



Pesten op de basisschool: visie en aanpak van leerkrachten

S. Draaijer (3263452)

L. Drenth (3648958)

J. Galesloot (3478424)

E.J.M. van den Noort (3348768)

Docent: Dr. P. Baar

Tweede beoordelaar: Drs. C. Tijsseling

Cursus: Bachelor thesis Pedagogische Wetenschappen

Departement Pedagogische en Onderwijskundige Wetenschappen

Instelling: Universiteit Utrecht

Cursusjaar: 2011/2012

Cursuscode: 200600042

Datum: juni, 2012

Abstract

The purpose of this study was to explore third and fourth grade teachers' perceptions of bullying, their visions of bullying, their approach to prevent bullying and their (informational) needs regarding bullying in the school context. For this exploratory study, 12 teachers were interviewed in depth. Subsequently, the data were qualitatively analyzed to answer the various objectives. Results showed that teachers do not mention all the elements of the official definition. Locations called as places for bullying were mostly outside the class, for example schoolyard or swimming pool. When it came to the cause of bullying behavior, teachers predominantly named child related factors as well from victims as bully's. Teachers appreciate bullying as a serious issue. Each school is creating a positive climate to prevent bullying. When bullying happens schools have different methods to intervene. Finally, some of the teachers were interested in getting more information about bullying. An implication of this research is that respondents were not randomly assigned. Recommendations for further research have been made.

Keywords: bullying, victimization, middle school teachers, prevention, intervention

Inleiding

Pesten is, wereldwijd, een groot probleem wat al lange tijd bestaat (Benitez, Garcia-Berben & Fernandez-Cabezas, 2009; Van Hattum, 1997; Vreeman & Carroll, 2007). Pesten kan worden beschouwd als het doelbewust blootstellen aan negatieve sociale en fysieke handelingen, van de ene persoon gericht op de andere persoon. Deze negatieve handelingen gebeuren herhaaldelijk, gedurende langere periode en er is hierbij sprake van een asymmetrische machtsrelatie tussen het slachtoffer en de dader of daders. De dader heeft vaak een dominante houding ten opzichte van het slachtoffer. Pesten is een intentionele handeling om iemand te beschadigen; het pesten gebeurt dus doelbewust (Allen, 2010; Boulton & Underwood, 1992; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; Greene, 2003; Nansel, Overpeck, et al., 2001; Olweus, 2003).

Pestgedrag kan onderverdeeld worden in openlijk of relationeel pesten (Crick & Bigbee, 1998). Openlijk pesten kan bestaan uit fysiek pesten, verbaal pesten en materieel pesten. Bij fysiek pesten wordt geprobeerd door middel van lichaamscontact de ander pijn te doen. Voorbeelden hiervan zijn slaan en schoppen. Verbaal pesten, is pestgedrag waarbij woorden gebruikt worden om het slachtoffer te kwetsen. Dit kan door middel van uitschelden of beledigen (Hawker & Boulton, 2003). Voorbeelden van materieel pesten zijn spullen afpakken of kapot maken. Openlijk pesten komt meer voor bij jongere kinderen (Craig et al., 2009). Naast openlijk pesten bestaat er ook relationeel pesten, dit pestgedrag is minder zichtbaar. Het schaadt anderen door middel van kwetsende manipulatie (Crick & Bigbee, 1998). Het kan zich voordoen op een directe en indirecte manier. Bij direct pesten wordt een ander buitengesloten of openlijk genegeerd (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Van der Wal, de Wit & Hirasings, 2003). Voorbeelden van indirect pesten zijn roddelen of geheimen verklappen (Olweus, 1997; Smith & Ananiadou, 2003). Naast het feit dat er verschillende vormen van pesten te onderscheiden zijn, is er vaak een onduidelijke grens tussen pesten en plagen. Pesten wordt soms vergoelijkt door het plagen te noemen, maar dit is niet hetzelfde. Bij plagen is er sprake van een gelijke machtsverhouding, er is geen winnaar of verliezer. De geplaagde is in staat zichzelf te verdedigen en loopt geen lichamelijke of geestelijke schade op (Van der Meer, 2002). Pestgedrag staat bekend als één van het meest voorkomende agressieve gedrag onder basisschoolkinderen (Crick & Bigbee, 1998; Greene, 2003). Onderzoek onder 2766 Nederlandse kinderen van negen tot elf jaar levert op dat 16,2 procent van de kinderen regelmatig (een paar keer per maand) gepest wordt, 7,3 procent van de kinderen wordt zelfs meerdere keren per week gepest. Het aantal kinderen dat zelf regelmatig zegt te pesten is 5,5 procent (Fekkes et al., 2005).

Er zijn verschillende risico's verbonden aan pesten. Slachtoffers van pesterijen laten een relatief hoge mate van internaliserende problematiek zien. Kinderen kunnen teruggetrokken en angstig worden door pestgedrag. Daarnaast lopen kinderen die gepest worden ook een hoger risico op leerproblemen. Tenslotte worden er vaker gezondheidsklachten bij slachtoffers geconstateerd zoals slaapproblemen, buikpijn en hoofdpijn (Allen, 2010; Cleary, 2000; Dake,

Price & Telljohann, 2003; Keeler, 2007; Hanish, Ryan, Martin & Fabes, 2005; Kim, Leventhal, Koh, Hubbard & Boyce, 2006; Olweus, 2003). Daders van pesten zijn agressiever, hebben moeite met het voelen van empathie, zijn minder geliefd en hebben een hoger zelfbeeld dan kinderen die niet pesten (Houbre, Tarquinio, Thuillier & Hergott, 2006; Veenstra et al., 2005). Op de langere termijn hebben daders een verhoogde kans op het ontwikkelen van externaliserend en hyperactief gedrag (Bender & Lösel, 2011; Kumpulainen en Räsänen, 2000; Van der Wal et al., 2003). Pesten is ook een voorspeller van antisociaal en crimineel gedrag op latere leeftijd (Farrington & Ttofi, 2011; Kaltiala-Heino, Rimpelä, Rantanen & Rimpelä, 2000). Het pesten binnen de schoolcontext is een probleem waar leerkrachten, ouders en schoolpsychologen zich dan ook zorgen om maken (Dieterich & Jenson, 2007). De laatste jaren wordt er steeds meer aandacht besteed aan de pestproblematiek en zijn er vele preventie- en interventieprogramma's ontwikkeld. Toch blijft het probleem bestaan. Er wordt vaak een centrale rol aan leraren toegekend wat betreft het voortbestaan van pesten op scholen (Roberts, 2011; Yoon & Kerber, 2003). Dit maakt het belangrijk om te kijken naar de wijze waarop leerkrachten zelf hun rol in de pestproblematiek zien en hoe zij de aanpak om pesten te voorkomen of terug te dringen ervaren. Er is namelijk gebleken, dat er veel verschillen bestaan in de reacties van leerkrachten op pestgedrag (Yoon, 2004). In huidig onderzoek wordt getracht door systematische analyse van kwalitatieve bevraging de kennis over dit onderwerp uit te breiden met het oog op de nog te ontwikkelen protocollen en methodieken om het voortbestaan van pesten te bestrijden.

De algemene doelstelling van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de visie en aanpak van de leerkrachten in de middenbouw van het basisonderwijs ten aanzien van pestgedrag, zodat aandachtspunten geformuleerd kunnen worden naar een mogelijk meer effectieve aanpak. Veel anti-pest programma's zijn opgesteld voor de bovenbouwgroepen van de basisschool, echter, vanuit preventief oogpunt ligt het voor de hand om programma's juist ook op jongere leeftijdsgroepen te richten (Baar, Wubbels & Vermande, 2007). Dit onderzoek is gericht op leerkrachten in de middenbouw van het basisonderwijs. Kinderen leren vanaf ongeveer 8 à 9 jaar (groep 5) zich te verplaatsen in de gevoelens, gedachten en motieven van een ander en kunnen dan hierover ook in gesprek gaan. Vanaf deze leeftijd groeit het sociaal inzicht en leren kinderen rekening met elkaar te houden (Kohnstamm, 2009). De visie van leerkrachten wordt in dit onderzoek geoperationaliseerd naar definitie, signalering en waardering van pesten. Bij de aanpak van pesten wordt globaal onderscheid gemaakt tussen preventieve en curatieve maatregelen.

De eerste doelstelling van dit onderzoek is gericht op inzicht verkrijgen in de visie van leerkrachten ten aanzien van pesten. De operationele kernmerken hierbij zijn: Welke gedragingen definiëren leerkrachten als pesten, op welke wijze wordt dit gesignaleerd en gewaardeerd? De manier waarop leerkrachten pestgedrag definiëren, signaleren en waarderen is wellicht mede bepalend voor de visie van leerkrachten, dit heeft invloed op de aanpak van pestgedrag (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Kennis over pesten is een voorwaarde om pestgedrag te

kunnen signaleren en de ernst ervan te kunnen inschatten. Eerdere studies hebben laten zien dat leerkrachten verschillen in de wijze waarop zij pestgedrag definiëren (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt & Lemme, 2006). Uit onderzoek is gebleken dat leerkrachten onderling niet op een lijn zitten wat betreft de definitie van pesten; zo benoemen niet alle leerkrachten het intentioneel gedrag van de pester en het machtsverschil tussen dader en slachtoffer (Naylor et al., 2006). Sommige leerkrachten zullen bepaald gedrag al snel zien als pesten, terwijl andere leerkrachten ditzelfde gedrag vinden passen bij de leeftijd en ontwikkeling van het kind. Zo komt bijvoorbeeld uit onderzoek van Allen (2010) naar voren dat vooral openlijke en directe vormen van pesten door leerkrachten gedefinieerd worden als pestgedrag. Daar tegenover worden indirecte, relationele gedragingen minder vaak gezien als pestgedrag (Allen, 2010). Bovendien blijkt uit onderzoek van Bauman en Del Rio (2006) dat bij relationeel pesten leerkrachten minder snel geneigd zijn om in te grijpen.

