



Universiteit Utrecht
Master Ontwikkelingspsychologie

MASTERTHESIS

Morele ontwikkeling: beoordeling en rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag

Linda de Zeeuw, 3411788

Datum: 15 juli 2012

Begeleider: dr. A.E. Aleva

Opdrachtgever: Cito, Arnhem

Begeleider: dr. H. Kuhlemeier

Tweede beoordelaar: dr. J. Boom

SAMENVATTING

In dit onderzoek is in beeld gebracht hoe kinderen uit groep 8 van het basisonderwijs in Nederland proactieve en reactieve vormen van fysieke en relationele agressie beoordelen en rechtvaardigen en of de gepercipieerde aanvaardbaarheid, ernst en rechtvaardiging van morele normoverschrijdingen samenhangt met zelf gerapporteerde agressie in de klas. Voor dit onderzoek hebben 1300 kinderen uit groep 8 ($M = 12$ jaar, 5.11 maanden; $SD = 5.85$ maanden) van het Nederlandse basisonderwijs de *Hypothetische Situaties Lijst (HSL)* en de *Vragenlijst Agressief gedrag in de klas* ingevuld.

In de domeintheorie worden drie domeinen (moreel, conventioneel en persoonlijk) van morele ontwikkeling onderscheiden. In overeenstemming met de verwachting, is gebleken dat leerlingen in reactie op proactieve agressie het meeste refereren aan morele rechtvaardigingen. Met betrekking tot reactieve agressie is gebleken dat leerlingen het meest refereren aan persoonlijke rechtvaardigingen. Voor alle typen agressie is een sekseverschil gevonden. Alleen voor proactieve relationele agressie is de verwachting dat meisjes meer morele rechtvaardigingen noemen dan jongens bevestigd. Daarnaast is in tegenstelling tot de verwachting voor een aantal typen agressie een verschil gevonden tussen leerlingen met en zonder Islamitische geloofsovertuiging, met en zonder Turkse en Nederlandse thuistaal en leerlingen waarvan beide ouders wel en niet in Nederland zijn geboren. Wat betreft de samenhang met agressie in de klas, is in tegenstelling tot de verwachting gevonden dat kinderen die zelf een bepaalde vorm van agressie rapporteren dit gedrag in een hypothetische situatie niet als minder moreel evalueren dan leeftijdsgenoten die deze vorm van agressie niet rapporteren. Het verschil in de mate van agressie blijkt niet in het onderscheid tussen morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen, maar in het verschil tussen positieve en negatieve rechtvaardigingen. Leerlingen die het normoverschrijdend gedrag goedkeuren, niet ernstig vinden en immorele rechtvaardigingen geven, hebben gemiddeld een hogere score op agressief gedrag in de klas. Jongens blijken vaker als dader bij agressie in de klas betrokken te zijn dan meisjes.

De bevindingen die in tegenstelling zijn tot de verwachting kunnen allereerst verklaard worden door het feit dat de gegeven rechtvaardigingen op basis van een aangepast categorieënsysteem zijn ingedeeld. Hierdoor zijn de resultaten mogelijk niet vergelijkbaar met eerdere bevindingen.

ABSTRACT

In this research is examined how children, from the 8th grade of primary school in the Netherlands, judge and justify proactive and reactive forms of physical and relational aggression and if the acceptability, seriousness and justification of moral norm exceeding behavior is connected with self-reported aggressive behavior in class. In this study, 1300 children from the 6th grade ($M = 12$ year, 5.11 months; $SD = 5.85$ months) of primary school in the Netherlands have filled in the *Hypothetical Situations List* and the questionnaire *Aggressive behavior in class*.

In the domain theory, there are distinguished three domains (moral, conventional and personal) of moral development. As expected is proved that the pupils referred the most to moral justifications in reaction to proactive aggression. In contrast with the expectation pupils referred the most to personal justifications in reaction to reactive aggression. There is found a difference of gender for all types of aggression examined. Only for proactive relational aggression is the expectation that girls give more moral justifications than boys confirmed. Also there are found differences in a few stories concerning the background characteristics: having a Islamic belief or not, Turkish and Dutch language spoken at home or not and the native country of both parents is the Netherlands or not, contrary to the expectations. Concerning the consistency of moral judgement and justification with aggression in class, the results are in contrast with the expectation. There is not found that children who showed different kinds of aggressive behavior, evaluated this aggressive behavior less moral than their peers who do not report this kind of aggressive behavior. The difference in the degree of aggressiveness is not found in the distinction between moral, conventional and personal justifications, but in the difference between positive and negative (immoral) justifications. Pupils who approved the norm exceeding behavior, judged it as not earnest and according to this gave immoral justifications, had a higher average score of aggressive behavior in class. In addition, it appears that boys are more often involved as perpetrators in aggressive behavior in class than girls.

The opposite findings can be explained by the fact that the given justifications are classified based on an adapted system of categories. As a result the findings can not be compared with previous findings.

INLEIDING

De sociale wereld is gestructureerd door vele sociale verwachtingen en regels. Deze zijn van kracht in diverse sociale situaties en in de context van verschillende sociale relaties en maatschappelijke regelingen. Kinderen moeten tijdens hun ontwikkeling het begrip verwerven van deze verschillende sociale verwachtingen en regels (Smetana, 2006). Sociale relaties worden gereguleerd door moraliteit. Moraliteit is een overtuiging dat je op een bepaalde manier moet handelen, omdat bepaalde acties consequenties hebben in de zin dat ze schadelijk zijn voor anderen en niet omdat het opgedragen wordt door een autoriteit of uit vrees voor straf (Schaffer, 1996). De meeste psychologische benaderingen van morele ontwikkeling zien moraliteit als bestaande uit affectieve, cognitieve en gedragscomponenten. Theoretische perspectieven daarentegen variëren in de prioriteit die ze aan de verschillende componenten hebben toegewezen. Onderzoekers van de domeintheorie stellen dat morele ontwikkeling het beste begrepen wordt door psychologische analyses van morele oordelen (cognities). Emotie en gedrag worden hierbij echter niet genegeerd (Smetana, 2006).

Allereerst zal de domeintheorie van Turiel beschreven worden. In de domeintheorie worden drie domeinen (moreel, conventioneel en persoonlijk) van morele ontwikkeling onderscheiden (Helwig & Turiel, 2008). Vervolgens wordt ingegaan op de zogenoemde domeinverschuiving: een interpretatieverandering binnen een individu van het morele naar het niet-morele domein (Leenders & Brugman, 2005). Tot slot worden de onderzoeksvragen en verwachtingen van het huidige onderzoek geïntroduceerd. Huidig onderzoek heeft tot doel om in beeld te brengen hoe kinderen uit groep 8 van het basisonderwijs in Nederland proactieve en reactieve vormen van fysieke en relationele agressie beoordelen en rechtvaardigen en te onderzoeken of er sprake is van een samenhang tussen de aanvaardbaarheid, ernst en rechtvaardiging van morele normoverschrijdingen met zelf gerapporteerde agressie. Niet eerder is een landelijk representatieve weergave van morele rechtvaardigingen van Nederlandse kinderen in beeld gebracht. Het is voor leerkrachten van belang om te weten hoe leerlingen denken, zodat zij hun onderwijs hierop kunnen aanpassen. Daarnaast zou het onderwijs programma's aan kunnen bieden om de morele ontwikkeling te stimuleren.

De domeintheorie

De domeintheorie van Turiel is direct beïnvloed door de theorie van Kohlberg (Turiel, 2008). De domeintheorie onderscheidt zich van andere structurele-ontwikkelingstheorieën door moraliteit te bekijken als één van de diverse vormen van de ontwikkeling van kinderen op het gebied van sociale kennis. Volgens de domeintheorie wordt het denken over de sociale wereld

gekenmerkt door heterogeniteit en door het feit dat verschillende sociale oriëntaties, motivaties en doelen naast elkaar bestaan. In tegenstelling tot Kohlberg maakt Turiel onderscheid tussen moraliteit en sociale conventie (Turiel, 1983). Volgens Kohlberg behoren oordelen en rechtvaardigingen van typen overtredingen op moreel en conventioneel gebied tot hetzelfde domein, terwijl Turiel drie domeinen van sociale ontwikkeling onderscheidt. Het morele domein heeft betrekking op de rechtvaardigheid, rechten van mensen en het welzijn van andere individuen dan de persoon zelf (Turiel, 1983; Smetana, 2006; Helwig & Turiel, 2008). Conventionele onderwerpen zijn deze die de coördinatie dienen van sociale instituties zoals het gezin of scholen, bijvoorbeeld bedtijd, tafelmanieren en rituelen rondom sociale interactie (hallo, bedankt en alstublieft zeggen) (Davidson, Turiel & Black, 1983). De opvattingen die kinderen door hun deelname in sociale groepen vormen over sociale systemen en conventies, coördineren de interacties (Turiel, 1983). Conventionele rechtvaardigingen refereren aan regels, autoriteit, sociale gewoonten en de coördinatie van sociaal gedrag (Helwig & Turiel, 2008). Ten slotte betreffen persoonlijke onderwerpen niet-sociale handelingen die betrekking hebben op veiligheid, schade, comfort en gezondheid (Tisak, 1993; Tisak & Turiel, 1984). Dit betreft gedragingen die alleen betrekking hebben op de persoon zelf en de privé aspecten van zijn/haar leven en niet op andere individuen of de maatschappelijke structuur (Nucci, 1981). Kinderen maken onderscheid in situaties die betrekking hebben op (morele) schade en pijn aan anderen (wanneer een kind een ander kind van een schommel afduwt) en (persoonlijke) schade en pijn aan de persoon zelf (wanneer een kind met opzet van een schommel afspringt). Dit onderscheid wordt ook gemaakt als de consequenties voor beide kinderen gelijk zijn (Tisak, 1993). Persoonlijke rechtvaardigingen refereren aan persoonlijke voorkeuren en keuzes, zoals de controle over het eigen lichaam, privacy, de keuze van vrienden en vrijetijdsbesteding (Nucci, 1981, 1996, 2001; Nucci & Turiel, 2000 in Smetana, 2006). De drie domeinen van sociale ontwikkeling ontwikkelen zich volgens de domeintheorie onafhankelijk van elkaar (Helwig & Turiel, 2008). De domeintheorie stelt dat elk van deze domeinen georganiseerde systemen van sociale kennis vormen. Deze vloeien voort uit de ervaringen die kinderen hebben met verschillende soorten regelmatigheden in hun sociale omgeving (Turiel, 1983).

In tegenstelling tot Kohlberg, meent Turiel dat kinderen al vanaf jonge leeftijd een onderscheid maken in rechtvaardigingen met betrekking tot het morele, conventionele en persoonlijke domein. Vanaf drie jaar onderscheiden kinderen morele en conventionele onderwerpen van persoonlijke onderwerpen, zowel thuis als in contexten voorafgaand aan schoolgaan (Killen & Smetana, 1999; Nucci & Weber, 1995; Weber, 1999 in Smetana, 2006).

Hoewel jonge kinderen de domeinen wel kunnen onderscheiden, doen ze dit nog niet zo consequent als oudere kinderen en adolescenten (Tisak, 1995; Turiel, 1989). Om aan te kunnen tonen dat kinderen en adolescenten onderscheid maken tussen het morele en conventionele domein maakt Turiel gebruik van *criterion judgements* en *justification categories* (Turiel, 1983).

Criteriumoordelen hebben betrekking op de criteria die gebruikt worden om een domein te identificeren en classificeren. Turiel stelt dat er minimaal twee soorten criteria zijn om de grenzen van een domein vast te stellen (Turiel, 1983). Allereerst het *goed/fout criterium*, waarbij kinderen of adolescenten een daad moeten evalueren door te vertellen of deze goed of fout is. Voor het tweede criterium, het *toelaatbaarheids criterium*, geven de kinderen of adolescenten antwoord op de vraag of het een individu zou moeten worden toegestaan deze daad te verrichten. Volgens Turiel heeft autoriteit geen invloed op het redeneren in het morele domein (bijvoorbeeld: ondanks dat moeder zegt dat je iemand mag slaan, is slaan niet goed), maar alleen op het conventionele en persoonlijke domein (Tisak, 1995; Turiel, 1983). Omdat autoriteit geen invloed heeft op het morele domein kan antisociaal gedrag op basis van een criteriumoordeel ingedeeld worden als een morele of conventionele overtreding. Turiel (1983) concludeert dat wanneer kinderen ouder worden er een zekere stabiliteit is in de manier waarop ze criteriumoordelen over sociale gebeurtenissen gebruiken. Er zijn veel gebeurtenissen die niet specifiek moreel of conventioneel zijn, maar die zowel morele als conventionele componenten bevatten. Hiervan is sprake in situaties waarin morele besluiten in tegenspraak zijn met sociaal-organisatorische functie en bij ambigue onderwerpen, zoals abortus. Mensen kunnen hierover van mening verschillen of het goed of fout is. In deze ambigue situaties moet rekening gehouden worden met het feit dat men zowel morele als conventionele rechtvaardigingen overweegt (Turiel, 1983).

