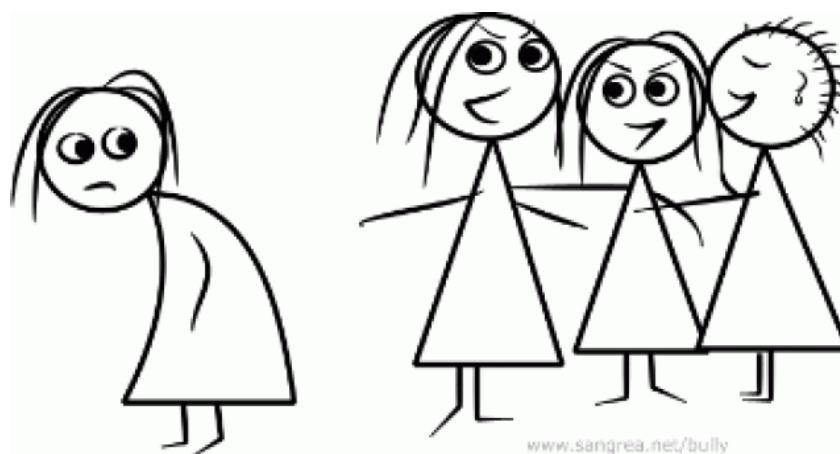


**Pestgedrag onder negen tot 12 jarige leerlingen met leermoeilijkheden in het regulier
basisonderwijs**



Masterthesis Orthopedagogiek

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

L.C.H.M. Giesbertz (3802892) en A. Wallenburg (38087878)

Begeleider: Dr. P. Baar

2^e Beoordelaar: Dr. K. Coppens

Datum: 23 juni 2013

Voorwoord

Het uitgevoerde onderzoek wat voor u ligt is uitgevoerd en uitgewerkt door Linda Giesbertz en Aniek Wallenburg, als zijnde de master thesis aan de universiteit van Utrecht, faculteit der sociale wetenschappen. Genoemd onderzoek stond onder supervisie van dhr. P. Baar.

Gezien de nauwe samenwerking is het maken van een duidelijke splitsing in de taakverdeling moeilijk. Over het algemeen was Linda supervisor van het kwantitatieve deel (doelstellingen één en twee), waar Aniek een ondersteunende en controlerende rol uitvoerde. Over het algemeen was Aniek supervisor van het kwalitatieve deel (doelstelling drie en vier), waar Linda een ondersteunende en controlerende rol uitvoerde. In dit artikel staat met een voetnoot aangegeven wie verantwoordelijk is voor welk onderdeel. Echter zijn de rollen in praktijk zeer nauw met elkaar verbonden en heeft deze fijne en goede samenwerking geleid tot een product wat geheel door ons samen opgezet is en gedragen wordt.

Wij hebben het opzetten, uitvoeren en uitwerken van het onderzoek als leerzaam en enerverend ervaren. De analyse van het kwantitatieve deel heeft interessante resultaten opgeleverd. De uitwerking van het kwalitatieve gedeelte was zeer tijdrovend, maar heeft ervoor gezorgd dat wij een nieuw inzicht hebben verkregen in een voor ons nieuwe vorm van datawerving.

Graag willen wij onze nauwe vrienden, familieleden en partners bedanken voor de ondersteuning, aanmoediging en het uitspreken van vertrouwen gedurende het opzetten, uitvoeren en uitwerken van het onderzoek. Ook de deelnemende scholen en leerlingen hebben een essentiële rol gespeeld, dankzij hen zijn wij weer een stap verder in de wetenschap gekomen, onze dank daarvoor. Ten slotte willen wij onze dank uitspreken voor de begeleiding van onze thesisdocent vanuit de universiteit van Utrecht; dhr. P. Baar.

Samenvatting

De algemene doelstelling was inzicht verkrijgen in verschillen in prevalentie van ervaren pestgedrag op reguliere basisscholen bij leerlingen tussen negen en 12 jaar met leerproblemen vergeleken met leerlingen zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar, visie op pesten, aanpak en ervaren effectiviteit. Middels een multi-method is onderzoek verricht. 183 leerlingen van vier basisscholen hebben de OMEV vragenlijst ingevuld. Op basis van geïnterviewde pestrollen zijn 24 leerlingen met leerproblemen geïnterviewd. Uit de resultaten bleek geen significant verschil in pestgedragingen tussen bovenbouwleerlingen met en zonder leerproblemen. Echter bleek uit frequentiepercentages van pestrollen dat leerlingen met leerproblemen meer betrokken zijn bij pestgedragingen. Leerlingen met leerproblemen hadden over het algemeen een zelfde visie op pesten en zagen geen relatie tussen leerproblemen en pesten. Ook was consistentie zichtbaar in de geïnterviewde en zelfervaren pestrol. De effectiviteit van de pestaanpak is wisselend ervaren. Een belangrijke implicatie betrof de behoefte aan een vertrouwenspersoon.

Kernbegrippen: Pesten, pestrollen, leerproblemen, visie, aanpak, effectiviteit

Abstract

The purpose was to obtain insight in prevalence of experienced bullying in mainstream elementary schools for students between nine and 12 years with learning difficulties compared with students without learning difficulties by gender and grade, views of bullying, and practices against bullying and their effectiveness. A multi-method was applied in this research. 183 students of four elementary schools completed the OMEV questionnaire. In addition 24 students with learning difficulties were interviewed on the basis of classified bullying roles. The results showed no significant difference in bullying behaviour between students with and without learning difficulties. Frequency percentages of bullying roles, however, showed that students with learning difficulties are more involved in bullying behaviour. In general, students with learning difficulties had similar views of bullying and saw no relationship between learning difficulties and bullying. Consistency was also visible in the classified and experienced bullying roles. The effectiveness of practices against bullying is being judged variably. Responses suggest a need for a counselling person.

Keywords: Bullying, bullying roles, learning difficulties, views, practices, effectiveness.

Pestgedrag onder negen tot 12 jarige leerlingen met leermoeilijkheden in het regulier
basisonderwijs

¹De afgelopen jaren is een opmars te zien van het aantal kinderen met gedrags- en leerstoornissen. Dit kan gewijd worden aan meer erkenning en een grotere alertheid wegens meer bekendheid. Hierdoor vindt eerder en meer diagnostiek plaats (Verschueren & Koomen, 2007). Pesten, met name slachtofferschap, blijkt gerelateerd te zijn aan de aanwezigheid van stoornissen bij kinderen, zoals attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), oppositional defiant/conduct disorder (ODD/CD) (Kumpulianen, Rasanen, & Puura 1999), depressie (Craig, 1998), angststoornis (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996) en leerstoornissen (Baumeister, Storch, & Geffken, 2008; Kavale & Forness, 1996). Naast dat internaliserende en externaliserende gedragsproblemen en leerproblemen kunnen leiden tot pesten, leidt pesten zelf ook tot verscheidene problematieken met verre gaande gevolgen. Pesten is een wereldwijd en persistent probleem wat gedurende het leven van een persoon kan voortduren (Dake, Price, & Telljohann, 2003; Hawker & Boulton, 2000). Pesten kan leiden tot de ontwikkeling van academische, sociale, emotionele en gedragsproblemen (Crick & Bigbee, 1998; Farmer et al., 2012; Kavale & Forness, 1996, Mishna, 2003). Onder pesten wordt het herhaaldelijk en langdurig blootstellen van een persoon aan negatieve handelingen door één of meerdere personen verstaan. De handelingen zijn intentioneel en gericht op het toebrengen van letsel of ongemakken bij het slachtoffer. Ook is er sprake van een ongelijke machtsrelatie tussen dader en slachtoffer (Baar, 2012; Olweus, 2003; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007). In dit onderzoek staan de verschillen tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden in pestgedragingen centraal. Leermoeilijkheden is in dit onderzoek de algemene term voor problemen met het aanleren en vlot en/of accuraat toepassen van lees-, spel- en/of rekenvaardigheden, hetgeen zichtbaar is in D, E of V scores in de leerlingvolgysteemgegevens op ten minste één van de genoemde gebieden (ICLD, 1987). Een aantal redenen maken dat kinderen met leermoeilijkheden een kwetsbare groep zijn, hetgeen zich kan weerspiegelen in pestgedrag. Naast problemen met leren ervaren deze kinderen ook veelal sociaal-emotionele problemen (Kaukiainen et al., 2002; Kavale & Forness, 1996; Mishna, 2003). Uit onderzoek is gebleken dat kinderen met leermoeilijkheden minder populair zijn, minder coöperatief zijn, minder succeservaringen hebben en minder vrienden hebben dan leeftijdgenoten zonder leermoeilijkheden (Kavale & Forness, 1996;

¹ Linda Giesbertz

Mishna, 2003; Walker & Nabuzoka, 2007). Tevens wordt gesteld dat er een samenhang is tussen kinderen met leerproblemen, beperkte sociale vaardigheden en een gebrek aan sociale intelligentie (Kaukiainen et al., 2002; Kavale & Forness, 1996). Daarnaast hebben kinderen met leerproblemen over het algemeen een laag zelfbeeld (Montgomery, 1994). Ook zitten zij vaker gescheiden van hun klas, hebben zij meer hulp nodig bij opdrachten en/of krijgen zij andere opdrachten (Kuhne & Wiener, 2000), hetgeen kan leiden tot het benadrukken dat kinderen met leerproblemen verschillend zijn (Bakker & Bossman, 2003). Er worden over het algemeen vier pestrollen onderscheiden, namelijk dader, slachtoffer, dader/slachtoffer en niet betrokken (Olweus, 2001). Met name een dader/slachtoffer blijkt een kwetsbare groep. Deze groep blijkt in hoge mate fysieke en verbale agressie te vertonen (Craig, 1998), depressieve symptomen te hebben (Kumpulainen et al., 1998) en lage scores te hebben op het gebied van zelfcontrole, sociale competentie en het functioneren op school (Haynie et al., 2001; Schwartz, Proctor, & Chien, 2001). Over het verband tussen leerproblemen en pesten op de basisschool en de visie van kinderen hierop is betrekkelijk weinig bekend. Ook blijken inconsistente bevindingen over welke pestrol kinderen met leerproblemen met name aannemen. Zo wordt aangegeven dat kinderen met leerproblemen met name slachtoffer zijn (Baumeister et al., 2008; Crick & Bigbee, 1998), anderen geven aan dat zij met name dader zijn (Kaukiainen et al., 2002) en weer andere studies benoemen dat zij vooral dader/slachtoffer zijn van pesten (Olweus, 2001). Tevens blijken effectieve pestinterventies schaars, geven inconsistente resultaten en zijn veelal gericht op de korte termijn (Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010; Vreeman & Carroll, 2007). De algemene doelstelling van deze studie is daarom inzicht verkrijgen in verschillen in prevalentie van het ervaren pestgedrag op reguliere basisscholen bij leerlingen tussen de negen en 12 jaar met leerproblemen in vergelijking met leerlingen zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar, visie op pesten, visie op de aanpak van scholen en leerkrachten en de ervaren effectiviteit. Sekse en leerjaar zullen in dit onderzoek worden meegenomen als achtergrondvariabelen. Dit onderzoek richt zich op bovenbouwleerlingen, aangezien het meeste onderzoek en de meeste antipestprogramma's op deze doelgroep gericht zijn (Baar, Wubbles, & Vermande, 2007). Dit is opmerkelijk te noemen, omdat blijkt dat pestgedragingen afnemen wanneer de leeftijd van de kinderen op de basisschool toeneemt (Pellegrini, 2004; Salmivalli, 2002; Smith, Madsen, & Moody, 1999). Bevraging en gespreksvoering staan centraal, waaruit de keuze voor bovenbouwleerlingen te verklaren is. Zij

kunnen beter reflecteren en hun mening onder woorden brengen. Met deze studie wordt getracht een bijdrage te leveren aan het formuleren van aandachtspunten voor pestinterventies.

