



Universiteit Utrecht

Pestgedrag bij leerlingen met leermoeilijkheden in het basisonderwijs

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

M. A. Sol (3804070)

M.W. van de Craats (3495337)

Begeleider: Dr. P. L. M. Baar

Tweede beoordelaar: Prof. Dr. J. E. H. van Luit

Datum: juni 2013

Voorwoord

Voor u ligt onze Masterthesis ter afronding van het Masterprogramma Orthopedagogiek aan de Universiteit Utrecht. Tijdens het volgen van deze Master hebben wij onderzoek gedaan naar de mate en wijze waarop kinderen met leermoeilijkheden op het regulier basisonderwijs pestgedrag ervaren. Het afgelopen jaar hebben wij als erg leerzaam ervaren; niet alleen hebben we veel nieuwe kennis mogen opdoen door het volgen van mastercursussen en door stage te lopen in het speciaal basisonderwijs, ook hebben we tijdens ons thesistraject veel mogen leren over het afnemen van interviews en kwalitatieve analyse. Hoewel verschillende denkrimpels zijn ontstaan en zweetdruppeltjes zijn gevallen, mogen wij u uiteindelijk met trots onze Masterthesis presenteren. De thesis is in goede samenwerking tot stand gekomen. Niet alleen konden we altijd op elkaar terugvallen bij vragen of onduidelijkheden, het is grotendeels ook een gezellig proces geweest. Veel onderdelen in de thesis zijn daarom ook door werk van ons beiden tot stand gekomen. Marloes is grotendeels verantwoordelijk geweest voor de inleiding met betrekking tot doelstelling 2 en 3, het analyseren van de pestrollen met betrekking tot doelstelling 1 en het analyseren van de interviews en schrijven van de resultaten met betrekking tot doelstelling 2. Lina is voornamelijk verantwoordelijk geweest voor het schrijven van de inleiding met betrekking tot doelstelling 1, het analyseren van de schaalscores op dader- en slachtofferschap en het schrijven van de resultatensectie met betrekking tot doelstelling 1 en het analyseren van de interviews en schrijven van de resultaten met betrekking tot doelstelling 3. De algemene inleiding, methodesectie, voorbereiding van de analyses en discussie is in zoverre door samenwerking tot stand gekomen dat hierin geen duidelijke verdeling is te benoemen.

Een speciaal dankwoord is op zijn plaats; echter zouden wij zoveel namen kunnen noemen van studenten die ons geholpen hebben, onze begeleider, de scholen waar wij zo vriendelijk zijn ontvangen en alle kinderen die we hebben mogen interviewen dat we het slechts kort houden. Twee namen die we wel speciaal willen noemen zijn Paul Baar en Raoul Hakkenberg van Gaasbeek. We willen Paul bedanken voor de begeleiding die hij ons heeft gegeven, de snelle antwoorden op onze vragen en informatievoorziening gedurende het hele jaar. Daarnaast willen we Raoul bedanken voor zijn grote hulp met de analyses in het kwantitatieve deel en voor het introduceren van het programma NVIVO voor het kwalitatieve deel.

Abstract

This study examined prevalence and stability of bullying and victimization among Dutch elementary school children (fourth to sixth grade, mean age 10.45 years) between children with and without learning disabilities and the views children have about bullying and learning disabilities. Self-reports from 147 children were obtained. Subsequently, twenty-two children with learning difficulties were interviewed about their views on bullying and victimization and the ways their schools and teachers handle these issues. Results showed that the prevalence of bullying and victimization in children with learning difficulties were not significantly higher than for children without learning difficulties. Based on the results, it was concluded that a substantial part of the children do see learning difficulties as a risk of being involved in bullying. The most common approaches in countering bullying mentioned were punishment and conversations. Children considered punishing bully's as the most effective intervention against bullying. A noteworthy implication is that according to the viewpoint of children, there is a need for a differentiated intervention for children with learning disabilities.

Keywords: learning difficulties; bullying; qualitative research; children's viewpoint

Pestgedrag en leermoeilijkheden in het basisonderwijs

Pesten heeft een negatieve invloed op de mentale en fysieke gezondheid van kinderen. Slachtoffers van pestgedrag lijden vaker aan hoofdpijn, buikpijn en slaapproblemen en hebben een vergrote kans op het ontwikkelen van een depressie en het hebben van suïcidale gedachten (Van der Wal, De Wit, & Hirasing, 2003; Williams, Chambers, Logan, & Robinson, 1996). Daders van pestgedrag hebben later een grotere kans op gedragsproblemen als externaliserende problematiek, aandachtsproblemen en afhankelijk gedrag (Gini & Pozzoli, 2009; Schwartz, McFayden-Ketchum, Dodge, Pettit, & Bates, 1998). Hoewel de ernstige gevolgen van pesten bekend zijn, blijft pesten een veelvoorkomend fenomeen. Zo blijkt uit onderzoek onder Nederlandse scholieren van 9 tot 11 jaar dat meer dan 16% regelmatig gepest wordt. Verder wordt 6% zeer regelmatig tot bijna dagelijks gepest (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Daarnaast vertoont 13% van de Nederlandse basisschoolkinderen pestgedrag (Veenstra et al., 2005).

Om pesten te voorkomen is het van belang te weten wat ervoor zorgt dat kinderen gepest worden of zelf gaan pesten. Een mogelijke samenhang wordt gezocht in de aanwezigheid van leermoeilijkheden bij kinderen. Onder leermoeilijkheden wordt hier verstaan het behalen van een beneden gemiddelde score (V score, behorend bij de laagste 20% van de normgroep; Janssen, Scheltens, & Kraemer, 2008) op een leerlingvolgsysteem. Voor leerlingen met leermoeilijkheden is het meekomen in de klas vaak moeilijk. Deze kinderen zijn kwetsbaar in een groep, onder andere omdat ze minder succeservaringen opdoen, meer problemen laten zien in de sociale interactie en een lagere sociometrische status hebben dan hun leeftijdsgenoten zonder leermoeilijkheden (Farmer et al., 2012; Nabuzoka & Smith, 1993; Walker & Nabuzoka, 2007). Dit maakt dat kinderen met leermoeilijkheden een grotere kans hebben om bij pesten betrokken te raken (Kaukiainen et al., 2002; Nakamoto & Schwarts, 2010; Norwich & Kelly, 2004). Onderzoek van Norwich en Kelly (2004) toont aan dat 86% van de leerlingen met leermoeilijkheden te maken heeft met een vorm van pesten. Er bestaan echter nog veel onduidelijkheden over deze relatie, onder andere door verschillen in onderzoeksgroepen, definities en onderzoeksmethoden (Mishna, 2003). Zo zijn er ook onderzoeksbevindingen die laten zien dat leermoeilijkheden en gedragsproblemen het gevolg kunnen zijn van pesten. Onderzoek van Buhs en Ladd (2001) toont aan dat gepeste en afgewezen kinderen een verminderde deelname aan lesactiviteiten laten zien en minder goed presteren in de klassencontext.

Pesten wordt in dit onderzoek als volgt gedefinieerd: a) het bevat de intentie van de dader om een ander persoon pijn te doen of een onaangenaam gevoel te bezorgen; b) het is een vorm van agressief gedrag dat herhaaldelijk over een periode voorkomt; c) er is sprake van een onevenwichtige sterkte of asymmetrische relatie tussen slachtoffer en dader (Baar, 2012; Olweus, 2003). Pesten is te zien als een specifieke vorm van agressie en kan zich uiten in verschillende vormen, namelijk openlijke agressie en relationele agressie. Onder openlijke agressie valt het fysiek beschadigen van iemand (slaan, duwen, schoppen etc.), materiële schade (in iemands boek krassen, kleding kapot maken) en verbale schade (uitschelden). Relationele agressie brengt schade aan anderen toe door manipulatie of het controleren van peerrelaties. Hierbij valt te denken aan het verspreiden van roddels of opzettelijk negeren (Crick, 1997; Dake, Price, & Telljohan, 2003).

Er bestaan verschillende onduidelijkheden en tegenstrijdigheden over de prevalentie en samenhang tussen leermoeilijkheden, pestgedrag, pestrollen, leeftijd en sekse (Kaukiainen et al., 2002; Mishna, 2003; Monks & Smith, 2006). Dit onderzoek is dan ook gericht op het verkrijgen van meer inzicht in de verschillen in frequentie en aard van pestgedrag tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden. Eveneens wordt gekeken naar de door het kind met leermoeilijkheden waargenomen effecten van pestgedrag en de wijze waarop pestgedrag op scholen kan worden voorkomen en tegengegaan. Eenduidigheid in resultaten is van groot belang gezien de gevolgen van pesten voor onder andere de intellectuele en psychologische ontwikkeling (Gini & Pozzoli, 2009; Rigby, 2000). Verschillende interventies zijn ontwikkeld om pesten tegen te gaan, maar de resultaten van deze interventies zijn veelal wisselend en bescheiden (Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003). Er zijn op dit moment geen interventies tegen pesten voor kinderen met leermoeilijkheden. Onderzoek naar pesten is in die zin belangrijk om in kaart te brengen wat kinderen ertoe beweegt om te pesten en wat de rol van leermoeilijkheden hierin is, zodat interventies hierop kunnen aansluiten. Een ander belangrijk doel van het huidige onderzoek is dan ook om met dit onderzoek inzichten te bieden die bijdragen aan het formuleren van effectieve interventies. Een belangrijke bron bij het beantwoorden van de doelstellingen zijn de kinderen zelf. Er is relatief weinig onderzoek verricht naar de manier waarop kinderen met leermoeilijkheden kijken naar pestgedrag. Wat is hun visie op de samenhang tussen pesten en leermoeilijkheden; zijn ze zich bewust van hun eventuele rol binnen het pestgedrag en in hoeverre zien zij zelf een relatie met leermoeilijkheden? Deze informatie is van belang bij het begrijpen van de samenhang tussen pestgedrag, pestrollen en leermoeilijkheden. Met behulp van eenduidige

onderzoeksbevindingen kan er gericht worden gekeken naar het voorkomen van en omgaan met pestgedrag. In het gehele onderzoek zullen de variabelen sekse en leerjaar meegenomen worden bij het beantwoorden van de doelstellingen, omdat uit onderzoek blijkt dat deze variabelen van invloed zijn op pestgedrag (Hoover, Oliver, & Hazler, 1992; Monks & Smith, 2006; Smith, Madsen, & Moody, 1999).