Voordat leerkrachten pestproblematiek kunnen aanpakken, moet het worden gesignaleerd. De signalering van pesten is dus van groot belang voor het aanpakken van de pestproblematiek. Dit betekent dat leerkrachten het pestgedrag moeten herkennen en waarnemen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). De eerder besproken definitie van pesten hangt hiermee samen. Wanneer leerkrachten bepaalde pestgedragingen als normaal gedrag beschouwen, zullen die gedragingen ook niet snel opgemerkt worden (Craig et al., 2000). Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten niet genoeg kennis hebben en vaardigheden bezitten, om het pestgedrag te signaleren (Allen, 2010). Welke kennis en vaardigheden worden hier precies mee bedoeld? Er bestaat een groot verschil tussen het aantal pesterijen dat door leerkrachten gesignaleerd wordt en het aantal pesterijen dat leerlingen aangeven te ondervinden (Allen, 2010). Het blijkt dat kinderen vaker met pesten te maken hebben dan leerkrachten signaleren. Iets meer dan de helft (53%) van de kinderen durft aan de leerkracht te vertellen dat het regelmatig gepest wordt (Fekkes et al., 2005). Daarnaast wordt openlijk pestgedrag makkelijker gesignaleerd door leerkrachten dan indirect pestgedrag (Allen, 2010; Keeler, 2007). Hoe verklaren leerkrachten deze verschillen eigenlijk zelf? Hebben leerkrachten het gevoel dat ze genoeg vaardigheden bezitten om pestgedrag te signaleren?

Bij het inzicht verkrijgen in de visie van leerkrachten speelt ook de waardering van pestgedrag een belangrijke rol. Hierbij wordt gekeken naar de wijze waarop leerkrachten het pesten verklaren en hun inschatting van de ernst. Leerkrachten kunnen bepaald gedrag beschouwen en signaleren als pesten, maar het pesten daarnaast zien als de "schuld" van het slachtoffer (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Naast de verschillende verklaringen, geven leerkrachten hun waardering weer in de ernst en gevolgen die zij koppelen aan pestgedragingen (Allen, 2010). Zoals eerder genoemd zitten er vele negatieve gevolgen aan pesten. Welke verklaringen geven leerkrachten aan pestgedrag en hoe beoordelen zij de ernst? Met betrekking tot de definitie wordt verwacht, dat leerkrachten sommige aspecten van de definitie van pesten

volgens Olweus (2003) zullen noemen. Verwacht wordt dat het intentionele kenmerk en het machtsverschil tussen dader en slachtoffer minder vaak genoemd zullen worden (Naylor et al., 2006). Wat betreft het signaleren wordt verwacht dat leerkrachten pestgedrag signaleren als zij het gedrag als 'niet normaal' beschouwen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Tot slot wordt verwacht dat leerkrachten pesten verschillend zullen waarderen. Verklaringen van het pestgedrag zullen variëren (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Verwacht wordt ook dat leerkrachten fysieke agressie serieuzer zullen nemen dan verbale agressie (Craig et al., 2000).

De tweede doelstelling van dit onderzoek is gericht op het inzicht verkrijgen in de aanpak van pestgedrag door leerkrachten in de middenbouw. Op welke wijze proberen leerkrachten het pesten te voorkomen en waaruit bestaat de aanpak van leerkrachten om pestgedrag terug te dringen? De aanpak van pesten kan globaal geoperationaliseerd worden in preventieve en curatieve maatregelen. Preventieve maatregelen zijn gericht op het voorkomen van pesten. (Black & Jackson, 2007). Curatieve methodieken richten zich op actief ingrijpen om manifest pestgedrag terug te dringen (Baar et al., 2007).

Bij de preventie van pesten is het van belang dat de leerkracht bekend is met de inhoud van het probleem, zodat met de leerlingen de gevolgen en oorzaken van pesten bespreekbaar gemaakt kunnen worden. Het creëren van een positief schoolklimaat zorgt voor een veilige omgeving dat pestgedrag kan voorkomen (Vreeman & Carroll, 2007). Ook de sociale structuur in de klas kan een positief effect hebben op de omvang van pesten (Roland & Galloway, 2002). Het volwassen toezicht in de klas vermindert de kans op pesten (Selekman & Vessey, 2004; Vaillancourt et al., 2010). Op locaties waar minder toezicht van is, zoals het schoolplein, wordt meer gepest (Fekkes et al., 2005). Uit onderzoek is gebleken dat de besturing van de klas, bijvoorbeeld competent lesgeven, direct gerelateerd is aan de frequentie van pestgedrag (Craig et al., 2000; Nicolaidis, Toda & Smith, 2002; Yoon & Kerber, 2003). Leerkrachten kunnen bijvoorbeeld gezamenlijk met de klas gedragsregels opstellen (Bureau Credo, 2011; Vreeman & Carroll, 2007). Ook kunnen leerkrachten in kringgesprekken aandacht besteden aan onderwerpen als omgaan met boosheid, ruzie en pesten (Smith, Ananiadou & Cowie, 2003).

Naast de eerder beschreven preventieve maatregelen om pesten te voorkomen, kunnen scholen ook gebruik maken van methodieken waarin preventie aan de orde komt zoals bijvoorbeeld het Marietje Kessels project (Baar et al., 2007). In dit onderzoek wordt onderzocht op welke wijze scholen aandacht hebben voor de preventie van pesten. Van welke preventieve maatregelen en methodieken maken leerkrachten zelf gebruik? En hoe passen zij deze toe in de klas? Wat zijn de effecten en zijn leerkrachten hier tevreden over? De verwachting is dat leerkrachten een positief schoolklimaat zien als een preventief middel om pestgedrag te voorkomen (Vreeman & Carroll, 2007). Ook wordt verwacht dat leerkrachten aangeven dat pestgedrag meer gebeurt in situaties waarin minder sprake is van volwassen toezicht (Fekkes et al., 2005). Wanneer pestgedrag zich eenmaal voordoet in een klas, zijn er vele mogelijkheden om

het pesten aan te pakken. Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) geven aan dat er drie aanpakken te onderscheiden onder leerkrachten. Leerkrachten met een assertieve overtuiging gaan ervan uit dat leerlingen niet gepest worden, als zij goed voor zichzelf kunnen opkomen. Deze leerkrachten zullen niet direct ingrijpen bij pestgedrag; zij zullen de kinderen het eerst samen laten uitzoeken. De aanpak van de leerkrachten is erop gericht om beide partijen te vertellen hoe ze samen tot een oplossing kunnen komen, tevens wordt het slachtoffer gestimuleerd om voor zichzelf op te komen. Leerkrachten met een normatieve overtuiging gaan ervan uit dat pestgedrag een onderdeel van de normale ontwikkeling is. Zij zullen waarschijnlijk een passieve houding aannemen ten opzichte van pestgedrag en zullen niet snel contact opnemen met ouders. Leerkrachten met een vermijdende overtuiging gaan ervan uit dat slachtoffers de daders moeten vermijden om pestgedrag te voorkomen. Deze leerkrachten zullen in de klas sneller de strategie gebruiken slachtoffers en pesters fysiek van elkaar te scheiden door bijvoorbeeld nieuwe zitplekken aan te wijzen of door potentiële daders in de gaten te houden (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Uit het onderzoek van Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) blijkt dat leerkrachten pestgedrag vooral aanpakken vanuit assertieve en vermijdende overtuigingen. In onderzoek van Dake, Price, Telljohann en Funk (2003) is gerapporteerd dat wanneer pesten voorkomt, de meerderheid (86%) van de leerkrachten een serieus gesprek aangaat met zowel de pestkop als het slachtoffer.

Naast de verschillende aanpakken van leerkrachten bestaan er specifieke curatieve methodieken die gericht zijn op interventie bij pestgedrag (Baar et al., 2007). Veel interventies richten zich op de wijze waarop leerkrachten omgaan met situaties van pestgedrag en hoe zij het pestgedrag in de klas op een effectieve manier kunnen aanpakken (Craig et al., 2000). Uit onderzoek naar de effectiviteit van verschillende interventies blijkt dat de effecten van meeste interventies inconsistent zijn en hooguit alleen op de korte termijn effectief zijn gebleken (Baar et al., 2007; Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008; Vreeman & Carroll, 2007). Voor een effectieve aanpak is het van belang dat de leerkracht achter de interventie staat die hij/zij uitvoert (Roberts, 2011). Interventies kunnen gericht zijn op de school, klas, individuele leerling of een combinatie hiervan (Vreeman & Carroll, 2007). Vreeman en Carroll (2007) vergelijken in een review 26 interventies om pesten op school te voorkomen of terug te dringen. Schoolbrede, multidisciplinaire programma's blijken effectiever dan klassikale lesprogramma's of sociale vaardigheidstrainingen. In deze interventies wordt het pesten gezien als een structureel probleem van het hele systeem, waarbij pesters, slachtoffers, medeleerlingen, leerkrachten en ouders betrokken zijn. De oplossing wordt dan ook gezocht in een interventie waarbij het hele systeem betrokken wordt (Vreeman & Carroll, 2007). Fekkes, Pijpers en Verloove-Vanhorick (2006) concluderen dat een anti pest programma effectief kan zijn in de aanpak van pesten. Maar om het pesten laag te houden is het belangrijk dat het programma structureel uitgevoerd wordt zoals het is bedoeld en jaarlijks een follow-up krijgt. Dit onderzoek richt zich tot slot op het inzicht

verkrijgen in de aanpak van scholen en individuele leerkrachten van concreet pestgedrag. Waaruit bestaat de aanpak van de school? Wie worden betrokken bij de aanpak van het pesten? Welk type interventie heeft de voorkeur van leerkrachten en waarom? Verwacht wordt dat de overtuiging van de leerkracht omtrent pestgedrag invloed heeft op het ingrijpen van de leerkracht. De verwachting is dat leerkrachten vooral zullen handelen vanuit assertieve en vermijdende overtuigingen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Daarnaast wordt verwacht dat de meerderheid van de leerkrachten ingrijpt wanneer er pestgedrag plaatsvindt en in gesprek zal gaan met zowel dader als slachtoffer (Dake, Price, Telljohann & Funk, 2003).