Prevalentie

²Binnen deze studie wordt middels twee benaderingswijzen, namelijk pestprevalentie van dader- en slachtofferscores en frequentiepercentages van pestrollen, gekeken naar de prevalentie van pesten met verschillen tussen leerlingen met en zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar. Deze benaderingswijzen dragen bij aan meer complete en specifieke informatie. Het eerste doel van deze studie betreft inzicht verkrijgen in pestprevalentie van dader- en slachtofferscores, waarin verschillen tussen leerlingen met en zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar worden meegenomen. Uit verschillende onderzoeken komt naar voren dat leerlingen met leerproblemen hogere gemiddelde scores hebben op zowel ouderschap als slachtofferschap (Whitney, Smith & Thompson, 1994; Kaukiainen et al., 2002). Verwacht wordt dit terug te zien in dit onderzoek met een significante verschil. Verklaringen hiervoor zijn dat kinderen met leerproblemen van nature meer agressief zijn, meer internaliserende en externaliserende gedragsproblemen vertonen en minder sociale vaardigheden hebben dan kinderen zonder leerproblemen. Hierdoor zijn kinderen met leerproblemen meer geneigd kinderen te pesten, maar blijkt ook dat hun gedrag pesten uitlokt (Kaukiainen et al., 2002; Kavale & Forness, 1996; Swanson & Malone, 1992; Vallance et al., 1998). Uit onderzoek van Kaukiainen en collega's (2002) en Farmer en collega's (2012) blijkt dit met name het geval te zijn bij jongens. Dit wordt bevestigd door onderzoek van Baar (2012) naar ouderschap en slachtofferschap op de basisschool. Baar (2012) geeft aan dat jongens een hoger gemiddelde hebben op de ouderschapschaal dan meisjes (1.83 versus 1.55) en eveneens op de slachtofferschapschaal (1.91 versus 1.70). Verwacht wordt dan ook dat jongens met en zonder leerproblemen zowel hogere gemiddelde scores hebben op de ouderschap- als slachtofferschapschaal en dat dit sekseverschil significant is. Wat betreft verschillen in leerjaar blijkt uit verscheidene onderzoeken dat kinderen naarmate ze ouder worden over het algemeen minder pesten en minder gepest worden (Junger-Tas & Van Kesteren, 1999; Pelligrini, 2002; Pelligrini & Long, 2002). Deze afname wordt in genoemde onderzoeken verklaard doordat kinderen naarmate ze ouder worden vaardigheden leren om het pesten tegen te gaan of te negeren. In deze studie wordt dan ook verondersteld dat een afname te zien zal zijn van leerjaar

² Aniek Wallenburg & Linda Giesbertz

zes tot en met acht in de gemiddelden van daderschap en slachtofferschap bij kinderen met en zonder leerproblemen en een significant verschil wat betreft leerjaar te ontdekken.

Het tweede doel van deze studie betreft inzicht verkrijgen in frequentiepercentages van pestrollen, waarin verschillen tussen leerlingen met en zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar worden meegenomen. Uit onderzoek blijkt dat basisschoolleerlingen in de leeftijd van negen tot 13 jaar rapporteren dat vijf tot 11 procent van de kinderen wordt gepest, vijf tot 14 procent daders van pesten zijn en twee procent van de kinderen zowel dader als slachtoffer zijn bij pestgedragingen (Baar, 2012; Glew, Fan, Katon, Rivara, & Kernic, 2005; Nansel et al., 2001; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006; Solberg et al., 2007; Yang, Kim, Shin, & Yoon, 2006). Wanneer gekeken wordt naar pesten in relatie tot leerproblemen blijkt over het algemeen dat kinderen met leerproblemen meer betrokken zijn bij pestgedragingen (Kavale & Forness, 1996; Farmer et al., 2012; Mishna, 2003; Svetaz, Ireland, & Blum, 2000). Echter blijken veelal inconsistente bevindingen over de pestrollen die kinderen met leerproblemen aannemen. Uit het merendeel van de onderzoeken blijkt dat kinderen met leerproblemen hoger scoren op de slachtoffer pestrol (Baumeister et al., 2008; Crick & Bigbee, 1998; Farmer et al., 2012; Kavale & Forness, 1996; Mishna, 2003; Nabuzoka & Smith, 1993; Sabornie, 1994). In andere studies komt daarentegen naar voren dat kinderen met leerproblemen vaker dader dan slachtoffer zijn van pesten (Kaukiainen et al., 2002; Whitney et al., 1994; Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992) of vaker dader-slachtoffer zijn dan dader of slachtoffer (Olweus, 2001; Nabuzoka & Smith, 1993). Gezien uit het merendeel van de onderzoeken blijkt dat leerlingen met leerproblemen vaker slachtoffer zijn, wordt dit tevens verwacht in dit onderzoek. Whitney en anderen (1992) en Nabuzoka en Smith (1993) hebben onderzoek verricht naar eventuele sekseverschillen in pestgedrag bij kinderen met leerproblemen. Zij stellen dat meisjes oververtegenwoordigd zijn in de pestrol slachtoffer. Een verklaring hiervoor is dat meisjes met leerproblemen meer verlegen, hulpbehoevend en minder assertief zijn dan jongens, waardoor zij vaker slachtoffer zullen zijn van pesten (Nabuzoka & Smith, 1993). Jongens zullen met name de pestrol dader aannemen (Baar, 2012; Kaukiainen et al., 2002; Farmer et al., 2012), aangezien zij meer agressief zijn dan meisjes (Kaukiainen et al., 2002; Farmer et al., 2012). Wat betreft leerjaar wordt een afname in frequentiepercentages verwacht in pestrollen van leerjaar zes naar leerjaar acht, aangezien uit onderzoek blijkt dat pestgedragingen afnemen naarmate kinderen ouder worden (Junger-Tas & Van Kesteren, 1999; Pelligrini, 2002; Pelligrini & Long, 2002).

Visie op pesten

³Het derde doel van deze studie is onderzoek verrichten naar de visie en beleving van bovenbouwleerlingen met leermoeilijkheden ten aanzien van pesten in het algemeen, hun eigen ervaren pestrol en pesten in relatie tot leermoeilijkheden. Dit derde doel geldt ter verdieping van het onderzoek en eerder genoemde doelen. Visie is geoperationaliseerd naar definitie, aard, locatie, mate, dader- en slachtofferprofielen, verklaringen en gevolgen, zelfervaren pestrol en pesten in relatie tot leermoeilijkheden. Onderzoek van Baar (2012) naar visie van pesten toont aan dat pestsituaties en pestprevalentie niet altijd adequaat worden ingeschat wegens een verschil in definiëren van het fenomeen pesten. Leerkrachten hebben moeite met het correct en compleet formuleren van de definitie van pesten, wat wellicht kan leiden tot een onderschatting van de pestprevalentie. Ook blijken zij veelal het relationeel pesten niet signaleren als een vorm van pesten of zij zien dit als een mindere vorm van pesten (Boulton, 1997; Craig, Henderson, & Murphy, 2000; Ellis & Shute, 2007; Hazler & Miller, 2001; Maunder, Harrop, & Tattersal, 2010; Naylor, Cowie, Cossin, De Bettencourt, & Lemme, 2006; Yoon & Kerber, 2003). Wetenschappelijke literatuur omtrent de visie van kinderen op pesten lijkt niet aanwezig. De genoemde verscheidenheid in definiëren van pesten wordt verwacht ook bij kinderen terug te vinden. Pesten kan openlijk en/of relationeel van aard zijn. Openlijk pesten wordt gedefinieerd als verbaal pesten, zoals schelden, en het toebrengen van fysieke schade bij een ander, zoals schoppen en slaan. Relationeel pesten is het direct en/of indirect toebrengen van emotionele schade met de intentie om de relatie tussen leeftijdsgenoten te beschadigen, zoals buitensluiten of roddelen (Crick, 1997; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996). De verwachting is dat kinderen niet alle vormen van pesten onderkennen, gezien de verscheidenheid in definiëren. Een ander aspect dat bij kan dragen aan deze onderschatting is de locatie waar pesten plaatsvindt. Uit onderzoek blijkt dat pesten vaker voorkomt wanneer kinderen uit het zicht zijn van autoriteiten, situaties die ongestructureerd zijn en waar weinig toezicht is (Krueger, 2011; Salmivalli, 1996), zoals buiten het klaslokaal, op de speelplaats, in de aula, in de gangen, bij de kluisjes of onderweg van en naar school (Boulton, 1997; Cunningham, Cunningham, Ratcliffe, & Vaillancourt, 2010; Craig, Pepler, & Atlas, 2000; Leff, Power, Costigan, & Manz, 2003; Vaillancourt, et al., 2010; Vreeman & Carroll, 2007). De verwachting is dan ook dat kinderen wanneer zij bevraagd worden over de locatie waar pesten voorkomt zij voornamelijk de vrije

³ Aniek Wallenburg

locaties waar er een verminderde mate van toezicht is, zoals het schoolplein, opnoemen. Slechts 35% van de pestgebeurtenissen wordt door kinderen gemeld bij de leerkracht. Een reden voor dit lage percentage is de verwachting van leerlingen dat het melden van de pestgedragingen bij de leerkracht zal leiden tot verergering van het probleem (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Hunter, Boyle, & Warden, 2004; Van Hattum, 1997). Hierdoor wordt verwacht dat diversiteit in de beleving van de mate van pesten op school aanwezig zal zijn.

Geldend als verdieping van het onderzoek naar de visie en beleving van kinderen in de bovenbouw van de basisschool zal respondenten tevens gevraagd worden naar de visie en beleving van specifieke eigenschappen en kenmerken van kinderen die als dader of slachtoffer worden gezien. Daders worden gezien als kinderen waar ze een hekel aan hebben, echter benoemen ze ook dat deze kinderen vaak populair zijn. Als iemand gepest is, blijkt dat daders meer populair worden gevonden (Bradshaw et al., 2007). Slachtoffers worden daarentegen gezien als kinderen die anders zijn dan anderen. Ook wordt genoemd dat kinderen die minder slim zijn of een leerstoornis hebben vaker slachtoffer zijn (Nabuzoka & Smith, 2003). Verwachtingen sluiten aan bij genoemde bevinding; daders zijn óf kinderen waar men een hekel aan heeft óf het zijn populaire kinderen. Slachtoffers zijn anders dan anderen, zijn minder slim en/of hebben een leerstoornis. Ook wordt de respondenten gevraagd verklaringen en gevolgen van pesten te noemen. Pesten wordt gezien als een groepsproces, een sociale aangelegenheid. Het komt dan ook vaak voor dat kinderen mee gaan pesten om bij een groep te horen. Dit blijkt de belangrijkste verklaring voor pestgedrag te vormen (Salmivalli, 1996). De verwachting is dan ook dat dit aspect door het grootste deel van de respondenten onderkent zal worden. Wat betreft gevolgen blijkt dat pesten leidt tot de ontwikkeling van academische, sociale, emotionele en gedragsproblemen bij slachtoffers. Tevens worden gevolgen als eenzaamheid en minder sociale contacten genoemd (Crick & Bigbee, 1998; Farmer et al., 2012; Kavale & Forness, 1996, Mishna, 2003). De verwachting is dat kinderen vooral de sociaal, emotionele gevolgen onderkennen zoals eenzaamheid, verdriet en minder sociale contacten. Gevolgen voor daders zullen door de kinderen als niet aanwezig worden ingeschat.