De eerste doelstelling richt zich op de vraag of kinderen met leermoeilijkheden verschillen van kinderen zonder leermoeilijkheden in de prevalentie waarin ze ervaren te maken te hebben met pestgedrag. Er worden twee aanpakken gebruikt om de prevalentie van dader- en slachtofferschap onder kinderen met en zonder leermoeilijkheden te toetsen. Om pestgedrag te kunnen onderzoeken wordt als eerste stap gebruik gemaakt van gemiddelde scores op de schalen dader- en slachtofferschap om beide kanten van pestgedrag te kunnen belichten. Met deze variable-oriented benadering, kunnen scores van de mate waarin de gedragingen op enkele continue variabelen voorkomen weergegeven worden (Baar, Vermande, & Wubbels, 2011). Er is slechts weinig onderzoek verricht naar de relatie tussen ouderschap, slachtofferschap en het hebben van leermoeilijkheden (Mishna, 2003). De enkele onderzoeken die er zijn laten een verschillend beeld zien. Zo geeft Mishna (2003) aan dat kinderen met leermoeilijkheden een groter risico hebben om een hoge schaalscore op slachtofferschap te behalen, terwijl in het onderzoek van Kaukiainen en collega's (2002) geen relatie is gevonden tussen het hebben van leermoeilijkheden en slachtofferschap. Vanwege de onduidelijkheden en de schaarste aan onderzoek zal hier in explorerende zin meer naar worden gekeken.

Op de dader- en slachtofferschaal worden lagere scores verwacht bij leerlingen uit een hoger leerjaar. Eerder onderzoek met behulp van zelfrapportages laat zien dat naarmate kinderen ouder worden er sprake is van een daling in pestgedrag (Smith et al., 1999). Dit kan verklaard worden door een daadwerkelijke vermindering in het voorkomen van pesten, maar kan ook te maken hebben met veranderende definities over de inhoud van pesten of het voorkomen van meer subtielere vormen van pesten (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002; Smith et al., 1999). Eveneens zijn veranderde sociale verwachtingen ten opzichte van leeftijd van invloed, bijvoorbeeld als geuit door leerkrachten (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Met betrekking tot sekse wordt verwacht dat jongens een hogere schaalscore zullen halen voor ouderschap. Agressief gedrag onder jongens is gerelateerd aan antisociale persoonlijkheidspatronen en zal daardoor stabielier zijn. Bij jongens speelt macht, pronken en anderen domineren een belangrijke rol en zij zullen daardoor eerder pestgedrag laten zien

(Olweus, 1993; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998). Voor slachtofferschap zijn verder geen sekseverschillen gevonden (Kaukiainen et al., 2002).

Met de tweede aanpak, de person-oriented benadering, hebben kinderen een classificatie toegekend gekregen in de vorm van een pestrol. Van daaruit wordt gekeken naar de verschillende frequentiepercentages in pestrollen (Baar et al., 2011). Een kind kan de rol van slachtoffer (gepest worden) aannemen, maar kan ook een dader (zelf pesten) zijn. Daarnaast kunnen kinderen in een combinatie van beide rollen zitten; hierbij zijn kinderen niet alleen slachtoffer van pestgedrag, maar vertonen ze zelf ook pestgedrag naar anderen. Kinderen in deze rol worden dader-slachtoffer genoemd (Farmer et al., 2012; Kaukiainen et al., 2002). In Nederlandse basisscholen kan 10% van de kinderen als dader- slachtoffer aangemerkt worden (Veenstra et al., 2005). Het is van belang om de rol van dader-slachtoffer in onderzoek mee te nemen, aangezien deze kinderen het grootste risico lopen op latere agressiviteit en psychosociale problemen (Baar, 2012). Een vierde rol die wordt meegenomen in het onderzoek zijn de niet-betrokken kinderen.

Verwacht wordt dat de rol van niet-betrokken voor zowel kinderen met als zonder leerproblemen het meest zal voorkomen, aangezien uit cijfers blijkt dat het grootste deel van de kinderen niet direct met pestgedrag te maken heeft (Fekkes et al., 2005). Verder wordt verwacht dat kinderen met leerproblemen vaker de rol van dader, slachtoffer en dader-slachtoffer aannemen dan kinderen zonder leerproblemen. Uit onderzoek van Kaukiainen en collega's (2002) blijkt dat het hebben van leerproblemen gerelateerd is aan de rollen van dader en dader-slachtoffer. In andere onderzoeken is een relatie gevonden tussen de slachtofferrol en het hebben van leerproblemen (Mishna, 2003; Nabuzoka & Smith, 1993). Farmer en collega's (2012) geven aan dat er een relatie bestaat tussen de rollen van slachtoffer, dader-slachtoffer en het hebben van leerproblemen. De relatie tussen leerproblemen en dader-slachtoffers is ook gevonden in onderzoek van Nabuzoka en Smith (1993). Er wordt verder verwacht dat leerlingen in een hoger leerjaar over het algemeen vaker de rol niet-betrokken rol zullen aannemen, aangezien pestgedrag blijkt af te nemen naarmate kinderen ouder worden (Smith et al., 1999). Met betrekking tot sekse worden verschillen verwacht in de rollen van dader en dader-slachtoffer. Uit onderzoek is gebleken dat jongens vaker de rol van dader aannemen, terwijl voor de slachtofferrol geen duidelijke sekseverschillen zijn gevonden (Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006). Opvallend is dat de rol van dader-slachtoffer vaker aangenomen lijkt te worden door meisjes met leerproblemen (Nabuzoka & Smith, 1993).

Een combinatie van de variable-oriented en person-oriented benadering biedt specifiekere en completere informatie over pestgedrag (Baar et al., 2011). Een duidelijk voorbeeld hiervan is zichtbaar in het onderzoek van Salmivalli en Kaukiainen (2004). Dit onderzoek laat zien dat voor de variable-oriented benadering de gemiddelde scores voor jongens op fysiek, verbaal (openlijk pestgedrag) en indirect pestgedrag (relationeel pestgedrag) hoger waren dan voor meisjes, terwijl de person-oriented benadering laat zien dat er groepen waren van niet-betrokken kinderen en kinderen die relationeel pestgedrag vertonen, waarin juist meisjes oververtegenwoordigd zijn.

De tweede doelstelling van het huidige onderzoek is zicht verkrijgen op de visie van leerlingen met leermoeilijkheden over pesten en hun eigen rol daarin. Hierbij zal gebruik gemaakt worden van kwalitatief onderzoek. De visie op pesten wordt in deze studie verder geoperationaliseerd naar (1) de omschrijving die kinderen geven van pesten; (2) pestvormen; (3) pestfrequentie; (4) de locatie waar het pesten plaatsvindt; (5) de attributies die kinderen hebben over gevolgen en oorzaken van pesten (ook in relatie tot het hebben van leermoeilijkheden); (6) hoe kinderen pestprofielen beschrijven en (7) hoe kinderen hun eigen rol in pestgedrag ervaren en in hoeverre deze consistent is met de geclassificeerde rol.

Er is tot nu toe relatief weinig onderzoek verricht naar dit onderwerp, waardoor het lastig is om op eerder onderzoek gefundeerde verwachtingen op te stellen. Omdat uit de literatuur blijkt dat de definities van pesten verschillen tussen leerjaren en sekse (Hoover et al., 1992; Monks & Smith, 2006), is het denkbaar dat verschillende pestrollen ook samenhangen met het definiëren van pestgedrag. Het verschillend definiëren van pestgedrag kan mogelijk leiden tot verschillen in de manier waarop leerlingen hun eigen rol ervaren. Tevens is het denkbaar dat het hebben van een bepaalde pestrol zou kunnen leiden tot een andere definitie van pestgedrag. Onderzoeksbevindingen betreffende sekseverschillen in het definiëren van pesten zijn inconsistent. Verschillende vormen van pesten kunnen mogelijk duiden op verschillen in de definitie die jongens en meisjes hanteren voor pesten (Hoover et al., 1992). Jongens gebruiken over het algemeen een meer directe en fysieke vorm van pestgedrag, wat van invloed zou kunnen zijn op de definitie die zij aan pesten geven (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008; Wolke, Woods, Stanford, & Schulz, 2001). In onderzoek van Monks en Smith (2006) wordt gevonden dat meisjes en jongens pesten nagenoeg hetzelfde definiëren. Daarnaast blijkt dat de definitie die kinderen aan pesten geven nauwelijks afhangt van de pestrol als geclassificeerd door klasgenoten. Er zijn alleen kleine verschillen gevonden tussen ouders, die pestsituaties minder snel aanmerken als pesten. Het is

denkbaar dat er verschillen zullen zijn tussen de pestrol als geclassificeerd met behulp van de kwantitatieve analyse en de manier waarop kinderen hun eigen rol ervaren, in het bijzonder bij ouders. Hoewel er weinig onderzoek bekend is over deze samenhang, is het mogelijk dat kinderen niet snel zullen aangeven pestgedrag te vertonen, in verband met sociale wenselijkheid. Vanwege het gebrek aan onderzoek is het niet mogelijk een gefundeerde verwachting op te stellen; om deze reden zal hier in explorerende zin meer naar worden gekeken.

Naarmate kinderen opgroeien wordt pestgedrag anders gedefinieerd. Vier tot acht jarige kinderen maken vooral onderscheid tussen agressief en niet-agressief gedrag. Uit onderzoek van Erling en Hwang (2004) blijkt dat 59% van de tienjarige kinderen hun definitie van pesten vooral richten op fysiek en verbaal gedrag, 8% beschrijft vormen van indirect pesten. Veertienjarige kinderen differentiëren meer; zij maken naast agressief en niet-agressief gedrag ook onderscheid tussen fysieke en niet-fysieke uitingen (Monks & Smith, 2006). Er wordt verwacht dat ongeveer de helft van de kinderen het hebben van leermoeilijkheden zal relateren aan deelname aan pestgedrag, aangezien uit onderzoek van Norwich en Kelly (2004) blijkt dat 49% van de onderzochte kinderen met leermoeilijkheden de betrokkenheid bij pesten relateren aan het hebben van leermoeilijkheden. Deze kinderen geven aan gepest te worden omdat ze bijvoorbeeld niet goed kunnen lezen. Onderzoek van Erling en Hwang (2004) toont daarnaast aan dat 31% van de kinderen 'anders' zijn als oorzaak van het pesten aangeeft, 43% van de kinderen zoekt de oorzaak van pesten in het uiterlijk van het slachtoffer.

