



Pesten: visie en aanpak van leerkrachten basisonderwijs

Adigüzel, Ş. (3788571), Buis, L. (3536661),
Heuvelman, E. (3800288), & Gotink, L. (3215342)

Docent: Dr. P. Baar

Tweede beoordelaar: Drs. C. Tijsseling

Cursus: Bachelorthesis

Cursuscode: 200600042

Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen

Instelling: Universiteit Utrecht

Cursusjaar: 2011/2012

Datum: 7 juni, 2012

Abstract

The attitudes, routines and the behavior of teachers and school directors are contextual factors that form a possible influence on peer victimization. With this exploratory study, twelve elementary school teachers were interviewed in-depth about their views and practices on bullying and victimization. Second, the way these teachers approach peer victimization is examined. These interviews were used for qualitative data-analysis. We have found that teachers define bullying behavior as structural and deliberately. Different results were found in explaining being a bully. Most teachers had a realistic idea about the consequences for victims of bullying, but probably underestimate the consequences for the bullies. Furthermore, it appeared that teachers say they make more use of their personal approach than the approach that is prescribed in the school policy. The teachers are more satisfied about their personal approach. They wish to receive new information about bullying and to have a suitable method in the school policy.

Keywords: bullying, primary schools, view, approach, teachers

Inleiding

Pestgedrag is een persisterende factor in de school, die kan leiden tot een verhoogd risico op geestelijke en lichamelijke gezondheidsproblemen (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Gini & Pozzoli, 2009; Hawker & Boulton, 2000; Jansen, Veenstra, Ormel, Verhulst, & Reijneveld, 2011; Ma, Stewin, & Mah, 2001; Novick & Isaacs, 2010; Witney & Smith, 1993). Daarnaast heeft pestgedrag negatieve gevolgen voor de latere ontwikkeling. Pesten kan leiden tot psychosomatische gezondheidsklachten, angst, depressies, suïcidale gedachten en tot problematisch gedrag zoals roken en alcohol- en drugsgebruik bij slachtoffers en daders (Crick & Bigbee, 1998; Haynie, Nansel, Eitel, Davis Crump, Saylor, Yu, & Simmons-Morton, 2001; Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen, & Rimpela, 2000; Loeber & Dishion, 1983; Rigby, 1999; Prewitt, 1988; Smokowski & Kopasz, 2005; Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011). Pesten is de meest voorkomende reden waarom kinderen zich onveilig voelen op school (Boulton et al., 2009). Deze consequenties geven het belang aan van onderzoek naar pestgedrag.

De belangrijke rol die leerkrachten innemen bij het voorkomen van pestgedrag komt onder andere naar voren uit verschillende onderzoeken (Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Flashpohler, Elfstrom, Vanderzee, & Sink, 2009; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2007; Roberts, 2011; Yoon, 2004; Yoon & Kerber, 2003). De attitudes, routines en het gedrag van leerkrachten en schooldirecteuren zijn factoren die een invloed kunnen hebben op het pestgedrag (Crick & Bigbee, 1998; Olweus, 2003). Dit is de reden waarom gekozen is het aspect 'leerkrachten' als aandachtspunt te nemen in dit onderzoek. De eerder genoemde negatieve gevolgen van pestgedrag en het onveilige gevoel dat pesten met zich meebrengt, stipt het belang van dit onderzoek aan. Het hoofddoel van dit onderzoek is dan ook inzicht te verkrijgen in de visie en aanpak van leerkrachten in het basisonderwijs ten aanzien van pestgedrag.

Het eerste doel van dit onderzoek richt zich op de visie van leerkrachten ten aanzien van pestgedrag. Met visie wordt er bedoeld op hoe leerkrachten, van de basisschoolgroepen 5 tot en met 8, het pesten definiëren, signaleren en waarderen.

Onderzoek toont aan dat de manier waarop een leerkracht het pesten definieert, samenhangt met de signalering van het pestgedrag (Boulton, 1997; Kokkinos, Panayiotou, en Davazoglou (2004); Siann, Callaghan, Lockhart en Rawson (1993). Vanuit de literatuur wordt pesten gedefinieerd als een specifieke vorm van agressief gedrag. Dit kan beschreven worden als een situatie waarin een leerling herhaaldelijk en langdurig wordt blootgesteld aan doelbewust en negatief handelen door één of meer leerlingen (Boulton, & Underwood, 1992; Olweus, 2003). Deze negatieve acties vinden plaats wanneer er een onbalans bestaat in de machtsverhouding tussen het slachtoffer en de dader, waarbij het slachtoffer zichzelf niet kan verdedigen (Olweus, 2003; Roland & Galloway, 2002). Pesten kan voorkomen in een openlijke en relationele vorm. Bij openlijk

pesten wordt er over het algemeen gedacht aan fysiek pestgedrag (bijvoorbeeld slaan, schoppen en duwen) en verbaal pestgedrag (bijvoorbeeld uitschelden, uitdagen en bedreigen). Relatieve pesten houdt in dat iemand gepest wordt door middel van het (negatief) beïnvloeden van vriendschappen of andere relaties. Hierbij kan in indirecte zin gedacht worden aan het buitensluiten van een persoon (Crick & Bigbee, 1998; Fekkes et al., 2005; Glasner, 2010; Olweus, 2003). Sociale uitsluiting kan ook op een directe manier plaatsvinden, bijvoorbeeld wanneer iemand niet mee mag doen (Fekkes et al., 2005).

Onderzoek toont aan dat leerkrachten door onvolledige kennis en onvolledig begrip voor pesten niet alle pestvormen herkennen en aanpakken (Boulton, 1997). In ditzelfde onderzoek wordt aangetoond dat 25% van de ondervraagde leerkrachten sociale uitsluiting niet ziet als een vorm van pesten. De leerkrachten geven aan zich verantwoordelijk te voelen om pesten tegen te gaan, maar in het onderzoek van Lee (2006) wordt aangetoond dat leerkrachten onderling vaak verschillende definities van pesten hanteren. Leerkrachten nemen relationeel pestgedrag, zoals sociale uitsluiting, minder serieus dan openlijk pestgedrag, zoals fysiek en verbaal pesten. Dit is gevonden in het onderzoek van Yoon en Kerber (2003). Uit onderzoek van zowel Boulton (1997), Siann, Callaghan, Lockhart en Rawson (1993), als Kokkinos, Panayiotou, en Davazoglou (2004) blijkt tevens dat leerkrachten meer de neiging hebben om het grovere gedrag, zoals fysiek aanvallen en verbaal bedreigen als pestgedrag te zien en niet het naamgrapjes maken, roddels verspreiden en het buitensluiten. De verwachting is dat de onderzochte leerkrachten ook de neiging hebben het openlijk pesten eerder als pestgedrag te zien en minder het relationeel pesten. Bovendien wordt verwacht dat de leerkrachten onderling verschillende definities van pesten hanteren en hierin andere criteria van het pestgedrag aanmerken. Gevolg van dit verschil in definiëring zal leiden tot een verschil in signalering en aanpak van de leerkracht (Lee, 2006).

Een belangrijk onderdeel dat samenhangt met definiëren is het signaleren van pestgedrag. Wanneer er gekeken wordt naar de signalering door leerkrachten, kan worden opgemerkt dat het van belang is dat zij in staat zijn om pestgedrag te herkennen bij hun leerlingen. Crick en Bigbee (1998) geven aan dat daders en slachtoffers van pestgedrag verschillen van profiel. Daders hebben als profiel: zijn fysiek sterk, hebben een kort lontje, zijn agressiever, hebben slechte schoolprestaties, hebben leerproblemen en zijn vaak populair (Byrne, 1994; Craig, 1998; Hanish & Guerra, 2004; Kumpulainen et al., 1998; Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts, & King, 1982; Nansel et al., 2001, 2004; Perren & Alsaker, 2006; Kumpulainen & Rasanen, 2000; Schwartz, 2000; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, Winter, & Verhulst, 2004). Wanneer daders de leiding hebben, voelen zij zich bijvoorbeeld minder angstig en veilig (Batsche & Knoff, 1994). Slachtoffers hebben leerproblemen, weinig vrienden en een laag zelfbeeld.

