procedure

De leerkrachten hebben voor alle leerlingen in hun klas een vragenlijst ingevuld. De leerlingen werden één voor één uit de klas gehaald en apart genomen om in een zo rustig mogelijke ruimte de vragen in een interview te beantwoorden. Het was van groot belang dat de leerlingen na de afname niet onderling met elkaar over het onderzoek zouden praten om beïnvloeding te voorkomen. Hierover zijn met de leerkracht afspraken gemaakt waarbij gekeken is wat het beste bij de groep leerlingen zou passen. Tijdens de afname is er tegen de leerlingen nadrukkelijk gezegd dat alles wat de leerling zegt geheim blijft en dat er geen foute antwoorden mogelijk zijn.

Data analyse

Om te bepalen of er een verschil was tussen het soort onderwijs en sekse ten aanzien van de mate van vertonen van relationele agressie is er gebruik gemaakt van een t-toets voor twee niet-gekoppelde steekproeven.

Betreffende de vraag naar de verschillen in relationeel agressief gedrag voor sociale status is er een enkelvoudige variantieanalyse met de categoriale variabele sociale status, beoordeeld door zowel de leerkracht als de leerlingen, uitgevoerd. Om te bepalen of specifieke sociale statussen significant van elkaar verschillen ten aanzien van het vertonen van relationele agressie is de post hoc Bonferroni toets gebruikt.

Pearson's productmomentcorrelatiecoëfficiënten zijn berekend om te achterhalen of er samenhang was tussen respectievelijk de subschalen van de CBSK en de mate van relationele agressie en de mate van slachtoffer zijn van relationele agressie en het vertonen van relationele agressie.

Alle analyses zijn tweezijdig getoetst met een α van .05.

Resultaten

De gemiddelde score op de Relationele agressie-schaal beoordeeld door de leerkracht (N=407) is 10.63 (SD; 4.83) en beoordeeld door leerlingen (N=412) is dat 0.29 (SD; 0.32). De maximum score van de leerkracht is respectievelijk 25 en 1.8 van de leerlingen. Tabel 2 geeft de resultaten van de t-toets naar het verschil van relationeel agressief gedrag tussen het onderwijs en sekse weer. Er blijkt dat bij zowel de beoordeling door de leerkracht als de leerlingen, kinderen uit het speciaal basisonderwijs hoger scoren op de Relationele agressie-schaal dan kinderen uit het regulier basisonderwijs. Daarnaast blijkt dat meisjes niet

significant hoger scoren op de Relationele agressie-schaal dan jongens, beoordeeld door zowel de leerkracht als de leerlingen.

Tabel 2

Resultaten T-toets met betrekking tot score op Relationele Agressieschaal Beoordeeld door Leerkracht en Leerlingen uitgesplitst naar Soort Onderwijs en Sekse

		<i>Relationele agressie</i>							
		<i>Leerkracht</i>				<i>Leerlingen</i>			
		<i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>M(SD)</i>	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Onderwijs	BO (N=261)	9.32 (3.99)	-7.26	238.18	0.00	0.21 (0.27)	-6.25	252.37	0.00
	SBO (N=146)	12.97 (5.30)				0.42 (0.35)			
Sekse	Jongen (N=220)	10.53 (4.88)	0.44	405	0.66	0.27 (0.29)	1.39	410	0.16
	Meisje (N=187)	10.74 (4.77)				0.31 (0.35)			

Tabel 3 geeft de resultaten van de enkelvoudige variantieanalyse weer. Er is een significant verschil in de mate van vertonen van relationeel agressief gedrag, beoordeeld door de leerkracht, en de sociale status beoordeeld door de leerkracht ($F(4,402) = 16.87; p < .001$) en de leerlingen ($F(4,404) = 10.25; p < .001$). Daarnaast is er een significant verschil in de mate van vertonen van relationeel agressief gedrag, beoordeeld door de leerlingen, en de sociale status beoordeeld door de leerkracht ($F(4,402) = 8.58; p < .001$) en de leerlingen ($F(4,407) = 29.69; p < .001$). Uit de Bonferroni post-hoc toets blijkt dat op de Relationele agressie-schaal, beoordeeld door zowel leerkracht als leerlingen, vrijwel dezelfde significante verschillen gevonden worden op de verschillende sociale status groepen die beoordeeld zijn door zowel de leerkracht als leerling. De sociale status groepen populair en verwaarloosd vertonen het minste en de sociale status groepen controversieel en afgewezen het meeste relationeel agressief gedrag.