Met de derde doelstelling wordt getracht inzicht te verkrijgen in de visie van leerlingen met leermoeilijkheden ten aanzien van de schoolaanpak van pesten, de persoonlijke aanpak van de leerkracht, de door de leerlingen ervaren eigen effectiviteit van de aanpak en de ideale aanpak volgens kinderen. Mogelijke vormen van een aanpak zijn straf, betrekken van ouders, negeren, scheiden van leerlingen en toepassen van methodieken en protocollen. Een leerkracht kan drie verschillende rollen aannemen: een assertieve rol, waarin het kind geleerd wordt voor zichzelf op te komen; een normatieve rol, waarin vooral passief met pesten omgegaan wordt; en een vermijdende rol, waarbij slachtoffers geholpen wordt te socialiseren en waar direct ingegrepen wordt. De laatste rol wordt als meest effectief gezien (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). De visie van de kinderen wordt als volgt gedefinieerd: (1) de aanpak vanuit school (protocollen, methodieken, beleid, etc.) en de persoonlijke aanpak van de leerkracht (assertief, normatief, vermijdend) die door de kinderen

wordt geobserveerd; (2) hoe kinderen de effectiviteit van de aanpak van school en de leerkracht ervaren; (3) ideeën van kinderen over de ideale pestaanpak voor scholen. Deze doelstelling is van belang voor toekomstige interventies.

In 46% van de gevallen blijken leerkrachten kinderen te helpen wanneer een leerling hierom vraagt. Echter, 24% van de leerlingen ontvangt geen hulp van volwassenen op school bij pesten. Slechts 9% van de leerlingen die gepest wordt meldt dit aan de leerkracht (Erling & Hwang, 2004; Fekkes et al., 2005). Dit lage percentage zou veroorzaakt kunnen worden door een mogelijk gering vertrouwen dat leerlingen hebben in de aanpak van school (Erling & Hwang, 2004). Over het algemeen geldt dat pestinterventies matige resultaten behalen die vaak niet doorwerken op een langere termijn. Ook wordt er in pestinterventies weinig rekening gehouden met leermoeilijkheden (Mishna, 2003). Er valt op dit gebied nog winst te behalen (Smith, 2011; Smith et al., 2003). Er wordt verwacht dat de meeste leerlingen met leermoeilijkheden minder of niet tevreden zijn over de aanpak van school en leerkrachten om pestgedrag te verminderen of voorkomen. Er worden geen verwachtingen opgesteld met betrekking tot de meest voorkomende aanpakken op scholen en door leerkrachten of de ideeën over mogelijke ideale pestinterventies, omdat deze concepten inventariserend van aard zijn.

Methode

Type Onderzoek

Het nagaan van de eerste doelstelling heeft plaatsgevonden met behulp van kwantitatief-explorerend cross-sectioneel onderzoek. Hierbij werd gewerkt met verschilcores op schaalgemiddelden (is er een verschil tussen leerlingen met en zonder leermoeilijkheden) en frequentiepercentages van pestrollen (bijvoorbeeld hoe vaak komt de daderrol voor), volgens een variable-oriented en person-oriented benadering. Om de gevonden verschilcores van het kwantitatieve deel op een meer verdiepend niveau te kunnen onderzoeken, heeft de beantwoording van de tweede en derde doelstelling met behulp van kwalitatief onderzoek plaatsgevonden. Kwalitatief onderzoek kan meer duidelijkheid verschaffen in zaken zoals de richting waarin samenhangen bestaan. Zo suggereert onderzoek dat leermoeilijkheden en gedragsproblemen niet alleen een oorzaak, maar ook een gevolg kunnen zijn van pestgedrag (Mishna, 2003). Kwalitatief onderzoek is een geschikte methode om gedetailleerde omschrijvingen en interpretaties van onder andere sociale interacties te verkrijgen en wordt vaak gebruikt om de aard en eigenschappen van relatief onbekende en complexe fenomenen te exploreren (Boeije, 2010). Pestgedrag vindt plaats in sociale interacties (Farmer et al., 2012); om deze reden was kwalitatief onderzoek zeer toepasbaar op het huidige onderwerp.

Daarnaast werd voor deze manier van onderzoeken gekozen omdat er weinig bekend is over de visie van leerlingen met leermoeilijkheden op pestgedrag. Juist deze kinderen kunnen van grote invloed zijn op het begrijpen van het fenomeen pesten. Middels de methode die gebaseerd is op de ‘Grounded Theory’ benadering (Glaser & Strauss, 1967) wordt gezocht naar een theorie die antwoord kan geven op de vragen binnen dit onderzoek. Binnen deze methode wordt losse data geïntegreerd tot zinvolle gehelen die overdraagbaar zijn.

Respondenten

Aan het onderzoek hebben drie christelijke reguliere basisscholen uit Mijdrecht en Wijk bij Duurstede deelgenomen. De basisscholen zijn gekozen door middel van een gelegenheidssteekproef (Neuman, 2012), waarbij de bereikbaarheid en bereidheid tot medewerking van de scholen bepalend zijn geweest. Een totaal van 147 kinderen uit groep 6, 7 en 8 (74 meisjes en 73 jongens, gemiddelde leeftijd 10.45 jaar) participeerden aan het huidige onderzoek. Van 116 benaderde leerlingen werd geen schriftelijke toestemming ontvangen. Deze respondenten werden daarom niet meegenomen in dit onderzoek om zo te kunnen voldoen aan de ethische eisen van een ‘informed consent’ benadering van respondenten. Er was geen sprake van missende waarden. Het overgrote deel van de steekproef (89.8%) was van Nederlandse afkomst. Van de overige leerlingen was 7% Marokkaans en 9.5% van overige etniciteit. Etniciteit werd als anders dan Nederlands beschouwd wanneer één van de ouders niet in Nederland is geboren. Landelijk gezien is 21% van de inwoners allochtoon, de huidige steekproef week hier vanaf (Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu [RIVM], 2012). In de steekproef was bij 35.4% sprake van leermoeilijkheden. De verdeling per leerjaar was als volgt: 46 kinderen uit groep 6 (22 meisjes; 41.3% leermoeilijkheden), 54 kinderen uit groep 7 (27 meisjes; 38.9% leermoeilijkheden) en 47 kinderen uit groep 8 (25 meisjes; 25.5% leermoeilijkheden).

Voor het kwalitatieve deel van het onderzoek werden leerlingen met leermoeilijkheden geselecteerd naar aanleiding van de pestrol die naar voren is gekomen in het kwantitatieve deel. Hierbij is getracht een gelijke spreiding te bewaren in sekse en leerjaar. Er werd gekozen om alleen leerlingen met leerproblemen te interviewen, omdat er nog weinig bekend is over hun visie op pestgedrag en omdat leermoeilijkheden frequent gerelateerd worden aan betrokkenheid bij pesten. In totaal werden 22 leerlingen geïnterviewd, waarvan 10 meisjes. Van deze leerlingen waren er zeven afkomstig uit een groep 6, twaalf uit een groep 7 en drie uit groep 8. Gezien het exploratieve karakter van dit deel van het onderzoek was het verantwoord om een kleine, selectief samengestelde steekproef te gebruiken. Hierbij was

sprake van inhoudelijke generalisatie, wat wil zeggen dat de resultaten van de kwalitatieve analyses naar alle waarschijnlijkheid overeenkomstig zijn met visies van andere kinderen die behoren tot dezelfde onderzoekspopulatie (Boeije, 2005).

Meetinstrumenten

Omgaan Met Elkaar Vragenlijst. Om het pestgedrag en rolverdelingen binnen het pestgedrag op school in kaart te brengen werd de ‘*Omgaan Met Elkaar Vragenlijst*’ afgenomen (OMEV; Baar, 2012). Deze vragenlijst was gebaseerd op de ‘Social Experience Questionnaire – Self Report (SEQ-S)’ van Crick en Grotpeter (1996). De vragenlijst bestond uit zes schalen, van vier schalen is verslag gedaan in dit artikel. De schalen ‘overt aggression’ en ‘relational aggression’ werden samengenomen tot de daderschaal (aggression). De schalen ‘overt victimization’ en ‘relational victimization’ werden samengenomen tot de slachtofferschaal (victimization). Hier was voor gekozen omdat er in het kwantitatieve deel van het onderzoek geen onderscheid gemaakt werd tussen de vormen van pestgedrag maar juist de scores op dader- en slachtofferschalen.

Daderschap. De daderschaal bestond uit elf items, waarvan drie items fysieke pestgedrag (‘hoe vaak sla, schop of stomp jij andere kinderen?’), drie items verbaal pestgedrag (‘hoe vaak schreeuw of scheld jij tegen een ander kind?’) en vijf items relationele agressie (‘hoe vaak klets jij wel eens over iemand, zodat andere kinderen die persoon niet meer aardig vinden?’) meten.

Slachtofferschap. Ook de slachtofferschaal bestond uit elf items, gespiegeld aan de items in de daderschaal. Ook hier zijn er drie items die fysiek pestgedrag (hoe vaak word je door een ander kind geslagen, geschopt of gestompt?’), drie items die verbaal pestgedrag (‘hoe vaak schreeuwt of scheld een ander kind tegen je?’) en vijf items die relationele agressie (‘hoe vaak kletst er wel eens iemand over jou, zodat andere kinderen jou niet meer aardig vinden?’) meten.

Naast de dader- en slachtofferschalen waren er twee schalen welke het (ontvangen van) prosociaal gedrag meten. Deze schalen werden gebruikt als ‘afleiders’ in de vragenlijst, zodat het voor kinderen minder duidelijk zou zijn dat de vragenlijst over pestgedrag ging. Deze schalen werden niet meegenomen in de analyses. Ieder item uit de vragenlijst werd beantwoord met behulp van een Likert Scale, waarbij de antwoordmogelijkheden variëren van 1 (=nooit) tot 5 (=altijd; Baar, 2012). De Cronbach’s alpha van de Daderschaal was .79; de Cronbach’s alpha voor de Slachtofferschaal was .85.

Interviews Voor het beantwoorden van de tweede en derde doelstelling werd gebruik gemaakt van open interviews. De interviews werden gebruikt om de visies van leerlingen over de mogelijke samenhang tussen pestgedrag, pestrollen en het hebben van leermoeilijkheden in kaart te brengen. Aan het begin van ieder interview werd opnieuw het doel van het onderzoek, de opbouw van het interview en de anonimiteit van deelname duidelijk gemaakt. Om dit doel operationeel te maken werd er gebruik gemaakt van zogenaamde ‘topics’. Deze topics bestaan uit verschillende open vragen en werden afgeleid uit de opgestelde doelstellingen. De algemene visie van de respondent op pesten werd inzichtelijk gemaakt aan de hand van de volgende topics: sfeer, definitie van pesten, pestvormen, plaats, frequentie, dader/slachtofferprofielen, gevolgen, oorzaken, samenhang met leermoeilijkheden, eigen rol van de respondent en samenhang met classificatie. De algemene visie van de respondent op de pestaanpak werd aan de hand van de volgende topics inzichtelijk gemaakt: de aanpak vanuit school, de persoonlijke aanpak van de leerkracht, de ervaren effectiviteit van de aanpak van school en de leerkracht en ideeën met betrekking tot de ideale pestaanpak. Om de betrouwbaarheid van de topiclijst zoveel mogelijk te waarborgen werd van te voren de opbouw van het interview duidelijk gemaakt, werd de anonimiteit gewaarborgd, werd het doel van het gesprek besproken, werden de opnameapparatuur en aantekeningen gelegitimeerd en werd gevraagd of alles duidelijk was.