Methode

Type onderzoek

Voor het behalen van de doelstellingen is gebruik gemaakt van empirisch onderzoek wat kwalitatief van aard is. Kwalitatief onderzoek, is onderzoek waarbij overwegend gebruik gemaakt wordt van gegevens van kwalitatieve aard en dat als doel heeft onderzoeksproblemen in of van situaties, gebeurtenissen en personen te beschrijven en te interpreteren (Baarda, De Goede & Teunissen, 2000). Bij kwalitatief onderzoek wordt gestreefd naar inhoudelijke generalisatie, dit wil zeggen dat de resultaten van het onderzoek overdraagbaar zijn op vergelijkbare of overeenkomstige situaties (Baarda, De Goede & Teunissen, 2009). Het onderzoek is exploratief van aard en is erop gericht een beschrijving te geven van de ervaren werkelijkheid. Het onderzoek heeft de praktijk als uitgangspunt genomen, de theorie had in eerste instantie een "zoeklichtfunctie" en is in tweede instantie controlerend gebruikt. In de interviews, aan de hand van een topiclijst, werd gevraagd naar de betekenisgeving van de leerkrachten.

Respondenten

De 12 respondenten zijn select gekozen. Via het netwerk van de onderzoekers zijn respondenten gevraagd om aan het onderzoek mee te werken, aanvullend zijn er via het internet onbekende scholen benaderd. De 12 respondenten verschillen in werkzaamheden op de basisschool en ervaring in het onderwijs. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 48,2 jaar, het gemiddelde aantal jaren ervaring in het onderwijs is 22,8 jaar. De groep respondenten bestaat uit 1 man en 11 vrouwen. Doordat slechts 1 man en 11 vrouwen hebben meegewerkt aan het onderzoek, zijn de onderzoeksresultaten niet representatief voor de populatie. De respondenten zijn werkzaam op verschillende basisscholen waaronder 6 Christelijke, 2 openbare, 2 Jenaplan scholen, 1 vrije school en 1 basisschool voor speciaal onderwijs.

Instrumenten

Het instrument dat in dit onderzoek gebruikt werd, is het open interview. Dit is een geschikt instrument voor het verzamelen van informatie uit mededelingen van ondervraagde

personen (Baarda, De Goede & Van der Meer-Middelburg, 2007). Het instrument heeft een iteratieve benadering en een open onderzoeksvraag, die mogelijk aangepast kan worden tijdens het onderzoeksproces (Baarda, 2009). De doelstellingen van het onderzoek zijn geoperationaliseerd in topics. Bij de verschillende topics waren beginvragen geformuleerd, vanuit deze beginvragen kon de interviewer verder zelf richting geven aan het gesprek. Positief aan dit instrument is de mogelijkheid tot doorvragen of het vragen om verduidelijking, wat de interne validiteit vergroot. Daarnaast hebben respondenten op deze manier de ruimte om nieuwe onderwerpen en nieuwe facetten van het probleem aan te kaarten (Baarda, De goede & Teunissen, 2000). Dit vergroot de interne validiteit, omdat de respondenten op deze manier ruimte hadden om hun beleving, visie handelen en behoeften volledig te bespreken.

Het eind van elke topic is aan de respondent aangeduid. De respondent werd nog extra gevraagd: *'Wilt u nog iets toevoegen aan deze topic?'* Na deze vraag werd gemuteerd naar de volgende topic. De betrouwbaarheid van het instrument werd gewaarborgd door de topiclijst, waardoor verschillende onderzoekers gemakkelijk gecontroleerd konden worden.

De vooraf geformuleerde vragen stonden per onderwerp verdeeld op de topiclijst. Het interview startte met enkele feitelijke vragen naar persoonlijke gegevens, zoals leeftijd, geslacht, gegevens school etc. Topic A bevatte vragen naar de achtergrondsituatie van de school. Eén van de vragen luidde: *'Kunt u iets vertellen over het uitgangspunt van de school?'* Vervolgens werden de topics naar doelstellingen uit het onderzoek ingedeeld. Topic B/C/D sloten aan bij de visie op pesten (doelstelling 1). In topic B werd doorgevraagd naar de definiëring van pesten. Eén van de vragen luidde: *'Kunt u het verschil uitleggen tussen plagen/klieren en pesten?'* In topic C werd ingegaan op de signalering van pesten. Bijvoorbeeld met de vraag: *'Hoe ziet pestgedrag eruit?'* Bij topic D is het onderwerp waardering van pestgedrag uiteengezet. Eén van de vragen was: *'Wat zijn volgens u de gevolgen van pesten voor slachtoffers?'* Topics E/F gingen over de aanpak van pesten (doelstelling 2). Bij topic E werden vragen gesteld over de wijze waarop de school en de leerkracht maatregelen namen om pesten te voorkomen. Eén van de vragen luidde: *'Hoeveel aandacht is er vanuit uw school voor het voorkomen van pesten?'* In topic F werd doorgevraagd naar de interventies tegen pesten. Er werd bijvoorbeeld gevraagd: *'Wat is uw eigen aanpak van pestgedrag?'* In de laatste topic werd de leerkracht bevraagd naar de behoefte aan extra informatie of ondersteuning: *'Zijn er onderwerpen/aanpakken waarover u meer informatie zou willen krijgen?'*

Procedure

Doordat het onderzoek plaatsgevonden heeft binnen de werkomgeving van de leerkrachten, werd geprobeerd de ecologische validiteit hoog te houden. Aanwezigheid van meerdere interviewers kan zorgen voor verhoging van de interne validiteit en betrouwbaarheid; interpretaties worden zo objectiever. Het interviewen met twee interviewers zorgt ervoor dat je

elkaar kunt controleren en elkaar kunt aanvullen. Om de privacy van de respondenten te waarborgen, werd hen beloofd dat de gegevens vertrouwelijk behandeld worden. Dit houdt in dat persoonlijke gegevens zoals naam en adresgegevens geanonimiseerd worden. De gegevens worden alleen in het kader van dit onderzoek gebruikt en zullen niet aan derden verstrekt worden. De leerkrachten hebben voordat het interview plaatsvond de vijf belangrijkste vragen uit de topiclijst ontvangen per email. Voorafgaande aan het interview heeft de interviewer het gesprek geïntroduceerd, waarbij aan de respondent duidelijk gemaakt is waar het interview voor bedoeld is en welke punten aan bod zullen komen. Tevens is er mondeling om instemming gevraagd, de participatie aan het onderzoek gebeurde op grond van vrijwilligheid. Daarnaast is aan de leerkrachten toestemming gevraagd voor het gebruik van opnameapparatuur, hierbij is uitgelegd dat de opnames alleen gebruikt zullen worden voor het uitwerken van de interviews. Door het gebruik van deze directe registratiemethode konden de interviews exact verwerkt worden, wat de betrouwbaarheid verhoogd (Baarda, et al., 2009). Door de audio opnames van de interviews is controle van jezelf en de ander op de kwaliteit, achteraf maximaal mogelijk. Je kunt op deze manier tevens je aandacht bij het gesprek houden en je hoeft niet alles op te schrijven.

Er werden gegevens verzameld uit de antwoorden van de respondenten op de vragen uit de topiclijst. De interviews zijn allereerst verbatim uitgeschreven; het geheel uitschrijven van het interview heeft bijgedragen aan de betrouwbaarheid. De verbatim uitgeschreven interviews zijn vervolgens kwalitatief geanalyseerd. De analyse is conform de kwalitatieve analysemethoden van Baar (2002) en Baarda en collega's (2009). Het doel van een kwalitatieve analyse is een structuur of patroon aanbrengen in de verzamelde gegevens om zo tot een zinvolle en herkenbare ordening te komen (Baarda et al., 2009). Door middel van het systematisch vergelijken van uitspraken, worden uiteindelijk per doelstelling kernlabels geformuleerd. De verschillende stappen van de analyse werden doorlopen via een iteratief proces, dit betekent dat nieuwe informatie ertoe kon leiden dat beslissingen in een eerdere fase van de analyse bijgesteld werden en dat de topiclijst tussentijds gecorrigeerd kon worden (Baar, 2002; Baarda et al., 2009). De betrouwbaarheid van de analyse is zoveel mogelijk gewaarborgd door de labels te coderen. Op deze wijze waren de analyse stappen terug te volgen tot de oorspronkelijke tekstpassage. De interne validiteit is behouden door zoveel mogelijk het taalgebruik van de respondenten mee te nemen in de labels, hiermee worden eigen interpretaties van de onderzoekers vermeden. De intersubjectiviteit is zoveel mogelijk gewaarborgd door de interviews door twee onderzoekers te laten fragmenteren en labelen. De onderlinge verschillen kunnen leiden tot het aanscherpen van de labels.

Resultaten

Uit de kwalitatieve analyse van de interviews zijn, door middel van systematische vergelijking van uitspraken, per doelstelling kernlabels ontwikkeld. Een kernlabel vat verschillende tekstfragmenten samen die passen bij een doelstelling. De belangrijkste kernlabels zullen in deze

resultatensectie uiteen worden gezet. Het draagvlak van de kernlabels wordt aangegeven bij verschillende opmerkingen.