Daarnaast zijn ze fysiek zwak en bescheiden of passief ingesteld (Hodges, Malone, & Perry, 1997; Nansel et al., 2004; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001; Nicolaidis et al., 2002; Rigby & Slee, 1991; Slee, 1995). Uit onderzoek blijkt echter dat veel leerkrachten de kennis en vaardigheden niet bezitten om deze profielen te signaleren (Allen, 2010; Bauman & Del Rio, 2005; Craig et al., 2000). Hieruit blijkt dat er kennis van de definiëring van pesten nodig is voor het signaleren ervan. Fysiek gedrag wordt veelal eerder gesignaleerd dan wanneer er sociaal of emotioneel gepest wordt dat ertoe leidt dat er bij fysiek pesten meer sprake is van bezorgdheid (Hazler, Miller, Carney, & Green, 2001). Wanneer er gekeken wordt naar de prevalentie van pestgedrag, classificeert onderzoek 20% tot 30% aan als slachtoffer en 10% tot 20% als dader (Fekkes et al., 2005; Olweus, 2003; Scholte, Engels, Haselager, & De Kemp, 2004). Op Nederlandse basisscholen zegt 16% van de leerlingen een aantal keer per maand gepest te worden, en 7% regelmatig per week (Fekkes et al., 2005). Ook de locatie van het pestgedrag heeft invloed op de signalering. De voornaamste plekken waar pesten voorkomt zijn volgens onderzoek het klaslokaal en de speelplaats (Boulton, 1997; Roland & Galloway, 2002). Het onderzoek van Fekkes en collega's (2005) ondersteunt dit resultaat. Daarnaast zou er ook gepest worden in de gangen en tijdens het gymmen. De speelplaats en gangen van een school zijn plekken waar er sprake is van verminderd toezicht, waardoor er ook meer pestgedrag voor zou kunnen komen. De verwachting is dat leerkrachten het pestgedrag meer terug zien komen op de plekken waar zij minder toezicht op hebben. Daarnaast wordt er verwacht dat zij in het pestgedrag de eerder genoemde profielen van daders en slachtoffers zullen benoemen.

Bij het definiëren en signaleren is ook de waardering van pestgedrag van belang. Hierbij wordt er gekeken naar de verklaringen en de gevolgen die leerkrachten geven voor dader en slachtofferschap. Bauman en Del Rio (2005) laten in hun onderzoek zien dat het ingrijpen van de leerkracht afhangt van de waardering van het pestgedrag. Wanneer leerkrachten het pestgedrag niet serieus nemen en zij niet bewust zijn van de gevolgen voor de daders en slachtoffers, zullen zij ook eerder geneigd zijn om een passieve houding aan te nemen. Hierdoor is het van belang om goede kennis te hebben van wat pestgedrag nu precies inhoudt en welke gevolgen hieruit voortvloeien voor de betrokken kinderen (Allen, 2010; Boulton, 1997; Craig et al., 2000; Roberts, 2011). Wanneer iemand slachtoffer is van pestgedrag, kan diegene een groter risico op academische problemen hebben, zoals spijbelen en schooluitval (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Daarnaast hebben slachtoffers een verhoogd risico op geestelijke en lichamelijke gezondheidsproblemen (Fekkes et al., 2005). Dader zijn, is een belangrijke voorspeller van crimineel en antisociaal gedrag (Van der Wal, De Wit, & Hirasing, 2003). Gebaseerd op de verwachting dat de leerkrachten verschillende definities van pestgedrag hanteren en dus een niet volledige kennis hebben van wat pestgedrag inhoudt, is de

verwachting dat leerkrachten de gevolgen voor zowel de slachtoffers als de daders van pestgedrag zullen onderschatten (Allen, 2010; Bauman & Del Rio, 2005; Boulton, 1997; Craig et al., 2000; Roberts, 2011).

Als tweede doel is onderzocht hoe leerkrachten pestgedrag aanpakken. Aanpak is in deze studie geoperationaliseerd naar de preventieve en curatieve beleidsmaatregelen op school, de protocollen en methodieken, de persoonlijke aanpak van de leerkracht (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), de mate van tevredenheid van de leerkracht en de wensen die zij hebben.

De aanpak van een leerkracht hangt sterk samen met de beleidsmaatregelen op school. Zo maken veel scholen gebruik van methodieken die uitmonden in pestprotocollen, waarin staat hoe een leerkracht systematisch het pestgedrag kan aanpakken. De effectiviteit van zo een pestbeleid is afhankelijk van de implementatie hiervan. Zo benoemen Baar en collega's (2007) dat een pestbeleid pas werkt, wanneer rekening gehouden wordt met de concrete implementatie hiervan. Het beleid kan erop gericht zijn om pestgedrag zoveel mogelijk preventief te benaderen of om duidelijke richtlijnen te geven aan de leerkracht om het gedrag adequaat curatief aan te pakken. Er worden verschillende soorten aanpak onderscheiden. Zo kunnen leerkrachten leerlingen uit elkaar halen, assertiviteit of onafhankelijke coping aanmoedigen bij het slachtoffer, het slachtoffer adviseren de daders te vermijden of te negeren, contact opnemen met de ouders van het slachtoffer of de dader straffen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Daarnaast kunnen leerkrachten er ook voor kiezen een kind op te geven voor een vaardigheidstraining, welke onderdeel zijn van bepaalde methodieken. Ook kan een leraar ervoor kiezen om dit toe te passen op de groepsdynamiek door extra aandacht te geven aan de omgang tussen kinderen. Verwacht kan worden dat de aanpak van de leerkrachten op zowel de persoonlijke visie, als op het schoolbeleid is gericht.

Een pestbeleid waaruit een duidelijk protocol naar voren komt is de veelbesproken pestpreventiemethode van Olweus (2003). De doelen in dit preventieprogramma zijn gericht op macro-, meso- en microniveau. Een voordeel van dit preventieprogramma is dat deze 'evidence based' is. Zulke programma's zijn van belang, omdat dan bewezen is dat de maatregelen in het programma effectief zijn gebleken. Het onderzoek van Baar en collega's (2007) behandelt de effectiviteit en evaluatie van tien antipestprogramma's in Nederland. Opvallend is dat veel programma's niet voldoen aan de methodische voorwaarden voor effectiviteit. Uiteraard moet er nog wel kritisch gekeken worden of zo een programma ook daadwerkelijk niet effectief blijkt bij de betrokkenen zelf. Een belangrijke interventie in Nederland is de 'PRoef-IMplementatie Antipestbeleid' (PRIMA-methode) met het doel pestgedrag te verminderen en te voorkomen op basisscholen. Alle leerkrachten ondergaan een training waarbij er informatie over pesten en de PRIMA-methode wordt verstrekt (Ruiter, Wiefferink, & Buijs, 2006). Door deze trainingen kan er

bewustwording ontstaan, wat de beleving en visie van leerkrachten op pesten mogelijk beïnvloedt.

Bij de aanpak ten aanzien van pestgedrag is ook de persoonlijke aanpak van de leerkracht van belang. Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) onderscheiden drie benaderingen die leerkrachten hanteren, namelijk een assertieve benadering, een normatieve benadering en vermijdende benadering. Bij een assertieve benadering gaan leerkrachten er vanuit dat kinderen niet gepest zullen worden wanneer ze voor zichzelf opkomen. De leerkracht stuurt er bij deze benadering concreet op aan dat de kinderen het zelf leren oplossen en zij hier minder hulp van buitenaf voor nodig hebben. Het weerbaar maken staat hierbij centraal. Daarnaast probeert de leerkracht het slachtoffer te leren voor zichzelf op te komen. Dit kan door het kind te verwijzen naar een vaardigheidstraining of door het kind zelf advies te geven. Leerkrachten die van mening zijn dat pestgedrag iets is wat bij de ontwikkeling hoort en waarbij kinderen sociale normen aanleren, hanteren een normatieve benadering. Hierbij adviseert de leerkracht het slachtoffer om de dader te negeren. Ook bij deze benadering stuurt de leerkracht de kinderen aan het conflict zelf op te lossen. Ouders worden bij deze benadering niet ingeschakeld, omdat het pestgedrag niet als ernstig wordt beschouwd. Als laatste kan er ook sprake zijn van een vermijdende benadering, hierbij vinden leerkrachten dat kinderen die daders vermijden niet gepest zullen worden. Daarnaast zal de leerkracht proberen de dader en het slachtoffer zoveel mogelijk uit elkaar te houden, door ze bijvoorbeeld uit elkaar te zetten in de klas. Afhankelijk van de gehanteerde benadering kan de aanpak door de leerkrachten verschillen. 85% van de leerkrachten geeft aan in te grijpen bij pestsituaties. Leerlingen geven aan dat maar 35% van de leerkrachten daadwerkelijk ingrijpt (Smith & Shu, 2012; Yoon, 2004). Eerder onderzoek van Craig en collega's (2000) bevestigt deze resultaten. Daarbij vonden Hazler en collega's (2001) dat de kans minder groot is dat leerkrachten bezorgd zijn en willen ingrijpen in situaties waar het gaat om sociaal of verbaal pesten. Daarentegen is de kans groter dat zij overreageren in situaties waar het gaat om potentieel fysiek pesten. Bovendien is er in verschillende onderzoeken aangetoond dat sociale uitsluiting vaak anders wordt aangepakt dan de andere pestvormen (Boulton, 1997; Kokkinos et al., 2004; Siann et al., 1993; Yoon & Kerber, 2003).