Procedure

Na toestemming van de directie van de basisscholen ontvangen te hebben, zijn ouders via een brief over het onderzoek geïnformeerd en werd er volgens de ‘informed consent’ procedure expliciete schriftelijke toestemming gevraagd voor de deelname van hun kind (Neuman, 2012). Participatie gebeurde op vrijwillige basis, waarbij de anonimiteit gegarandeerd werd. De deelnemers werd verteld dat de informatie binnen het onderzoek zou blijven en niet gedeeld werd met leerkrachten, medeleerlingen of ouders. Tevens werd verteld dat hun namen in het onderzoek niet genoemd zouden worden. Er werd tegenover de leerlingen opzettelijk niet genoemd wat het expliciete doel van het onderzoek was om beïnvloeding van de manier waarop de vragenlijst wordt ingevuld te voorkomen. De vragenlijst werd afgenomen in de klassencontext door de onderzoekers, zonder actieve rol van de leerkracht. De afnamen duurden maximaal 30 minuten. Nadat de leerlingen algemene gegevens hadden ingevuld, werd de instructie van de vragenlijst gegeven door de onderzoekers. De leerlingen hebben alle tijd gekregen die ze nodig hadden om de vragenlijst in te vullen. Het afnemen van interviews heeft ook plaatsgevonden in de schoolcontext. De

leerlingen werden één voor één meegenomen naar een rustige kamer. De interviews werden afgenomen in een gemiddelde tijd van ongeveer tien minuten. Deze gemiddelde gesprekstijd was relatief kort, voornamelijk doordat de interviews met niet-betrokken kinderen relatief kort van duur waren. Tijdens de individuele interviews waren beide onderzoekers aanwezig, waarbij één onderzoeker het interview afnam en de ander aantekeningen maakte. Tijdens het interview werd gebruik gemaakt van gespreksvaardigheden zoals, doorvragen naar aanvullende of verhelderende informatie, het geven van samenvattingen, concretiseren en parafraseren die bijdragen aan de interne validiteit (Lang & Van der Molen, 2010). De interviews werden opgenomen met een recorder en de gegevens werden verbatim uitgeschreven, wat de betrouwbaarheid van de dataverzameling vergroot.

Data-analyse

Er werd begonnen met het voorbereiden van het databestand in SPSS en het uitvoeren van beschrijvende analyses. Alle participanten werden gelabeld naar het wel of niet hebben van leermoeilijkheden. Het criterium dat voor de classificatie 'leermoeilijkheden' werd gebruikt is een V-score op het leerlingvolgsysteem Cito op minimaal een van de volgende gebieden: lezen, spelling en rekenen/wiskunde. Vervolgens werd er ten aanzien van de eerste doelstelling met behulp van een multivariate analyse van de variantie (MANOVA) en vervolgens met een univariate analyse van de variantie (ANOVA) gekeken naar verschillen in dader- en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden met als achtergrondvariabelen sekse en leerjaar. Verder werd aan de hand van een classificatieprocedure gekeken naar de rolverdeling van de kinderen binnen pestgedrag (Baar, 2012; Crick, 1997; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Een kind werd geclassificeerd als dader als de scores één standaarddeviatie boven het gemiddelde van de steekproef op de daderschaal en onder dit criterium op de slachtofferschaal vielen. Een kind werd als slachtoffer geclassificeerd als de scores één standaarddeviatie boven het steekproefgemiddelde van de slachtofferschaal en onder dit criterium op de daderschaal vielen. Als de scores van een kind één standaarddeviatie boven het gemiddelde van zowel de slachtofferschaal als de daderschaal vielen werd dit kind geclassificeerd als dader-slachtoffer. Een kind werd geclassificeerd als niet-betrokken als de scores op zowel de dader- als slachtofferschaal onder het gemiddelde van de steekproef plus één standaarddeviatie vielen.

Naar aanleiding van de pestrol classificaties werden leerlingen geselecteerd voor de interviews. Data, coderingen, concepten en ideeën werden geanalyseerd en met elkaar vergeleken. Dit werd middels de kwalitatieve analyse methoden van Baar (2002) en Baarda,

de Goede en Teunissen (2005) gedaan. Hierbij werd gebruik gemaakt van het analyseprogramma NVIVO 10. Exploratieve categorieën (met betrekking tot de verschillende vragen van het onderzoek) werden gegenereerd met behulp van inductieve codering technieken. Dit wil zeggen dat uitspraken in de interviews vergeleken werden door deze te etiketteren en coderen. Veelvoorkomende patronen binnen interviews konden zo met behulp van kernlabels verklaard worden. Op deze manier werd geprobeerd nieuwe concepten te ontwikkelen en daar zijn daaropvolgende interviews op gericht (Bosch, 1990). Om de betrouwbaarheid en de interne validiteit te waarborgen heeft ieder label een code toegekend gekregen en werd er gebruik gemaakt van de ‘close-reading’ werkwijze, waarbij zo dicht mogelijk gelabeld werd op de originele uitspraak van de respondent

Resultaten

Dader- en Slachtofferschap met betrekking tot Leermoeilijkheden, Sekse en Leerjaar

Om voor de kwantitatieve eerste doelstelling te bekijken of er verschillen waren in ouderschap en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden werd een 2 x 2 x 3 (leermoeilijkheden [aanwezig, afwezig] x sekse [jongen, meisje] x leerjaar [groep 6, groep 7, groep 8]) multivariate analyse (MANOVA) uitgevoerd met schaalscore op ouderschap

Tabel 1

Gemiddelde zelfgerapporteerde prevalentie van dader- en slachtofferscores naar leermoeilijkheden, leerjaar en sekse (standaarddeviaties tussen haakjes)

	Jongen (n=73)	Meisje (n=74)	Groep 6 (n=46)		Groep 7 (n=54)		Groep 8 (n=47)	
			Jongen (n=24)	Meisje (n=22)	Jongen (n=27)	Meisje (n=27)	Jongen (n=22)	Meisje (n=25)
LM aanwezig								
Daderschap	1.80 (.46)	1.53 (.46)	1.85 (.41)	1.55 (.48)	1.88 (.62)	1.64 (.47)	1.61 (.27)	1.23 (.30)
Slachtofferschap	1.84 (.55)	1.93 (.84)	1.85 (.42)	1.79 (.68)	1.93 (.59)	2.33 (.88)	1.61 (.27)	1.23 (.30)
LM afwezig								
Daderschap	1.78 (.46)	1.50 (.38)	1.67 (.48)	1.56 (.35)	1.68 (.28)	1.54 (.48)	1.99 (.57)	1.43 (.30)
Slachtofferschap	1.85 (.54)	1.75 (.51)	1.87 (.59)	1.77 (.49)	1.73 (.59)	1.90 (.52)	1.99 (.57)	1.43 (.30)

Noot. LM = leermoeilijkheden.

en slachtofferschap als afhankelijke variabelen (zie Tabel 1 voor gemiddelden en standaarddeviaties). In tegenstelling tot de verwachtingen werden er geen significante multivariate hoofdeffecten gevonden voor leermoeilijkheden, sekse of leerjaar.

Desondanks werd vervolgens een univariate analyse (ANOVA) uitgevoerd om de verschillen in schaalscore op dader- en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden te onderzoeken. Hierbij werden de schaalscores op dader- en slachtofferschap als afhankelijke variabelen gebruikt. Ook hier werd tegen de verwachting in geen significant verschil gevonden in de schaalscore op ouderschap tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden, $F(1,145) = .81, p = .37, P\eta^2 = .01$. Ook werd er geen significant verschil gevonden in de schaalscore op slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden, $F(1,145) = .64, p = .43, P\eta^2 = .00$. Hieruit kan worden opgemaakt dat kinderen met en zonder leermoeilijkheden niet significant verschillen in de mate waarin ze scoren op de schalen dader- en slachtofferschap. Aangezien dit verschil ruimschoots niet significant was, werd verder geen Post-hoc analyse uitgevoerd op leerjaar.

Prevalentiepercentages van pestrollen naar leermoeilijkheden, sekse en leerjaar

Hoewel in de variable-oriented benadering geen significante verschillen werden gevonden, biedt een person-oriented benadering wellicht nog andere inzichten. Om in meer detail te kunnen kijken naar verschillen in pestgedrag tussen leerlingen met en zonder leerproblemen werd verder gekeken naar de verschillende pestrollen die leerlingen aannemen. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de criteria van Crick en collega's (Crick, 1997; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1995). Tabel 2 is een weergave van de verdeling van de kinderen op de verschillende frequentiepercentages van de pestrollen in de steekproef. Uit deze tabel komt naar voren dat zowel kinderen met leermoeilijkheden als zonder leermoeilijkheden meestal een niet bij pestgedrag betrokken rol hebben. Wel was er een verschil tussen beide groepen, zoals verwacht leken kinderen zonder leermoeilijkheden relatief vaker de rol van niet- betrokken te hebben. De rol van dader-slachtoffer kwam in beide groepen het minst voor. Onder de kinderen met leermoeilijkheden waren meisjes ruim vijf keer zo vaak geclassificeerd als slachtoffer als meisjes zonder leermoeilijkheden, dit is vooral terug te vinden in groep 7. Jongens met leermoeilijkheden waren twee keer zo vaak als slachtoffer geclassificeerd in vergelijking met jongens zonder leermoeilijkheden. Jongens zonder leermoeilijkheden werden twee keer zo vaak als slachtoffer geclassificeerd in vergelijking met meisjes zonder leermoeilijkheden. In groep 8 viel op dat onder kinderen

zonder leermoeilijkheden 21.4% van de jongens de daderrol aannam terwijl dit bij de meisjes slechts 4.8% was. Bij kinderen met leermoeilijkheden was dit verschil niet aanwezig.

