

Masterthesis Orthopedagogiek
Studiejaar 2012-2013

Pesten bij Kinderen met Leermoeilijkheden
op Reguliere Basisscholen

Universiteit Utrecht
Faculteit Sociale Wetenschappen
Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen
Masterprogramma Orthopedagogiek
Cursuscode: 200500130

| | | |
|---------------------|--------------------------|----------------------|
| Naam studenten: | Caroline T. Higler | Esther H. M. Jurling |
| Studentnummer: | 3548228 | 3465721 |
| Project: | Pesten op de basisschool | |
| Thesisdocent: | Dr. Paul Baar | |
| Tweede beoordelaar: | Drs. Pieter de Bordes | |
| Inleverdatum: | 3 juli 2013 | |

Abstract

Internationally, very little research has been done into the relationship between learning difficulties, bullying and victimization. The purpose of this study was to explore the relationship between learning difficulties, bullying and victimization among Dutch elementary school children (sixth to eighth grade). Self-reports from 192 students from three different elementary schools were gathered with respect to their experiences with bullying and victimization at elementary schools. Furthermore, 22 elementary school children with learning difficulties were interviewed in depth about their views on bullying and victimization and school practices to prevent and reduce bullying and victimization. Results showed no significant differences in the prevalence of bullying and victimization between children with and without learning difficulties. Children with learning difficulties were relatively more often classified as perpetrator and victim compared to children without learning difficulties. More research into the relationship between learning difficulties, bullying and victimization is needed.

Keywords: bullying, victimization, learning difficulties, elementary school

Samenvatting

Internationaal is zeer weinig onderzoek verricht naar de relatie tussen leermoeilijkheden en pestgedrag. Het doel van dit onderzoek was het exploreren van de relatie tussen leermoeilijkheden, daderschap en slachtofferschap bij kinderen van Nederlandse basisscholen (groep zes tot en met groep acht). Met zelfrapportage vragenlijsten zijn de subjectieve ervaringen met daderschap en slachtofferschap van 192 kinderen van drie verschillende basisscholen gemeten. Met open interviews is de visie van 22 kinderen met leermoeilijkheden op pestgedrag en de aanpak van pestgedrag op school onderzocht. De resultaten toonden geen significante verschillen in de prevalentie van daderschap en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden. Kinderen met leermoeilijkheden werden relatief vaker als dader en als slachtoffer geclassificeerd in vergelijking met kinderen zonder leermoeilijkheden. Meer onderzoek naar de relatie tussen leermoeilijkheden en pestgedrag is nodig.

Trefwoorden: pesten, daderschap, slachtofferschap, leermoeilijkheden, basisschool

Pesten bij Kinderen met Leermoeilijkheden

Pesten is een wereldwijd probleem (Craig & Pepler, 1997; Nansel et al., 2001; O'Connell, Pepler, & Craig, 1999; Olweus, 1994; Rigby, 2000) en de ernstige gevolgen van zowel slachtofferschap als daderschap kunnen aanhouden tot in de adolescentie en volwassenheid (Craig, 1998; Dake, Price, & Telljohann, 2003; Hawker & Boulton, 2000; Kumpulainen, Räsänen, & Puura, 2001; Nansel et al., 2001; Prinstein, Boergers, & Vernberg, 2001). Naar de schadelijke gevolgen van pesten is uitgebreid wetenschappelijk onderzoek verricht (Mishna, 2003). Betrokkenheid bij pesten kan aanzienlijk van invloed zijn op het schools, psychosociaal en fysiek functioneren (Crick & Bigbee, 1998; Rigby, 2000). Onderzoek toont dat daders van pestgedrag meer kans hebben op externaliserende problemen, zoals delinquentie en alcoholmisbruik (Nansel et al., 2001; Olweus, 1993, 1997), terwijl slachtoffers van pestgedrag meer kans hebben op internaliserende problemen, zoals depressie (Olweus, 1993; Pellegrini, 1998). Slachtoffers van pestgedrag hebben verder vaak minder vrienden (Hugh-Jones & Smith, 1999; Thompson, Whitney, & Smith, 1994), zijn onzekerder dan andere kinderen, huilen gemakkelijk, zijn angstig en teruggetrokken en kunnen fysiek zwak en onderdanig zijn (Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999; Olweus, 1994; Perry, Kusel, & Perry, 1988)¹.

Naast pesten, vormen ook leermoeilijkheden een risico op sociale, emotionele en gedragsproblemen (Coie & Cillessen, 1993; Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland, & Cunningham, 1998; Morrison & Cosden, 1997). Kinderen met leermoeilijkheden die tevens ervaringen opdoen met pestgedrag lopen dus een groot risico op een breed scala aan psychosociale problematiek (Mishna, 2003). Tot op heden is echter weinig onderzoek verricht naar de relatie tussen pesten en leermoeilijkheden (Martlew & Hodson, 1991; Nabuzoka & Smith, 1993; Sabornie, 1994). Het geringe onderzoek dat is gedaan suggereert aan de ene kant dat kinderen met leermoeilijkheden een groter risico lopen om het slachtoffer van pesten te worden (Martlew & Hodson, 1991; Nabuzoka & Smith, 1993; Thompson et al., 1994; Whitney, Nabuzoka, & Smith, 1992), maar er is ook bewijs dat kinderen met leermoeilijkheden juist vaker als dader betrokken zijn bij pestgedrag dan kinderen zonder leermoeilijkheden (Whitney et al., 1992). Meer onderzoek naar de relatie tussen pesten en leermoeilijkheden is nodig (Mishna, 2003)¹.

Gezien de ernstige gevolgen van daderschap en slachtofferschap voor de toekomst van kinderen, is de ontwikkeling van effectieve preventie- en interventieprogramma's cruciaal. Het aantal preventie- en interventieprogramma's neemt steeds meer toe (Smith, 2011). Onderzoek toont echter aan dat de effectiviteit van deze programma's sterk verschilt en dat de

effecten in het beste geval matig en tijdelijk zijn te noemen (Merell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008; Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003; Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010; Vreeman & Carroll, 2007). Er zijn ons geen preventie- en interventieprogramma's bekend die zich richten op kinderen met leermoeilijkheden. Het vergelijken van de ervaringen met pesten bij kinderen met en zonder leermoeilijkheden in het regulier basisonderwijs kan inzicht geven in aandachtspunten voor preventie- en interventieprogramma's voor kinderen met leermoeilijkheden¹.

In dit onderzoek worden de volgende criteria gebruikt om pesten te definiëren: (a) het betreft een intentie om een ander persoon te kwetsen of ongemak bij die persoon te veroorzaken; (b) het is een vorm van agressief gedrag dat zich herhaaldelijk en langdurig voordoet; (c) er is sprake van een asymmetrische machtsverhouding tussen dader en slachtoffer (Baar, 2012). Om leermoeilijkheden te definiëren wordt het volgende criterium gebruikt: een kind heeft op ten minste één hoofdvak (rekenen, spellen of lezen) een D/E of V-score behaald¹.

De algemene doelstelling van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de prevalentie en aard van pestgedrag bij kinderen met en zonder leermoeilijkheden op Nederlandse basisscholen en de aanpak hiervan door scholen en leerkrachten. Daarnaast is een algemeen doel van dit onderzoek het formuleren van aandachtspunten voor het ontwikkelen van preventie- en interventieprogramma's. Sekse en leerjaar worden bij iedere doelstelling meegenomen als controlevariabelen om te onderzoeken welke invloed deze variabelen hebben op het verband tussen pesten en leermoeilijkheden¹.

Het eerste doel van dit onderzoek was inzicht verkrijgen in een mogelijk verschil in ervaren prevalentie van ouderschap en slachtofferschap bij kinderen met en zonder leermoeilijkheden naar sekse en leerjaar. Studies in de afgelopen 10 jaar tonen een grote verscheidenheid wat betreft de prevalentie van ouderschap en slachtofferschap in de schoolcontext. Dit is het gevolg van verschillen binnen en tussen landen wat betreft onder andere gehanteerde definities, afkappunten voor classificatie, steekproefomvang en respondenten (bijv., Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Solberg, Olweus, & Endresen, 2007). Onderzoek naar pestgedrag op Nederlandse basisscholen toont geen verschillen tussen jongens en meisjes ten aanzien van slachtofferschap, maar de mate van ouderschap blijkt hoger te zijn bij jongens. Verder blijkt de mate van slachtofferschap hoger te zijn in lagere leerjaren (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Er is tot op heden weinig onderzoek verricht naar de relatie tussen pesten en leermoeilijkheden. Het beperkte onderzoek dat is gedaan heeft zich voornamelijk gericht op kinderen in het speciaal onderwijs. Deze

onderzoeken betreffen gemengde populaties, waaronder kinderen met leermoeilijkheden, maar ook kinderen met fysieke beperkingen (Mishna, 2003). Toch is er ook een aantal onderzoeken verricht bij kinderen met leermoeilijkheden in het regulier onderwijs. Verschillende onderzoeken suggereren dat kinderen en adolescenten met leermoeilijkheden kwetsbaar zijn om afgewezen te worden, om impopulair te zijn bij leeftijdgenoten en om het slachtoffer van pesten te worden (Baumeister, Storch, & Geffken, 2008; Humphrey, Storch, & Geffken, 2007; Mishna, 2003; Saylor & Leach, 2009; Thompson et al., 1994). Recentelijk onderzoek toont dat de prevalentie van slachtofferschap hoger is bij kinderen met leermoeilijkheden dan bij kinderen zonder leermoeilijkheden (Baumeister et al., 2008). Er is echter ook bewijs dat de prevalentie van daderschap hoger is bij kinderen met leermoeilijkheden dan bij kinderen zonder leermoeilijkheden. Whitney, Smith en Thompson (1994) bijvoorbeeld, vonden dat kinderen met leermoeilijkheden anderen vaker pesten dan kinderen zonder leermoeilijkheden (Whitney et al., 1994). Ook het onderzoek van Kaukiainen et al. (2002) toont geen relatie tussen slachtofferschap en leermoeilijkheden, maar wel tussen daderschap en leermoeilijkheden (Kaukiainen et al., 2002).

Het onderzoek naar de relatie tussen pesten en leermoeilijkheden is gering en de bevindingen zijn inconsistent. Daarom wordt geen hypothese geformuleerd wat betreft een mogelijk verschil in prevalentie van daderschap en slachtofferschap bij kinderen met en zonder leermoeilijkheden. Uit een recentelijke review blijkt dat sekse geen significante voorspeller is voor betrokkenheid bij daderschap en/of slachtofferschap (Hong & Espelage, 2012). De review van Schwartz et al. (2001) en het onderzoek van Fekkes et al. (2005) tonen echter dat jongens hoger scoren op daderschap dan meisjes. Vanwege de inconsistente onderzoeksbevindingen hebben we geen verwachting ten aanzien van sekseverschillen wat betreft de prevalentie van daderschap en slachtofferschap. Verder blijkt uit de review van Hong en Espelage (2012) dat pesten op basisscholen afneemt met het toenemen van de leeftijd (Hong & Espelage, 2012). Ook de review van Powell en Ladd (2010) toont dat de prevalentie van pesten hoger is onder jongere kinderen. Wij verwachten daarom dat de prevalentie van daderschap en slachtofferschap lager is bij kinderen uit een hoger leerjaar¹.

Het tweede doel van dit onderzoek was inzicht verkrijgen in een mogelijk verschil in prevalentie van verschillende pestrollen tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden. In eerder onderzoek wordt onderscheid gemaakt tussen vier verschillende pestrollen: daders, slachtoffers, dader/slachtoffers en niet betrokkenen (Austin & Joseph, 1996; Bowers et al., 1994; Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt, 2000). Dader/slachtoffers zijn kinderen die zowel dader als slachtoffer van pestgedrag zijn (Olweus, 1978; Perry et al., 1988; Smith,

1991; Smith & Myron-Wilson, 1998). Dader/slachtoffers worden het ergst afgewezen door leeftijdgenoten (Pellegrini, 1998; Perry et al., 1988) en ondervinden ernstige aanpassingsproblemen (O'Moore & Kirkham, 2001; Perry et al., 1988) op verschillende gebieden (Schwartz, Proctor, & Chien, 2001). Net als daders zijn zij agressief en hebben ze problemen met concentratie en impulsiviteit. Zij delen daarnaast kenmerken met slachtoffers, zoals depressie, sociale angst en het gevoel niet geliefd te zijn bij leeftijdgenoten. Onderzoek toont verder negatieve gevolgen voor dader/slachtoffers ten aanzien van schoolse vaardigheden, prosociaal gedrag, zelfcontrole, sociale acceptatie en gevoel van eigenwaarde (Hanish & Guerra, 2004; Nansel et al., 2001, 2004; Schwartz, 2000; Wolke et al., 2000). Onderzoek toont dat kinderen met leermoeilijkheden vaker als dader/slachtoffer worden geclassificeerd dan kinderen zonder leermoeilijkheden (Kaukiainen et al., 2002). Het onderzoek van Kaukiainen et al. (2002) toont verder dat kinderen met leermoeilijkheden vaker als dader worden geclassificeerd, maar niet vaker als slachtoffer (Kaukiainen et al., 2002). Het grootste deel van de kinderen met leermoeilijkheden (82%) werd als niet betrokken geclassificeerd.