Rechtvaardigingscategorieën worden gebruikt om rechtvaardigingen in categorieën onder te brengen (Turiel, 1983). De hoofdingeling van morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen is verder te differentiëren naar subcategorieën. Turiel verwijst hierbij naar de rechtvaardigingscategorieën van Davidson et al. (1983), die in hun onderzoek gebruik gemaakt hebben van negen rechtvaardigingscategorieën (zie bijlage 1). De categorieën 'welzijn van anderen' (iemand heeft pijn), 'eerlijkheid' en 'morele verplichting' (mijn geweten zou spreken) zijn moreel van aard. Conventionele categorieën zijn 'gewoonte of traditie' (het is beleefd), 'autoriteit', 'vermijden van straf' en 'sociale coördinatie'. Categorieën die in het persoonlijke domein behoren zijn 'verstandelijke overwegingen' en 'persoonlijke keuze' (ze dacht dat het grappig zou zijn). Twee kinderen kunnen bepaald

antisociaal gedrag allebei afkeuren, maar hier verschillende redenen of rechtvaardigingen voor geven. Deze rechtvaardigingen kunnen zowel moreel als niet-moreel (d.w.z. conventioneel of persoonlijk) van aard zijn. Aan de gegeven rechtvaardiging is te zien in welk domein de normoverschrijding plaatsvindt. Over het algemeen zijn kinderen bij het beoordelen en rechtvaardigen van conventionele gebeurtenissen meer gericht op conventionele regels (Smetana, 2006). De categorieën *gewoonte of traditie*, *autoriteit*, *verstandelijke overwegingen* en *persoonlijke keuze* werden in eerder onderzoek primair gevonden in rechtvaardigingen als respons op conventionele stimuli (Davidson et al. 1983). Bij het evalueren van morele gebeurtenissen zijn kinderen gericht op de consequenties voor anderen. Het inzicht van kinderen in het morele domein ontwikkelt zich van een focus op concrete schade en het welzijn van anderen in de vroege kindertijd tot een begrip van rechtvaardigheid, gedefinieerd in termen van gelijkheid en gelijke behandeling van personen, wanneer de kinderen ouder worden (Davidson et al., 1983; Tisak & Turiel, 1988). Morele overtredingen werden het vaakst gerechtvaardigd met redenen die een beroep doen op de belangen van anderen, het vermijden van schade en pijn (*welzijn*), een balans van rechten en plichten (*eerlijkheid*) of verplichtingen aan anderen (*morele verplichting*) (Turiel, 1983; Davidson et al., 1983). De categorie *welzijn* werd het meest gebruikt door kinderen van alle leeftijden. Het gebruik van de categorieën *eerlijkheid* en *verplichting* neemt toe met leeftijd (Turiel, 1983).

Uit het onderzoek van Davidson et al. (1983) blijkt dat oudere kinderen hetzelfde onderscheid maken tussen morele en conventionele onderwerpen, onafhankelijk van de bekendheid met de situatie. Jongere kinderen daarentegen maken veel minder vaak onderscheid tussen morele en conventionele onderwerpen wanneer de situaties onbekend voor hen zijn, zoals bijvoorbeeld een situatie waarin een dokter zijn post verlaat uit verveling, terwijl niemand hem aflost. Jonge kinderen geven in onbekende situaties minder consequent conventionele rechtvaardigingen in reactie op een conventionele gebeurtenis en morele rechtvaardigingen in reactie op een morele gebeurtenis, in vergelijking met bekende situaties. Het gebruik van specifieke typen van morele rechtvaardigingen is dus gerelateerd aan de eerdere ervaringen die een persoon met het onderwerp heeft. Zo gebruiken kinderen van 6 jaar de categorie *welzijn* veel vaker voor bekende dan onbekende morele overtredingen. Oudere kinderen laten eenzelfde effect zien als het gaat om de categorie *eerlijkheid*. Zij gebruiken deze categorie vaker voor bekende dan voor onbekende morele overtredingen.

Domeinverschuiving

Wanneer een persoon een morele overtreding (bijvoorbeeld agressief gedrag tegen een persoon) heeft begaan, wordt verondersteld dat hij door schuldgevoel of cognitieve dissonantie gedwongen wordt actie te ondernemen om zijn zelfbeeld niet te schaden. Omdat kinderen overtredingen in het morele domein als ernstiger en minder acceptabel zien in vergelijking met overtredingen in het conventionele en persoonlijke domein (Leenders & Brugman, 2005; Tisak, 1995; Turiel, 2008), zou het vervolgens minder bedreigend kunnen zijn voor het zelfbeeld en zelfvertrouwen om het eigen agressieve gedrag als een niet-morele (conventionele of persoonlijke) overtreding te interpreteren. Door morele overschrijdingen als niet-moreel te beschouwen hoeft men zich minder voor de eigen daad te schamen en voelt men zich minder schuldig. Volgens Leenders en Brugman (2005) vindt er dan een domeinverschuiving plaats: een interpretatieverandering binnen een individu van het morele naar het niet-morele domein.

Uit onderzoek van Leenders en Brugman (2005) blijkt dat de groep adolescenten die rapporteerde een vorm van delinquent gedrag (agressie, vandalisme, kleine en serieuze diefstal) te gebruiken, significant vaker conventionele en/of persoonlijke rechtvaardigingen en minder vaak morele rechtvaardigingen gaven in vergelijking met hun leeftijdsgenoten die dergelijk gedrag niet rapporteerden. Vervolgens hebben Leenders en Brugman (2005) onderzocht of deze domeinverschuiving ook plaatsvond wanneer het delinquent gedrag van de jongere door de klasgenoten gerapporteerd werd. Hier vonden zij alleen in de categorie *agressie* bewijs voor de zogenoemde domeinverschuiving. In de andere categorieën vonden zij geen effecten (d.w.z. geen domeinverschuiving). Uit onderzoek van Van der Velden (2008) blijkt dat de domeinverschuiving alleen plaatsvindt in (hypothetische) situaties waarin het gaat over het type gedrag waarvan het kind zelf aangeeft dat hij/zij dit gedrag vertoont.

Onderzoeksvragen en verwachtingen

De eerste onderzoeksvraag luidt '*Hoe is de verdeling van de leerlingen over de verschillende rechtvaardigingscategorieën*'. Op basis van de domeintheorie van Turiel (1983) wordt verwacht dat kinderen uit groep 8 meer morele dan conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen zullen geven als reactie op een hypothetische situatie waarin sprake is van een morele overtreding. Uit onderzoek van Nucci en Turiel (2009) blijkt dat de frequentie van morele keuzes hoger is onder jongere kinderen en oudere adolescenten in vergelijking met jonge adolescenten (10-14 jaar). Dit betekent dat deze jonge adolescenten naast morele rechtvaardigingen ook conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen noemen in reactie op

een morele normoverschrijding. Zo bleek dat het percentage kinderen dat een beroep deed op een zogenoemd 'recht om voor zichzelf op te komen', in een situatie waarin sprake was van reactieve fysieke agressie, hoger was voor vroege adolescenten (10-14 jaar) in vergelijking met 8 en 16 jarigen. Het toenemende sociale en morele begrip van oudere kinderen en vroege adolescenten maakt dat zij meer beïnvloed worden door de ambiguïteit van de grijze gebieden van morele situaties. Deze toename van ambiguïteit betekent dat in reactie op morele situaties naast morele rechtvaardigingen, ook conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen gegeven worden (Nucci & Turiel, 2009).

De tweede onderzoeksvraag is '*Hangt de verdeling van rechtvaardigingen samen met achtergrondkenmerken?*'. Wat betreft *sekseverschillen* blijkt uit onderzoek van Davidson et al. (1983) dat meisjes de normoverschrijdingen als ernstiger evalueren dan jongens. Daarnaast laten meisjes een groter acceptatie van autoriteit zien dan jongens als het gaat om bekende situaties. De verwachting omtrent *eticiteit (geboorteland ouders en thuistaal)* is dat kinderen en adolescenten in diverse westerse en niet-westerse culturen dezelfde criteria gebruiken om over morele, conventionele en persoonlijke zaken te redeneren. Echter, bepaalde gedragingen die samenvallen met godsdienstige overtuigingen zullen verschillend geïnclassificeerd worden in bepaalde culturen, zoals bijvoorbeeld het eten van varkensvlees in een islamitische cultuur. Wanneer er sprake is van acties die leiden tot schade of het onteren van rechten gelden in verschillende culturen dezelfde criteria (Turiel, 2006). De verwachting met betrekking tot *geloofsovertuiging* is dat er een geen verband bestaat tussen religieuze betrokkenheid en morele rechtvaardiging, om de reden dat in huidig onderzoek alleen sprake is van morele normovertredingen. Uit onderzoek van Nucci en Turiel (1993) blijkt dat ongeacht de religieuze overtuiging, de meeste adolescenten morele onderwerpen (zoals stelen, slaan en kapot maken van andermans spullen) als verkeerd beoordelen. Daarnaast werden overtredingen van religieuze conventies, zoals de rustdag, verwachtingen omtrent geschikte kleding en dieet, aanvaardbaar gevonden in afwezigheid van een regel. Bovendien verwierpen de meeste kinderen de notie dat Gods gebod een morele overtreding moreel goed kan maken. Daarnaast verwierpen bijna alle participanten de notie dat God geboden zou maken waarin morele overtredingen goedgekeurd worden. De conclusie die hieraan verbonden is, is dat kinderen met verschillende religieuze overtuigingen morele (i.p.v. conventionele) criteria gebruiken voor religieuze regels met betrekking tot eerlijkheid en rechten. Daarnaast onderscheiden zij religieuze conventies van morele onderwerpen (Nucci, 1985; Nucci & Turiel, 1993 in Smetana, 2006). Uit onderzoek van Van Ebben (2011) is gebleken dat religieuze betrokkenheid geen effect heeft op morele rechtvaardigingen.

De derde onderzoeksvraag luidt: *'Is er sprake van een samenhang van de aanvaardbaarheid, ernst en rechtvaardiging met zelf gerapporteerde agressie in de klas?'*. De verwachting is dat kinderen die zelf aangeven bepaalde vormen van agressie te vertonen (een hoge score op agressie) het agressieve gedrag in de hypothetische situatie als minder moreel zullen evalueren dan leeftijdsgenoten met een lage score op agressie. De verwachting is dat deze zogenoemde domeinverschuiving alleen plaatsvindt in (hypothetische) situaties waarin sprake is van agressief gedrag waarvan het kind aangeeft dit te vertonen en niet zal plaatsvinden als het een situatie betreft waarin sprake is van gedrag waarvan het kind aangeeft het niet te vertonen (Van der Velden, 2008).

METHODE

Onderzoeksopzet

Huidig onderzoek is een secundaire analyse van de resultaten van een aantal onderdelen van *De Vragenlijst Beoordeling en Rechtvaardiging Norm overschrijdend Gedrag* (Van der Velden, 2008; Ten Cate, 2011). Deze lijst is onderdeel van de Peiling Sociale Competentie van CITO (Kuhlemeier, Van Boxtel & Van Til, in druk) en is gebruikt om informatie te verzamelen over de morele ontwikkeling van leerlingen uit groep 8 van het Nederlandse basisonderwijs.

Onderzoeksgroep

Bij aanvang van het primaire onderzoek van CITO is een aselechte steekproef van scholen getrokken uit het bestand van scholen voor primair onderwijs 2009. Van de 600 scholen die hieruit voort kwamen hebben in totaal 111 scholen (19%) met in totaal 2658 leerlingen toegezegd met groep 8 deel te nemen aan het onderzoek. Ondanks het lage responspercentage blijkt dat de onderzoeksgroep wel degelijk een representatieve weergave is van leerlingen uit groep 8 van de basisscholen in Nederland (Kuhlemeier et al., in druk). De vragenlijst *Beoordeling en Rechtvaardiging Norm overschrijdend Gedrag* is afgenomen bij random de helft (1300) van deze leerlingen (599 jongens, 692 meisjes, 9 kinderen sekse onbekend). De kinderen hebben een gemiddelde leeftijd van 12 jaar en 4.11 maanden ($SD = 5.85$ maanden). Nadat een school deelname had toegezegd hebben zij een brief om ouderlijke toestemming ontvangen die zij desgewenst aan de ouders konden voorleggen.

Instrumenten

In huidig onderzoek is gebruikt gemaakt van een aantal onderdelen van *De Vragenlijst Beoordeling en Rechtvaardiging Normoverschrijdend Gedrag: de Hypothetische Situaties Lijst* (bijlage 2), de vragenlijst *Agressief gedrag in de klas* (bijlage 3) en de vragenlijsten om de *achtergrondkenmerken* van de leerlingen vast te stellen (bijlage 4).

De Hypothetische Situaties Lijst

De *Hypothetische Situaties Lijst* meet de mate waarin kinderen fictieve normoverschrijdingen in het morele domein als moreel dan wel conventioneel of persoonlijk interpreteren. De oorspronkelijke vragenlijst bevat zes opdrachten, ook wel vignetten genoemd. Elke opdracht bestaat uit een verhaaltje met daarbij drie vragen, die zowel het oordeel als de rechtvaardiging beogen te meten. Ten Cate (2011) heeft de vignetten en bijbehorende afbeeldingen aangepast zodat deze bruikbaar zijn voor jonge kinderen. In huidig onderzoek zijn vier vignetten geanalyseerd die alledaagse sociale situaties beschrijven waarin sprake is van proactieve en reactieve vormen van fysieke en relationele agressie. Het eerste vignet betreft een situatie waarin Max en Job aan het knikkeren zijn. Pim komt aanlopen en hij geeft Job een stomp in zijn buik. De andere vignetten betreffen de normoverschrijdingen ‘hard slaan’, ‘uitlachen’ en ‘terugschelden’ (bijlage 5). Het oordeel wordt gemeten met twee meerkeuze vragen. In de eerste plaats wordt de leerling het goed/fout criterium voorgelegd. De vraag ‘vind jij het normoverschrijdend gedrag goed of fout?’ dienen de leerlingen te beantwoorden op een 4-punts Likertschaal (helemaal fout, fout, goed en helemaal goed). Vervolgens wordt in de tweede meerkeuzevraag gevraagd hoe ernstig de leerling het beschreven gedrag vindt op een 4-punts Likertschaal (heel erg, erg, beetje erg en niet erg). De scores op de vier meerkeuzevragen over de aanvaardbaarheid van het normoverschrijdend gedrag vertonen weinig samenhang. De correlaties tussen de vier opdrachten zijn laag tot zeer laag ($.10 < r < .44$). De hoogste correlatie van .44 betreft de samenhang tussen de opdrachten 2 en 4 die beide op reactieve agressie betrekking hebben. De correlaties tussen de scores op de vier meerkeuzevragen over de ernst van de normovertreding zijn eveneens relatief laag ($.29 < r < .45$). De rechtvaardiging van de leerlingen is vervolgens gemeten aan de hand van een open vraag die aansluit op de eerste meerkeuzevraag. De leerling wordt gevraagd waarom zij het beschreven gedrag goed- of afkeurt. De overeenstemming van 100 coderingen per vignet tussen twee onderzoekers is bepaald met Cohen’s Kappa (Baarda & Goede, 2006). De gevonden waarden van .85 (vignet 1), .84 (vignet 2), .78 (vignet 3) en .77 (vignet 4) duiden op een goede tot zeer goede overeenstemming (Landis & Koch, 1977).