Tabel 2

Frequentiepercentages van de pestrollen naar leermoeilijkheden, leerjaar en sekse

	Jongen	Meisje	Groep 6		Groep 7		Groep 8	
	(%) (n=73)	(%) (n=74)	(%) (n=46)		(%) (n=54)		(%) (n=47)	
			Jongen (n=24)	Meisje (n=22)	Jongen (n=27)	Meisje (n=27)	Jongen (n=22)	Meisje (n=25)
LM aanwezig								
Dader	15.6	10.0	15.4	16.7	27.3	10.0	0.0	0.0
Slachtoffer	12.5	20.0	0.0	16.7	18.2	30.0	25.0	0.0
Dader- slachtoffer	3.1	5.0	7.7	0.0	0.0	10.0	0.0	0.0
Niet-betrokken	68.8	65.0	76.9	66.7	54.5	50.0	75.0	100.0
LM afwezig								
Dader	9.8	9.3	0.0	6.3	6.3	0.0	21.4	4.8
Slachtoffer	7.3	3.7	0.0	12.5	12.5	11.8	7.1	4.8
Dader- slachtoffer	4.9	3.7	9.1	0.0	0.0	11.8	7.1	0.0
Niet-betrokken	78.0	83.3	90.9	81.3	81.3	76.5	64.3	90.5

Noot. LM = leermoeilijkheden.

Visie van Kinderen met Leerproblemen op Pesten

Hier zullen de hoofdbevindingen van de kwalitatieve analyse per doel weergegeven worden, waarbij gebruik gemaakt werd van de kernlabels die tijdens het analyseren van de resultaten ontstaan zijn. Deze categorieën staan cursief gedrukt in de tekst en worden ondersteund door citaten uit de interviews. Categorieën die ontstaan zijn tijdens het analyseren en die de mening van 20% of meer van de kinderen weergeven, worden beschreven. Ook opvallende categorieën worden weergegeven. Voor het bespreken van de pestaanpak is het criterium van 20% niet aangehouden, aangezien dit zou leiden tot een te hoog informatieverlies. Deze percentages zijn geen ‘harde data’, maar een indicatie van hoeveel kinderen de visie of het idee delen. Ook vormen de opgetelde percentages bij sommige vragen geen 100%, dit komt omdat kinderen soms geen antwoord konden geven

omdat ze het niet wisten. Verschillen tussen daders en slachtoffers in de pestdefinitie, pestvormen en afwijkingen tussen de geclassificeerde rol en visie op eigen rol worden apart besproken. Achter elke uitspraak wordt de rol, het respondentnummer, de sekse en het leerjaar van het kind weergegeven (d=dader, s=slachtoffer, d-s=dader-slachtoffer, n-b=niet-betrokken; RN=respondentnummer; v=vrouw, m=man; 6=groep 6, 7=groep 7, 8=groep 8).

Intentie om een ander pijn te doen. De resultaten werden geanalyseerd om te bekijken in welke mate de beschrijvingen van pesten door kinderen overeenkomen met de criteria voor pestgedrag die eerder genoemd zijn. Het bleek voor kinderen lastig de criteria te benoemen. De meeste kinderen gaven een beschrijving van verschillende pestvormen als antwoord op de vraag naar de definitie van pesten. Bij het doorvragen naar de criteria werd daarom ook gebruik gemaakt van de vraag wat het verschil is tussen plagen en pesten en naar de frequentie waarin gedrag voor moet komen voordat het kind het gedrag als pesten beschouwd. De criteria die werden genoemd zijn *intentioneel* (46%), *schade toebrengen* (14%), *langdurigheid van het gedrag* (55%), *systematiek of frequentie van gedrag* (32%) en *ongelijke machtsrelatie* (23%). Schade toebrengen werd weinig genoemd als los criterium, echter wel meer op een indirecte wijze als pestvorm. Als er werd gevraagd naar gedrag wat onder pesten valt, gaven kinderen vaak voorbeelden in plaats van een definitie. Van alle geïnterviewde kinderen gaf 73% een voorbeeld van *fysieke* pestvormen. Hierbij werden voornamelijk slaan en schoppen genoemd. Ook *verbaal* pestgedrag, voornamelijk in de vorm van schelden, werd veel genoemd (91%). *Materieel* pestgedrag als vorm van pesten kwam aanzienlijk minder voor (18%). *Directe relationele* pestvormen werd door 73% van de kinderen als pesten beschouwd, terwijl *indirecte relationele* pestvormen door 50% van de kinderen als pesten werd beschouwd.

Op school en in de klas wordt soms gepest. Als er werd gekeken naar de schoolsituatie, dan gaf 50% van de kinderen aan dat er *soms* gepest wordt op school en in de klas. 23% van de geïnterviewde kinderen gaf aan dat er *niet of nauwelijks* gepest wordt. Opvallend is dat 18% van de kinderen aangaf dat de pestfrequentie *afhankelijk is van de leerkracht, de groep en de gesteldheid van kinderen*.

Dat ligt er aan. Iedereen zit wel eens niet goed in z'n vel. Als de pester niet goed in zijn vel zit gaat hij door en door pesten. En dat is naar. [d-s, RN69, v7]

Buiten het zicht van de leerkracht. Als er werd gevraagd naar de locatie waar pesten meestal plaatsvindt, dan gaf 64% van de kinderen aan dat dit hoofdzakelijk op *het schoolplein* gebeurt. Verder vindt pesten voornamelijk *na schooltijd* plaats (41%). Van alle kinderen gaf

36% expliciet aan dat het pesten onder schooltijd voorkomt op momenten dat de *leerkracht geen zicht heeft* op de kinderen:

Vaak is dat na schooltijd, als de meesters en juffen nog gewoon binnen zijn. En als ze naar buiten komen is het allemaal schijnheilig, dan gaan ze allemaal met elkaar lachen. Als die [de leerkracht] dan weg is gaan ze weer verder. [d-s, RN69, v7]

Pesten heeft serieuze gevolgen voor slachtoffers. Als kinderen werd gevraagd naar de gevolgen van pesten voor slachtoffers, benoemde 59% van de kinderen dat de slachtoffers er een *verdrietig gevoel* aan over houden. Kinderen beschreven onder andere het hebben van een rotgevoel, een naar gevoel en verdriet. *Naar een andere school willen* werd door 45% van de kinderen als gevolg voor het slachtoffer aangegeven, gevolgd door het ervaren van *sociale isolatie* dat door 32% van de kinderen werd aangegeven als een mogelijk gevolg van pesten. Opvallend was dat 14% van de kinderen aangaf dat *zelfmoord* een gevolg kan zijn van pesten.

Een rotgevoel op school, gewoon onpositief denken. Denken ‘ja, ik ga er niet bij, want dan gaan ze weer zeggen ‘je mag weer niet meedoen’. [d, RN17, m7]

Kinderen leken het lastiger te vinden om gevolgen van pesten voor ouders te benoemen. Wel werd een directe consequentie genoemd, namelijk het *krijgen van straf* (45%), bijvoorbeeld het schrijven van strafregels of op gesprek moeten bij de leerkracht. Slechts 32% van de kinderen kon een serieus, gevoelsmatig gevolg noemen voor ouders, bijvoorbeeld dat ouders uiteindelijk agressief kunnen worden of zich naar kunnen voelen:

Als ze kinderen hebben gepest en als ze het als volwassene dan heel erg vinden, dan kunnen ze daar wel een hele tijd aan denken enzo. Denken van ‘ik vind het echt niet leuk dat ik dat gedaan heb’. [n-b, RN105, v8]

Slachtoffers worden gepest omdat ze anders zijn. Wanneer kinderen gevraagd werd wat oorzaken zijn van het gaan pesten, antwoordde 23% van de kinderen dat dit komt omdat slachtoffers anders zijn in hun *uiterlijk*:

Bijvoorbeeld je ziet een jongetje op school en je denkt ‘hé, die is klein en kwetsbaar’, dan gaan ze hem pesten. [d, RN49, m6]

Op een andere manier *anders zijn*, bijvoorbeeld door afkomst of een afwijkende mening, werd door 36% van de kinderen gezien als oorzaak om gepest te worden.

Leermoeilijkheden hebben kan een reden zijn voor pestgedrag. Bij de vraag of het hebben van leermoeilijkheden een reden kan zijn om te gepest te worden of zelf te gaan pesten werd onderscheid gemaakt tussen de ervaring die kinderen hebben gebaseerd op de eigen omgeving en het idee wat ze hebben in het algemeen. Van de geïnterviewde kinderen

gaf 32% aan te *denken dat leermoeilijkheden geen reden zijn* om gepest te worden, terwijl 41% aangaf *dat leermoeilijkheden wel een reden* zou kunnen zijn om gepest te worden. 64% van de kinderen heeft vanuit hun *eigen ervaring* gezien dat het hebben van leermoeilijkheden *geen reden is* om gepest te worden; van deze kinderen gaf 63% echter wel aan dat het *een reden zou kunnen zijn* om gepest te worden. Als gevraagd werd of kinderen in eigen ervaring hebben meegemaakt dat er *gepest is om het hebben van leermoeilijkheden*, beaamde 27% dat dit het geval was. Wanneer gevraagd werd of kinderen *denken dat leermoeilijkheden een reden zijn om gepest te worden* antwoordde 41% van de kinderen dat dit een reden zou kunnen zijn:

Ja, ik merk het zelf ook, want ik heb dyslexie en dan gaan ze bijvoorbeeld zeggen ‘jij kunt niet lezen, jij gaat sowieso laag scoren’. Maar als ik dan een negen heb gehaald voor spelling of zo, dan komen ze naar me toe van ‘heb jij een negen gehaald? Dat kan niet eens!’ en dat soort dingen. [s, RN25, v7]

De kinderen was ook gevraagd of het hebben van leermoeilijkheden een reden is om te gaan pesten. 36% van de kinderen benoemde duidelijk dat het *geen reden is om te gaan pesten*, 9% van de kinderen dacht dat het wel *een reden is om te pesten*.

Slachtoffers van pestgedrag (die tijdens het interview aangaven gepest te worden of te zijn geweest) werd gevraagd of zij door het pesten moeite hebben (gehad) met leren. De helft van de kinderen benoemde dat dit het geval was, de andere helft van de kinderen gaf aan dat gepest worden niet van invloed is geweest op hun leren.