Tevens wordt in dit onderzoek de eigen ervaren pestrol vergeleken met de geclassificeerde pestrol, welke middels kwantitatief onderzoek is gescoord. Gekeken naar de visie van kinderen en de verscheidenheid in definiëren van het fenomeen wordt verwacht dat

kinderen hun eigen rol anders inschatten dan de geclassificeerde pestrol. Daarnaast wordt onderzoek verricht naar de visie van pesten in relatie tot leermoeilijkheden. Onderzoek van Nabuzoka & Smith (2003) toont aan dat kinderen met leermoeilijkheden vaker door klasgenoten genomineerd worden als slachtoffer. Er is sprake van een wederzijdse beïnvloeding; pesten leidt tot leermoeilijkheden en leermoeilijkheden leiden tot pesten. Kinderen die gepest worden ervaren vaak internaliserende problemen, welke de leerprestaties negatief beïnvloeden en kinderen met leermoeilijkheden blijken kwetsbaarder voor betrokkenheid bij pesten (Baumeister et al., 2008; Crick & Bigbee, 1998; Kaukiainen et al., 2002; Kavale & Forness, 1996; Nabuzoka & Smith, 1993). De verwachting is dan ook dat respondenten aangeven dat kinderen met leermoeilijkheden vaker betrokken zijn bij pesten en met name genoemd worden als slachtoffer.

Aanpak en effectiviteit

⁴Het vierde en laatste doel van deze studie betreft inzicht verkrijgen in de aanpak van school en leerkrachten ten aanzien van pesten en de ervaren effectiviteit volgens bovenbouwleerlingen met leermoeilijkheden. Onder aanpak worden preventieve maatregelen van school, curatieve maatregelen van school, protocol, methodieken en de persoonlijke aanpak van leerkrachten verstaan. Over het algemeen blijkt dat basisscholen veel aandacht besteden aan pesten. Het Ministerie van Onderwijs heeft basisscholen verplicht gesteld om in het bezit te zijn van een pestprotocol (Rijksoverheid, 2011). Ook bestaan er momenteel veel programma's met als doel het trainen van leerkrachten om pesten te signaleren en aan te pakken (Baar et al., 2007; Smith et al., 2003; Vreeman & Carroll, 2007). Hoe leerkrachten omgaan met pestgedragingen wordt onder andere beïnvloedt door hun eigen attributies en verwachtingen. Er worden drie verschillende soorten aanpak van leerkrachten ten aanzien van slachtofferschap onderscheiden in de literatuur. Wanneer een leerkracht vindt dat een slachtoffer voor zichzelf op moet komen en hun problemen veelal zelf moeten oplossen, wordt er gesproken van een assertieve aanpak. Leerkrachten met een normatieve aanpak zijn meer passief, minder bereid te interveniëren en beschouwen slachtofferschap als een manier om sociale normen te leren. Ten slotte bestaat de vermijdende aanpak, hetgeen inhoudt dat leerkrachten slachtoffers beschermen, direct pedagogische maatregelen toepassen en hen in contact brengen met andere kinderen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Wanneer kinderen met leermoeilijkheden slachtoffer zijn van pesten wordt verwacht dat leerkrachten meer een vermijdende aanpak zullen hanteren, aangezien deze

⁴ Linda Giesbertz

kinderen worden gezien als een kwetsbare groep die meer hulpbehoevend zijn en ook in sociaal opzicht vaak tekortkomingen laten zien (Kavale & Forness, 1996; Kaukiainen et al., 2002; Kuhne & Wiener, 2000; Mishna, 2003; Walker & Nabuzoka, 2007).

Het aantal antipestprogramma's zijn in de loop der jaren behoorlijk toegenomen. Echter bereiken deze programma's tot op heden weinig, geven inconsistente resultaten en zijn vooral gericht op de korte termijn (Smith et al., 2003, Swearer et al., 2010; Vreeman & Carroll, 2007). Verschillende onderzoeken hebben zich gericht op effectieve elementen van een aanpak tegen pesten. Zo blijkt dat het bespreekbaar maken van het fenomeen pesten, positieve betrokkenheid van leerkrachten en ouders, duidelijke richtlijnen en consequente sancties belangrijke elementen zijn in de aanpak van pesten (Barton, 2006; Olweus, 1997). Uit reviews en meta-analyses van Ttofi en Farrington (2009) naar de effectiviteit van anti-pestprogramma's in scholen komen tevens belangrijke elementen voor een aanpak naar voren, namelijk schoolplein supervisie, disciplinaire methoden, schoolbijeenkomsten, video's, informatie voor ouders, samenwerken met leeftijdgenoten, klassenregels en klassenmanagement. Op school gebaseerde antipestprogramma's die deze elementen bevatten zijn effectief bevonden en verminderen met ongeveer 20 tot 23% het pestgedrag. Samenvattend blijkt het bespreekbaar maken van pesten, positieve betrokkenheid van leerkrachten, duidelijke richtlijnen en een consequent beleid essentiële elementen zijn voor een effectieve aanpak tegen pesten (Barton, 2006; Olweus, 1997; Ttofi & Farrington, 2009). Verwacht wordt dan ook de genoemde elementen terug te vinden in de aanpak van scholen en leerkrachten, zoals de bovenbouwleerlingen deze omschrijven.

Ten slotte wordt in deze studie aandacht besteed aan de ervaren effectiviteit van de aanpak tegen pesten op school volgens bovenbouwleerlingen met leermoeilijkheden. Uit onderzoek blijkt dat leerlingen minder tevreden zijn over de effectiviteit van de pestaanpak vergeleken met leerkrachten (Bradshaw et al., 2007; Ellis & Shute, 2007). Opvallend is dat leerlingen aangeven dat als leerkrachten ingrijpen het pestgedrag in veel gevallen blijft voortduren of zelfs verergert (Bradshaw et al, 2007; Fekkes et al., 2005; Rigby & Barnes, 2002). Daarom zijn kinderen meer geneigd pestincidenten te melden aan hun vrienden en zelden aan leerkrachten (Rigby & Barnes, 2002). Ook geven leerlingen aan dat leerkrachten vaak pas na het pestincident ingrijpen. Over het algemeen vinden leerlingen dat leerkrachten en andere medewerkers van scholen niet genoeg doen om pesten tegen te gaan en niet adequaat reageren op

pestincidenten (Bradshaw et al., 2007). In dit onderzoek wordt dan ook verwacht dat de leerlingen niet tevreden zijn over de effectiviteit van de pestaanpak van school en leerkrachten.

Methode

Type onderzoek

⁵Het onderzoek was descriptief, exploratief en cross-sectioneel van aard (Field, 2005). Middels een multi-method is onderzoek verricht. Binnen het kwantitatief onderzoek stonden verschillen centraal tussen leerlingen met en zonder leermoeilijkheden met sekse en leerjaar als achtergrondvariabelen. Tijdens het kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek stond informatieverzameling en onderzoek naar verbanden tussen verschijnselen plaats (Field, 2005). Explorerend onderzoek wordt gedaan wanneer er relatief weinig over een onderwerp bekend is (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2001). Aangezien er relatief weinig bekend is over het verband tussen pesten en leermoeilijkheden, is hiervoor gekozen. De data is zowel op een kwantitatieve als kwalitatieve manier verzameld. Het accent lag in dit onderzoek niet alleen op verschillen in pestprevalentie tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden, maar ook op verdere verdieping van de verschillen naar aard en eigenschappen ten aanzien van pesten. Deze meer open benadering draagt bij aan het beschrijven en interpreteren van onderzoeksproblemen, situaties, gebeurtenissen en personen naar aard en eigenschappen (Baarda et al., 2001).

Respondenten

⁶Op basis van het eigen netwerk zijn vier basisscholen geselecteerd die bereid waren om mee te werken, namelijk één uit Angeren, één uit Bemmelen en twee uit Tilburg. Hiermee is een selecte steekproef samengesteld, waardoor de uitkomsten van het onderzoek alleen betrekking hebben op de leerlingen binnen deze scholen (Baarda et al., 2001; Landsheer, 't Hart, De Goede, & Van Dijk, 2003).

Het onderzoek heeft plaatsgevonden op vier basisscholen, In totaal zijn 224 basisschoolleerlingen van acht klassen benaderd. Uiteindelijk hadden 183 leerlingen, waarvan 90 jongens en 93 meisjes, toestemming van hun ouders gekregen. De studie omvatte 49 leerlingen uit groep zes, 81 leerlingen uit groep zeven en 53 leerlingen uit groep acht. Van de respondenten voldeden 44,8% leerlingen aan de definitie van leermoeilijkheden. Leermoeilijkheden omvatten binnen dit onderzoek D en E scores of V scores op het gebied van lezen, spellen en/of rekenen.

⁵ Linda Giesbertz

⁶ Linda Giesbertz

97,8% van de leerlingen had een Nederlandse nationaliteit. Wat betreft de interviews zijn 24 leerlingen met leerproblemen geïnterviewd, waarvan 12 jongens en 12 meisjes. Deze zijn geselecteerd op basis van pestrollen, namelijk zes ouders, zes slachtoffers, zes vader/slachtoffers en zes niet betrokkenen. Daarnaast fungeerden de acht leerkrachten van de klassen als informant. Zij hebben leerlingvolggegevens verstrekt die nodig waren om kinderen met leerproblemen te selecteren. Er was sprake van een selectieve steekproef, omdat de kans voor ieder kind niet even groot was om deel te nemen aan deze studie. Hierdoor zijn de resultaten statistisch gezien niet generaliseerbaar (Landsheer et al., 2003). De respondenten zijn echter wel goed vergelijkbaar met de werkelijke populatie, hetgeen de inhoudelijke generalisatie verhoogt (Baarda et al., 2001).

Onderzoeksinstrumenten

⁷**OMEV (Baar, 2012).** Het kwantitatief onderzoek omvatte zelfrapportage door middel van de ‘Omgaan Met Elkaar Vragenlijst’ [OMEV] (Baar, 2012). Deze vragenlijst is de Nederlandse vertaling van de ‘Social Experience Questionnaire-Self Report’ (SEQ-S), oorspronkelijk van Crick en Grotpeter (1996). De vragenlijst is afgenomen om inzicht te verkrijgen in pestprevalentiescores op ouderschap en slachtofferschap en verschillen hierin tussen kinderen met en zonder leerproblemen. Tevens zijn sekse en leerjaar als achtergrondvariabelen meegenomen. De OMEV vragenlijst omvatte zes specifieke schalen en drie algemene schalen.

Daderschap. Deze schaal bestond uit 11 items, bestaande uit fysieke, verbale en relationele items (e.g., “Hoe vaak sla, schop of stomp jij andere kinderen?”)

Slachtofferschap. Deze schaal bestond tevens uit 11 items, bestaande uit fysieke, verbale en relationele items (e.g., “Hoe vaak mag je van een ander kind niet mee doen, bijvoorbeeld met een spelletje, als dat kind kwaad op je is?”)

Daarnaast heeft de OMEV prosociaal gedrag gemeten, namelijk het ontvangen en vertonen van prosociaal gedrag. Deze schaal bestond uit 14 items. Deze schalen zijn echter niet meegenomen in deze studie en zijn als ‘fillers’ beschouwd. Elk item van de vragenlijst had een vijfpunts Likert schaal met een bereik van 1 (=nooit) tot 5 (=altijd). Voor de basisschool was de Cronbach’s alpha .84 voor de ouderschapschaal en .87 voor de slachtofferschapschaal (Baar, 2012).

⁷ Linda Giesbertz

De SEQ-S, waarop de OMEV gebaseerd is, bestond uit drie schalen; ‘relational victimization’, ‘overt victimization’ en ‘prosocial recipient’. De Cronbach’s alpha’s waren respectievelijk .80, .78 en .77. De correlatie tussen ‘relational victimization’ en ‘overt victimization’ was $r = .57$ (Crick & Grotpeter, 1996).