Scoring van rechtvaardigingen

In opdracht van Cito is een categorieënsysteem ontwikkeld om de rechtvaardigingen van de kinderen te kunnen analyseren (De Zeeuw, 2012). Een literatuurstudie heeft geleid tot een eerste conceptversie van het categorieënsysteem. Vervolgens zijn bij wijze van proef 100 antwoorden van vignet 1 en 2 met het concept categorieënsysteem door twee onderzoekers gecategoriseerd. Daarbij bleek een aanzienlijk deel van de morele en persoonlijke rechtvaardigingen van de leerlingen niet gecodeerd te kunnen worden. Om deze reden zijn drie rechtvaardigingscategorieën toegevoegd die verwijzen naar immorele rechtvaardigingen die aangeven waarom de leerling het gedrag van de dader goedkeurt (zie bijlage 1). Allereerst is een categorie toegevoegd waarin de leerling het gedrag van de dader goedkeurt door te verwijzen naar principes van ‘Oog om oog, tand om tand’ en ‘Boontje komt om zijn loontje’ (negatieve eerlijkheid). In de tweede toegevoegde categorie keurt de leerling het gedrag van de dader goed door begrip voor de dader te tonen of door te verwijzen naar de stemming, aard of behoeften van de dader (begrip voor de dader). Ten slotte is een categorie toegevoegd waarin de leerling het gedrag van de dader goedkeurt door te verwijzen naar conventies, zoals regels, autoriteit, sociale gewoonten en de coördinatie van sociaal gedrag (negatieve conventies). Daarnaast is de oorspronkelijke categorie ‘persoonlijke keuze’ opgesplitst in twee afzonderlijke categorieën: ‘persoonlijke voorkeur of keuze van het slachtoffer’ en ‘persoonlijke voorkeur en keuze van de dader’. Ook is een categorie toegevoegd voor het classificeren van persoonlijke rechtvaardigingen waarin het normoverschrijdend gedrag wordt afgekeurd met het argument dat de dader beter voor een pro sociaal alternatief had kunnen kiezen. Tot slot zijn de categorieën overig moreel, overig conventioneel en overig persoonlijk en een algemene restcategorie toegevoegd voor antwoorden die niet in een andere categorie onder te brengen zijn, bijvoorbeeld ‘daarom’, ‘fout’, ‘super erg’ of ‘het is gewoon stom’.

Op basis van een tweede analyse van 100 antwoorden van de leerlingen per vignet, waaruit bleek dat de betrouwbaarheid goed tot zeer goed was, is een definitief categorieënsysteem opgesteld. Voor elke categorie is de naam, een beschrijving en meerdere voorbeelden van de categorie opgenomen in het systeem (Boeije, 2005). Het categorieënsysteem is vervolgens in ongewijzigde vorm gebruikt voor het coderen van de overige 1200 antwoorden per vignet.

Vragenlijst Agressief gedrag in de klas

De vragenlijst *Agressief gedrag in de klas* bestaat uit 32 uitspraken waarin drie soorten agressief gedrag vertegenwoordigd zijn: relationeel (ik heb een andere leerling

uitgescholden), materieel (ik heb iets van een andere leerling gestolen) en fysiek (ik heb een andere leerling met opzet geschopt of geslagen). Daarnaast zijn er vier verschillende constellaties van de rollen van dader en slachtoffer. In huidig onderzoek is alleen gebruik gemaakt van de leerling als dader ten opzichte van klasgenoten (8 uitspraken). De leerling moet op een 4-punts Likertschaal aangeven hoe vaak hij/zij iets doet: nooit (1), een enkele keer (2), elke week (3) of elke dag(4). Het gemiddelde van de scores wordt berekend. Hoe hoger de gemiddelde score, hoe meer agressief gedrag de leerling vertoont. De interne consistentie (Cronbach's alpha) van de schaal 'leerling als dader, klasgenoten als slachtoffer' bedraagt .76.

Achtergrondkenmerken

De achtergrondkenmerken zijn vastgesteld met een vragenlijst voor de leerlingen. *Sekse* is vastgesteld met behulp van de vraag 'ben je een jongen of meisje?' waar de kinderen 'jongen' of 'meisje' konden aanvinken. De variabele *thuis taal* is vastgesteld aan de hand van de vraag 'Welke taal spreek je thuis met je ouders of verzorgers?'. De antwoordmogelijkheden zijn: Nederlands; een taal van Turkije; een taal van Noord-Afrika (bijvoorbeeld van Marokko of Tunesië), van Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba, Indonesië; Duits, Engels, Frans, Spaans, Italiaans, Deens, Noors, Zweeds; een taal van Roemenië, Hongarije, Bulgarije, Polen, Rusland, Joegoslavië; een andere taal. Daarnaast is de variabele *geboorteland ouders* vastgesteld met de meerkeuzevraag 'waar zijn je ouders geboren?'. De antwoordmogelijkheden zijn: Nederland; Turkije, Noord-Afrika (bijvoorbeeld Marokko of Tunesië); Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba, Indonesië; Duitsland, Engeland, Frankrijk, Spanje, Italië, Denemarken, Noorwegen, Zweden; Roemenië, Hongarije, Bulgarije, Polen, Rusland, Joegoslavië; een ander land. Om de variabele *geloofsovertuiging* vast te stellen heeft het kind antwoord gegeven op de meerkeuzevraag 'ben je gelovig?'. De antwoordmogelijkheden zijn: 'nee, ik ben niet gelovig' en 'ja, namelijk: Christendom (katholiek, protestants, gereformeerd); Islam; Jodendom; Hindoeïsme; Boeddhisme; Anders, bijvoorbeeld ik geloof wel dat er iets is'.

Procedure

De afname van de vragenlijsten en vignetten heeft plaatsgevonden in mei en juni 2011 en is verzorgd door PABO-studenten die daartoe een intensieve training ontvingen (Kuhlemeier et al., in druk). De schriftelijke vragenlijsten zijn individueel door de leerlingen ingevuld. De afname vond plaats in het klaslokaal in aanwezigheid van de proefleider.

Analyseplan

De eerste onderzoeksvraag wordt beantwoord aan de hand van beschrijvende statistiek (frequentietabel) waaruit duidelijk wordt hoe de verdeling van de leerlingen is over de verschillende rechtvaardigingscategorieën per vignet. De rechtvaardigingen die de kinderen geven bij de derde vraag van de *Hypothetische Situaties Lijst* worden gebruikt om deze onderzoeksvraag te beantwoorden. De gegevens worden uitgesplitst naar enerzijds morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen en anderzijds afkeurende en goedkeurende oordelen van het normoverschrijdend gedrag, om een zo gedetailleerd mogelijk beeld te geven. Met behulp van Chi-kwadraat toetsing wordt vastgesteld of er een verschillend patroon zichtbaar is tussen verschillende vignetten of typen agressief gedrag (proactieve, reactieve, fysieke en relationele agressie).

De tweede onderzoeksvraag wordt eveneens beantwoord aan de hand van Chi-kwadraat toetsing om vast te stellen of de verdeling van rechtvaardigingen samenhangt met de achtergrondkenmerken. Getoetst is of de onderscheiden groepen leerlingen verschillen in de verdeling van de rechtvaardigingen over de categorieën moreel, conventioneel en persoonlijk en in de verdeling met betrekking tot positieve en negatieve morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen. Allereerst zijn de verschillen tussen jongens en meisjes getoetst. Met betrekking tot *thuis taal* zijn leerlingen met een Nederlandse thuis taal vergeleken met leerlingen die ten minste één andere thuis taal hebben. Ditzelfde is getoetst voor leerlingen die een Turkse thuis taal hebben of een taal van Noord-Afrika. Met betrekking tot het *geboorteland van de ouders* is gekeken naar een mogelijk verschil tussen leerlingen waarvan beide ouders in Nederland zijn geboren in vergelijking met leerlingen waarvan ten minste één ouder niet in Nederland is geboren. Tot slot is met betrekking tot *geloofsovertuiging* de groep gelovige leerlingen vergeleken met de leerlingen die niet gelovig zijn en is er een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een Islamitische geloofsovertuiging en de leerlingen die deze geloofsovertuiging niet hebben (bijlage 6). Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden wordt gebruik gemaakt van het derde onderdeel, de rechtvaardigingen, van de *Hypothetische Situaties Lijst* en de gegevens over de achtergrondkenmerken.

De laatste onderzoeksvraag naar de samenhang van de aanvaardbaarheid, ernst en rechtvaardiging met zelf gerapporteerde agressie in de klas wordt geanalyseerd met behulp van univariate variantie-analyses. Deze onderzoeksvraag zal per vignet getoetst worden om de reden dat de taakeffecten tussen de vignetten te groot zijn. Per vignet worden drie ANOVA's uitgevoerd waarbij steeds zelfgerapporteerde agressie de afhankelijke variabele is: een 4

(mate van aanvaardbaarheid) x 2 (sekse) ANOVA; een 4 (mate van ernst) x 2 (sekse) ANOVA en een 6 (type rechtvaardiging) x 2 (sekse) ANOVA. De onafhankelijke variabele is het type rechtvaardiging om de reden dat er meer rechtvaardigingen zijn dan leerlingen. Een klein deel van de leerlingen heeft namelijk hun antwoord op de derde vraag van de *Hypothetische Situaties Lijst* met meer dan één rechtvaardiging gemotiveerd (28.5%, 23.5%, 15.6% en 16.0% van het totaal aantal leerlingen voor achtereenvolgend vignet 1, 2, 3 en 4). Overeenkomstig de domeintheorie waarin wordt ondersteld dat de rechtvaardigingen agressie voorspellen (Turiel, 1983), zal agressie in alle analyses als afhankelijke variabele meegenomen worden. Agressie wordt als continue variabele beschouwd om geen waardevolle informatie verloren te gaan.

RESULTATEN

Onderzoeksvraag 1 – Verdeling van gegeven rechtvaardigingen

Tabel 1 geeft weer hoeveel morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen per vignet gegeven zijn en hoe de rechtvaardigingen over de categorieën van het classificatiesysteem per vignet zijn verdeeld. De categorieën ‘immoreel’ betreffen rechtvaardigingen waarin het normoverschrijdend gedrag wordt goedgekeurd. De overige categorieën betreffen rechtvaardigingen waarin het gedrag wordt afgekeurd.

Tabel 1. De verdeling van de rechtvaardigingen per vignet in aantal (N) en percentage (%).

	Vignet 1		Vignet 2		Vignet 3		Vignet 4		Totaal	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Morele rechtvaardigingen	1190	71.2	429	26.7	1178	78.6	266	17.7	3063	48.8
Welzijn van anderen	152	9.1	27	1.7	242	16.1	33	2.2	454	7.2
Welzijn van anderen (immoreel)	0	0	0	0	0	0	6	.4	6	0.1
Eerlijkheid	1003	60.0	76	4.7	925	61.7	18	1.2	2022	32.2
Eerlijkheid (immoreel)	33	2.0	323	20.1	10	.7	208	13.9	574	9.1
Verplichting	2	0.1	3	0.2	1	.1	1	.1	7	0.1
Conventionele rechtvaardigingen	359	21.5	430	26.8	206	13.7	304	20.3	1299	20.7
Gewoonte, norm of traditie	219	13.1	227	14.1	100	6.7	41	2.7	587	9.4
Regels of autoriteit	124	7.4	194	12.1	102	6.8	116	7.7	536	8.5
Conventies (immoreel)	0	0	0	0	0	0	13	.9	13	0.2

Vermijden van straf	9	0.5	8	0.5	4	.3	134	8.9	155	2.5
Sociale coördinatie	7	0.4	1	0.1	0	0	0	0	8	0.1
Persoonlijke rechtvaardigingen	88	5.3	658	41.0	63	4.2	854	56.9	1663	26.5
Begrip voor de dader (immoreel)	17	1.0	165	10.3	22	1.5	160	10.7	364	5.8
Veiligheid of voorzichtigheid	0	0	0	0	0	0	4	.3	4	0.1
Persoonlijke voorkeur of keuze van de dader (immoreel)	2	0.1	45	2.8	6	.4	203	13.5	256	4.1
Persoonlijke voorkeur of keuze van het slachtoffer	2	0.1	87	5.4	3	.2	2	.1	94	1.5
Prosociaal alternatief	67	4.0	361	22.5	32	2.1	485	32.3	945	15.1
Restcategorie	34	2.0	89	5.5	52	3.5	76	5.1	251	4.0
Totaal	1671	100	1606	100	1499	100	1500	100	6276	100

Morele versus conventionele versus persoonlijke rechtvaardigingen

De vignetten verschillen significant als het gaat om de verdeling tussen morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen ($\chi^2(9) = 2213.82, p < .001$). Inspectie van de percentages en de gestandaardiseerde residuen laat zien dat er een duidelijk verschil bestaat tussen enerzijds de vignetten 1 en 3 (proactieve vormen van agressie) en anderzijds de vignetten 2 en 4 (reactieve vormen van agressie). Kinderen noemen in reactie op de vignetten waarin sprake is van proactieve vormen van agressie significant vaker morele en minder vaak persoonlijke rechtvaardigingen in vergelijking met de vignetten waarin sprake is van reactieve vormen van agressie. Het verschil met betrekking tot conventionele rechtvaardigingen is alleen significant tussen de vignetten 2 en 3.