Methode

Kwalitatief onderzoek

Baarda, de Goede en Teunissen (2001) omschrijven kwalitatief onderzoek "als onderzoek waarbij je overwegend gebruik maakt van gegevens van kwalitatieve aard en dat als doel heeft onderzoeksproblemen in of van situaties, gebeurtenissen en personen te beschrijven en te interpreteren" (p. 15). Er is voor de kwalitatieve methode gekozen omdat het doel is inzicht te verkrijgen in de aard en eigenschappen op de visie van

leerkrachten op pestgedrag. Kwalitatief onderzoek is passend binnen dit thema omdat het de beleving en betekenisgeving van de betrokkenen kan achterhalen. Ook heeft het onderwerp van dit onderzoek betrekking op processen en interacties in bestaande situaties en deze kunnen zo optimaal mogelijk in beeld gebracht worden door middel van een kwalitatieve onderzoeksmethode (Baar, 2002; Baarda et al., 2001). Een kwalitatieve benadering wordt gebruikt omdat er over de visie van leerkrachten op pestgedrag relatief weinig kwalitatief onderzoek is verricht. Verder kan kwalitatief onderzoek specifiek gericht zijn op het systematische ontwikkelen van een theorie, dit wordt theoretische exploratie genoemd (Baarda et al., 2001). In dit onderzoek wordt geprobeerd vanuit de praktijk een theorie te vormen over de visie van leerkrachten op pestgedrag.

Respondenten

Het werven van respondenten is voornamelijk via contacten van de onderzoekers gebeurd. Het betreft contacten met oud-medestudenten van de PABO, leerkrachten van basisscholen uit de buurt en personen die via bestaande contacten van de onderzoekers zijn benaderd. Er is sprake van een selecte streekproef. Dit is gangbaar bij kwalitatief onderzoek, waarbij meestal kleine populaties zijn onderzocht. Niet statistische generalisatie maar inhoudelijke generalisatie staat hierbij centraal. Het gaat hierbij om de herkenbaarheid en de bruikbaarheid (Baarda et al., 2001). Het netwerk van de respondenten zelf had ook een positieve invloed op het werven van leerkrachten. Wanneer een leerkracht bereid gevonden was om mee te werken aan het onderzoek en hiervoor officieel toestemming heeft gegeven door een afspraak in gepland te hebben, stelden zij soms een andere collega of kennis voor die ook bereid zou kunnen zijn om mee te werken; de sneeuwbal methode (Boeije, 2005). De medewerking was geheel op vrijwillige basis, dit is aangegeven bij de vraag om medewerking van een respondent.

In totaal zijn er negen vrouwelijke leerkrachten en drie mannelijke leerkrachten geïnterviewd. De vrouwen hadden een leeftijd van 22 tot en met 59 jaar, de mannen een leeftijd van 22 tot en met 40 jaar. De leerkrachten hadden gemiddeld 10,5 jaar werkervaring. De scholen waarop de leerkrachten lesgeven bevonden zich bij zeven van de twaalf respondenten in de provincie Utrecht en verder in de provincies Noord-Holland, Gelderland en Overijssel. Verder waren er onder de twaalf scholen: zes scholen met een openbare geloofsovertuiging, vijf rooms-katholiek en één school christelijk. Tot slot is gekeken naar de grootte van de scholen, vijf scholen kunnen beschouwd worden als (redelijk) groot met 250 tot 400 leerlingen, zeven scholen zijn met minder dan 250 leerlingen (redelijk) klein te noemen. Doordat er slechts twaalf respondenten geïnterviewd zijn, kan er niet gesproken worden van een externe validiteit in statistische zin. Wel kan er gezegd worden dat juist door de uiteenlopende groep, de reikwijdte van de inhoudelijke generalisatie als relatief groot kan worden beschouwd. Deze zijn namelijk overdraagbaar naar vergelijkbare situaties (Baarda et al., 2001). Dat betekent dat de

onderzoekresultaten overdraagbaar zijn op niet onderzochte leerkrachten met uiteenlopende leeftijden die lesgeven in de bovenbouw van basisscholen in met name de provincie Utrecht (en gedeeltelijk ook in de provincies Noord-Holland, Gelderland en Overijssel). Daarnaast kunnen de resultaten herkenbaar zijn voor andere leerkrachten en scholen die niet zijn onderzocht, doordat de verhalen een exemplarische functie vervullen. De denominatie en de grootte van de school kunnen hierbij uiteenlopen, respectievelijk van openbaar tot rooms-katholiek of christelijk en van groot tot klein.

Topiclijst

Er is gebruik gemaakt van een kwalitatieve onderzoeksmethode met een open interviewstijl. Hierbij liggen de vragen niet vast, maar de onderwerpen wel (Baarda et al., 2001). Deze onderzoeksmethode is optimaal wanneer er sprake is van een exploratief karakteronderzoek, omdat er gezocht kan worden naar onbekende informatie. Doordat er in dit onderzoek sprake is van theorievorming, en onbekende informatie een belangrijke rol speelt, is deze onderzoeksmethode het meest geschikt. Doordat er sprake is van kwalitatief onderzoek en het verkrijgen van informatie hierdoor niet vast ligt zorgt de topiclijst voor enige structuur binnen de interviews. Hier kan van afgeweken worden wanneer de interviewer dit nodig acht, maar de structuur van elk interview zal op deze manier hetzelfde zijn. Er is gewerkt met een topiclijst welke de rode draad heeft gevormd binnen de interviews. Tijdens de gespreksintroductie zijn de volgende punten behandeld: doelstelling, tijdsduur, het doorlopen van de opbouw van het interview, de doeleinden van het materiaal, legitimeren van aantekeningen, legitimeren van audio-apparatuur, uitleg eventueel meerdere interviewers, waarborgen anonimiteit en het beantwoorden van eventuele vragen. In deze introductie werd benadrukt dat er geen namen opgenomen worden in het verslag. Daarnaast werd ook benoemd dat het onderzoek voor onderwijsdoeleinden dient en niet ter publicatie.

De volgende vragen zijn onder andere behandeld bij de bijbehorende topics: achtergrondinformatie over de leerkracht: 'Hoe lang bent u al leerkracht?', achtergrondinformatie over de school: 'Kunt u iets vertellen over de uitgangspunten van de school?', de sfeer tijdens en buiten de lessen: 'Kunt u iets vertellen over de sfeer tijdens en rondom de klas?', definiëring en signalering van pestgedrag: 'Signaleert u pestgedrag tijdens en rondom de klas?', de eigen aanpak van pestgedrag: 'Wat doet u zelf concreet als er gepest wordt?', en het pestbeleid van de school: 'Wat wordt er door uw school gedaan tegen pesten?'. Tussen de topics in is er sprake geweest van het muteren en samenvatten van de gegeven informatie, wat de betrouwbaarheid ten goede is gekomen.

Procedure

Er zijn in totaal twaalf interviews afgenomen welke ieder ongeveer drie kwartier hebben geduurd. De interviews zijn afgenomen op verschillende locaties. Sommige

interviews hebben plaatsgevonden op de desbetreffende school en andere interviews bij de respondent thuis. Hierbij werd rekening gehouden met de voorkeur van de respondenten om hen zo optimaal mogelijk op hun gemak te kunnen stellen.

Om informatie te verkrijgen over de doelstelling werd tijdens de interviews gebruik gemaakt van een topiclijst.