⁸**Open interview.** Het kwalitatief onderzoek omvatte individuele open interviews. Deze vorm van interviewen had als voordelen dat het enigszins structuur bood, maar anderzijds voldoende ruimte liet voor eigen inbreng van leerlingen en er doorgevraagd kon worden waar nodig. Het was dus een open en flexibele benadering (Baarda et al., 2001).

Aan het begin van elk gesprek vond een gespreksintroductie plaats. In deze introductie werd de doelstelling, tijdsduur en de opbouw van het interview doorlopen. Tevens is uitgelegd dat alle informatie die ze geven vertrouwelijk is, dat hier zorgvuldig mee wordt omgegaan en dat anonimiteit gewaarborgd is. Van tevoren is een topiclijst opgesteld als leidraad voor het interview. Er heeft eerst een proefinterview plaatsgevonden om de kwaliteit van de topics te controleren en hierdoor de betrouwbaarheid te vergroten. Hierna is een vraag aangepast, namelijk of kinderen met leerproblemen eerder betrokken zijn bij pestgedragingen in plaats van of kinderen met leerproblemen eerder gepest zullen worden. Door de aanpassing van deze vragen zijn alle pestclassificaties meegenomen. Daarnaast vond aan het einde van elke topic een korte samenvatting van de antwoorden van de leerlingen plaats ten behoeve van de betrouwbaarheid. Zo werd nagegaan of de antwoorden van de leerlingen juist begrepen waren en konden de leerlingen aanvullen wanneer dit nodig was.

De topiclijst bestond uit twee topics (1) Visie op pesten en eigen pestrol (e.g., definitie, aard, locatie, mate van pesten, signalering, daderprofielen, slachtofferprofielen, verklaringen voor pestgedrag, gevolgen van pestgedrag, zelf ervaren pestrol en leerproblemen en pesten); (2) De aanpak van de school en leerkracht en ervaren effectiviteit (e.g., preventieve maatregelen school, curatieve maatregelen school, protocol, methodiek, persoonlijke aanpak leerkracht en ervaren effectiviteit).

Procedure

⁹De werving van basisscholen heeft op basis van het eigen netwerk plaatsgevonden. Middels de mail en telefonisch contact zijn scholen benaderd, waarin vermeld is dat het onderzoek gericht is

⁸ Aniek Wallenburg

⁹ Aniek Wallenburg

op de omgang van bovenbouwleerlingen in relatie tot eventuele verschillen tussen leerlingen met en zonder leerproblemen, sekse en leerjaar. Ook is vermeld dat enkel leerlingen met leerproblemen worden bevestigd op hun visie ten aanzien van pesten in het algemeen, hun eigen ervaren pestrol en in relatie tot leerproblemen, waarbij ook de aanpak van school en leerkrachten met betrekking tot pesten en de effectiviteit hiervan wordt onderzocht. Daarnaast is de rol van de leerkrachten tijdens het onderzoek beschreven, namelijk het fungeren als informant. Acht klassen van vier basisscholen wilden meewerken aan het onderzoek. Vervolgens zijn met hen data afgesproken voor zowel het kwantitatieve als kwalitatieve gedeelte van het onderzoek. Toestemmingsbrieven voor ouders via de mail of persoonlijk aan de leerkrachten overhandigd. Via een 'informed consent' procedure zijn ouders op de hoogte gesteld dat het een onderzoek betrof van de Universiteit Utrecht gericht op de omgang van leerlingen uit groep zes, zeven en acht. Tevens is het verloop van het onderzoek vermeld, waarbij het eerste bezoek het afnemen van een vragenlijst omvat en het tweede bezoek het individueel interviewen van leerlingen. Ook is de vertrouwelijke behandeling van de gegevens aangehaald. Ouders hebben via een antwoordstrook aangegeven of hun kind al dan niet toestemming had om deel te nemen.

Bij het eerste bezoek is door twee onderzoekers de OMEV vragenlijst afgenomen. Dit om elkaar aan te vullen en om voldoende beschikbaar te zijn bij vragen van leerlingen. De vragenlijst is in de klas afgenomen en de duur bedroeg ongeveer 30 minuten. Ten eerste vond een korte introductie plaats. Hierin zijn de onderzoekers voorgesteld, het onderwerp van het onderzoek besproken en het verloop van het onderzoek uitgelegd. Aan de leerlingen is enkel uitgelegd dat met het onderzoek in kaart wordt gebracht hoe leerlingen uit groep zes, zeven en acht met elkaar omgaan. Hierbij is bewust gekozen om de begrippen pesten en leerproblemen niet te noemen om te voorkomen dat de leerlingen de vragenlijst niet eerlijk en/of sociaal wenselijk invullen. Ook is besproken dat de leerlingen de lijst voor zichzelf en zo eerlijk mogelijk moeten invullen en als er vragen zijn ze een hand opsteken. De vragenlijst is ingenomen nadat alle leerlingen klaar waren.

Het tweede bezoek stond in het teken van de individuele open interviews. Hiervoor zijn alleen leerlingen met leerproblemen geselecteerd. In totaal zijn 24 leerlingen geselecteerd op basis van hun pestclassificatie, namelijk zes daders, zes slachtoffers, zes dader/slachtoffers en zes niet betrokkenen. De leerlingen die geselecteerd zijn, scoorden het hoogst op de pestrollen daders, slachtoffers en dader/slachtoffers en het laagst op de rol niet betrokken. Per interview

waren eveneens twee onderzoekers aanwezig. Dit om elkaar aan te vullen en om de betrouwbaarheid van het onderzoek te optimaliseren. De interviews zijn afgenomen in een rustige ruimte elders in de schoolgebouwen. De duur bedroeg gemiddeld 20 minuten. Tussendoor is regelmatig geparafraseerd om na te gaan of de interviewers de respondent goed begrepen hadden en of de respondent hierop nog aanvullingen had. Aan het einde van elk interview is gevraagd of de respondenten nog een onderwerp aan de orde wilden stellen, wat ze van het interview vonden en zijn ze bedankt voor het gesprek. Er zijn geluidsopnames gemaakt ten behoeve van de betrouwbaarheid en de uitwerking van de interviews. De opnamen zijn naderhand letterlijk uitgewerkt.

Analyse

¹⁰In dit onderzoek zijn ‘Multivariate Analysis Of Variance’ (MANOVA) en ‘Analyses Of Variance’ (ANOVA) uitgevoerd. Twee of meer groepen zijn met elkaar vergeleken in combinatie met één of meer onafhankelijke variabelen op basis van gemiddelden van afhankelijke variabelen. De afhankelijke variabelen waren ‘daderschap’ en ‘slachtofferschap’. De onafhankelijke variabelen betroffen ‘leermoeilijkheden’, ‘sekse’ en ‘leerjaar’. Op deze manier zijn hoofdeffecten en interactie-effecten gecontroleerd. De meerwaarde van de MANOVA was dat de scores van de afhankelijke variabelen werden gecombineerd, zodat er een beter beeld gevormd werd van de invloed van de onafhankelijke variabelen (Field, 2005). Ook is pestprevalentie op basis van pestrollen berekend, waarbij verschillen tussen leerlingen met en zonder leermoeilijkheden naar sekse en leerjaar in kaart zijn gebracht.

De resultaten van de vragenlijsten zijn verwerkt in SPSS. Ten eerste zijn de variabelen daderschap en slachtofferschap opgesteld. Vervolgens zijn schaalgemiddelden en standaarddeviaties berekend. Net zoals Crick en Grotpeter (1996) en Baar (2012), zijn deze gegevens als uitgangspunt gebruikt voor het classificeren van leerlingen via een classificatieprocedure. De scores op de OMEV subschalen zijn gebruikt om bovenbouwleerlingen te classificeren als dader, slachtoffer, dader/slachtoffer en niet betrokken. Een leerling die meer dan één standaarddeviatie boven het gemiddelde op de daderschapschaal en meer dan één standaarddeviatie onder het gemiddelde op de slachtofferschaal scoorde, werd gezien als een dader. Op eenzelfde wijze is een leerling geclassificeerd als slachtoffer of dader/slachtoffer. Een kind werd als niet betrokken gezien wanneer zowel de

¹⁰ Linda Giesbertz

daderschapschaalscore als slachtofferschapschaalscore onder het gemiddelde plus één standaarddeviatie criteria viel.

De kwalitatieve doelstelling was inzicht verkrijgen in de visie op pesten en hun eigen rol, de aanpak van school en leerkrachten en de ervaren effectiviteit volgens bovenbouwleerlingen met leerproblemen. Voor de kwalitatieve analyse van de interviews is gebruik gemaakt van de methoden van Baar (2002) en Baarda en collega's (2001). Via analytische inductie, door het systematisch vergelijken van uitspraken, is per doelstelling gekomen tot een kernlabelsysteem dat het rendement van de analyse weergeeft. De analysestappen zijn door de onderzoekers in eerste instantie individueel uitgevoerd. De labels zijn met elkaar vergeleken, waarna een definitieve labeling is opgesteld. Ook is achter elk label een codering geplaatst. Via de codering kunnen de analysestappen gevolgd worden tot oorspronkelijke tekstpassage. De betrouwbaarheid van de labels is op deze wijze zoveel mogelijk gewaarborgd. Om de interne validiteit te waarborgen zijn de woorden van de respondent zo letterlijk mogelijk overgenomen in de labels. Vervolgens zijn de labels gegroepeerd per deelvraag, waarna gecodeerd is op inhoud. De volgende stap was het dimenseren van de labels. Het was niet haalbaar om alle gevonden onderwerpen te verwerken, waardoor in overleg een selectie is gemaakt. Elke onderzoeker heeft een aantal deelonderwerpen gedimenseerd. Hierdoor is een kernlabelsysteem ontstaan.

Resultaten

Doelstelling 1: Prevalentiescores op schaalgemiddelden ouderschap en slachtofferschap en het verschil tussen leerlingen met en zonder leerproblemen, sekse en leerjaar

¹¹Om mogelijke verschillen in prevalentiescores op schaalgemiddelden ouderschap en slachtofferschap in relatie tot wel of geen leerproblemen te onderzoeken, is een twee (leerproblemen: wel versus geen) x twee (sekse: jongen versus meisje) x drie (leerjaar: zes, zeven en acht) multivariate variantie analyse (MANOVA) uitgevoerd met ouderschap en slachtofferschap als afhankelijke variabelen (zie Tabel 1 voor gemiddelden en standaarddeviaties). In tegenstelling tot wat verwacht werd, is geen significant hoofdeffect voor leerproblemen gevonden. Gekeken naar de gemiddelden op de ouderschap- en slachtofferschaal was wel zichtbaar dat kinderen met leerproblemen hogere gemiddelden hebben, echter dus niet significant. Tegen de verwachting in, is tevens geen significant hoofdeffect gevonden voor sekse en leerjaar. Wel bleek dat jongens met en zonder

¹¹ Linda Giesbertz

leermoeilijkheden zowel hoger op de ouderschap- als slachtofferschapschaal scoren dan meisjes met en zonder leermoeilijkheden. Ook bleek een wisselend beeld van de gemiddelden van de ouderschap- en slachtofferschapschaal van leerjaar zes tot en met acht. Echter bleek wel een significant interactie effect tussen leerjaar en sekse ($F(33, 21625.68) = 3.05$, Wilks Lambda = .02, $P\eta^2 = .04$). Dit interactie effect had weinig waarde, aangezien er geen hoofdeffecten van de onafhankelijke variabelen waren en de effect size redelijk klein was. Uit verdere univariate analyses (ANOVA) bleek een significant hoofdeffect van sekse op de ouderschapschaal ($F(11, 171) = 5.56$, $p = .02$, $P\eta^2 = .03$). Dit betekende dat meisjes en jongens significant verschillend scoorde op ouderschap. Verder bleek geen significant hoofdeffect van leerjaar op de ouderschapschaal en van sekse en leerjaar op de slachtofferschapschaal. Een Post hoc analyse voor leerjaar toonde eveneens geen significante verschillen voor ouderschap- en slachtofferschapschaal.