Tabel 3

ANOVA Sociale Status en Relationele Agressie scores Beoordeeld door Leerkracht en Leerlingen

	Relationele agressie			
	Leerkracht		Leerlingen	
	M(SD)	Bonferroni*	M(SD)	Bonferroni*
Sociale status (leerkracht)				
Populair (P, N=126)	9.20 (4.21)	P < C, A	0.27 (0.31)	P < C, A
Verwaarloosd (V, N=15)	10.13 (5.66)	-	0.16 (0.16)	V < C, A
Controversieel (C, N=92)	13.15 (5.14)	C > P, G	0.41 (0.39)	C > P, V, G
Gemiddeld/neutral (G, N=138)	9.51 (3.90)	G < C, A	0.19 (0.23)	G < C, A
Afgewezen (A, N=36)	13.69 (5.20)	A > P, G	0.46 (0.33)	A > P, V, G
Sociale status (leerlingen)				
Populair (P, N=108)	9.06 (4.09)	P < A, C, G	0.18 (0.21)	P < A, C
Verwaarloosd (V, N=62)	9.18 (3.86)	V < A, C	0.13 (0.19)	V < A, C
Controversieel (C, N=45)	12.36 (4.66)	C > P, V	0.53 (0.26)	C > P, V, G
Gemiddeld/neutral (G, N=105)	11.17 (4.94)	G > P	0.23 (0.25)	G < A, C
Afgewezen (A, N=87)	12.07 (5.42)	A > P, V	0.49 (0.39)	A > P, V, G

* = significante verschillen gevonden op de Bonferroni post-hoc toets

Tabel 4 geeft de resultaten van de Pearson's correlatietoets weer. Hieruit blijkt dat alleen voor de subschaal sociale acceptatie van de CBSK geen significant verband gevonden is in de mate van vertonen van relationeel agressief gedrag. Bij de subschalen gedragshouding en gevoel van eigenwaarde is er een klein negatief, maar significant verband gevonden. Daarnaast blijkt dat de mate waarin iemand slachtoffer is van relationele agressie significant positief samenhangt met het vertonen van relationeel agressie, al is dat verband sterker wanneer het vertonen van relationele agressie beoordeeld is door de leerkracht dan door de leerling.

Tabel 4

Samenhang Subschaalscores CBSK, Slachtofferschap en Relationele Agressie scores Beoordeeld door Leerkracht en Leerlingen

	Relationele agressie			
	Leerkracht		Leerlingen	
	r	p	r	p
Sociale acceptatie (N=393)	-0.01	0.89	0.01	0.93
Gedragshouding (N=392)	-0.28	0.00	-0.21	0.00
Gevoel van eigenwaarde (N=392)	-0.10	0.04	-0.13	0.01
Slachtofferschap (N=244)	0.66	0.00	0.19	0.00

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken wat de mate van het vertonen van relationeel agressief gedrag is van kinderen uit groep 7 en 8 van het regulier en speciaal basisonderwijs en welke factoren maken dat het ene kind meer relationeel agressief gedrag vertoont dan het andere kind. Relationele agressie is een relatief nieuw begrip waar nog maar weinig onderzoek naar verricht is. Daarom is dit onderzoek van groot belang teneinde risicofactoren van relationele agressie te ontdekken zodat leerkrachten preventief te werk kunnen gaan. In dit onderzoek zijn de factoren soort onderwijs, sekse, sociale status en de competentiebeleving op het gebied van sociale acceptatie, gedrag en gevoel van eigenwaarde meegenomen om te kijken wat samenhangt met het vertonen van relationeel agressief gedrag. Over het algemeen kan gezegd worden dat de leerlingen van het regulier en speciaal basisonderwijs gemiddeld niet heel veel relationele agressie laten zien. De theoretische minimumscore op de leerkracht-schaal is 5 en de maximumscore is 25. De gemiddelde score van 10.63 geeft aan dat de beoordeelde leerlingen bijna nooit relationele agressie laten zien. Vanuit leerling-informatie is dit nog lager met een minimumscore van 0 en maximumscore van 1.8, is een gemiddelde score van 0.29 echt nihil.