De namen van de respondenten zijn niet opgenomen in de bestanden en veranderd in respondentnummers. Dit is vanwege de anonimiteit. Van te voren is dit aan de respondent meegedeeld omdat dit het vrijuit praten bevordert. Dit draagt bij aan het vergroten van de interne validiteit en betrouwbaarheid. Ook de namen van de scholen zijn gecensureerd. Voorafgaand aan het interview wordt de topiclijst aan de respondenten gegeven zodat zij zich kunnen voorbereiden. Tijdens het interview, wanneer nog niet begonnen is met de interviewvragen, zijn de eerdergenoemde punten nogmaals herhaald. Bij het verwerken van de resultaten is het van belang dat anonimiteit opnieuw gewaarborgd wordt, zo zijn de namen gecensureerd en zijn de audio-opnamen vertrouwelijk behandeld. Achteraf zal door anderen dus niet te achterhalen zijn wat er door een bepaalde respondent gezegd is. Tevens zal het eindresultaat gedeeld worden met de respondenten wanneer zij hier behoefte aan hebben.

Er is geprobeerd de betrouwbaarheid van dit onderzoek te waarborgen door gebruik te maken van audioapparatuur tijdens de interviews. Op deze manier kon een zo realistisch mogelijke weergave van de verkregen informatie gegeven worden en maakt het controle op het werk mogelijk. De aandacht kon op deze manier op het interview gericht blijven. Verder is het verlies van informatie minimaal waardoor de realiteit volledig wordt weergegeven.

Enkele interviews zijn in tweetallen afgenomen, hierdoor is er controle op elkaar wat de betrouwbaarheid ten goede komt.

Kwalitatieve analyse

Het doel van de kwalitatieve analyse is het ordenen van de data door het aanbrengen van structuur. Door middel van deze structuur komen relevante begrippen uit de data naar voren (Baarda et al., 2001). De data is verbatim uitgeschreven. Deze zijn aan de hand van drie analysefasen geanalyseerd: namelijk het open coderen of labelen, definiëren en het ordenen van labels en als derde de integratie en samenhang tussen de kernlabels vaststellen. Allereerst wordt informatie geselecteerd op relevantie, en deze relevante tekst wordt opgesplitst in fragmenten. Daarna kunnen de fragmenten gelabeld worden. Hierna begint de tweede fase. De labels worden geordend en gereduceerd. Het vaststellen van de geldigheid van de labeling volgt, waarna de kernlabels gedefinieerd zullen worden. De derde analysefase bestaat uit het vaststellen van de intersubjectiviteit en het beantwoorden van de vraagstelling (Baar, 2002; Baarda et al., 2001). Door middel van analytische inductie en door de systematische vergelijking

van uitspraken, is er gekomen tot een kernlabel systeem per doelstelling. Deze zullen besproken worden in het resultatengedeelte.

Deze structuur is door alle onderzoekers op dezelfde manier uitgevoerd en toegepast, wat de betrouwbaarheid bevordert. De betrouwbaarheid van de labels is gewaarborgd door elk label van een code te voorzien zodat de analysestappen controleerbaar terug te voeren zijn tot de oorspronkelijke tekstpassages.

Resultaten

In deze resultatensectie zullen per doelstelling de belangrijkste resultaten besproken worden. Per kenmerk zijn middels een systematische kwalitatieve analyse kernlabels ontwikkeld uit het materiaal die in principe het inhoudelijke rendement van de analyse weergeven. Deze staan cursief weergegeven in de tekst, aangevuld met citaten.

Visie

De eerste doelstelling in dit onderzoek is inzicht krijgen in de visie van leerkrachten. Deze is geoperationaliseerd aan de hand van verschillende kenmerken. Met visie wordt er gedoeld op hoe leerkrachten, van de basisschoolgroepen 5 tot en met 8, het pesten definiëren, signaleren en waarderen.

Pestcriteria

Allereerst werd er gekeken hoe de leerkrachten pesten definiëren. De resultaten geven aan dat de leerkrachten pesten *structureel* terugzagen, waarbij pesten *doelbewust* gebeurde. Een groot aantal leerkrachten merkte het *constant en structureel* opzoeken van een kind aan als pesten. Het voorkomen van een incidentele gebeurtenis niet. 'Dat je weet dat een ander kind het niet leuk vindt, maar je gaat toch door. Dat je niet weet wanneer je moet stoppen' (respondent 1). De vraag is of leerkrachten hierdoor ook het pesten probeerden tegen te gaan en mogelijk ook preventief handelden. Leerkrachten benoemden daarnaast de ongelijke machtsrelatie tussen slachtoffer en dader. Zij gaven aan dat de *dader meer macht heeft* dan het slachtoffer. 'Pesten is een zwakker kind opzoeken' (respondent 5).

Profielen

Een aantal leerkrachten (5 keer) gaven aan *geen uiterlijke kenmerken* te zien bij zowel slachtoffers als daders. Daarentegen werden slachtoffers en daders door innerlijke kenmerken onderscheiden. Interessant is om te zien hoe deze uitspraken elkaar tegenspraken. Volgens leerkrachten zijn *daders onzeker en hebben zij veel zelfvertrouwen*. De volgende citaten verduidelijken dit beeld. 'De pestkoppen vinden zichzelf geweldig' (respondent 8). 'Het was een meisje met heel veel zelfvertrouwen, ik vond ook dat ze gemeen was. Een beetje achter de ellebogen' (respondent 1). De vraag is of er überhaupt een eenduidig kenmerk en een eenduidige oorzaak te vinden was voor het beginnen met pesten. Met betrekking tot de slachtoffers werd gezien dat zij

overwegend anders, gevoelig en onzeker zijn. Het kernlabel bevat verschillende componenten. 'Slachtoffers zijn vaak kinderen die niet goed voor zichzelf op kunnen komen. Daardoor zijn ze constant het slachtoffer van pesterijen' (respondent 7). Het antwoord illustreert het feit dat leerkrachten slachtoffers overwegend aanmerkten als buitenbeetjes en wereldvreemd.

Locatie

Ten aanzien van de locaties waar het pestgedrag plaatsvindt, werd opgemerkt dat er *meer pestgedrag voorkomt in vrije situaties en buiten het zicht van de leerkracht* (12 keer). Pesten kwam volgens de leerkrachten meer voor op de plekken en in de situaties waarin er minder toezicht is. Plekken die genoemd werden zijn vooral het schoolplein en de kleedkamers, waarbij de kleedkamers overduidelijk aangemerkt werden als een plek waar kinderen het meest kwetsbaar zijn. 'De kleedkamer tijdens het gymmen. Daar gebeurt er ook heel veel' (respondent 9). Agevraagd kan worden, hoe het pestgedrag op deze plekken nog steeds zo frequent voorkomt. Als de leerkrachten dit aanmerken als plaatsen waar er meer pestgedrag voortkomt, waarom worden hier dan geen preventieve maatregelen toegepast? In de klas hadden de leerkrachten meer zicht op de kinderen waardoor er een betere sfeer is. 'In klas heb ik de mogelijkheid tot bijsturen van de leerlingen' (respondent 11). 'In de klas heerst er een gezellige sfeer, er is een groepsgevoel' (respondent 4).

Prevalentie

Leerkrachten wisten duidelijk te vertellen wat ze verstonden onder pesten en wat niet. Wanneer er naar het voorkomen van pestgedrag gevraagd werd, moest menig respondent even nadenken. Het resultaat is dat leerkrachten benoemden dat er *niet of nauwelijks gepest wordt* (6 keer). 'Nou, kijk want nu bij onze groep vind ik het allemaal wel meevallen. Het is meer dat die intern begeleider bij ons nu die studie doet, dat ze een pilot nodig heeft voor haar aanpak. Want eigenlijk vind ik onze klas dat het wel meevalt' (respondent 12). Mogelijk onderschatten de leerkrachten het pestgedrag. Wellicht is het zo dat de kinderen gedrag al sneller aanmerkten als pestgedrag dan dat leerkrachten dit deden. Hierdoor is het mogelijk dat kinderen wel het gedrag aankaartten bij de leerkracht, maar deze hier niets mee deed. Prevalentie van pestgedrag was dus afhankelijk van de definitie van de docent.

Waardering pesten

Wanneer er gevraagd werd naar de ernst van pesten, werd er verschillend gereageerd, want *pesten werd door 4 respondenten als ernstig en door 2 als niet ernstig beschouwd*. 'Ik trek het mij heel erg aan. Ik vind het heel erg als er kinderen in de klas zijn die zich niet veilig voelen. Ik vind een pedagogisch klimaat op nummer één staan. En het is heel belangrijk dat ieder kind zich veilig voelt in de klas, dat stel ik voorop. En pesten, ja dat zijn situaties waardoor kinderen zich onveilig gaan voelen in de klas'

(respondent 4.) Het grootste aantal respondenten gaf aan dat pesten op hun school als ernstig kan worden beschouwd.