Het onderzoek naar de prevalentie van verschillende pestrollen bij kinderen met en zonder leermoeilijkheden is gering en er zijn ons geen reviews bekend. Op basis van het onderzoek van Kaukiainen et al. (2002) verwachten wij daarom dat kinderen met leermoeilijkheden vaker als dader en dader/slachtoffers worden geclassificeerd dan kinderen zonder leermoeilijkheden, maar niet vaker als slachtoffer. Onderzoek toont dat ongeveer 5 tot 11% van de 9 tot 13 jaar oude kinderen regelmatig het slachtoffer is van pesten op de basisschool, 5 tot 14% zich regelmatig agressief gedraagt en 2 tot 7% geclassificeerd kan worden als zowel dader als slachtoffer (Baar, 2012). Wij verwachten vergelijkbare percentages te vinden bij kinderen zonder leermoeilijkheden en verwachten dat de percentages van daders en dader/slachtoffers hoger zijn bij kinderen met leermoeilijkheden. Ten aanzien van sekse toont onderzoek dat jongens binnen de schoolcontext vaker als dader en als dader/slachtoffer worden geclassificeerd in vergelijking met meisjes (Baar, 2012; Schwartz, 2001; Veenstra et al., 2005). Verwacht wordt dat dit voor zowel kinderen met als zonder leermoeilijkheden geldt. Onderzoek toont geen duidelijke sekseverschillen wat betreft de prevalentie van slachtoffers (Salmivalli en Peets, 2009; Schwartz et al., 2001) en we verwachten daarom geen sekseverschillen te vinden ten aanzien hiervan. Tenslotte toont een review van Hong en Espelage (2012) dat pestgedrag afneemt met het toenemen van de leeftijd. Op basis hiervan wordt verwacht dat het percentage niet betrokkenen in de hogere leerjaren hoger uitvalt dan in de lagere leerjaren².

Het derde doel van dit onderzoek was inzicht verkrijgen in de visie van kinderen met leerproblemen op pestgedrag en hun eigen rol daarin. Visie kan gedefinieerd worden als een algemene, blijvende, concrete of abstracte beoordeling van een persoon, groep of fenomeen en gebaseerd op waarden, emoties en gedrag (Van Goethem, Scholte, & Wiers, 2010). Ten aanzien van visie onderzoeken we voor deze doelstelling: (1) definities van pestgedrag door respondenten; (2) beschrijvingen van de aard, locatie en mate van pestgedrag door respondenten; (3) beschrijvingen van hun eigen rol in pestgedrag door respondenten; (4) beschrijvingen van daderprofielen en slachtofferprofielen volgens respondenten; (5) beschrijvingen van verklaringen voor daderschap en slachtofferschap volgens respondenten en (6) beschrijvingen van de gevolgen van daderschap en slachtofferschap volgens respondenten. Deze doelstelling is een kwalitatieve aanvulling op doelstelling één en twee, zodat mogelijk gevonden verschillen kunnen worden geïnterpreteerd naar aard en eigenschappen.

Er zijn ons geen studies bekend waarin is onderzocht hoe kinderen met en zonder leerproblemen pestgedrag definiëren en beleven. Om deze reden wordt er geen verwachting opgesteld wat betreft de visie van kinderen op de definitie van pesten. Wel toont onderzoek dat jongere kinderen slechts onderscheid maken tussen agressie en non-agressie, terwijl oudere kinderen in staat zijn fysieke, verbale en relationele vormen van pestgedrag te onderscheiden (Smith, Cowie, Olafsson, & Liefoghe, 2002). Daarom wordt verwacht dat kinderen uit een hoger leerjaar een meer gedetailleerde beschrijving zullen geven van pestgedrag en daarbij verschillende vormen van pestgedrag kunnen onderscheiden. Onderzoek van Fekkes et al. (2005) toont dat de meeste kinderen (30.9%) ervaringen hebben met schelden en dat daarna ervaringen met roddelen (24.8%), sociale exclusie (17.2%) en schoppen, slaan en duwen (14.7%) worden genoemd. Wij verwachten op basis van dit onderzoek daarom dat verbale vormen van pestgedrag het vaakst door respondenten worden genoemd en fysieke vormen van pestgedrag het minst vaak. Volgens Andreou en Bonoti (2010) noemen jongens in vergelijking met meisjes vaker kenmerken van fysieke vormen van pestgedrag en noemen meisjes eerder kenmerken van verbale vormen van pestgedrag. We verwachten daarom sekseverschillen te vinden ten aanzien van de beschrijvingen van de aard van pestgedrag. Verwacht wordt dat respondenten over het algemeen zullen noemen dat pestgedrag regelmatig voorkomt. Wat betreft de locatie van het pestgedrag wordt in lijn met onderzoek van Fekkes et al. (2005) verwacht dat door respondenten aangegeven zal worden dat het meeste pestgedrag plaatsvindt op het schoolplein of in het klaslokaal en soms in de schoolgangen en tijdens gym. Ditzelfde onderzoek toont dat een aanzienlijk aantal kinderen

(16.2%) regelmatig (een aantal keer per maand of vaker) het slachtoffer van pestgedrag is en 7% vaak (een aantal keer per week) (Fekkes et al., 2005). Verder wordt op basis van eerder onderzoek (Boulton & Underwood, 1992) verwacht dat respondenten slachtoffers beschrijven als klein en zwak. Volgens Fekkes et al. (2005) hebben slachtoffers over het algemeen minder zelfvertrouwen, zijn zij minder assertief, angstig en teruggetrokken. We verwachten daarom dat respondenten deze kenmerken zullen benoemen. Verder verwachten we op basis van het onderzoek van Fekkes et al. (2005) dat respondenten kinderen uit hetzelfde of een hoger leerjaar en met name jongens als daders omschrijven.

Ten aanzien van de visie van respondenten op hun eigen rol bij pestgedrag verwachten wij inconsistentie te vinden tussen de geclassificeerde pestrol en de zelf ervaren pestrol. De geclassificeerde rol wordt bepaald op basis van een zelfrapportage vragenlijst waarbij de vragen op handelingsniveau worden gesteld (bijv. "*Hoe vaak sla, schop of stomp jij andere kinderen?*"). De zelf ervaren pestrol wordt gebaseerd op de antwoorden van respondenten tijdens interviews, waarbij expliciet wordt gevraagd naar de pestrol van de respondenten. Dit leidt mogelijk tot onderrapportage van daders. Verwacht wordt namelijk dat kinderen niet snel toe zullen geven zelf te pesten (Goossens et al., 2012). We verwachten daarom met name inconsistentie te vinden tussen de geclassificeerde daders en hun zelf ervaren pestrol. Omdat we verwachten dat kinderen met leermoeilijkheden vaker als dader en dader/slachtoffer worden geclassificeerd, verwachten we bij de respondenten een hoge mate van inconsistentie te vinden tussen de geclassificeerde pestrol en zelf ervaren pestrol. Ook is het mogelijk dat respondenten een andere visie hebben op de definitie van pesten of bepaalde pestvormen niet als pestgedrag beschouwen, waardoor de geclassificeerde pestrol en de zelf ervaren pestrol niet overeenkomen. Er zijn ons verder geen studies bekend waarin geclassificeerde pestrollen worden vergeleken met zelf ervaren pestrollen.

Op basis van eerder onderzoek (Erling & Hwang, 2004) verwachten we verder dat respondenten slachtoffers het hebben van een ander uiterlijk als verklaring genoemd wordt voor slachtofferschap. Er is ons geen onderzoek bekend dat zich heeft gericht op verklaringen voor daderschap. Met betrekking tot de gevolgen van pestgedrag verwachten we op basis van onderzoek dat respondenten zowel externaliserende als internaliserende vormen probleemgedrag als gevolgen van slachtofferschap noemen (Perren, Ettekal, & Ladd, 2013), zoals agressie (Reijntjes et al., 2011), depressie, angst en zelfmoordgedachten (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010) en schaamte en schuldgevoel als gevolgen van daderschap (Menesini & Camodeca, 2008)².

Het vierde doel van dit onderzoek was inzicht verkrijgen in de visie van kinderen met

leermoeilijkheden op de aanpak van pesten door school en de leerkracht. Ten aanzien van visie onderzoeken we voor deze doelstelling: (1) beschrijvingen van preventieve en curatieve maatregelen door respondenten; (2) beschrijvingen van protocollen en methodieken door respondenten; (3) beschrijvingen van de persoonlijke aanpak van de leerkracht door respondenten en (4) beschrijvingen van de effectiviteit van de aanpak van school en de leerkracht volgens respondenten.

Ten aanzien van de aanpak van pestgedrag door scholen kan onderscheid worden gemaakt tussen preventieve maatregelen en curatieve maatregelen, methodieken en protocollen. Het is bekend dat het aantal preventie- en interventieprogramma's steeds meer toeneemt (Smith, 2011). Scholen en leerkrachten kunnen kiezen uit een groeiend aantal preventie- en interventieprogramma's dat hen kan helpen met het signaleren en aanpakken van ouderschap en slachtofferschap. Het Nederlands Ministerie van Onderwijs verplicht scholen tot het opstellen van een veiligheidsplan dat doorgaans tevens gericht is op pestgedrag (Rijksoverheid, 2011). Op basis hiervan wordt verwacht dat de meeste respondenten zullen noemen dat er sprake is van een protocol of methodiek op hun basisschool en dat zij hier een beschrijving van zullen geven.

Onderzoek toont dat meer dan 80% van de leerkrachten die op de hoogte is van pestgedrag een serieus gesprek met de betrokken ouders en slachtoffers (Dake et al., 2003). Daarnaast wordt ook het opstellen van klassenregels door leerkrachten vaak gebruikt om het pesten aan te pakken. Minder dan een derde van de leerkrachten uit het onderzoek van Dake et al. (2003) maakte gebruik van een gecombineerde aanpak. We verwachten op basis van dit onderzoek dat de meeste kinderen het voeren van een gesprek of het opstellen van klassenregels zullen noemen.

Uit het onderzoek van Fekkes et al. (2005) naar de visie van basisschoolleerlingen op de aanpak van de leerkracht blijkt dat 8.1% van de respondenten aangaf dat de leerkracht niets tegen het pesten deed, 9.5% aangaf dat de leerkracht wel iets tegen het pesten deed, maar dat het pesten erger werd, 19.5% aangaf dat de leerkracht wel iets tegen het pesten deed, maar dat er niets veranderde en 28.1% aangaf dat hetgeen de leerkracht tegen het pesten deed een positief effect had. In 34.8% van de gevallen was de leerkracht helemaal niet op de hoogte van het pestgedrag. Wij verwachten op basis van dit onderzoek dat de visies van respondenten op de aanpak van de leerkracht verschillend zullen zijn, maar dat een meerderheid van de respondenten aangeeft tevreden te zijn over de aanpak van pestgedrag op school. Er werd in het onderzoek van Fekkes et al. (2005) geen onderscheid gemaakt tussen verschillende pestrollen en we hebben daarom geen verwachting ten aanzien hiervan².

Methode^{1,2}

Type Onderzoek

Dit onderzoek was cross-sectioneel van opzet en explorerend van aard. Om de geldigheid van de onderzoeksmethoden te verhogen is er in dit onderzoek triangulatie van methoden toegepast. Het onderzoek was gebaseerd op zowel kwantitatieve als kwalitatieve gegevens. Door middel van kwantitatief onderzoek kan bewijs gevonden worden voor bestaande theorieën (Field, 2009). Om de subjectieve ervaringen van kinderen met en zonder leermoeilijkheden met ouderschap en slachtofferschap te meten werden zelfrapportage vragenlijsten afgenomen. Kwalitatief onderzoek is een methode voor het verkrijgen van rijke en gedetailleerde beschrijvingen en interpretaties van contexten, gebeurtenissen, situaties en sociale interacties. Het afnemen van open interviews is een kwalitatieve onderzoeksmethode om relatief nieuwe en complexe kwesties en fenomenen te exploreren (Boeije, 2010). Er werden in dit onderzoek open interviews gebruikt om de visie van kinderen met leermoeilijkheden op pestgedrag, hun eigen rol daarin en de aanpak van pesten door school en de leerkracht te onderzoeken.

Respondenten

De kinderen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen kwamen van drie reguliere basisscholen in Nederland. De zelfrapportage vragenlijsten werden door 192 kinderen ingevuld, waarvan 87 (45.3%) jongens en 105 (54.7%) meisjes. De kinderen waren tussen de 9 en 12 jaar en waren afkomstig uit de provincies Gelderland en Utrecht. De meeste respondenten waren van Nederlandse afkomst (99.5%). Van de respondenten zat 30.2% in groep zes, 30.2% in groep zeven en 39.6% in groep acht van het basisonderwijs. Het ging hierbij om een selecte steekproef en daarnaast moet er bij het interpreteren van de resultaten rekening mee worden gehouden dat de kinderen genest waren: veel kinderen zaten immers in dezelfde klas op dezelfde school, hadden dezelfde leerkracht, volgden hetzelfde lesprogramma, enzovoort (Landsheer, 't Hart, De Goede, & Van Dijk, 2010). Daarnaast was de steekproef niet representatief voor de populatie, omdat bijna alle respondenten van Nederlandse afkomst waren. Uit de groep kinderen die de zelfrapportage vragenlijsten hadden ingevuld werden vervolgens 22 kinderen met leermoeilijkheden geselecteerd voor de open interviews. Deze kinderen hadden een D/E of V-score op ten minste één hoofdvak (rekenen, spellen of lezen). Door middel van een classificatieprocedure zijn zes (27.3%) ouders, zes (27.3%) slachtoffers, drie (13.6%) vader/slachtoffers en zeven (31.8%) niet betrokkenen geselecteerd. Bij kwalitatief onderzoek wordt gestreefd naar inhoudelijke generalisatie. Dit houdt in dat de resultaten van het onderzoek overdraagbaar zijn op of vergelijkbaar zijn met

situaties die niet zijn onderzocht (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009). Omdat alle respondenten van Nederlandse afkomst waren en in groep zes, zeven of acht zaten kunnen de resultaten niet worden gegeneraliseerd naar andere etnische groepen (bijvoorbeeld Turks of Marokkaans) of andere leerjaren. Verder is slechts een klein aantal ($n = 22$) kinderen geïnterviewd van een beperkt aantal scholen.