Kinderen op het speciaal basisonderwijs vertonen significant meer relationeel agressief gedrag dan kinderen op het regulier basisonderwijs. Dit is zowel bij de beoordeling door de leerkracht als de leerlingen. Dit komt overeen met de verwachting die gesteld is want Kaukiainen en collega's (2002) gaven al aan dat kinderen met leermoeilijkheden en een lichte verstandelijke beperking twee keer zoveel pesten dan kinderen zonder een beperking. Dit kan verklaard worden doordat kinderen met een beperking een gebrek hebben aan sociale vaardigheden en het agressief gedragen naar andere kinderen vaak aangeleerd gedrag is (Rose, Monda-Amaya & Espelage 2011).

Uit dit onderzoek blijkt dat meisjes niet significant meer relationeel agressief gedrag vertonen dan jongens, beoordeeld door zowel de leerkracht als de leerlingen. Uit andere onderzoeken bleek al dat er geen duidelijke en consistente verschillen in het vertonen van relationeel agressief gedrag bij jongens en meisjes waren gevonden (Crick & Grotpeter, 1995; Giles & Heyman, 2005; Henington, Hughes, Cavell & Thompson, 1998; Nelson, Robinson & Hart, 2005 &; Ostrov & Keating, 2004; Putallaz et al., 2007; Tomada & Schneider, 1997).

In dit onderzoek is er gekeken naar de sociale status, beoordeeld door de leerkracht en leerlingen, in relatie tot het vertonen van relationele agressie. Er komt naar voren dat leerlingen met een controversiële sociale status en leerlingen met een afgewezen sociale status de meeste relationele agressie vertonen, zowel op basis van leerling- als leerkrachtinformatie.

Dit komt overeen met de resultaten uit het onderzoek van Crick en Grotpeter (1995) waarin kinderen met een controversiële sociale status meer relationeel agressief gedrag vertonen dan alle andere sociale statusgroepen, inclusief degene met een afgewezen sociale status. Zij hebben deze informatie verkregen door nominaties van leerlingen. Relationele agressie is daarnaast gerelateerd aan een lagere acceptatie van leeftijdsgenoten (Crick et al., 1999). Ongeveer dezelfde significante verschillen worden gevonden in dit onderzoek tussen de verschillende sociale status-groepen die beoordeeld zijn door zowel de leerkracht als leerlingen. Dit is een enorme kracht van dit onderzoek want de informatie over relationele agressie is verkregen van andere informanten en is op andere manieren berekend, maar desondanks is toch hetzelfde resultaat verkregen.

In dit onderzoek is een minimaal negatief significant verband gevonden tussen het gevoel van eigenwaarde en de mate van vertonen van relationeel agressief gedrag. Dit betekent dat een lager gevoel van eigenwaarde samenhangt met een hogere mate van relationele agressie. De hypothese dat kinderen een negatieve of lager zelfbeeld en gevoel van eigenwaarde hebben meer relationele agressie vertonen, wordt dan ook minimaal bevestigd. Volgens Laible, Carlo en Roesch (2004) laten kinderen met een negatief zelfbeeld eerder agressief en antisociaal gedrag zien omdat ze internaliserende problemen kunnen ontwikkelen. Uit dit onderzoek komt dit niet sterk naar voren en moet dus verder onderzocht worden. De mate van competentiebeleving ten aanzien van sociale acceptatie hangt niet samen met de mate van vertonen van relationeel agressief gedrag. Dit laat zien dat het niet uitmaakt of het kind denkt dat hij geliefd is door anderen voor het vertonen van relationeel agressief gedrag en het geen risicofactor lijkt te zijn.

Uit dit onderzoek blijkt dat de mate waarin iemand slachtoffer is van relationele agressie relatief sterk positief samenhangt met de mate van vertonen van relationeel agressief gedrag. Beoordeeld door de leerkracht is dit verband sterker dan door de leerling. Dit laat zien dat relationele agressie een wederzijds effect lijkt te hebben en de beoordeling van de leerkracht hierin van groter belang is dan die van de leerling. Want degene die relationeel agressief gedrag vertonen hebben ook de meeste kans om het slachtoffer te zijn (Crick et al., 1999). Rose, Monda-Amaya en Espelage (2011) stellen dat deze kinderen agressief gedrag gebruiken om zichzelf te beschermen tegen verdere slachtofferschap en er hiermee dus een vicieuze cirkel ontstaat. Het is van belang dat deze kinderen ontdekt en in de gaten gehouden worden.