Vignet 1 – Proactieve fysieke agressie

Uit de eerste meerkeuzevraag van de *Hypothetische Situaties Lijst* blijkt dat bijna alle leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs (99.3%) het normoverschrijdend gedrag in vignet 1 (een stomp geven) afkeuren. Wat betreft de rechtvaardigingen blijkt dat zij in hun antwoord veruit het vaakst verwijzen naar de categorie 'Eerlijkheid' (60.0%). Het normoverschrijdend gedrag wordt afgekeurd door een beroep te doen op het handhaven van een eerlijke balans van rechten tussen personen. Kenmerkende antwoorden voor deze categorie zijn 'Job heeft niets gedaan' en 'Pim heeft geen reden om hem te stompen'. Een

andere morele categorie waar de leerlingen in hun antwoorden veel naar refereren is de categorie ‘Welzijn van anderen’ (9.1%). Een typerend antwoord voor deze categorie is ‘Nu heeft Job pijn’. Conventionele rechtvaardigingen die vaak genoemd zijn refereren aan gewoonte, norm of traditie (13.1%) en regels of autoriteit (7.4%). Antwoorden als ‘Dat hoor je niet te doen’ en ‘Het mag niet’ zijn hier kenmerkend voor. De overige typen rechtvaardigingen beslaan ieder hooguit 4.0% van de gegeven rechtvaardigingen.

Vignet 2 – Reactieve fysieke agressie

Het normoverschrijdend gedrag bij vignet 2 (hard slaan) wordt door 81.7% van de leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs afgekeurd en door 18.3% goedgekeurd. Van alle rechtvaardigingen die leerlingen geven komt de categorie ‘Prosociaal alternatief’ het vaakst voor (22.5%). De leerlingen die deze argumenten noemen, keuren de fysieke agressie af omdat de dader beter had kunnen kiezen voor een sociaal alternatief. Typerende voorbeelden zijn: ‘Zo los je dat niet op, je moet er over praten’ en ‘Ze kan hem beter negeren en doorlopen’. Rechtvaardigingen die verwijzen naar ‘Eerlijkheid (immoreel)’ komen op de tweede plaats (20.1%). De leerling keurt de fysieke agressie van de dader goed door te verwijzen naar principes als ‘boontje komt om zijn loontje’ en ‘oog om oog, tand om tand’. Karakteristieke voorbeelden zijn ‘Hij lacht haar uit, dus hij vraagt erom’, ‘Hij heeft het verdiend’ en ‘Het is zijn eigen schuld’. Rechtvaardigingen die verwijzen naar ‘Eerlijkheid’ (moreel) worden veel minder vaak genoemd (4.7%). Het agressieve gedrag van de dader wordt hier afgekeurd door te verwijzen naar een verstoring van de eerlijke balans van rechten tussen personen. Bijvoorbeeld: ‘Het is niet eerlijk dat Sterre Fabian slaat’ of ‘Sterre slaat zonder reden’. Ook keurt een groot aantal leerlingen het gedrag van de dader af door te verwijzen naar een ‘Gewoonte, norm en traditie’ (14.1%) en ‘Regel of autoriteit’ (12.1%). Bijvoorbeeld: ‘Het hoort gewoon niet’, ‘Dit kan echt niet’ of ‘Omdat je gewoon niet moet slaan’. In 10.3% van de gegeven rechtvaardigingen wordt de fysieke agressie van de dader jegens het slachtoffer goedgekeurd in de zin dat de leerling begrip toont voor haar gedrag of haar gedrag probeert te verklaren met een verwijzing naar haar stemming, aard of behoeften (‘Begrip voor de dader’). Typerende voorbeelden hierbij zijn ‘Ik snap wel dat zij boos wordt’ en ‘Ik zou ook slaan als ik haar was’. De overige typen rechtvaardigingen beslaan ieder hooguit 5.4% van de gegeven rechtvaardigingen.

Vignet 3 – Proactieve relationele agressie

Net als bij vignet 1 keuren bijna alle leerlingen het normoverschrijdend gedrag in vignet 3 (uitlachen) af (99.6%). Ook hier komt de categorie 'Eerlijkheid' (61,7%) veruit het meeste voor. Andere categorieën waar de antwoorden van de leerlingen veel naar refereren zijn: 'Welzijn van anderen (16.1%)', 'Gewoonte, norm of traditie (6.7%)' en 'Regels en autoriteit' (6.8%).

Vignet 4 – Reactieve relationele agressie

Bij vignet 4 (Terug schelden) keuren veel leerlingen (74.0%) het normoverschrijdend gedrag af. De overige leerlingen (26.0%) keuren de morele normoverschrijding goed. De meeste rechtvaardigingen zijn te plaatsen in de categorie 'Prosociaal alternatief' (32.3%). Leerlingen keuren het normoverschrijdend gedrag af door een sociaal gedragsalternatief te noemen. Daarnaast keuren veel leerlingen het normoverschrijdend gedrag goed door te verwijzen naar 'Eerlijkheid (immoreel)' (13.9%), 'Persoonlijke voorkeur of keuze van de dader' (13.5%) en tonen zij 'Begrip voor de dader' (10.7%). Conventionele rechtvaardigingen waar de leerlingen relatief vaak naar verwijzen zijn 'Regels of autoriteit' (7.7%), bijvoorbeeld: 'Fout, je mag nooit terugschelden'. In 8.9% keurt de leerling het normoverschrijdend gedrag af door te verwijzen naar negatieve reacties van anderen tegen de dader en het vermijden van escalatie. Typerende voorbeelden hiervan zijn 'Zo krijgen ze ruzie' en 'Het wordt steeds erger'.

Opvallend is dat weinig kinderen (1.3%) een immorele rechtvaardiging geven waarin zij verwijzen naar het 'Welzijn van anderen - immoreel' ('Schelden doet geen pijn') en 'Conventies - immoreel' ('Mijn moeder zegt dat als iemand je uitscheldt je terug moet schelden' en 'In een ruzie is het normaal dat je terugscheldt').

Positieve versus negatieve rechtvaardigingen

Het onderzoek geeft ook inzicht in de verdeling van de rechtvaardigingen naar zogenoemde positieve en negatieve rechtvaardigingen. Onder negatieve rechtvaardigingen vallen alle rechtvaardigingen waarin het normoverschrijdend gedrag wordt goedgekeurd (Welzijn van anderen (immoreel); Eerlijkheid (immoreel), Conventies (immoreel); Begrip voor de dader; Persoonlijke voorkeur of keuze van de dader) en positieve rechtvaardigingen beargumenteren de afkeuring van dat gedrag (alle overige categorieën). In tabel 2 zijn de percentages positieve en negatieve rechtvaardigingen weergegeven per vignet. Voor de vignetten waarin sprake is van reactieve vormen van agressie (vignet 2 en 4) geldt dat van alle rechtvaardigingen ruim de helft positief is en ruim eenderde negatief, in de zin dat de leerling de fysieke agressie in moreel opzicht goedkeurt. De vignetten waarin sprake is van een proactieve vorm van

agressie (vignet 1 en 3) laten ook een vergelijkbare verdeling zien. Hier worden voornamelijk positieve en slechts enkele negatieve rechtvaardigingen genoemd.

De vignetten verschillen significant als het gaat om de verdeling tussen positieve en negatieve rechtvaardigingen ($\chi^2(6) = 1214.57, p < .001$). Inspectie van de percentages en de gestandaardiseerde residuen laat zien dat leerlingen bij vignet 1 en 3 meer positieve rechtvaardigingen en minder negatieve rechtvaardigingen geven dan bij vignet 2 en 4.

Tabel 2. Percentage positieve versus negatieve rechtvaardigingen per vignet (kolompercentages optellend tot honderd procent).

	Vignet 1	Vignet 2	Vignet 3	Vignet 4	Totaal
Positief	94.9	61.3	94.0	55.6	76.7
Negatief	3.1	33.2	2.5	39.3	19.3
Restcategorie	2.0	5.5	3.5	5.1	4.0
Totaal aantal (N)	1671	1606	1499	1500	6276

Positieve versus negatieve morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen

Tabel 3 geeft de indeling in zes categorieën waarbij de indeling in morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen uitgesplitst is naar positieve en negatieve rechtvaardigingen. De vignetten over proactieve agressie (vignet 1 en 3) laten een vergelijkbaar patroon laten zien, net als de vignetten over reactieve agressie (vignet 2 en 4). Bij proactieve agressie wordt veruit het meest verwezen naar positieve morele rechtvaardigingen. Daarnaast valt ongeveer 20% van de rechtvaardigingen in de categorie ‘conventioneel positief’. Bij reactieve agressie verwijzen de leerlingen ongeveer evenveel naar de categorieën positief conventioneel, positief persoonlijk, negatief moreel en negatief persoonlijk.

De vignetten verschillen significant als het gaat om de verdeling tussen positieve en negatieve morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen ($\chi^2(15) = 3689.61, p < .001$). Inspectie van de percentages en de gestandaardiseerde residuen laat een duidelijk verschil zien tussen de vignetten 1 en 3 (proactieve vormen van agressie) en de vignetten 2 en 4 (reactieve vormen van agressie). De proactieve vormen (1 en 3) verschillen significant van de reactieve vormen (2 en 4) van agressie als het gaat om de volgende domeinen: moreel positief, moreel negatief, persoonlijk positief en persoonlijk negatief. De verschillen met betrekking tot de domeinen positief en negatief conventioneel zijn minder eenduidig. Wat betreft de categorie ‘Conventioneel positief’ is alleen het verschil tussen vignet 2 en 3 significant, wat betekent dat bij vignet 2 vaker rechtvaardigingen in de categorie

‘Conventioneel positief’ zijn gegeven in vergelijking met vignet 3. Daarnaast verschilt vignet 4 significant met de overige 3 vignetten als het gaat om de categorie ‘Conventioneel negatief’, wat betekent dat in reactie op vignet 4 meer rechtvaardigingen in de categorie ‘Conventioneel negatief’ zijn gegeven.

Tabel 3. Percentage rechtvaardigingen per categorie per vignet.

	Vignet 1	Vignet 2	Vignet 3	Vignet 4	Totaal
Moreel positief	70.7	7.0	80.7	3.7	41.2
Moreel negatief	2.0	21.3	0.7	15.0	9.6
Conventioneel positief	21.9	28.3	14.2	20.4	21.3
Conventioneel negatief	0.0	0.0	0.0	0.9	0.2
Persoonlijk positief	4.2	29.5	2.4	34.5	17.3
Persoonlijk negatief	1.2	13.8	1.9	25.5	10.3
Totaal aantal (N)	1637	1517	1447	1424	6025

Samenvatting en conclusie

Allereerst blijkt dat de twee vignetten met betrekking tot proactieve vormen van agressie een vergelijkbare verdeling laten zien, net als de twee vignetten met betrekking tot reactieve vormen van agressie. De patronen van de proactieve en reactieve vormen van agressie verschillen significant van elkaar als het gaat om de indeling in morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen; de indeling in positieve en negatieve rechtvaardigingen en de verdeling in zes categorieën.

In reactie op proactieve vormen van agressie geven de kinderen vrijwel alleen positieve rechtvaardigingen, waarin zij het normoverschrijdend gedrag afkeuren. De leerlingen verwijzen in hun antwoord, in overeenstemming met de verwachting, veruit het vaakst naar morele rechtvaardigingen. Daarnaast geven leerlingen ook conventionele rechtvaardigingen. De leerlingen noemen weinig persoonlijke rechtvaardigingen.

In reactie op reactieve vormen van agressie geven de kinderen naast de positieve rechtvaardigingen ook negatieve rechtvaardigingen, waarin zij het normoverschrijdend gedrag goedkeuren. In tegenstelling tot de verwachting verwijzen de leerlingen in hun antwoord het vaakst naar persoonlijke rechtvaardigingen. Morele en conventionele rechtvaardigingen worden ongeveer evenveel genoemd. Het is in overeenstemming met de verwachting dat kinderen in een situatie waarin sprake is van reactieve fysieke agressie ook een beroep doen op een zogenaamd ‘recht om voor zichzelf op te komen’.

Onderzoeksvraag 2 – Samenhang van rechtvaardiging met achtergrondkenmerken.

Allereerst zijn de verschillen tussen jongens en meisjes getoetst. Met betrekking tot *thuis taal* zijn leerlingen met een Nederlandse thuis taal vergeleken met leerlingen die ten minste één andere thuis taal hebben. Ditzelfde is getoetst voor leerlingen die een Turkse thuis taal hebben of een taal van Noord-Afrika. Met betrekking tot het *geboorteland van de ouders* is gekeken naar een mogelijk verschil tussen leerlingen waarvan beide ouders in Nederland zijn geboren in vergelijking met leerlingen waarvan ten minste één ouder niet in Nederland is geboren. Tot slot is met betrekking tot *geloofsovertuiging* de groep gelovige leerlingen vergeleken met de leerlingen die niet gelovig zijn en is er een onderscheid gemaakt tussen leerlingen met een Islamitische geloofsovertuiging en de leerlingen die deze geloofsovertuiging niet hebben (bijlage 6). Alleen de significante resultaten ($p < .05$) zijn beschreven. De tabellen met de verdeling van de rechtvaardigingen over de groepen leerlingen zijn weergegeven in Bijlage 7.

Sekse

De verdeling van de rechtvaardigingen van jongens en meisjes is weergegeven in tabel A van Bijlage 7. Bij vignet 1 (proactieve agressie – ProAg), vignet 2 en 4 (reactieve agressie - ReAg) geven meisjes vaker een persoonlijke rechtvaardiging in vergelijking met jongens (1: $\chi^2(2) = 15.64, p < .001$; 2: $\chi^2(2) = 42.74, p < .001$; 4: $\chi^2(2) = 21.81, p < .001$). Daarnaast geven zij minder vaak morele rechtvaardigheden in vergelijking met jongens. Vervolgens is nagegaan in hoeverre jongens en meisjes van elkaar verschillen als rekening gehouden wordt met de indeling in positieve en negatieve rechtvaardigingen. Voor vignet 1 (ProAg) geven meisjes minder rechtvaardigingen in de categorie ‘moreel positief’ en meer in de categorie ‘persoonlijk positief’ in vergelijking met jongens ($\chi^2(4) = 18.55, p = .001$). Bij vignet 2 en 4 (ReAg) motiveren jongens hun goedkeuring van de fysieke agressie van de dader wat vaker goed met negatieve rechtvaardigingen in het morele domein terwijl meisjes wat vaker voor positieve conventionele rechtvaardigingen kiezen (2: $\chi^2(4) = 57.45, p < .001$; 4: $\chi^2(5) = 30.42, p < .001$). Bij vignet 2 (ReAg) kiezen de meisjes ook wat vaker voor de positief persoonlijke rechtvaardigingen in vergelijking met jongens.

