

Pestpreventie op twee basisscholen in Den Haag
*De visie en aanpak van de bovenbouwleerkrachten
inzake pestgedrag en hun ervaren effectiviteit*

Universiteit Utrecht, 18-06-2014

Studenten: Sanne Alblas (4255747)
Dieke de Gier (4265424)
Rajshrie Kalloe (4251865)
Serpil Kilic (3929728)
Özlem Tunc (3694909)

Begeleider: Dr. P.L.M Baar

Tweede beoordelaar: Drs. Corrie Tijsseling

Cursus: Thesis Pedagogische Wetenschappen

Cursuscode: 200600042

Werkgroep: 12

Groep: B-Pesten

Abstract

In the past few years a lot of research has been conducted on bullying. In this exploratory study, 16 teachers of two public primary schools were interviewed about their views and approaches regarding bullying. Furthermore, with in depth-interviews the teachers were asked about their opinions on the effectiveness of the school's and their personal approaches. To estimate the relationship between these three subjects, qualitative analysis has been done. From the analysis two important results emerged. Firstly, the teachers were inconsistent when defining bullying. Secondly, there were barely any cases of prescribed approaches in the school's policy which had to be managed by teachers. This study emphasizes the importance of a shared vision regarding preventing and approaching bullying.

Keywords: bullying, teachers, primary school, view, approach

Samenvatting

In de afgelopen jaren is er veel onderzoek gedaan naar het fenomeen pesten. In dit explorerende onderzoek is aan zestien leerkrachten van twee openbare basisscholen gevraagd wat hun visie op en de aanpak van pestgedrag was. Daarnaast werd hen, door middel van diepte-interviews, gevraagd hoe effectief zij de schoolbrede en hun eigen aanpak achten. Middels een kwalitatieve analyse is in kaart gebracht hoe deze drie onderwerpen zich tot elkaar verhouden. Twee belangrijke resultaten uit de analyse bleken allereerst de inconsistente definities die leerkrachten toekenden aan pestgedrag en ten tweede bleek er nauwelijks sprake van een schoolbrede aanpak die door alle leerkrachten zou moeten worden gehanteerd. Dit onderzoek benadrukt het belang van het uitdragen van een gezamenlijke visie, teneinde pestgedrag te voorkomen en aan te pakken.

Trefwoorden: pesten, leerkrachten, basisschool, visie, aanpak

Pestpreventiebeleid van twee basisscholen uit Den Haag

Pesten vormt een maatschappelijke actualiteit dat veel aandacht krijgt in de sociale media. Het is een probleem wat veelal voorkomt bij kinderen en verdient een effectieve aanpak, omdat pesten een negatieve invloed heeft op de lichamelijke, psychische en emotionele ontwikkeling van kinderen. Zo kan slachtofferschap leiden tot psychosomatische klachten, suïcidale gedachten en probleemgedrag bij kinderen (Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005). Voor zowel daders als slachtoffers kan pesten op korte en lange termijn milde tot zware depressies veroorzaken (Connors-Burrow, Johnson, Whiteside-Mansell, McKelvey, & Gargus, 2009; Klomek et al., 2013) en voor slachtoffers is de kans groot op vroegtijdig schoolverlaten, een laag eigenwaarde en sociale problemen (Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013; Ponzio, 2013).

De school is een gebruikelijke plaats waar pesten onder leeftijdsgenoten voorkomt (Cullerton-Sen & Crick, 2005). Leerkrachten en ouders maken zich zorgen om het pestgedrag en dit lijkt niet onterecht. Op Nederlandse basisscholen hebben bijna een derde van de kinderen tussen de acht en de twaalf jaar regelmatig met pesten te maken (Analitis et al., 2009; Fekkes et al., 2005; Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp, & Reijneveld, 2009). Het pesten gebeurt voornamelijk in deze levensfase, omdat kinderen hierin leren wat doelgericht handelen is en welke reacties op dit handelen volgen. In deze levensfase is het voor de slachtoffers ook een sensitieve periode aangezien kinderen in deze fase door de omgeving, zoals leeftijdsgenoten, aangemoedigd worden om een positief of negatief zelfbeeld te ontwikkelen. Bij voortdurende negatieve bejegening, dreigt het gevaar dat er een gevoel van tekortschieten en minderwaardigheid ontstaat, wat leidt tot een laag zelfbeeld (Agronin, 2014).

Uit meerdere onderzoeken blijkt dat leerkrachten niet in alle gevallen het pestgedrag opmerken (Demaray, Malecki, Secord, & Lyell, 2013; Fine-Davis & Faas, 2014), met mogelijk als gevolg dat zij de ernst van de situatie niet als zodanig problematisch onderkennen en het niet voldoende of op een inefficiënte manier aanpakken. Uit onderzoek van Fekkes en collega's (2005) komt naar voren dat maar 53% van de leerlingen de leerkracht vertelt wanneer zij gepest worden. Ander onderzoek suggereert dat dit maar 25% is (Nicolaidis, Toda, & Smith, 2002). In klassen waar leerkrachten doeltreffend optreden op het gebied van pesten, kwam pestgedrag het minst voor bij de leerlingen (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014).

Voor de aanpak van pesten kunnen er antipestprogramma's worden ingezet. Het blijkt dat leerkrachten een belangrijke rol spelen in antipestprogramma's en in de doelstellingen

van interventies (Veenstra et al., 2014). Leerlingen melden pesten vaker bij de leerkracht wanneer zij zien dat de leerkracht moeite doet om pesten te voorkomen, dan in klassen waar de leerkracht weinig moeite doet. Tevens pesten ze minder wanneer de leerkracht pesten doelgericht aanpakt (Veenstra et al., 2014). In een onderzoek van Frisén, Hasselblad en Holmqvist (2012) werd aan 273 participanten, die slachtoffer zijn geweest van pesten, gevraagd hoe het pestgedrag is gestopt. Het grootste deel gaf aan dat het pesten stopte door de hulp van schoolpersoneel. Deze belangrijke rol van leerkrachten in een antipestprogramma maakt het noodzakelijk om hier onderzoek naar te verrichten, waarbij de visie en de aanpak van de leerkrachten de aandacht verdienen. Uit het onderzoek van Ttofi & Farrington (2011) blijkt dat antipestprogramma's vaak effectief zijn en dat bepaalde factoren van deze programma's een positieve samenhang hebben met de afname van pesten en slachtofferschap. Intensieve programma's die ingevuld zijn met disciplinaire methoden, regelmatig vergaderingen tussen leerkrachten en ouders en een verbeterd toezicht op het schoolplein blijken zeer effectief te zijn.

De algemene doelstelling van deze studie is de visie op pesten van de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 van twee openbare basisscholen uit Den Haag in kaart te brengen en onderzoeken welke aanpak zij hebben inzake pestgedrag. In deze bovenbouwgroepen zitten leerlingen variërend van acht tot en met dertien jaar. Dit onderzoek wordt alleen in de bovenbouw van de basisschool uitgevoerd, omdat in de meeste onderzoeken pestgedrag pas wordt gemeten vanaf een leeftijd van acht of negen jaar. Zo kunnen de resultaten op een toegankelijker manier worden vergeleken met eerder onderzoek (Agronin, 2014; Analitis et al., 2009; Baar, 2012; Connors-Burrow et al., 2009; Fekkes et al., 2005; Kochenderfer-Ladd & Skinner, 2002; Sullivan & Stoner, 2012).