Tabel 1

Gemiddelden van zelfgerapporteerde prevalentie van ouderschap en slachtofferschap scores naar wel of geen leermoeilijkheden, sekse en leerjaar (standaarddeviaties tussen haakjes)

Leermoeilijk- heden en schalen	Jongens (<i>N</i> = 90)		Meisjes (<i>N</i> = 93)		Leerjaar 6 (<i>N</i> = 49)		Leerjaar 7 (<i>N</i> = 81)		Leerjaar 8 (<i>N</i> = 53)	
	Jongens (<i>N</i> = 21)	Meisjes (<i>N</i> = 28)	Jongens (<i>N</i> = 43)	Meisjes (<i>N</i> = 38)	Jongens (<i>N</i> = 26)	Meisjes (<i>N</i> = 27)				
Daderschap geen leermoeilijkheden	1.70 (.47)	1.43 (.30)	1.76 (.61)	1.45 (.30)	1.68 (.47)	1.42 (.33)	1.67 (.18)	1.41 (.27)		
Daderschap leermoeilijkheden	1.73 (.50)	1.60 (.53)	1.44 (.53)	1.81 (.71)	1.71 (.50)	1.42 (.35)	1.88 (.46)	1.65 (.49)		
Slachtofferschap geen leermoeilijkheden	1.90 (.61)	1.65 (.46)	1.94 (.37)	1.62 (.52)	1.98 (.79)	1.63 (.45)	1.65 (.34)	1.72 (.45)		
Slachtofferschap leermoeilijkheden	1.92 (.73)	1.83 (.68)	1.51 (.410)	1.91 (.77)	2.15 (.95)	1.62 (.50)	1.79 (.36)	2.05 (.76)		

Doelstelling 2: Frequentiepercentages van pestrollen wat betreft leermoeilijkheden naar sekse en leerjaar

¹²Bij deze doelstelling zijn enkel de meeste opvallende verschillen tussen kinderen met en zonder leerproblemen in het algemeen en naar sekse en leerjaar aangehaald.

Uit de resultaten bleek, conform de verwachting, dat leerlingen met leerproblemen meer betrokken zijn bij pestgedragingen dan leerlingen zonder leerproblemen. Opvallend hierbij was dat leerlingen met leerproblemen ongeveer twee keer vaker zijn geclassificeerd als dader (11,6% versus 6,3%) en slachtoffer (9,8% versus 4,9%). Wanneer leerlingen met leerproblemen betrokken waren bij pestgedragingen bleken zij het meeste de rol van dader aan te nemen, hetgeen tegengesteld is aan de verwachting.

Gekeken naar sekseverschillen bij kinderen met leerproblemen bleken jongens over het algemeen meer betrokken te zijn bij pestgedragingen, met uitzondering van de dader/slachtofferrol. Meisjes met leerproblemen zijn namelijk drie keer vaker geclassificeerd als dader/slachtoffer dan jongens met leerproblemen (13,5% versus 4,4%). Dit is niet conform de verwachting. Opvallend is tevens dat jongens met leerproblemen, zoals verwacht, eveneens ongeveer drie keer vaker geclassificeerd zijn als dader dan meisjes met leerproblemen (17,8% versus 5,4%) en het meeste de daderrol aannamen.

Wat betreft leerjaar werd een opvallende bevinding gedaan. Naarmate de leerjaren oplopen, zijn kinderen met leerproblemen meer betrokken bij pestgedragingen. Dit is in tegenstelling tot de verwachting. Een opvallend verschil binnen de leerjaren was dat leerlingen met leerproblemen uit groep zes oververtegenwoordigd waren in de dader/slachtofferrol (27,3% in leerjaar zes; 4,8% in leerjaar zeven en 12,1% in leerjaar acht). Daarnaast bleek dat leerlingen met leerproblemen uit leerjaar zeven met name de slachtofferrol aannamen (0% in leerjaar zes; 18,6% in leerjaar zeven en 9,1% in leerjaar acht).

Ook is gekeken naar leerproblemen in relatie tot sekse en leerjaar. Een zeer opvallende bevinding was dat meisjes met leerproblemen uit groep zes veel vaker de rol van dader/slachtoffer aannamen dan jongens met leerproblemen uit groep zes (27,3% versus 0%). Daarnaast kwam naar voren dat jongens met leerproblemen uit leerjaar zeven meer betrokken zijn bij pestgedragingen dan meisjes met leerproblemen uit groep zeven, 57,1% jongens zijn niet betrokken versus 86,7% meisjes. Gekeken naar leerjaar acht zijn meisjes met leerproblemen vaker betrokken bij pestgedragingen, met uitzondering van de daders. Jongens met leerproblemen zijn ongeveer tweeënhalve keer vaker geclassificeerd als dader dan meisjes

¹² Linda Giesbertz

met leermoeilijkheden uit groep acht (23,5% versus 9,1%).

De tweede doelstelling heeft aangetoond dat er wel degelijk verschillen zijn tussen leerlingen met en zonder leermoeilijkheden in het algemeen, maar ook wat betreft sekse en leerjaar. Deze doelstelling heeft specifieke informatie en nieuwe inzichten opgeleverd.

Tabel 2

Frequentiepercentages van pestrollen naar leermoeilijkheden, sekse en leerjaar

Leermoeilijkheden en pestrollen	Jongens (%) (N = 90)	Meisjes (%) (N = 93)	Leerjaar 6 (%) (N = 49)		Leerjaar 7 (%) (N = 81)		Leerjaar 8 (%) (N = 53)	
			Jongens (N = 21)	Meisjes (N = 28)	Jongens (N = 43)	Meisjes (N = 38)	Jongens (N = 26)	Meisjes (N = 27)
Geen								
Leermoeilijkheden								
Dader	8.9	3.6	7.1	5.9	13.6	0	0	6.3
Slachtoffer	4.4	5.4	0	5.9	9.1	4.3	0	6.3
Dader/slachtoffer	8.9	0	14.3	0	9.1	0	0	0
Niet betrokken	77.8	91.0	78.6	88.2	68.2	95.7	100	87.4
Leermoeilijkheden								
Dader	17.8	5.4	14.3	9.1	14.3	0	23.5	9.1
Slachtoffer	11.1	8.1	0	0	23.8	13.3	0	9.1
Dader/slachtoffer	4.4	13.5	0	27.3	4.8	0	5.9	18.2
Niet betrokken	66.7	73.0	85.7	63.6	57.1	86.7	70.6	63.6

Doelstelling 3: Visie op pestgedrag in relatie tot eigen pestrol en leermoeilijkheden van bovenbouwleerlingen met leermoeilijkheden

¹³De kwalitatieve resultaten zijn beschreven aan de hand van de uit de analyse ontwikkelde kernlabels. Citaten staan cursief, aangevuld met citaten van respondenten.

Definitie. Gekeken naar de visie van de kinderen met leermoeilijkheden op pesten in vergelijking met plagen gaf het overgrote deel van de kinderen aan dat het *‘bij plagen gaat om een grapje’* (87,5%) en dat dit *‘van korte duur’* is (20,8%). Pesten werd omschreven als *‘vervelend of gemeen doen’* (58,3%), *‘iets wat van binnen pijn doet’* (33,3 %) en als *‘iets wat*

¹³ Aniek Wallenburg

voor langere tijd aanhoudt' (41,7%). Verscheidene respondenten benoemden dat pesten vaak 'met een groep tegen het slachtoffer' plaatsvindt (20,8%). Deze bevinding sluit niet aan bij de verwachting.

Aard. Wanneer met respondenten gesproken werd over de aard van pesten werden de verbale en fysieke aspecten van pesten door bijna alle respondenten als eerst genoemd. Het overgrote deel benoemde verbale voorbeelden als 'schelden' en/of 'vervelende dingen zeggen' (95,8%) en 'trappen', 'schoppen', 'slaan', 'duwen' en/of 'spullen afpakken' (91,7%) als vormen van pesten die binnen de school voorkomen. Twee derde deel van de respondenten benoemde tevens voorbeelden van relationele aspecten als 'roddelen' en 'buitensluiten' (66,7%). Enkele kinderen spraken over sekseverschillen in aard; 'jongens pesten meer fysiek en verbaal' (16,7%), terwijl 'meisjes vaker relationeel pesten' (12,5%). De genoemde percentages zijn niet conform de verwachtingen voor de aard van pesten. De mate waarin de verscheidene vormen van pesten voorkomt binnen de school vormde geen eenduidig antwoord, hierin verschilde de beleving van de kinderen. Dit sluit aan bij de verwachte bevindingen over de beleving van de mate van pesten in de school.

Locatie. Over de locatie waar op school gepest wordt zijn de kinderen echter heel duidelijk, alle kinderen gaven een eenduidig antwoord: 'pesten gebeurt op het schoolplein' (100%). Ook andere vrije situaties als 'op de gang' (8,3%), 'in de kleedkamer' (12,5%), 'bij de gym' (12,5 %) of 'bij het zwemmen' (8,3 %) werden verscheidene keren genoemd. Veel kinderen benoemden het aspect dat pesten 'vaak uit het zicht van de leerkracht plaatsvindt' (45,8%). Deze bevindingen zijn conform de verwachting en sluit aan bij bevindingen uit eerder onderzoek.

Mate. De beleving van kinderen over de mate van pesten op school verschilde, al gaf een groot deel aan dat er 'zelden' (45,8), 'soms' (33,3%) of 'niet veel' (29,2%) gepest wordt. Een wat kleiner deel van de respondenten gaf aan dat er 'bijna altijd' (16,7%) of 'vaak' (37,5%) wordt gepest. Slechts één respondent was van mening dat er op zijn/haar school niet wordt gepest (5,d/s) (4,2%). Gevonden resultaten onderschrijven de verwachting.

Dader- en slachtofferprofielen. Wanneer gesproken werd over daderprofielen gaven respondenten aan dat 'jongens vaker daders zijn dan meisjes' (20,8%). Karakteriserend voor daders waren de volgende eigenschappen; 'het zijn stoere kinderen' (33,3%), 'daders zijn ergens goed in' (12,5%), 'populaire kinderen' (12,5%), 'kinderen met meer macht' (12,5%) of 'brutale, slecht opgevoede kinderen' (8,3%). Er bleek een verscheidenheid in het omschrijven van een

daderprofiel, hetgeen de veronderstelling deels tegenspreekt. Wel werd door 12,5% van de respondenten de factor populariteit genoemd, wat de verwachting deels ondersteunt. Wie de slachtoffers zijn, was volgens de respondenten erg duidelijk; het zijn *'kinderen die anders zijn dan anderen'* (79,2%), hetgeen een bevestiging is van de verwachting. De volgende eigenschappen zijn het meest karakteriserend voor slachtoffers; *'dikke kinderen'* (45,8%), *'intelligente kinderen'* (29,2%), *'minder intelligente kinderen'* (29,2%), *'dunne kinderen'* (25%), *'kinderen met typerende kleding of schoenen'* (25%), *'verlegen kinderen'* (16,7%), *'irritante kinderen'* (12,5%), *'kinderen die snel en meer boos zijn'* (12,5%) en *'kinderen die weinig vrienden hebben'* (8,3%). Uit genoemde resultaten valt af te leiden dat kinderen zelf geen link leggen tussen pesten en leerproblemen. Wanneer met de respondenten gesproken wordt over de betrokkenheid van kinderen met leerproblemen bij pesten geeft het overgrote deel van de respondenten te kennen dat kinderen met leerproblemen niet vaker betrokken zijn bij pestincidenten (66,7%), dit in tegenstelling tot de verwachting. Een klein deel van de respondenten benoemt dat kinderen met leerproblemen sneller slachtoffer zullen zijn (25%) en twee respondenten benoemen dat kinderen met leerproblemen vaker dader-slachtoffer zijn (8,3%).