De twee hoofddoelstellingen 'visie' en 'aanpak' zijn opgesplitst in subdoelstellingen, welke achtereenvolgens aan bod komen. De eerste hoofddoelstelling is gericht op het inzicht verkrijgen in de visie van leerkrachten ten aanzien van pesten. Visie is geoperationaliseerd naar definitie, waardering en signalering. De tweede hoofddoelstelling is gericht op het inzicht verkrijgen in de aanpak van pestgedrag door leerkrachten in de middenbouw. Deze doelstelling is opgesplitst in preventieve en curatieve maatregelen. Uitspraken van respondenten of delen hiervan zijn tussen aanhalingstekens in de tekst gezet. Typerende citaten van respondenten staan cursief in de tekst.

Visie op pesten

Het eerste kenmerk van de eerste doelstelling is inzicht verkrijgen in de definitie van pesten genoemd door verschillende leerkrachten uit de middenbouw. Door vier respondenten wordt genoemd dat pesten *structureel* voorkomt en de *langdurigheid* van pesten wordt eveneens door vier respondenten gezegd. Bij pesten is sprake van doelbewuste negatieve handelingen die plaatsvinden binnen een ongelijkwaardige relatie tussen kinderen. 'Pesten is een *bewuste actie om iemand anders pijn te doen*' wordt genoemd door tien respondenten. Vier respondenten geven aan dat er bij pesten sprake is van 'ongelijkwaardigheid tussen slachtoffer en dader', waarbij één respondent aangeeft dat de dader zich 'machtig' voelt. Gemiddeld noemen de respondenten twee kenmerken van pesten, met name het machtsaspect wordt opvallend weinig genoemd. Hoe komt het dat leerkrachten het machtsaspect zo weinig noemen? Zien ze het niet of waarderen ze het anders?

Gevraagd naar pestvormen wordt door alle respondenten *lichamelijk* pesten genoemd. Ook het *verbaal pesten* wordt door bijna alle respondenten genoemd, vier respondenten zeggen iets over non-verbaal pesten, bijvoorbeeld 'gekke bekken trekken'. 'Buitensluiten' wordt door negen respondenten genoemd als relationele pest vorm. Daarnaast worden vormen als 'digitaal pesten' bijvoorbeeld 'schelden op Hyves' en materieel pesten zoals 'spullen afpakken' genoemd. Pesten kan zich voordoen in open en gesloten vorm, 'Pesten gebeurt niet altijd in het openbaar' en 'Pesten kan heel subtiel en geniepig zijn'. Is het zo dat pesten vaker buiten het blikveld van de docent plaatsvindt?

Om meer inzicht te verkrijgen in de definitie van pesten is ook gevraagd naar het verschil met plagen. Vier leerkrachten geven aan dat het grote verschil tussen plagen en pesten is, dat plagen niet structureel plaatsvindt. 'Plagen is iets wat soms voorkomt'. Bij plagen wordt meermaals genoemd dat er geen sprake van verschil in macht is tussen kinderen, 'bij plagen een *gelijkwaardige* relatie'. *Plagen is acceptabel voor beide partijen*, anders wordt het pesten. Negen leerkrachten geven aan dat plagen leuk gevonden moet worden. 'Plagen is *grappig*', 'Doorgaan wanneer de ander het niet leuk vindt is pesten'.

Het tweede operationele kenmerk van visie is gericht op de signalering van pesten, leerkrachten moeten het pestgedrag herkennen en waarnemen. Pestgedrag is opgesplitst in locatie, prevalentie, dader/slachtoffer en de manier van signalering. Als locatie van pestgedrag wordt de *speelplaats* door tien respondenten genoemd. Op de speelplaats is de *'situatie vrijer'* en zie je *'ander gedrag'* bij kinderen. Pesten komt *'vooral voor in de pauzes'* en tijdens het *'buitenspelen op de speelplaats'*.

Tijdens de gym of onderweg naar het gymlokaal kan volgens zes respondenten pesten wel eens voorkomen. De situatie is dan eveneens vrijer dan in de klas, *'tijdens de gymles ontstaan meer conflicten'*. Voorbeelden van pestgedrag buiten school zijn bijvoorbeeld het schoolzwemmen en pesten via internet. Bij het *'zwembad'* en *'na schooltijd'* kunnen ruzies ontstaan. Deze ruzies kunnen meegenomen worden naar school of vervolgen zich op *'Hyves of MSN'*. Komt pesten meer voor in vrijere situaties? Of signaleren leerkrachten het alleen in vrijere situaties?

Leerkrachten geven aan dat *in de klas wel eens wordt gepest*, maar vaak zijn het kleine dingetjes; *'gum wel aan één, niet aan ander uitlenen, 'uitschelden in de klas'*. In de klas kun je meer aansturen en is er meer structuur, wel zie je pesten op bepaalde momenten: *'Pesten tijdens vrijere werkmomenten'* of *'als ik de klas uit ben'*. Over de prevalentie van signalering geven leerkrachten aan dat *signaleren lastig* is. Pesten is lastig te signaleren, *'je ziet en hoort niet alles'*. Zes leerkrachten geven aan dat ze *'structureel pestgedrag nooit meegemaakt'* hebben, anderzijds zijn leerkrachten *'overtuigd dat stiekem pestgedrag voorkomt'*. *'Pesten gebeurt altijd'*, maar het is *'moeilijk iets te zeggen over de frequentie'* waarin het voorkomt. Pesten *'verschilt per dag'*, het *'komt soms dagelijks voor'* en komt *'soms wekelijks voor'*. *Naast de frequentie varieert pestgedrag ook in mate*. Meerdere respondenten geven aan dat ze het *'lastig vinden te onderscheiden'* wanneer het echt pesten wordt. *Waar ligt de grens tussen plagen en pesten?* De prevalentie van pestgedrag *'verschilt per jaar'* en het is *'niet bekend of het toeneemt'*. Sociale vaardigheden en *gedrag worden geregistreerd* op drie scholen. Twee respondenten geven aan dat ernstige situaties geregistreerd worden.

Respondenten zijn ook bevraagd naar signalen van slachtoffer- en daderschap. Enkele leerkrachten geven omschrijvingen van *opvallend gedrag* van een slachtoffer waardoor een leerkracht opmerkzaam wordt. Voorbeelden hiervan zijn: een kind wat *'hele pauze tikker moet zijn'*, en *'slachtoffer wil niet mee doen met het groepsspel'*. Daarnaast zijn *'teruggetrokken gedrag'* en *'buitengesloten worden'* voorbeelden van gesignaleerd gedrag. Verschillen tussen jongens en meisjes worden door vijf respondenten genoemd: *'Meisjes doen het meer gesloten'* terwijl *'jongens vaker lichamelijk pesten'*. Bij de signalering van daderschap wordt *leiderschap* in de klas genoemd: *'Wie maakt de dienst uit?'*. Ook worden er een aantal kenmerken genoemd die daders kunnen uitstralen: *'Imponerend'*, *'zelfverzekerd'*, *'gemeen'*. Tegelijkertijd wordt er gezegd dat de *'dader iedereen kan zijn'*. Twee leerkrachten geven aan *'potentiële daders in beeld te*

hebben'. Het zicht op *potentiële slachtoffers* varieert van 'veel kinderen zijn potentiële slachtoffers', tot het noemen van een concrete situatie 'één meisje ligt er regelmatig uit'.

Er zijn verschillende manieren om pesten te signaleren als leerkracht. Als eerste wordt door een groot deel van de leerkrachten genoemd dat *kinderen pesten komen melden*. Kinderen geven zelf signaleren af dat ze gepest worden door: 'het te komen melden', 'vinger op te steken' of 'blikken verraden dat er iets is'. Leerkrachten stimuleren kinderen om het te melden. Soms komt de melding van 'klasgenoten': 'Geen slachtoffers maar sociale kinderen melden pesten', 'kinderen halen buiten school de juf als er wat gebeurt'. Wanneer *ouders signaleren opvangen* van pesten komen ze dit *melden* op school. 'Wanneer ouders ontdekken dat het ver gaat, komt het naar school' wordt aangegeven door vijf respondenten. Niet alle kinderen zeggen op school dat ze gepest worden, ouders worden gestimuleerd om signaleren die ze via hun kinderen opvangen te komen melden. *Leerkrachten* kunnen pestgedrag ook *zelf signaleren*. Leerkrachten signaleren pestgedrag doordat 'buiten iets gezien' wordt of in de 'klas een andere sfeer opgemerkt wordt'. Observatie is een middel om zicht te krijgen op pestgedrag; 'Schelden en het fysieke zie je voornamelijk', 'goed om je oren en ogen open te houden in de klas'. Daarnaast is er aandacht voor minder zichtbaar pestgedrag door 'gesprekjes met kinderen te houden' en te letten op 'sociaal emotionele ontwikkeling'. Ook geven enkele docenten aan dat *collega's het pestgedrag signaleren* en hier een melding van komen maken. Collega's kunnen andere leerkrachten zijn, maar ook pleinwachters, tussen schoolse opvang of ambulante begeleiders. Twee scholen maken gebruik van sociogrammen om de sociale relaties binnen de klas in kaart te brengen. Geen van de leerkrachten maakt gebruik van pestvragenlijsten. Wat kan de reden zijn dat scholen deze middelen niet tot nauwelijks gebruiken?