Pesten door groepsprocessen. Bij de vraag waarom een persoon gaat pesten, gaf 23% van de kinderen aan dat dit komt omdat de ouders een persoon *niet aardig vinden*. Het overgrote deel van de kinderen dacht echter dat het *verbeteren van de positie in de groep* een reden is dat een kind gaat pesten (50%):

De kinderen weten ook dat het niet leuk is, maar ze gaan het dan alsnog doen als er van die stoere kinderen bij zijn. [s, RN68, m7]

Daarnaast gaf 27% van de kinderen aan dat *zelf gepest* worden een oorzaak is dat een dader gaat pesten:

Misschien heeft hij eerst wel op een andere school gezeten en werd hij heel erg gepest of op een sportclub of zoiets. [...] Want hij is gepest, dan heeft hij zelf ook nog veel woede en dat wil hij dan gewoon zelf lekker uitgeven. [d, RN17, m7]

Als werd doorgevraagd waarom slachtoffers zouden kunnen gaan pesten, dan werd door 27% van de kinderen benoemd dat deze kinderen gaan *pesten om terug te pakken*:

Maar dan heeft hij het van te voren ook bij mij gedaan in groep 1, 2 of 3. Dus dan durf je eigenlijk niet terug te pakken en nu ben je wat groter en dan doe je het gewoon terug. [d, RN80, m7]

Slachtoffers zijn onzeker en ouders doen stoer. Wanneer kinderen gevraagd werd naar het pestprofiel van slachtoffers, antwoordde 64% van de kinderen dat het gaat om *onzekere kinderen*. Door 18% van de kinderen werd *uiterlijk*, zoals het dragen van een bril of niet modieuze kleding, als slachtofferkenmerk genoemd. Door 23% werd *anders zijn*, door bijvoorbeeld een spierziekte, als kenmerk genoemd. Wanneer kinderen gevraagd werd naar het pestprofiel van ouders gaf 68% van de kinderen aan dat ouders kinderen zijn die *stoer doen*. Verder gaf 23% aan dat ouders kinderen zijn die zich *onaardig gedragen*.

Visie op eigen rol. De rol die aan kinderen werd toegekend naar aanleiding van de vragenlijst werd vergeleken met de visie van de kinderen op hun eigen rol in pestgedrag. Bij 55% van alle kinderen kwam de geclassificeerde pestrol overeen met hoe de kinderen hun eigen rol zagen. Bij 45% van de kinderen zag het kind zijn/haar eigen rol anders dan de classificatie die toegekend was.

Verschillen tussen Ouders en Slachtoffers in Visie op Pestgedrag

Om de verschillen tussen ouders en slachtoffers te onderzoeken werd gekeken naar verschillen in de pestdefinitie, de pestvorm en of deze kinderen hun eigen rol anders inschatten dan de met behulp van de vragenlijst vastgestelde pestrol. De classificatie van de ouders kwam in 43% overeen met de visie van het kind op de eigen rol in pestgedrag. De classificatie van de slachtoffers kwam in 38% overeen. Als er werd gekeken naar de manier waarop ouders en slachtoffers pesten definiëren bleek dat er weinig verschillen tussen beide groepen zijn. Ook werden er geen substantiële verschillen in de manier waarop deze kinderen kijken naar de vormen van pestgedrag.

Visie van Kinderen met Leerproblemen op Pestaanpak

Gesprekken en straf. Met betrekking tot het omschrijven van de aanpak op school en door de leerkrachten, bleken veel kinderen het lastig te vinden hier een onderscheid in te maken. Om deze reden werd ervoor gekozen om de aanpak van de leerkracht en de aanpak van de school samen te bespreken. De meest voorkomende aanpakken die gehanteerd worden waren volgens kinderen het voeren van *gesprekken* (64%), het geven van *straffen* (45%), het gebruik van *methodieken* als 'kanjertraining' (56%), het inzetten van *vertrouwenspersonen* (18%) en het gebruiken van een *directe aanpak* als direct boos worden en corrigeren (18%).

Effectiviteit van pestaanpak. Er waren veel verschillende meningen over de aanpak in het algemeen van school en de leerkracht. Van alle leerlingen gaf 72% aan de aanpak *voldoende* tot *goed* te vinden terwijl 23% vond dat er *niet veel aandacht* wordt besteed aan pestgedrag. Verder gaf 18% aan dat school *meer kan doen* om pesten tegen te gaan:

Ja, ze doen er wel hun best op, maar op sommige momenten, iemand is al helemaal van school afgegaan en is helemaal op een speciale school terecht gekomen. Dus daar vond ik het wel weer dat ze er wat meer aan hadden kunnen doen. [s, RN2, m8]

Ideale pestaanpak volgens kinderen. Voor veel kinderen lag de ideale aanpak in het *straffen van de ouders* (41%), bijvoorbeeld door ze te laten nablijven, strafwerk te geven of strafregels te laten schrijven:

Als iemand wordt gepest, dat ze dan degene die pest eerst straf moeten geven, misschien ook strafregels en nablijven. Want ik heb ook op een andere school gezeten en als je daar werd gepest dan werd er gezegd ‘zeg sorry’ en verder werd er niets meer aan gedaan. [d, RN74, v7]

Verder werden er veel verschillende ideeën om pesten aan te pakken genoemd. Zo werd genoemd dat ouders op de hoogte moeten worden gesteld van het gedrag van hun kind of zelfs moeten worden betrokken in het proces om pesten tegen te gaan:

Ja, iedere keer dat iemand pest moet diegene die gepest wordt naar de meester toe. En gewoon als het een paar keer gebeurt de ouders bellen van ‘we willen het echt niet meer hebben, dus zorg maar dat hij stopt!’. School hoeft niet alles te doen, het kan ook aan de opvoeding liggen. [s, RN2, m8]

Andere oplossingen lagen volgens kinderen in het harder en direct aanpakken van ouders, ouders laten bedenken hoe het in de toekomst beter kan gaan, het met behulp van filmpjes of posters vergroten van de kennis over (gevolgen van) pestgedrag, het vaker inzetten van al gebruikte methodieken, het aanstellen van een pestmentor (een leeftijdsgenoot als vertrouwenspersoon) en het vergroten van samenwerking tussen ouders en slachtoffers.

Discussie

In het huidige onderzoek is met behulp van zowel kwantitatieve als kwalitatieve analyses getracht inzicht te verkrijgen in de verschillen in frequentie en aard van pestgedrag tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden, evenals het bieden van inzichten over de visies van kinderen met leermoeilijkheden over pestgedrag en pestinterventies. Inzicht in hoe deze kinderen pesten bekijken en wat motieven zijn om pestgedrag te vertonen, kunnen bijdragen aan het formuleren van effectieve pestinterventies. Hier zullen de resultaten van het

huidige onderzoek beknopt worden samengenomen en worden gerelateerd aan eerder onderzoek. Ook zullen limitaties van de huidige studie besproken worden, evenals implicaties voor toekomstig onderzoek en de ontwikkeling van interventies.

Voorkomen van Dader- en Slachtofferschap in Relatie tot Leermoeilijkheden

Allereerst is er met behulp van een variable-oriented benadering gekeken of er verschillen bestaan in de schaalscore op dader- en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden. Het blijkt dat kinderen met leermoeilijkheden niet significant verschillen op schaalscores op dader- en slachtofferschap van kinderen zonder leermoeilijkheden. Zowel sekse als leerjaar blijken geen invloed te hebben op deze uitkomst. Dit komt niet overeen met de verwachting dat kinderen een minder hoge score zouden behalen in hogere leerjaren (Smith et al., 1999). Dit is mogelijk te verklaren doordat de spreiding in de leerjaren te gering is. Als er wordt gekeken naar de gemiddelde leeftijd per leerjaar, dan blijkt dat groep 6 en groep 8 gemiddeld slechts twee jaar van elkaar verschillen. In onderzoeken waarop de verwachtingen zijn gebaseerd wordt een leeftijdsrange van minimaal zes jaar aangehouden (Dake et al., 2003; Smith et al., 1999; Smith et al., 2002). De resultaten zijn inconsistent met de verwachting dat jongens een hogere schaalscore voor daderschap zouden behalen dan meisjes (Crick & Grotpeter, 1995; Olweus, 1993; Salmivalli et al., 1998). Hoewel dit inconsistent is met de genoemde literatuur, laat recent onderzoek zien dat deze verschillen mogelijk niet bestaan (Baar et al., 2011; Salmivalli & Peets, 2009; Schwartz, Proctor, & Chien, 2001). Zo laat het onderzoek van Salmivalli en Peets (2009) zien dat er geen duidelijke sekseverschillen bestaan in slachtofferschap. Uit onderzoek van Wolke en collega's (2001) blijkt verder dat veel kinderen die een hoge schaalscore halen op slachtofferschap ook een hoge schaalscore halen op daderschap; vooral bij jongens is hier sprake van.

Vervolgens zijn kinderen met behulp van een person-oriented benadering geclassificeerd op vier verschillende pestrollen, namelijk dader, slachtoffer, dader-slachtoffer en niet-betrokken. Zoals verwacht, blijken zowel kinderen met als zonder leermoeilijkheden voornamelijk een niet-betrokken rol aan te nemen, waarbij het percentage van de niet-betrokken pestrol onder kinderen zonder leermoeilijkheden hoger is. Prevalentiecijfers uit eerder onderzoek laten ook zien dat een ruime meerderheid van de kinderen niet bij pestgedrag worden betrokken, zo blijkt 'slechts' 13-16% te maken hebben met pestgedrag (Baar, 2012; Fekkes et al., 2005; Veenstra et al., 2005). Een ander gevonden verschil ligt in de slachtofferrol; onder kinderen met leermoeilijkheden hebben meisjes ruim vijf keer zo vaak

een slachtofferrol in vergelijking met meisjes zonder leermoeilijkheden. Jongens met leermoeilijkheden hebben twee keer zo vaak de rol van slachtoffer in vergelijking met jongens zonder leermoeilijkheden. Dit laat zien dat voor zowel jongens als meisjes het hebben van leermoeilijkheden samen lijkt te hangen met de slachtofferrol. In de literatuur wordt aangenomen dat kinderen met leermoeilijkheden vaker betrokken zijn bij pesten, onder andere omdat ze minder succeservaringen opdoen en kwetsbaarder lijken in een groep (Farmer et al., 2012; Nabuzoka & Smith, 1993; Walker & Nabuzoka, 2007). Uit de kwalitatieve analyses blijkt verder dat kinderen slachtoffers zien als onzeker; het opdoen van minder succeservaringen zou kunnen leiden tot onzekerheid (Passer et al., 2009). Mishna (2003) benoemt in zijn review dat uit onderzoek aangenomen kan worden dat kinderen met leermoeilijkheden vaker de rol van slachtoffer aannemen binnen pestgedrag, maar dat er slechts weinig onderzoek naar deze relatie is uitgevoerd. De resultaten van het huidige onderzoek komen met deze aanname overeen. Met betrekking tot de pestrollen van dader en dader-slachtoffer verschillen de uitkomsten van de verwachtingen (Kaukiainen et al., 2002), aangezien er geen verschillen zijn vast te stellen tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden op basis van het huidige onderzoek. Ook zijn er verder geen verschillen gevonden tussen sekse en leerjaar. Het gebrek aan verschillen is mogelijk te wijten aan de relatief kleine onderzoeksgroep. Dit kan als een algemene limitatie van het huidige onderzoek beschouwd worden.