Als vanzelfsprekend kent ook dit onderzoek zijn zwakkere en sterkere punten die de generalisatie van de onderzoeksresultaten mogelijk beperken. Een mogelijke beperking van

dit onderzoek is dat de leerlingen in dit onderzoek niet aselekt getrokken zijn uit de representatieve sample. Daarnaast is ook een groep leerlingen afkomstig uit een cluster 2-onderwijs meegenomen in het onderzoek, wat niet te vergelijken is met een school voor speciaal basisonderwijs. Cluster 3-onderwijs, waar het in dit onderzoek om gaat, is voor kinderen met een lichamelijke en/of verstandelijke beperking, langdurig zieke kinderen en leerlingen met epilepsie. Cluster 2-onderwijs is voor dove en slechthorende kinderen, kinderen met ernstige spraakmoeilijkheden en/of taalmoeilijkheden en kinderen met communicatieve problemen (Rijksoverheid, 2011).

Een sterk punt van dit onderzoek is dat zowel de leerkracht als leerlingen vragen hebben beantwoord over het vertonen van relationele agressie en sociale status van de leerlingen uit de klas. In eerdere onderzoeken naar de mate van vertonen van relationele agressie ligt de nadruk op peernominaties en wordt de leerkracht er geheel buiten gelaten (Cillessen & Mayeux, 2004; Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995). Cullerton-Sen en Crick (2005) geven juist aan dat rapportage van leerkrachten belangrijk is. Verder is het een sterk punt dat er een goede representatie van de scholen in Nederland meegenomen is in dit onderzoek. Er hebben zowel openbare scholen als katholieke-, protestants-christelijke, daltonscholen, en cluster 3 scholen meegedaan aan het onderzoek. De scholen liggen daarnaast ook verspreid over heel Nederland.

Door de grote hoeveelheid respondenten konden er uitspraken gedaan worden over de verschillen tussen bepaalde groepen. De mate van generaliseerbaarheid van het onderzoek is hierdoor groter. Dit onderzoek is daarnaast het eerste onderzoek dat gebruik maakt van zowel leerkracht- als leerling-nominaties op zowel het regulier en speciaal basisonderwijs en deze resultaten tegen elkaar afzet. Het is daarmee een representatief onderzoek voor de mate van relationele agressie op basisonderwijs in Nederland.

Geconcludeerd kan worden dat leerlingen uit het speciaal basisonderwijs en leerlingen met een controversiële of afgewezen sociale status een hoger risico lopen op het vertonen van relationeel agressief gedrag dan andere leerlingen. Het is daarom van belang om leerlingen met een controversiële en afgewezen sociale status en leerlingen op het speciaal basisonderwijs in de gaten te houden zodat de leerkracht verontrustende signalen op kan vangen en actie daarin onderneemt.

Vervolgonderzoek naar het vertonen van relationeel agressief gedrag op vooral het speciaal basisonderwijs is nodig om te onderzoeken wat risicofactoren zijn en hoe de leerkracht er preventief aandacht aan kan besteden. Vooral het bekijken van de resultaten van verschillende soorten onderwijs en deze tegen elkaar afzetten is van belang omdat er zo

gekeken kan worden welke factoren, positief en negatief, een rol spelen bij het vertonen van relationeel agressief gedrag.

Literatuurlijst

- Archer, J., & Coyne, S. M. (2005). An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 212-230.
- Baumeister, R. F., Bushman, B. J., & Campbell, W. K. (2000). Self-esteem, narcissism, and aggression: Does violence result from low self-esteem or from threatened egotism? *Current Directions in Psychological Science, 9*, 26-29.
- Björkqvist, K. (1994). Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research. *Sex Roles, 30*, 177-189.
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology, 75*, 219-229.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147-163.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development, 67*, 2317-2327.
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617.
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology, 35*, 376-385.
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Crick, N. R., & Nelson, D. A. (2002). Relational and physical victimization within friendships: Nobody told me there'd be friends like these. *Journal of Abnormal Child Psychology, 30*, 599-607.
- Cullerton-Sen, C. & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review, 34*, 147-160.
- David, C. F., & Kistner, J. A. (2000). Do positive self-perceptions have a "dark side"?