Verklaringen. Wanneer de respondenten spraken over verklaringen van pestgedrag sprong één verklaring er met kop en schouder bovenuit; *'Kinderen pesten om stoer te doen, ze willen stoer zijn'* (62,5%). Dat pesten vaak met iets kleins begint en uitgroeit tot pesten werd tevens door een derde van de respondenten genoemd (33,3%). Ook gaf een derde van de respondenten aan dat iemand pest omdat hij of zij zelf wordt gepest of wil voorkomen dat dit gebeurt; *'terug pesten, pester wordt zelf gepest'* (25%) of *'ze willen zelf niet gepest worden'* (12,5%). Verscheidene kinderen gaven aan dat er gepest wordt omdat *'kinderen dit leuk of grappig vinden'* (33,3%) en dat dit *'een goed gevoel geeft'* (8,3%). Wederom legden de kinderen zelf geen link tussen pesten en leerproblemen. Dat kinderen bij de verklaringen een duidelijke verklaring weten te formuleren, die bij een groot deel van de kinderen dezelfde inhoud dekt; namelijk het stoer willen zijn, spreekt gedane veronderstelling van het meedoen/bij de groep willen horen tegen.

Gevolgen. Ook werd met respondenten gesproken over de gevolgen van pesten, zowel voor ouders als slachtoffers. De gevolgen voor de slachtoffers bleken intens; slachtoffers *'zijn vaak verdrietig'* (33,3%), *'voelen zich niet fijn'* (29,2%), *'zijn eenzaam'* (29,2%), *'hebben geen zin meer in school en spijbelen'* (29,2%), *'zijn bang'* (25%), *'durven nog maar weinig'* (25%),

'denken en voelen negatief' (12,5) en ook *'zelfmoord'* (29,2%) is een van veelgenoemde gevolgen voor slachtoffers. Kortom, pesten leidt tot verscheidene internaliserende problemen bij het slachtoffers, hetgeen een bevestiging is van de verwachting. De lange termijn gevolgen voor slachtoffer werden verschillend ingeschat, hetgeen de veronderstelling tegenspreekt. Een deel van de kinderen verwacht dat slachtoffers op latere leeftijd nog last hebben van de pestgebeurtenissen in de vorm van een *'eenzaam of verdrietig gevoel'* (20,8%). Een even groot deel van de kinderen was echter niet overtuigd van de aanwezigheid van lange termijn gevolgen voor slachtoffers. Iets meer als de helft van de respondenten was twijfelachtig over de aanwezigheid van lange termijn gevolgen voor slachtoffers en nam geen mening aan (58,3%). Het *'krijgen van straf'* was een voor de daders een belangrijk korte termijn gevolg (42,7%). Tevens hebben zij achteraf vaak *'last van spijt'* (29,2%) en *'voelen zij zich schuldig'* (16,7%). Een aantal kinderen bleek overtuigd van het feit dat *'daders later minder snel werk krijgen, sneller ontslagen worden of niet meer kunnen worden wat zij willen'* (12,5%). Deze verscheidene voorbeelden van korte termijn effecten voor daders spreekt de verwachting tegen. Het overgrote deel van de respondenten sprak echter van de *'afwezigheid van lange termijn gevolgen voor daders'* (70,8%). Deze overeenstemming in de afwezigheid van lange termijn gevolgen voor daders ondersteunt de verwachting.

Eigen pestrol. Tegen de verwachting in, bleken leerlingen hun eigen pestrol over het algemeen juist te beleven, de belevingen waren consistent met de kwantitatieve resultaten (91,7%). Slechts twee respondenten die als dader geclassificeerd zijn, gaven aan niet betrokken te zijn (19,d; 15,d). Overige respondenten, zowel daders, slachtoffers, dader-slachtoffers en niet betrokkenen wisten de eigen rol overeenkomstig met de kwantitatieve resultaten te omschrijven.

Doelstelling 4: Aanpak van school en leerkrachten en de ervaren effectiviteit volgens bovenbouwleerlingen met leerproblemen

¹⁴**Preventieve maatregelen.** Ten eerste zijn preventieve pestmaatregelen van school besproken. De leerlingen noemden de volgende preventieve maatregelen het meest; *'praten over pesten'* (29,2%), *'afspraken maken over pesten'* (20,8%), *'posters in de gang'* (16,7%) en *'programma kijken over pesten'* (12,5%). Deze genoemde maatregelen komen overeen met het bespreekbaar maken van pesten en duidelijke richtlijnen als essentiële elementen voor een effectieve pestaanpak.

¹⁴ Linda Giesbertz

Curatieve maatregelen. Ook zijn curatieve pestmaatregelen aan bod gekomen. Eén curatieve maatregel werd het meest genoemd, namelijk *'leerkrachten praten met betrokkenen'* (37,5%). Zo is aangegeven dat er op twee scholen specifieke leerkrachten aanwezig zijn met wie leerlingen kunnen praten over pesten en met wie gezocht wordt naar een oplossing. Een andere curatieve maatregel die naar voren kwam, was *'kinderen die pesten krijgen straf'* (25%). De leerlingen gaven onder andere aan dat *'schorsen'* (16,7%) en *'nablijven'* (12,5%) behoorden tot straffen. Zo werkte een school bijvoorbeeld met gele en rode kaarten die staan voor een specifieke straf. Een leerling benoemde het als volgt; 'bij twee gele kaarten moet je een half uur nablijven, bij een rode kaart een uur en bij drie rode kaarten ben je geschorst' (8, d/s). Ook werd genoemd dat men in de klas *'regels opstellen met handtekeningen van alle leerlingen eronder'* (12,5%). Deze maatregelen komen overeen met het bespreekbaar maken van pesten, duidelijke richtlijnen en consequent beleid als essentiële elementen voor een effectieve pestaanpak.

Pestprotocol. Op basisscholen dient hedendaags een pestprotocol aanwezig te zijn. Opmerkelijk was dat maar één van de 24 leerlingen benoemde dat op school een pestprotocol aanwezig is.

Methodieken. Tevens is besproken welke methodieken tegen pesten op school worden toegepast. Leerlingen gaven aan dat gewerkt wordt met *'een brievenbus voor pestbriefjes'* (16,7%), *'dolfje weerwolfje'* (8,3%) en *'een sociogram invullen'* (8,3%). Een leerling gaf over de brievenbus de volgende uitleg; 'we hebben ook een bus voor als je wordt gepest, daar kan je een briefje in stoppen en dan zijn er een juf en een meester die er met jou over gaan praten en proberen te kijken of het opgelost kan worden' (4, s).

Persoonlijke aanpak leerkrachten. Naast de aanpak van school is aandacht besteed aan de persoonlijke aanpak van leerkrachten. Alle kinderen gaven aan dat leerkrachten pesten *'uitpraten'*. Onder andere is genoemd dat *'leerkrachten praten met de betrokkenen'* (70,8%) en het *'uitpraten met de hele klas'* (41,7%). Daarnaast is aangegeven dat leerkrachten *'niks doen'* (20,8%) of het *'leerlingen zelf laten uitpraten'* (16,7%). Tevens is benoemd dat leerkrachten *'straf geven'* (25%) en *'daders aanspreken'* (20,8%). Uit de resultaten bleek over het algemeen een positieve betrokkenheid van leerkrachten, hetgeen essentieel is voor een effectieve aanpak. Aangezien uit de resultaten bleek dat leerkrachten slachtoffers beschermen en maatregelen toepasten, zoals het uitpraten, kan tevens worden gesteld dat leerkrachten over het algemeen een vermijdende aanpak hanteren, hetgeen overeenkomt met de verwachting.

Ervaren effectiviteit. Aan leerlingen is gevraagd of de school voldoende doet tegen en aandacht

heeft voor pesten. 54,2% van de leerlingen vond dat de school voldoende aandacht heeft voor pesten en 45,8% van de leerlingen vonden de aandacht onvoldoende. Uit de antwoorden bleek dus een wisselende waardering. Dit is tegen de verwachting in. De ervaren effectiviteit van de aanpak van leerkrachten is eveneens, tegen de verwachting in, wisselend beoordeeld. 58,3% van de leerlingen beoordeelden de aanpak van leerkrachten effectief, 41,7% van de leerlingen vonden de aanpak ineffectief. Een opvallende citaat was; ‘het uitpraten van pesten met de meneer zorgt voor wraak’ (7, d/s). Uit eigen initiatief zijn ten slotte door enkele leerlingen tips geopperd, zoals ‘daders moeten langer nablijven of na school dingen overschrijven, ze mogen zwaarder gestraft worden vind ik’ (17, s); ‘de pester en het slachtoffer kunnen bijvoorbeeld meer samenwerken in de klas’ (15, d) en ‘er wordt best veel gepest op school en dan is het fijn om met iemand erover te kunnen praten, zo iemand is er eigenlijk niet op school’ (7, d/s).

Discussie

¹⁵Prevalentiescores ouderschap en slachtofferschap. Er is verwacht dat leerlingen met leermoeilijkheden hogere gemiddelde scores hebben op zowel ouderschap als slachtofferschap (Whitney et al., 1994; Kaukiainen et al., 2002) en dat dit met name geldt voor jongens (Baar, 2012; Farmer et al., 2012; Kaukiainen et al., 2002). Beiden zijn bevestigd binnen dit onderzoek, echter bleek uit een MANOVA geen significant verschillen voor leermoeilijkheden en sekse. Een verklaring voor deze niet significante verschillen is de steekproefgrootte. Voor een kwantitatief onderzoek is een steekproefgrootte van ($N=183$) relatief klein, waardoor significante verschillen meer uitblijven (Field, 2005; Landsheer et al., 2003). Tevens is verondersteld dat een afname zichtbaar zou zijn van leerjaar zes tot en met acht in de gemiddelden van ouderschap en slachtofferschap (Junger-Tas, & Van Kesteren, 1999; Pellegrini, 2004; Pellegrini & Long, 2002). Echter waren de resultaten van dit onderzoek zeer wisselend per leerjaar en bleek geen significant verschil uit een MANOVA. Een verklaring vormt mogelijk zelfrapportage en dus de kans op sociale wenselijkheid die van invloed zijn op de resultaten.

¹⁶Frequentiescores van pestrollen. Ten eerste is verondersteld dat kinderen met leermoeilijkheden meer betrokken zijn bij pestgedragingen (Kavale & Forness, 1996; Farmer et al, 2012; Mishna, 2003; Svetaz, Ireland, Blum, 2000) en dat zij met name hoger scores op de slachtofferrol (Baumeister et al., 2008; Crick & Bigbee, 1998; Farmer et al., 2012; Kavale &

¹⁵ Linda Giesbertz

¹⁶ Linda Giesbertz

Forness, 1996; Mishna, 2003; Nabuzoka & Smith, 1993; Sabornie, 1994). Kinderen met leermoeilijkheden bleken ook binnen dit onderzoek meer betrokken te zijn bij pestgedragingen dan kinderen zonder leermoeilijkheden, maar namen het meeste de daderrol aan. Dit kan verklaard worden doordat wordt gesteld dat kinderen met leermoeilijkheden van nature meer agressief zijn, meer gedragsproblemen vertonen en minder sociale vaardigheden hebben dan kinderen zonder leermoeilijkheden, waardoor zij eerder en meer geneigd zijn om kinderen te pesten (Kaukiainen et al., 2002; Kavale & Forness, 1996; Swanson & Malone, 1992; Vallance et al., 1998). Dit blijkt met name het geval te zijn bij jongens (Kaukiainen et al., 2002; Farmer et al., 2012), hetgeen ook het geval is binnen dit onderzoek. Meisjes namen binnen dit onderzoek vaker de dader/slachtofferrol aan en niet de slachtofferrol zoals verwacht is (Whitney et al., 1992; Nabuzoka & Smith, 1993). Dit kan tevens verklaard worden door bovenstaande verklaring dat kinderen met leermoeilijkheden eerder en meer geneigd zijn om kinderen te pesten, maar daarnaast ook dat zij met hun gedrag pesten kunnen uitlokken (Kaukiainen et al., 2002; Kavale & Forness, 1996; Swanson & Malone, 1992; Vallance et al., 1998). Gekeken naar leerjaar is gevonden dat naarmate de leerjaren oplopen kinderen met leermoeilijkheden meer betrokken zijn bij pestgedragingen en niet afneemt zoals verwacht. Dit kan worden verklaard door het gegeven dat hoe ouder kinderen zijn hoe groter verschillen in leerprestaties duidelijk worden en kinderen zich hier bewust van worden, waardoor meer aanleiding is voor pestgedragingen (Kuhne & Wiener, 2000).