Visie van Kinderen met Leermoeilijkheden op Pestgedrag

Kinderen vinden het lastig om een duidelijke definitie van pesten te geven. Wanneer ze een beschrijving geven van pesten doen ze dit voornamelijk door pestvormen of één kenmerk van pesten te noemen. Deze kenmerken zijn: intentionaliteit, het moet schade toebrengen, het moet frequent of systematisch over een langere periode voorkomen en er moet sprake zijn van een indirecte machtsrelatie (Baar, 2012; Olweus, 2003). Intentionaliteit en langdurigheid worden het meeste genoemd. Met betrekking tot pestvormen wordt in het bijzonder vaak fysiek en verbaal pestgedrag genoemd. Veel kinderen benoemen indirect kenmerken zodra ze verschillen tussen pesten en plagen beschrijven. Echter, de vraag is in hoeverre kinderen in de basisschoolleeftijd in staat zijn om de criteria van pesten duidelijk aan te geven. Dit is mogelijk van invloed op ideeën over onder andere de frequentie van pesten. Daarnaast zijn in het huidige onderzoek ook kinderen die niet bij pesten zijn betrokken naar hun visie gevraagd. Voor kinderen die ervaren niet bij pesten betrokken te zijn is het mogelijk moeilijker om een definitie van pesten te geven, gezien ze hier niet direct mee te maken

hebben gehad (Monks & Smith, 2006). Verder werd verwacht dat er mogelijk verschillen zijn tussen ouders en slachtoffers in de manier waarop zij pestgedrag en pestvormen definiëren. Uit het huidige onderzoek blijkt echter dat beide concepten door slachtoffers en ouders niet anders gedefinieerd wordt. Deze resultaten komen wel overeen met onderzoek van Monks en Smith (2006).

Kinderen geven aan dat pestgedrag soms voorkomt. Dit komt overeen met de gevonden kwantitatieve resultaten en eerder onderzoek, aangezien hieruit blijkt dat verreweg de meeste kinderen een niet betrokken rol hebben. De mate waarin een leerling aangeeft te maken te hebben met pestgedrag wordt echter mogelijk beïnvloed door de definitie die het kind heeft van pesten en de context en ernst waarop dit kind zijn antwoord baseert. Kinderen hebben verder een duidelijk beeld over wanneer pesten voorkomt, namelijk op plaatsen en momenten dat leerkrachten geen zicht hebben op de kinderen, zoals het plein of na schooltijd. Ook hebben kinderen een duidelijk beeld van de gevolgen dat pesten kan hebben voor slachtoffers. Hierbij worden zowel gevolgen op de korte termijn als op de langere termijn genoemd, bijvoorbeeld het krijgen van een verdrietig gevoel tegenover het naar een andere school willen. Het aangeven van gevolgen voor ouders is echter lastiger voor kinderen; veelal wordt alleen het krijgen van straf als gevolg gezien. Dit is mogelijk te verklaren doordat in de schoolomgeving en door leerkrachten de nadruk veel op de gevolgen voor het slachtoffers gelegd wordt (Baar, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Gevolgen voor ouders zijn ook pas in de laatste jaren een onderwerp in onderzoek (Gini & Pozzoli, 2009). In het algemeen worden oorzaken van gepest worden gezocht in eigenschappen van het slachtoffer, waarbij anders zijn en een ander uiterlijk hebben als voornaamste redenen worden genoemd. Dit komt overeen met onderzoek van Erling en Hwang (2004). Slachtoffers worden hoofdzakelijk gezien als onzekere kinderen. Oorzaken om te gaan pesten liggen daarentegen voornamelijk in groepsprocessen; ouders pesten om de eigen positie in de groep te verbeteren en pesten omdat ze zelf ook slachtoffer van pesten zijn. Ouders zijn kinderen die stoer doen en zich onaardig gedragen. Uit deze uitkomsten komt de nadruk op slachtoffers omtrent het onderwerp pesten ook naar voren. In de toekomst is het mogelijk van belang deze nadruk te verschuiven, zodat niet alleen de gevolgen voor slachtoffers maar ook de rol van ouders in het proces duidelijker wordt voor leerkrachten en andere hulpverleners die in aanraking komen met pestgedrag.

Met betrekking tot het hebben van leermoeilijkheden werd verwacht dat de helft van de kinderen dit zouden relateren aan pestgedrag (Norwich & Kelly, 2004). De bevindingen uit

huidig onderzoek komen overeen, hoewel dit percentage iets lager ligt, namelijk rond de 40%. De vraag is echter in hoeverre het hebben van leermoeilijkheden van klasgenoten bekend is onder kinderen. Het criterium dat in het huidige onderzoek is gebruikt, namelijk het behalen van een V-score op een Cito-toets, valt waarschijnlijk minder op dan het gebruik maken van compenserende hulpmiddelen vanwege dyscalculie of dyslexie. Mogelijk krijgen kinderen met een leerstoornis een aparte behandeling in de klas, wat zou kunnen vallen onder de veelgenoemde omschrijving ‘anders zijn’ van slachtoffers. Het is denkbaar dat deze kinderen hierom meer gepest zullen worden dan kinderen die slechts één V-score behalen op een Cito-toets. Aan de andere kant kunnen kinderen in deze leeftijdsgroep wel differentiëren tussen de mogelijkheid dat leerlingen met leermoeilijkheden om deze reden te maken hebben met pesten en of zij dit in hun omgeving hebben ervaren. Leermoeilijkheden worden meer gerelateerd aan gepest worden (slachtofferschap) dan aan pestgedrag vertonen (daderschap), wat overeen komt met het onderzoek van Norwich en Kelly (2004).

Opvallend is dat de geclassificeerde pestrol slechts voor de helft van de kinderen overeenkomt met de manier waarop kinderen de eigen rol in pestgedrag ervaren. Dit geldt voor zowel daders als slachtoffers. Daders ervaren hun pestrol mogelijk anders omdat zij geneigd zijn peestsituaties minder snel aan te merken als pestgedrag (Monks & Smith, 2006). Waarom slachtoffers de eigen pestrol anders ervaren is minder duidelijk. Mogelijk heeft dit te maken met de periode of context waarin zij slachtoffer zijn geweest van pestgedrag. Uit verschillende interviews is naar voren gekomen dat kinderen in het verleden gepest zijn, maar in het heden zich niet meer als slachtoffer zien. Omdat het gebruikte onderzoeksinstrument niet differentieert in tijdsperiodes of verschillende rollen in verschillende contexten, kan het zijn dat een kind om deze reden wel als slachtoffer wordt geclassificeerd (Baar, 2012; Crick & Grotpeter, 1996). Uit het kwalitatieve onderzoek komt verder naar voren dat pesten voor kinderen een moeilijk definieerbaar begrip is; veel kinderen konden geen duidelijke criteria benoemen. Bij het kwalificeren van de pestrollen met behulp van de vragenlijst worden echter wel duidelijke criteria gehanteerd. Verschillen in de criteria voor pestgedrag zijn een mogelijke verklaring voor de verschillen in de geclassificeerde rol en de rol die kinderen zelf ervaren.

Visie van Kinderen met Leermoeilijkheden op Pestaanpak

De verwachting was dat leerlingen over het algemeen niet tevreden zijn over de aanpak van school en leerkrachten om pestgedrag te verminderen of te voorkomen (Erling & Hwang, 2004). Binnen huidig onderzoek geeft een groter gedeelte van de kinderen aan de

aanpak voldoende of zelfs goed te vinden. Ondanks het feit dat veel kinderen tevreden zijn met de aanpak van de school en leerkracht, zijn er kinderen die nadrukkelijk aangeven niet tevreden te zijn. Een mogelijke verklaring voor deze ontevredenheid zou kunnen liggen in het feit dat leerkrachten en leerlingen pesten anders definiëren (Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002). De meest gehanteerde aanpakken die door de kinderen benoemd worden binnen het huidige onderzoek zijn het voeren van gesprekken en het geven van straffen. Aan het straffen van een dader zitten echter ook risico's verbonden. Zo zou een dader wraak kunnen nemen, met als gevolg dat het slachtoffer de pestincidenten niet meer meldt. Aan de andere kant wordt het straffen van daders door leerlingen wel het meest als ideale pestaanpak benoemd.

Limitaties

In de discussie zijn al kort een aantal limitaties aangehaald; in deze sectie worden meer limitaties van het huidige onderzoek uitgebreider besproken. Deze limitaties moeten in acht worden genomen bij de interpretatie van de resultaten. Het huidige onderzoek is van cross-sectionele aard, waardoor de resultaten slechts een momentopname weergeven. Longitudinaal onderzoek is gewenst om een duidelijker en zuiverder beeld te verkrijgen van causaliteit en stabiliteit van de pestrolverdelingen, hoe definities van pestgedrag over tijd veranderen en wat de relatie is tussen het hebben van leermoeilijkheden en in aanraking komen met pestgedrag. Een andere limitatie van het huidige onderzoek ligt in de grootte van de steekproef. Het huidige onderzoek is exploratief van aard; onderzoek met grotere steekproeven is gewenst om duidelijkere resultaten te verkrijgen. In het huidige onderzoek is veel sprake geweest van non-respons, of er sprake is van selectieve uitval is lastig te benoemen. Verder is de steekproef niet representatief met betrekking tot culturele achtergronden. In de kwalitatieve analyse was het tevens lastig conclusies te trekken op basis van kleine subgroepen, aangezien de rollen van dader, slachtoffers, dader-slachtoffers en niet-betrokken kinderen uit gemiddeld vijf à zes kinderen bestonden. Echter, de resultaten geven op basis van inhoudelijke generalisatie wel een indicatief beeld (Boeije, 2005).

Een volgende limitatie heeft betrekking op de interviewtechnieken die gehanteerd zijn tijdens dit onderzoek. Regelmatig is er gebruik gemaakt van sturende vragen, omdat kinderen het lastig vonden hun visie op pestgedrag te definiëren en deze regelmatig te beknopt weergaven. Echter, de vraag is in hoeverre de mening van kinderen wordt weergegeven wanneer er sturende en gesloten vragen gesteld worden als 'Vind je buitensluiten ook pesten?'. De meeste kinderen beantwoordde deze vraag met ja, maar hadden dit uit zichzelf

niet verteld. Toekomstig onderzoek zou gebruik kunnen maken van meer geprotocolleerde interviews. Een andere mogelijke oplossing is het gebruiken van meer verschillende soorten interviewtechnieken, bijvoorbeeld door meer naar concrete voorbeelden te vragen. Hiervoor is mogelijk een training gewenst. Verder kan er in toekomstig onderzoek op een andere manier gebruik gemaakt worden van de vragenlijst. Mogelijk geeft de vragenlijst duidelijkere en meer gedetailleerde resultaten weer als de subschalen apart worden bekeken en als ook de pro sociale items meegenomen worden.