De eerste doelstelling van deze studie is het in kaart brengen van de visie die de leerkrachten hebben op het fenomeen pesten. Hierbij wordt er gekeken naar de definitie van pesten, vormen van pesten en naar de consistentie in de waarneming van leerkrachten op het pestgedrag. In de literatuur wordt de definitie van Olweus (2003) het meest gehanteerd. Olweus (2003) beschrijft het fenomeen als het systematisch en opzettelijk toebrengen, of poging tot toebrengen, van langdurige schade of ongemak bij de ander, waarbij er sprake is van een ongelijke machtsrelatie. In het schoolwerkveld blijkt dat leerkrachten en leerlingen inconsistente definities toekennen aan pesten (Baar & Wubbels, 2013; Bauman & Del Rio, 2005). Zo neigen leerlingen pesten te beschrijven vanuit het daderperspectief. Leerkrachten definiëren pestgedrag meer vanuit het slachtofferperspectief (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007; Demaray et al., 2013). Ook binnen de leerkrachtendoelgroep worden er

verschillende definities gegeven (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Met deze inconsistenties in de definitie van pesten in het achterhoofd, lijkt meer onderzoek naar de conceptualisatie van het fenomeen noodzakelijk (Baar & Wubbels, 2013). Verschillen in de definitie van pesten zorgt ervoor dat er onenigheid ontstaat tussen de werkelijke definitie van pesten. Om het pesten te voorkomen en vervolgens aan te pakken is het belangrijk dat leerkrachten het eens zijn over de definitie ervan. Wanneer voor het begrip pesten een eenduidige definitie gehanteerd wordt, kan de aanpak van leerkrachten op het gebied van pesten verbeterd worden. Daarnaast concluderen Fekkes en collega's (2005) dat het constateren van pesten verbeterd zou kunnen worden door het toepassen van regelmatige en structurele communicatie over het onderwerp pesten tussen de leerlingen, leerkrachten, ouders en de maatschappelijk werkers.

Pesten kan verscheidene vormen aannemen (Yang & Salmivalli, 2013). Zo kan er onderscheid worden gemaakt tussen openlijk en relationeel pesten. Openlijk pesten gebeurt enkel in directe vorm, zoals het slaan, schoppen, beledigen, bedreigen en uitschelden, en het toebrengen van schade aan de persoonlijke eigendommen van het slachtoffer (Barbero, Hernandez, Esteban, & Garcia, 2012). Relationeel pesten kan zowel in directe als indirecte vormen voorkomen. Onder directe vormen wordt het niet mee mogen doen, negeren en sociale uitsluiting verstaan en onder indirecte vormen vallen gedragingen als roddelen en geheimen verklappen. Uit onderzoek van Boulton (1997) blijkt dat leerkrachten door onvolledige kennis en onvolledig begrip voor pesten niet alle pestvormen herkennen en aanpakken. Mogelijk heeft het interpreteren van pesten op verschillende manieren, invloed op de definitie, signalering en waardering van pesten en zal om deze reden onderzocht worden in dit onderzoek.

Verschillende studies tonen aan dat leerkrachten een kleiner percentage van pestgedrag onder hun leerlingen constateren dan er in werkelijkheid is (Demaray et al., 2013; Fine-Davis & Faas, 2014; Houndoumadi & Pateraki, 2001; Leff, Kupersmidt, Patterson, & Power, 1999). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat er sprake is van relationele gebeurtenissen tussen de leerlingen. Verder vinden leerkrachten dat leerlingen wel eens overdrijven en nemen het pestgedrag niet altijd serieus. Omdat relationele vormen van pesten niet fysiek zichtbaar zijn is het mogelijk dat deze vorm van pesten niet serieus wordt genomen (Bradshaw et al., 2007). Uit een studie van Baar en Wubbels (2013) blijkt dat 73% van de leerkrachten pestgedrag niet of nauwelijks signaleert in de klas. Dit zou kunnen worden verklaard doordat het slachtoffer niet naar de leerkracht durft toe te stappen, vanwege de negatieve invloed die de dader op het slachtoffer heeft. Volwassenen hebben bovendien niet altijd controle over pesten

in ongestructureerde settings (Yang & Salmivalli, 2013). Zo kan het voor het slachtoffer overkomen als klikken, wat van de leerkracht niet mag. Daarnaast heeft het slachtoffer niet altijd vertrouwen in de aanpak van de leerkracht.

De tweede doelstelling van het onderzoek betreft het beschrijven van de schoolbrede aanpak en de persoonlijke aanpak die leerkrachten hanteren teneinde het pestgedrag te kunnen reduceren (curatief) of te kunnen voorkomen (preventief). Scholen zijn sinds 2006 verplicht een antipestprotocol te hebben. Een pestprotocol maakt duidelijk hoe kinderen, leerkrachten en ouders moeten handelen in gevallen van pesten op scholen (Nederlands Jeugdinstituut, 2014).

In 2003 hanteerde 67% van de basisscholen in Nederland een pestprotocol (Dekker, Diepeveen, & Krooneman, 2003). Volgens het Nederlands Jeugdinstituut (NJI) zijn er interventies in de databank voor Effectieve Jeugdinterventies die op zijn minst theoretisch goed onderbouwd en erkend zijn. Deze interventies zijn KiVa, de PRIMA-methode, de Sta Sterk Training en het programma De Vreedzame School. Vele auteurs beschrijven dat het gebruik van antipestprogramma's noodzakelijk is (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta, & Salmivalli, 2013; Frey et al., 2005; Ttofi & Farrington, 2011; Williford et al., 2012), maar in de praktijk blijkt dat de verstrekte antipestprogramma's door leerkrachten dikwijls niet geïmplementeerd of niet uitgevoerd worden zoals bedoeld (Ahtola et al., 2013; Boulton, 2014). Dit kan worden verklaard door het extra werk en de tijd die de interventieprogramma's van de leerkracht eisen (Ahtola et al., 2013), weinig leerkrachten de complexiteit van pesten accepteren en het meer als een individueel probleem zien dan als een sociale interactie in het groepsproces (Berger, 2006). Daarnaast blijkt dat er vrijwel geen gedegen evidence-based onderzoek aan het ontwerp van de meeste programma's voorafgaat (Baar, Wubbels, & Vermande, 2007; Flygare, Gill, & Johansson, 2013) en de effectiviteit van deze programma's meestal onbekend blijft. Dit laatste is te wijten aan onvoldoende evaluatie van de antipestprogramma's (Baar et al., 2007; Berger, 2006). De verwachting bij deze doelstelling is dat de scholen die in dit onderzoek zijn meegenomen wel een antipestprotocol hebben. Echter doordat antipestprogramma's niet altijd aansluiten op de visie en aanpak van leerkrachten, zouden de leerkrachten ervoor kunnen kiezen om hun eigen persoonlijke aanpak te hanteren.

In het onderzoek van Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) is beschreven dat de vorm van aanpak die leerkrachten hanteren afhankelijk is van welke visie zij op pesten hebben. Bij het voorkomen en ingrijpen van pesten kunnen leerkrachten leerlingen uit elkaar halen en assertiviteit en onafhankelijkheid aanmoedigen. Bij het bespreken van pesten en afspraken

maken, kunnen leerkrachten leerlingen adviseren de daders te vermijden of te negeren, waarbij vervolgens de dader wordt gestraft en contact wordt opgenomen met de ouders van het slachtoffer. Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) onderscheiden hierbij drie benaderingen die leerkrachten hebben op het gebied van pesten: 1) de assertieve benadering: wanneer leerlingen voor zichzelf op leren komen zullen zij niet gepest worden; 2) de normatieve benadering: pesten helpt leerlingen sociale normen te ontwikkelen; 3) de vermijdende benadering: wanneer leerlingen de daders vermijden zullen zij niet gepest worden. Deze visies waren in Kochenderfer-Ladd en Pelletier's (2008) onderzoek ook duidelijk te zien in de aanpak die de leerkrachten hanteerden. Zo moedigden de leerkrachten met een assertieve visie de slachtoffers bij een peestsituatie aan om voor henzelf op te komen. De vermijdende aanpak heeft bewezen de meest effectieve aanpak te zijn. Daarvoor is echter wel stevige controle van de leerkracht nodig (Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Bij de normatieve benadering worden ouders niet snel ingeschakeld, in tegenstelling tot de assertieve en vermijdende benadering. Baar en Wubbels (2013) concluderen dat onder andere, ouders beter geïnformeerd moeten worden over dader- en slachtofferschap.

De derde doelstelling van deze studie is het in kaart brengen van de door de leerkrachten ervaren effectiviteit van de gehanteerde aanpak, van zowel de schoolaanpak als de persoonlijke aanpak. Wanneer leerkrachten pestgedrag constateren, zullen zij er over het algemeen voor zorgen dat het stopt, maar in vele gevallen blijft het pesten net zo frequent of wordt het zelfs erger (Fekkes et al., 2005). Als uit dit onderzoek duidelijk zal worden wat leerkrachten als meest effectief ervaren, kan een vergelijking gemaakt worden met de literatuur.