Metingen

Omgaan Met Elkaar Vragenlijst. Er werd gebruik gemaakt van de Omgaan Met Elkaar Vragenlijst [OMEV] (Baar, 2012) om de subjectieve ervaringen van kinderen met ouderschap en slachtofferschap te meten. Deze zelfrapportage vragenlijst is een Nederlandse versie van de Social Experience Questionnaire - Self Report (SEQ-S) (Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995, 1996; Grotpeter & Crick, 1996). Om een *gender bias* te voorkomen werden verschillende vormen van ouderschap en slachtofferschap (Card, Stucky, Salawana, & Little, 2008) onderzocht: fysieke (bv., slaan, duwen), verbale (bv. dreigen met fysiek geweld, schelden) en relationele (anderen schaden door het manipuleren van relaties, door bv. roddels te verspreiden, anderen te negeren of te dreigen met exclusie).

Daderschap. De schaal Daderschap bestond uit 11 items en vragen waren bijvoorbeeld: “*Hoe vaak sla, schop of stomp jij andere kinderen?*” (fysiek), “*Hoe vaak schreeuw of scheld jij tegen een ander kind?*” (verbaal) en “*Hoe vaak klets jij wel eens over iemand, zodat andere kinderen die persoon niet meer aardig vinden?*” (relationeel).

Slachtofferschap. De schaal Slachtofferschap bestond eveneens uit 11 items en vragen waren bijvoorbeeld: “*Hoe vaak word je door een ander kind geslagen, geschopt of gestompt?*” (fysiek), “*Hoe vaak schreeuwt of scheldt een ander kind tegen je?*” (verbaal) en “*Hoe vaak mag jij niet meedoen met een vriendengroepje, als ze kwaad op jou zijn?*” (relationeel).

De items werden beantwoord op een vijfpuntsschaal (1 = *nooit*, 5 = *bijna altijd*). De vragenlijst bevatte ook de schalen Prosociaal Gedrag en Ontvanger van Prosociaal Gedrag, echter werden de antwoorden op de items van deze schalen in dit onderzoek niet meegenomen maar slechts als *fillers* gebruikt. Cronbach's alfa was .83 voor de schaal Daderschap en .88 voor de schaal Slachtofferschap. Onderzoek naar de psychometrische kwaliteiten van de SEQ-S toont aan dat de vragenlijst intern consistent is. Ook werd bewijs gevonden voor de predictieve validiteit, discriminante validiteit en constructvaliditeit van de SEQ-S (Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996).

Topics interviews. In dit onderzoek werden open interviews gebruikt om de visie van kinderen met leermoeilijkheden op pestgedrag, hun eigen rol daarin en de aanpak

van pesten door school en de leerkracht te onderzoeken. In de introductie werden eerst het doel, de procedure, de structuur en de inhoud van het interview uitgelegd aan de respondenten. Ter verificatie van de antwoorden van de respondenten werd ieder topic afgesloten met een samenvatting door de onderzoeker. Anonimiteit werd gewaarborgd, wat bijdroeg aan de validiteit en betrouwbaarheid van de interview data. De interviews bestonden uit vier topics. Topic één en twee betroffen de derde doelstelling van ons onderzoek en topics drie en vier betroffen de vierde doelstelling: (1) de visie van respondenten op pestgedrag (hun beschrijvingen van de definitie, aard, locatie en mate van pestgedrag, daderprofielen en slachtofferprofielen en hun eigen rol in pestgedrag); (2) beschrijvingen van de verklaringen en gevolgen van pestgedrag (hun beschrijvingen van de ernst, oorzaken en gevolgen van ouderschap en slachtofferschap); (3) beschrijvingen van de aanpak van pestgedrag door school en de leerkracht (hun beschrijvingen van preventieve maatregelen, curatieve maatregelen, methodieken, protocollen en de persoonlijke aanpak van de leerkracht) en (4) de visie van respondenten op de effectiviteit van de aanpak van school en de leerkracht.

Procedure

De onderzoekers hebben verschillende reguliere basisscholen per e-mail benaderd met informatie over het onderzoek en de vraag om hieraan deel te nemen. Drie scholen wilden medewerking verlenen aan het onderzoek. Aan alle ouders van de kinderen uit groep zes, zeven en acht werd hun *informed consent* (geïnformeerde toestemming) voor deelname aan het onderzoek gevraagd. Voorafgaand aan het onderzoek werd aan de ouders van de kinderen een brief meegegeven met informatie over het onderzoek. Ouders werd hierin expliciet gevraagd of zij wel of niet toestemming verleenden voor deelname aan het onderzoek. Aan zowel de ouders als de kinderen werd uitgelegd dat hun anonimiteit werd gewaarborgd. Van alle ouders heeft 98% toestemming gegeven om hun kind deel te laten nemen aan het onderzoek. Daarnaast namen de kinderen op vrijwillige basis deel aan het onderzoek. De kinderen hebben op school in hun eigen klas de OMEV (Baar, 2012) ingevuld. De kinderen kregen hieraan voorafgaand een klassikale instructie van de twee onderzoekers. Hierbij werd niet het specifieke doel van het onderzoek uitgelegd, om de antwoorden van kinderen op de vragenlijst niet te beïnvloeden. Vervolgens zijn 22 kinderen geselecteerd bij wie enkele weken na afname van de vragenlijsten open interviews zijn afgenomen. De interviews werden door de onderzoekers in gemiddeld twintig minuten afgenomen en vonden plaats op de school van de respondenten. Om elkaar te kunnen controleren, aanvullen en coachen en om de betrouwbaarheid van de interview data te verhogen waren bij alle interviews beide onderzoekers aanwezig. Alle interviews werden opgenomen met een voice recorder en

volledig uitgeschreven.

Data-analyse

Om inzicht te verkrijgen in een mogelijk verschil in de prevalentie van daderschap en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden, werd gebruik gemaakt van een 'variable-oriented approach' (doelstelling één). De 'variable-oriented approach' gaf inzicht in continue scores van kinderen op de schalen slachtofferschap en daderschap, waarbij de gemiddelden en standaarddeviaties van de steekproef op deze schalen in kaart werden gebracht. De scores op de vragenlijst OMEV (Baar, 2012) werden gebruikt om de potentiële verschillen wat betreft de prevalentie van daderschap en slachtofferschap bij kinderen met en zonder leermoeilijkheden vast te stellen. Er werd een 2 x 2 x 3 (Categorie [kinderen met leermoeilijkheden, kinderen zonder leermoeilijkheden] x Sekse [jongens, meisjes] x Leerjaar [groep 6, groep 7, groep 8]) meervoudige variantieanalyse uitgevoerd (MANOVA). Hierbij golden de scores van de kinderen uit de twee verschillende groepen op de schalen slachtofferschap en daderschap als afhankelijke variabelen. Om gebruik te maken van een meervoudige variantieanalyse moet worden voldaan aan de volgende voorwaarden: (1) minimaal interval meetniveau van afhankelijke variabelen en nominaal meetniveau van onafhankelijke variabelen; (2) gelijke spreiding van residuen per X-waarde (homoscedasticiteit); (3) normale verdeling van residuen per X-waarde; (4) onafhankelijkheid van waarnemingen; (5) geen uitbijters en (6) aselechte steekproef. De afhankelijke variabelen waren van interval meetniveau en de onafhankelijke variabelen waren van nominaal meetniveau. Om te controleren of de spreiding per X-waarde ongeveer gelijk was werden spreidingsdiagrammen gemaakt. Aan de assumptie voor homoscedasticiteit werd voldaan. Om te controleren of de residuen per X-waarde normaal verdeeld waren werden histogrammen gemaakt. Een box-plot toonde aan dat de variabelen leermoeilijkheden, sekse en leerjaar bij benadering normaal verdeeld waren. Aan de voorwaarde van onafhankelijkheid van waarnemingen werd voldaan. Er waren enkele uitbijters, deze waren echter niet van invloed op de resultaten. Aan de voorwaarde van een aselechte steekproef werd niet voldaan. Een enkelvoudige variantieanalyse (ANOVA) werd vervolgens uitgevoerd voor het onderzoeken van sekseverschillen en verschillen in leerjaar wat betreft de prevalentie van daderschap en slachtofferschap.

Om inzicht te verkrijgen in een mogelijk verschil in prevalentie van verschillende pestrollen tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden, werd gebruik gemaakt van een 'person-oriented approach' (doelstelling twee). De 'person-oriented approach' leidde tot een classificatie van kinderen in verschillende pestrollen, namelijk dader, slachtoffer en niet

betrokkenen. De criteria van Crick et al. (Baar, 2012, Crick, 1997, Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996) werden hiervoor gebruikt. Wanneer de score van een kind meer dan één standaarddeviatie boven het gemiddelde van de steekproef was op de schaal Daderschap, en beneden dit criterium op de schaal Slachtofferschap, werd het kind geclassificeerd als dader. Een kind werd geclassificeerd als niet betrokken wanneer de score op zowel de schaal Daderschap als op de schaal Slachtofferschap beneden het criterium van één standaarddeviatie boven het gemiddelde viel. Een vergelijkbare procedure werd gebruikt voor het classificeren van slachtoffers. De combinatie van een ‘variable-oriented approach’ en een ‘person-oriented approach’ gaf ons meer complete en meer specifieke informatie inzake pestgedrag en pestrollen (Baar, 2012). *Peer-ratings* van Salmivalli en Kaukiainen (2004) toonden bijvoorbeeld dat de gemiddelde scores van jongens op fysieke en verbale (openlijk pestgedrag) en indirecte agressie (relationeel pestgedrag) hoger waren, maar de ‘person-oriented approach’ toonde een non agressieve groep en een relationeel agressieve groep waarin meisjes oververtegenwoordigd waren.

Om inzicht te verkrijgen in de visie van kinderen met leermoeilijkheden op pestgedrag, hun eigen rol daarin en de aanpak van pestgedrag door school en de leerkracht werd kwalitatief onderzoek verricht. Er werden in dit onderzoek open interviews gebruikt. De kinderen met leermoeilijkheden met de meest extreme scores op de schalen Daderschap en Slachtofferschap op de OMEV (Baar, 2012) werden hiervoor geselecteerd. Kinderen met leermoeilijkheden werden geclassificeerd op basis van minstens één D/E of V score op één van de hoofdvakken (rekenen, spellen of lezen). Er werden zoveel mogelijk kinderen geselecteerd met de meest lage scores op de meeste hoofdvakken.

De open interviews werden geanalyseerd volgens de kwalitatieve methode van Baar (2002) en Baarda, De Goede en Teunissen (2001). Deze analyse bestond uit drie fases en werd uitgevoerd volgens acht stappen. In de eerste analyse-fase werden alle interviews gelabeld. De tweede analyse-fase leidde tot het definiëren van kernlabels en in de laatste analyse-fase werd de intersubjectiviteit vastgesteld en de vraagstelling beantwoord. Om bij te dragen aan de betrouwbaarheid en constructvaliditeit van de kwalitatieve analyses: (a) werkten de onderzoekers samen door middel van overleg en overeenstemming (Lincoln & Guba, 1985); (b) werden de labels in iedere fase van de analyse gecodeerd zodat de herkomst en inhoud van elk label konden worden gecontroleerd door de andere onderzoeker; (c) werden zoveel mogelijk de letterlijke bewoordingen van de respondent weergegeven in de labels.

Resultaten

Vershil in Prevalentie van Pestgedrag naar Leermoeilijkheden, Sekse en Leerjaar^{1,2}

Om mogelijke verschillen wat betreft de prevalentie van scores op ouderschap en slachtofferschap bij kinderen met en zonder leermoeilijkheden vast te stellen werd een 2 x 2 x 3 (Categorie [kinderen met leermoeilijkheden, kinderen zonder leermoeilijkheden] x Sekse [jongens, meisjes] x Leerjaar [groep 6, groep 7, groep 8]) Wilks' Lambda meervoudige variantieanalyse uitgevoerd (MANOVA) (zie Tabel 1 voor gemiddelden en standaarddeviaties). We hadden geen hypothese geformuleerd wat betreft een mogelijk verschil in de prevalentie van pestgedrag tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden. Er werd geen significant hoofdeffect van categorie gevonden. Naar aanleiding van inconsistente onderzoeksbevindingen van eerdere wetenschappelijke onderzoeken hadden we geen verwachting ten aanzien van mogelijke sekseverschillen, maar er werd een significant hoofdeffect van sekse gevonden, $F(2, 179) = 11.34, p < .001, \eta_p^2 = .11$. De effectgrootte was gemiddeld. Verder werd er zoals verwacht een significant hoofdeffect van leerjaar gevonden, $F(4, 358) = 3.43, p = .009, \eta_p^2 = .04$. Deze effectgrootte was klein (Cohen, 1988). Er werden tenslotte geen significante interactie-effecten gevonden.