Het derde operationele kenmerk van de visie is gericht op de waardering van pesten door leerkrachten in de middenbouw. Hierbij wordt gekeken naar de wijze waarop leerkrachten het pesten verklaren en hun inschatting van de ernst. Kenmerken van een slachtoffer die verklarend zijn kunnen verschillen, er is 'geen typisch beeld' voor een slachtoffer. Sommige kinderen lijken meer risico te lopen vanwege een 'afwachtende' en/of 'onzekere houding' of 'problemen met zelfbeeld'. 'Sociale onhandigheid' of 'uiterlijke kenmerken' die buiten de geldende norm vallen kunnen ook slachtofferschap veroorzaken. Slachtoffers zijn vaak '*sociaal niet weerbaar*' en 'kwetsbaarder dan andere kinderen'. Slachtoffers lijken echter ook pestgedrag '*uit te kunnen lokken*' bijvoorbeeld door '*gedrag te vertonen wat net niet kan*'. Het '*kruipen in een slachtofferrol*' wordt door zes respondenten genoemd. Het daderbeeld en de daarbij horende verklaring voor het daderschap dat geschetst wordt, is vaak gericht op het '*versterken van de eigen positie*' of het '*gevoel van macht over de ander*'. Tegelijkertijd kan er, volgens vier respondenten, achter die buitenkant een 'onzeker en faalangstig kind schuilen'. Zes respondenten noemen dat daders '*wellicht zelf gepest*' worden of daar '*bang voor*' zijn. Eén respondent geeft aan dat 'daders een rol toebedeeld krijgen'. Sommige daders 'kopiëren pestgedrag vanuit thuissituatie of buurt'.

'Gevolgen van pesten kunnen heel ver gaan voor het *slachtoffer'*, hij/zij kan er uiteindelijk aan *'onderdoor gaan'* met daarbij kans op *'levenslange consequenties'*. Gepest worden heeft invloed op de sociaal emotionele ontwikkeling. Door zes respondenten wordt de *'achteruitgang van het sociaal welbevinden'* genoemd. Gepest worden zorgt voor *'afname van zelfvertrouwen'*, *'ontwikkeling van angsten'* en *'verslechterde sociale interactie'* wordt eveneens door meerdere respondenten genoemd. Negatieve gevolgen zijn er ook voor de schoolprestaties, *'leerresultaten gaan duidelijk achteruit'*. Slachtoffers kunnen daarnaast last krijgen van lichamelijk klachten zoals *'problemen met slapen'* en *'bedplassen'*. De gevolgen voor de dader worden minder vaak genoemd, deze *'hangen af van het geweten of het besef'*. Daders kunnen *'verharden'*, *'grenzeloos worden'* en *'normen kunnen vervagen'*, één respondent noemt dat er ook daders zijn die *'onderpresteren'* en *'faalangst ontwikkelen'*.

Leerkrachten waarderen pesten als *'ernstig'*, het moet *'serieus genomen worden'* en moet *'absoluut worden tegengegaan'*. Er is echter ook een andere kant genoemd; *'In iedere groep zijn kinderen die elkaar niet liggen'* en *'conflict of ruzie hoort erbij'*.

Aanpak van pesten

Ten aanzien van handelen wordt allereerst gekeken naar de preventieve maatregelen. Preventieve anti-pest maatregelen zijn gericht op het voorkomen van pesten, met als voornaamste doel om een veilige leeromgeving voor kinderen te creëren. Tien leerkrachten geven aan dat het van belang is om te *zorgen voor een positieve sfeer*, om op die manier pesten te voorkomen. Een optimale sfeer kan op verschillende manieren worden bereikt zoals: *'dingen bespreekbaar te maken'*, *'welbevinden creëren'* en *'betrokkenheid onderling verhogen'*. Het is van belang dat kinderen *'elkaar respecteren en 'accepteren'*, en dat er een *'veilig pedagogisch klimaat'* heerst. Alle leerkrachten noemen ten minste een van deze termen als onderdeel van preventief werken.

Een mogelijke maatregel om pesten te voorkomen is het schetsen van duidelijkheid omtrent pestgedrag, acht leerkrachten noemen in dit kader *'schoolregels'*. Voor kinderen moet duidelijk zijn welk gedrag wel en niet geaccepteerd wordt, en wanneer er sprake is van pesten. Dit kan bijvoorbeeld door *'schoolregels duidelijk aan te geven'*, *'met de groep te praten over pesten'* of door regels in de klas op te stellen en deze te laten ondertekenen door leerlingen. Door kinderen te leren *'stop te zeggen'*, wordt het voor kinderen zelf ook makkelijker om aan te geven en op te merken wanneer er sprake is van pesten. Om daadwerkelijk pestgedrag te kunnen voorkomen, is het van belang zicht te hebben op *potentiële daders en slachtoffers*. Dat wil zeggen dat men potentiële daders en slachtoffers in de gaten houdt en hier bewust mee omgaat. Dit kan bijvoorbeeld gedaan worden door het *'identiteitsproject zondebok'* en door *'bij vermoedens te gaan observeren'*.

De preventie van pesten is leerkracht gebonden, de toepassing van 'de preventieve maatregelen kunnen dus per leerkracht verschillen'. Sommige leerkrachten zullen er meer aandacht aan besteden dan anderen. Eén respondent heeft aangegeven 'weinig over pesten en de preventie ervan te hebben geleerd in haar opleiding'. Negen leerkrachten geven aan 'tevreden te zijn over de preventie maatregelen vanuit school genomen'. 'Je kunt geen 100% voorkomen' maar 'we doen ons best om te voorkomen'. Drie respondenten geven aan dat de school meer zou kunnen doen aan preventieve maatregelen. Door drie leerkrachten wordt *pedagogisch werken* als een effectief preventiemiddel genoemd. 'Pedagogisch werken kan pestgedrag voorkomen'. Dit betekent dat men kinderen in hun waarde laat en dat er 'veel aandacht is voor de sociaal-emotionele ontwikkeling'. Veel leerkrachten zijn positief over de preventie maatregelen van de school, maar betekent dit ook dat pesten daadwerkelijk voorkomen wordt?

Voorbeelden van *specifieke preventieprogramma's* die zijn toegepast op scholen zijn 'de Vreedzame School', 'kanjertraining', 'Leefstijl', 'PAD' en 'Positive Behavioral Supports'. Het programma 'de Vreedzame School' wordt op drie scholen toegepast, er wordt in verschillende lessen bijvoorbeeld aandacht besteedt aan het 'vergroten van vaardigheden' en 'conflicten oplossen'. Eén van deze scholen heeft diverse uitbreidingen gemaakt op het programma, zoals het inzetten van een 'veiligheidsraad van kinderen' en 'posters maken'. Drie andere scholen maken gebruik van de 'Kanjertaining', hierbij wordt kinderen door middel van 'rollenspellen' nieuwe vaardigheden aangeleerd. De Kanjertraining wordt ieder schooljaar weer opnieuw aangeboden. De Kanjertraining blijkt zowel preventief als curatief te worden ingezet. Bij 'Positive Behavioral Supports' wordt gewerkt aan de hand van drie basisvaardigheden: respect, veiligheid en verantwoordelijkheid'. Deze 'PBS' wordt gebruikt op de basisschool voor speciaal onderwijs, volgens de leerkracht wordt dit programma door alle leerkrachten van de school neergezet en 'helpt PBS pesten voorkomen'. Zeven van de acht leerkrachten die werken met één van bovenstaande preventieprogramma's zijn tevreden over de preventieve aanpak.

Ten aanzien van handelen wordt vervolgens inzicht verkregen in de curatieve maatregelen. Curatieve maatregelen richten zich op actief ingrijpen om manifest pestgedrag aan te pakken. De aanpak is opgesplitst in betrekken ouders en kind, werken aan verbetering en specifieke methodieken en protocollen. Wanneer er pestgedrag gesignaleerd is worden door alle respondenten de *ouders betrokken bij het pestgedrag*. Er vindt een 'overleg tussen leerkracht en ouders' plaats. Dit geldt zowel voor ouders van slachtoffers als ouders van daders. Ouders worden 'op de hoogte gesteld' en 'op de hoogte gehouden'. Het op de hoogte houden kan via 'mail', 'telefoon' of 'persoonlijk'. Als school is men *gezamenlijk verantwoordelijk* voor het pesten op school. Men is 'altijd bereid energie te steken in pestgedrag' en 'leerkrachten hebben gezamenlijke verantwoordelijkheid'. Leerkrachten 'ondersteunen elkaar onderling', dit kan door 'collegiale consultatie'. Wanneer men weet dat er gepest wordt, geven elf leerkrachten aan een 'open gesprek aangaan met dader of slachtoffer'. De leerkracht vraagt naar 'wat er gebeurd is en

waarom' en gaat niet 'bij voorbaat beschuldigen'. Het is van belang er wat 'dieper op in te gaan' zodat 'kinderen zich gehoord voelen'.

Het werken aan verbeteringen in de klas wordt op verschillende manieren aangepakt door de respondenten. Een eerste mogelijkheid is de *sfeer in de groep verbeteren*. Dit kan door een '*kringgesprek*' waarin het pestgedrag wordt besproken en er worden '*groepsafspraken gemaakt*'. Daarnaast is het van belang om uit te gaan van de 'gedachte: Samen sta je sterk', en daarbij 'elkaar te ondersteunen en te 'helpen' wanneer er gepest wordt. Ten slotte geven drie leerkrachten aan dat pesten ook aangepakt kan worden door '*groepjes uit elkaar te halen*' waardoor de sfeer in de groep zal verbeteren. Twee respondenten hebben genoemd dat: '*de aanpak van de school beter kan*'. Leerkrachten geven aan dat het van belang is 'meer structuur te hebben in de aanpak' en de aanpak te verbeteren. Het is van belang het ingrijpen 'te richten op het individu en de situatie', 'het gaat om alle individuen in plaats van klassen'. Het individuele slachtoffer moet 'weerberaarder gemaakt worden voor het hele leven'. Het slachtoffer krijgt zelf de ruimte om mee te denken over de aanpak. Voor de dader volgt altijd 'een verbeteringsprogramma', direct straffen is niet de juiste methode. Twee respondenten geven aan dat het van belang is te kijken 'waarom een kind pestgedrag vertoont'. 'Achteraf altijd een gesprek over wat het kind geleerd heeft en wat het vanaf nu anders gaat doen'. Bij 'te ver gaan volgen *sancties*, deze zijn vooraf bekend. 'Een ultieme straf is de Oeps-kaart', 'een rode kaart die volledig wordt ingevuld door ouders'. Leerkrachten kunnen de kinderen 'zelf mee laten denken over hun sancties'. Leerkrachten zijn *tevreden over de aanpak* en 'geven ook aan dat er ruimte is voor discussie en eigen inbreng'. 'Tevreden over hun eigen aanpak', met een 'gesprek vaak op te lossen'.