Wanneer de drie typen leerkrachtenaanpak van Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) in acht worden genomen, blijkt dat de normatieve benadering resulteert in de geringste interventie en de minste betrokkenheid van ouders. De vermijdende benadering blijkt het meest bevorderlijk te zijn voor interventie, omdat deze leerkrachten zich daadwerkelijk betrekken bij de peestsituatie teneinde het slachtoffer te helpen de dader te vermijden (Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). De controle ligt bij de leerkracht, maar belangrijk bij deze benadering is dat de ouders er sneller bij betrokken worden. Dit is belangrijk, omdat over het algemeen blijkt dat leerkrachten weinig of niet spreken met de ouders van de dader (Fekkes et al., 2005), waardoor ouders zich mogelijk niet bewust zijn van het pestgedrag van hun kind. Wanneer de leerkracht de ouders van de dader erbij betreft, zullen de ouders zich eerder bewust worden van het pestgedrag van hun kind en dit negatieve

gedrag mogelijk helpen aan te pakken. Naast de communicatie met ouders zouden leerkrachten ook vaker moeten praten met het slachtoffer en de dader. Dit laatste gebeurt in de praktijk niet vaak, omdat leerkrachten het incident niet hebben meegemaakt en niet weten hoe zij op de juiste manier kunnen handelen (Baar et al., 2007; Fekkes et al., 2005; Wolke, Copeland, Angold, & Costello, 2013). Ook blijken leerlingen minder snel tevreden te zijn met de effectiviteit van de pestaanpak die vanuit school geboden wordt dan de leerkrachten (Bradshaw et al. 2007). Er wordt voor dit onderzoek verwacht dat er bij leerkrachten met een vermijdende benadering het minst ervaren pestgedrag onder hun leerlingen aanwezig is in het klaslokaal en de ouders van deze leerlingen het meest betrokken worden bij een pestsituatie.

Methode

Participanten

In totaal hebben 16 basisschoolleerkrachten, die werkzaam waren in de groepen 6, 7 en 8, deelgenomen aan dit onderzoek. Deze leerkrachten waren werkzaam op twee verschillende basisscholen in Den Haag. De werkervaring van deze leerkrachten varieerde op het moment van onderzoek tussen de 2 en de 35 jaar. De scholen zijn gevestigd in verschillende wijken met verschillende culturele achtergronden. Beide scholen hebben vooraf niets aangegeven over de grootte van een eventueel pestprobleem op school. Op de eerste school neemt één specifieke cultuur de overhand en op de tweede school is er sprake van gemixte culturen. Voor beide scholen geldt een mogelijkheid voor inhoudelijke generalisatie, wat ook kenmerkend is voor kwalitatief onderzoek. De leerkrachten waren geselecteerd aan de hand van een gemaksteekproef (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005).

Half-gestructureerde interview

Het doel van kwalitatief onderzoek is het beschrijven en begrijpen van de wijze waarop mensen betekenis geven aan sociale verschijnselen (Boeije, 2010). Er was voor dit onderzoek gekozen voor kwalitatief onderzoek, met als onderzoeksmiddel het afnemen van half-gestructureerde interviews. Deze interviews zijn gebruikt om te achterhalen wat de visie op pesten en de schoolbrede en persoonlijke aanpak van pestgedrag was en hoe effectief de leerkracht deze twee vormen van aanpak achten. Bij half-gestructureerde interviews liggen de vragen en antwoorden niet vast, maar de onderwerpen wel (Baarda et al., 2005). Allereerst werd de structuur en de inhoud van het interview uitgelegd aan de leerkrachten, waarna het onderzoeksdoel werd genoemd. Tevens werd aangegeven dat de persoonlijke gegevens zouden worden geanonimiseerd en niet te herleiden zouden zijn naar de resultaten uit dit onderzoek. Hierna werd er gestart met een aantal vragen om de persoonlijke gegevens te achterhalen. Vervolgens werd er ingehaakt op een viertal onderwerpen: 1) de leerkracht zijn

of haar visie op pesten (wat wordt er verstaan onder de definitie pesten en hoeveel wordt er bij hem of haar in de klas gepest); 2) de schoolbrede aanpak (wat wordt er schoolbreed ingezet om pestgedrag te voorkomen); 3) de persoonlijke aanpak (wat doet de respondent zelf op preventief en curatief gebied tegen pestgedrag); 4) de ervaren effectiviteit (hoe merkt de respondent dat de aanpak effectief is en zijn er suggesties voor verbetering).

Procedure

De interviews zijn individueel afgenomen. De leerkrachten zijn persoonlijk of via de e-mail benaderd. Alle participanten hebben toegezegd deel te willen nemen aan dit onderzoek en de deelname was vrijwillig. Daarmee is het principe van het informed consent (toestemming van de vrijwilliger) gewaarborgd. De interviews zijn na schooltijd afgenomen, in de meeste gevallen in het klaslokaal van de betreffende leerkracht zelf. In een enkele geval was dit in een aparte ruimte binnen de school. Het interview zelf nam gemiddeld 25 minuten in beslag en is vastgelegd door middel van audio-opname, wat de betrouwbaarheid bevordert. Om anonimiteit te waarborgen zijn de verbatim verslagen genummerd alvorens te gebruiken in de analyse, om zo de identiteit van de leerkrachten te beschermen.

Data-analyse

De strategie die gebruikt werd in dit onderzoek was de gefundeerde-theorie-benadering. Hierbij wordt een theorie ontwikkeld door gegevens te coderen, analyseren en opnieuw te analyseren. Het doel van deze kwalitatieve analyse is een structuur of een patroon aanbrengen in de gegevens om tot een zinvolle en herkenbare ordening te komen (Baarda et al., 2005).

De interviews zijn schriftelijk uitgewerkt en geanalyseerd volgens de kwalitatieve analyse methodes van Baar (2002) en Baarda en collega's (2005). De interviews zijn gefragmenteerd en gelabeld. Dat wil zeggen dat het tekstfragment voorzien werd van een korte omschrijving van één of een aantal woorden (Baarda et al., 2005). De labels werden gecodeerd met het respondentnummer. Dit vergemakkelijkt het opzoeken en vergelijken van interviews. Daarna zijn deze labels geïnterpreteerd en geordend, waarna er kernlabels konden worden vastgesteld. Deze precieze en nauwkeurige weergave van hetgeen er feitelijk gezegd is door de leerkrachten, waarborgt de validiteit van het onderzoek. Door het gebruik van een dictafoon en het regelmatig samenvatten van de gegeven antwoorden tijdens het interview werd de betrouwbaarheid van het onderzoek vergroot.

Resultaten

De belangrijkste resultaten van alle doelstellingen worden in deze resultatensectie besproken. Middels een systematische kwalitatieve analyse zijn de interviews uitgewerkt en

er zijn kernlabels ontwikkeld die de inhoud van de analyse weergeven. Deze kernlabels zijn in de tekst schuingedrukt en er zijn citaten uit de interviews weergegeven.

Visie

Definitie pesten

Allereerst werd gekeken hoe de leerkrachten pesten definiëren. Alle criteria die Olweus (2003) beschrijft over pesten werden door de leerkrachten benoemd. Opvallend was dat vooral het toebrengen van schade bij de ander door de meeste leerkrachten werd benoemd. Elf leerkrachten benoemde namelijk dat pesten is *wanneer de ander er last van heeft*. ‘Pesten is wanneer de ander het niet leuk vindt’ (respondent 7), ‘maar pesten is dat de andere persoon het niet meer leuk vindt’ (respondent 10). Daarnaast werd door vier verschillende leerkrachten *langdurig* als één van de criteria benoemd. ‘Zodra het kind stoppen zegt, dan moet het op dat moment ook stoppen. En als ze doorgaan dan is het een probleem’ (respondent 16), ‘en pesten duurt toch... heeft toch een langere periode denk ik. Duurt langer dan een paar dagen’ (respondent 2). De *ongelijke machtsrelatie* werd ook als criteria benoemd, waarbij drie leerkrachten ingingen op het groepsverband: ‘ik zie dat pesten vaak in groepsverband gebeurt en dat er geen gelijkwaardige situatie is’ (respondent 1) en één leerkracht daadwerkelijk de ongelijke machtsrelatie benoemde. *Pester doet vervelend* werd door drie leerkrachten benoemd als criteria. Eén van de leerkrachten merkte daarbij op dat het pesten niet zozeer ging om de persoon (slachtoffer), maar meer om het populair zijn. ‘Iemand heeft dan gewoon de behoefte om dwars te liggen niet om de persoon iets aan te doen, maar om bij andere populair te zijn’ (respondent 16). Deze criteria werden gevolgd door *systematisch, zelfde persoon te pakken nemen en met voorbedachten rade*. Elk van deze criteria werden door twee leerkrachten benoemd. Als laatst werd er nog door één van de leerkrachten benoemd dat pesten ‘zo snel wordt opgeblazen’ (respondent 15). Alle criteria van pesten, zoals door Olweus (2003) gedefinieerd, werden benoemd. Echter heeft geen enkele leerkrachten alle criteria benoemd. Daarnaast definieerden de meeste leerkrachten (11) pesten vooral vanuit het perspectief van de leerkrachten. Volgens hen was pesten *wanneer de ander (slachtoffer) er last van heeft*. Dit is in de lijn met eerdere onderzoeken van Bradshaw en collega’s (2007) en Demeray en collega’s (2013).