Verdere enkelvoudige variantieanalyses toonden dat jongens ($M = 1.84, SD = 0.51$) in vergelijking met meisjes ($M = 1.49, SD = 0.39$) significant hoger scoorden op ouderschap, $F(1, 190) = 29.61, p < .001, \eta_p^2 = .14$. De effectgrootte was groot (Cohen, 1988). Daarnaast scoorden jongens ($M = 1.94, SD = 0.65$) in vergelijking met meisjes ($M = 1.74, SD = 0.65$) significant hoger op slachtofferschap, $F(1, 190) = 4.34, p = .038, \eta_p^2 = .02$. Deze effectgrootte was klein (Cohen, 1988). Verder toonden enkelvoudige variantieanalyses dat kinderen uit groep acht ($M = 1.73, SD = 0.47$) hoger scoorden op ouderschap in vergelijking met kinderen uit groep zeven ($M = 1.64, SD = 0.50$) en groep zes ($M = 1.55, SD = 0.45$). De Tukey HSD post-hoc test toonde echter aan dat er geen sprake was van significante verschillen. Tenslotte toonden enkelvoudige variantieanalyses dat kinderen uit groep zes ($M = 1.89, SD = 0.76$) hoger scoorden op slachtofferschap in vergelijking met kinderen uit groep zeven ($M = 1.87, SD = 0.62$) en groep acht ($M = 1.76, SD = 0.59$). De Tukey HSD post-hoc test toonde echter wederom aan dat er geen sprake was van significante verschillen.

Tabel 1

Gemiddelde zelf–gerapporteerde scores op ouderschap en slachtofferschap naar categorie, sekse en leerjaar (standaarddeviaties tussen haakjes)

| | Jongens (n = 87) | Meisjes (n = 105) | Leerjaar 6 (n = 58) | Meisjes (n = 33) | Leerjaar 7 (n = 58) | Meisjes (n = 33) | Leerjaar 8 (n = 76) | Jongens (n = 37) | Meisjes (n = 39) |
|-------------------------------|---------------------|----------------------|------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|---------------------|
| Leermoeilijkheden | | | | | | | | | |
| Daderschap | 1.82 (0.55) | 1.64 (0.50) | 1.60 (0.44) | 1.48 (0.42) | 1.99 (0.55) | 1.56 (0.48) | 1.83 (0.58) | 1.88 (0.52) | |
| Slachtofferschap | 1.92 (0.67) | 1.97 (0.77) | 1.79 (0.69) | 2.22 (0.90) | 2.14 (0.83) | 1.99 (0.70) | 1.83 (0.50) | 1.72 (0.72) | |
| Geen leermoeilijkheden | | | | | | | | | |
| Daderschap | 1.85 (0.48) | 1.40 (0.28) | 1.82 (0.60) | 1.38 (0.28) | 1.81 (0.51) | 1.33 (0.21) | 1.90 (0.37) | 1.46 (0.38) | |
| Slachtofferschap | 1.95 (0.63) | 1.62 (0.54) | 2.07 (0.76) | 1.68 (0.69) | 1.80 (0.41) | 1.62 (0.40) | 1.96 (0.65) | 1.57 (0.48) | |

Frequentiepercentages Pestrollen naar Leermoeilijkheden, Sekse en Leerjaar^{1, 2}

De scores op de OMEV (Baar, 2012) werden gebruikt om de kinderen te classificeren met betrekking tot vier afzonderlijke pestrollen: vier rollen voor kinderen met leermoeilijkheden en dezelfde vier rollen voor kinderen zonder leermoeilijkheden (zie Tabel 2). De resultaten toonden aan dat de meerderheid van de totale steekproef niet betrokken was bij ouderschap en/of slachtofferschap (71.9%). Dit gold met name voor kinderen zonder leermoeilijkheden (67.4% van de jongens en 91.2% van de meisjes). Van de kinderen met leermoeilijkheden was 56.1% van de jongens en 59.5% van de meisjes niet betrokken. In tegenstelling tot wat we verwachtten toonden de resultaten dat zowel jongens (17.1%) als

meisjes (24.3%) met leermoeilijkheden relatief vaker als slachtoffer werden geclassificeerd dan jongens (2.2%) en meisjes (7.4%) zonder leermoeilijkheden. Meisjes met leermoeilijkheden (13.5%) werden daarnaast ook relatief vaker als dader geclassificeerd dan meisjes zonder leermoeilijkheden (1.5%), dit verschil gold niet voor jongens met en zonder leermoeilijkheden. De resultaten waren daarom gedeeltelijk in lijn met de verwachting dat kinderen met leermoeilijkheden vaker als dader werden geclassificeerd dan kinderen zonder leermoeilijkheden. We verwachtten dat de prevalentie van dader/slachtoffers hoger zou zijn bij kinderen met leermoeilijkheden. Echter, de verschillen in prevalentie van dader/slachtoffers tussen kinderen met en zonder leermoeilijkheden waren gering.

In beide categorieën werden jongens zoals verwacht vaker geclassificeerd als dader dan meisjes. Van de jongens met leermoeilijkheden werd 22% als dader geclassificeerd en van de jongens zonder moeilijkheden 23.9%. Van de meisjes met en zonder leermoeilijkheden waren deze percentages 13.5% en 1.5%. Ook werden jongens zoals verwacht in beide categorieën vaker als dader/slachtoffer geclassificeerd dan meisjes. Van de jongens met leermoeilijkheden werd 4.9% als dader/slachtoffer geclassificeerd en van de meisjes met leermoeilijkheden 2.7%. Van de jongens en meisjes zonder leermoeilijkheden waren deze percentages 6.5% en 0.0%. We verwachtten geen sekseverschillen ten aanzien van de prevalentie van slachtoffers. Meisjes werden in beide categorieën vaker als slachtoffer en als niet betrokken geclassificeerd. Van de meisjes met leermoeilijkheden werd 24.3% als slachtoffer en 59.5% als niet betrokken geclassificeerd en van de jongens met leermoeilijkheden waren deze percentages 17.1% en 56.1%. Van de meisjes zonder leermoeilijkheden werd 7.4% als slachtoffer en 91.2% als niet betrokken geclassificeerd en van de jongens zonder leermoeilijkheden golden percentages van 2.2% en 67.4%. Er werden geen opmerkelijke verschillen tussen de verschillende leerjaren gevonden wat betreft de prevalentie van verschillende pestrollen. We hadden verwacht dat de prevalentie van niet betrokkenen hoger zou zijn in een hoger leerjaar.

Tabel 2

Frequentiepercentages van pestrollen naar categorie, sekse en leerjaar

| | Jongens (%) | Meisjes (%) | Leerjaar 6 (%) (n = 58) | | Leerjaar 7 (%) (n = 58) | | Leerjaar 8 (%) (n = 76) | |
|---------------------------------|-------------|-------------|----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|----------------------------|------------------|
| Leermoeilijkheden en Pestrollen | (n = 87) | (n = 105) | Jongens (n = 25) | Meisjes (n = 33) | Jongens (n = 25) | Meisjes (n = 33) | Jongens (n = 37) | Meisjes (n = 39) |
| Leermoeilijkheden | | | | | | | | |
| Dader | 22.0 | 13.5 | 9.1 | 0.0 | 23.1 | 13.3 | 29.4 | 25.0 |
| Slachtoffer | 17.1 | 24.3 | 18.2 | 40.0 | 15.4 | 20.0 | 17.6 | 16.7 |
| Dader/slachtoffer | 4.9 | 2.7 | 0.0 | 10.0 | 15.4 | 0.0 | 0.0 | 0.0 |
| Niet betrokken | 56.1 | 59.5 | 72.7 | 50.0 | 46.2 | 66.7 | 52.9 | 58.3 |
| Geen leermoeilijkheden | | | | | | | | |
| Dader | 23.9 | 1.5 | 14.3 | 0.0 | 41.7 | 0.0 | 20.0 | 3.7 |
| Slachtoffer | 2.2 | 7.4 | 0.0 | 8.7 | 0.0 | 5.6 | 5.0 | 7.4 |
| Dader/slachtoffer | 6.5 | 0.0 | 7.1 | 0.0 | 0.0 | 0.0 | 10.0 | 0.0 |
| Niet betrokken | 67.4 | 91.2 | 78.6 | 91.3 | 58.3 | 94.4 | 65.0 | 88.9 |

Vervolgens worden voor doelstelling drie en vier de belangrijkste bevindingen besproken, waarbij de kernlabels worden gebruikt die tijdens de analyse van de resultaten zijn ontwikkeld. Deze kernlabels staan cursief gedrukt en worden aangevuld met citaten uit de interviews. Dit gedeelte is kwalitatief van aard en is er in de eerste plaats op gericht om de aard van pestgedrag en de aanpak van pesten door school en de leerkracht te beschrijven. Daarnaast werd ook gekeken naar de prevalentie van bepaalde aspecten onder de 22 respondenten.

Visie op Pesten en Eigen Rol

Definitie.² Er werd geen verwachting opgesteld wat betreft de visie van kinderen op de definitie van pesten. Toen gevraagd werd naar de visie van respondenten op de definitie van pesten noemden de meeste respondenten de *systematische aard* (36.4%) van het pestgedrag. Jongens noemden vaker de systematische aard van het pestgedrag (54.6%) dan meisjes (18.2%). In groep zes werd de systematische aard genoemd door 37.5% van de respondenten, in groep zeven door 30.0% van de respondenten en in groep acht door 50.0% van de respondenten. Verder werd de *intentie een ander persoon te kwetsen* (13.6%) of *ongemak bij die persoon te veroorzaken* (45.5%) door verschillende respondenten genoemd. Zowel de intentie een ander persoon te kwetsen als het veroorzaken van ongemak werd vaker genoemd door jongens (18.2%) dan meisjes (9.1%). In groep zes werden deze criteria genoemd door 12.5% van de respondenten, in groep zeven door 10.0% van de respondenten en in groep acht door 25.0% van de respondenten.

Pesten is echt iemand kwetsen met bijvoorbeeld met mij, met mijn naam, of met discriminatie. En treiteren, echt een beetje irriteren wat de ander dan niet leuk en irritant vindt. [R16, D]

Daarnaast noemden enkele respondenten de *langdurigheid* (13.6%) van pestgedrag. De respondenten die de langdurigheid van het pesten noemden waren allen vrouwen (27.3%) en dit waren respondenten uit groep zes (12.5%) en groep zeven (25.0%). De asymmetrische machtsverhouding tussen dader en slachtoffer kwam bij geen van de respondenten ter sprake toen gevraagd werd naar de definitie van pesten. Wel werd vaak genoemd dat pesten erger is dan plagen, omdat *plagen een grapje is* (50.0%). Dat pesten erger is dan plagen werd vaker genoemd door meisjes (54.6%) dan jongens (18.2%). In groep zes werd dit genoemd door 37.5% van de respondenten, in groep zeven door 30.0% van de respondenten en in groep acht door 50.0% van de respondenten. Dat plagen een grapje is werd vaker genoemd door meisjes (63.6%) dan door jongens (36.4%) en werd genoemd door 25.0% van de respondenten uit groep zes, 70.0% van de respondenten uit groep zeven en 50.0% van de respondenten uit groep acht. 22.7% van de geïnterviewde respondenten beschreef pesten zonder één van de criteria te noemen. 50.0% van de respondenten noemde één criterium. Jongens noemden vaker één criterium van pesten (63.6%) dan meisjes (36,4%) en dit waren respondenten uit alle leerjaren. 50.0% van de geclassificeerde daders, 66,7% van de geclassificeerde slachtoffers, 33.3% van de geclassificeerde dader/slachtoffers en 42.9% van de geclassificeerde niet betrokkenen noemde één criterium van pestgedrag. 22.7% van de

respondenten noemde twee criteria van pestgedrag. Meisjes noemden vaker twee criteria van pestgedrag (36.4%) dan jongens (9.1%) en deze respondenten kwamen uit groep zes (37.5%) en zeven (20.0%). 16.7% van de geclassificeerde daders, 33.3% van de geclassificeerde slachtoffers, 0.0% van de geclassificeerde dader/slachtoffers en 28.6% van de geclassificeerde niet betrokkenen noemde twee criteria van pestgedrag. Slechts 4.5% van de respondenten noemde drie criteria van pestgedrag. Dit betrof een mannelijke respondent geclassificeerd als dader uit groep acht. Deze resultaten waren in tegenstrijd met de verwachting dat kinderen in een hoger leerjaar een meer gedetailleerde beschrijving, en dus meer criteria, van pestgedrag zouden geven. Wanneer gevraagd werd naar de definitie van pesten gaven de respondenten met name voorbeelden van hoe het pestgedrag er uit ziet; de aard van het pestgedrag. De criteria van pesten kwamen in eerste instantie niet naar voren in hun beschrijvingen van pesten.