Op scholen worden protocollen gehanteerd op het moment dat pesten plaatsvindt. Elf docenten geven aan dat de school een *pestprotocol* bezit, wat 'gehanteerd wordt met een stappenplan'. Het pestprotocol bevat naast stapsgewijze maatregelen, ook literatuur en opdrachten wat betreft pesten. Het pestprotocol wordt met '*ouders besproken*' en de 'tips uit het protocol worden opgevolgd'. Het wordt echter niet altijd gebruikt op scholen. Leerkrachten noemen '*sociale vaardigheidstrainingen*', '*Kanjermethode*' en '*Vreedzame School*' methodieken die gehanteerd worden om pestgedrag aan te pakken. Zes respondenten noemen dat een aanmelding voor een *sociale vaardigheidstraining* één van de toegepaste methodieken is. Eén respondent heeft aangegeven op school de mogelijkheid te hebben om *faalangsttraining* aan te bieden aan slachtoffers. Een SoVa training kan pesters of slachtoffers helpen hun gedrag te verbeteren, en het pesten te stoppen. Met sociale vaardigheidstraining wordt aan kinderen geleerd om 'meer weerbaar te worden', om 'op de juiste manier te reageren' en 'bewust te worden van hun gedrag'. Twee leerkrachten noemen opnieuw de 'kanjermethode' waaruit elementen gebruikt worden om pestgedrag aan te pakken. Hierbij leren kinderen via een 'verhaalvorm' hoe een persoon verschillende rollen aan kan nemen, en hoe 'de omgang verbeterd kan worden'. Eén leerkracht

geeft aan dat de aanpak van 'De Vreedzame School' uitgaat van 'eerst zelf oplossen'. Als dit zelf oplossen niet lukt, wordt een programma ingezet om 'pesters verantwoordelijkheid te geven om zelf met oplossingen te komen'. Deze leerkracht is tevreden over de aanpak. Vijf respondenten geven aan dat er *professionele hulp* binnen de school ingeschakeld worden om pesten aan te pakken. Kinderen kunnen naar een 'gedragstherapeut', een 'intern begeleider' of een 'maatschappelijk werker'. Als er met bovengenoemde maatregelen geen oplossing wordt behaald, kan er naar verschillende instanties worden doorverwezen voorbeelden hiervan zijn: 'Centrum voor jeugd en gezin', 'Zorg en advies team', 'AMK' of 'Psycholoog'. Zo worden 'structurele problemen ingebracht in Zorg en Advies team'.

Leerkrachten verschillen in verdere informatiebehoefte. Vier leerkrachten hebben aangegeven 'geen behoefte' te hebben aan nieuwe informatie. Andere leerkrachten daarentegen willen informatie hebben over 'cyberpesten' of 'meidenvenijn', of zijn 'overal in geïnteresseerd'. Twee respondenten hebben aangegeven deze informatie het liefst via de computer te ontvangen.

Discussie

De algemene doelstelling van dit onderzoek was het verkrijgen van inzicht in de visie en aanpak van leerkrachten in de middenbouw van het basisonderwijs ten aanzien van pestgedrag, zodat aandachtspunten geformuleerd kunnen worden naar een mogelijk meer effectieve aanpak. Met een effectieve aanpak wordt een aanpak bedoeld vanuit de leerkrachten en de school waarbij het pestgedrag binnen de school wordt voorkomen en teruggedrongen.

Bij visie is als eerste gekeken naar de definitie van pesten. De algemene definitie van pestgedrag bevat vijf kenmerken: herhaaldelijk, langdurig, intentioneel, beschadigend en een asymmetrische machtsrelatie (Allen, 2010; Boulton & Underwood, 1992; Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; Greene, 2003; Nansel, Overpeck, et al., 2001; Olweus, 2003). De verwachting was dat leerkrachten slechts een deel van de criteria van pesten zouden noemen, aangezien leerkrachten verschillen in de wijze waarop zij pestgedrag definiëren (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Naylor, Cowie, Cossin, de Bettencourt & Lemme, 2006). Daarnaast werd verwacht dat leerkrachten het intentionele kenmerk en het machtsverschil tussen dader en slachtoffer minder vaak zouden benoemen (Naylor et al., 2006). Uit de resultaten blijkt inderdaad dat leerkrachten gemiddeld 2 kenmerken van pesten noemen. Tevens blijkt uit de resultaten dat slechts enkele keren het machtsverschil tussen dader en slachtoffer door leerkrachten wordt genoemd. Dit zou misschien te maken kunnen hebben met het feit dat leerkrachten het eerder over plagen dan pesten hebben. De grens tussen pesten en plagen is niet voor iedereen duidelijk (Van der Meer, 2002). De ongelijke machtsverhouding kwam bij sommige leerkrachten echter wel later in het interview naar voren bij de vraag naar specifieke dader- en slachtofferkenmerken. Tegen de verwachting in, kwam uit de resultaten naar voren dat veel leerkrachten, tien van de twaalf, het intentionele aspect noemen.

Dit zou kunnen komen doordat leerkrachten het idee hebben dat pestgedrag doelbewust gebeurt, omdat zij met name fysiek pesten signaleren en hierbij het doel iemand anders pijn te doen meer zichtbaar is.

Respondenten is ook gevraagd naar de verschillende vormen van pesten. Verwacht werd dat leerkrachten meer vormen van openlijk pestgedrag zouden beschrijven dan relationele vormen van pesten (Allen, 2010). Uit de resultaten is inderdaad gebleken dat alle respondenten 'fysiek pesten' genoemd hebben, de vakterm 'relationeel pesten' werd door niemand genoemd. Enerzijds kan dit voortkomen uit het meer zichtbare van het fysieke pestgedrag, anderzijds betrof dit onderzoek leerkrachten uit de middenbouw. Uit de literatuur blijkt dat jongere kinderen meer fysiek pesten dan oudere kinderen. Wanneer kinderen ouder worden en ontwikkelen in sociaal opzicht, zijn zij meer geneigd relationeel te pesten (Allen, 2010; Craig et al, 2009). Overigens gaven 9 respondenten bij andere topics wel voorbeelden van buitensluiten wat onder relationeel pesten valt, mogelijk is de term 'relationeel pesten' niet zo bekend voor leerkrachten. Veel respondenten gaven aan dat het pestgedrag van meisjes meer stiekem is dan het openlijke en lichamelijke pestgedrag van jongens. Meisjes pesten meer in de relationele vorm, jongens pesten meer fysiek (Crick & Bigbee, 1998). Mogelijk heeft de opvatting van deze leerkrachten ook te maken met hun eigen verwachtingen rondom pestgedrag (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

De manier waarop leerkrachten pestgedrag waarden staat in verband met de manier waarop leerkrachten pesten definiëren. Verwacht werd dat leerkrachten verschillende verklaringen zouden geven voor pestgedrag. Leerkrachten zijn waarschijnlijk op de hoogte van de risico's die aan pestgedrag verbonden zitten, maar verwacht werd dat zij zouden verschillen in hun mening over de ernst van deze risico's (Alvarez, 2006). Alle respondenten waren het erover eens dat pestgedrag serieus genomen moet worden en altijd tegengegaan moet worden. De meeste leerkrachten gaven echter wel aan dat pestgedrag altijd zal blijven voorkomen en dat pestgedrag moeilijk 100% tegengegaan kan worden. Het feit dat leerkrachten pestgedrag serieus nemen, kwam terug in de beschrijving van de gevolgen voor het slachtoffer. Deze werden vaak uitvoerig en expliciet omschreven door de respondenten. Leerkrachten bleken niet veel te verschillen wat betreft de ernst die zij zagen bij de mogelijke gevolgen. Dit is niet wat voorafgaand aan het onderzoek verwacht werd, verwacht werd dat leerkrachten vooral het fysieke pesten serieus zouden nemen (Craig et al, 2000; Yoon & Kerber, 2003). De gevolgen die de respondenten aangaven, betroffen voornamelijk de slachtoffers van pestgedrag. De risico's voor daders werden minder uitvoerig en expliciet genoemd. Wanneer respondenten spraken over de gevolgen voor daders, gaven zij soms aan dat deze gevolgen afhankelijk zijn van een aantal factoren, zoals de motieven van de dader en of de dader zich bewust was van zijn/haar gedrag. Onderzoek wijst echter uit dat actief pestgedrag ook veel negatieve gevolgen heeft voor daders, ongeacht de factoren die sommige leerkrachten aangaven. Negatieve gevolgen zoals een verhoogde kans op het ontwikkelen van antisociaal en crimineel gedrag (Farrington & Ttofi, 2011; Kaltiala-Heino,

Rimpelä, Rantanen & Rimpelä, 2000) en op externaliserend en hyperactief gedrag (Bender & Lösel, 2011; Kumpulainen en Rässänen, 2000; Van der Wal et al., 2003).

Naast de verschillende gevolgen voor daders en slachtoffers zijn ook de kenmerken van daders en slachtoffers besproken. Onder de leerkrachten kwam geen consensus naar voren over de kenmerken en eigenschappen van de pester. Vier leerkrachten gaven aan dat achter daders vaak onzekere of faalangstige kinderen schuilen. Daarnaast gaven zes respondenten aan dat daders wellicht bang zijn om zelf gepest te worden. Recente bevindingen laten echter zien dat daders niet onzeker, maar juist zelfverzekerd zijn. Daders hebben een hoger zelfbeeld, voelen minder empathie en vertonen meer agressief gedrag (Veenstra et al., 2005). De kennis van leerkrachten over de eigenschappen van pesters lijkt niet recent te zijn. Deze verouderde kennis kan van invloed zijn op de signalering van pestgedrag en daders. Het is van belang dat leerkrachten goed op de hoogte zijn van de eigenschappen en kenmerken van pestgedrag en daders, zodat zij dit goed kunnen signaleren en hierbij kunnen interveniëren.