Leerkrachten maakten ook onderscheid tussen pesten en plagen. De helft van de leerkrachten (8) benoemde dat plagen een grapje is. Hierbij werd vooral benoemd dat *plagen over en weer is, er een zekere harmonie is* en dat *plagen leuk en normaal* is. Slecht één van de leerkrachten benoemde dat *plagen als een grapje kan beginnen*, maar dat dat kan uitmonden in pesten. Uit eerder onderzoek blijkt dat hoogstens 53% van de leerlingen vertelt

wanneer zij gepest worden. Leerkrachten benoemden dat pesten is *als de ander het niet leuk vindt*, maar op het moment dat de leerlingen dat niet vertellen, is de grenslijn tussen plagen en pesten dun.

Vormen van pesten

Leerkrachten benoemden zowel vormen van openlijk als relationeel pesten. Bij openlijk pesten werd door vier leerkrachten benoemd dat pesten *elkaar pijn doen met woorden is* en één leerkracht voegde daaraan toe dat *pesten niet alleen met de vuisten is*. ‘Pesten is natuurlijk niet alleen met vuisten, dat kan zeg maar van alles zijn’ (respondent 16).

Daarnaast werd door zes leerkrachten fysieke kenmerken van openlijk pesten benoemd, zoals *te hard duwen, schoppen, slaan, lichamelijke kwade dingen doen of fysiek een ander pijn doen*. Onder openlijk pesten werd ook het toebrengen van schade aan de persoonlijke eigendommen van het slachtoffer gerekend (Barbero et al., 2012). Dit werd echter geen één keer door de leerkrachten benoemd. Onder relationeel pesten werd vooral het *negeren en buitensluiten* verstaan (2 keer) en *geestelijk schade aanbrengen* (3 keer) benoemd. Een vorm van pesten die steeds vaker voor komt is het digitale pesten. Dit werd dan ook door vier leerkrachten benoemd. ‘Je hebt ook sms’jes sturen of welk sociaal media platform ze ook gebruiken’ (respondent 15). Daarnaast vertelt maximaal de helft van de leerlingen aan de leerkracht dat zij worden gepest. Social media is een manier waarbij er nog meer sprake is van anonimiteit, wat ook mee kan spelen in dit percentage.

Context en locatie

Baar en Wubbels (2013) concludeerden dat 73% van de leerkrachten het pestgedrag niet of nauwelijks signaleert in de klas. Dit kan verklaard worden doordat de locatie van het pestgedrag vaak buiten het zicht van de leerkracht is. Wat namelijk opviel in de interviews is dat de locatie die genoemd werd bijna altijd *buiten de klas is*. Dit werd door zeven verschillende leerkrachten benoemd: ‘Maar heel vaak is het op het schoolplein en in de bus’ (respondent 8), ‘nee, ze weten dondersgoed wel bijvoorbeeld bij het overblijven dan ben ik er niet, daar gebeurt het denk ik vaker’ (respondent 6). Slechts één leerkracht benoemde dat de context vaak de klas is, maar ook dan juist op het moment dat er weinig toezicht is. ‘In de klas hebben ze meer de neiging, heb ik het idee, omdat ze dan toch dichter op elkaar zitten, en het moment dat er dan niet opgelet wordt, willen ze elkaar wel eens pesten of plagen, kijken hoe ver ze kunnen gaan’ (respondent 7). Opvallend is dat door één leerkracht werd benoemd dat, op het moment dat zij geen toezicht heeft, zij het ook niet oplost. ‘Maar dat los ik niet op, want dat hoort bij het overblijven’ (respondent 6).

Prevalentie

Als we kijken naar de prevalentie van het pestgedrag bij de respondenten, dan kan dit worden onderverdeeld in *niet of nauwelijks*, *soms*, *regelmatig* en *vaak*. Geen enkele leerkracht gaf aan dat er regelmatig of vaak werd gepest. Twee leerkrachten gaven aan dat er af en toe werd gepest. ‘Het enige is dus soms het buitensluiten van de klas. Zo van ik wil liever niet met jou spelen’ (respondent 14). De andere leerkrachten geven aan dat er *vrij weinig* (8 keer) wordt gepest of helemaal *niet* (5 keer). ‘Ik durf zelfs te zeggen dat heel veel kinderen bij mij in de klas niet eens durven’, geeft respondent 15 aan als verklaring daarvoor. Leerkrachten vonden het soms ook lastig om aan te geven hoeveel er bij hen in de klas werd gepest. ‘Vast wel wat. Het is lastig, want pesten wordt ook vaak stiekem gedaan. Ik heb niet echt het gevoel dat ze elkaar pesten’ (respondent 6). Zes leerkrachten geven aan dat *het slachtoffer het pestgedrag doorgeeft* en dus zelf aan de leerkracht vertelt dat hij of zij wordt gepest. Slechts twee leerkrachten gaven aan dat er *signalen via ouders* kwamen en dat het pestgedrag dus via ouders bij de leerkracht terecht komt.

Oorzaken en gevolgen slachtofferschap

Karakter speelt een rol (3 keer) is volgens de leerkrachten een oorzaak voor slachtofferschap. ‘Vaak met kinderen die niet geconcentreerd zijn of die snel in de problemen raken (...) dat zijn de kinderen die vaak worden afgestoten’ (respondent 14). ‘Soms is het ook gewoon een aandachtsding, dat het slachtoffer bij je komt’ (respondent 1). Minder dan één vierde van de leerkrachten gaven verklaringen voor slachtofferschap. De gevolgen van slachtoffers werden gezien als *niet lekker in vel* en *geen zin*. ‘Als het kind zegt van ik heb geen zin meer in school of ik heb heel de avond niet geslapen’ (respondent 9).

Oorzaken en gevolgen daderschap

Bij de oorzaken van daders benoemden de leerkrachten *thuisproblemen als oorzaak* (2 keer) en *haantjesgedrag* (3 keer). ‘Hij haalt bij sommige kinderen bloed onder de nagels vandaan, maar ik denk dus dat dit komt doordat hij problemen thuis heeft en op deze manier de negatieve aandacht wil trekken’ (respondent 11). ‘De geijkte figuren zijn degene die pesten of plagen die iets hebben waardoor ze soms er wat uitflappen en niet nadenken daarover’ (respondent 13). Ook het *puberen* (2 keer) is als oorzaak voor daderschap genoemd. ‘Ik denk dat iedereen wat doet in zijn of haar klas. Sowieso in groep 7 en 8, omdat zij aan het puberen zijn’ (respondent 9). Ook is het bij de daderschapsverklaringen opmerkelijk dat er door leerkrachten weinig verklaringen zijn gegeven hiervoor.

Aanpak

Alvorens de aanpak van de scholen en de leerkrachten te bespreken, is het van belang om te weten dat er een onderscheid is gemaakt tussen de scholen. Dit is gedaan om een

vergelijking mogelijk te maken tussen de beide scholen. In het vervolg zal gesproken worden over school A en school B.