Aard.¹ In lijn der verwachting noemden de meeste respondenten voorbeelden van *verbaal* pesten om de aard van pestgedrag op school te omschrijven (90.9%). Onder verbaal pesten vielen *schelden, bijnamen geven* en *uitlachen*. Twee respondenten noemden ook *cyberpesten* als voorbeeld. Meisjes noemden vaker verbale vormen van pestgedrag (100%) dan jongens (81.8%) en hoe hoger het leerjaar, hoe minder respondenten verbale vormen van pestgedrag noemden. Van de respondenten uit groep zes noemde iedere respondent verbale vormen van pestgedrag (100%), van de respondenten uit groep zeven 90% en van de respondenten uit groep acht 75%. In tegenstelling tot wat we verwachtten noemde een groot deel van de respondenten ook voorbeelden van *fysiek* pesten (72.7%). Onder fysiek pesten werden *schoppen, slaan, vechten, aan iemand zitten* en *iemand achterna zitten* verstaan. Zoals verwacht noemden jongens vaker fysieke vormen van pestgedrag (90.9%) dan meisjes (81.8%). Hoe hoger het leerjaar, hoe minder respondenten fysieke vormen van pestgedrag noemden. Alle respondenten uit groep zes noemden fysieke vormen van pestgedrag (100%), 90% van de respondenten uit groep zeven noemde ook fysieke vormen van pestgedrag en in groep acht was dit 50%. Ook werden vormen van *relationeel* pesten genoemd (54.6%). Onder relationeel pesten vielen *buitensluiten* en *roddelen*. Meisjes noemden vaker vormen van relationeel pestgedrag (81.8%) dan jongens (36.4%). Oudere kinderen noemden vaker vormen van relationeel pestgedrag (groep acht, 100%) dan jongere kinderen (groep zes en zeven, 50%). Tenslotte noemde een aantal respondenten voorbeelden van *materieel* pesten (22.7%). Hieronder vielen *dingen afpakken* en *dingen kapot maken*. Meisjes noemden vaker voorbeelden van materieel pesten (36.4%) dan jongens (9.1%) en dit waren allemaal respondenten uit groep zes of zeven. Ten aanzien van leerjaar werden in

tegenstelling tot wat we verwachtten geen opmerkelijke verschillen gevonden in de beschrijvingen van de aard van pestgedrag door respondenten.

Locatie.¹ Zoals we verwachtten gaf het merendeel van de respondenten aan dat pesten vooral op het schoolplein plaatsvindt (81.8%). Volgens de respondenten wordt er zowel na schooltijd (40.9%) als in de pauzes (63.6%) gepest. Volgens een aantal respondenten vindt het pesten ook plaats in de klas (31.8%). Een groot aantal respondenten (45.5%) gaf aan dat het pesten in ieder geval plaatsvindt wanneer de leerkracht er niet is:

Meestal als de juf weg is gaan ze lopen treiteren, of als we met de bal bezig zijn gaan ze andere kinderen treiteren, of iemand staat op de wacht voor als de juf er aan komt. Die zegt dan ze komt er aan en dan gaan ze stoppen en een spelletje spelen met de bal. En dan doen ze net of ze helemaal niks hebben gedaan. [R16, D]

Mate.² We verwachtten dat de meeste respondenten zouden noemen dat pestgedrag op hun basisschool regelmatig voorkomt. Het merendeel van de respondenten gaf aan dat pesten *soms* (40.9%) plaatsvindt op hun basisschool. Dit werd genoemd door 66.7% van de geclassificeerde slachtoffers en 42.8% van de geclassificeerde niet betrokkenen. Volgens 31.8% van de respondenten komt pesten weinig voor. Dit werd het meest genoemd door de geclassificeerde daders (66.7%). Verder noemden ook geclassificeerde slachtoffers (33.3%), daders/slachtoffers (33.3%) en niet betrokkenen (14.3%) dat pesten weinig voorkomt. Enkele respondenten gaven aan dat pestgedrag binnen de school *vaak* voorkomt (22.7%). Dit werd het meest genoemd door de geclassificeerde dader/slachtoffers (66.7%), maar ook de geclassificeerde daders (33.3%) en niet betrokkenen (14.3%) noemden dat pesten binnen de school vaak voorkomt. Eén respondent (4.5%) gaf aan dat pesten helemaal *nooit* voorkomt op zijn basisschool. Deze respondent was geclassificeerd als niet betrokken.

Dader profielen.² In lijn der verwachting beschreef een groot deel van de respondenten daders als *oudere kinderen* (40.9%). Verder werden daders beschreven als *grove kinderen* (40.9%), *kinderen die zich stoer voelen* (36.4%), *zelfverzekerde kinderen* (18.2%), *kinderen die durven* (13.6%) en *populaire kinderen* (13.6%). In tegenstelling tot wat werd verwacht noemden de respondenten niet dat de daders veelal jongens waren.

Kinderen die een beetje bazig doen en vooral de hogere groepen omdat ze zich groot voelen tegenover een beetje kleinere kinderen. [R8, NB]

Slachtoffer profielen.² Slachtoffers zijn volgens de respondenten *kinderen die niet voor zichzelf opkomen* (22.7%) en *verlegen kinderen* (22.7%). Daarnaast beschreven zij slachtoffers als *jongere kinderen* (13.6%), *zwakke kinderen* (13.6%) en *kinderen die weinig*

vrienden hebben (13.6%).

Kinderen die verlegen zijn en die niks terug durven te doen. [R17, NB]

Ervaren rol.¹ De consistentie tussen de geclassificeerde pestrol en de zelf ervaren pestrol was 54.5% (Tabel 3). Zoals verwacht kwam de zelf ervaren pestrol bij een groot deel van de respondenten (45.5%) niet overeen met hun geclassificeerde pestrol op basis van de OMEV (Baar, 2012). De meeste respondenten werden als *niet betrokken* geclassificeerd (31.8%). Deze geclassificeerde pestrol kwam in 71.4% van de gevallen overeen met de zelf ervaren pestrol en de consistentie was zoals verwacht relatief hoog. De overige respondenten die werden geclassificeerd als niet betrokken ervoeren zelf slachtoffer (14.3%) of dader/slachtoffer te zijn (14.3%). Er werden evenveel *daders* (27.3%) als *slachtoffers* (27.3%) geclassificeerd. Voor daders gold dat de classificatie in 50% van de gevallen overeen kwam met de zelf ervaren pestrol. De overige 50% gaf aan niet betrokken te zijn bij pestgedrag. De consistentie voor geclassificeerde slachtoffers en de zelf ervaren pestrol was zoals verwacht hoger dan bij daders: 66.7% van deze respondenten ervoer zelf slachtoffer te zijn. De overige respondenten die werden geclassificeerd als slachtoffer ervoeren dader/slachtoffer (16.7%) of niet betrokken (16.7%) te zijn. Tenslotte werd 13.6% van de respondenten als *dader/slachtoffer* geclassificeerd. Geen van deze respondenten (0.0%) ervoer zelf dader/slachtoffer te zijn. De meeste van deze respondenten (66.7%) ervoeren zelf slachtoffer te zijn en de overige respondenten (33.3%) ervoeren niet betrokken te zijn. Zoals verwacht was de consistentie voor de geclassificeerde dader/slachtoffers en de zelf ervaren pestrol dus laag.

Tabel 3

Geclassificeerde en zelf ervaren pestrollen

| Respondent | Geclassificeerde pestrol | Zelf ervaren pestrol |
|------------|--------------------------|----------------------|
| 1 | Dader | Niet betrokken |
| 2 | Slachtoffer | Dader slachtoffer |
| 3 | Niet betrokken | Slachtoffer |
| 4 | Dader | Dader |
| 5 | Slachtoffer | Niet betrokken |
| 6 | Dader/slachtoffer | Slachtoffer |
| 7 | Dader/slachtoffer | Niet betrokken |
| 8 | Niet betrokken | Niet betrokken |
| 9 | Slachtoffer | Slachtoffer |
| 10 | Dader | Niet betrokken |
| 11 | Slachtoffer | Slachtoffer |
| 12 | Dader/slachtoffer | Slachtoffer |
| 13 | Niet betrokken | Dader/slachtoffer |
| 14 | Dader | Dader |
| 15 | Niet betrokken | Niet betrokken |
| 16 | Dader | Niet betrokken |
| 17 | Niet betrokken | Niet betrokken |
| 18 | Niet betrokken | Niet betrokken |
| 19 | Slachtoffer | Slachtoffer |
| 20 | Dader | Dader |
| 21 | Niet betrokken | Niet betrokken |
| 22 | Slachtoffer | Slachtoffer |

Verklaringen daderschap.¹ Als verklaring voor daderschap noemde een aantal respondenten *erbij willen horen* (36.4%). Een even groot aantal respondenten zag *terugpesten* (36.4%) als verklaring. Verder werden uiteenlopende verklaringen genoemd, zoals *iemand imiteren*, *jaloerie*, *voor iemand opkomen* of *iets ergs hebben meegemaakt*. Er werden door de respondenten bijna geen verklaringen voor pestgedrag gegeven waarin een verband met

leermoeilijkheden naar voren kwam. Slechts één respondent (4.5%) noemde een verband tussen ouderschap en leermoeilijkheden:

Dat ze jaloers zijn op de kinderen die wel goed kunnen werken. En dat ze dan gaan pesten met 'nerd, nerd' en zo. [R7, D/S]

Verklaringen slachtofferschap.¹ *Anders zijn* werd zoals verwacht door de meeste respondenten als verklaring voor gepest worden genoemd (59.1%). Slachtofferschap werd door de respondenten dus met name toegeschreven aan kindkenmerken. In lijn der verwachting werd vooral een verband gezien tussen slachtofferschap en een *ander uiterlijk* (40.9%). De respondenten gaven onder andere aan dat kinderen vanwege hun kleding en gewicht gepest worden. Naast een ander uiterlijk werden ook *andere interesses* als reden om gepest te worden genoemd (9.1%). Er werden verschillende andere verklaringen genoemd, waarvan de meeste ook kindkenmerken. Dit in tegenstelling tot ouderschap, waarbij respondenten ook omgevingskenmerken als verklaringen noemden. Als verklaringen voor slachtofferschap noemden de kinderen onder andere *niet goed genoeg zijn, stil zijn* en *zwak zijn*. Slechts een klein aantal respondenten noemde omgevingsfactoren als verklaring (9.1%). Zo werd *niet rijk zijn* door één respondent genoemd. Ook werd door een aantal respondenten een verband tussen slachtofferschap en leermoeilijkheden gezien (22.7%). De meeste respondenten zagen echter geen verband tussen slachtofferschap en leermoeilijkheden (77.3%):

Ik heb ook dyslexie, maar met rekenen heb ik geen last maar met spelling of zo. Maar niet dat ik daarbij wordt gepest of zo. Ze helpen me juist er alleen maar bij. Degene die naast me zit helpt me altijd. Dus dat vind ik wel fijn. Daar wordt niks bij gedaan. [R7, D/S]

Gevolgen ouderschap.² De respondenten gaven aan dat korte termijn gevolgen van pestgedrag voor ouders onder andere zijn het *terug gepest worden* (18.2%), *geen vrienden meer hebben* (13.6%) en *straf krijgen* (13.6%). Twee respondenten (9.1%) waren van mening dat er geen *gevolgen* zijn voor ouders op de korte termijn. In lijn der verwachting waren de lange termijn gevolgen van pesten voor ouders volgens de respondenten het krijgen van *schuldgevoelens of spijt* (45.5%).

Ja eigenlijk wel want de kinderen die aan het pesten zijn, die zien dan uiteindelijk ook wel van het gaat helemaal niet goed met hun en dat komt door mij. [R19, S]

Gevolgen slachtofferschap.¹ In lijn der verwachting noemden de respondenten zowel internaliserende als externaliserende vormen van probleemgedrag als gevolg van slachtofferschap. Het merendeel van de respondenten noemde dat pestgedrag *erg*

kan zijn voor de kinderen die gepest worden (63.6%). *Verdriet* werd door 59.1% van de respondenten als gevolg van pesten genoemd. 41% van de respondenten noemden *geen plezier in school* als gevolg van pestgedrag voor slachtoffers. Een aantal respondenten verwees naar de recente nieuwsberichten betreffende de zelfmoord van slachtoffers van pesten en noemde *zelfmoord* dan ook als mogelijk gevolg (31.8%). Daarnaast werd een *negatief zelfbeeld* door drie respondenten genoemd:

Bijvoorbeeld kinderen zeggen dat je dik bent en dan ga je op dieet en dan wordt je een beetje dunner en dan krijg je bijvoorbeeld anorexia en dan zeggen ze nog steeds je bent dik, alleen dan ben je gewoon niet meer zelfverzekerd, dan denk je gewoon alleen maar slecht over jezelf omdat kinderen dat altijd zeggen over jou. [R19, S]

Ook werden *gevoelens van woede, terugpesten, (sociale) angst, uitsluiting en lichamelijke pijn* als gevolgen genoemd. De helft van de respondenten zag geen gevolgen voor slachtoffers op de lange termijn (50%). De andere helft noemde *verdriet op latere leeftijd* als gevolg en stelde dat slachtoffers van pesten hier op latere leeftijd nog last kunnen hebben. Behalve *verdriet* konden geen specifieke gevolgen door de respondenten worden genoemd.