Naast de definiëring en waardering speelt de signalering ook een belangrijke rol bij het inzicht krijgen in de visie van leerkrachten. Uit het onderzoek kwam naar voren dat er verschillende manieren van signaleren waren. Resultaten wezen uit dat signaleren plaatsvindt middels melding van ouders, van de kinderen zelf (daarbij werd niet alleen het slachtoffer bedoeld) en door het waarnemen van signalen van pestgedrag door de leerkracht of collega's. Leerkrachten geven aan 'opvallend' gedrag te signaleren, dit komt overeen met de verwachting dat leerkrachten pestgedrag signaleren als zij het gedrag als 'niet normaal' beschouwen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Alle respondenten noemden, zoals verwacht, dat pestgedrag het meest voorkomt in vrije en ongecontroleerde situaties, zoals bijvoorbeeld de speelplaats, gangen en kleedkamers. In situaties waarbij er minder controle en structuur is, komt volgens de respondenten meer pestgedrag voor. Dit komt overeen met de bevindingen van Fekkes, Pijpers en Verloove-Vanhorick, (2006) en Vaillancourt et al. (2010). Alle leerkrachten waren het erover eens dat er in de klas minder pestgedrag gesignaleerd wordt. Dit wil, volgens de leerkrachten, echter niet zeggen dat er minder pestgedrag voorkomt in de klas. Dit impliceerde dat er in de klas meer heimelijke, stiekeme vormen van pesten voorkomen, die moeilijker te signaleren zijn. Slechts twee leerkrachten gaven concrete getallen aan wat betreft de prevalentie van pesten. Ongeveer 10% van de kinderen uit de klas werd volgens hen regelmatig gepest. De overige respondenten gaven aan dat signaleren moeilijk is, omdat pestgedrag veelal stiekem voorkomt. Dit zou kunnen komen doordat leerkrachten over onvoldoende vaardigheden beschikken om minder openlijke vormen van pestgedrag te signaleren (Allen, 2010). Leerkrachten dienen wellicht meer getraind te worden in de signalering van pestgedrag, waarbij er extra aandacht gevestigd dient te worden op de minder openlijke vormen van pestgedrag. Slechts twee leerkrachten gaven aan met sociogrammen de sociale relaties in de klas in kaart te brengen, geen van de scholen maakt gebruik van pestvragenlijsten. Wellicht zou hieruit meer informatie over de

daadwerkelijke pestprevalentie naar voren kunnen komen. Voor een vervolg onderzoek zou gebruik gemaakt kunnen worden van data-triangulatie; door ook leerlingen en bijvoorbeeld ouders te bevragen ontstaat een completer beeld. Hiermee wordt tevens de betrouwbaarheid en de interne validiteit van het onderzoek vergroot (Baarda et al., 2000).

De tweede deeldoelstelling van dit onderzoek was het verkrijgen van inzicht in de aanpak van pestgedrag door leerkrachten. Hierbij werd er globaal onderscheid gemaakt tussen preventieve en curatieve maatregelen. In dit onderzoek werd onderzocht op welke wijze scholen aandacht hebben voor de preventie van pesten. Van welke preventieve maatregelen en methodieken maken leerkrachten en scholen gebruik? En hoe wordt dit toegepast in de klas? Verwacht werd dat leerkrachten een positief schoolklimaat zouden zien als een preventief middel om pesten te voorkomen (Vreeman & Carrol, 2007), dit werd door tien leerkrachten genoemd. Tevens werd verwacht dat leerkrachten zouden aangeven dat het toezicht houden door een volwassene een preventieve werking heeft (Fekkes et al., 2005). Vier leerkrachten noemden bij deze vraag het belang van toezicht houden, dit kwam niet overeen met de verwachting. Zeker niet omdat alle respondenten eerder aangaven dat pestgedrag juist meer voorkomt in situaties met verminderd toezicht. Wellicht hadden leerkrachten het idee dat dit onderwerp al besproken was.

Uit het onderzoek kwam naar voren dat er verschillende preventieve methodieken gebruikt werden. De methodieken die toegepast werden op scholen zijn 'de Vreedzame School', 'Kanjerttraining', 'Leefstijl', 'PAD' en 'Positive Behavioral Supports'. Over het algemeen gaven de respondenten aan tevreden te zijn over de preventieve methodieken en maatregelen die de school treft. De tevredenheid over de 'vreedzame school' verschilde per leerkracht. De tevredenheid die leerkrachten aangaven wat betreft de preventieve maatregelen en methodieken van school dienen kritisch bekeken te worden. Er kan hier sprake zijn van sociaal wenselijke antwoorden, waardoor deze niet geheel waarheidsgetrouw zijn. Ook kan de houding van de interviewer invloed gehad hebben op de antwoorden van de respondent. Om een betere representatie te krijgen van de tevredenheid van leerkrachten is een grootschaliger onderzoek nodig waarbij het onderzoek zich richt op alle verschillende preventieve methodieken. Dit vervolgonderzoek zou dan kunnen bestaan uit het afnemen van anonieme enquêtes zodat de interviewvaardigheden geen invloed hebben op de resultaten en er minder kans is op sociaal wenselijke antwoorden.

De Vreedzame School is een preventieve methode die uitvoerig door verschillende respondenten omschreven werd. De vreedzame school werd verschillend geïmplementeerd door scholen. Hierbij werden ook nog verschillen gevonden in de toepassing door leerkrachten. Opvallend was dat er niet alleen verschillen werden gevonden tussen leerkrachten van verschillende scholen, maar tevens ook tussen leerkrachten van dezelfde school. De implementatie van een preventieve methode is afhankelijk van de toepassing van de leerkracht. Hierdoor kan het voorkomen dat het schoolbeleid en de toepassing van een leerkracht niet

overeenkomen. Door de kleinschaligheid van het onderzoek kan er alleen gesteld worden dat er bij dit onderzoek verschil gevonden werd tussen aanpak van leerkrachten en het schoolbeleid, maar er kan geen goede representatie worden gegeven van feitelijke preventieve aanpak van pestgedrag, aangezien er dan meer leerkrachten en scholen bij het onderzoek betrokken moeten worden. Daarnaast zijn er in dit onderzoek slechts twee leerkrachten geweest die op dezelfde school werkzaam zijn, waardoor het toeval kan zijn dat deze leerkrachten verschillen in toepassing en waardering van de preventieve methode. Schoolbrede, multidisciplinaire programma's blijken het meest effectief om pestgedrag te voorkomen (Vreeman & Carrol, 2007). Een aanbeveling is een grootschaliger vervolgonderzoek waarbij er meerdere scholen en leerkrachten worden bevroegd naar preventieve aanpak. Zodat een betere vergelijking tussen leerkrachten binnen en tussen scholen gemaakt kan worden. Naast ondervraging is het wellicht verstandig dit onderzoek ook te laten bestaan uit observaties. Op deze manier kan er ook een kijkje worden genomen in de praktijk door de onderzoeker en kan gekeken worden in hoeverre de antwoorden van de respondent terug te zien zijn in de observaties.

Bij aanpak is naast de preventieve aanpak ook gekeken naar de curatieve aanpak van scholen en individuele leerkrachten van pestgedrag. Welke curatieve methodieken worden toegepast? Wie wordt betrokken bij de aanpak van het pesten? De verwachting was dat leerkrachten actief zullen ingrijpen bij pestgedrag en in gesprek gaan met dader en slachtoffer (Dake, Price, Telljohann en Funk, 2003). Alle respondenten gaven aan dat er in eerste instantie altijd een gesprek volgt met de dader en het slachtoffer naar aanleiding van pestgedrag. Dit kan komen doordat literatuur ook aangeeft dat het essentieel is voor een goede aanpak van pesten om actief naar leerlingen te luisteren. Leerkrachten moeten proberen om zich in verhalen, ervaringen en klachten van kinderen in te leven (Fekkes et al., 2005). Daarnaast gaven alle respondenten aan de ouders te contacteren.

Verwacht werd ook dat leerkrachten vooral zullen handelen vanuit assertieve en vermijdende overtuigingen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Er waren respondenten die aangaven dat ze kinderen eerst samen het pestprobleem laten uitzoeken, wat aansluit bij een assertieve overtuiging. Hierbij zijn de leerkrachten overigens wel beried om energie te steken in het zoeken met kinderen naar oplossingen. Dit komt overeen met de bevindingen van Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008), zij stellen dat de assertieve aanpak gericht is om zowel slachtoffers als daders te stimuleren tot oplossingen te komen. Daarnaast waren er drie leerkrachten die de strategie gebruikten slachtoffers en pesters fysiek van elkaar te scheiden, wat duidt op een meer vermijdende overtuiging.

De normatieve overtuiging werd niet teruggezien bij de respondenten. Dit is een overtuiging waarbij de leerkracht een passieve houding heeft en niet snel contact op zal nemen met ouders (Kochenderfer-Ladd en Pelletier, 2008). Mogelijk kwam deze overtuiging niet naar voren in het onderzoek vanwege sociaalwenselijke antwoorden. Leerkrachten zouden kunnen

denken dat het sociaal wenselijk is om altijd adequaat te reageren op pestgedrag aangezien in de media de ernst van het probleem de laatste jaren duidelijk wordt weergegeven. Daarnaast zijn er in dit onderzoek te weinig respondenten betrokken om te kunnen vaststellen dat een passieve houding wat betreft de aanpak niet voorkomt.