Preventieve maatregelen school

Een preventieve maatregel die een aantal leerkrachten hanteerde was *het pestgedrag in kaart brengen*. Dit werd volgens respondent 4 (school B) gedaan door middel van *inzet van VISEON* (Volg Instrument Sociaal-Emotionele Ontwikkeling). Respondent 16, van school A, voegt hieraan toe dat ‘VISEON het mogelijk maakt om gesprekken te voeren en te inventariseren’. Daarnaast is opvallend dat veel leerkrachten aangeven dat zij *werkgroepen* hebben waarin pesten wordt besproken. ‘De pestwerkgroep geeft ons dingen door wat wij in de klas kunnen doen, wat we kunnen bespreken enzovoorts’ (respondent 2). Volgens respondent 4 dient de pestwerkgroep om ‘lesideeën op te stellen en aan te raden’. De pestwerkgroep kwam naar voren op school B; school A heeft hier niets over vermeld. Verdere preventieve maatregelen zijn: *wekelijks gesprekken voeren, anonieme enquête laten invullen door kinderen en antipest bandjes laten dragen*. Deze pestbandjes worden (op school B) door twee kinderen per klas gedragen. Zij zijn op dat moment aangewezen leerlingen waar je pesten kunt melden wanneer je dit niet durft bij de leerkracht. Verder wordt door drie respondenten (twee van school B; één van school A) het onderwerp *burgerschap gecombineerd met pesten* benoemd. Tot slot wordt *veel aandacht besteed aan pesten* op beide scholen benoemd. Dit komt tot uiting middels thema’s, zoals *week tegen pesten* (respondent 13), maar ook *dag en maand tegen pesten* (respondent 12) en een *jaarlijkse infoavond over pesten* (respondent 4).

Curatieve maatregelen school

Curatieve maatregelen met betrekking tot het beleid wordt door beide scholen veelal *contact met de directie* en *contact met de ouders opnemen* benoemd. Zo geeft school B aan dat *directie ingeschakeld* wordt (respondent 7) en volgens respondent 14 van school A *houdt het managementteam zich ermee bezig*. De rol van de school wordt hierin volgens een leerkracht benoemd als *medeopvoeder*, het is *een onderdeel van lesgeven*. Op beide scholen worden *ouders aangesproken* en *op school geroepen* om oudergesprekken: ‘wanneer praten tussen leerling en leerkracht niet werkt, dan worden in het ergste geval de ouders op school geroepen. Er wordt dan een gesprek gevoerd met de ouders over het gedrag van hun kind’ (respondent 4). Daarnaast wordt door een aantal leerkrachten van beide scholen verteld dat *iedere leerkracht zijn eigen aanpak heeft* en dat deze *per groep verschilt*. Er wordt door slechts één respondent aangegeven dat *het slachtoffer soms naar de schoolmaatschappelijk werkster wordt gestuurd* (school B).

Respondent 8 gaf aan dat er nog *geen schoolbrede aanpak* is op de school. Van de 16 leerkrachten hebben 11 het onderwerp *pestprotocol* ter sprake gebracht. Dit betekent niet dat zij zeker wisten of op de school een pestprotocol aanwezig was. Zo wisten drie leerkrachten niet zeker of zij een pestprotocol hanteerden op de basisschool, en zoals respondent 2 en 13 aangaven, deze *waarschijnlijk op de website staat*. Wat mogelijk betekent dat zij hier niet veel aandacht aan besteden. Alhoewel een aantal leerkrachten niet konden aangeven of het pestprotocol aanwezig was op de school, is gebleken dat beide scholen wel een pestprotocol hebben.

Verdere methodes die worden gehanteerd, en alleen zijn opgenoemd door school A, zijn: *sociaal-emotionele methode Kleur*, *sociaal-emotionele methode Goed van Start* en de *burgerschap methode*. School B heeft geen specifieke methode aangegeven.

Wat betreft preventieve en curatieve maatregelen op scholen loopt school B voorop. Zij hebben schoolbreed meerdere en opvallendere maatregelen dan school A. Op school A worden minder maatregelen benoemd. Wel weet school A specifieke methodes te benoemen, wat school B niet heeft gedaan.

Persoonlijke aanpak leerkracht

Een aantal belangrijke maatregelen die benoemd worden, zijn: *activiteiten met betrekking tot empathie* (11 keer), *praten over pesten* (10 keer), *persoonlijke betrokkenheid* (5 keer), *het belang van een goed pedagogisch klimaat* (4 keer), *regels en afspraken maken* (3 keer), *de houding van kinderen kennen* (3 keer), *open houding hebben* (3 keer) en *bewustmaking van de kinderen* (2 keer). Respondent 1 beschrijft het belang van een goede sfeer in de klas: ‘Ik vind een goede sfeer in de klas heel belangrijk. Ik start de dag bijna elke dag met het navragen of er bijzonderheden zijn bij de kinderen; ik vind het belangrijk om te weten wat er bij ze speelt.’ Een activiteit met betrekking tot empathie die op een van de scholen gedaan wordt, is het *verzorgen van een SOVA training* (Sociale Vaardigheidstraining). Hierbij legt respondent 8 uit: ‘we hebben SOVA trainingen, dus dan probeer ik een kind wat sterker te maken, tips mee te geven, te helpen, vrienden te maken.’

Ingrijpen is volgens vele leerkrachten *afhankelijk van de situatie*. Er wordt aangegeven dat er *direct wordt ingegrepen*. Eerder werd gezegd dat iedere leerkrachten zijn eigen aanpak heeft en dat deze kan verschillen. Een toevoeging hierbij is dat wanneer er ingegrepen wordt, de leerkracht doet *wat je als leerkracht prettig ervaart* (respondent 6) en *wat goed voelt* (respondent 8).

Het klassikaal bespreken is erg opmerkelijk, omdat het erg vaak benoemd wordt. Er zijn acht respondenten die aangeven dat zij pestincidenten *klassikaal bespreken*. Een van de

leerkrachten beschrijft de klas als *één grote familie*. Verder geeft respondent 9 aan dat zij het ‘bespreekbaar maakt in de klas, waardoor ze met z’n alle nadenken en met oplossingen komen’. Zoals eerder beschreven gaven drie leerkrachten *groepsverband* aan als criteria voor pesten. Dit zou mogelijk een reden kunnen zijn dat de oplossingen dan ook in groepsverband gezocht moeten worden, volgens de leerkrachten. Incidenten worden *samen opgelost* en/ of *individueel opgelost*. Er worden *persoonlijke gesprekken aangegaan* en *kind wordt even apart genomen*. Drie respondenten geven aan dat zij *de pester aanzetten tot zelfreflectie*, zoals respondent 7 dit beschrijft: ‘ik bespreek veel met ze en laat ook veel uit de kinderen komen, wat vind jij van pesten en waarom is het vervelend voor anderen en dat soort dingen.’ Opmerkelijk is een uitspraak waarbij de leerkracht ervan uitgaat dat er *niet wordt gepest als het kind niets zegt*.

Voorbeelden van maatregelen gericht naar de dader zijn *zelf consequenties laten bedenken* en *in de pauze binnen zitten*. Ook geeft een leerkracht aan dat er *een gesprek met ouders volgt*. Verder geven vijf leerkrachten aan dat zij *streng zijn*. Het slachtoffer wordt duidelijk gemaakt dat hij of zij *grenzen mag aangeven*. Tevens vond respondent 15 het belangrijk dat het slachtoffer zich *gesteund voelt* en *dat melden wordt gewaardeerd*. Opvallende reactie is die van een leerkracht waarbij aangegeven wordt dat het slachtoffer *moet nadenken wat anderen niet leuk vinden aan haar*.