Thuis taal

De verdeling van de rechtvaardigingen van leerlingen met een Nederlandse thuis taal en leerlingen die ten minste één andere thuis taal spreken is weergegeven in tabel B van Bijlage

7. Voor het achtergrondkenmerk *Thuis taal* is bij vignet 2 (ReAg) een effect gevonden voor Nederlandse thuis taal ($\chi^2 (2) = 7.38, p < .05$). Leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken geven in reactie op vignet meer conventionele rechtvaardigingen dan leerlingen die ook andere talen spreken. Wanneer gekeken wordt naar de indeling in positieve en negatieve rechtvaardigingen blijkt dat leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken in reactie op vignet 2 (ReAg) meer positief conventionele rechtvaardigingen geven dan leerlingen die thuis ten minste één andere taal naast de Nederlandse taal spreken ($\chi^2 (4) = 9.98, p < .05$). Voor vignet 4 (ReAg) blijkt dat leerlingen die thuis alleen Nederlands spreken meer rechtvaardigingen geven in de categorie ‘moreel positief’ en minder in de categorie ‘moreel negatief’ ($\chi^2 (5) = 11.62, p < .05$).

De verdeling van de rechtvaardigingen van leerlingen met een Turkse thuis taal en leerlingen die thuis geen Turks spreken is weergegeven in tabel C van Bijlage 7. Voor vignet 2 (ReAg) blijkt dat leerlingen met een Turkse thuis taal minder rechtvaardigingen geven in de categorieën ‘conventioneel positief’ en ‘persoonlijk negatief’ en meer rechtvaardigingen in de categorie ‘persoonlijk positief’ in vergelijking met kinderen die geen Turkse thuis taal hebben ($\chi^2 (4) = 19.82, p = .001$).

Geboorteland ouders

Met betrekking tot het Geboorteland van de ouders (zie tabel E van bijlage 7) is enkel een verschil gevonden voor vignet 2 (ReAg). Leerlingen waarvan beide ouders in Nederland zijn geboren geven meer conventionele rechtvaardigingen in vergelijking met leerlingen waarvan ten minste één ouder niet in Nederland is geboren ($\chi^2 (2) = 8.55, p < .05$). Vervolgens is nagegaan in hoeverre de onderscheiden groepen leerlingen van elkaar verschillen als rekening gehouden wordt met de indeling in positieve en negatieve rechtvaardigingen. Voor vignet 2 is gevonden dat leerlingen waarvan beide ouders in Nederland geboren zijn meer positief conventionele en minder positief persoonlijke rechtvaardigingen geven dan leerlingen waarvan minimaal één ouder niet in Nederland geboren is ($\chi^2 (4) = 10.43, p < .05$).

Geloofsovertuiging

De verdeling van de rechtvaardigingen van leerlingen met een Islamitische geloofsovertuiging en leerlingen die deze overtuiging niet hebben is weergegeven in tabel G van Bijlage 7. Voor vignet 2 (ReAg) is een significant verschil waarneembaar tussen leerlingen met een

Islamitische geloofsovertuiging in vergelijking met leerlingen die geen geloof of een ander geloof hebben ($\chi^2(2) = 8.82, p = .012$). Leerlingen met een islamitische geloofsovertuiging geven minder vaak een conventionele rechtvaardiging en vaker een persoonlijke rechtvaardiging in vergelijking met leerlingen die geen Islamitische geloofsovertuiging hebben. Wanneer er gekeken wordt naar de indeling in positieve en negatieve rechtvaardigingen blijkt ook dat Islamitische leerlingen minder rechtvaardigingen geven in de categorie 'conventioneel positief' en meer in de categorie 'persoonlijk positief' ($\chi^2(4) = 16.28, p < .01$).

Samenvatting en Conclusie

Voor de vignetten 1, 2 en 4 is een sekse-effect gevonden. Met betrekking tot de morele rechtvaardigingen blijkt dat meisjes in alle drie de vignetten minder morele rechtvaardigingen geven dan jongens. Voor vignet 1 (ProAg) is gevonden dat meisjes minder refereren aan de categorie *moreel positief* dan jongens. Voor de vignetten met betrekking tot reactieve agressie blijkt dat jongens meer rechtvaardigingen geven in de categorie *moreel negatief* dan meisjes. Meisjes geven in reactie op reactieve agressie meer rechtvaardigingen in de categorie *positief conventioneel* dan jongens. Met betrekking tot persoonlijke rechtvaardigingen blijkt uit de data van vignet 1, 2 en 4 dat meisjes meer persoonlijke rechtvaardigingen noemen. Met betrekking tot fysieke agressie (vignet 1 en 2) bleken meisjes vaker te refereren aan de categorie *persoonlijk positief* dan jongens.

Daarnaast zijn er in tegenstelling tot de verwachting verschillen gevonden voor de achtergrondkenmerken Islamitische geloofsovertuiging, Nederlandse en Turkse thuistaal en Geboorteland van de ouders. De interpretatie van de resultaten is vervolgens weer verschillend per vignet. Met betrekking tot het hebben van een Nederlandse thuistaal is bijvoorbeeld een effect gevonden voor twee vignetten. Voor vignet 2 (ReAg) is gebleken dat kinderen die thuis Nederlands spreken meer conventionele rechtvaardigingen geven, terwijl voor vignet 4 (ReAg) blijkt dat zij meer positieve en minder negatieve morele rechtvaardigingen geven in vergelijking met leerlingen die thuis ten minste één andere taal spreken dan het Nederlands.

Onderzoeksvraag 3 - Samenhang van aanvaardbaarheid, ernst en rechtvaardigingen met agressief gedrag in de klas

Met behulp van univariate variantie-analyses is nagegaan in hoeverre de aanvaardbaarheid, ernst en het geven van een morele, conventionele of persoonlijke rechtvaardigingen samenhangt met het zelfgerapporteerde agressief gedrag in de klas.

Aanvaardbaarheid

Uit de 4 (mate van aanvaardbaarheid) x 2 (sekse) ANOVA met agressief gedrag in de klas als afhankelijke variabele is gebleken dat er sprake is van een hoofdeffect van aanvaardbaarheid voor vignet 1 ($F(3, 1277) = 17.90, p < .001$), vignet 2 ($F(3, 1276) = 12.02, p < .001$), vignet 3 ($F(3, 1279) = 8.97, p < .001$) en vignet 4 ($F(3, 1278) = 23.35, p < .001$). Toetsing van de individuele contrasten volgens de Bonferroni procedure brengt aan het licht dat bijna alle antwoordcategorieën van aanvaardbaarheid significant van elkaar verschillen wat betreft betrokkenheid als dader bij agressieve gebeurtenissen in de klas. Voor de vignetten waarin sprake is van proactieve agressie (vignet 1 en 3) zijn de resultaten niet zo eenduidig te interpreteren, om de reden dat er zeer weinig leerlingen zijn die het normoverschrijdend gedrag in deze vignetten goedkeuren. Wel is de gemiddelde agressiescore hoger voor de leerlingen die het normoverschrijdend gedrag als ‘helemaal fout’ beoordelen in vergelijking met de leerlingen het gedrag als ‘fout’ beoordelen. Voor vignet 2 en 4 verschillen de categorieën ‘helemaal fout’ en ‘fout’ niet en voor vignet 4 verschillen ook de categorieën ‘helemaal goed’ en ‘goed’ niet wat betreft de score op agressief gedrag. Uit inspectie van de percentages blijkt dat voor de vignetten waarin sprake is van reactieve agressie (vignet 2 en 4), leerlingen die het normoverschrijdend gedrag beoordelen met ‘helemaal fout’ gemiddeld de laagste score hebben op zelfgerapporteerd agressief gedrag in de klas, gevolgd door de leerlingen die het gedrag ‘fout’ vinden. Leerlingen die het normoverschrijdend gedrag ‘helemaal goed’ vinden scoren gemiddeld het hoogst op agressief gedrag in de klas, gevolgd door de leerlingen die het ‘goed’ vinden (zie tabel 4).

Alleen bij vignet 2 is het hoofdeffect van sekse significant ($F(1, 1276) = 8.97, p < .01$). Jongens rapporteren in vergelijking met meisjes meer als dader betrokken te zijn bij agressieve gebeurtenissen in de klas. Bij geen enkel vignet is sprake van een interactie-effect van aanvaardbaarheid met sekse. Voor vignet 2 blijkt dat het verschil tussen jongens en meisjes met betrekking de score op agressief gedrag in de klas ongeveer even groot is voor elke categorie van aanvaardbaarheid.

Tabel 4. Gemiddelden (M), standaarddeviaties (SD) en aantal leerlingen (N) voor agressief gedrag in de klas per categorie van aanvaardbaarheid per vignet.

	Vignet 1			Vignet 2			Vignet 3			Vignet 4		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Helemaal goed	1.38	.26	951	1.34	.28	161	1.38	.27	681	1.33	.29	143
Goed	1.49	.32	326	1.39	.27	886	1.44	.29	594	1.38	.26	810
Niet goed	1.94	.79	5	1.51	.29	214	1.74	.36	10	1.52	.29	295
Helemaal niet goed	1.50	.26	3	1.71	.37	23	1.5	-	1	1.57	.32	38

Ernst

Uit de 4 (mate van ernst) x 2 (sekse) ANOVA met agressief gedrag in de klas als afhankelijke variabele is gebleken dat er sprake van een hoofdeffect van ernst voor vignet 1 ($F(3, 1274) = 15.70, p < .001$), vignet 2 ($F(3, 1275) = 26.32, p < .001$), vignet 3 ($F(3, 1274) = 11.82, p < .001$) en vignet 4 ($F(3, 1276) = 25.20, p < .001$). Toetsing van de individuele contrasten volgens de Bonferroni procedure brengt aan het licht dat bijna alle antwoordcategorieën van ernst significant van elkaar verschillen wat betreft betrokkenheid als dader bij agressieve gebeurtenissen in de klas. Met uitzondering van de categorieën ‘een beetje erg’ en ‘niet erg’ voor vignet 1 en de categorieën ‘erg’ en ‘heel erg’ voor vignet 2 en 4. Uit inspectie van de percentages blijkt voor alle vier de vignetten dat leerlingen die het normoverschrijdend gedrag beoordelen als ‘heel erg’ gemiddeld de laagste score hebben op agressief gedrag in de klas, gevolgd door leerlingen die het gedrag als ‘erg’ beoordelen en de leerlingen die het als ‘een beetje erg’ beoordelen. De leerlingen die het normoverschrijdend gedrag als ‘niet erg’ beoordelen scoren het hoogste op agressief gedrag in de klas (zie tabel 5).

Naast het hoofdeffect van ernst blijkt er ook voor alle vignetten een hoofdeffect van sekse te bestaan: vignet 1 ($F(1, 1274) = 7.88, p < .01$), vignet 2 ($F(1, 1275) = 7.39, p < .01$), vignet 3 ($F(1, 1274) = 6.19, p = .013$) en vignet 4 ($F(1, 1276) = 11.05, p = .001$). Jongens ($M = 1.47; SD = .31$) rapporteren meer als dader betrokken te zijn bij agressieve gebeurtenissen in de klas dan meisjes ($M = 1.36; SD = .25$). Bij geen enkel vignet is sprake van een interactie-effect van ernst met sekse. Het verschil in agressie tussen jongens en meisjes is ongeveer even groot voor elke categorie van ernst.

Tabel 5. Gemiddelden (*M*), standaarddeviaties (*SD*) en aantal leerlingen (*N*) voor agressief gedrag in de klas per categorie van ernst per vignet.

	Vignet 1			Vignet 2			Vignet 3			Vignet 4		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Heel erg	1.34	.24	439	1.33	.28	76	1.37	.26	489	1.30	.32	71

Erg	1.42	.28	638	1.33	.24	433	1.42	.28	535	1.32	.23	289
Beetje erg	1.51	.32	176	1.43	.27	612	1.48	.29	222	1.42	.28	625
Niet erg	1.63	.40	29	1.61	.34	162	1.62	.39	36	1.52	.30	299

Rechtvaardigingen

Er is een 6 (type rechtvaardiging) x 2 (sekse) ANOVA met agressief gedrag in de klas als afhankelijke variabele uitgevoerd per vignet. De categorie ‘negatief conventioneel’ komt alleen voor bij vignet 4, wat maakt dat bij de andere drie vignetten sprake is van een 5 x 2 ANOVA (zie tabel 6). Voor het vignet 1 (proactieve fysieke agressie) lijkt het hoofdeffect van type rechtvaardiging in eerste instantie significant, wat betekent dat de vijf categorieën (positieve en negatieve morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen) verschillen in het niveau van agressie in de klas ($F(4, 1610) = 2.44, p < .05$). Echter, toetsing van de individuele contrasten volgens de Bonferroni procedure laat zien dat geen enkele categorie significant van elkaar verschilt. Daarnaast is er geen hoofdeffect van sekse gevonden en een interactie-effect van type rechtvaardiging met sekse gevonden.

Voor vignet 2 (reactieve fysieke agressie) blijkt dat de hoofdeffecten van het type rechtvaardiging ($F(4, 1493) = 5.73, p < .001$) en sekse ($F(1, 1493) = 24.18, p < .001$) significant zijn, in tegenstelling tot de interactie. Het hoofdeffect van type rechtvaardiging betekent dat de vijf verschillende typen rechtvaardigingen verschillen in de mate waarin de leerlingen die deze rechtvaardigingen gebruiken agressief gedrag rapporteren als dader. Toetsing van de individuele contrasten volgens de Bonferroni procedure brengt aan het licht dat de gemiddelden van de beide negatieve rechtvaardigingscategorieën significant hoger zijn dan die van de drie positieve rechtvaardigingscategorieën ($p < .05$). Dit betekent dat negatieve rechtvaardigingen gepaard gaan met meer agressie dan positieve rechtvaardigingen. De rechtvaardigingen in de categorie ‘moreel positief’ gaan gepaard met de minste agressie, gevolgd door ‘persoonlijk positief’, ‘conventioneel positief’, ‘persoonlijk negatief’ en ten slotte ‘moreel negatief’ (zie tabel 6). Jongens ($M = 1.44, SD = .29$) rapporteren gemiddeld vaker als dader bij agressieve gebeurtenissen in de klas betrokken te zijn dan meisjes ($M = 1.36, SD = .25$). Het verschil in agressie tussen jongens en meisjes is voor elk van de vijf rechtvaardigingscategorieën ongeveer even groot.

Voor vignet 3 (proactieve relationele agressie) is geen hoofdeffect voor type rechtvaardiging en interactie-effect van type rechtvaardiging met sekse gevonden. Het hoofdeffect voor sekse is wel significant ($F(1, 1421) = 5.34, p = .021$). Jongens ($M = 1.45, SD$

= .30) rapporteren gemiddeld vaker als dader bij agressieve gebeurtenissen in de klas betrokken te zijn in vergelijking met meisjes ($M = 1.35$, $SD = .23$).

Voor vignet 4 (reactieve relationele agressie) blijkt dat de hoofdeffecten van type rechtvaardiging ($F(5, 1399) = 16.07$, $p < .001$) en sekse ($F(1, 1399) = 6.43$, $p = .011$) significant zijn. De interactie is niet significant. Het hoofdeffect van type rechtvaardiging betekent dat de zes verschillende typen rechtvaardigingen verschillen in de mate waarin de leerlingen die deze rechtvaardigingen gebruiken agressief gedrag rapporteren als dader. Toetsing van de individuele contrasten volgens de Bonferroni procedure laat zien dat de gemiddelde agressiescore van ‘moreel negatief’ significant verschilt met het gemiddelde van de categorieën ‘moreel positief’ ($p = .001$), ‘conventioneel positief’ ($p < .001$), ‘persoonlijk positief’ ($p < .001$) en ‘persoonlijk negatief’ ($p < .001$). De gemiddelde agressiescore van de categorie ‘persoonlijk positief’ verschilt significant van de categorieën ‘conventioneel negatief’ ($p = .026$) en ‘persoonlijk negatief’ ($p < .001$). Tot slot zijn de gemiddelde van ‘conventioneel positief’ en ‘persoonlijk negatief’ significant verschillend ($p = .015$). De rechtvaardigingen in de categorie ‘persoonlijk positief’ gaan gepaard met de minste agressie, gevolgd door ‘conventioneel positief’ en ‘moreel positief’. De rechtvaardigingen in de categorie ‘conventioneel negatief’ gaan gepaard met de meeste agressie, gevolgd door ‘moreel negatief’ en ‘persoonlijk negatief’ (zie tabel 6). Het hoofdeffect van sekse betekent dat jongens ($M = 1.45$, $SD = .30$) gemiddeld meer betrokkenheid als dader bij agressieve gebeurtenissen in de klas rapporteren dan meisjes ($M = 1.36$, $SD = .25$). Het verschil in agressie is voor elk van de zes rechtvaardigingscategorieën ongeveer even groot tussen jongens en meisjes.

Tabel 6. Gemiddelden (M), standaarddeviaties (SD) en aantal leerlingen (N) voor agressief gedrag in de klas per rechtvaardigingscategorie per vignet.

	Vignet 1			Vignet 2			Vignet 3			Vignet 4		
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>
Moreel positief	1.41	.28	1146	1.35	.26	106	1.39	.27	1156	1.37	.36	52
Moreel negatief	1.50	.36	31	1.46	.28	322	1.56	.30	10	1.53	.32	24
Conventioneel positief	1.37	.25	355	1.37	.27	426	1.38	.24	203	1.36	.26	290
Conventioneel negatief	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1.57	.35	13
Persoonlijk positief	1.38	.24	69	1.37	.26	440	1.41	.27	34	1.34	.23	484
Persoonlijk negatief	1.38	.33	19	1.44	.29	209	1.42	.30	28	1.43	.27	361

Samenvatting en Conclusie

Er blijkt sprake te zijn van een hoofdeffect van aanvaardbaarheid en ernst. Hoe minder aanvaardbaar de leerling het normoverschrijdend gedrag beoordeelt, hoe lager de gemiddelde score op betrokkenheid als dader bij agressieve gebeurtenissen in de klas. Ditzelfde geldt met betrekking tot ernst. Hoe ernstiger een leerling het normoverschrijdend gedrag beoordeelt, hoe lager de gemiddelde score op agressief gedrag in de klas. Er was een hoofdeffect van sekse voor vignet 2 bij toetsing van aanvaardbaarheid en voor alle vier de vignetten bij toetsing van ernst. Jongens hebben gemiddeld een hogere score op agressief gedrag in de klas dan meisjes. Tot slot zijn er geen interactie-effecten van aanvaardbaarheid met sekse en van ernst met sekse gevonden.

Met betrekking tot de gegeven rechtvaardigingen blijkt voor de vignetten waarin sprake is van reactieve agressie (2 en 4) een hoofdeffect van type argument te bestaan. Het verschil in de mate van agressie blijkt niet zozeer te zitten in het onderscheid tussen morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen, maar in het verschil tussen positieve en negatieve ofwel immorele rechtvaardigingen. Agressie als dader neemt toe naarmate leerlingen minder positieve en meer negatieve ofwel immorele argumenten gebruiken om hun goed- of afkeuring van morele normoverschrijdingen te rechtvaardigen.

DISCUSSIE

In huidig onderzoek is nagegaan hoe kinderen uit groep 8 van het basisonderwijs in Nederland proactieve en reactieve vormen van fysieke en relationele agressie beoordelen en rechtvaardigen. Ook werd onderzocht of de verdeling van rechtvaardigingen samenhangt met de achtergrondkenmerken sekse, thuistaal, geboorteland van de ouders en geloofsovertuiging. Tot slot is onderzocht of er sprake is van een samenhang van de aanvaardbaarheid, ernst en rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag met agressief gedrag in de klas. Er is gebruik gemaakt van een grote en representatieve onderzoeksgroep, wat maakt dat de resultaten goed generaliseerbaar zijn.

Onderzoeksvraag 1 – Verdeling van leerlingen over rechtvaardigingscategorieën.

Allereerst is gebleken dat de twee vignetten met betrekking tot proactieve vormen van agressie een vergelijkbare verdeling van rechtvaardigingen laten zien. Ditzelfde geldt voor de twee vignetten met betrekking tot reactieve vormen van agressie. Deze patronen van proactieve en reactieve vormen van agressie verschillen van elkaar. De leerlingen verwijzen in hun antwoord als reactie op de proactieve vormen van agressie, in overeenstemming met de

verwachting, veruit het vaakst naar morele rechtvaardigingen. In tegenstelling tot het onderzoek van Turiel (1983) verwezen de leerlingen in huidig onderzoek het vaakst naar de categorie *eerlijkheid*, in plaats van naar de categorie *welzijn*. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat in huidig onderzoek duidelijk sprake was van bekende situaties. Uit onderzoek van Davidson et al. (1983) blijkt dat oudere kinderen de categorie *eerlijkheid* vaker gebruiken voor bekende dan voor onbekende morele overtredingen. Daarnaast blijkt dat het gebruik van de categorieën *eerlijkheid* en *verplichting* toeneemt met leeftijd (Turiel, 1983). Aangezien de kinderen in het onderzoek een gemiddelde leeftijd hebben van twaalf jaar en vier maanden is dit een mogelijke reden voor de hoge frequentie van rechtvaardigingen die verwijzen naar *eerlijkheid*.

In reactie op de reactieve vormen van agressie verwijzen de leerlingen, in tegenstelling tot de verwachting, het meest naar persoonlijke rechtvaardigingen. Allereerst kan deze tegenstelling verklaard worden door het feit dat het categorieënsysteem in huidig onderzoek een aantal categorieën zijn toegevoegd aan het oorspronkelijke systeem van Turiel (1983). De leerlingen hebben veel gerefereerd naar de categorie *Prosociaal alternatief*, een persoonlijke categorie die niet opgenomen is in het oorspronkelijke categorieënsysteem van Turiel. In huidig onderzoek is ervoor gekozen deze categorie toe te voegen om de reden dat anders veel antwoorden niet codeerbaar waren. Om deze reden is de gepresenteerde verdeling van de rechtvaardigingen over morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen mogelijk niet volledig vergelijkbaar met die op basis van Turiel (1983). Daarnaast is uit eerder onderzoek gebleken dat de hoge frequentie van persoonlijke rechtvaardigingen samenhangt met een verschil in de leeftijd van de onderzochte leerlingen. Er is met betrekking tot de rechtvaardiging van reactieve fysieke agressie namelijk gebleken dat vroege adolescenten (10-14 jaar) vaker persoonlijke rechtvaardiging geven dan zowel achtjarigen als zestienjarigen (Nucci & Turiel, 2009). Tot slot kan het verschil wellicht ook verklaard worden door het feit dat er sterk verschillende typen vignetten in het onderzoek vertegenwoordigd waren en de resultaten ook per vignet geanalyseerd zijn (en niet alleen voor alle vignetten gezamenlijk). Wordt er bijvoorbeeld specifiek gekeken naar de vignetten over reactieve agressie, dan blijken de meeste rechtvaardigingen moreel van aard te zijn. Wanneer echter alleen naar de vignetten over proactieve agressie gekeken wordt, dan zijn de meeste rechtvaardigingen persoonlijk van aard.

Onderzoeksvraag 2 – Samenhang van de verdeling van rechtvaardigingen met achtergrondkenmerken.

De gevonden sekseverschillen zijn per vignet verschillend. In reactie op het vignet waarin sprake is van reactieve agressie geven meisjes minder morele rechtvaardigingen dan jongens. Dit kan verklaard worden door het feit dat jongens in deze situaties vaker negatief morele rechtvaardigingen geven dan meisjes. Daarnaast blijkt dat voor de vignetten waarin sprake is van fysieke agressie meisjes vaker refereren naar positief persoonlijke rechtvaardigingen dan jongens. Ook zijn er in tegenstelling tot de verwachting verschillen gevonden voor de achtergrondkenmerken Islamitische geloofsovertuiging, Nederlandse thuistaal, Turkse thuistaal en Geboorteland van de ouders. Deze verschillen zijn zichtbaar bij maximaal twee vignetten en kunnen, zoals eerder genoemd, verklaard worden op basis van lage correlaties tussen de vignetten en de daarmee gemoeide vermoedelijke taak- en opdrachteeffecten.

Onderzoeksvraag 3 – Samenhang van aanvaardbaarheid, ernst en rechtvaardiging van normoverschrijdend gedrag met zelfgerapporteerd agressief gedrag in de klas.

Allereerst blijkt dat hoe meer de leerling normoverschrijdend gedrag als aanvaardbaar beoordeelt, hoe hoger de gemiddelde score voor agressief gedrag in de klas. Ook blijkt dat hoe ernstiger het normoverschrijdend gedrag beoordeeld wordt, hoe lager de gemiddelde score voor agressief gedrag in de klas.

Uit de analyses van de vignetten waarin sprake is van reactieve agressie blijkt dat het verschil in de mate van agressie niet zozeer zit in het onderscheid tussen morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen, maar in het verschil tussen positieve en negatieve (immorele) rechtvaardigingen. De theorie van de domeinverschuiving die veronderstelt dat leerlingen vaker voor conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen zullen kiezen naarmate zij meer persoonlijke ervaring hebben met agressie (als dader) vindt geen ondersteuning in de data. Wel is het zo dat de agressie als dader toeneemt naarmate leerlingen minder positieve en meer negatieve (immorele) argumenten gebruiken om hun goed- of afkeuring van morele normoverschrijdingen te rechtvaardigen.

Een eerste verklaring voor het feit dat de domeinverschuiving niet ondersteund wordt in de data is dat het categorieënsysteem in huidig onderzoek mogelijk niet vergelijkbaar is met het categorieënsysteem dat gebruikt is in het onderzoek van Leenders en Brugman (2005). In het huidige onderzoek zijn een aantal categorieën toegevoegd om de reden dat veel antwoorden van de leerlingen niet codeerbaar bleken te zijn op basis van het oorspronkelijke codeersysteem. Veel leerlingen noemden prosociale alternatieven, die in huidig onderzoek in een nieuwe persoonlijke categorie zijn ingedeeld. Dit kan geleid hebben tot een grotere groep persoonlijke rechtvaardigingen in vergelijking met resultaten van eerdere onderzoeken.

Daarnaast hebben Leenders en Brugman (2005) alleen gekeken naar de verhouding tussen morele en niet-morele (d.w.z. conventionele of persoonlijke) rechtvaardigingen (en geen onderscheid naar subcategorie gemaakt). Daarnaast is het mogelijk dat er verschillende beslisregels gebruikt zijn voor het indelen van de minder eenduidige rechtvaardigingen.

Daarnaast zou er enige vertekening van de resultaten opgetreden kunnen zijn door het feit dat een deel van de leerlingen twee of drie rechtvaardigingen hebben gegeven. Dit heeft mogelijk het onderscheidend vermogen van de analyse (power) beïnvloed, in de zin dat deze te groot zou kunnen zijn. Tegelijkertijd is deze vertekening waarschijnlijk niet groot, omdat maar weinig leerlingen meer dan één argument noemen (gemiddeld 20.9%). Ter controle zijn de analyses opnieuw gedaan, maar dan met weglating van de tweede en derde argumenten. De resultaten bleken nagenoeg identiek aan die van de analyse van alle rechtvaardigingen.

Aanbevelingen voor vervolgonderzoek

De ten dele onverwachte resultaten geven aanleiding tot aanbevelingen voor vervolgonderzoek. Uit het onderzoek blijkt dat het moeilijk is om een algemeen beeld te schetsen van hoe de leerlingen morele normoverschrijdingen beoordelen en rechtvaardigen. Het patroon van lage correlaties tussen de scores op de vragen naar het morele oordeel en de wisselende verdeling van rechtvaardigingen per vignet doet sterke taak- en opdrachteeffecten. Het morele oordeel over de aanvaardbaarheid en ernst van normoverschrijdend gedrag en de rechtvaardiging van dat gedrag lijken niet zozeer af te hangen van de vraagstelling, maar meer van het type antisociaal gedrag (proactief versus reactief; fysieke versus relationele agressie) en andere kenmerken van de sociale situatie uit het verhaaltje, zoals de sekse en de etnische achtergrond van de dader en het slachtoffer. Voor toekomstig onderzoek verdient het dan ook aanbeveling om het morele oordelen en rechtvaardigen met meer vignetten vast te stellen dan in het huidige onderzoek gebeurt is.

Daarnaast zou de instructie met betrekking tot de vraag naar rechtvaardiging van de *Hypothetische Situaties Lijst* beter geformuleerd kunnen worden. Op deze manier wordt voorkomen dat kinderen een prosociaal gedragsalternatief noemen in plaats van een rechtvaardiging wáárom het normoverschrijdend gedrag goed of fout is. Dit maakt mogelijk dat de onderzoeksresultaten beter vergelijkbaar zijn met die van Davidson et al. (1983); Turiel (1983) en Leenders en Brugman (2005).

Zoals eerder genoemd is het voor leerkrachten van belang om te weten hoe leerlingen over morele kwesties denken, zodat zij daar in hun onderwijs aandacht aan kunnen besteden. Doordat de maatschappij steeds verandert, bestaat de mogelijkheid dat het morele oordelen en

rechtvaardigen van kinderen met de tijd toe- of afneemt. Het verdient dan ook aanbeveling om over een aantal jaar te onderzoeken of het morele oordelen en rechtvaardigen van leerlingen uit groep 8 van het Nederlandse basisonderwijs in positieve dan wel negatieve zin veranderd is. De ontwikkelde *Handleiding voor het coderen* (De Zeeuw, 2012) kan ertoe bijdragen dat de rechtvaardigingen van de leerlingen dan op dezelfde manier gecodeerd worden als in het huidige onderzoek gebeurd is. Zoals uit dit onderzoek is gebleken reageren kinderen heel verschillend op sociale situaties waarin sprake is van proactieve of reactie agressie. Deze wetenschap zou de docent meer inzicht kunnen geven in een sociale conflictsituatie in de klas en de manier waarop kinderen redeneren in reactie op deze situaties.

REFERENTIES

- Baarda, D. B., & Goede, M. P. M., de (2006). *Basisboek methoden en technieken*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek*. Den Haag: Boom onderwijs
- Cate ten, A. (2011). Cognitive distortions as predictor of antisocial behavior in children. Masterthesis, Faculteit Sociale Wetenschappen, Utrecht.
- Davidson, P., Turiel, E., & Black, A. (1983). The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justifications in children's social reasoning. *British Journal of Developmental Psychology*, volume 1, issue 1, p. 49-65.
- Ebben van, M. (2010). De invloed van religieuze betrokkenheid op moraliteit en pestgedrag bij basisschoolleerlingen. Masterthesis, Faculteit Sociale Wetenschappen, Utrecht.
- Helwig, C.C. & Turiel, E. (2008). Children's Social and Moral Reasoning. In P. K. Smith & C. H. Hart (Eds), *Childhood social development* (pp. 475-490). Singapore: Blackwell Publishing.
- Kuhlemeier, H., Boxtel, H. van & Til, A. van (in druk). *Balans van de sociale opbrengsten in het basisonderwijs. Technisch rapport, eerste meting schooljaar 2011*. Arnhem: Cito.
- Landis, J.R., & Koch, G.G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33, 1, 159-174.
- Leenders, I., & Brugman, D. (2005). Moral/non-moral domain shift in young adolescents in relation to delinquent behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 23, 65-79.
- Nucci, L. (1981). Conceptions of Personal Issues: a domain distinct from moral or societal concepts. *Child Development*, 52, 114-121.
- Nucci, L. P., & Turiel, E. (1993). God's word, religious rules, and their relation to Christian and Jewish children's concept of morality. *Child development*, 64, 1475-1491.

- Nucci, L. P., & Turiel, E. (2009). Capturing the complexity of moral development and education. *Mind, Brain, and Education*, 3, 151–159.
- Schaffer, H.R. (1996). *Social Development*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Smetana, J.G. (2006). Social-cognitive domain theory: consistencies, and variations in children's moral and social judgments. In M. Killen & J.G. Smetana (Eds), *Handbook of moral development* (pp. 119- 153). Mahwah, New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tisak, M. (1993). Preschool children's judgments of moral and personal events involving physical harm and property damage. *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, 375-390.
- Tisak, M. (1995). Domains of social reasoning and beyond. *Annals of Child Development*, 11, 95-130.
- Tisak, M.S., & Turiel, E. (1984). Children's conceptions of moral and prudential rules. *Child Development*, 55, 1030-1039.
- Tisak, M.S., & Turiel, E. (1988) Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Developmental Psychology*, 24, 352-357.
- Turiel, E. (2006). The development of morality. In N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Vol.3. Social, emotional and personality development* (6th ed., pp.789-857). Hoboken, NJ: Wiley.
- Turiel, E. (2008). The development of children's orientations toward moral, social, and personal orders: more than a sequence in development. *Human Development*, 51, 21-39.
- Turiel, E. (1989). Domain specific social judgements and domain ambiguities. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35, 89-114.
- Turiel, E. (1983). *The Development of social knowledge: Morality and Convention*. Cambridge: Cambridge University press.
- Velden, M. van der (2008). Morele domeinverschuiving en denkfouten bij kinderen in het zesde en achtste leerjaar van de basisschool. Doctoraal onderzoek, Faculteit Sociale Wetenschappen, Utrecht.
- Zeeuw, L. de (2012). *Handleiding voor het coderen van morele, conventionele en persoonlijke rechtvaardigingen van normoverschrijdend gedrag*. Arnhem: Cito.

Bijlage 1. Rechtvaardigingscategorieën

Rechtvaardigingscategorieën van Davidson, Turiel en Black (1983).

Category	Description of response included in category
Custom or Tradition	Appeal to personal and family customs ('Our family doesn't do it, so why should they?') as well as social customs and traditions ('Because it's polite'; 'Because you always do it when you marry').
Appeal to Authority	Appeal to the approval of specific authority figures ('Because if his coach gives him permission I guess it's all right'.) or to the existence of rules ('Because if they make the rules you should abide by them').
Punishment Avoidance	References to negative reactions of other persons toward the actor, including social condemnation as well as explicit punishment ('It's not ok because she could get into trouble').
Prudential reasons	References to non-social negative consequences to the actor, such as personal comfort or health ('Because it may be hot enough and so maybe he could get some fresh air'; 'Because if your hands aren't clean, you might get germs or something').
Personal choice	Appeal to individual preferences or prerogatives ('She should be able to say it; people that want to say one thing they can say it and people who want to say the other thing can say that'; 'Because she thought it looked like fun').
Social coordination	Appeal to the need for social organization or maintaining a system of shared expectations between persons ('Because, another teacher of the same name, you'd get mixed up'; 'If everybody took walks and not obeyed their jobs, then there'd be nothing get done').
Others' welfare	Appeal to the interests of persons other than the actor ('Because somebody could have gotten hurt, or you know had to go to the hospital or emergency'; 'Nobody wants to get their money taken because they like to have lunch').
Appeal to fairness	References to maintaining a balance of rights between persons ('I don't think it would be fair, where if someone earns money and the other guy would take it and keep it for himself when he didn't do anything, he didn't earn it').
Obligation	References to feelings of obligation, including personal conscience ('Because my conscience would bother me') as well as to personal duty ('You should keep your promises'; 'He should do it for him because they are friends').

Toegevoegde categorieën:

Categorie	Beschrijving
Negatieve eerlijkheid	Wanneer het normoverschrijdend gedrag wordt goedgekeurd en de leerling refereert naar principes zoals 'oog om oog, tand om tand', 'eigen schuld, dikke bult' en 'boontje komt om zijn loontje' ('Het is haar verdiende loon'; 'Het meisje scheldt zelf ook').
Begrip voor de dader	Wanneer verwezen wordt naar de stemming, aard of behoeften van de dader of wanneer begrip voor de dader getoond wordt ('Ik snap haar wel'; 'Ik zou hetzelfde gedaan hebben').
Negatieve conventies	Alle antwoorden waarin de leerling het normoverschrijdend gedrag goedkeurt door te verwijzen naar een conventionele rechtvaardiging door

	te refereren aan regels, autoriteit, sociale gewoonten en de coördinatie van sociaal gedrag ('Mijn moeder zegt dat als je wordt uitgescholden, dat je terug mag schelden').
Persoonlijke keuze van de dader	Alle antwoorden waarin een beroep gedaan wordt op persoonlijke voorkeuren of rechten van de dader ('Het is goed als ze voor zichzelf opkomt').
Persoonlijke keuze van het slachtoffer	Alle antwoorden waarin een beroep gedaan wordt op persoonlijke voorkeuren of rechten van het slachtoffer ('Ze dacht dat het grappig zou zijn').
Pro-sociaal alternatief	Alle antwoorden waarin de leerling het normoverschrijdend gedrag afkeurt door ernaar te verwijzen dat de persoon beter voor een pro-sociale alternatieve oplossingen had kunnen kiezen in plaats van voor het normoverschrijdend gedrag ('Ze kunnen het beter uitpraten').

Bijlage 2. De Hypothetische Situaties Lijst.

Inleiding

De volgende opdrachten gaan over slaan, pesten, uitlachen, schelden, vernielen en boos worden. Wij willen graag weten hoe jij daar over denkt.

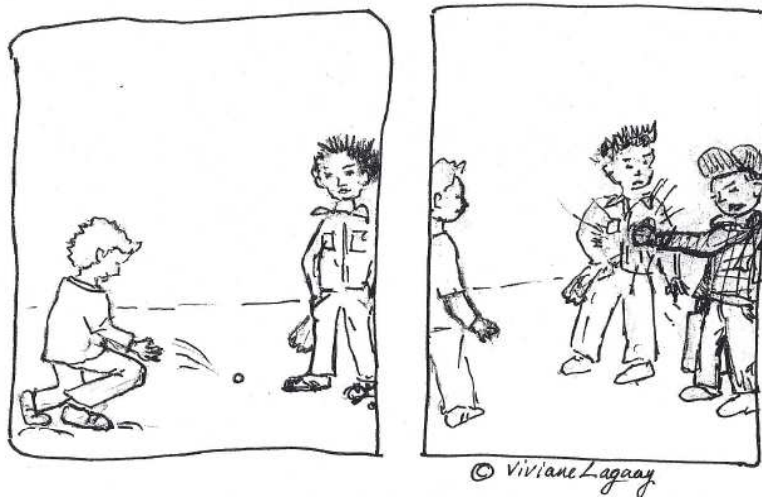
Wat moet je doen?

Bij elke opdracht is er een tekst en een tekening. Die moet je eerst goed lezen en bekijken voordat je de vragen beantwoordt.

Bij elke opdracht is er ook een open vraag. Onder die open vraag staan stippelijntjes. Daar kun je jouw antwoord opschrijven.

Denk goed na voor jij je antwoord geeft!

Opdracht 1: Een stomp geven



Max en Job zijn aan het knikkeren. Pim komt aanlopen. Hij geeft Job een stomp in zijn buik.

- 1 Is het goed of fout van Pim om Job een stomp te geven?
O Helemaal fout O Fout O Goed O Helemaal goed

- 1 Hoe erg vind je het van Pim om Job een stomp te geven?
O Heel erg O Erg O Beetje erg O Niet erg

- 3 Waarom vind je het goed of fout van Pim dat hij Job een stomp geeft?

.....
.....
.....

Opdracht 2: Hard slaan

Sterre gaat naar een verjaardagsfeestje. Ze doet haar mooiste kleren aan. Als Fabian haar ziet, zegt hij: 'Wat zie jij er stom uit!' Sterre slaat Fabian heel hard tegen zijn hoofd.



- 1 Is het goed of fout van Sterre om Fabian te slaan?
 Helemaal fout Fout Goed Helemaal goed
- 2 Hoe erg vind je het van Sterre dat ze Fabian slaat?
 Heel erg Erg Beetje erg Niet erg
- 3 Waarom vind je het goed of fout van Sterre dat ze Fabian slaat?

.....

.....

.....

Opdracht 3: Uitlachen

Youssef vertelt in de klas over zijn vakantie. Hij stottert een beetje. Maartje lacht hem uit. Youssef schaamt zich.



1 Is het goed of fout van Maartje dat ze Youssef uitlacht?
O Helemaal fout O Fout O Goed O Helemaal goed

2 Hoe erg vind je het van Maartje dat ze Youssef uitlacht?
O Heel erg O Erg O Beetje erg O Niet erg

3 Waarom vind je het goed of fout van Maartje dat ze Youssef uitlacht?

.....
.....
.....

Opdracht 4: Terug schelden

Kika en Julia hebben ruzie. Kika scheldt Julia uit voor dikzak en stommerd. Julia scheldt terug.



1 Is het goed of fout dat Julia terug scheldt?
O Helemaal fout O Fout O Goed O Helemaal goed

2 Hoe erg vind je het dat Julia terug scheldt?
O Heel erg O Erg O Beetje erg O Niet erg

3 Waarom vind je het goed of fout dat Julia terug scheldt?

.....
.....
.....

Bijlage 3. Vragenlijst *Agressief gedrag in de klas.*

DEEL C GEBEURTENISSEN IN JOUW KLAS

De volgende vragen gaan over gebeurtenissen die in jouw klas zouden kunnen voorkomen.

1 Hoe vaak komen de volgende gebeurtenissen in jouw klas voor? <i>(op elke regel één hokje aankruisen)</i>				
	Nooit	Een enkele keer	Elke week	Elke dag
a) Ik heb over een andere leerling uit mijn klas geroddeld	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
b) Andere leerlingen uit mijn klas roddelen over mij	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
c) Ik heb een andere leerling uitgelachen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
d) Andere leerlingen hebben mij uitgelachen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
e) Ik heb een andere leerling uitgescholden	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
f) Een andere leerling heeft mij uitgescholden	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
g) Ik heb iets van een andere leerling beschadigd of vernield (met opzet)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
h) Een andere leerling heeft iets van mij beschadigd of vernield (met opzet)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
i) Ik heb een andere leerling gepest	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
j) Een andere leerling heeft mij gepest	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
k) Ik heb iets van een andere leerling gestolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
l) Iemand van mijn klas heeft iets van mij gestolen	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
m) Ik heb een andere leerling geschopt of geslagen (met opzet)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
n) Een andere leerling heeft mij geschopt of geslagen (met opzet)	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
o) Ik heb een andere leerling geknepen, gekrabd of aan de haren getrokken	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄
p) Een andere leerling heeft mij geknepen, gekrabd of aan de haren getrokken	<input type="checkbox"/> ₁	<input type="checkbox"/> ₂	<input type="checkbox"/> ₃	<input type="checkbox"/> ₄

Bijlage 4. Achtergrondkenmerken (seks, thuistaal, geboorteland ouders, geloofsovertuiging).

1 Ben je een jongen of meisje?

- Jongen
- Meisje

2 Welke taal spreek je thuis met je ouders of verzorgers?

(als je thuis meer talen spreekt, kruis dan meer hokjes aan)

- Nederlands (ook dialect/spreektaal of Fries)
- een taal van Turkije
- een taal van Noord-Afrika (bijvoorbeeld van Marokko of Tunesië)
- een taal van Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba, Indonesië
- Duits, Engels, Frans, Spaans, Italiaans, Deens, Noors, Zweeds
- een taal van Roemenië, Hongarije, Bulgarije, Polen, Rusland, Joegoslavië
- een andere taal

3 Waar zijn je ouders geboren (ook verzorgers, stiefvader, stiefmoeder, voogd, pleegouders)?

(als je vader en moeder niet in hetzelfde land geboren zijn, kruis dan meer hokjes aan)

- Nederland
- Turkije
- Noord-Afrika (bijvoorbeeld Marokko of Tunesië)
- Suriname, Nederlandse Antillen, Aruba, Indonesië
- Duitsland, Engeland, Frankrijk, Spanje, Italië, Denemarken, Noorwegen, Zweden
- Roemenië, Hongarije, Bulgarije, Polen, Rusland, Joegoslavië
- een ander land

DEEL G HOE GELOVIG JIJ BENT

1 Ben je gelovig?

- Nee, ik ben niet gelovig.
- Ja, namelijk:
 - Christendom (katholiek, protestants, gereformeerd)
 - Islam
 - Jodendom
 - Hindoeïsme
 - Boeddhisme
 - Anders, bijvoorbeeld ik geloof wel dat er iets is.

Bijlage 5. Beschrijvingen van vier vignetten uit de *hypothetische situaties lijst*.

Vignet	Beschrijving	Type
1 Een stomp geven	Max en Job zijn aan het knikkeren. Pim komt aanlopen. Hij geeft Job een stomp in zijn buik.	Fysieke agressie proactief
2 Hard slaan	Sterre gaat naar een verjaardagsfeestje. Ze doet haar mooiste kleren aan. Als Fabian haar ziet, zegt hij: 'Wat zie jij er stom uit!' Sterre slaat Fabian heel hard tegen zijn hoofd.	Fysieke agressie reactief
3 Uitlachen	Youssef vertelt in de klas over zijn vakantie. Hij stottert een beetje. Maartje lacht hem uit. Youssef schaamt zich.	Relationele agressie proactief
4 Terug schelden	Kika en Julia hebben ruzie. Kika scheldt Julia uit voor dikzak en stommerd. Julia scheldt terug.	Relationele agressie reactief

Bijlage 6. De groepen die in de analyse vergeleken worden.

Kenmerk	Vergeleken groepen leerlingen
Sekse	Jongens versus meisjes
Thuis taal	Thuis taal alleen Nederlands versus een of meer andere talen
Thuis taal: taal van Turkije	Spreekt thuis geen taal van Turkije versus spreekt thuis (ten minste) een taal van Turkije
Thuis taal: taal van Noord-Afrika	Spreekt thuis geen taal van Noord-Afrika versus spreekt thuis (ten minste) een taal van Noord-Afrika
Geboorteland ouders	Beide ouders in Nederland geboren versus een of beide ouders niet in Nederland geboren
Geloof	Geloof niet versus geloof wel
Geloof Islam	Geloof niet in Islam versus geloof wel in Islam

Bijlage 7. Tabellen onderzoeksvraag 2.

Tabel A. Percentages jongens en meisjes per rechtvaardigingscategorie per vignet.

		Vignet 1		Vignet 2		Vignet 3		Vignet 4	
		Jongen	Meisje	Jongen	Meisje	Jongen	Meisje	Jongen	meisje
Moreel	Positief	73.7	68.6	7.0	7.1	78.9	82.3	3.6	3.8
	Negatief	2.6	1.4	30.0**	15.0**	1.3	0.2	20.8**	10.9**
	Totaal	76.3**	70.0**	36.9**	22.1**	80.2	82.5	24.4**	14.7**
Conventioneel	Positief	20.7	22.8	22.9**	32.3**	15.1	13.5	17.6**	22.6**
	Negatief	-	-	-	-	-	-	1.4	0.6
	Totaal	20.7	22.8	22.9**	32.3**	15.1	13.5	19.0	23.2
Persoonlijk	Positief	2.2	5.8	25.3**	32.4**	2.3	2.4	32.8	35.4
	Negatief	0.9	1.5	14.8	13.1	2.5	1.6	23.9	26.7
	Totaal	3.0**	7.2**	40.2**	45.6**	4.8	4.0	56.7**	62.1**
Totaal (N)		692	933	647	860	610	825	591	824

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel B. Percentages van leerlingen waarvan Nederlands de thuistaal is (Alleen NL) en van leerlingen waar thuis ten minste één andere taal gesproken wordt (Anders) per rechtvaardigingscategorie per vignet.

		Vignet 1		Vignet 2		Vignet 3		Vignet 4	
		Alleen NL	Anders	Alleen NL	Anders	Alleen NL	Anders	Alleen NL	Anders
Moreel	Positief	70.4	71.5	7.2	6.2	80.7	80.4	4.2*	1.5*
	Negatief	1.9	2.3	20.5	24.6	0.6	1.2	14.1*	19.0*
	Totaal	72.4	73.8	27.6	30.9	81.3	81.6	18.2	20.5
Conventioneel	Positief	22.6	18.8	29.9*	21.7*	14.4	13.7	20.7	19.4
	Negatief	-	-	-	-	-	-	0.7	1.9
	Totaal	22.6	18.8	29.9*	21.7*	14.4	13.7	21.4	21.3
Persoonlijk	Positief	3.8	6.0	28.4	34.2	2.4	2.4	34.9	32.5
	Negatief	1.1	1.3	14.0	13.2	1.9	2.4	25.5	25.7
	Totaal	4.9	7.4	42.5	47.4	4.3	4.7	60.4	58.2
Totaal (N)		1334	298	1241	272	1188	255	1151	268

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel C. Percentages leerlingen die thuis Turks spreken en leerlingen die thuis geen Turks spreken per rechtvaardigingscategorie per vignet.

		Vignet 1		Vignet 2		Vignet 3		Vignet 4	
		Turks	Anders	Turks	Anders	Turks	Anders	Turks	Anders
Moreel	Positief	81.6	70.3	10.6	6.9	78.3	80.8	0.0	3.8
	Negatief	0.0	2.1	25.5	21.1	0.0	0.7	20.8	14.8
	Totaal	81.6	72.4	36.2	28.0	78.3	81.5	20.8	18.6
Conventioneel	Positief	10.2	22.3	12.8**	28.8**	19.6	14.1	16.7	20.6
	Negatief	-	-	-	-	-	-	0.0	0.9
	Totaal	10.2	22.3	12.8	28.8	19.6	14.1	16.7	21.5
Persoonlijk	Positief	8.2	4.1	51.1**	28.8**	0.0	2.5	37.5	34.4
	Negatief	0.0	1.2	0.0**	14.3**	2.2	1.9	25.0	25.5
	Totaal	8.2	5.3	51.1	43.1	2.2	4.4	62.5	59.9
Totaal (N)		49	1588	47	1470	46	1401	48	1376

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel D. Percentages van leerlingen die thuis een taal van Noord-Afrika spreken en van leerlingen geen taal van Noord-Afrika spreken per rechtvaardigingscategorie per vignet.

		Vignet 1		Vignet 2		Vignet 3		Vignet 4	
		Taal van Noord-Afrika	Anders	Taal van Noord-Afrika	Anders	Taal van Noord-Afrika	Anders	Taal van Noord-Afrika	Anders
Moreel	Positief	72.0	70.6	7.0	7.0	82.1	80.7	1.5	3.8
	Negatief	2.7	2.0	16.9	21.5	0.0	0.7	25.0	14.5
	Totaal	74.7	72.6	23.9	28.5	82.1	81.4	26.5	18.3
Conventioneel	Positief	17.3	22.2	21.1	28.7	13.4	14.3	14.7	20.7
	Negatief	-	-	-	-	-	-	1.5	0.9
	Totaal	17.3	22.2	21.1	28.7	13.4	14.3	16.2	21.6
Persoonlijk	Positief	8.0	4.0	42.3	28.9	4.5	2.3	33.8	34.5
	Negatief	0.0	1.2	12.7	13.9	0.0	2.0	23.5	25.6
	Totaal	8.0	5.2	54.9	42.8	4.5	4.3	57.4	60.1
Totaal (N)		75	1562	71	1446	67	1380	68	1356

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel E. Percentages leerlingen waarvan beide ouders in Nederland zijn geboren (Beide Nederland) en leerlingen waarvan ten minste één ouder niet in Nederland is geboren (Anders) per rechtvaardigingscategorie per vignet.

		Vignet 1		Vignet 2		Vignet 3		Vignet 4	
		Beide	Anders	Beide	Anders	Beide	Anders	Beide	Anders
		Nederland		Nederland		Nederland		Nederland	
Moreel	Positief	70.4	72.1	6.8	7.4	81.8	77.2	4.0	2.4
	Negatief	2.0	1.9	20.6	23.6	0.6	0.9	14.1	17.9
	Totaal	72.4	74.0	27.4	31.0	82.4	78.1	18.1	20.3
Conventioneel	Positief	22.5	19.6	30.2*	22.2*	13.3	17.2	20.9	19.1
	Negatief	-	-	-	-	-	-	0.7	1.5
	Totaal	22.5	19.6	30.2*	22.2*	13.3	17.2	21.7	20.6
Persoonlijk	Positief	3.8	5.6	28.3*	33.8*	2.2	3.3	35.5	31.8
	Negatief	1.3	0.8	14.2	13.1	2.1	1.5	24.8	27.4
	Totaal	5.1	6.4	42.4	46.9	4.3	4.7	60.3	59.1
Totaal (N)		1256	373	1157	352	1103	338	1080	340

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel F. Percentages gelovige en niet gelovige leerlingen per rechtvaardigingscategorie per vignet.

		Vignet 1		Vignet 2		Vignet 3		Vignet 4	
		Gelovig	Niet	Gelovig	Niet	Gelovig	Niet	Gelovig	Niet
		gelovig		gelovig		gelovig		gelovig	
Moreel	Positief	69.7	71.9	7.5	6.2	81.3	79.7	3.5	4.0
	Negatief	2.0	2.1	20.5	22.6	0.4	0.9	14.2	15.4
	Totaal	71.7	74.0	28.0	28.8	81.7	80.7	17.8	19.4
Conventioneel	Positief	21.7	22.2	28.2	28.2	14.3	14.3	21.7	19.4
	Negatief	-	-	-	-	-	-	0.9	0.8
	Totaal	21.7	22.2	28.2	28.2	14.3	14.3	22.7	20.2
Persoonlijk	Positief	5.0	3.2	30.8	28.2	2.0	3.0	36.4	32.9
	Negatief	1.7	0.7	13.0	14.8	2.0	2.0	23.2	27.5
	Totaal	6.6	3.9	43.8	43.0	4.0	5.0	59.6	60.4
Totaal (N)		848	722	785	677	755	636	737	629

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabel G. Percentages leerlingen met een Islamitische geloofsovertuiging (Islam) en leerlingen die geen Islamitische geloofsovertuiging (Geen Islam) hebben per rechtvaardigingscategorie per vignet.

		Vignet 1		Vignet 2		Vignet 3		Vignet 4	
		Islam	Geen Islam	Islam	Geen Islam	Islam	Geen Islam	Islam	Geen Islam
Moreel	Positief	77.0	70.0	8.7	6.8	80.7	80.7	1.3	3.9
	Negatief	1.8	2.0	20.0	21.4	0.0	0.8	21.1	14.3
	Totaal	78.8	72.0	28.7	28.2	80.7	81.5	22.4	18.2
Conventioneel	Positief	15.2	22.7	18.7**	29.4**	16.0	14.0	17.8	20.8
	Negatief	-	-	-	-	-	-	0.7	0.9
	Totaal	15.2	22.7	18.7*	29.4*	16.0	14.0	18.4	21.7
Persoonlijk	Positief	6.1	4.0	42.0**	28.2**	2.0	2.5	34.9	34.4
	Negatief	0.0	1.3	10.7	14.2	1.3	2.0	24.3	25.6
	Totaal	6.1	5.3	52.7*	42.4*	3.3	4.5	59.2	60.1
Totaal (N)		165	1472	150	1367	150	1297	152	1272

* $p < .05$; ** $p < .01$