Een laatste limitatie van het huidige onderzoek heeft betrekking op het criterium voor leermoeilijkheden. Binnen dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een V-score op het Cito leerlingvolgsysteem, wat ervoor zorgde dat een relatief grote groep kinderen onder de noemer leermoeilijkheden viel. In de toekomst zou gebruik gemaakt kunnen worden van strengere criteria, waardoor er zekerheid is dat het betreffende kind ook daadwerkelijk leermoeilijkheden ervaart. Hierbij kan gedacht worden aan een V-score op meerdere Cito onderdelen in combinatie met de mening van de leerkracht. Ook kan overwogen worden om alleen kinderen met een gediagnosticeerde leerstoornis te interviewen.

Implicaties

Interessant gegeven is dat pesten volgens kinderen voornamelijk voorkomt op het moment dat de leerkracht niet aanwezig is. Een belangrijke locatie daarbij is het schoolplein. Dat blijkt ook uit onderzoek van Craig, Pepler en Atlas (2000). Verder blijkt dat er vaak een discrepantie bestaat tussen prevalentie van pestgedrag volgens leerkrachten en die van de kinderen zelf (Baar & Wubbels, 2011; Stockdale et al., 2002). Ondanks dat scholen tijdens het buitenspelen van de kinderen toezicht bieden, is het belangrijk te beseffen dat het bieden van dit toezicht, vaak al kletsend met een kop koffie in de hand, niet toereikend genoeg is om pestincidenten te signaleren. Leerkrachten zouden de kans op pesten op het schoolplein kunnen verkleinen door kinderen daadwerkelijk het idee te geven dat de leerkracht toezicht houdt, door rond te lopen en contact te maken met kinderen. Uit onderzoek van Olweus (1991) blijkt dat een toename van het toezicht op het schoolplein zorgt voor een daling in pestgedrag.

Met het oog op de pestaanpak en verschillen in de definitie van pesten volgens leerkrachten en leerlingen, is het belangrijk dat leerkrachten op de hoogte zijn van de definitie van pesten volgens kinderen. Hier kan door middel van kwalitatief onderzoek aan bijgedragen worden. Wanneer verschillende gedragingen door kinderen gezien worden als pesten en volwassenen hier niet effectief op insprijnen, kan dit resulteren in kinderen die denken dat

pesten acceptabel is (Erling & Hwang, 2004). De rol die een leerkracht aanneemt heeft in deze dus een belangrijke functie. Uit literatuur blijkt dat leerkrachten vooral slachtoffergericht werken, waarbij geprobeerd wordt om de assertiviteit van slachtoffers te verhogen. Mogelijk wordt dit gedaan omdat leerkrachten, door het steeds terugkerende pestgedrag, zich minder competent voelen om op een dadergerichte manier pestgedrag te verminderen (Baar & Wubbels, 2011). Een vermijdende rol, waarbij slachtoffers geholpen wordt te socialiseren en waar direct ingegrepen wordt blijkt het meest effectief tegen pestgedrag (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Het direct ingrijpen sluit aan bij het huidige onderzoek, waaruit blijkt dat kinderen de behoefte hebben aan een directe aanpak in de vorm van straf en een snelle reactie. Het helpen van slachtoffers is echter niet naar voren gekomen. Wel geven verschillende kinderen aan dat ouders en slachtoffers samen moeten werken om het probleem op te lossen. Op deze manier wordt de verantwoordelijkheid van het pestgedrag meer bij de kinderen gelegd in plaats van bij de leerkracht.

Uit het huidige onderzoek is gebleken dat de geclassificeerde rol, toegekend aan de hand van de zelfrapportages, in iets minder dan de helft van de gevallen niet overeenkwam met de rol die de leerling zichzelf toekende. Dit zou mogelijk te maken kunnen hebben met het gegeven dat de effectiviteit van veel pestinterventies gering is (Smith, 2011; Smith et al., 2003). De mogelijkheid bestaat dat deze interventies niet aansluiten bij de visie die kinderen zelf hebben van pestgedrag en hun eigen rol hierin. Een leerling die door een instrument geclassificeerd wordt als dader, maar zichzelf niet als dader ziet, zal zich niet aangesproken voelen binnen een pestinterventie die hem als zodanig aanspreekt. Meer belevingsonderzoek naar dit onderwerp en een instrument dat grote gelijkenis vertoont met de visie van het kind zou in de toekomst om die reden zeer waardevol zijn. Daarnaast is het van belang dat interventies meer rekening houden met de specifieke kenmerken van leerlingen met leermoeilijkheden, aangezien uit zowel de kwantitatieve als kwalitatieve resultaten naar voren is gekomen dat leermoeilijkheden gekoppeld worden aan pestgedrag, in het bijzonder slachtofferschap. In de toekomst zullen er op het basisonderwijs, met het oog op passend onderwijs (Rijksoverheid, 2011), steeds meer kinderen geplaatst worden met specifieke kenmerken als leermoeilijkheden en gedragsproblemen. Deze kinderen zullen mogelijk door klasgenoten als ‘anders’ gezien worden, wat uit het huidige onderzoek een belangrijke reden blijkt te zijn om gepest te worden.

Referenties

- Baar, P. L. M. (2002). *Cursushandleiding: Training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht, Nederland: Universiteit Utrecht
- Baar, P. L. M. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts* (Doctoral dissertation). Utrecht, Nederland: Universiteit Utrecht.
- Baar, P. L. M., Vermande, M., & Wubbels, T. (2011). Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence and stability across contexts. Verkregen van: <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2012-0416-200406/baar.pdf>
- Baar, P. L. M., & Wubbels, T. (2011). Peer aggression and victimization: Dutch sports coaches' views and practices. Verkregen van: <http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2012-0416-200406/baar.pdf>
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Houten, Nederland: Noordhoff.
- Boeije, H. (2005). *Analyseren in kwalitatief onderzoek: Denken en doen*. Den Haag, Nederland: Boom Lemma.
- Boeije, H. (2010). *Analysis in qualitative research*. Londen, Engeland: Sage.
- Bosch, C. F. M. (1990). De Grounded Theory benadering in een onderzoek op psychogeriatrische verpleegafdelingen. In: A. L. Francke (Red.). *Kwalitatief onderzoek in de verpleegkunde* (pp. 115-125). Amsterdam, Nederland: Swets & Zeitlingen.

- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology, 37*, 550-560. doi:10.1037//0012-1649.37.4.550
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Craig, W. M., Pepler, D., & Atlas, R. (2000). Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International, 21*, 22-36.
doi:10.1177/0143034300211002
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social- psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617. doi:10.1037/0012-1649.33.4.610
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi-informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337-347. doi:10.1037/0022-006X.66.2.337
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social- psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380.
doi:10.1017/S0954579400007148
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohan, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*, 173-180. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x

- Erling, A., & Hwang, C. P. (2004). Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence, 3*, 33-43.
doi:10.1300/J202V03n01_04
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 20*, 19-37.
doi:10.1177/1063426610392039
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers, and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics, 123*, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory, strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine Publications.
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of adolescent victims in Midwestern USA. *School Psychology International, 13*, 5-16.
doi:10.1177/0143034392131001
- Janssen, J. Scheltens, F., & Kraemer, J. (2008). *Cito rekenen-wiskunde groep 7: Handleiding*. Arnhem, Nederland: Cito.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology, 43*, 269-278. doi:10.1111/1467-9450.00295
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer

- victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431-435.
doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Lang, G., & Van der Molen, H. T. (2010). *Psychologische gespreksvoering: Een basis voor hulpverlening*. Soest, Nederland: Nelissen.
- Mishna, F. (2003) Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 336-347. doi:10.1177/00222194030360040501
- Monks, C. P., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British journal of Developmental Psychology, 24*, 801-821. doi:10.1348/026151005X82352
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology Psychiatry, 34*, 1435–1448. doi:10.1111/j.1469-7610.1993.tb02101.x
- Nakamoto, J., & Schwartz, D. (2010). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*, 221-242.
doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00539.x
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding Research*. Boston, MA: Pearson.
- Norwich, B. & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal, 30*, 43-65. doi:10.1080/01411920310001629965
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler, & K. Rubin (Red.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-438). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Cambridge, USA: Blackwell.

Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17.

Verkregen van: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=5007331d-07c8-4952-92e9-e56e21b567d8%40sessionmgr113&vid=1&hid=121&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9210000>

Passer, M., Smith, R., Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., & Vlieg, M. (2009). *Psychology: The science of mind and behavior*. Londen, Engeland: McGraw-Hill.

Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence*, 23, 57-68. doi:10.1006/jado.1999.0289

Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (2012). *Volksgezondheid toekomst verkenning, nationaal kompas volksgezondheid*. Verkregen van:

<http://www.nationaalkompas.nl/bevolking/ethniciteit/>

Rijksoverheid (2011, december 24). *Plannen passend onderwijs*. Verkregen van:

<http://www.rijksoverheid.nl>

Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). Female aggression revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior*, 30, 158-163. doi:10.1002/ab.20012

Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205-218. doi:10.1002/(SICI)1098-2337

Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Red.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York, NY: Guilford.

- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior, 32*, 261-275. doi:10.1002/ab.20128
- Schwartz, D., McFayden-Ketchum, S. A., Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1998). Peer group victimization as a predictor of children's behavior problems at home and in school. *Development and Psychopathology, 10*, 87-99.
doi:10.1017/S095457949800131X
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen, & S. Graham (Red.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York, NY: Guilford.
- Smith, P. K. (2011). Why intervention to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 547-560. doi:10.1177/0165025411407459
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry, 9*, 591-599. Verkregen van:
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=e105e2c4-23ec-46d6-a0bf-657f476401f9%40sessionmgr112&hid=121>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-country international comparison. *Child Development, 73*, 1119-1133.
doi:10.1111/1467-8624.00461
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research, 41*, 267-285. doi:10.1080/0013188990410303

- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 4*, 266-277. doi:10.5993/AJHB.26.4.3
- Van der Wal, M. F., de Wit, C. A., & Hirasing, R. A. (2003) Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics, 111*, 1312–1317. doi:10.1542/peds.111.6.1312
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672-682. doi:10.1037/0012-1649.41.4.672
- Walker, A., & Nabuzoka, D. (2007). Academic achievement and social functioning of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology, 27*, 635-654. doi:10.1080/01443410701309175
- Williams, K., Chambers, M., Logan, S., & Robinson, D. (1996) Association of common health symptoms with bullying in primary school children. *British Medical Journal, 313*, 17–19. doi:10.1136/bmj.313.7048.17
- Wolke, D., Woods, S., Stanford, K., & Schulz, H. (2001). Bullying and victimization of primary school children in England and Germany: Prevalence and school factors. *British Journal of Psychology, 92*, 673– 696. doi:10.1348/000712601162419