Ervaren effectiviteit

Het laatste doel van dit onderzoek gaat in op de ervaren effectiviteit van de aanpak van de leerkracht. Door vijf leerkrachten wordt aangegeven dat het *inschatten van de effectiviteit moeilijk is*. Hierbij wordt het signaleren als één van de redenen aangegeven. ‘Er wordt natuurlijk ook wel eens geplaagd, zonder dat je er iets van merkt’ (respondent 13), ‘en natuurlijk op elke school zijn er veel incidenten die niet gesignaleerd worden’ (respondent 6). Meerdere leerkrachten geven aan dat ze de effectiviteit van hun aanpak ook meten aan de hand van de *open sfeer in de klas*. Vijf leerkrachten geven aan dat de *sfeer in de klas goed is*. ‘Ik heb het gevoel dat deze kinderen in deze klas de sfeer in de klas ook wel als positief ervaren’ (respondent 1). Vier leerkrachten geven aan dat de *kinderen open zijn*. ‘Ja en vinden de kinderen het effectief? Ik denk het wel, want ze zijn open in hun communicatie in dingen die hen niet bevallen’ (respondent 15). ‘Het is een open klas, kinderen die best wel veel vertellen’ (respondent 13). Zeven leerkrachten geven specifiek aan dat zij *tevreden* zijn over de gang van zaken omtrent pesten in hun klas. ‘Aan het begin was er niet sprake van één groep. Er was geen saamhorigheid, nu is dat er wel’ (respondent 3), ‘de klas is één geheel’ (respondent 10). Daarnaast geeft één van de leerkrachten aan dat personen, wanneer zij een

opmerking maken richting personen met vervelend gedrag, *bijval krijgen van de klas* (respondent 15).

Wat opvalt is dat twee leerkrachten aangeven dat *pesten nooit uitgebannen kan worden*. 'Pesten tegengaan is een utopie' (respondent 15), 'pesten kan je nooit uitbannen' (respondent 16). Ook geven twee leerkrachten aan dat zijzelf het eerder anders aanpakten of dat de gehele aanpak vroeger anders was. Respondent 15: 'Want de aanpak van pesten vroeger was: dan moet je maar niet zeuren, dan moet je maar wat anders aan doen, dan moet je maar normaal praten. Als je lang bent, dan buk je maar een beetje. Zo ben ik begeleid met pesten'.

Verdere opmerkingen die gemaakt zijn omtrent de ervaren effectiviteit van de leerkracht zijn: 'vooropleiding doet goed (respondent 1), 'er wordt genoeg en goed gesignaleerd (respondent 6), er wordt dagelijks over gesproken (respondent 9) en 'het was altijd al een lekker clubje' (respondent 13).

Discussie

Het algemene doel van dit onderzoek was de visie op pesten van de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 van twee openbare basisscholen uit Den Haag in kaart te brengen en te onderzoeken welke aanpak zij hebben inzake pestgedrag.

Uit onderzoek blijkt dat binnen de leerkrachtendoelgroep inconsistente definities worden toegekend aan pesten (Baar & Wubbels, 2013; Bauman & Del Rio, 2005; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008), wat overeenkomt met de bevindingen van dit onderzoek. Alle criteria die Olweus (2003) bespreekt zijn door de leerkrachten benoemd, alhoewel geen één leerkracht alle criteria heeft aangegeven. Olweus (2003) spreekt van het opzettelijk toebrengen van schade. Een aantal leerkrachten gaven aan dat pesten gebeurde met voorbedachte rade en de meeste leerkrachten spreken van pesten wanneer de ander er last van heeft. In de definitie van pesten van Olweus (2003) is er ook sprake van een ongelijke machtsrelatie. In dit onderzoek wordt slechts door één leerkracht dit kenmerk genoemd, terwijl in de literatuur ongelijke machtsrelatie een belangrijke beschrijving is van pesten (Baar & Wubbels, 2013). Hoewel het weinig door leerkrachten is aangegeven, is overeenkomend met de definitie van Olweus benoemd dat pesten langdurig en systematisch is. Hieruit blijkt dat leerkrachten wel een mogelijk idee hebben van pesten, maar dat er geen consistente definitie wordt toegekend. In dit onderzoek spraken leerkrachten vooral van pesten wanneer het slachtoffer er last van heeft. Dit ondersteunt ook eerdere resultaten, waaruit blijkt dat de leerkrachten pestgedrag definiëren vanuit het slachtofferperspectief (Bradshaw et al., 2007; Demeray et al., 2013). In dit onderzoek is onderscheid gemaakt

tussen pesten en plagen. Het is gebleken dat veel leerkrachten plagen als een grapje interpreteren. Het belangrijke verschil tussen het pesten en plagen is volgens de leerkrachten gebaseerd op wanneer de leerlingen het niet meer als leuk ervaren. Daarnaast gaf nauwelijks één vierde van de leerkrachten verklaringen voor slachtofferschap. Volgens sommige leerkrachten speelde het karakter van het slachtoffer een belangrijke rol hierin. Ook voor oorzaken van daderschap werden weinig verklaringen gegeven.

Yang & Salmivalli (2013) beschreven al dat pesten verscheidene vormen aan kan nemen, waarbij er onderscheid gemaakt wordt tussen openlijk en relationeel pesten. Leerkrachten in dit onderzoek benoemden ook beide vormen van pesten. Hierin sloten de leerkrachten aan op de vormen van pesten, zoals in de literatuur beschreven door Yang en Salmivalli (2013) en Barbero en collega's (2012). Relationeel pesten werd gezien als buitensluiten en geestelijke schade en openlijk pesten ging met name over het fysiek pesten en uitschelden. In dit onderzoek werd ook digitaal pesten door een aantal leerkrachten benoemd. Dit sluit aan op de kamerbrief over de voortgang van het plan van aanpak van pesten. Hierin geeft de staatssecretaris van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap aan dat cyberpesten niet gezien wordt als een separaat probleem, maar als een vorm van pesten (Rijksoverheid, 2014). Deze vorm van pesten vereist een bredere blik van ouders, leraren en jongeren zelf.

Uit meerdere onderzoeken blijkt dat leerkrachten niet alle gevallen van pesten opmerken en dat leerkrachten een kleiner percentage van pestgedrag onder hun leerlingen constateren dan er in werkelijkheid is (Demaray et al., 2013; Fine-Davis & Faas, 2014; Houndoumadi & Pateraki, 2001; Leff et al., 1999). Met de opkomst van social media zal dit percentage mogelijk alleen nog maar hoger worden. Een groot aantal leerkrachten in dit onderzoek gaf aan dat het pesten niet of nauwelijks voorkomt in hun klas, terwijl de prevalentiecijfers variëren van 25% tot 53%. Uit onderzoek van Baar en Wubbels (2013) blijkt dat 73% van de leerkrachten het pestgedrag niet of nauwelijks signaleert in de klas. Volgens Yang & Salmivalli (2013) kan dit verklaard worden doordat het slachtoffer niet naar de leerkracht durft toe te stappen. Tevens kan het verklaard worden door de inconsistente definiëring van leerkrachten van pesten. Relationeel pesten is daarnaast ook minder genoemd door leerkrachten, wat tevens een verklaring kan zijn. In dit onderzoek wordt aangegeven dat vooral buiten de klas wordt gepest, waardoor de leerkrachten er geen zicht op hebben.

Eén van de leerkrachten gaf aan dat hij het belangrijk vond dat de kinderen serieuzer genomen moeten worden. Dit is in lijn met het onderzoek van Bradshaw en collega's (2007), die concluderen dat leerkrachten vinden dat leerlingen wel eens overdrijven en de kinderen

niet serieus nemen. Het niet serieus nemen van de pestsituaties zou een reden kunnen zijn voor het lage percentage van signalering. Zo gaf een leerkracht aan dat het slachtoffer moet nadenken over wat anderen niet leuk vinden aan haar, en gaf een andere leerkracht aan dat zij sommige pestincidenten niet oplost, omdat het buiten de klas gebeurt. Deze uitspraken tonen aan dat sommige leerkrachten pesten niet altijd serieus nemen. Het cyberpesten bijvoorbeeld onttrekt zich nog meer aan het zicht, dan offline pesten (Rijksoverheid, 2014). De leerkracht zal zich hierdoor dus mogelijk niet verantwoordelijk voor voelen, het vindt immers niet plaats in zijn omgeving. Gekeken vanuit het perspectief van de ouders, zouden leerkrachten meer verantwoordelijkheid moeten dragen over de leerlingen dan alleen het doorgeven van het pestprobleem aan ouders (Brown, Aalsma, & Ott, 2012). Het is belangrijk ouders te rapporteren over de interventies die gedaan worden om veiligheid te bieden. Ouders gaven in het onderzoek van Brown en collega's (2012) namelijk aan dat ze zich ook slachtoffer voelden. Uit dit onderzoek komt een patroon van drie stadia naar voren. In het eerste stadium, wanneer ouders ontdekken dat hun kind betrokken is bij pesten, wordt het kind vanuit huis geholpen, alvorens het gerapporteerd wordt aan school. In het volgende stadium wordt door ouders het pestgedrag gerapporteerd aan school. Ouders weten daarbij niet goed bij wie ze het pestgedrag moeten rapporteren. In het laatste stadium, de nasleep, gaven ouders aan dat ze het gevoel hadden ook slachtoffer te zijn geworden. Zij voelden zich hulpeloos. De aanpak die ouders hanteren hangt af van de mate waarin zij in hun kindertijd met pesten te maken hebben gehad. Bijna 80% van de 260 ondervraagde ouders gaven aan dat pesten niet moet worden gezien als normaal gedrag, maar dat men actie kan en moet ondernemen om pesten tegen te gaan (Cooper & Nickerson, 2013).