¹⁷**Visie op pesten.** Er is verondersteld dat de definitie die kinderen hanteren voor het omschrijven van het fenomeen pesten zeer uiteenlopend was en dat veel kinderen niet alle vormen van pesten zouden onderkennen (Baar, 2012; Boulton, 1997; Craig et al., 2000; Ellis & Shute, 2007; Hazler & Miller, 2001; Maunder et al., 2010; Naylor et al., 2006; Yoon & Kerber, 2003). Onderzoeksresultaten spraken deze verwachting tegen; kinderen gebruikten veelal definities die dezelfde inhoud dekten en wisten de verscheidene vormen van pesten juist te benoemen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de verwachting niet kon worden opgesteld naar aanleiding van vergelijkbare onderzoeken met een vergelijkbare doelgroep aan respondenten, aangezien deze niet aanwezig is in de huidige wetenschap, wat leidde tot een verkeerde veronderstelling. Verwacht is dat pesten plaats vond in vrije situaties buiten het zicht van de leerkracht (Boulton, 1997; Cunningham et al., 2010; Craig et al., 2000; Leff et al., 2003;

¹⁷ Aniek Wallenburg

Vaillancourt et al., 2010; Vreeman & Carroll, 2007). Bevindingen uit het onderzoek onderschreven deze verwachting, wat een belangrijke implicatie oplevert voor de school en de leerkrachten. Wanneer de respondenten bevraagd werden over de mate van pesten werd zeer gevarieerd geantwoord, hetgeen de veronderstelling van een grote verscheidenheid in beleving en visie ondersteunt, ditmaal op het gebied van de mate waarin zowel pesten in het algemeen als de verscheidene vormen van pesten op de school voorkomt. Gezien deze verscheidenheid lijkt de kwalitatieve onderzoeksmethode geen betrouwbare methode voor het meten van de mate van aanwezigheid van pesten binnen de basisschool. Kwantitatief onderzoek biedt een duidelijker beeld, welke als steeds betrouwbaarder wordt beschouwd bij toename van de steekproef. Vervolgens is met de respondenten gesproken over verklaringen en gevolgen van pestgedrag. De belangrijkste factor om te gaan pesten bleek om stoer te zijn, in plaats van de verwachte groepsdruk; het bij de groep willen horen. Dit is een opmerkelijke bevinding. Toekomstig onderzoek zal zich moeten verdiepen in hoeverre de factoren ‘stoer willen zijn’ en ‘bij de groep willen horen’ met elkaar correleren. De beleving over de korte termijn gevolgen voor slachtoffers was eenduidig; pesten leidt tot verscheidene internaliserende problemen voor het slachtoffer. Kinderen bleken de korte gevolgen voor slachtoffers op eenzelfde wijze te beleven, wat het belang van het meenemen van de visie en beleving van kinderen in vervolgonderzoek accentueert. De beleving van de lange termijn gevolgen voor slachtoffers was daarentegen zeer divers; een deel van de respondenten gaf aan wel overtuigd te zijn van de aanwezigheid van negatieve lange termijn gevolgen, echter een even groot deel van de respondenten was niet overtuigd van deze aanwezigheid, hetgeen de veronderstelling tegensprekt. Gekeken naar zowel de korte als lange termijn gevolgen voor ouders antwoorden kinderen overeenstemmend; ouders ervaren negatieve korte termijn gevolgen, wat de verwachting tegensprekt, en volgens het grootste deel van de respondenten is er geen sprake van de aanwezigheid van lange termijn gevolgen voor ouders, wat de verwachting ondersteunt.

Verondersteld is dat de visie die kinderen hebben over hun eigen pestrol niet altijd overeenkomt met de pestclassificatie uit het kwantitatief onderzoek. Uit onderzoek blijkt echter dat de beleving van de leerlingen veelal overeenkomt met de pestclassificatie, wat een zeer opmerkelijke bevinding is. Slechts twee ouders geven zichzelf een andere pestrol. Een verklaring voor deze bevinding is dat de bevraagde kinderen in de bovenbouw van de basisschool zitten; verscheidene onderzoeken geven aan dat de reflectie op het eigen gedrag begint bij kinderen

vanaf vijf jaar en in de leeftijd van negen à 10 jaar worden kinderen in staat geacht tot een juiste zelfreflectie (Verhofstadt-Deneve, 2009; Verschueren & Komen 2007). Een groot aantal van de respondenten gaf na het onderzoek aan dat zij de anonimiteit van het onderzoek en de geheimhouding van de antwoorden prettig vonden en het fijn vonden open en eerlijk te mogen antwoorden, wat tevens een verklaring kan zijn voor het onderkennen van de eigen pestrol. Het veilige interview klimaat beïnvloedde de eerlijkheid van de respondenten op een positieve manier.

Wat betreft pesten in relatie tot leerproblemen werd verwacht dat leerlingen met leerproblemen vaker betrokken zijn bij pestgedragingen. Wanneer respondenten zelf geen link legden met leerproblemen zijn zij hier specifiek op bevestigd om zo een duidelijk beeld te creëren. In de open interviews geven de respondenten aan dat leerlingen met leerproblemen niet vaker betrokken zijn bij pestgedragingen, hetgeen in tegenspraak is met de verwachting. Tevens spreekt dit de bevindingen uit het kwantitatieve onderdeel, weergegeven in doelstelling een en twee, tegen. Dit is een opvallende constatering: de beleving van kinderen blijkt niet te kloppen, wanneer men kijkt naar de uitgevoerde kwantitatieve onderzoeksmethode.

Over het algemeen kan geconcludeerd worden dat de resultaten aantonen dat kinderen uit de bovenbouw van de basisschool op verschillende vlakken goede informanten zijn; zij blijken een duidelijke visie en beleving te hebben als het om pesten gaat. Wanneer de steekproefgrote toeneemt zal de betrouwbaarheid stijgen, wat het doen van goede implicaties voor de praktijk en de maatschappij bevordert. Echter blijkt de visie en beleving van kinderen niet op alle vlakken overeen te komen met de feitelijk gemeten factoren, wat aangeeft dat de kwantitatieve onderzoeksresultaten met voorzichtigheid moeten worden geïnterpreteerd.

¹⁸**Aanpak en effectiviteit.** Als laatste is verondersteld dat aspecten als het bespreekbaar maken van het fenomeen pesten, positieve betrokkenheid van leerkrachten, duidelijke richtlijnen en een consequent beleid terug gevonden zouden worden in de omschreven aanpak binnen de scholen (Barton, 2006; Olweus, 1997; Ttofi & Farrington, 2009). Deze veronderstelling is in het onderzoek bevestigd. Er worden gezamenlijke afspraken gemaakt, posters opgehangen, programma's over pesten bekeken en er wordt met elkaar gesproken over pesten. Bij pestincidenten spreekt de leerkracht in veel gevallen met de betrokkenen. Ook het consequent naleven van het beleid is genoemd door de respondenten; kinderen krijgen straf, worden

¹⁸ Aniek Wallenburg

geschorst of moeten nablijven. Er werd verwacht dat leerlingen niet tevreden zijn over de effectiviteit van de aanpak van de school en leerkrachten. Er was een gelijke spreiding te zien tussen leerlingen die aangeven dat de school weinig doet tegen pesten en niet veel aandacht voor heeft en leerlingen die aangeven dat de school juist wel veel aandacht heeft voor pesten en voldoende doet, wat tegen de verwachting in is. De effectiviteit van de aanpak van leerkrachten is, net zoals de aanpak van school, wisselend beoordeeld. Deze wisselende beleving is opmerkelijk en wellicht te verklaren doordat ervaringen van de respondenten met de aanpak van de school en de leerkracht zeer uiteenlopend zijn. Vervolgonderzoek zal de feitelijke aanpak, de eigen ervaring met deze aanpak en de ervaren effectiviteit in kaart moeten brengen om een betrouwbaar en valide uitspraak te kunnen doen. is.

Gekeken naar de bevindingen uit eerdere onderzoeken en de resultaten uit huidig onderzoek is meer inzicht verkregen in verschillen in prevalentie van ervaren pestgedrag op reguliere basisscholen bij leerlingen tussen negen en 12 jaar met leermoeilijkheden vergeleken met leerlingen zonder leermoeilijkheden naar sekse en leerjaar, visie op pesten, aanpak en ervaren effectiviteit. Deze inzichten resulteren in methodische kanttekeningen en implicaties.

Limitaties

¹⁹De onderzoeksresultaten dienen met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd te worden, aangezien er enkele beperkingen waren aangaande dit onderzoek. Ten eerste was er sprake van een relatief kleine en selecte steekproef voor het kwantitatieve gedeelte ($N=183$) van dit onderzoek. Hierdoor zijn resultaten weinig generaliseerbaar en blijft significantie van de resultaten meer uit (Field, 2005; Landsheer et al., 2003). Tevens was het cross-sectionele karakter van dit onderzoek een beperking, gezien het eenmalige meetmoment wat heeft plaatsgevonden. Hierdoor kunnen de resultaten niet geïnterpreteerd worden voor langere termijn, dit vereist longitudinaal onderzoek. Longitudinaal onderzoek zou meer inzicht kunnen geven in de stabiliteit van prevalentie en het ervaren pestgedrag van leerlingen met leermoeilijkheden in vergelijking met leerlingen zonder leermoeilijkheden naar sekse, visie op de aanpak van scholen en leerkrachten en de ervaren effectiviteit gedurende leerjaar zes tot en met acht op de basisschool. Ook dient voorzichtigheid geboden te worden in het interpreteren van de prevalentiescores van schaalgemiddelden dader- en slachtofferschap en frequentiepercentages van pestrollen, aangezien gebruik is gemaakt van zelfrapportage. Hierdoor is inzicht verkregen in

¹⁹ Linda Giesbertz

de subjectieve perceptie van leerlingen ten aanzien van pesten. Daarom kunnen de percentages het beste geïnterpreteerd worden als relatieve schattingen (Schwartz et al., 2001; Solberg & Olweus, 2003). Dit onderzoek heeft dus enkel ervaren pestgedrag onderzocht en niet het feitelijke pestgedrag. Hiervoor zijn andere methoden nodig, zoals observaties. Tevens kan sociale wenselijkheid een rol hebben gespeeld binnen zowel het kwantitatieve als kwalitatieve gedeelte van dit onderzoek. Geprobeerd is dit zoveel mogelijk te voorkomen door bij de vragenlijst te benadrukken dat het van belang is dat de leerlingen de lijst zo eerlijk mogelijk en voor zichzelf invullen en dat er geen foute antwoorden mogelijk zijn. Wat betreft het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek is de anonimiteit van de leerlingen en de geheimhoudingsplicht benadrukt. Een ander beperking betrof de beperkte ervaring met interviewtechnieken binnen het kwalitatieve onderzoek. Hierdoor kan het zo zijn dat er te weinig doorgevraagd is en/of suggestieve vragen zijn gesteld. Echter waren de onderzoekers zich hier wel bewust van is tijdens het onderzoek regelmatig gereflecteerd op interviewtechnieken.