Aanpak Leerkracht en School en Ervaren Effectiviteit

Preventieve maatregelen en curatieve maatregelen.² 50% van de respondenten gaf aan dat er op school *regels* zijn ter preventie van pestgedrag. Hierbij werd echter aangegeven dat deze regels veelal onderdeel zijn van de algemene regels, en niet enkel ter preventie van pesten zijn opgesteld:

Ja er staan daar op een briefje, geplastificeerd, de tien gouden regels. En daar staat ook: je mag niet pesten. [R5, S]

Een andere preventieve maatregel die door drie respondenten (13.6%) genoemd werd was de aanwezigheid van *pleinwachten*. Eén respondent (4.5%) noemde *voorlichtingsavonden voor ouders*. Bijna de helft van de respondenten (45.5%) gaf aan dat er *geen sprake is van preventieve maatregelen* ten aanzien van pesten op school. De meeste respondenten wisten niet of er op hun basisschool sprake was van curatieve maatregelen. Drie respondenten gaven aan dat er *niks gedaan* werd om het pesten op hun school te voorkomen (13.6%). Ook waren er drie respondenten (13.6%) die wel maatregelen noemden, zoals gele kaarten, schorsingen en gesprekken op school.

Methodiek en protocol.² In tegenstelling tot wat werd verwacht gaf de meerderheid van de respondenten aan niet te weten of er op hun basisschool of er op hun basisschool protocollen of methodieken waren (90.1%). Slechts twee respondenten (9.1%)

gaven aan dat er bij hen op school een *protocol* was met verschillende stappen:

Ik ben wel eens bij de juf geweest maar dan zeggen ze we gaan er op letten maar dat heeft dan geen zin. En toen later ben ik bij de directie geweest. En die zeggen het pestprotocol gaan we inzetten. En nou zijn we op stap twee, en bij stap zes worden ze geschorst. [R9, S]

Persoonlijke aanpak leerkracht.² In tegenstelling tot wat werd verwacht gaf het merendeel van de respondenten aan dat het *straffen van de dader* behoort tot de aanpak van de leerkracht (77.3%). Onder het straffen van de dader valt volgens de respondenten onder andere het binnen moeten blijven tijdens de pauze, nablijven en strafwerk schrijven. Verder werd in lijn der verwachting aangegeven dat er veel wordt *gepraat over pesten* (68.2%), en dat de leerkracht met de klas *regels* heeft opgesteld (13.6%). Enkele respondenten noemden het al dan niet betrekken van het slachtoffer in de aanpak, hierbij noemde 9.1% dat alleen de dader werd betrokken bij de aanpak van de leerkracht. 31.8% van de respondenten gaf aan dat zij zelf naar de leerkracht moeten stappen om het pestgedrag te melden voordat de leerkracht er iets aan deed.

Tevredenheid.¹ De meningen onder de respondenten met betrekking tot de aanpak van het pesten waren zoals verwacht verdeeld. Verwacht werd dat de meerderheid van de respondenten tevreden zou zijn over de aanpak van pesten. In totaal gaf de helft van de respondenten aan tevreden te zijn over de aanpak van pestgedrag door school en de leerkracht (50%), waarvan 13.6% aangaf soms wel en soms niet tevreden te zijn. Van de geclassificeerde daders gaven de meeste respondenten (66.7%) aan tevreden te zijn. Dit gold eveneens voor de niet betrokkenen (57.1%). Van de slachtoffers gaf de helft (50%) aan tevreden te zijn en van de dader/slachtoffers was niemand tevreden over de aanpak van pestgedrag (0.0%). De groep tevreden respondenten gaf aan dat er voldoende op hun school werd gedaan om het pesten te voorkomen of op te lossen:

De juf laat filmpjes zien over pesten, en dan vertelt ze er wat over. En dan mochten we een blad maken toen de juf het filmpje had laten zien. Toen waren er vragen bij en die moesten we toen opschrijven. [R13, NB]

In totaal is volgens 18.2% van de respondenten het pesten minder geworden door de aanpak van school. De andere helft van de respondenten (50%) gaf aan niet tevreden te zijn over de aanpak van school met betrekking tot pesten:

Maar meestal als we naar de juf gaan wordt er niks aan gedaan. Dan zegt ze ik zal er op letten en in de pauze staat ze gewoon met andere mensen te praten. En dan wordt er niks aan gedaan. [R7, D/S]

Alle geclassificeerde dader/slachtoffers (100%) gaven aan niet tevreden te zijn en voor slachtoffers gold dit voor de helft van de respondenten (50%). Een minderheid van de daders (33.3%) was niet tevreden en dit gold eveneens voor de niet betrokkenen (42.9%). In totaal gaf 18.2% van de respondenten aan dat het pestgedrag niet gesignaleerd wordt door de leerkrachten. 13.6% van de respondenten vond dat de aanpak wel hielp, maar dat het effect maar van korte duur is. Verder gaf een aantal respondenten aan welke aanpak zij liever zouden zien (31.8%):

Ja echt gewoon een gesprek voeren met die kinderen en ja echt gewoon zeggen wat allemaal gevolgen voor later kan zijn voor die kinderen en zo, en hoe ze zich erbij voelen en zo. [R10, D]

Discussie^{1,2}

Deze studie onderzoekt de prevalentie en aard van pestgedrag bij kinderen met en zonder leerproblemen uit groep zes, zeven en acht van Nederlandse basisscholen en de aanpak hiervan door scholen en leerkrachten. In deze sectie zullen de belangrijkste bevindingen worden besproken: (1) de prevalentie van ouderschap en slachtofferschap bij kinderen met en zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar middels een ‘variable-oriented approach’, (2) de prevalentie van pestrollen bij kinderen met en zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar middels een ‘person-oriented approach’, (3) de visie van kinderen met leerproblemen op pestgedrag en hun eigen rol hierin en (4) de visie van kinderen met leerproblemen op de aanpak van pestgedrag door school en de leerkracht.

Prevalentie van Ouderschap en Slachtofferschap

Ten aanzien van de eerste doelstelling onderzochten we een mogelijk verschil in prevalentie van ouderschap en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar. Vanwege eerdere inconsistente onderzoeksbevindingen (Baumeister et al., 2008; Kaukiainen et al., 2002; Whitney et al., 1994) hebben wij dit zonder a priori hypothese onderzocht. Er werd in ons onderzoek geen significant verschil gevonden in de prevalentie van ouderschap en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leerproblemen. Onze bevindingen wat betreft de prevalentie van ouderschap bij kinderen met leerproblemen kwamen niet overeen met die van Kaukiainen et al. (2002) en Whitney et al. (1994). Deze onderzoeken lieten namelijk zien dat de prevalentie van ouderschap hoger was bij kinderen met leerproblemen dan bij kinderen zonder leerproblemen. Een mogelijke verklaring voor de relatie tussen leerproblemen en ouderschap is volgens Vallance, Cummings, & Humphries (1998) dat kinderen met leerproblemen tekorten vertonen in de expressie en interpretatie van verbale en non-

verbale communicatie, wat onder andere kan leiden tot agressief gedrag naar anderen toe. Onze bevindingen zijn mogelijk in strijd met die van Kaukiainen et al. (2002) en Whitney et al. (1994) door verschillen ten aanzien van het definiëren van leermoeilijkheden. In ons onderzoek werden kinderen met leermoeilijkheden geclassificeerd op basis van een D/E of V score op één of meerdere hoofdvakken. In eerdere onderzoeken werden kinderen met een ernstigere vorm van leermoeilijkheden onderzocht, waaronder kinderen met spraak-taal moeilijkheden (Kaukiainen et al., 2002; Vallance et al., 1998; Whitney et al., 1994). Mogelijk zijn de door Vallance et al. (1998) veronderstelde tekorten in de verbale en non-verbale communicatie bij deze kinderen meer aanwezig dan bij de kinderen die aan ons onderzoek deelnamen. Onze bevindingen wat betreft de prevalentie van slachtofferschap bij kinderen met leermoeilijkheden kwamen overeen met die van Kaukiainen et al. (2002). Dit onderzoek liet namelijk ook geen relatie zien tussen leermoeilijkheden en slachtofferschap. Baumeister et al. (2008) vonden in hun onderzoek wel dat de prevalentie van slachtofferschap significant hoger was bij kinderen met leermoeilijkheden. Als mogelijke verklaring noemden zij dat kinderen met leermoeilijkheden tekorten in de sociale vaardigheden vertonen, waardoor ze eerder afgewezen worden door leeftijdgenoten en minder populair zijn (Baumeister et al., 2008; Nabuzoka, 2003). Mogelijk beschikten de kinderen uit ons onderzoek wel over adequate sociale vaardigheden vanwege een minder ernstige vorm van leermoeilijkheden. Daarnaast is het zo dat enkele onderzoeken die een relatie vonden tussen leermoeilijkheden en slachtofferschap gemengde populaties onderzochten, waaronder kinderen met leermoeilijkheden, maar ook kinderen met fysieke beperkingen (Mishna, 2003). Mogelijk zijn kinderen met bijvoorbeeld fysieke beperkingen eerder het slachtoffer van pestgedrag omdat deze kinderen direct opvallen bij andere kinderen vanwege een ander uiterlijk.

De prevalentie van zowel ouderschap als slachtofferschap was hoger bij jongens dan bij meisjes. Vanwege inconsistente onderzoeksbevindingen hadden we geen verwachting ten aanzien van sekseverschillen (Hong & Espelage, 2012; Schwartz et al., 2001). De gevonden sekseverschillen konden niet verklaard worden door de manier waarop pestgedrag in dit onderzoek is gemeten. Om een *gender bias* te voorkomen werden in deze studie naast openlijke vormen van pestgedrag namelijk ook relationele vormen van pestgedrag onderzocht. Onze bevindingen kwamen wel overeen met andere onderzoeken (Espelage, Bosworth, & Simon, 2000; Nansel et al., 2001; Ross, 1996; Seals & Young, 2003; Varjas, Henrich, & Meyers, 2009) waarin gevonden werd dat jongens meer betrokken zijn bij pestgedrag dan meisjes.

In tegenstelling tot wat we verwachtten, verschilde de prevalentie van ouderschap en

slachtofferschap niet significant per leerjaar. Op basis van eerder onderzoek (Hong & Espelage, 2012) verwachtten we dat de prevalentie van pestgedrag lager was bij kinderen uit een hoger leerjaar. Een mogelijke verklaring voor het niet vinden van een effect van leerjaar is dat alle respondenten basisschoolleerlingen waren. Eerdere onderzoeken toonden een verschil in de prevalentie van pestgedrag tussen kinderen in de basisschoolleeftijd en kinderen in de middelbare schoolleeftijd, waarbij de prevalentie van pestgedrag lager was bij de laatste groep kinderen. De leeftijdsverschillen tussen de kinderen waren in deze onderzoeken dus groter dan in ons onderzoek (Espelage & Horne, 2008, Nansel et al., 2001, Pellegrini & Bartini, 2000; Smith, Madsen, & Moody, 1999).

Prevalentie Pestrollen

Ten aanzien van de tweede doelstelling onderzochten we een mogelijk verschil in prevalentie van verschillende pestrollen tussen kinderen met en zonder leerproblemen naar sekse en leerjaar. We vonden dat de meeste kinderen niet betrokken waren bij daderschap en/of slachtofferschap. Dit gold met name voor kinderen zonder leerproblemen (67.4% van de jongens en 91.2% van de meisjes). Van de kinderen met leerproblemen was 56.1% van de jongens en 59.5% van de meisjes niet betrokken. Zoals eerder genoemd is het identificeren van dader/slachtoffers van bijzonder belang omdat deze kinderen een groot risico lopen om op latere leeftijd agressief gedrag en andere psychosociale problemen te vertonen. Op basis van het onderzoek van Kaukiainen et al. (2002) verwachtten wij dat kinderen met leerproblemen vaker als dader/slachtoffer werden geclassificeerd dan kinderen zonder leerproblemen. Kaukiainen et al. (2002) veronderstelden dat de problemen van kinderen met leerproblemen passen bij die van dader/slachtoffers: zij zouden moeite hebben met het interpreteren van verbale en non-verbale communicatie (Vallance et al., 1998) en daarnaast zouden hun sociale vaardigheden slecht ontwikkeld zijn (Kavale & Forness, 1996). Ook zouden kinderen met leerproblemen over agressieve en impulsieve gedragstendensen beschikken (Swanson & Malone, 1992). Deze kenmerken kunnen hen aan de ene kant kwetsbaar maken om het slachtoffer van pestgedrag te worden, maar aan de andere kant kunnen deze gedragstendensen bevorderen dat deze kinderen zelf gaan pesten (Kaukiainen et al., 2002). De zelfgerapporteerde prevalentie van dader/slachtoffers was in ons onderzoek 4.9% bij jongens en 2.7% bij meisjes met leerproblemen en 6.5% bij jongens en 0.0% bij meisjes zonder leerproblemen. De verschillen in de zelfgerapporteerde prevalentie van dader/slachtoffers tussen kinderen met en zonder leerproblemen waren dus verwaarloosbaar. Verder verwachtten we op basis van eerder onderzoek (Kaukiainen et al., 2002) dat kinderen met leerproblemen vaker als

dader werden geclassificeerd dan kinderen zonder leermoeilijkheden. We vonden dat meisjes met leermoeilijkheden vaker als dader geclassificeerd werden (13.5%) dan meisjes zonder leermoeilijkheden (1.5%). Jongens met leermoeilijkheden werden niet vaker dan jongens zonder leermoeilijkheden als dader geclassificeerd. In tegenstelling tot wat we op basis van eerder onderzoek (Kaukiainen et al., 2002) verwachtten, werden kinderen met leermoeilijkheden vaker als slachtoffer geclassificeerd dan kinderen zonder leermoeilijkheden. Dit gold voor zowel jongens als meisjes met leermoeilijkheden. Wel vonden we in lijn met het onderzoek van Nabuzoka en Smith (1993) dat meisjes met leermoeilijkheden vaker als slachtoffer werden geclassificeerd dan jongens met leermoeilijkheden.

We vonden enkele sekseverschillen ten aanzien van de prevalentie van de verschillende pestrollen. Jongens met en zonder leermoeilijkheden werden relatief vaker dan meisjes met en zonder leermoeilijkheden als dader/slachtoffer geclassificeerd. Onze bevindingen zijn hiermee in lijn met die van eerder onderzoek van Schwartz et al. (2001). Dit is opvallend omdat de meeste studies uit de review van Schwartz et al. (2001) geen vormen van relationeel pestgedrag onderzochten en deze studie wel. We vonden verder dat jongens met en zonder leermoeilijkheden vaker als dader werden geclassificeerd dan meisjes met en zonder leermoeilijkheden. Onze bevindingen waren hiermee in lijn met die van eerder onderzoek (Kaukiainen et al., 2002). Salmivalli en Peets (2009) en Schwartz et al. (2001) vonden geen duidelijke sekseverschillen ten aanzien van de prevalentie van slachtoffers en we hadden daarom geen verwachting ten aanzien hiervan. Onze bevindingen toonden dat zowel meisjes met als zonder leermoeilijkheden vaker als slachtoffer werden geclassificeerd dan jongens met en zonder leermoeilijkheden. We vonden tenslotte geen opmerkelijke verschillen wat betreft de prevalentie van verschillende pestrollen tussen de verschillende leerjaren.

Visie op Pesten en Eigen Rol

Ten aanzien van de derde doelstelling onderzochten we de visie van kinderen met leermoeilijkheden op pestgedrag en hun eigen rol hierin. Uit onze resultaten bleek de consistentie tussen de geclassificeerde pestrol en de zelf ervaren pestrol 54.5%. Dit betekent dat zoals verwacht bij een groot deel van de respondenten (45.5%) de geclassificeerde pestrol niet overeen kwam met de zelf ervaren pestrol. De inconsistentie tussen de geclassificeerde pestrol en de zelf ervaren pestrol was zoals verwacht voor geclassificeerde daders groter (50%) dan voor niet betrokkenen (28.6%) en slachtoffers (33.3%). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat daders tijdens een interview meer geneigd zijn hun rol bij pesten te verzwijgen en daarom eerder sociaal wenselijke antwoorden geven (Sawyer et al., 2008). Een andere

mogelijke verklaring is dat ouders zich niet bewust zijn van hun eigen aandeel bij pestgedrag doordat zij een andere attributiestijl hanteren. Ouders zouden eerder geneigd zijn externe attributies te maken en dus van mening zijn dat de oorzaak van hun eigen agressieve handelingen buiten hen zelf ligt. Mogelijk hebben ouders daarom een andere visie op hun eigen rol bij pestgedrag (Georgiou & Stavriniades, 2008). Opvallend was ook dat de meerderheid van de geclassificeerde ouders (66.7%) aangaf dat pesten weinig voorkomt, terwijl door een meerderheid van de respondenten werd aangegeven dat pesten soms (40.9%) voorkomt. Volgens 22.7% van de respondenten komt pesten zelfs vaak voor.

De gevonden inconsistentie tussen de geclassificeerde pestrol en de zelf ervaren pestrol kan wellicht ook verklaard worden door de visie van respondenten op de definitie van pesten. In de wetenschappelijke literatuur bestaat over het algemeen consensus over de definiëring van pesten (Atik, 2011). In ons onderzoek gebruikten we drie criteria om pesten te definiëren: (a) het betreft een intentie om een ander persoon te kwetsen of ongemak bij die persoon te veroorzaken; (b) het is een vorm van agressief gedrag dat zich herhaaldelijk en langdurig voordoet en (c) er is sprake van een asymmetrische machtsverhouding tussen dader en slachtoffer (Baar, 2012). Slechts 4.5% van de respondenten noemde deze drie criteria wanneer gevraagd werd naar de definitie van pesten. De meeste respondenten noemden één criterium (50%). Een aantal respondenten noemde twee criteria (22.7%) of noemde geen enkel criterium (22.7%). Deze resultaten toonden dat de visies van respondenten op de definitie van pesten slechts in enkele gevallen overeen kwam met hoe pesten in ons onderzoek gedefinieerd werd. De asymmetrische machtsverhouding werd bijvoorbeeld door geen enkele respondent genoemd, terwijl dit binnen de wetenschappelijke literatuur als een belangrijke component van pesten wordt beschouwd (Atik, 2011). Deze bevindingen tonen dat kinderen mogelijk niet in staat zijn onderscheid te maken tussen pesten en bijvoorbeeld andere vormen van agressief gedrag, zoals vechten (Sawyer, Bradshaw, & O'Brennan, 2008). Een groot deel van de respondenten (72.7%) noemde inderdaad voorbeelden van agressief gedrag wanneer gevraagd werd naar de aard van pesten, waaronder vechten. Zoals verwacht noemden vooral jongens (90.9%) voorbeelden van fysiek pesten in vergelijking met meisjes (81.8%). De meeste respondenten noemden echter zoals verwacht voorbeelden van verbaal pesten en dit waren met name meisjes (100%) in vergelijking met jongens (81.8%). Verder werd door een deel van de respondenten voorbeelden van relationeel pesten (54.6%) en materieel pesten (22.7%) genoemd. Er werden dus met name voorbeelden van openlijk pestgedrag genoemd. Volgens de respondenten komt pestgedrag vooral voor op het schoolplein (81.8%) en in ieder geval wanneer de leerkracht er niet is (45.5%). Hoewel onderzoek toont dat leerkrachten

openlijke vormen van pestgedrag beter signaleren dan relationele vormen van pestgedrag, suggereren onze resultaten dat leerkrachten in een groot aantal van de gevallen (openlijk) pestgedrag niet signaleren.

De beschrijvingen van daderkenmerken en slachtofferkenmerken kwamen overeen met wat we verwachtten. Kinderen zagen oudere, stoere kinderen die zelfverzekerd zijn als daders van pestgedrag en kinderen die niet voor zichzelf opkomen, zwak zijn en verlegen zijn als slachtoffers van pestgedrag. De meeste respondenten (95.5%) noemden geen verband tussen leerproblemen en ouderschap. Door één respondent werd genoemd dat kinderen met leerproblemen kinderen zonder leerproblemen pesten uit jaloezie. Zoals verwacht werd anders zijn wel door de meeste respondenten (59.1%) genoemd als verklaring voor slachtofferschap, maar zagen de meeste respondenten (77.3%) geen verband tussen leerproblemen en slachtofferschap. Uit onze bevindingen bij doelstelling twee bleek dat kinderen met leerproblemen vaker als slachtoffer werden geclassificeerd dan kinderen zonder leerproblemen en meisjes met leerproblemen daarnaast vaker als dader. Nader onderzoek is gewenst om deze bevindingen te ondersteunen.

Tenslotte noemden de respondenten zoals verwacht zowel internaliserende als externaliserende vormen van probleemgedrag als gevolg van slachtofferschap en werd spijt als belangrijk gevolg van ouderschap gezien.

Visie op de Aanpak van Pesten

Ten aanzien van de vierde doelstelling onderzochten we de visie van kinderen met leerproblemen op de aanpak van pestgedrag door de school en de leerkracht. Gezien Nederlandse basisscholen verplicht worden tot het opstellen van een veiligheidsplan (Rijksoverheid, 2011), dat doorgaans tevens is gericht op pestgedrag, verwachtten we dat de meerderheid van de respondenten zal noemen dat hun basisschool gebruik maakt van een protocol of methodiek en dat zij hier een beschrijving van zullen geven. Wat betreft de preventieve maatregelen gaf de helft van de respondenten aan dat er op hun basisschool regels zijn ter preventie van pestgedrag. Hierbij werd echter aangegeven dat deze regels veelal onderdeel zijn van de algemene regels, en niet enkel ter preventie van pesten zijn opgesteld. Een groot deel van de andere helft van de respondenten gaf aan dat er geen sprake was van maatregelen op hun school. Verder was het opvallend dat veel respondenten niet wisten of er op hun basisschool protocollen en methodieken waren. Het was ons niet bekend of de scholen die deelnamen aan ons onderzoek gebruik maakten van preventie- en interventieprogramma's. Dit maakt het moeilijk om de uitspraken van de respondenten te controleren.

Eerder onderzoek dat gedaan is naar de persoonlijke aanpak van leerkrachten, toont

dat veruit de meeste leerkrachten enkel een serieus gesprek voeren met de betrokkenen (Dake et al., 2003). Verwacht werd dat dit tijdens de open interviews ook door de respondenten genoemd zou worden. Echter, het grootste deel van de respondenten gaf aan dat het straffen van de dader en het praten met de klas over pesten behoort tot de persoonlijke aanpak van pestgedrag van de leerkracht. Wel noemden zij overeenkomstig met onderzoek van Dake et al. (2003) dat leerkrachten klassenregels opstelden om het pestgedrag aan te pakken. De mening van de respondenten met betrekking tot de aanpak van het pesten was verdeeld. Wij verwachtten dat de meerderheid van de respondenten tevreden zou zijn over de aanpak van de leerkracht (Fekkes et al., 2005). Onze onderzoeksresultaten kwamen niet overeen met deze verwachting. De ene helft van de respondenten (50%) was tevreden over de aanpak van school terwijl de andere helft van de respondenten (50%) aangaf niet tevreden te zijn over de aanpak van school met betrekking tot pesten. Opvallend was hierbij de gelijke verdeling van de verschillende pestrollen. Een mogelijke verklaring voor het grote aantal respondenten dat niet tevreden was over de aanpak van het pestgedrag is dat slechts minder dan een derde van de leerkrachten gebruik maakt van de meest effectieve maatregelen door leerkrachten, namelijk het voeren van een serieus gesprek met de betrokkenen of het opstellen van klassenregels (Dake et al., 2003). Gezien er slechts drie basisscholen meewerkten aan dit onderzoek, is de kans groot dat wij scholen met leerkrachten troffen die geen gebruik maakten van deze maatregelen om pesten aan te pakken.

Conclusie

Concluderend toont dit onderzoek geen verschil in de prevalentie van daderschap en slachtofferschap tussen kinderen met en zonder leerproblemen. Kinderen met leerproblemen werden verder vaker geclassificeerd als dader en als slachtoffer in vergelijking met kinderen zonder leerproblemen. De inconsistentie tussen de geclassificeerde pestrol en de zelf ervaren pestrol was groot (45.5%). De helft van de kinderen (50%) was niet tevreden over de aanpak van pestgedrag door school en de leerkracht.

Limitaties

Dit onderzoek heeft enkele tekortkomingen waar rekening mee moet worden gehouden bij de interpretatie van de resultaten en de overweging van praktische implicaties. Ten eerste was er sprake van een cross-sectionele studie. Meer longitudinaal onderzoek is nodig om de causaliteit van een verband tussen leerproblemen en pestgedrag te toetsen. Daarnaast werd er in dit onderzoek gebruik gemaakt van de OMEV (Baar, 2012). Deze zelfrapportage vragenlijst werd gebruikt om de subjectieve ervaringen van kinderen met daderschap en slachtofferschap te meten. De prevalentiescores moeten daarom worden

beschouwd als relatieve schattingen (Goossens et al., 2006; Schwartz et al., 2001; Solberg & Olweus, 2003). Op basis hiervan kunnen dan ook geen uitspraken worden gedaan over de daadwerkelijke prevalentie van pestgedrag op een school. Een mogelijk nadeel van zelfrapportage vragenlijsten is de onderrapportage van ouderschap (Goossens et al., 2006). Kinderen zijn waarschijnlijk geneigd zichzelf in een positief daglicht te stellen wanneer gevraagd wordt naar hun betrokkenheid bij pestgedrag. Het kan niet worden uitgesloten dat een dergelijk effect heeft opgetreden in ons onderzoek. Om sociaal wenselijke antwoorden te voorkomen werd het doel van het onderzoek niet bekend gemaakt aan de respondenten, werd de anonimiteit gegarandeerd en namen respondenten op vrijwillige basis deel aan het onderzoek. Verder waren de onderzoekers niet ervaren met het afnemen van interviews. Om elkaar te kunnen controleren, aanvullen en coachen en om de betrouwbaarheid van de interview data te verhogen waren bij alle interviews beide onderzoekers aanwezig.

Tenslotte zijn er limitaties met betrekking tot de gebruikte steekproef in deze studie. De kinderen die aan dit onderzoek hebben deelgenomen kwamen van drie reguliere basisscholen in Nederland. Het ging hierbij om een selecte steekproef en de kinderen waren genest: veel kinderen zaten immers in dezelfde klas op dezelfde school, hadden dezelfde leerkracht, volgden hetzelfde lesprogramma, enzovoort (Landsheer, 't Hart, De Goede, & Van Dijk, 2010). Verder waren nagenoeg alle respondenten van Nederlandse afkomst en daarmee was de steekproef niet representatief. Daarom is het onduidelijk of onze resultaten kunnen worden gegeneraliseerd naar andere etnische groepen (bijvoorbeeld Turks of Marokkaans). Ook verschillen binnen en tussen landen wat betreft gehanteerde definities en afkappunten voor classificatie (bijv., Goossens et al., 2006; Solberg et al., 2007) spelen hierbij een rol. Verder onderzoek naar de relatie tussen pestgedrag en leerproblemen met respondenten uit verschillende etnische groepen is nodig om hier een uitspraak over te kunnen doen.