Een aantal leerkrachten wist niet zeker of de school een pestprotocol hanteerde en twee hiervan gaven aan dat deze waarschijnlijk op de website staat. Dit kan mogelijk betekenen dat zij hier niet veel aandacht aan besteden. Sinds 2006 zijn scholen verplicht een antipestprotocol te hebben. Tevens komt in de kamerbrief over de voortgang van het plan van aanpak van pesten (Rijksoverheid, 2014) naar voren dat een van de drie wetsvoorstellen voor de sociale veiligheid op scholen het gebruik maken van een erkend anti-pestprogramma betreft. In dit onderzoek gaf het overgrote deel van de leerkrachten aan dat er een pestprotocol aanwezig is op beide scholen. Er zijn twee methodes (Kleur en Goed van Start) die door de leerkrachten benoemd worden als zijnde sociaal-emotionele methodes, terwijl deze niet als dergelijk worden erkend. Verder zijn er geen andere programma's benoemd die schoolbreed gebruikt worden. Uit het valideringstraject 'beoordeling anti-pestprogramma's' is gebleken welke programma's als voldoende beoordeeld zijn (Nederlands Jeugdinstituut,

2014). De scholen zouden het NJI kunnen raadplegen voor het aanschaffen van een erkend antipestprogramma. Opvallend is de grote hoeveelheid preventieve persoonlijke maatregelen die de leerkrachten benoemen in vergelijking met de preventieve schoolbrede maatregelen. Dit zou kunnen betekenen dat veel leerkrachten niet goed weten wat er schoolbreed afspeelt met betrekking tot pesten en dus in de klas zelf een eigen aanpak hanteren. Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) besproken drie benaderingen die leerkrachten hanteren. In dit onderzoek kwam naar voren dat waarschijnlijk de meeste leerkrachten de assertieve benadering hanteren. De vermijdende benadering komt tevens naar voren, maar in mindere mate. De aanpak van één leerkracht past binnen de normatieve benadering.

In dit onderzoek gaven leerkrachten aan dat zij het inschatten van de effectiviteit van hun persoonlijke aanpak lastig vonden, omdat zij moeite hebben met het signaleren en constateren van pesten. Zoals eerder benoemd, kan het constateren van pesten volgens Fekkes en collega's (2005) verbeterd worden door regelmatige en structurele communicatie over het onderwerp pesten. Door de actualiteit van pesten binnen de school kan door het bespreken van verschillende visies en aanpakken over pesten gewerkt worden naar een eenduidige definitie en effectieve aanpak van pesten.

De algemene doelstelling van dit onderzoek was de visie op pesten van de leerkrachten van de groepen 6, 7 en 8 van twee openbare basisscholen uit Den Haag in kaart te brengen en te onderzoeken welke aanpak zij hebben inzake pestgedrag. Geconcludeerd kan worden dat de visies van de ondervraagde leerkrachten dikwijls niet met elkaar overeenkomen, wat zich uit in het hanteren van verschillende manieren van aanpak. De schoolbrede aanpak blijkt bij veel leerkrachten niet geheel bekend of wordt niet als voorkeur gegeven voor hun eigen klas. Op beide scholen wordt weinig tot niet gepest, wat zou kunnen betekenen dat de gehanteerde, persoonlijke aanpak effectief zou kunnen worden geacht. De leerkrachten gaven in het interview veel suggesties voor verbetering voor de schoolbrede aanpak, maar voor hun persoonlijke aanpak gaf maar één leerkracht aan wat beter kon. Dit zou kunnen betekenen dat zij hun eigen aanpak overschatten. Daarnaast kunnen de weinige verbeteringsuggesties een oorzaak zijn van de inconsistente definities die leerkrachten geven aan pesten, waardoor de aanpak en de effectiviteit niet goed wordt ingeschat of bekritiseerd.

Methode kanttekeningen

Binnen het onderzoek moet rekening gehouden worden met enkele beperkingen. In dit onderzoek zijn de respondenten niet willekeurig geselecteerd. De twee basisscholen zijn geselecteerd op basis van bestaande contacten en in totaal hebben 16 respondenten aan dit

onderzoek deelgenomen, wat ten koste gaat van de generaliseerbaarheid. In het vervolg zou het raadzaam zijn om meerdere participanten te laten deelnemen aan het onderzoek.

Uit dit onderzoek kan niet blijken of de leerkrachten en hun leerlingen op dezelfde manier denken over de hoeveelheid pestgedrag in de klas, omdat hun leerlingen niet in dit onderzoek zijn meegenomen. Dit zou in een vervolgonderzoek moeten gebeuren, zodat er duidelijkere conclusies kunnen worden getrokken over de effectiviteit van de aanpak, zoals deze niet alleen door de leerkrachten, maar ook door de leerlingen wordt ervaren. Uit onderzoek blijkt namelijk dat leerkrachten en leerlingen vaak een andere perceptie hebben van pestgedrag (Baar & Wubbels, 2013; Bauman & Del Rio, 2005). Zo vinden leerkrachten vaak dat leerlingen zich aanstellen, met het gevolg dat er niet wordt ingegrepen (Bradshaw et al., 2007). Tevens blijkt uit onderzoek dat ouders de verantwoordelijkheid van de leerkrachten erg belangrijk vinden (Brown et al., 2012). Ouders zijn van mening dat zij een grote rol moeten spelen in de aanpak van pestincidenten. Hierdoor zou vervolgonderzoek zich kunnen richten op de belevingen van de ouders.

Tijdens het analyseren van de afgenomen interviews kwam naar voren dat wanneer er meer aandacht was besteed aan de manier van bevragen, dit tot sterkere resultaten geleid zou kunnen hebben. Nu is er vooral vastgehouden aan de hoofdvragen. Er werd ingespeeld op hetgeen wat de respondent zei, maar wanneer hier vooraf meer aandacht aan was besteed, zou men gericht kunnen inspelen op de antwoorden van de respondent. Daarnaast kan niet uitgesloten worden dat in dit onderzoek de respondenten geen sociaal wenselijke antwoorden gegeven hebben. In een vervolgonderzoek zou het raadzaam zijn om, naast vooraf aandacht te besteden aan de bevraging, ook aandacht te besteden aan het beperken van het geven van sociaal wenselijke antwoorden.

Aanbevelingen

Een aantal respondenten gaven aan dat het pestprotocol aanwezig is, omdat het er volgens de regels moet zijn (Rijksoverheid, 2014), maar niet als zodanig nageleefd wordt. Dit aandachtspunt verdient in de praktijk meer navolging en het mogelijk herzien, dan wel aanvullen van het protocol. Dit is van belang voor het uitdragen van een gezamenlijke visie.

De respondenten geven aan dat er niet tot nauwelijks gepest wordt in hun klas. Dit komt overeen met onderzoeken waaruit is gebleken dat leerkrachten een kleiner percentage van pestgedrag constateren dan er in werkelijkheid is (Demaray et al., 2013; Fine-Davis & Faas, 2014; Houndoumadi & Pateraki, 2001; Leff et al., 1999). Daarbij geven zij tegelijkertijd ook aan dat zij het lastig vinden om een uitspraak te doen over de effectiviteit van hun aanpak, wat te wijten is aan moeite hebben met het signaleren van pestgedrag. De

respondenten hanteren veel persoonlijke preventieve maatregelen, maar zij weten van elkaar niet welke maatregelen gehanteerd worden. Het uitwisselen van maatregelen kan schoolbreed bijdragen aan het reduceren van pesten. Door regelmatig te communiceren met collega's over pesten, kan het constateren ervan worden verbeterd (Fekkes et al., 2005). Dit aandachtspunt draagt, eveneens als het vorige aandachtspunt, bij aan het uitdragen van een gezamenlijke visie.