Verklaringen voor daderschap

Uit de resultaten was af te leiden dat daders volgens leerkrachten *aandacht zoeken* (5 keer). 'De dader is ongetwijfeld in elke klas misschien wel hetzelfde, dat zijn meestal de baasjes. Kinderen met een grote mond die veel macht in de klas hebben. De echte leiders, laat ik het zo zeggen' (respondent 4). Verder zagen de leerkrachten dat *daders onzeker* (7 keer), *jaloers* (3 keer) en *weinig empathisch kunnen zijn* (3 keer). 'Soms is het denk ik ook wel jaloezie dat de één iets heel goed kan en dan wil de ander dat ook' (respondent 12). En: 'Maar ik zie daar een paar meiden die weinig empathie hebben met de kinderen, die gewoon een beetje dat gevoel hebben van 'kan mij het schelen, hoe jij je voelt'' (respondent 11).

Verklaringen voor slachtofferschap

Bij de verklaringen van de slachtoffers werd genoemd dat *slachtoffers het over zichzelf afroepen* (3 keer). Dit gebeurt vaak doordat het slachtoffer onhandig reageert (2 keer) of overreageert (4 keer). 'Wat onhandig manoeuvreren en onhandig reageren. Waardoor je als het ware aantrekt om gepest te worden' (respondent 11). 'En er is één jongetje wat zich wel heel erg veel aantrekt van wat anderen zeggen, dat is een beetje zoals bij de meiden en die raakt dan gefrustreerd en boos en die mept er dan op uit frustratie' (respondent 11).

Ook werd er genoemd dat het *slachtoffer soms sociaal zwak is* (3 keer) en *geen nuance ziet tussen pesten en plagen* (2 keer). 'Als je dingen roept zonder erbij na te denken, ja, dus meestal zijn het, in de bovenbouw dan, kinderen die ook niet zo goed door hebben wat hun gedrag op kan roepen bij een ander' (respondent 10). 'En ik denk ook wel, dat het slachtoffer het soms ook moeilijk vindt om zelf te kijken van: hé, is dit nou een incident of is dit echt plagen en om na te gaan of het eenmalig is of ben ik altijd degene' (respondent 12). Deze gegevens zullen in de discussie vergeleken worden met de profielen die gevonden zijn in de gebruikte literatuur om zo eventuele verschillen te kunnen signaleren.

Gevolgen dader

Ten aanzien van de gevolgen van de dader werd een opmerkelijke bevinding gedaan. Respondenten gaven aan dat de *dader buiten de groep staat* (2 keer) of *macht heeft* (2 keer). Deze tegenstelling toonde aan dat er een variatie tussen daders is en dat deze op verschillende manieren opgemerkt worden. 'Maar de daders voelen zich ook niet echt prettig want die prijzen zich langzamerhand de markt uit. Wanneer op een gegeven moment angst voor zo'n kind overgaat, ja, dan staan ze daarna alleen en dat wil je ze ook proberen wijs te maken' (respondent 11). '... dat juist misschien de pester, als hij steeds meer mensen om zich heen krijgt, want uiteindelijk is die groep natuurlijk

hartstikke belangrijk, die middengroep, maar als die steeds meer mensen om zich heen krijgt, dan krijgt hij macht' (respondent 12).

Ook wordt er aangegeven dat de *dader vol van zichzelf is en weinig zelfreflectie heeft*. 'Zij hebben juist de macht over anderen. Met natuurlijk misschien het gevolg dat ze narcistisch worden of dat ze grote egotrippers worden' (respondent 8). De respondenten waren het eens over het feit dat de gevolgen van het ouderschap minder aanwezig en ernstig zijn dan de gevolgen voor het slachtofferschap.

Gevolgen slachtoffer

Bij de gevolgen van de slachtoffers werden er *milde tot ernstige gevolgen* gesignaleerd. 'Ja hele erge, ik ken iemand die heeft daar zelfmoordpogingen om gedaan. Die is op de basisschool gepest' (respondent 3). Verder kan *pesten sociale en psychische problemen veroorzaken bij slachtoffers*. Hieronder werd onzekerheid, onveilig voelen, buiten de groep vallen, psychische problematiek en de emotionele staat door de respondenten gesignaleerd. 'Je merkt dat ze zich anders voelen, zodra ze zich anders voelen, voelen ze zich minder. Je ziet een bepaald stereotype gedragingen, ze worden heel snel agressief of ze worden heel erg in zichzelf getrokken omdat ze dan zichzelf willen beschermen voor die pijn die ze anders voelen' (respondent 8). Behalve interne gevolgen, werden ook verschillende externe gevolgen genoemd, namelijk *gevolgen voor schoolloopbaan, sociale contacten, het gedrag en fysieke gevolgen voor slachtoffers*. Het is interessant om te zien dat de respondenten op een redelijk gemakkelijke manier de gevolgen van pesten voor de slachtoffers konden benoemen en voorbeelden uit eigen ervaringen konden geven, maar dat het noemen van de prevalentie van pesten een stuk moeilijker was.

Aanpak

Als tweede doel zal er onderzocht worden hoe leerkrachten pestgedrag aanpakken. Met aanpak wordt er bedoeld op hoe leerkrachten van de basisschoolgroepen 5 tot en met 8 met het pesten omgaan. Hieronder vallen de preventieve en curatieve beleidsmaatregelen op school, de protocollen en methodieken, de persoonlijke aanpak van de leerkracht (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), de mate van tevredenheid van de leerkracht en de wensen die zij hebben.

Preventieve (beleids)maatregelen van school

Door 6 respondenten werd aangegeven dat een *goede sfeer belangrijk* is om op een indirecte manier pesten tegen te kunnen gaan. 'De sfeer op een school is sowieso heel belangrijk, wij besteden daar heel veel aandacht aan. Het ontwikkelingsgericht onderwijs gaat er ook vanuit dat alleen als een kind zich emotioneel vrij voelt, dus als je veilig voelt in een bepaalde setting, dat je dan tot ontwikkeling kan komen' (respondent 7). Ook werd de *toegankelijkheid van en preventieve activiteiten door de leerkracht* genoemd als een preventieve factor voor pesten. 'Er is veel rust en controle'

(respondent 2). 'Tijdens gym doen we spellen waarin samenwerken centraal staat' (respondent 6). Een interessant gegeven wat vaak genoemd werd door de leerkrachten, is dat *reguliere scholen pestgedrag niet allemaal even serieus nemen*. 'Pesten wordt daardoor een beetje ondergeschoven en waarom, omdat wij niet heel vaak zien dat het op een grote schaal wordt gedaan. Of dat er echt een grote impact is op een kind waardoor de school als geheel denkt van daar moeten we wat mee doen' (respondent 8). Bij de waardering van pesten werd aangegeven dat pesten vaak als ernstig wordt gezien, dus is het van belang af te vragen waarom pestgedrag door de scholen niet altijd als serieus wordt ervaren.

Curatieve (beleids)maatregelen klas

Bij de curatieve maatregelen in de klas, werd duidelijk dat er onderling een *verschil in aanpak van de leerkrachten* was en dat *het oplossen geschiedde door het onopvallend aanpakken van voorgevallen incidenten in de eigen klas*. 'Nou binnen de klas zullen ze er echt wel alles aan doen om pesten te voorkomen, iedereen op hun eigen manier en de een werkt beter dan de ander' (respondent 8). Ook gaf een aantal leerkrachten aan dat de rol van de ouders hierin van groot belang is. De *houding van ouders is van belang bij overleg*, omdat het een aantal respondenten opviel dat ouders snel partij kiezen of het gedrag van hun kind ontkennen en dat het daardoor moeilijker is om tot hen door te dringen. 'Vaak zeggen ze dan van mijn kind pest niet, zo is mijn kind niet. Nou ja, ik wil het ook wel voor je gaan filmen hoor vind ik ook goed, maar ik weet dat hij wel pest' (respondent 9).

Preventieve gebruik van protocollen en methodieken

Het *gebruik van protocollen en methodieken* werd door 10 respondenten toegepast op de scholen, echter was er vaak wel sprake van protocollen en methodieken die niet specifiek ontwikkeld zijn voor pesten, maar voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Protocollen en methodieken die genoemd werden: respectprotocol, sociale vaardigheidstraining, PAD (programma alternatief denken), de week van respect, schoolbrede sociale vaardigheidslessen, burgerschapslessen, identiteitslessen, pestbeleid oplossingsgericht werken, godsdienstige methode TREF, GIP model, methode Sarah en Jeroen, methode Leefstijl, speeldoos en de methode 'no blame'.

De leerkrachten gaven aan dat de *protocollen en methodieken als wisselend effectief worden* bevonden om het pesten tegen te gaan. 'Nou dat ik merk dat de kinderen naar elkaar toleranter zijn en elkaar ook wat ruimte geven. En er niet gelijk erop slaan, maar bijvoorbeeld tot tien tellen of even weglopen, even zuchten' (respondent 7). Dit citaat is een duidelijk voorbeeld van het feit dat sociale vaardigheidstrainingen volgens de respondenten effectief zijn tegen pesten. De vraag die hier gesteld kan worden, is waarom de scholen voornamelijk voor de algemene

protocollen en methodieken kozen en zich niet specifiek richtten op pesten. 'Ik vind het respectprotocol dat onze school hanteert niet erg zinvol' (respondent 3).

Persoonlijke aanpak t.a.v. preventief en curatief

De eigen aanpak was volgens de respondenten *gebaseerd op de school (4 keer), collega's (4 keer), eigen ideeën en ervaringen (3 keer), maar weinig gebaseerd op opleiding (7 keer)*. Een viertal respondenten gaf aan dat er vanuit de opleiding weinig informatie werd gegeven over hoe pesten het best aangepakt kan worden en zagen dit graag veranderen. 'Ik heb weinig kennis over de aanpak van pesten vanuit de PABO meegekregen' (respondent 1). 'Ik heb ook interesse in andere manieren van aanpakken van pestgedrag' (respondent 5). Bij de persoonlijke aanpak van pesten, was er vaak sprake van een gezamenlijke aanpak tussen leerkracht en kinderen. Deze kunnen onderscheiden worden in *praten met leerlingen, confronteren, zelf laten oplossen, onopvallend aanpakken, straffen, belonen, oorzaak achterhalen, variabelen en niet alleen naar dader kijken*. 'Ik wil pesten altijd samen oplossen met de kinderen' (respondent 3). Opvallend is dat alle leerkrachten bepaalde persoonlijke aanpakken hanteerden en dit voornamelijk als uitgangspunt zagen voor het tegengaan van pesten. De persoonlijke aanpak kan dus gezien worden als de meest belangrijke aanpak volgens de respondenten. Er werd ook duidelijk dat de respondenten van mening waren dat de *leerkracht tussen kinderen staat en zorgt voor een positief klimaat*. 'Nou ook regelmatig met ze korte spelletjes te doen, dus korte interacties. Even als voorbeeldje, een vijfminuten spelletje, dat je dat even doet, een vorm van beloning. (...) Maar gewoon wel dat er een balans moet zijn tussen hard werken en gezelligheid. Ik denk dat het de kunst is als leerkracht om daar een balans in te vinden' (respondent 12). Verder *greep de leerkracht overwegend gelijk in of probeerde het te voorkomen* wanneer er een vorm van pesten was voorgevallen (vermijdende aanpak). Ook *was er meestal sprake van overleg met collega's bij problemen* en werden *ouders op de hoogte houden bij pestgedrag door middel van gesprekken en ander contact*. De *eigen aanpak en contact met ouders werd als effectief ervaren* door de leerkrachten. Door de ouders erbij te betrekken valt de normatieve aanpak eigenlijk al af.

Mate van tevredenheid t.a.v. preventief en curatief

Men was wisselend tevreden over *schoolbeleid en eigen aanpak*, waarbij de respondenten tevreden waren over hun eigen aanpak (3 keer), maar niet tevreden waren over de aanpak van de school doordat ze hier geen zicht op hadden, of niet op één lijn zaten met de school (6 keer). Iedereen vond het wiel zelf uit. Daarbij kwam dat de *leerkracht behoefte had aan meer aandacht voor pesten, zowel schoolbreed als in de klas*. 'Ik vind het lastig om tijd te vinden om het pesten te bespreken met de kinderen' (respondent 2). Een aantal leerkrachten gaf dit aan, en hierdoor kan er afgevraagd

worden waarom er niet meer afgesteld wordt tussen de school en de leerkrachten over het bestrijden van pesten.

Wensen; preventief en curatief

Als wensen van de leerkrachten werd aangegeven dat er *behoefte is aan aanvullende informatie en aanpassing van de methodiek of het schoolbeleid*. 'Ik zou graag een passende methodiek en nieuw gespecialiseerd personeel willen' (respondent 6). Hierdoor zouden de leerkrachten en het schoolbeleid meer op één lijn komen te zitten waardoor pesten wellicht meer in de kern kan worden aangepakt.

Discussie

Het hoofddoel van dit onderzoek was om inzicht te verkrijgen in de visie en aanpak van leerkrachten in het basisonderwijs ten aanzien van pestgedrag. Met betrekking tot de visie van leerkrachten op pestgedrag werd er allereerst gekeken naar welke definitie leerkrachten hanteren. Vanuit de literatuur wordt pesten gedefinieerd als een specifieke vorm van agressief gedrag. Dit kan beschreven worden als een situatie waarin een leerling herhaaldelijk wordt blootgesteld aan doelbewust en negatief handelen door één of meer leerlingen (Boulton & Underwood, 1992; Olweus, 2003). In de resultaten is bevonden dat de respondenten het pesten structureel terugzagen, waarbij het pesten doelbewust gebeurde. Onder structureel pesten werd het constant en systematisch opzoeken van een ander kind verstaan. Uit de resultaten bleek dat de leerkrachten op dit gebied goed op de hoogte waren van het structurele karakter van pestgedrag. Ook gaven de leerkrachten aan het doelbewuste aspect mee te nemen in de definiëring.

Uit onderzoek blijkt dat veel leerkrachten niet in staat zijn de profielen van daders en slachtoffers te signaleren (Allen, 2010; Bauman & Del Rio, 2005; Craig et al., 2000). De leerkrachten in dit onderzoek gaven aan geen uiterlijke kenmerken te herkennen van daders, maar wel van slachtoffers. Bij de interne kenmerken onderscheidde de leerkrachten de profielen wel. Het profiel van het slachtoffer was conform eerder onderzoek, waarbij de kenmerken overeenkwamen met de gevonden literatuur (Hodges, Malone, & Perry, 1997; Nansel et al., 2004; Nansel, Overpeck, Pilla, Ruan, Simons-Morton, & Scheidt, 2001; Nicolaidis et al., 2002; Rigby & Slee, 1991; Slee, 1995). Een tegenstrijdig resultaat werd gevonden bij het profiel van de dader. Leerkrachten zagen daders als onzeker en zelfverzekerd. Daarnaast vertoonden daders onbehouwen gedrag. Dit kwam deels overeen met wat andere onderzoeken aangeven met betrekking tot het profiel van de dader. Hierin werd het onbehouwen en zelfverzekerde gedrag beschreven, maar de onzekerheid niet (Byrne, 1994; Craig, 1998; Hanish & Guerra, 2004; Kumpulainen et al., 1998; Lagerspetz, Bjorkqvist, Berts, & King, 1982; Nansel et al., 2001, 2004; Perren & Alsaker, 2006; Kumpulainen & Rasanen, 2000; Schwartz, 2000;

Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, Winter, & Verhulst, 2004). Hiermee kwam de geformuleerde verwachting deels uit. Leerkrachten herkenden het profiel van de slachtoffer en het profiel van de dader gedeeltelijk.

De voornaamste plekken waar pesten voorkomt zijn volgens onderzoek het klaslokaal en de speelplaats (Boulton, 1997; Roland & Galloway, 2002). Het onderzoek van Fekkes en collega's (2005) ondersteunt dit resultaat. Daarnaast zou er ook gepest worden in de gangen en tijdens het gymmen. Leerkrachten in dit onderzoek gaven aan dat er meer gepest werd op de plekken en in de situaties waar er minder toezicht is. Dit kwam overeen met de verwachting dat leerkrachten het pestgedrag meer terug zouden zien komen op de plekken waar zij minder toezicht op hebben.