Naast de verschillende aanpakken van leerkrachten bestaan er specifieke curatieve methodieken die gericht zijn op interventie bij pestgedrag (Baar et al., 2007). Leerkrachten gaven aan gebruik te maken van de Kanjermethode en Vreedzame School. Deze methodieken werden aangeboden vanuit de school. Ook het indiceren van sociale vaardigheidstrainingen werd door 6 leerkrachten genoemd. Leerkrachten gaven aan tevreden te zijn over de aanpak vanuit de school en de methodieken. Dit zou er op kunnen duiden dat de leerkrachten achter deze methodieken staan, aangezien uit onderzoek naar voren komt dat voor een effectieve aanpak het van belang is dat de leerkracht achter de interventie staat die hij/zij uitvoert (Roberts, 2011).

Een opvallende bevinding wat betreft curatieve methodieken was dat door elf van de twaalf respondenten het bestaan van het pestprotocol werd genoemd, maar slechts één respondent de concrete inhoud kon beschrijven. De rest was hier nauwelijks van op de hoogte. Dit zou kunnen betekenen dat de leerkrachten vanuit de school onvoldoende worden geïnformeerd over het pestprotocol. Een effectieve aanpak vanuit het pestprotocol lijkt dan niet erg waarschijnlijk. Om hier conclusies over te kunnen trekken is vervolgonderzoek nodig. Hierin dient een grotere groep respondenten te worden onderzocht in hoeverre zij pestprotocollen toepassen en wat zij voor instructie vanuit de school over het pestprotocol krijgen. Dit zou kunnen door middel van anonieme enquêtes en interviews bij de leerkrachten en het inzien van de pestprotocollen op de desbetreffende scholen.

Dit onderzoek was gericht op het inzicht verschaffen in de visie en aanpak van leerkrachten met betrekking tot pestgedrag in de middenbouw van het basisonderwijs. Duidelijk is geworden met deze studie dat leerkrachten uit het onderzoek erg verschillen wat betreft hun definitie van pesten. Leerkrachten zien pesten voornamelijk als het doelbewust iemand schade toebrengen. Daarnaast wordt pesten serieus genomen en zien leerkrachten veel negatieve gevolgen voor slachtoffers van pestgedrag. Het signaleren wordt als moeilijk ervaren en leerkrachten lijken bewust te zijn van het feit dat zij in vrije situaties soms niet in staat zijn het pestgedrag te kunnen signaleren. Bij de aanpak van pesten worden preventieve en curatieve methodieken door de leerkrachten toegepast en deze aanpak wordt als effectief ervaren. Daarnaast is de aanpak wat betreft preventie en interventie van pesten in de meeste gevallen leerkrachtafhankelijk en komt deze niet geheel overeen met het schoolbeleid of pestprotocollen die scholen hanteren. Gezien deze bevindingen is het misschien belangrijk om bij een meer effectieve aanpak meer overeenstemming tussen leerkrachten te krijgen wat betreft de definitie van pesten. Dit zou eventueel kunnen door middel van voorlichting aan de hand van

wetenschappelijke literatuur over pesten of eenzelfde duidelijke definitie de leerkrachten voor te leggen. Daarnaast is het bij een meer effectieve aanpak van belang dat er rekening wordt gehouden met het pestgedrag tijdens vrijere momenten aangezien leerkrachten aangaven het dan moeilijk te vinden het pesten te signaleren. Tenslotte zou meer overeenstemming tussen leerkrachten en het schoolbeleid en tussen leerkrachten onderling wat betreft de preventieve en curatieve maatregelen en methodieken, wellicht kunnen bijdragen aan een meer effectieve aanpak.

Referentielijst

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *Professional Educator, 34*, 1-15
- Alvarez, H. K. The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 23*, 1113-1126.
doi: 10.1016/j.tate.2006.10.001
- Baar, P. (2002). *Cursushandleiding kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Universiteit Utrecht
- Baarda, D., De Goede, M., & Teunissen, J. (2000). *Kwalitatief onderzoek*. Houten: Stenfort Kroese
- Baarda, D. B. (2009, 1^{ste} druk). *Dit is onderzoek! Handleiding voor kwantitatief en kwalitatief onderzoek*. Groningen|Houten: Noordhoff Uitgevers
- Baarda, D. B., de Goede, M. P. M. & Teunissen, J. (2009, 2^e geheel herziende druk). *Basisboek Kwalitatief Onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfort Kroese
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M. & Van der Meer-Middelburg A.G.E. (2007, 2^e herziende druk). *Basisboek interviewen. Handleiding voor het voorbereiden en afnemen van interviews*. Groningen|Houten: Noordhoff Uitgevers
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor onderwijs. *Pedagogiek, 27*, 71-90
- Bauman, S & Del Rio, A. (2006). *Preservice teachers' responses to bullying scenarios: comparing physical, verbal and relational bullying*. *Journal of Educational Psychology, 98*, 219-231.
doi: 10.1037/0022-0663.98.1.219
- Black, S. A., & Jackson, A. (2007). Using Bullying Incident Density to Evaluate the Olweus Bullying Prevention Programme. *School Psychology International, 28*, 623-638.
doi: 10.1177/0143034307085662

- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36*, 361-373
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behaviour & Mental Health, 21*, 99-106. doi: 10.1002/cbm.799
- Benítez, J.L., Garcia-Berben, A., Fernandez-Cabezas, M. (2009). The impact of a course on bullying within the pre-service training curriculum. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7*, 191-209.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73-87. doi: 10.1177/1053451207311606
- Bureau Credo. (n.d.). *Schoolregels basisonderwijs*. Opgehaald 13 april, 2011, van www.schoolregels.nl
- Cleary, S. (2000). Adolescent victimization and associated suicidal and violent behaviors. *Adolescence, 35*, 671-682
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21(1)*, 5-21. doi:10.1177/0143034300211001
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., ... and the HBSC Bullying Writing Group (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*, 216-224. doi:10.1007/s00038-009-5413-9
- Crick, N.R., & Bigbee, M.A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337-347. doi:10.1037//0022-006X.66.2.337
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*, 173-181. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x

- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73*, 347-355. doi: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x
- Dieterich, W. A., & Jenson, J. M. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention Science, 8*, 285-296. doi:10.1007/s11121-007-0076-3
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2011). Bullying as a predictor of offending, violence and later life outcomes. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 90-98. doi:10.1002/cbm.801
- 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
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine, 160*, 638-644. doi:10.1001/archpedi.160.6.638
- Greene, B. M. (2003). Counseling and climate change as treatment modalities for bullying in school. *International Journal for the Advancement of Counseling, 25*, 293-203. doi:10.1023/B:ADCO.0000005528.59128.32
- Hanish, L. D., Ryan, P., Martin, C. L., & Fabes, R. A. (2005). The social context of young children's peer victimization. *Social Development, 14*, 2-19. doi: 10.1111/j.14679507.2005.00288.x
- Hawker, D., & Boulton, M. (2003). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441-455. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Houbre, B., Tarquinio, C., Thuillier, I., & Hergott, E. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education, 21*, 183-208. doi:10.1007/BF03173576

- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Rantanen, P., & Rimpelä, A. (2000). Bullying at school – an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of adolescents, 23*, 661-674. doi:10.1006/jado.2000.0351
- Keeler, L. A. (2007). The differences in sport aggression, life aggression, and life assertion among adult male and female collision, contact, and non-contact sport athletes. *Journal of Sport Behaviour, 30*, 57-76
- Kim, Y., Leventhal, B., Koh, Y, Hubbard, A., & Boyce, T. (2006). School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior? *Archives of General Psychiatry, 63*, 1035-1041. doi:10.1001/archpsyc.63.9.1035
- 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
- Kohnstam, R. (2009). *Kleine ontwikkelings psychologie deel II De Schoolleeftijd*. Houten: Bohn Stafleu van Lochem.
- Kumpulainen, K. & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. *Child Abuse & Neglect, 24*, 1567- 1577. doi:10.1016/S0145-2134(00)00210-6
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., Isava, D.M. (2008). How Effective Are School Bullying Intervention Programs? A Meta-Analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26-42. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.26
- 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. doi:10.1001/jama.286.7.787
- Naylor, P., cowie, H., Cossin, F., De Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 553-576. doi: 10.1348/000709905X52229

- Nicolaides, S., Today, 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
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*, 12-18
- Owens, L., Shute, R., Slee, P. (2000). "Guess what I just heard!": Indirect aggression among teenage girls in Australia. *Aggressive Behavior, 26*, 67-83. doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<67::AID-AB6>3.0.CO;2-C
- 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*, 75-85
- Roland, E., & Galloway, D. (2002). Classroom influences on bullying. *Educational Research, 44*, 299-312. doi:10.1080/0013188022000031597
- Selekman, J., & Vessey, J. (2004). Bullying: It isn't what it used to be. *Pediatric Nursing, 30*, 246-249
- Smith, P. K., & Ananiadou, K., & Cowie H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *The Canadian Journal of Psychiatry, 48*, 591-599
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P, Hymel, S., Cunningham, L. (2010). Places to Avoid: Population-Based Study of Student Reports of Unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology, 25*,40-54. doi:10.1177/0829573509358686
- Van der Meer, B. (2003). Kinderen en pesten. *Wat volwassenen ervan moeten weten en eraan kunnen doen*. Utrecht/Antwerpen: Kosmos-Z&K Uitgevers
- Van der Wal, M., De Wit, C., & Hirasing, R. (2003). Psychosocial health among Young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics, 111*, 1312-1317
- Van Hattum, J. (1997). *Pesten: Een onderzoek naar beleving, visie en handelen van leraren en leerlingen*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., De Winter, A.F., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). Pesten. Over daders, slachtoffers, dader/slachtoffers en niet-betrokken leerlingen. *Kind en adolescent*, 26, 305-317. doi:10.1007/BF03060956
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine*, 161:78-88. doi:10.1001/archpedi.161.1.178
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27, 37-45
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35