Binnen dit onderzoek is enkel de visie van leerlingen met leerproblemen ten aanzien van pesten in het algemeen en in relatie tot leerproblemen, aanpak van school en leerkrachten en ervaren effectiviteit hiervan onderzocht. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen om tevens leerlingen zonder leerproblemen te bevragen op deze aspecten, zodat er vergelijking plaats kan vinden wat betreft het kwalitatieve gedeelte van het onderzoek. Ten slotte is binnen dit onderzoek gekeken naar prevalentiescores op schaalgemiddelden dader- en slachtofferschap en frequentiepercentages van pestrollen. Voor vervolgonderzoek wordt aanbevolen pestvormen mee te nemen, namelijk openlijk en relationeel pesten, met hierin verschillen tussen leerlingen met en zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar.

Implicaties

²⁰Aandachtspunten voor de praktijk zijn gericht op de begeleiding van kinderen met leerproblemen in relatie tot pestincidenten. Gezien de bevinding dat kinderen met leerproblemen vaker betrokken zijn bij pesten is er behoefte aan een betere aanpak en begeleiding van deze specifieke doelgroep. De opvallende gevonden verschillen tussen de leerjaren en de verschillen in aangenomen rollen tussen jongen en meisjes impliceren een gespecificeerde aanpak, zowel voor jongen als voor meisjes met leerproblemen in de verschillende leerjaren. Gezien de gevonden kwetsbaarheid van de kinderen met

²⁰ Aniek Wallenburg

leermoeilijkheden in associatie met de deelname aan pestgedragingen is dit noodzakelijk. Wij raden dan ook aan de prevalentie bevindingen uit huidig onderzoek mee te nemen in de aanpak van pesten. Dit is van belang om pestgedrag zo goed mogelijk tegen te kunnen gaan middels een passende methodieken.

Gezien de eerdere bevindingen uit een groot aantal onderzoeken (Boulton, 1997; Cunningham, et al., 2010; Craig, et al., 2000; Costigan, & Manz, 2003; Krueger, 2011; Leff, et al., 1996; Vaillancourt, et al., 2010; Vreeman & Carroll, 2007) en de ondersteuning voor deze bevinding in dit onderzoek dat pesten voornamelijk plaatsvindt in vrije situaties, op locaties waar de kinderen buiten het zicht zijn van leerkrachten en dan met name op het schoolplein is het van belang dat scholen en leerkrachten inspelen op deze wetenschap. Wij raden dan ook aan om met meer leerkrachten te surveilleren tijdens de pauzes, leerkrachten specifiek te scholen op het signaleren van pestgedrag en het toepassen van het (herschreven) pestprotocol en de gebruikte methodiek. Leerkrachten moeten op dit gebied een zekere mate van bewustwording ontwikkelen.

De gevonden verklaringen voor pestgedrag kunnen besproken worden in het teamoverleg op de verscheidene basisscholen. Wij raden aan het klassenklimaat te beïnvloeden middels een specifiek project over pesten, waarbij met de leerlingen wordt besproken wat de gevolgen zijn van pesten en te benoemen dat pesten juist helemaal niet stoer is. De bevindingen uit dit onderzoek over de visie en beleving van de kinderen kunnen hiervoor goede handvatten bieden. Bij het uitvoeren van het project is het belangrijk te werken met bewezen werkzame disciplines als een disciplinaire methode, schoolbijeenkomsten omtrent het project, gebruik van video's, het duidelijk informeren van de ouders, het samenwerken met leeftijdgenoten en het (opnieuw) opstellen klassenregels (Ttofi & Farrington, 2009).

Als laatste raden wij, zoals eerder benoemd, aan een vertrouwenspersoon binnen de school aan te stellen, welke niet nauw betrokken is bij de onderwijssituatie. Veel leerlingen benoemde dat het interview fijn was, het erg opluchtend was en dat het fijn was dat er naar de leerlingen werd geluisterd. Via deze weg houdt de school een beter zicht op de pestincidenten op school en de visie en beleving van de kinderen. Tevens is het een ondersteuning voor het welbevinden van de leerlingen in de school en het verbeteren van dit welbevinden van de slachtoffers.

Referenties

- Baar, P. L. M. (2002). *Cursushandleiding Training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: 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: Utrecht University
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 27, 71-90.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Barton, E. A. (2006). *Bully prevention: Tips and strategies for school leaders and classroom teachers* (2nd ed.). US: Corwin Press.
- Baumeister, A. L., Storch, E. A., & G. R. Geffken (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 25, 11-23.
doi: 10.1007/s10560-007-0109-6
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 223-233.
doi: 10.1111/j.2044-8279.1997.tb01239.x
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A.L., & O'Brennan, L.M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, 36, 361-382.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences*, 24, 123-130. doi: 10.1016/S0191-8869(97)00145-1
- Craig, W. M., Pepler, D. J., & Atlas, R. (2000) Observations of bullying in the playground and in the classroom. *School Psychology International*, 21, 22-36.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers's attitudes toward

- bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5-21.
doi: 10.1177/0143034300211001
- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative 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. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, 8, 367-380.
- Cunningham, C. E., Cunningham, L. J., Ratcliffe, J., & Vaillancourt, T. (2010). A qualitative analysis of the bullying prevention and intervention recommendations of students grade 5 to 8. *Journal of School Violence*, 9, 321-338. doi: 10.1080/15388220.2010.507146
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health*, 73, 173-180.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 649-663. doi: 10.1348/000709906X163405
- 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
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS* (2nd ed.). London: SAGE.
- Glew, G. M., Fan, M. Y., Katom, W., Rivara, F., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary schools. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 1026-1031.
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. H. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies.

- Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Haynie, P.H., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A.D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, 21, 29-49. doi: 10.1177/0272431601021001002
- Hazler, R. J., & Miller, D. L. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research*, 43, 11-146. doi: 10.1080/00131880110051137
- Hunter, S. C., Boyle, J. M. E., & Warden, D. (2004). Help seeking amongst child and adolescent victims of peer-aggression and bullying: The influence of school-stage, gender, victimization, appraisal, and emotion. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 375-390. doi: 10.1348/0007099041552378
- Interagency Committee on Learning Disabilities. (1987). *Learning disabilities: A report to the U.S. Congress*. Bethesda, MD: National Institute of Health.
- Junger-Tas, J., & Van kesteren, J. (1999). *Bullying and delinquency in a Dutch school population*. Leiden: E. M. Meijers instituut, The Hague: Kugler Publications.
- Kaukiainen, A. , Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 69-278. doi: 10.1111/1467-9450.00295
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46, 431-453.
- Kruger, L. M. (2011). *The implementation of an anti-bullying program to reduce bullying behaviors on elementary school buses*. Dissertation. US: ProQuest Information & Learning.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Almqvist, F., Kresanov, K., Linna, S. L., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T., & Puura, K. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect*, 22, 705-717.

- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (1999). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102–110.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 64–75.
- Landsheer, H., 't Hart, H., De Goede M., & Van Dijk, J. (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek: methoden van praktijkonderzoek*. Amsterdam: Stenfert-Kroese.
- Leff, S. S., Power, T. J., Costigan, T. E., & Mans, P. H. (2003). Assessing the climate of the playground and lunchroom: Implications for bullying prevention programming. *School Psychology Review*, 32, 418-430.
- Maunder, R. E., Harrop, A., & Tattersal, A. J. (2010). Pupil and staff perception of bullying in secondary schools: Comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52, 263-282. doi: 10.1080/00131881.2010.504062
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347. doi: 10.1177/00222194030360040501
- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: Observerchild concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 254-263. doi: 10.1177/002221949402700407
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher rating and peer nominations of bullying and other behavior of children with and without learning difficulties. *Educational psychology*, 23, 307-322.
- Nabuzoka, D. & Smith, P.K. (1993). Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1435-1448. doi: 10.1111/j.1469-7610.1993.tb02101.x
- Nansel, T.E., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P., (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. doi: 10.1001/jama.285.16.2094
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., De Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definition of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 553-576.
- Olthof, T. Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*, 49, 339–359. doi:10.1016/j.jsp.2011.03.003

- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education, 12*, 495-510. doi: 10.1007/BF03172807
- Olweus, D. (2001). Peer harassment: A critical analysis and some important issues. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized*, 3–20. New York: Guilford Press.
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*, 12-18.
- Pellegrini, A.D. (2004). Bullying during the middle school years. In C.H. Saners & G.D. Pbye (Eds.), *Bullying – Implications for the classroom* (pp. 177-202). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying dominance and victimization during the the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259-280.
- Rigby, K., & Barnes. A. (2002).The victimized student's dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia, 21*.33-36
- Rijksoverheid (2011, December 24). *Plannen passend onderwijs*. Retrieved form <http://www.rijksoverheid.nl>
- Sabornie, E. J. (1994). Social–affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly, 17*, 268–279. doi: 10.2307/1511124
- Salmivalli, C. (2002). Is there an age decline in victimization by peers at school? *Educational research, 44*, 269-277.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15. doi: 10.1002/(SICI)1098- 2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Scheithauer, H., Hayer, H., 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., Kelly, B. M., Duong, M. T., & Badaly, D. (2010). A contextual perspective on intervention and prevention efforts for bully-victim problems. In: Vernberg, E. M., &

- Biggs, B. K. *Preventing and treating bullying and victimization*. New York: Oxford University Press.
- 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 (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147-174). New York/London: Guilford.
- Smith, P.K., Ananiadou, K. & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 9, 591-599.
- 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.
- Solberg, M. N., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Solberg, M. E., Olweus, D., & Endresen, I. (2007). Bullies and victims at school: Are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77, 441-464.
doi:10.1348/000709906X105689
- Svetaz, M. V., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340-348.
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-442. doi: 1993-10159-001
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti-bullying programmes. *Journal of Aggression*, 1, 13-24.
doi: 10.1108/17596599200900003
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennet, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., Short, K., Sunderani, S., Scott, C., Mackenzie, M., & Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal Of School Psychology*, 25, 40-54. doi: 10.1177/0829573509358686

- Vallance, D. D., Cummings, R. L., & Humphries, T. (1998). Mediators of the risk for problem behavior in children with language learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 31*, 160-171. <http://dx.doi.org.proxy.library.uu.nl/10.1177/002221>
- Van Hattum, M. J. C. (1997). *Pesten: Een onderzoek naar beleving, visie en handelen van leraren en leerlingen* [Bullying: A study of the experience, views and actions of teachers and students]. Doctoral dissertation, Amsterdam: University of Amsterdam.
- Verhofstadt-Deneve, L. (2009). *Zelfreflectie en persoonsontwikkeling*. Leuven: Uitgeverij Acco
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2007). *Handboek Diagnostiek in de Leerlingenbegeleiding*. Antwerpen: Garant Uitgeverij
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatric and Adolescent Medicine, 161*, 78-88.
- 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
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning, 7*, 3-7. doi: 10.1111/j.1467-9604.1992.tb00445.x
- Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). Bullying and children with special educational needs. In Smith, P. K. & Sharp S. *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Yang, S., Kim, J., Kim, S., Shin, S., & Yoon, J. (2006). Bullying and victimization behaviours in boys and girls at South Korean primary schools. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 45*, 69-77.
doi: 10.1097/01.chi.0000186401.05465.2c
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-35.