Bauman en Del Rio (2005) laten in hun onderzoek zien dat het ingrijpen van de leerkracht afhangt van de waardering van het pestgedrag. Ten aanzien van de verklaringen van de dader gaven de leerkrachten aan dat deze aandacht zoeken. Daarnaast zagen de leerkrachten dat de daders onzeker, jaloers en weinig empathisch kunnen zijn. Ten aanzien van de verklaringen voor de slachtoffer werd vermeld dat deze het pestgedrag over zichzelf afroepen. Dit kwam door het onhandig reageren of overreageren van het slachtoffer. Wanneer iemand slachtoffer is van pestgedrag, kan diegene een groter risico op academische problemen hebben, zoals spijbelen en schooluitval (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Daarnaast hebben slachtoffers een verhoogd risico op geestelijke en lichamelijke gezondheidsproblemen (Fekkes et al., 2005). Dader zijn, is een belangrijke voorspeller van crimineel en antisociaal gedrag (Van der Wal, De Wit, & Hirasing, 2003). De leerkrachten gaven bij de gevolgen voor de dader aan dat deze buiten de groep staat of macht heeft. Daarnaast waren daders vol van zichzelf en hadden zij weinig zelfreflectie. Voor de slachtoffers werden milde tot ernstige gevolgen gesignaleerd. Pesten kon sociale en psychische problemen veroorzaken volgens de leerkrachten. Ook konden slachtoffers negatieve gevolgen ondergaan met betrekking tot hun schoolloopbaan en in sociale contacten. De verwachting was dat leerkrachten de gevolgen van pestgedrag zouden onderschatten. Binnen dit onderzoek is gebleken dat de leerkrachten de gevolgen van de slachtoffers binnen de eigen schoolse situatie juist inschatten, maar de gevolgen van de daders onderschatten. Het criminele gedrag werd namelijk weinig genoemd. De vraag die dit oproept is waar deze bevindingen op gebaseerd zijn, namelijk op eigen ervaringen binnen de klas of school, of op berichten uit de media. Hier is een gelegenheid voor vervolgonderzoek.

Met betrekking tot de aanpak van leerkrachten in het basisonderwijs werd er allereerst gekeken naar de preventieve en curatieve beleidsmaatregelen ten aanzien van pestgedrag op de scholen. De leerkrachten gaven aan dat zij een goede sfeer van belang vinden, om zo op een indirecte manier het pesten tegen te kunnen gaan. Ook werden de toegankelijkheid van en de preventieve activiteiten door de leerkracht genoemd als een

preventieve factor voor het pesten. Interessant hierbij was dat leerkrachten benoemden dat reguliere scholen het pestgedrag niet allemaal even serieus nemen. De effectiviteit van deze preventieve en curatieve maatregelen is afhankelijk van de implementatie hiervan. Zo benoemen Baar en collega's (2007) dat een pestbeleid pas werkt, wanneer rekening gehouden wordt met de concrete implementatie hiervan. Het beleid kan erop gericht zijn om pestgedrag zoveel mogelijk preventief te benaderen of om duidelijke richtlijnen te geven aan de leerkracht om het gedrag adequaat curatief aan te pakken. Er werd verwacht dat de aanpak van de leerkrachten op zowel de persoonlijke visie, als op het schoolbeleid is gericht. In het onderzoek is gebleken dat de leerkrachten vooral de persoonlijke aanpak hanteerden en de aanpak weinig richtten op het schoolbeleid.

Naast de beleidsmaatregelen werd er ook gekeken naar de preventie en curatieve protocollen en methodieken ten aanzien van het pestgedrag. In de literatuur wordt het pestprotocol van Olweus (2003) veelvuldig aangehaald. De doelen in dit preventieprogramma zijn gericht op macro-, meso- en microniveau. Een voordeel van dit preventieprogramma is dat deze 'evidence based' is. Zulke programma's zijn van belang, omdat dan bewezen is dat de maatregelen in het programma effectief zijn gebleken. Door de leerkrachten werden wel protocollen en methodieken besproken en toegepast, maar deze waren niet specifiek voor pesten ontwikkeld. Ze werden veelal toegepast voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden. Door de leerkrachten werden verschillende protocollen en methodieken toegepast, waarbij ze als zowel effectief als niet effectief bevonden werden. Wanneer er aangegeven werd dat de protocollen en methodieken als niet effectief bevonden werden, kan dit de vraag oproepen of deze methodieken en protocollen wel op de juiste manier uitgevoerd worden. Dit kan de effectiviteit ervan erg beïnvloeden. In vervolgonderzoek zou dit meegenomen kunnen worden.

Een belangrijke subdoelstelling van de aanpak is de persoonlijke aanpak van de leerkrachten. Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) onderscheiden drie benaderingen die leerkrachten hanteren, namelijk een assertieve benadering, een normatieve benadering en vermijdende benadering. De leerkrachten in dit onderzoek gaven aan dat zij praten met leerlingen, confronteren, zelf laten oplossen, onopvallend aanpakken, straffen, belonen, oorzaak achterhalen en niet alleen naar de dader kijken. Daarnaast waren de leerkrachten in dit onderzoek van mening dat zij tussen de kinderen staan en zorgen voor een positief klimaat. Verder greep de leerkracht overwegend gelijk in of probeerde pestgedrag te voorkomen wanneer er een vorm van pesten was voorgevallen (assertieve aanpak). Ook was er meestal sprake van overleg met collega's bij problemen en werden ouders op de hoogte gehouden van pestgedrag door middel van gesprekken en ander contact. De eigen aanpak en contact met ouders werd als effectief ervaren door de leerkrachten.

Ten slotte werd er gekeken naar de mate van tevredenheid en de wensen van de leerkrachten. Geconcludeerd kan worden dat de leerkrachten meer tevreden waren over hun eigen aanpak dan over de aanpak van school. Er werd volgens de respondenten te weinig aandacht geschonken aan het pestgedrag en er was weinig zicht op wat er daadwerkelijk gebeurt. Er was een behoefte aan een passende methodiek en gespecialiseerd personeel. Naast de eigen aanpak is ook de opleiding van de leerkracht en de opvoedstijl van ouders van invloed op het verloop van het pestgedrag (Baldry, 2003; Cassidy, 2009; Curtner-Smith et al., 2006; Shields & Cicchetti, 2001; Smokowski & Kopasz, 2005). Onderzoek toont aan dat het tekort aan informatie dat op lerarenopleidingen voor basisonderwijs wordt aangeboden een belangrijk aandachtspunt is (Allen, 2010; Nicolaidis, Toda, & Smith, 2002).

Nadat de belangrijkste conclusies van de doelstellingen zijn behandeld, kan er nu besloten worden in hoeverre het hoofddoel van dit onderzoek is bereikt, namelijk om inzicht te verkrijgen in de visie en aanpak van leerkrachten in het basisonderwijs ten aanzien van pestgedrag. Concluderend kan gezegd worden dat ten aanzien van de visie en aanpak meer inzicht is verkregen, maar een aantal aspecten nog wel onduidelijk zijn gebleken. Zo is het duidelijk geworden wat de leerkrachten verstonden onder pestgedrag en welke definitie zij hanteerden en welke waardering zij gaven aan het pestgedrag ten aanzien van de verklaringen en gevolgen voor zowel daders als slachtoffers. Ook werd duidelijk hoe leerkrachten de locaties van pestgedrag en het toezicht hierop ondervonden. De samenhang tussen deze aspecten is niet getoetst binnen dit onderzoek, en kan wellicht in een vervolgonderzoek meegenomen worden. Ten aanzien van de aanpak werd er vooral inzicht verkregen over de eigen aanpak. Minder duidelijk werd de rol van de school, de interactie tussen de leerkracht en het schoolbeleid en de hierbij horende methodieken/methoden. Daarentegen is er een duidelijk inzicht verkregen in de mate van tevredenheid en de wensen van de leerkrachten.

Limitaties

Kwalitatief onderzoek leent zich niet voor het onderzoeken van causale verbanden. Dat maakt het lastig om bepaalde gevolgtrekkingen te leggen. Hier zou kwantitatief onderzoek een goede aanvulling op zijn. Hiermee zou bijvoorbeeld de aanpak van de leerkracht ten aanzien van diens attitude meer onderzocht kunnen worden (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Dat leerkrachten zeggen iets te doen, hoeft niet altijd te betekenen dat dit ook werkelijk op die manier gebeurt. Observaties van gedrag of het onderzoeken van de perspectieven van de kinderen zelf ten aanzien van de leerkracht zou goede aanvulling zijn. Daarnaast kan er in vervolg onderzoek ook gekeken worden naar het positieve zelfbeeld van de dader.

Dit onderzoek heeft gebruik gemaakt van de informatie van twaalf respondenten, waardoor de generalisatie niet optimaal is. Weliswaar is er gebruik gemaakt van een

diverse groep respondenten, maar wanneer er meer mensen zouden zijn opgenomen in het onderzoek, zou de generaliseerbaarheid beter zijn. Dit zou bij een vervolgonderzoek kunnen worden uitgebreid om zo nog meer verschillende informatie te vergaren. Een interessant vraagstuk was waarom de respondenten de eigen aanpak wel als effectief ervoeren, maar de protocollen en methodieken als wisselend effectief. Dit was iets waar op doorgevraagd had moeten worden zodat hier een compleet antwoord op gegeven had kunnen worden.

Aandachtspunten voor de praktijk kunnen zich richten op het meer optimaal maken van de samenwerking tussen de leerkrachten en het schoolbeleid. Er werd namelijk een aantal keer aangegeven dat deze op het gebied van het bestrijden van pestgedrag niet op één lijn zitten. Dit is van belang om pestgedrag zo goed mogelijk tegen te kunnen gaan. Ook was er behoefte aan passende methodieken, aangezien er nu voornamelijk met methodieken gewerkt wordt die zich richten op de algemene sociale ontwikkeling van de kinderen; die dus meer preventief zijn. Dit zou meegenomen kunnen worden als implicatie. Daarnaast werd aangegeven dat protocollen overwegend als niet zinvol worden ervaren. Het zou nuttig zijn dit mee te nemen als aandachtspunt, gezien de wens van leerkrachten voor een schoolbrede aanpak van pestgedrag en meer overleg met collega's hierover. Naar voren kwam bovendien dat de eigen houding van de leerkracht en de manier van aanpak van belang is voor het voorkomen en aanpakken van pestgedrag in de klas. Leerkrachten gaven tevens aan weinig informatie mee te krijgen vanuit de PABO over hoe om te gaan met pestgedrag. Aangezien het belang van aandacht voor pestgedrag, is het noodzakelijk dat leerkrachten hier een basis leggen wanneer zij starten als beginnend leerkracht. Hier moet op de PABO's aandacht aan worden besteed, gezien de ernstige gevolgen die pestgedrag kan hebben wanneer hier niet juist op wordt ingespeeld door de leerkracht.

Referenties

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34, 1-15.
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 27, 71-90.
- Baar, P. L. M. (2002). *Training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2001). *Kwalitatief onderzoek. Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse*

- & *Neglect*, 27, 713-732. doi:10.1016/S0145-2134(03)00114-5
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools. *School Psychology International*, 26, 428-442. doi:10.1177/0143034305059019
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek. Denken en doen*. Den Haag: Boom onderwijs.
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233. doi:10.1177/0143034300211001
- Boulton, M. J., Duke, E., Holman, G., Laxton, E., Nicholas, B., Spells, R., Williams, E., & Woodmansey, H. (2009). Associations between being bullied, perceptions of safety in classroom and playground, and relationship with teacher among primary school pupils. *Educational studies*, 35, 255-267. doi:10.1080/03055690802648580
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73- 87.
- Byrne, B. J. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *The Irish Journal of Psychology*, 15, 574-586.
- Cassidy, T. (2009). Bullying and victimisation in school children: The role of social identity, problem-solving style, and family and school context. *Social Psychology of Education*, 12, 63-76. doi:10.1007/s11218-008-9066-y
- Curtner-Smith, M. E., Culp, A. M., Culp, R., Scheib, C., Owen, K., Tilley, A., Murphy, M., Parkman, L., & Coleman, P. W. (2006). Mothers' parenting and young economically disadvantaged children's relational and overt bullying. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 181-193. doi:10.1007/s10826-005-9016-7
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21. doi:10.1177/0143034300211001
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347. doi:0022-006»98/\$3.00
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81-91. doi:10.1093/her/cyg100

- Flashpohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., & Sink, H. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools, 46*, 636-649. doi:10.1002/pits.20404
- Gini, G., & Pozzoli, T., (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Glasner, A. T. (2010). On the front lines: Educating teachers about bullying and prevention methods. *Journal of Social Sciences, 6*, 537-541.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 17-38
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and psychiatry and allied disciplines, 41*, 441-455.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Davis Crump, A., Saylor, K., Yu, K., & Simmons Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of youth at risk. *Journal of Early Adolescence, 21*, 29-49.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*, 133-146. doi:10.1080/0013188011005113 7
- Hodges, E. V. E., Malone, M. J., & Perry, D. G. (1997) Individual risk and social risk as interacting determinants of victimisation in the peer group. *Developmental Psychology, 33*, 1032-1039. doi:10.1037/0012-1649.33.6.1032
- James, D. J., Lawlor, M., Flynn, A., Murphy, N., Courtney, P., & Henry, B. (2006). One school's experience of engaging with a comprehensive anti-bullying programme in the Irish context: Adolescent and teacher perspectives. *Pastoral Care in Education, 24*, 39-48. doi:10.1111/j.1468-0122.2006.00389.x
- Jansen, D., Veenstra, R., Ormel, J., Verhulst, F. C., Reijneveld, S.A. (2011). Early risk factors for being a bully, victim, or bully/victim in late elementary and early secondary education. *BMC Public Health, 11*, 1-7. doi:10.1186/1471-2458-11-440
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence, 23*, 661-674.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431-453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005

- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: The student teachers' perspective. *Educational Psychology, 24*, 109-120. doi:10.1080.0144341032000146458
- Kumpulainen, K., Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse and neglect, 24*, 1567-1577.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S.-L. et al. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse & Neglect, 22*, 705-717.
- Lagerspetz, K. M., Bjorkqvist, K., Berts, M., & King, E. (1982). Group aggression among school children in three schools. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 45-52.
- Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties, 11*, 61-75. doi:10.1080/13632750500393342
- Loeber, R., & Dishion, T. J. (1984). Boys who fight at home and school. Family conditions influencing cross-setting consistency. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 52*, 759-768.
- Ma, X., Stewin, L. L., & Mah, D. L. (2001). Bullying in school: Nature, effects and remedies. *Research Papers in Education, 16*, 247-270. doi:10.1080/02671520110058688
- Nansel, T. R., Craig, W., Overpeck, M. D., Saluja, G., Ruan, W. J., & the Health Behavior in School-Aged Children Bullying Analyses Working Group. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 158*, 730 -736.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094 -2100.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 105-118. doi:10.1348/000709902158793
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology, 30*, 283-296. doi:10.1080/0144341090357312.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*, 12-20.
- Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 45-57. doi: 10.1111/j.1469-7610.2005.01445.x
- Prewitt, P. W. (1988). Dealing with Ijime (bullying) among Japanese students. *School*

- Psychology International*, 9, 189–195.
- Rigby, K. (1999). Peer victimization at school and the health of secondary school students. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 95–104.
- Rigby, K., & Slee, P. T. (1991). Dimensions of interpersonal relation among Australian children and implications for psychological well-being. *The Journal of Social Psychology*, 133, 33–42.
- Roberts, E. E. (2011). Teachers' perceptions of anti-bullying interventions and the types of bullying each intervention prevents. *Annual Review of Education, Communication, and Language Sciences*, 8, 75–94.
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research*, 40, 299–312. doi:10.1080/0013188022000031597
- Ruiter, M., Wiefferink, K., & Buijs, G. (2006). *Het PRIMA Pakket: Een effectief antipestprogramma voor Nederland*.
- Scholte, R., Engels, R., Haselager, G., & de Kemp, R. (2004). Stabiliteit in pesten en gepest worden: Associaties met sociaal functioneren op de basisschool en middelbare school. *Pedagogiek*, 24, 171–186.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181–192.
- Shields, A., & Cicchetti, D. (2001). Parental maltreatment and emotion dysregulation as risk factors for bullying and victimization in middle childhood. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 349–363. doi:10.1207/S15374424JCCP3003_7
- Siann, G., Callaghan, M., Lockhart, R., & Rawson, L. (1993). Bullying: Teachers' views and school effects. *Educational Studies*, 19, 307–321. doi:10.1080/0305569930190306
- Slee, P. T. (1995). Bullying in the playground: The impact of inter-personal violence on Australian children's perceptions of their play environment. *Children's Environments*, 12, 320–327.
- Smith, P. K., & Shu S. (2012). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193–212. doi:10.1177/0907568200007002005
- Smokowski, P. R., & Kopasz, K. H. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects, family characteristics, and intervention strategies. *Children & Schools*, 27, 101–110. doi:10.1093/cs/27.2.101
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 80–89. doi:10.1002/cbm
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., Winter, A. F., & Verhulst, F. C. (2004).

Bullying and victimization in elementary schools: a comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 4, 672-682.

Van der Wal, M. F., De Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317. doi:10.1542/peds.111.6.1312

Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3-25.

Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Educational and treatment of children*, 27, 37-45.

Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35.