Praktische Implicaties

Ons onderzoek toonde geen verschil in de prevalentie van ouderschap en slachtofferschap bij kinderen met en zonder leerproblemen. Wel toonden onze bevindingen dat kinderen met leerproblemen vaker als slachtoffer werden geclassificeerd dan kinderen zonder leerproblemen en dat meisjes daarnaast vaker als dader werden geclassificeerd. Tot op heden is het onderzoek naar de relatie tussen leerproblemen en pesten gering. Om onze bevindingen te ondersteunen is nader onderzoek met een grotere en meer representatieve steekproef gewenst. Dit onderzoek is van groot belang omdat kinderen met leerproblemen die tevens ervaringen opdoen met pestgedrag een groot risico lopen op een breed scala aan psychosociale problematiek (Mishna, 2003). Een suggestie is om de

ervaringen met pestgedrag bij kinderen met leerproblemen te onderzoeken. In ons onderzoek werden kinderen met leermoeilijkheden onderzocht en gezien de ernst van leerproblemen doen deze kinderen wellicht meer ervaringen op met ouderschap en slachtofferschap dan kinderen met leermoeilijkheden. Onderzoek suggereert dat kinderen met leermoeilijkheden kenmerken vertonen die passen bij dader/slachtoffers: zij zouden moeite hebben met het interpreteren van verbale en non-verbale communicatie (Vallance et al., 1998) en daarnaast zouden hun sociale vaardigheden slecht ontwikkeld zijn (Kavale & Forness, 1996). Nader onderzoek naar de tekorten in de sociale vaardigheden van kinderen met leermoeilijkheden kan leiden tot specifieke aandachtspunten voor preventie- en interventieprogramma's voor kinderen met leermoeilijkheden.

In de wetenschappelijke literatuur wordt weinig aandacht besteed aan het nauwkeurig meten van de prevalentie van pesten (Atik, 2011). Onze bevindingen toonden een grote mate van inconsistentie tussen de geclassificeerde pestrol en de zelf ervaren pestrol en daarmee hoe moeilijk het is om kinderen te classificeren naar pestrol en hier uitspraken over te doen. Gezien de ernstige gevolgen voor zowel ouders, slachtoffers en dader/slachtoffers is de identificatie van deze groepen kinderen van groot belang. Er zou daarom meer aandacht moeten worden besteed aan het onderzoeken van de juiste methode om de prevalentie van pesten te meten. Het nauwkeurig meten van de prevalentie van pesten is namelijk cruciaal voor het ontwikkelen van effectieve preventie- en interventieprogramma's (Atik, 2011).

Ons onderzoek toonde verder dat pestgedrag nog steeds voorkomt op Nederlandse basisscholen en dat de aanpak van pestgedrag door scholen en leerkrachten in de helft van de gevallen niet effectief is. Scholen zouden meer preventieve en curatieve maatregelen moeten inzetten om de prevalentie van pestgedrag te verminderen en alle kinderen, zowel ouders, slachtoffers, dader/slachtoffers als niet betrokkenen, hierbij actief moeten betrekken. Gezien de matige effecten van preventie- en interventieprogramma's (Merrell et al., 2008; Smith et al., 2003; Smith et al., 2004; Swearer et al., 2010; Vreeman & Carroll, 2007) raden wij ontwerpers van interventies aan om meer evidence-based programma's te ontwikkelen gericht op pesten op de basisschool. Ons onderzoek toonde verder dat het pestgedrag veelal voorkomt wanneer er geen of weinig toezicht van de leerkracht is. Scholen zouden tijdens deze vrije situaties meer toezicht van leerkrachten moeten bieden om pestgedrag te voorkomen.

Literatuur

- Andreou, E., & Bonoti, F. (2010). Children's bullying experiences expressed through drawings and self-reports. *School Psychology International, 31*, 164-177. doi:10.1177/0143034309352421
- Atik, G. (2011). Assessment of school bullying in Turkey: a critical review of self-report instruments. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 15*, 3232-3238. doi:10.1016/j.sbspro.2011.04.277
- Austin, S. and Joseph, S. (1996). Assessment of bully/victim problems in 8 to 11 year-olds. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 447-56. doi:10.1111/j.2044-8279.1996.tb01211.x
- 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.
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Stenfert Kroese.
- Baumeister, A. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2008). Peer victimization in children with learning disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal, 25*, 11-23. doi:10.1007/s10560-007-0109-6
- Boeije, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.
- Boulton, M. J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology, 62*, 73-87. doi:10.1111/j.2044-8279.1992.tb01000.x
- Bowers, L., Smith, P. K., & Binney, V. (1994). Perceived family relationships of bullies, victims and bully/victims in middle childhood. *Journal of Social and Personal Relationships, 11*: 215-32. doi:10.1177/0265407594112004
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations of maladjustment. *Child Development, 79*, 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Coie, J. D., & Cillessen, A. H. N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science, 2*, 89-92.

doi:10.1111/1467-8721.ep10770946

- 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. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41-60. doi:10.1177/082957359801300205
- Crick, N. R., (1997). Engagement in gender normative versus non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617. doi:10.1037/0012-1649.33.4.610
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337-347. doi:10.1037/0022-006X.66.2.337
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722. doi: 10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- 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. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K., & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health, 73*, 347-355. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb04191.x
- Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309. doi:10.1037/0012-1649.34.2.299
- Erling, A., & Hwang, P. (2004). Swedish 10-year-old children's perceptions and experiences of bullying. *Journal of School Violence, 3*, 33-43. doi:10.1300/J202v03n01_04
- Espelage, D., & Horne, A. (2008). *School violence and bullying prevention: From research based explanations to empirically based solutions*. Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.
- Espelage, D. L., Bosworth, K., & Simon, T. R. (2001). Short-term stability and prospective

- correlates of bullying in middle-school students: An examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims, 16*, 411-426. Verkregen van <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11506450>
- 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., (2009). *Discovering Statistics using SPSS*. London: Sage.
- Georgiou, S. N. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims and bully-victims: Psychosocial profiles and attribution styles. *School Psychology International, 29*, 571-589. doi:10.1177/0143034308099202
- Grotpetter, J. K., & Crick, N. R. (1996). Relational aggression, overt aggression, and friendship. *Child Development, 67*, 2328-2338. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01860.x
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participation role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*, 343-357. doi:10.1002/ab.20133
- Goossens, F., Vermande, M., Van der Meulen, M. (2012). *Pesten op school*. Den Haag: Boom en Lemma.
- Hanish, L. D., & Guerra, N. G. (2004). Aggressive victims, passive victims, and bullies: Developmental continuity or developmental change? *Merrill-Palmer Quarterly, 50*, 17-38. doi:10.1353/mpq.2004.0003
- 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
- Henggeler, S. W., Schoenwald, S. K., Borduin, C. M., Rowland, M. D., & Cunningham, P. B. (1998). *Multisystemic treatment of antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 677-685. doi:10.1037/0022-3514.76.4.677
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggression and Violent*

- Behavior*, 17, 311-322. doi:10.1016/j.avb.2012.03.003
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short- and long-term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 141-158. doi:10.1348/000709999157626
- Humphrey, J. L., Storch, E. A., & Geffken, G. R. (2007). Peer victimization in children with attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Child Health Care*, 11, 248-260. doi:10.1177/1367493507079571
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Mäki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence, and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278. doi:10.1111/1467-9450.00295
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237. doi:10.1177/002221949602900301
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110. doi:10.1002/ab.3
- Landsheer, H., 't Hart, H., De Goede, M., & Van Dijk, J. (2010). *Praktijkgestuurd onderzoek: Methoden van praktijkonderzoek*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behavior, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 355-372. doi:10.1111/j.2044-8279.1991.tb00992.x
- Menesini, E. & Camodeca, M. (2008). Shame and guilt as behaviour regulators: Relationships with bullying, victimization and prosocial behavior. *British Journal of Developmental Psychology*, 26, 183-196. doi:10.1348/026151007X205281
- Merrell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42. doi:10.1037/1045-3830.23.1.26
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: A double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 336-347. doi:10.1177/00222194030360040501
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals

- with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.
doi:10.2307/1511092
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Socio-metric status and social behaviour 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
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
doi:10.1006/jado.1999.0238
- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior*, 27, 269-283. doi:10.1002/ab.1010
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 35, 1171-1190. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x
- Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and interventions. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495-510. doi:10.1201/9780203164662.ch3
- Pellegrini, A. D. (1998). Bullies and victims in school: A review and call for research. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 165-176. doi:10.1016/S0193-3973(99)80034-3
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37, 699-725. doi:10.3102/00028312037003699
- Perren, S., Ettekal, L., & Ladd, G. (2012). The impact of peer victimization on later maladjustment: Mediating and moderating effects of hostile and self-blaming attributions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 46-55.
doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02618.x.

- Perry, D. G., Kusel, S. J., & Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology, 24*, 807-814. doi:10.1037//0012-1649.24.6.807
- Powell, M., & Ladd, D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *The American Journal of Family Therapy, 38*, 189-206. doi:10.1080/01926180902961662
- Prinstein, M. J., Boergers, J., & Vernberg, E. M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical Child Psychology, 30*, 479-491. doi:10.1207/S15374424JCCP3004_05
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., Boelen, P.A., van der Schoot, M., & Telch, M.J. (2011). Prospective linkages between peer victimization and externalizing problems in children: A meta-analysis. *Aggressive Behavior, 37*, 215-222. doi:10.1002/ab.20374
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., & Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse and Neglect, 34*, 244-252. doi:10.1016/j.chiabu.2009.07.009
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*, 57-68. doi:10.1006/jado.1999.0289
- Rijksoverheid (2011). *Vraag en antwoord: Wat doen scholen tegen pesten?* [Question and answer: What can schools do about bullying]. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl>
- Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly, 17*, 268-279. doi:10.1006/jado.1999.0289
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive Behavior, 30*, 158-163.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.
- Sawyer, A. L., Bradshaw, C. P., & O'Brennan, L. M. (2008). Examining ethnic, gender, and

- developmental differences in the way children report being a victim of “bullying” on self-report measures. *Journal of Adolescent Health, 43*, 106-114.
doi:10.1016/j.jadohealth.2007.12.011
- Saylor, C. F., & Leach, J. B. (2009). Perceived bullying and social support in students accessing special inclusion programming. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 21*, 69–80. doi:10.1007/s10882-008-9126-4
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children’s peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28*, 181–192. doi:10.1023/A:1005174831561
- 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.
- Seals, D., & Young, J. (2003). Bullying and victimization: Prevalence and relationship to gender, grade level, ethnicity, self-esteem, and depression. *Adolescence, 38*, 735-747. Verkregen van <http://web.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=4489ee3c-222f-4561-8aec00980c8a19b2%40sessionmgr114&hid=120>
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*, 547-560. Verkregen van <http://web.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=12bb1bb-b-885a-4f06-965f-1d67e5311489%40sessionmgr115&vid=2&hid=121>
- Smith, P. K. (2011). Why intervention to reduce bullying and violence in schools may (or may not) succeed: Comments on this special section. *International Journal of Behavioral Development, 35*, 419-423. doi:10.1177/0165025411407459
- Smith, P. K., & Myron-Wilson, R. (1998). Parenting and school bullying. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 3*, 405-417. doi:10.1177/1359104598033006
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry, 9*, 591-599. Verkregen van <http://web.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bb882e39-beb3-4f40-b20d-a54365e71f95%40sessionmgr112&vid=2&hid=121>
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefoghe, A. P. D. (2002). Definitions of bullying: A comparison of terms used, and age and gender differences, in a fourteen-

- country international comparison. *Child Development*, *73*, 1119-1133.
doi:10.1111/1467-8624.00461
- Smith, P. K., Madsen, K. C., & Moody, J. C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Toward a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, *41*, 267-285. doi:10.1080/0013188990410303
- Solberg, M. N., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, *29*, 239-268.
doi:10.1002/ab.10047
- 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
- Swanson, H. L. & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, *21*, 227-241. Verkregen van
<http://web.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/detail?sid=92b253c8-cc86-469f-bc2160aa899ef182%40sessionmgr112&vid=1&hid=121&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=9604164581>
- 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. doi:10.3102/0013189X09357622
- Thompson, D., Whitney, I., & Smith, I. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, *9*, 103-106. doi:10.1111/j.1467-9604.1994.tb00168.x
- 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. doi:10.1177/002221949803100206
- Van Goethem, A. A. J., Scholte, R. H. J., & Wiers, R. (2010). Explicit and implicit bullying attitudes in relation to bullying behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*, 829-842. doi:10.1007/s10802-010-9405-2
- Varjas, K., Henrich, C. C., & Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety. *Journal of School Violence*, *8*, 159-176.
doi:10.1080/15388220802074165
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., Winter, A. F., de, Verhulst, F. C., & Ormel, J (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies,

- victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, *41*, 627-682. doi:10.1037/0012-1649.41.4.672
- 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. doi:10.1001/archpedi.161.1.78
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for Learning*, *7*(1), 3-7. doi:10.1111/j.1467-9604.1992.tb00445.x
- Whitney, I., Smith, P. K., & Thompson, D. (1994). *School Bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 989-1002. doi:10.1111/1469-7610.00687

Voetnoten

¹ Geschreven door Caroline Higler.

² Geschreven door Esther Jurling.