- Examination of the link between perceptual bias and aggression. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 327-337.
- Diamantopoulou, S., Rydell, A., & Henricsson, L. (2008). Can both low and high self esteem be related to aggression in children? *Social Development*, 17, 682-698.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency. *Psychological Science*, 16, 328-336.
- Estell, D. B., Farmer, T. W., Irvin, M. J., Crowther, A., Akos, P., & Boudah, D. J. (2009). Students with exceptionalities and the peer group context of bullying and victimization in late elementary school. *Journal of Child and Family Studies*, 18, 136-150.
- Giles, J. W., & Heyman, G. D. (2005). Young children's beliefs about the relationship between gender and aggressive behavior. *Child Development*, 76, 107-121.
- Henington, C., Hughes, J. N., Cavell, T. A., & Thompson, B. (1998). The role of relational aggression in identifying aggressive boys and girls. *Journal of School Psychology*, 36, 457-477.
- Kaukianen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278.
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27, 703-716.
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635-647.
- Leff, S. S., Hupersmidt, J. B., Patterson, C. J., & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347.
- Neal, J. W. (2007). Why social networks matter: A structural approach to the study of relational aggression in middle childhood and adolescence. *Child Youth Care Forum*, 36, 195-211.
- Nelson, D. A., Robinson, C. C., & Hart, C. H. (2005). Relational and physical aggression of

- preschool-age children: Peer status linkages across informants. *Early Education and Development, 16*, 115–139.
- Nederlands Instituut voor Psychologen (NIP). COTAN beoordeling CBSK. Retrieved from the web, August, 8, 2011
http://www.cotandocumentatie.nl.proxy.library.uu.nl/test_details.php?id=416
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development, 13*, 255-277.
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology, 45*, 523-547.
- Rijksoverheid. Speciaal onderwijs. Retrieved from the web, November, 11, 2011
<http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/speciaal-onderwijs>
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., & Espelage, D. L. (2011). Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education, 32*, 114-130.
- Schafer, M., Werner, N. E., & Crick, N. R. (2002). A comparison of two approaches to the study of negative peer treatment: General victimization and bully/victim problems among German school children. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 281-306.
- Scheepstra, A. J. M., Nakken, H., & Pijl, S. J. (1999). Contacts with classmates: The social position of pupils with Down's syndrome in Dutch mainstream education. *European Journal of Special Needs Education, 14*, 212-220.
- Tomada, G., & Schneider, B. H. (1997). Relational aggression, gender and peer acceptance: Invariance across culture, stability over time, and concordance among informants. *Developmental Psychology, 33*, 601-609.
- Van Cleave, J., & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics, 118*, 1212-1219.
- Veerman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, D. A., Van den Bergh, B. R. H. & Ten Brink, T. L., (1997). *Handleiding Competentiebelevingschaal voor Kinderen (CBSK)*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Summary

Background: Relational aggression is a relatively new concept on which little research has been conducted. Acts that describe this kind of aggression are intentionally ignore and exclude others, spreading rumours about others and threaten to end a friendship. It is related to a lower acceptance of peers and there seems to be a mutual effect, children who use relational aggression are also more likely to be victims. *Aim:* To examine which children in grade 7 and 8 of regular primary and special schools show higher levels of relational aggression. *Method:* Teachers and children in grade 7 and 8 of 10 primary and 9 special education schools in the Netherlands completed questionnaires on relational aggression and victimization (only the teacher), social status and self-perceived competence (children only). *Results:* Children in special education schools were more relationally aggressive than children in regular primary schools. Assessed by both teacher and children, children with a controversial or rejected social status showed more relational aggression than children with another type of social status. It was minimally confirmed that children with lower levels of self-perceived competence showed higher levels of relational aggression. A strong positive correlation was found between being the victim of relational aggression and use relational aggression. *Conclusion:* It is important that teachers of children in special education schools pay attention to relational aggression and that teachers in all schools know that children with a less positive social status are more likely to be relationally aggressive, so that action can be taken.