Op geen van de onderzochte scholen wordt gebruik gemaakt van een erkend anti-pestprogramma. Tegenwoordig is de noodzaak van het hebben van een anti-pestprogramma groot (Nederlands Jeugdinstuut, 2014). Uit onderzoek blijkt dat anti-pestprogramma's vaak effectief zijn en dat bepaalde factoren van deze programma's een positieve samenhang hebben met de afname van pesten en slachtofferschap (Ttofi & Farrington, 2011). Het aanschaffen van een pestprogramma kan een grote bijdrage leveren aan het reduceren van pestgedrag op beide scholen, mits de implementatie voldoende is.

Referenties

- Agronin, M. E. (2014). From Cicero to Cohen: Developmental theories of aging, from antiquity to the present. *The Gerontologist*, 54, 30-39. doi:10.1093/geront/gnt032
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: How important is head teacher support? *Educational research*, 55, 376-392. doi:10.1080/00131881.2013.844941
- Analitis F., Velderman, M. K., Ravens-Sieberer, U., Detmar, S., Erhart, M., Herdman, M., ... Rajmil, L. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 years old in 11 European countries. *Pediatrics*, 123, 569-577. doi:10.1542/peds.2008-0323
- Baar, P. (2002). *Cursushandleiding training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts (Doctoral dissertation)*. Utrecht: Utrecht University. ISBN 9789039357699.
- Baar, P., & Wubbels, T. (2013). Peer aggression and victimization: Dutch sports coaches' views and practices. *The Sport Psychologist*, 27, 380-389. Verkregen op 5 februari van: http://www.narcis.nl/publication/Language/EN/recordid/611894/repository_id/tue/id/16/RecordID/oai:dspace.library.uu.nl:1874%2F237555
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 27, 71-90. Verkregen op 5 februari van: <http://www.pedagogiek-online.nl.proxy.library.uu.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/326/325>
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Barbero, J., Hernandez, J., Esteban, B., & Garcia, M. (2012). Effectiveness of antibullying school programmes: A systematic review by evidence levels. *Children and Youth Services Review*, 34, 1646-1658. doi:10.1016/j.chilyouth.2012.04.025
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools. *School Psychology International*, 26, 428-442. doi:10.1177/0143034305059019

- Berger, K. S. (2006). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*, 90-126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- Boeije, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.
- Boulton, M. J. (in press). Teachers' self-efficacy, perceived effectiveness beliefs, and reported use of cognitive-behavioral approaches to bullying among pupils: Effects of in-service training with the I DECIDE program. *Behavior Therapy*. doi:10.1016/j.beth.2013.12.004
- Boulton, M. J. (1997). Teachers' views on bullying: Definitions, attitudes and ability to cope. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 223-233. doi:10.1177/0143034300211001
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36*, 361-382. doi:10.1080/0013188960380205
- Brown, J. R., Aalsma, M. C., & Ott, M. A. (2012). The experiences of parents who report youth bullying victimization to school officials. *Journal of Interpersonal Violence, 28*, 494-518. doi:10.1177/0886260512455513
- Connors-Burrow, N. A., Johnson, D. L., Whiteside-Mansell, L., McKelvey, L., & Gargus, R. A. (2009). Adults matter: Protecting children from the negative impacts of bullying. *Psychology in the Schools, 46*, 593-604. doi:10.1002/pits.20400
- Cooper, L. A., & Nickerson, A. B. (2013). Parent retrospective recollections of bullying and current views, concerns, and strategies to cope with children's bullying. *Journal of Child and Family Studies, 22*, 526-540. doi:10.1007/s10826-012-9606-0
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology, 105*, 138-149. doi:10.1037/a0030416
- Cullerton-Sen, C., & Crick, N. R. (2005). Understanding the effects of physical and relational victimization: The utility of multiple perspectives in predicting social-emotional adjustment. *School Psychology Review, 34*, 147-160. Verkregen op 16 april van: <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bda5e79c-0b34-4237-b438-1a7768accffe%40sessionmgr4002&vid=2&hid=4214>
- Dekker, B., Diepeveen, M., & Krooneman, P. J. (2003). *Sociale veiligheid op de basisschool. Eindrapport*. Amsterdam: Regioplan Beleidsonderzoek.

- Demaray, M. K., Melecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review, 35*, 2091-2100. doi:10.1016/j.chilyouth.2013.10.018
- 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
- Fine-Davis, M., & Faas, D. (in press). Equality and diversity in the classroom: A comparison of students' and teachers' attitudes in six European countries. *Social Indicated Research*. doi:10.1007/s11205-013-0547-9
- Flygare, E., Gill, P. E., & Johansson, B. (2013). Lessons from a concurrent evaluation of eight antibullying programs used in Sweden. *American Journal of Evaluation, 34*, 170-189. doi:10.1177/1098214012471886
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Van Schoiack Edstrom, L., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect Program. *Developmental Psychology, 41*, 479-491. doi:10.1037/0012-1649.41.3.479
- Frisén, A., Hasselblad, T., & Holmqvist, K. (2012). What actually makes bullying stop? Reports from former victims. *Journal of Adolescence, 35*, 981-990. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.001
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review, 53*, 19-26. doi:10.1080/00131910120033619
- Klomek, A. B., Kleinman, M., Altschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2013). Suicidal adolescents' experiences with bullying perpetration and victimization during high school as risk factors for later depression and suicidality. *Journal of Adolescent Health, 53*, S37-S42. doi:10.1016/j.jadohealth.2012.12.008
- Kochenderfer-Ladd, B., & Skinner, K. (2002). Children's coping strategies: Moderators of the effects of peer victimization? *Developmental Psychology, 38*, 267-278. doi:10.1037//0012-1649.38.2.267
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431-453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005

- Leff, S. S., Kupersmidt, J. B., Patterson, C. J., & Power, T. J. (1999). Factors influencing teacher identification of peer bullies and victims. *School Psychology Review*, 28, 505-517. Verkregen op 22 april van:
<http://web.a.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/detail?sid=332a7993-c999-4472-a815-dce5c963bf74%40sessionmgr4001&vid=1&hid=4206&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=afh&AN=2425005>
- Nederlands Jeugdinstituut (2014). Erkende interventies. Verkregen op 6 juni van:
<http://www.nji.nl/Pesten-Praktijk-Erkende-interventies>
- Nederlands Jeugdinstituut (2014). Wet- en regelgeving. Verkregen op 22 april van:
<http://www.nji.nl/Pesten-Beleid-Wet--en-regelgeving>
- Nicolaidis, S., Toda, Y., & Smith, K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118. doi: 10.1348/000709902158793
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60, 12-17. Verkregen op 3 maart van:
http://www.lhsenglish.com/uploads/7/9/0/8/7908073/olweus_profile_of_bullying.pdf
- Ponzo, M. (2013). Does bullying reduce educational achievement? An evaluation using matching estimators. *Journal of Policy Modeling*, 35, 1057-1078. doi:10.1016/j.jpolmod.2013.06.002
- Rijksoverheid (2014). Kamersbrief over voortgang plan van aanpak tegen pesten. Verkregen op 5 juni van: <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/05/27/kamerbrief-over-de-voortgang-plan-van-aanpak-tegen-pestent.html>
- Sullivan, R. B., & Stoner, G. (2012). Developmental and gender differences in elementary school children's recognition of bullying. *Pastoral Care in Education*, 30, 113-125. doi:10.1080/02643944.2012.679952
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (in press). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*. doi:10.1037/a0036110
- Williford, A., Boulton, A., Noland, B., Little, T. D., Kärnä, A., & Salmivalli, C. (2012). Effects of the KiVa anti-bullying program on adolescents' depression, anxiety, and

perception of peers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40, 289-300.

doi:10.1007/s10802-011-9551-1

Wolke, D., Copeland, W. E., Angold, A., & Costello, E. J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science*, 24, 1958- 1970. doi:10.1177/0956797613481608

Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10, 723-738. doi:10.1080/17405629.2013.793596

Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP).