

Pestgedrag binnen het Cluster 3 Onderwijs.

Pestrollen van kinderen met een beperking en visie op en aanpak van pestgedrag van leerkrachten.

Masterthesis

Universiteit Utrecht

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Onderzoek van:

M. Veerman (3691012)

M. J. M. de Bruin (3640809)

Begeleider:

Dr. P. L. M. Baar

Tweede beoordelaar: S. Dammers MSc

Datum: 25 juni 2014

Voorwoord

Al vanaf het moment dat de Masteropleiding Orthopedagogiek van start ging, waren wij het over één ding eens: wij gaan samen een onderzoek doen. In het laatste Bachelorjaar hebben wij veel papers samen geschreven en ook voor de Bachelorthesis hebben wij intensief samengewerkt. Mede daardoor zijn wij een sterk en hecht team geworden, dus dat wij samen de Masterthesis mochten schrijven, was een opluchting. Wij zitten vrijwel altijd op dezelfde lijn en kunnen het beste in elkaar naar boven halen. Als de één even het overzicht kwijt was in alle drukte, haalde de ander haar weer omhoog, ongeacht wie van ons het was.

De uitvoering van het onderzoek is zo veel mogelijk gelijkmatig verdeeld. Samen hebben wij twee interviews met leerkrachten afgenomen, Marjolein heeft daarnaast nog vijf leerkrachten geïnterviewd en Marije drie leerkrachten. In totaal zijn er 37 vragenlijsten afgenomen, 15 door Marjolein en 22 door Marije. Het interviewen van de kinderen was ook ongeveer gelijk verdeeld, Marjolein heeft zes kinderen geïnterviewd en Marije zeven. Voor de analyse van de resultaten en het schrijven van de thesis, hebben wij een ontelbaar aantal dagen samen doorgebracht. Er is een grove verdeling gemaakt naar verantwoordelijkheid, dit betreft alle onderdelen van de thesis. Marjolein is verantwoordelijk voor de visie van kinderen en visie van leerkrachten, Marije is verantwoordelijk voor de pestrollen en de ervaring ervan en de aanpak van leerkrachten. Wij hebben echter alles samen geschreven en zijn dus eigenlijk samen verantwoordelijk voor de gehele thesis. Wat ons betreft is het dan ook niet reëel als onze beoordelingen verschillend zijn.

Onze dank gaat ten eerste uit naar de scholen, leerkrachten en kinderen die tijd hebben gemaakt om ons te helpen met ons onderzoek. Wij zijn erachter gekomen dat dit zeker niet vanzelfsprekend is. Daarnaast gaat onze dank ook uit naar onze thesisbegeleider, dhr. Baar, voor de ongelooflijk snelle reacties en alle feedback die wij ontvangen hebben. Met name uw geduld en continue bereikbaarheid heeft ons geholpen om door te zetten, het onderzoek uit te voeren en de thesis te schrijven. Ten slotte willen wij ook graag de mensen om ons heen bedanken voor alle steun die wij hebben gekregen, maar vooral voor het begrip en de acceptatie. Voor jullie zal het niet altijd even gemakkelijk zijn geweest met twee stresskippen om jullie heen!

Samenvatting

Er is in Nederland veel aandacht voor pesten. Onderzoek naar pesten op speciaal onderwijs is echter nog beperkt. De doelstelling van dit explorerende onderzoek was dan ook: het verkrijgen van inzicht in pestgedrag van kinderen en de visie op en aanpak van leerkrachten in het cluster 3 onderwijs. Er is gebruik gemaakt van een methodische triangulatie-aanpak; een combinatie van semigestructureerde interviews en de ‘Omgaan Met Elkaar Vragenlijst’. Er zijn 37 kinderen en 10 leerkrachten van drie cluster 3 scholen bij het onderzoek betrokken. De resultaten tonen aan dat pesten weliswaar voorkomt, maar dat de leerkrachten het omschrijven als niet ernstig. Uit de verdeling van de pestrollen blijkt dat er onder de respondenten geen daders waren, wat ogenschijnlijk samenhangt met de jonge ontwikkelingsleeftijd van de betrokken kinderen. Er waren ongeveer evenveel slachtoffers als dader-slachtoffers. De geclassificeerde pestrollen kwamen in tweederde van de gevallen overeen met de zelfervaren pestrollen en er was sprake van een hoge consistentie tussen de zelfervaren en door leerkracht ervaren pestrol. De leerkrachten is gevraagd naar hun visie en aanpak van pesten. De resultaten laten zien dat de leerkrachten niet in staat waren om een volledige definitie te geven van pesten. De aanpak blijkt voornamelijk gericht op de preventie van pesten. Wenselijk wordt geacht dat er in het vervolg ook onderzoek gedaan wordt naar pesten op andere vormen van speciaal onderwijs. Een tweede implicatie voor vervolgonderzoek is het ontwikkelen van een pestprotocol en –programma specifiek gericht op speciaal onderwijs.

Kernwoorden: pesten, cluster 3 onderwijs, visie, aanpak.

Abstract

There is a lot of attention for bullying in the Netherlands. However, research into bullying in special education is lacking, even though it is important to make recommendations for the approach of bullying in this form of education. The aim of this exploratory study is to gain insight in bullying among children from cluster 3 education, and in the views and practices of their teachers. In this study, a methodical triangulation approach is used, by combining semi-structured interviews and the ‘Omgaan Met Elkaar Vragenlijst’. Children ($n = 37$) and teachers ($n = 10$) of three cluster 3 schools were involved in this study. The results show that bullying does happen in these schools, but teachers think it is not problematic. There were no perpetrators, which seems to correlate with the young developmental age of the children. There were approximately as much victims as aggressive victims. The classified bullying roles corresponded with the self experienced bullying roles in two-thirds of the cases, and there was a high consistency between the self-experienced and by teacher experienced role.

The teachers were asked about their views and approaches on bullying. The results show that teachers were not able to completely define bullying. The approach of teachers is mainly focused on the prevention of bullying. Further research should focus on bullying in other kinds of special education. Another implication is the development of a protocol and program against bullying, specifically aimed at special education.

Key words: bullying, special education, victims, perpetrators, views, approaches

Pesten binnen het cluster 3 onderwijs

Pesten binnen onderwijssettings is een veelvoorkomend probleem (Baar, Wubbels, & Vermande, 2007; Cullerton-Sen & Crick, 2005). Het is de meest voorkomende reden dat kinderen zich onveilig voelen op school (Boulton et al., 2009). Daarnaast kan pesten veel negatieve effecten op de ontwikkeling hebben (Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2001). Zo is er bij kinderen die gepest worden meer kans op psychische en psychosomatische klachten, maar ook op middelengebruik (Baar et al., 2007; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Mooij, 2005; Van der Wal, De Wit, & Hirasing, 2003). Bij kinderen die pesten is de kans op later delinquent en antisociaal gedrag groter (Dake, Price, & Telljohann, 2003).

Er is sprake van pesten wanneer iemand herhaaldelijk en langdurig blootstaat aan negatieve handelingen verricht door één of meerdere personen en als er sprake is van het systematisch, langdurig en opzettelijk toebrengen van schade aan een ander. Tevens is er sprake van een asymmetrische, ongelijke machtsrelatie tussen de pester(s) en het slachtoffer (Baar, 2012; Olweus, 2003). Pesten kan openlijk zijn of relationeel van aard, ook kan er sprake zijn van digitaal pesten. Bij openlijk pesten is er sprake van fysieke, materiële en/of verbale schade bij de ander. Voorbeelden van openlijk pesten zijn; slaan, iemands spullen kapot maken of uitschelden. Bij relationeel pesten is er sprake van manipulatie of het controleren van relaties. Voorbeelden hiervan zijn het slachtoffer buitensluiten, roddels verspreiden of negeren (Crick & Bigbee, 1998; Prinzie, 2004). Digitaal pesten is een relatief nieuwe vorm van pesten. Het gaat hier om pesten via informatie- en communicatietechnologieën, zoals e-mail, berichtenservices via mobiele telefoon en social media (van Rooijen-Mutsaers & Udo, 2013).

Voor het onderwijs in Nederland bestaan op dit moment verschillende anti-pestprogramma's en protocollen. Dertien van deze anti-pestprogramma's zijn recent beoordeeld en voorlopig goedgekeurd, alle andere van de 61 voorgestelde programma's zijn (vooralsnog) afgewezen (Wienke, Anthonijsz, Abrahamse, Daamen, & Nieuwboer, 2014). Per augustus 2015 zullen alle scholen in Nederland, zowel het regulier als speciaal onderwijs

(SO), verplicht zijn om een goedgekeurd anti-pestprogramma in te zetten (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). De vraag is echter waar de vraag van SO-scholen ligt met betrekking tot pesten en welke factoren van de anti-pestprogramma's hierop aansluiten.

Voor zover bekend is er in Nederland binnen het SO nog geen systematisch onderzoek gedaan naar het voorkomen van pesten. Ook is onbekend hoe leerkrachten op het SO omgaan met pestgedrag en zijn er nog geen bewezen effectieve anti-pestprogramma's bekend. Van de onderzochte pestprogramma's is alleen de Sta Sterk training specifiek gericht op pesten en geschikt voor het SO. Dit programma is gericht op de weerbaarheid van slachtoffers van pesten. Verder lijken Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), wat een klasseninterventie is ter preventie, en het programma van de Vreedzame School zowel preventief als curatief te kunnen werken tegen pesten. Beide zijn echter niet specifiek gericht op pesten. Het is belangrijk om een goed beeld te krijgen van hoe vaak en op welke wijze pestgedrag binnen het SO zich voordoet en wat de visie en aanpak van leerkrachten hierop is, om hier goed op te kunnen anticiperen.

In dit explorerende onderzoek is ervoor gekozen om pestgedrag binnen het cluster 3 onderwijs te onderzoeken, omdat daar veel diversiteit bestaat in soorten beperkingen. Kinderen met een lichamelijke beperking, verstandelijke beperking, gedragsproblematiek, een chronische ziekte of een combinatie hiervan nemen deel aan deze vorm van onderwijs. De algemene doelstelling van dit onderzoek is; het verkrijgen van inzicht in pestgedrag van kinderen en de visie op en aanpak van leerkrachten in het cluster 3 onderwijs. Op deze manier kunnen aandachtspunten over mogelijke effecten en implicaties voor vervolgonderzoek en de ontwikkeling van pestinterventies voor het SO geformuleerd worden.

De eerste doelstelling van dit onderzoek is het verkrijgen van inzicht in de visie van kinderen in het cluster 3 onderwijs van 8 tot en met 12 jaar op pestgedrag en hun pestrollen. Visie is bij deze doelstelling geoperationaliseerd naar: de (1) definitie, (2) vorm, (3) mate en (4) locatie van voorkomen van pestgedrag en (5) hun rol bij pestgedrag. De visie die een kind heeft op pesten, kan het toeschrijven van een bepaalde pestrol aan zichzelf en anderen beïnvloeden (Baar, 2012). Het is daarom van belang de visie uit te vragen om inzicht te verkrijgen in de mate van adequate zelfreflectie en daarmee de mogelijkheid om zichzelf een juiste rol toe te schrijven.

Kinderen lijken minder kenmerken van pestgedrag in hun definitie te benoemen dan waar de theoretische definitie uit bestaat (Guerin & Hennessy, 2002; Olweus, 2003). Smith, Cowie, Olafsson en Liefoghe (2002) stellen dat jongere kinderen (8 jaar), in vergelijking met oudere kinderen (14 jaar), minder in staat zijn om verschillende vormen van pesten te

differentiëren en te benoemen. Bij kinderen in het cluster 3 onderwijs is het vrijwel altijd zo dat hun ontwikkelingsleeftijd lager is dan hun kalenderleeftijd. Hierdoor functioneren zij op verschillende ontwikkelingsgebieden op een lager niveau dan op basis van hun kalenderleeftijd verwacht zou worden (Došen, 2005). In het huidige onderzoek wordt dan ook verwacht dat zowel de jongere als de oudere kinderen minder goed in staat zullen zijn om verschillende vormen van pesten te definiëren en te differentiëren. Dit zal effect hebben op de definitie die de kinderen geven, maar ook op het kunnen benoemen van voorkomen van pesten naar mate en locatie. De kinderen zullen hier naar verwachting moeite mee hebben. Het blijkt dat onder kinderen met een beperking of gedragsproblematiek pestgedrag vaker voorkomt, zowel binnen het regulier onderwijs als het SO (Kaukianen et al., 2002; Norwich & Kelly, 2004; Swearer, Wang, Maag, Siebecker, & Frerichs, 2012; Van Cleave & Davis, 2006). Verwacht wordt daarom dat het grootste deel van de kinderen zal benoemen dat er op hun school gepest wordt.

De prevalentie van pestgedrag onder kinderen van 8 jaar lijkt hoger te zijn dan bij oudere kinderen van 14 jaar (Smith et al., 2002; Smith, Shu, & Madsen, 2001). Dit komt zowel doordat jongere kinderen meer gedrag als pesten rapporteren door gebrekkiger begrip van het onderwerp als doordat pestgedrag onder deze kinderen daadwerkelijk vaker voorkomt. Wel is er minder sprake van daderschap onder jongere kinderen, zij zijn vooral dader-slachtoffers of slachtoffer wanneer er sprake is van pesten (Salmivalli & Peets, 2009; Smith et al., 2001; Smith et al., 2002). Verwacht wordt dat er in het huidige onderzoek aanzienlijk minder daders zijn in vergelijking met dader-slachtoffers of slachtoffers, vanwege de jonge ontwikkelingsleeftijden van de kinderen.

Er wordt ook gekeken naar de overeenkomsten tussen de zelfervaren pestrol, door de leerkracht ervaren pestrol en de geclassificeerde pestrol (Baar, 2012; Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996). Er wordt verwacht dat de geclassificeerde pestrol niet overeenkomt met de zelfervaren pestrol, door de hogere kans op sociaal wenselijkheid bij de zelfervaren pestrol. Het is belangrijk om daarnaast te onderzoeken wat de perceptie van leerkrachten is in vergelijking met de perceptie van de kinderen. Wanneer er een inconsistentie bestaat tussen de zelfervaren en door de leerkracht ervaren pestrol, kan dit resulteren in een aanpak door de leerkracht die niet aansluit. Hierdoor kan het effect van deze aanpak negatief beïnvloed worden (Maunder, Harrop, & Tattersall, 2010).

Het is aannemelijk dat leerkrachten niet al het pestgedrag signaleren, waardoor kinderen meer pestgedrag rapporteren en zichzelf eerder als betrokken in pesten benoemen dan de leerkrachten. Uit onderzoek blijkt ook dat leerkrachten de relationele pestvormen

minder benoemen dan de open vormen van pesten (Boulton, 1997; Kokkinos, Panayiotou, & Davazoglou, 2004; Yoon & Kerber, 2003). Uit ander onderzoek blijkt echter dat leerkrachten juist meer gedrag benoemen als pesten dan kinderen zelf (Naylor, Cowie, Cossin, De Bettencourt, & Lemme, 2006). Leerkrachten betrekken relationeel pesten vaker in hun beschrijving van pesten, terwijl de beschrijving van pesten door leerlingen vaker beperkt blijft tot het openlijk pesten.

Verwacht wordt dat kinderen binnen het cluster 3 onderwijs zelf niet altijd voldoende vaardigheden bezitten om in detail hun ervaringen en ideeën te verbaliseren met betrekking tot pesten. Er is daarom gekozen om in dit onderzoek ook ervaringen en ideeën van leerkrachten binnen het cluster 3 onderwijs te betrekken. De tweede doelstelling van dit onderzoek is dan ook het beschrijven van de visie op pestgedrag van leerkrachten in het cluster 3 onderwijs. Hier is, voor zover bekend, geen onderzoek naar gedaan op cluster 3 scholen in Nederland. Het is belangrijk om de visie van leerkrachten te onderzoeken, vanwege het belang van kunnen herkennen en signaleren van pestgedrag om het te kunnen voorkomen en aanpakken (Baar & Wubbels, 2013). Visie wordt geoperationaliseerd naar (1) de definitie van pesten volgens de leerkracht, (2) de vorm en locatie van pestgedrag, (3) mate van pesten, (4) wat de leerkracht als verklaringen ziet voor pesten en (5) wat zij als gevolgen zien van pesten.

Een juiste definitie van pesten is een eerste stap in de herkenning ervan. Uit onderzoek blijkt dat de definitie van en de visie op pesten verschilt tussen leerkrachten (Maunder et al., 2010; Naylor et al., 2006). Er wordt verwacht dat de meeste leerkrachten geen heldere definitie van pesten geven volgens de criteria van Olweus (2003). Wel wordt er verwacht dat zij verschillende vormen van pesten signaleren en benoemen, zowel openlijk als relationeel (Baar & Wubbels, 2013; Naylor et al., 2006). Leerkrachten in het cluster 3 onderwijs hebben naast een educatieve ook een opvoedkundige taak en achtergrond. Door de zorgvragen van kinderen in het cluster 3 onderwijs en de kleine klassen staan de leerkrachten dichtbij de kinderen. Er wordt daarom verwacht dat leerkrachten zien waar, hoe veel en op wat voor manier het pesten voorkomt. Ook wordt verwacht dat zij zien wat pestgedrag voor gevolgen heeft.

De oorzaken die een leerkracht geeft van pesten of gepest worden blijken gerelateerd aan zijn of haar houding tegenover het pesten. Leerkrachten die de oorzaken vooral toeschrijven aan kindkenmerken, blijken minder sensitief te zijn en zich minder verantwoordelijk te voelen om het pesten op te lossen (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007; Mavropoulou & Padelidi, 2002; Novick & Isaacs, 2010). Hierin is een koppeling met

de locus of control te zien, wanneer deze extern is, zien leerkrachten hun eigen aandeel in de pestsituatie niet. Bij een interne locus of control, zien zij hun eigen aandeel hierin wel, en zijn zij ook eerder geneigd in te grijpen (Passer, Smith, Holt, Bremner, Sutherland, & Vlieg, 2009). Echter blijkt uit onderzoek dat een achterblijvende emotionele en sociale ontwikkeling een verklaring kan zijn voor het voorkomen van meer pestgedrag onder kinderen met een beperking (Kaukianen et al., 2002). Ook emotieregulatie speelt hierin een rol. Bij jonge kinderen wordt deze extern gecontroleerd, waardoor openlijke agressie vaker voorkomt (Dodge, Coie, & Lynam, 2008). De emotieregulatie bij kinderen met een beperking verloopt vaak verstoord, waardoor aannemelijk is dat agressie onder deze kinderen vaker voorkomt (Došen, 2005). Verwacht wordt dat de leerkrachten in het huidige onderzoek op de hoogte zijn van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen met een beperking en de effecten hiervan en dit daardoor ook als verklaring voor pestgedrag geven. Verwacht wordt dus dat zij kindkenmerken rapporteren, maar dat zij ook responsief zijn voor oorzaken uit de omgeving, zoals de thuissituatie van een kind. Op basis van bovenstaande gegevens lijkt het geven van beperkingen in de sociale en emotionele ontwikkeling als verklaring voor pestgedrag niet gerelateerd aan het minder sensitief zijn, maar juist te duiden op adequate signalering.

Hoe leerkrachten tegen pesten aankijken en wat zij als verklaringen en gevolgen zien beïnvloedt de aanpak (Baar & Wubbels, 2013). De derde doelstelling van dit onderzoek is het beschrijven van de aanpak van pesten van cluster 3 scholen en de persoonlijke aanpak van leerkrachten binnen het cluster 3 onderwijs. Aanpak omvat (1) de persoonlijke aanpak van de leerkracht, zowel preventief als curatief, (2) de aanpak van de school, (3) wat volgens de leerkracht de effecten zijn van zijn/haar aanpak en de aanpak van school en (4) of er behoefte is aan meer informatie over het onderwerp.

Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) onderscheiden verschillende benaderingen van leerkrachten, namelijk de normatieve, vermijdende en assertieve benadering. Het blijkt dat als een leerkracht pesten als normatief gedrag ziet, hij of zij niet of minder snel intervenueert in pestgedrag tussen leerlingen. Deze leerkrachten vinden het niet nodig zich hierin te mengen, omdat pestgedrag kinderen volgens hen helpt in het leren van sociale normen. Bij een assertieve of vermijdende visie intervenueert leerkrachten wel bij pestgedrag. Zo halen leerkrachten met een vermijdende visie op pesten de leerlingen eerder uit elkaar. Uit het onderzoek blijkt dat de meeste leerkrachten eerder een assertieve of vermijdende visie op pesten hebben dan een normatieve visie (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Dit is in overeenstemming met Nederlands onderzoek (Baar, 2012; Baar & Wubbels, 2013). Passend bij de opvoedende rol van leerkrachten in het SO, wordt in het onderwijs aangesloten bij het

emotioneel functioneren van de kinderen. Het (sociaal) weerbaar maken van de kinderen sluit hierbij aan. Verwacht wordt daarom dat de visie van leerkrachten veelal assertief zal zijn, kinderen leren voor zichzelf op te komen, en dat alle leerkrachten in het huidige onderzoek interveniëren in pestgedrag. De verwachting is dat de leerkrachten pesten op een preventieve of curatieve manier of op beide manieren aanpakken (Baar & Wubbels, 2013).

Er zijn weinig anti-pestprogramma's voor het SO en van de voorlopig goedgekeurde programma's lijkt er slechts één geschikt welke specifiek gericht is op pesten (Wienke et al., 2014). Er wordt daarom verwacht dat niet alle scholen gebruik zullen maken van een anti-pestprogramma. Wel wordt verwacht dat er schoolbreed aandacht wordt besteed aan pesten. Dit vanwege het feit dat pesten zowel in de media als vanuit de overheid een veelbesproken onderwerp is (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014). Hierdoor zal er op scholen meer aandacht zijn voor de aanpak en preventie van pesten, bijvoorbeeld in de vorm van een protocol of schoolbrede afspraken.

Methode

Type Onderzoek

In het onderzoek is gebruik gemaakt van een methodische triangulatie-aanpak, er zijn verschillende dataverzamelingmethoden gecombineerd (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2005). Op deze manier kon er een volledig beeld gevormd worden van de situatie. Er is overwegend gebruik gemaakt van een kwalitatieve dataverzamelingmethode, met een kwantitatieve dataverzameling als selectiemechanisme. Daarnaast is er gebruik gemaakt van data-triangulatie, er zijn verschillende databronnen gebruikt (Baarda et al., 2005).

Kwantitatieve dataverzameling is een gestructureerde dataverzamelingmethode (Baarda, de Goede, & Kalmijn, 2010). Een gestandaardiseerde vragenlijst is gebruikt voor de classificatie en de selectie van respondenten voor de eerste doelstelling. Bij kwalitatief onderzoek gaat het om de kwaliteit van, de verschijningsvormen van en de context waarin verschijnselen voorkomen en de perspectieven van waaruit men er naar kan kijken (Lucassen & Olde Hartman, 2007). Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is dat er verschillende informatiebronnen gebruikt worden en dat de nadruk ligt op het begrijpen en doorgronden van individuen, groepen of situaties (Baarda et al., 2005). Er zijn open interviews gebruikt, omdat er gezocht werd naar de beleving van pesten en de betekenis die de respondenten hieraan verlenen. Een ander kenmerk van kwalitatieve dataverzameling is dat het vooral binnen de context plaatsvindt (Baarda et al., 2005). Ook hier is aan voldaan, er werd gevraagd naar de werkelijke situatie. Ten slotte is kwalitatief onderzoek geschikt voor exploratie met als uiteindelijk doel om een theorie te ontwikkelen, zoals de gefundeerde-theoriebenadering. Bij

de gefundeerde-theoriebenadering worden de gegevens voornamelijk verzameld met behulp van open interviews, waarna deze grondig geanalyseerd en gecodeerd worden (Baarda et al., 2005). Deze vorm van dataverzameling was in dit onderzoek toepasbaar, omdat er nog weinig bekend was over pesten op het SO en het een exploratief onderzoek betrof.

Participanten

In dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een gemakssteekproef (Baarda et al., 2005), cluster 3 basisscholen in midden Nederland werden benaderd om mee te werken aan het onderzoek. De kinderen moesten voldoen aan twee criteria: een leeftijd tussen 8 en 12 jaar en zij moesten zich verstaanbaar kunnen maken. Het leeftijds criterium is opgesteld aan de hand van de gebruikte vragenlijst, deze is geschikt voor kinderen in deze leeftijdscategorie. Het verstaanbaar kunnen maken was van belang om de interviews af te kunnen nemen. Alle leerkrachten van de betreffende scholen en doelgroep zijn benaderd. Op deze manier konden de gegevens van de verschillende groepen respondenten vergeleken worden.

Van de 10 benaderde cluster 3 basisscholen, waren drie scholen bereid om medewerking te verlenen. Verspreid over de drie scholen werden 50 kinderen benaderd, waarvan 37 kinderen toestemming kregen om betrokken te worden bij het onderzoek. De ouders van 20 kinderen (54%) gaven toestemming voor zowel de vragenlijst als het interview, de overige ouders (46%) gaven louter toestemming voor de vragenlijst. De gemiddelde leeftijd van de kinderen was 10.5 jaar, met een range tussen de 8 en 12 jaar oud. De onderzoeksgroep bestond voor 48,6% uit jongens ($n = 18$) en voor 51,4% uit meisjes ($n = 19$), met een gemiddeld IQ van 64 (range 45-106). Van de 37 kinderen zijn 13 kinderen geïnterviewd, 77% jongens ($n = 10$) en 23% meisjes ($n = 3$). Deze kinderen hadden een gemiddelde leeftijd van 10.5 jaar en een gemiddeld IQ van 70 (range 45–106).

In totaal zijn 17 leerkrachten benaderd, waarvan 10 bereid waren mee te werken. De leerkrachten waren allemaal vrouwen, met een gemiddelde leeftijd van 41.5 jaar (range 28-63 jaar). Gemiddeld hadden de vrouwen 15 jaar ervaring als leerkracht in het SO. Twee leerkrachten (20%) hadden de Masteropleiding Special Educational Needs afgerond, de overige leerkrachten (80%) hadden de Pabo als hoogst genoten opleiding.

Wat betreft de inhoudelijke generalisatie, zijn de resultaten van dit onderzoek generaliseerbaar naar soortgelijke situaties, die aan dezelfde criteria voldoen. Door meer dan één basisschool in het onderzoek te betrekken, was er sprake van een grotere vergelijkbaarheid naar niet-onderzochte situaties (Baarda et al., 2005).

Meetinstrumenten

Topiclijst kinderen. Kwalitatief onderzoek is open en flexibel, hiermee kan goed in worden gegaan op achtergronden van de verzamelde gegevens (Verhoeven, 2010). Er werd gebruik gemaakt van een open interview, met behulp van een topiclijst. Op deze manier lagen de vragen niet vast, maar de structuur en onderwerpen wel. Het interview werd geopend met een korte introductie over het onderzoek, waarbij onder andere ingegaan werd op de doelstelling, de duur en opbouw van het interview en het legitimeren van notities en geluidsopname. Ten slotte werd de anonimiteit van het onderzoek benadrukt, de namen van de respondenten zullen niet vermeld worden in de thesis. In het interview werden vragen gesteld zoals: “Wat is volgens jou pesten?” en “Wordt jij gepest of pest jij andere kinderen?”. Ter bevordering van de betrouwbaarheid, werd er tussendoor gemuteerd en samengevat.

Omgaan Met Elkaar Vragenlijst. Voor de eerste doelstelling is er gebruik gemaakt van de ‘Omgaan Met Elkaar Vragenlijst’ ([OMEV], Baar, 2012). Deze vragenlijst diende voornamelijk als selectiemechanisme. De kinderen zijn aan de hand van de OMEV geïdentificeerd naar pestrollen, waarna ze geselecteerd werden voor de interviews op basis van geïdentificeerde pestrol. De verkregen resultaten van de OMEV werden verder niet besproken in dit onderzoek.

De OMEV is een vertaling van de ‘Social Experience Questionnaire – Selfreport’ ([SEQ-S], Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996). Er werden twee schalen uit de vragenlijst gebruikt: *daderschap* en *slachtofferschap*. De schalen *Prosociaal gedrag ontvangen* en *Prosociaal gedrag uiten* dienden als opvulling, omdat deze schalen niet bruikbaar waren voor de doelstellingen. De resultaten hierop zijn dan ook niet meegenomen in de analyses. De items van de schalen stonden door elkaar heen, waardoor het onderwerp pesten verborgen bleef (Baar, 2012). Dit was van belang om sociaal wenselijke antwoorden zo veel mogelijk te vermijden.

Daderschap. De *Daderschapschaal* omvat 11 items, waarmee fysieke, verbale en relationele agressie werd gemeten. Een voorbeeld van een item over fysieke agressie is: “Hoe vaak schop, sla of stomp jij andere kinderen?”. Bij de items over verbale agressie is er bijvoorbeeld gevraagd: “Hoe vaak schreeuw of scheld jij tegen een ander kind?”. De relationele agressie is gemeten met items zoals “Hoe vaak zeg je iets over een kind, zodat anderen dat kind niet meer aardig vinden?”.

Slachtofferschap. De *Slachtofferschaal* omvat 11 items, die net als bij de *Daderschapschaal* de fysieke, verbale en relationele agressie meten, alleen dan de mate waarin

het kind het ontvangt. Een voorbeeld hiervan is: “Hoe vaak word je opzij geduwd door een ander kind?”.

In dit onderzoek is de vragenlijst eerst aangepast aan het taalgebruik van de respondenten. Ook is gekozen voor een 3-punt Likert schaal: nooit (=1), soms (=2) en bijna altijd (=3). Hiervoor is gekozen omdat een 5-punt Likert schaal te moeilijk was voor de onderzoeksgroep; het verschil tussen “zelden” en “soms” is voor hen moeilijk te begrijpen. Daarnaast is er een kaart gemaakt met een aantal picto’s per vraag voor visuele ondersteuning.

De validiteit van de OMEV is tot op heden onbekend, met als gevolg dat het gebaseerd is op de resultaten van de SEQ-S. De interne consistentie van de SEQ-S is in orde gebleken, de factorstructuur van de oorspronkelijke vragenlijst is goed (factorladingen van .69 tot .88) (Baar, 2012; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996). De betrouwbaarheid van de vragenlijst bleek ook goed te zijn, de Cronbach’s alfa voor de schaal Daderschap was .88 en voor Slachtofferschap was het .86. Dit kwam overeen met eerder onderzoek (Baar, 2012).

Topiclijst leerkrachten. De interviews met de leerkrachten werden op eenzelfde manier geopend als de interviews met de kinderen. Na de inleiding werd er gevraagd naar achtergrondinformatie van de leerkracht, zoals het aantal jaren ervaring als leerkracht op het SO. Vervolgens is de tweede doelstelling, de visie van leerkrachten op pesten, uitgevraagd door middel van vragen zoals “Wat is uw definitie van pesten?” en “Signaleert u pestgedrag op school?”. Hierna werd de derde doelstelling behandeld, met vragen zoals “Hoeveel aandacht is er vanuit uw school voor pesten?”, “Wat is uw eigen aanpak tegen pesten?” en “Is de aanpak van uw school voldoende?”. Ter bevordering van de betrouwbaarheid, werd ook in deze interviews tussendoor gemuteerd en samengevat.

Procedure

Om participanten voor dit onderzoek te werven, is er eerst een brief gestuurd naar de directeurs van 10 cluster 3 basisscholen verspreid over midden Nederland. In de brief is uitgelegd wat het doel van het onderzoek was en wat er gevraagd werd van de scholen. Twee weken na het verzenden van de brief, werd er telefonisch contact opgenomen met de directeurs van deze scholen om te vragen of zij bereid waren mee te werken. Van de 10 scholen hebben drie scholen medewerking verleend. Tijdgebrek en de beperkte belastbaarheid van de kinderen, werden door de andere scholen genoemd als reden van afwijzing.

De kinderen zijn geselecteerd op hun leeftijd en niveau van functioneren. Vervolgens is de ‘*informed consent*’ procedure toegepast, wat betekent dat er informatie gegeven werd over het doel en de inhoud van het onderzoek en dat er toestemming gevraagd werd om de respondent in het onderzoek te betrekken. Omdat de kinderen te jong waren om zelf

toestemming te geven, werden hun ouders schriftelijk benaderd. De ouders van de kinderen konden de keuze maken tussen toestemming voor de vragenlijst en het interview, voor de vragenlijst alleen of geen toestemming verlenen. Indien ouders geen toestemming verleenden, werd het kind niet betrokken bij het onderzoek.

De vragenlijsten werden in twee- of drietallen afgenomen bij de kinderen, afhankelijk van de planningsmogelijkheden. De onderzoekers namen de kinderen mee naar een aparte ruimte binnen de school, waar zij niet gestoord konden worden. Aan de respondenten werd eerst duidelijk gemaakt dat de vragenlijst ging over hoe zij met elkaar omgaan op school, om te voorkomen dat zij sociaal wenselijk zouden antwoorden. Vervolgens werd de vragenlijst door een van de onderzoekers voorgelezen, waarbij de picto's eventueel als ondersteuning gebruikt werden. De kinderen streepten zelf het juiste antwoord aan. Gemiddeld duurde de afname van de vragenlijsten 25 minuten. Nadat alle vragenlijsten afgenomen waren, werden de gegevens in SPSS versie 21.0 ingevoerd en werden de kinderen naar pestrollen geclassificeerd, zoals beschreven in de data-analyse.

De 13 kinderen waarmee een interview gedaan is, werden geselecteerd aan de hand van hun geclassificeerde pestrol. Alle kinderen met een classificatie anders dan niet-betrokken werden als eerst geselecteerd, omdat deze pestrollen het meest van belang waren in het onderzoek. Daarnaast zijn willekeurig een aantal kinderen geselecteerd die wel de classificatie niet-betrokken hadden. Zij werden individueel meegenomen door een van de onderzoekers naar een rustige kamer om bijzondere omstandigheden te voorkomen. De interviews werden opgenomen, zodat deze op een later tijdstip op een betrouwbare manier verbatim uitgetypt konden worden. Daarna werden de opnames verwijderd vanwege de privacy van de respondenten. Gemiddeld duurden de interviews 10 minuten.

Ook bij de leerkrachten is de '*informed-consent*' procedure toegepast. De leerkrachten zijn persoonlijk benaderd om medewerking te vragen. De leerkrachten die bereid waren mee te werken aan het onderzoek, werden per e-mail benaderd om een afspraak te plannen. Bij twee interviews waren beide onderzoekers aanwezig, de overige werden verdeeld over de onderzoekers. De interviews werden opgenomen, waardoor deze op een betrouwbare manier verbatim uitgetypt konden worden op een later tijdstip. Daarna werden de opnames verwijderd vanwege de privacy van de respondenten. De gemiddelde duur van de interviews met de leerkrachten was 40 minuten. Nadat de resultaten van de vragenlijsten geanalyseerd waren, werd er nog aan de leerkrachten gevraagd of de classificaties van de geïnterviewde kinderen, in hun ogen, "juist" waren.

Data-analyse

Om de kinderen te classificeren naar pestrollen en kinderen te selecteren voor de interviews, zijn de afgenomen vragenlijsten eerst ingevoerd in SPSS. Vervolgens zijn de steekproefgemiddelden en de standaarddeviaties per schaal berekend, waarmee de pestrollen bepaald werden. De respondent werd geclassificeerd als “dader” wanneer de score op de daderschapschaal hoger was dan één standaarddeviatie boven het steekproefgemiddelde en onder dit criterium op de slachtofferschaal. De classificatie “slachtoffer” kregen de respondenten wanneer er op de slachtofferschaal hoger dan één standaarddeviatie boven het steekproefgemiddelde gescoord werd en onder dit criterium op de daderschapschaal. Wanneer de respondent zowel op de daderschapschaal, als op de slachtofferschaal hoger scoorde dan één standaarddeviatie boven het steekproefgemiddelde, dan kreeg deze respondent de classificatie “dader-slachtoffer”. Ten slotte werd de respondent geclassificeerd als “niet-betrokken” wanneer de score op de daderschapschaal en de slachtofferschapschaal lager waren dan één standaarddeviatie boven het steekproefgemiddelde (Baar, 2012; Crick, 1997; Crick & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996).

De kwalitatieve data werden geanalyseerd met behulp van de analysemethode van Baar (2002) en Baarda en collega's (2005). Via analytische inductie en door het systematisch vergelijken van uitspraken, is er tot een kernlabelsysteem gekomen per doelstelling. Als laatste stap van het analyseproces is de intersubjectiviteit vastgesteld, welke goed bleek te zijn. Beide onderzoekers kwamen, op eenzelfde stuk, voor 90% tot dezelfde resultaten. De betrouwbaarheid van deze techniek is ook in orde, aangezien beide onderzoekers op dezelfde manier te werk zijn gegaan en het werk van de ander hebben gecontroleerd. Daarnaast zijn alle labels voorzien van een code, waardoor het mogelijk is om terug te gaan naar de oorspronkelijke tekst. Er is getracht om de interne validiteit te waarborgen door een precieze weergave te geven van wat er feitelijk in het interview stond (Baar, 2002).

Resultaten

In de resultatensectie zijn de belangrijkste bevindingen per doelstelling weergegeven. Voor de kwalitatieve resultaten is gebruik gemaakt van de uit de kwalitatieve analyse verkregen kernlabels, die cursief zijn weergegeven in de tekst. Er is een aantal citaten uit de interviews toegevoegd om de resultaten te verduidelijken. Daarnaast werd er gekeken naar het aantal respondenten per kernlabel. Indien er sprake was van een duidelijk verschil of een duidelijke zeggingskracht, is het percentage kinderen of het aantal leerkrachten aangegeven die het kernlabel ondersteunen. Deze percentages en aantallen zijn echter geen harde data, maar een indicatie voor de mate van ondersteuning van een categorie of subcategorie. Het is

niet mogelijk om te berekenen wat het andere deel van de respondenten heeft gezegd, omdat de percentages en aantallen niet sluitend zijn.

Visie van Kinderen op Pestgedrag en Zelfervaren Pestrol

Visie van kinderen. Het belangrijkste kernlabel betreffende de definitie van pestgedrag dat vanuit de interviews met de kinderen onderscheiden kon worden, is *negatieve handeling* (92%). De dimensies pijn doen en gemeen zijn kwamen hierbij voor. Kijkend naar de definitie van pesten volgens Olweus (2003), noemden 92% van de kinderen maar één criterium. De respondenten gaven de definitie van pesten voornamelijk op het niveau van de vormen van pesten, zoals schoppen, slaan en duwen. Op de vraag wat het verschil is tussen plagen en pesten, gaf 38% aan dat pesten niet grappig is. De overige 62% van de kinderen vertelde het niet te weten.

De meeste kinderen (85%) vonden dat er gepest werd op hun school. Hiervan gaf ongeveer de helft (46%) aan dat het *soms*, ongeveer één keer per week, gebeurde. Een klein deel van de kinderen vond dat het *veel*, meerdere malen per week, gebeurde, de overige kinderen (31%) wisten niet hoe vaak het gebeurde.

De kinderen signaleerden vooral openlijke vormen van pesten op hun school, zoals *fysiek* (50%) en *verbaal* (50%) pestgedrag, zij benoemden schoppen en schelden het meest. Daarnaast gaf een derde aan dat er op een *relationele* manier gepest werd, waarbij buitensluiten het meest genoemd werd. Hierin was geen verschil tussen jongens en meisjes. Op de vraag waar er gepest werd op school, gaven de kinderen *vrije momenten* (85%) aan, zoals in de speelhoek of op het plein.

Pestrollen. Om de eerste doelstelling te beantwoorden, is de gemiddelde score op de daderschaal en de slachtofferschaal berekend. De gemiddelde zelfgerapporteerde score voor de daderschaal is 1.45 ($SD= 0.41$, range 1-3) en voor de slachtofferschaal 1.50 ($SD= 0.40$, range 1-3). Vervolgens zijn classificaties toegekend aan de respondenten en is er een verdeling gemaakt naar sekse (zie Tabel 1). Het grootste deel van de kinderen (81%) bleken geclassificeerd te zijn als niet-betrokken. De classificatie dader kon aan geen van de respondenten toegeschreven worden. Dit geeft aan dat er ten opzichte van de andere respondenten, geen geclassificeerde daders waren in de onderzoeksgroep. In totaal kregen vier kinderen de classificatie dader-slachtoffer toegewezen, wat louter jongens waren. De classificatie slachtoffer kon toegeschreven worden aan drie kinderen, waarvan twee jongens en één meisje. Dit duidt erop dat jongens in deze onderzoeksgroep meer slachtoffer waren van de agressieve handelingen van andere kinderen in vergelijking met meisjes. Meisjes bleken over het algemeen minder betrokken te zijn bij pesten.

Tabel 1

Prevalentie van Pestrollen Naar Sekse en Totaal

	Jongens (%) (n = 18)	Meisjes (%) (n = 19)	Totaal (%) (n = 37)
Dader	0	0	0
Slachtoffer	11.1	5.3	8.1
Dader-slachtoffer	22.2	0	10.8
Niet-betrokken	66.7	94.7	81.1

Zelfervaren pestrol. Door in de interviews aan de respondenten te vragen of zij zelf pesten, gepest worden of beide, is gekeken of de classificatie aan de hand van de vragenlijst overeenkwam met de ervaring van het kind. Wanneer er sprake was van een discrepantie, werd ook de leerkracht van het betreffende kind gevraagd naar haar mening. Als er geen sprake was van een discrepantie werd er vanuit gegaan dat het klopte, vanwege de hoge betrouwbaarheid van de vragenlijst. Bij een deel van de respondenten (31%) kwam de toegewezen classificatie niet overeen met de zelfervaren pestrol. Zo werd een meisje (respondent 2) geclassificeerd als niet-betrokken, terwijl zij in het interview aangeeft wel gepest te worden. De leerkracht gaf echter aan dat wat het kind vertelde van toepassing was op haar vorige school en niet in de huidige situatie. Voor deze respondent leek de classificatie naar aanleiding van de vragenlijst dus juist. Mogelijk kon zij de situaties in het interview niet onderscheiden, doordat er expliciet gevraagd werd naar pesten met als gevolg dat haar antwoorden beïnvloed werden door haar emoties. Een andere respondent werd geclassificeerd als slachtoffer, echter vond hij zichzelf meer een dader-slachtoffer: “Pest jij zelf wel eens? Soms wel ja, als kinderen gemeen doen tegen mij” (respondent 33). De leerkracht van deze respondent gaf aan dat de classificatie dader-slachtoffer hier beter zou passen, zij was van mening dat hij ook wel eens gepest werd doordat hij het zelf uitlokte met zijn gedrag. Een mogelijke verklaring voor dit verschil kan zijn dat het kind inderdaad pestgedrag laat zien, maar dat dit aanzienlijk minder is dan de andere kinderen in de onderzoeksgroep. Dit had dan als gevolg dat de gemiddelde score op de daderschaal lager was dan één standaarddeviatie boven het steekproefgemiddelde en er geen dader-slachtoffer classificatie toegekend kon worden. De leerkracht en het kind lijken dus beiden het pestgedrag van dit kind te overrapporteren. Ook bij respondenten 22 en 23 kwam de classificatie van de vragenlijst niet overeen met hoe zij zichzelf zagen. Zij werden geclassificeerd als dader-slachtoffer, echter vonden zij zichzelf meer dader. Deze jongens hadden een beperkte definitie van pesten, zij noemden louter voorbeelden van fysieke agressie. Mogelijk zijn zij zich er niet van bewust

dat zij op andere manieren gepest worden, wat wel in de vragenlijst naar voren is gekomen. De leerkracht van deze respondenten vond de classificatie dader meer passend was bij hen. Zij vertelde dat de jongens voornamelijk fysiek pestgedrag laten zien om zich te laten gelden in de groep. Mogelijk is dat het kind buiten het zicht van de leerkracht gepest wordt, maar in het zicht pestgedrag laat zien.

Bij de overige geïnterviewde kinderen (69%) kwam de zelfervaren pestrol overeen met de geclassificeerde pestrol en de door de leerkracht pestrol.

Visie Leerkrachten

Definitie. Uit de geanalyseerde data is *iemand raken op een negatieve manier* naar voren gekomen als het meest genoemde criterium van pesten door de geïnterviewde leerkrachten ($n = 10$). De volgende dimensies werden hierbij het meest genoemd; het andere kind ervaart het als negatief, het raakt de ander, negatieve actie en niet grappig. Een ander kenmerk van de definitie van de leerkrachten, is *voornamelijk bewust, gericht op één kind* ($n = 9$). De dimensies die hierbij onderscheiden werden waren (doel)bewust en gericht op één kind. Een deel van de leerkrachten benoemde dat pesten ook onbewust kon zijn, maar dat dat bij deze doelgroep lastig te beoordelen is: “Dan is het niet de bedoeling om te pesten, maar de ander ervaart het dan wel als pesten. (. . .) zonder het doel om iemand te kwetsen, maar het gebeurt wel, dus het blijft pesten” (respondent 2). Daarnaast is uit de analyse gebleken dat leerkrachten *stelselmatig* ($n = 4$) en *zonder wederzijdse toestemming* ($n = 3$) ook noemen als onderdelen van hun definitie. Slechts één leerkracht noemde langdurig in de definitie van pesten.

De criteria voor pesten die genoemd werden door leerkrachten ($n = 10$) zijn vergeleken met de criteria van Olweus (2003). De meeste leerkrachten ($n = 6$) benoemden drie criteria in hun definitie van pesten. Eén leerkracht benoemde vier criteria, twee leerkrachten benoemden twee criteria en één leerkracht benoemde slechts één criterium.

Vorm en locatie. De leerkrachten gaven voornamelijk aan dat pestgedrag *lastig te signaleren* is ($n = 4$). In lijn hiermee, gaven vrijwel alle leerkrachten ($n = 9$) aan dat pesten *tijdens vrije momenten en/of met weinig toezicht* voorkomt: “Hoe meer vrijheid de kinderen krijgen, hoe meer ruimte ze voelen, hoe beter ze kunnen pesten” (respondent 9). Overeenkomend met een deel van de kinderen (38%), benoemden alle leerkrachten dan ook dat *het schoolplein* de locatie is waar pesten het meest voorkomt.

De signalering gebeurde volgens de leerkrachten voornamelijk door *de leerkrachten* ($n = 6$), zowel via het vertellen van de kinderen zelf als doordat de leerkrachten het zien. Enkele leerkrachten gaven aan veel contact te hebben met ouders, maar dat het vrijwel nooit voor is

gekomen dat ouders een signaleringsrol innamen. Wanneer de leerkrachten pestgedrag signaleren, geven zij dit wel door aan de ouders.

Uit de analyse is gebleken dat leerkrachten zowel *openlijk* ($n = 9$) als *stiekem* ($n = 5$) pestgedrag signaleren. Het reageren op elkaar werd voornamelijk genoemd als reden van het openlijke pestgedrag. Van de leerkrachten die openlijk pestgedrag signaleerden, benoemde meer dan de helft een oorzaak in de beperking, met name het niveau, van de kinderen: “Hier is de populatie soms niet slim genoeg om het onderhuids te doen, dus dat je bij ons meer pesten in het zicht ziet” (respondent 3). Ook werd zowel *verbaal* ($n = 9$) als *fysiek* ($n = 7$) pestgedrag gesignaleerd, waarbij schelden en duwen het meest genoemd werden. *Relationeel* pestgedrag werd door 9 leerkrachten gesignaleerd, met buitensluiten als meest genoemde vorm.

De geïnterviewde leerkrachten gaven aan dat de *vorm* ($n = 9$), de *intentie* ($n = 5$) en de *redenen* ($n = 7$) van pestgedrag in het regulier onderwijs anders zijn in vergelijking met het SO. De leerkrachten gaven aan dat het pesten in het regulier onderwijs bewuster en gericht is, tegenover onbewust en minder gericht pesten in het SO: “En het pesten daar op het regulier, dat gebeurde meer buiten het zicht van de leerkracht, echt dat stiekeme” (respondent 7). Leerkrachten gaven aan dat dit mogelijk verklaard kan worden doordat er in het SO meer toezicht is en een meer beschermende omgeving. Kinderen zouden zich in het SO ook minder hoeven te bewijzen, waar in het regulier onderwijs kinderen kunnen pesten om uiterlijke kenmerken.

Hoeveelheid. De leerkrachten gaven aan meer pestgedrag te signaleren in vergelijking met de kinderen. *Regelmatig*, meerdere keren per week, werd het meest genoemd onder de leerkrachten ($n = 9$). De leerkrachten gaven aan dat het wel meer om incidenten en kleine dingen gaat, dan over echt pestgedrag: “Je ziet dus heel vaak van die kleine dingen, elkaar duwen, een rot woord tegen elkaar zeggen” (respondent 10). De meerderheid van de leerkrachten ($n = 7$) beoordeelde de situatie dan ook als *niet ernstig*. Zij gaven aan het niet als probleem te zien, omdat de kleine dingen onder controle te houden zijn. De leerkrachten waren van mening dat er minder gepest werd in het SO in vergelijking met het regulier onderwijs, het minder ernstig en ongecompliceerder is en dat de kinderen het ook weer snel vergeten zijn. Wel gaven vier leerkrachten aan dat het iets is *waar altijd aandacht voor moet zijn*: “Er moet gewoon altijd aandacht voor zijn, elk schooljaar weer, maar ik heb niet het idee van dat er nu echt iets mee móet gebeuren” (respondent 1).

Verklaringen. Er werden veel verschillende verklaringen gegeven door de leerkrachten waardoor een kind slachtoffer wordt van pesten. Deze verklaringen werden

gezien in het *gedrag* van het kind ($n = 6$) en in *persoonlijke kenmerken* van het kind ($n = 9$). Als *gedrag* van het kind werden het geven van een reactie, niet aardig doen en geen weerstand bieden als belangrijkste verklaringen gegeven. De *persoonlijke kindkenmerken* die het vaakst genoemd werden zijn; weinig weerbaar zijn, onbegrip van sociale relaties en regels en verbaal beperkt zijn. Verder is er weinig overeenstemming in verklaringen. Uiteenlopende karaktereigenschappen werden genoemd als verklaring. Verder gaf een deel van de respondenten aan dat alle kinderen wel eens gepest worden of het idee hebben gepest te worden. Er bestond veel onenigheid tussen de leerkrachten wat betreft verklaringen voor pestgedrag in de beperking of de stoornis van een kind. Sommige vonden dat dit wel pestgedrag kan verklaren, andere vonden van niet. Dit gold voor zowel slachtoffer- als daderschap.

Voor daderschap werden er meer *omgevingskenmerken* ($n = 7$) als verklaring benoemd. De meest genoemde verklaringen waren; niet voldoende veiligheid ervaren, jezelf moeten bewijzen ten opzichte van anderen en het hebben van een pestverleden. Ook voor daderschap werden verder verklaringen in *persoonlijke kindkenmerken* ($n = 9$) en in *gedrag* ($n = 6$) van het kind genoemd. De meest genoemde kindkenmerken waren; sterk karakter, lager niveau, het niet begrijpen van de ander of de situatie en last hebben van eigen beperking. Verklaringen in *gedrag* die het meest gegeven werden zijn; meelopen en reageren op elkaar.

Gevolgen. Voor slachtoffers zijn de gevolgen die het meest werden genoemd *onzekerheid* ($n = 5$) en *tast gevoel van eigenwaarde aan* ($n = 4$). Er is weinig overeenstemming over de ernst van de gevolgen. Iets minder dan de helft ($n = 4$) geeft aan dat de gevolgen voor kinderen met een beperking *minder ernstig* zijn, omdat pestgedrag sneller opgelost wordt en er minder lang over nagedacht wordt.

Over de gevolgen voor de daders, hadden de leerkrachten ook diverse opvattingen. Er bestond alleen overeenkomst wat betreft het ervaren van *emoties als woede, frustratie en verdriet* ($n = 3$) als gevolg voor daders.

Aanpak

Aanpak leerkrachten. De aanpak van leerkrachten bleek vooral groepsbreed gericht te zijn op de preventie van pesten, volgens de respondenten ligt er minder nadruk op het curatief handelen. *Situaties voorkomen of uit de situatie halen* ($n = 10$) werd door alle leerkrachten toegepast. Leerkrachten bespreken bijvoorbeeld aan het begin van de pauze hoe de kinderen zich moeten gedragen of praten met de kinderen over pesten als het in een les naar boven komt. De kinderen *voorzien van veiligheid* zagen de leerkrachten ook als

preventieve handeling ($n = 4$). Toch gaf meer dan de helft ($n = 6$) ook aan dat het belangrijk is om *situaties soms te laten gebeuren*, om te kijken of kinderen het zelf op kunnen lossen:

“Soms zeg ik ook niks, je kan ook op alle slakken zout leggen. Want als de een de ander een klap geeft of wat dan ook, dan wil ik ook wel eens zien, wat gebeurt er nou als de ander reageert. (. . .) het mag ook wel eens klappen, snap je. (. . .) Ook al is het pesten, daar leren ze toch ook van” (respondent 7).

Straf door een leerkracht als curatieve handeling gericht op de dader, kwam volgens de leerkrachten vrijwel niet voor, wat logisch is, omdat de helft van de leerkrachten vertelde dat zij de *pester niet aanwijzen* ($n = 5$). Zij zien het pesten meer als groepsproces, geen van de leerkrachten besprak pestsituaties dan ook individueel met de pester. Eén respondent legde uit dat een individuele aanpak te dichtbij komt voor het kind, waardoor zij dit niet toepast:

“Individueel is een uitzondering en dan neem ik het kind mee naar een andere plek. (. . .) dat komt veel te dichtbij en daar bereik je eigenlijk niets mee. Het komt dan niet binnen, en dan sluiten ze zich af. Maar nooit in de groep aanwijzen, dat heeft geen nut” (respondent 2).

Als curatieve aanpak werd dan ook voornamelijk *bespreken met de klas* ($n = 9$) of *bespreken met alleen de betrokkenen* ($n = 6$) toegepast. Leerkrachten gaven aan niet altijd op dezelfde manier te handelen, het is *afhankelijk van de situatie of het kind* ($n = 4$).

Wat leerkrachten ook een belangrijk onderdeel van de curatieve aanpak vinden, is *laten inzien wat effecten zijn en aanleren hoe het wel hoort* ($n = 6$). Meer dan de helft van de leerkrachten ($n = 6$) passen drama oefeningen en het naspelen van gebeurtenissen toe. Op deze manier willen ze de kinderen laten inzien wat het gedrag met een ander doet. Dit is mogelijk een gepaste manier van aanpakken bij deze kinderen, omdat zij meer moeite hebben met verbale informatie, zij moeten het ervaren om ervan te leren. De helft van de leerkrachten gaf daarnaast ook aan dat het van belang is dat de kinderen *expliciet* verteld wordt wat *er verwacht wordt van hen*, door oplossingen aan te bieden of alternatieven te geven.

Aanpak schoolbreed. Eén van de drie basisscholen bleek een pestprotocol te hebben voor het curatief aanpakken van pesten. De vier leerkrachten van deze school waren hier ook van op de hoogte, maar gaven aan het *nog nooit nodig gehad* te hebben. Eén van deze leerkrachten gaf aan dat een pestprotocol niet passend is in het SO:

“Ik vind ‘m nog vrij regulier, vrij toegespitst op reguliere kinderen. Ik denk eigenlijk niet dat het voor ons in een protocol zou hoeven. Ik denk dat als je zoals wij zo dicht op je kinderen staat, en zo intensief met je orthopedagoog samenwerkt, dat het probleem kan oplossen voordat je zo’n protocol nodig hebt” (respondent 3).

De andere twee scholen waren niet in het bezit van een pestprotocol. Drie leerkrachten waren niet goed op de hoogte, zij gaven aan dat het hen *niet bekend was*. Op één school was een protocol voor schorsing met daarnaast signaleringslijsten voor pesten aanwezig. Drie respondenten gaven daarnaast aan dat er *schoolbreed afspraken gemaakt* waren over het handelen bij het signaleren van pesten: “We hebben afspraken over hoe je je gedraagt op het plein en als je een waarschuwing hebt gehad en je doet het nog een keer, dat je dan op de rode stip moet zitten” (respondent 6).

De meeste respondenten gaven aan dat er *afspraken en regels* bestaan als preventieve aanpak ($n = 7$). Zo benoemde een aantal respondenten regels over waar je iemand wel en niet mag aanraken en zijn er pleinafspraken. Deze respondenten waren van mening dat dit mogelijk pesten voorkomt. Eén school had bijvoorbeeld ook “Gouden Regels” over de omgang met elkaar, waarmee zij pesten willen voorkomen.

Geen van de scholen bleek een specifiek pestprogramma te gebruiken om pesten tegen te gaan, zij richten zich meer op de preventie van pesten. Dit doen zij door te werken aan de ontwikkeling van sociale vaardigheden en het sociaal-emotionele gedrag van het kind. Het kernlabel hierbij is *programma's gericht op de ontwikkeling van het kind* ($n = 8$). Twee programma's die genoemd werden zijn Beste Vrienden en STIP. Eén respondent gaf ook aan dat de aanpak niet zozeer gericht is op de aanpak van het probleem, maar meer gericht op het leren van vaardigheden:

“Verder is er vrij weinig specifieke aandacht voor, maar wij zitten er natuurlijk wel bovenop. En verder met STIP, sociaal-emotionele ontwikkeling, daar hebben we wel veel aandacht voor, daar gaat het ook wel eens over pesten en hoe je stop zegt en weerbaarder worden. Dan doen we ook rollenspellen, dat ze het zelf ook echt voelen” (respondent 9).

Daarnaast werd *samenwerken met de orthopedagoog* ($n = 3$) als preventieve aanpak toegepast, door bijvoorbeeld handicapbelevingslessen te geven. De *beschermende cultuur binnen de scholen* werkt ook als preventie volgens leerkrachten ($n = 3$), zoals de kleine klassen en het dicht op de kinderen zitten.

Effectiviteit aanpak. Alle leerkrachten waren *tevreden* over de effectiviteit van hun eigen aanpak en de aanpak vanuit school, volgens hen *werkt het* ($n = 10$). Zo gaf een deel van de leerkrachten aan dat door de aanpak het pesten geen probleem werd en dat er meer begrip is voor elkaar. Een van de gevolgen van de aanpak die veelvuldig genoemd werd, is dat er openheid en duidelijkheid is over verwachtingen en grenzen, waardoor kinderen weten waar

zij aan toe zijn en meer veiligheid ervaren. Toch gaven drie leerkrachten aan dat *pestgedrag altijd zal blijven bestaan*, doordat de acties niet beklijven:

“Als kinderen zeven zijn en ze pesten elkaar, doen ze dat met hun veertiende nog. En alles wat je doet, dat beklijft niet. Je wilt dat ze leren sorry zeggen en dingen uitpraten met elkaar, dat zijn uiterlijke vaardigheden die ze dan wel leren” (respondent 5).

Of door de thuissituatie van de kinderen: “Soms is het eigenlijk ook wel een druppel op een gloeiende plaat hoor, als je hoort hoe het bij kinderen thuis er aan toe gaat. (. . .) Ze horen een hele hoop thuis en worden thuis ook niet echt gemotiveerd” (respondent 6).

Meer informatie. Het grootste deel van de leerkrachten ($n = 7$) was van mening dat de school *voldoende maatregelen* getroffen heeft. Toch hadden de meeste leerkrachten nog *behoefte aan meer informatie* ($n = 8$), in de vorm van literatuur over pesten bij kinderen met een verstandelijke beperking, over kinderen met een pestverleden, of over programma's en methodes. Daarnaast wilden vier leerkrachten graag ook meer weten over hoe andere cluster 3 scholen het pesten aanpakken, of over de visie en aanpak van hun collega's. Ten slotte gaven drie leerkrachten aan dat zij graag zouden willen dat het *plein aangepast* wordt in het kader van de preventie van pesten, zij waren van mening dat de kinderen op het plein gaan pesten omdat zij zich vervelen. Het plein moet volgens hen dan uitdagender ingedeeld worden. Voorbeelden die gegeven werden zijn het toevoegen van tunnels en heuveltjes op het plein of het plein opdelen in kleuren om zo aan te geven waar kinderen welk soort spel kunnen doen en welke vaardigheden daarbij van belang zijn.

Discussie

Het doel van dit onderzoek was het verkrijgen van inzicht in pestgedrag van kinderen en de visie op en aanpak van leerkrachten in het cluster 3 onderwijs, om op deze manier aandachtspunten te kunnen formuleren over mogelijke effecten en implicaties voor vervolgonderzoek en de ontwikkeling van pestinterventies voor het SO.

Visie van Kinderen op Pestgedrag en Pestrol

Visie van kinderen op pesten. De visie van kinderen is uitgevraagd in korte interviews. Overeenkomend met de verwachting bleek dat de kinderen moeite hadden om verschillende vormen van pesten te definiëren en differentiëren en dat zij daardoor ook minder goed konden benoemen op welke locatie en hoe vaak pesten voorkwam (Guerin & Hennessy, 2002; Smith et al., 2002). De kinderen die een definitie gaven van pesten benoemden hierbij slechts één kenmerk, namelijk een negatieve handeling (Olweus, 2003). De definitie van de kinderen kwam overeen met een of meerdere vormen van pestgedrag. Bijna alle kinderen vonden dat er gepest werd op hun school, waarvan de helft zei dat het

ongeveer eens per week gebeurde. De meeste kinderen bleken echter geen goed beeld te hebben van wat pesten is, één respondent vond pesten bijvoorbeeld “Als ik van mijn moeder moet afwassen” (respondent 26). Deze resultaten lijken zoals verwacht samen te hangen met het ontwikkelingsniveau van de kinderen, waardoor er sprake is van voornamelijk concreet en in het hier-en-nu denken en moeite met generaliseren (Došen, 2005; Douma, Moonen, Noordhof, & Ponsioen, 2012).

Pestrollen. Met behulp van de OMEV is onderzocht naar welke pestrol kinderen ingedeeld konden worden. Conform de verwachting is gebleken dat er geen kinderen als dader geclassificeerd zijn (Baar, 2012; Salmivalli & Peets, 2009). Het lijkt dus zo te zijn dat de kinderen die pesten, zelf ook slachtoffer zijn. Wat er op kan wijzen dat er voornamelijk sprake is van reactief pesten (Prinzle, 2004). De jonge ontwikkelingsleeftijd van de kinderen lijkt hier ook mee samen te hangen. Zoals beschreven door Smith en collega's (2001) lijkt het zo te zijn dat gepest worden onder jonge kinderen normaal is en dat elk kind dit op een zeker moment ervaart. Een verklaring hierin kan de nog niet goed ontwikkelde emotieregulatie zijn, waardoor deze vooral extern verloopt (Dodge, et al., 2008). Hiermee in overeenstemming werd door een deel van de leerkrachten aangegeven dat alle kinderen wel eens gepest worden of zich wel eens gepest voelen.

Er werden sekseverschillen voor de classificatie van dader-slachtoffer gevonden, deze classificatie werd alleen aan jongens toegewezen. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden in antisociale persoonlijkheidspatronen in jongens en niet in meisjes (Baar, 2012). De verdeling van slachtoffers was twee jongens tegenover 1 meisje, door de lage aantallen kan hier geen conclusie over getrokken worden.

Zelfervaren pestrol. Op basis van de geclassificeerde pestrollen die uit de OMEV bleken, is de visie van de kinderen op pestrollen onderzocht. De door de leerkracht ervaren pestrol is hierin meegenomen ter vergelijking. In tegenstelling tot de verwachting is gebleken dat de geclassificeerde pestrol van de kinderen veelal overeenkwam met de zelfervaren en de door de leerkracht ervaren pestrol. Uit andere onderzoeken blijkt vaak een inconsistentie tussen rapportage van de leerkracht en zelfrapportage van het kind (Cullerton-Sen & Crick, 2005; Maunder et al., 2010; Naylor et al., 2006). Dit is te verklaren door verschillende perspectiefnames. Dat er in het huidige onderzoek sprake is van een grote consistentie tussen de geclassificeerde en de door de leerkracht en zelfervaren pestrol kan verklaard worden vanuit de aanpak van leerkrachten. De leerkrachten hebben aangegeven bovenop het gedrag van de kinderen te zitten en veel bezig te zijn met het reguleren van gedrag. De kleinschaligheid van de scholen speelt hier ook in mee, dit zorgt ervoor dat leerkrachten op de

hoogte zijn van wat er speelt en daardoor goed aan kunnen geven welk gedrag er zichtbaar is bij de kinderen. Doordat de emotieregulatie en morele ontwikkeling bij deze kinderen veelal nog extern verloopt, is het aannemelijk dat zij vertrouwen op de aannames van de leerkrachten (Zaal, et al., 2008). Leerkrachten lijken gedrag of gevoelens te verbaliseren om voor het kind duidelijk te maken wat er gebeurt. Wanneer de leerkracht pestgedrag benoemt, zullen de kinderen het gedrag generaliseren als pesten. Dit kan de consistentie verklaren.

Visie Leerkrachten op Pestgedrag.

De visie van leerkrachten op pestgedrag is met behulp van semigestructureerde interviews onderzocht en geanalyseerd. Een van de verwachtingen met betrekking tot de visie van leerkrachten op pestgedrag, was dat de meeste leerkrachten geen heldere definitie van pesten paraat zouden hebben, maar wel verschillende vormen zouden signaleren en benoemen. Conform de verwachting benoemde het grootste deel van de leerkrachten drie van de vijf criteria volgens de definitie van Olweus (2003). Dit is geen volledige definitie, echter is er in vergelijking met eerder onderzoek een groter percentage van de leerkrachten dat drie of meer criteria benoemde (Baar & Wubbels, 2013). Hieruit kan geconcludeerd worden dat de leerkrachten in het huidige onderzoek een completere definitie van pesten paraat hadden dan leerkrachten in het regulier onderwijs. Aannemelijk is hierdoor ook dat de signalering adequater is. Het belangrijkste kenmerk dat genoemd werd, is dat een kind een ander moet raken op een negatieve manier. Dit kwam overeen met de definitie van de kinderen. Uit de interviews bleek daarnaast dat leerkrachten van mening waren dat het ook afhankelijk is van de ervaring van het kind en hun oordeel dan dus baseren op wat een kind aangeeft.

Zoals verwacht werd, noemden de leerkrachten meerdere vormen van pestgedrag. Naast het openlijke en fysieke pesten, noemden zij ook verbaal, relationeel en verborgen pestgedrag. Ondanks het feit dat zij geen volledige definitie konden geven van pesten, hebben zij wel helder om welk soort gedrag het gaat en kunnen zij waarschijnlijk wel het pestgedrag herkennen. De leerkrachten gaven voornamelijk aan dat zij meerdere keren per week pestgedrag signaleren, voornamelijk op het plein en andere momenten met weinig toezicht, wat overeenkwam met de antwoorden van de kinderen. Volgens de leerkrachten zijn het vooral kleine incidenten, die goed onder controle te houden zijn. Overeenkomstig hiermee, gaf de meerderheid aan dat het pesten niet ernstig is. Een klein aantal leerkrachten gaf echter ook aan dat het moeilijk is om pesten te signaleren. Deze uitspraak wordt echter tegengesproken als er gekeken wordt naar de resultaten wat betreft de verschillen tussen pesten op het SO en pesten op het regulier onderwijs. Een groot deel van de leerkrachten meende dat er op het SO meer openlijk gepest wordt en minder gericht. Dit zou betekenen dat

de signalering van pesten juist gemakkelijker is, omdat er minder sprake is van verborgen vormen van pesten. Het feit dat de leerkrachten en kinderen veel overeenstemming hadden in de pestrollen, duidt erop dat de leerkrachten erg responsief en sensitief waren in de signalering van pesten. Echter is er een kans op onderrapportage van pesten, omdat zij het per situatie bekeken, een beperkte definitie hadden, minder aandacht besteedden aan de langdurigheid en aangaven dat pestgedrag voornamelijk in vrije momenten voorkomt. Uit onderzoek bleek ook dat er vaak een disbalans is tussen wat leerkrachten en kinderen als pesten rapporteren en de hoeveelheid hiervan (Espelage & Swearer, 2003; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002). Dit zal ook in het huidige onderzoek het geval zijn geweest, mogelijk is deze disbalans wel kleiner in verband met de kleinere klassen en het beschermende klimaat. Hierdoor staan leerkrachten dichterbij de kinderen en signaleren meer dan leerkrachten in het regulier onderwijs. Verder onderzoek is nodig om hier beter inzicht in te verkrijgen.

Het adequaat signaleren en reguleren bleek zoals verwacht ook uit de resultaten. De leerkrachten bleken dicht op de kinderen te zitten, mede doordat de klassen zo klein zijn in het SO. Daarnaast hadden de leerkrachten een duidelijk beeld van waar pesten vandaan komt. Er lijkt een verschil te zijn tussen pesters en slachtoffers wat betreft de locus of control. Dat kinderen pesten, werd door leerkrachten voornamelijk door omgevingskenmerken verklaard. Dat kinderen gepest worden, werd volgens een deel van de leerkrachten voornamelijk verklaard door kindkenmerken, zoals weinig weerbaar zijn. Deze resultaten komen overeen met resultaten uit eerder onderzoek (Baar & Wubbels, 2013). Voor pesten lijkt er dus sprake van een externe locus of control, terwijl voor gepest worden leerkrachten voornamelijk een interne locus of control hadden. Op basis hiervan zouden leerkrachten tegenover pesters sensitiever en responsiever handelen en gericht zijn op de preventie van het pesten (Bradshaw et al., 2007; Mavropoulou & Padelidiu, 2002; Novick & Isaacs, 2010). Aangezien de leerkrachten aangaven dat zij voornamelijk degenen zijn die het pestgedrag signaleren, is dit ook een ondersteuning voor de mogelijke onderrapportage.

Aanpak van Leerkrachten en Scholen

Aanpak leerkrachten. Al eerder is besproken dat leerkrachten bij ouderschap voornamelijk een externe locus of control hadden en bij slachtofferschap een meer interne locus of control. In overeenstemming met de interne locus of control bij slachtofferschap, waarbij de oplossing bij het kind zelf gelegd wordt, bleek de visie van leerkrachten veelal assertief (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Echter lijkt er in dit onderzoek geen sprake van dat leerkrachten zich minder sensitief opstellen en zich niet verantwoordelijk voelen om

het slachtoffer zijn van pesten op te lossen. Hun aanpak richt zich wel op het kind zelf, namelijk op het aanleren van vaardigheden om met pestgedrag om te gaan, wat te zien is doordat leerkrachten aangeven kinderen weerbaar te maken en sociale vaardigheden aan te leren.

In overeenstemming met de externe locus of control en de daarbij gebleken aanpak op ouderschap bleek dat er ook nadruk in de aanpak van leerkrachten lag op de preventie van pesten (Bradshaw et al., 2007; Mavropoulou & Padeliadu, 2002; Novick & Isaacs, 2010). Alle leerkrachten zetten in op het voorkomen van peestsituaties. Dit gebeurde onder andere door situaties voor te bespreken, zodat kinderen weten waar ze aan toe zijn. Deze aanpak is passend bij kinderen met een jong emotioneel niveau, waarvoor structuur en grenzen belangrijk zijn, tevens omdat er nog geen sprake is van interne emotieregulatie en gewetensontwikkeling (Zaal et al., 2008). Ook de omgeving van het kind voorzien van veiligheid en duidelijkheid sluit hierbij aan, wat door een groot deel van de leerkrachten ook genoemd is als preventieve maatregel. Wel geeft een groot deel van de leerkrachten ook aan situaties soms te laten gebeuren, om te kijken of kinderen het zelf op kunnen lossen. Dit is passend voor het operante conditioneringsprincipe (Skinner, zoals geciteerd in Passer et al., 2009). Op deze manier leren kinderen van een situatie door het gevolg ervan.

Het curatief aanpakken van pestgedrag in de vorm van straf, komt bijna niet voor. Zoals hierboven beschreven blijken er ook maar weinig disciplinaire maatregelen te zijn die effectief zijn (Ayers, Wagaman, Geiger, Bermudez-Parsai, & Hedberg, 2012). Dit lijkt dus een effectieve aanpak. Het bespreken van de situatie met de hele klas of de betrokkenen van het pesten is veelvuldig naar voren gekomen als curatieve aanpak, de pester werd niet individueel aangesproken. Dit is logisch aangezien pesten een groepsproces is, waar niet alleen de pester in betrokken is, maar ook het slachtoffer en de andere kinderen binnen de groep (Hoekstra, 2009). Tevens werd er door leerkrachten gesteld dat de pester individueel benaderen te dichtbij komt voor het kind en daardoor geen effect heeft en werd er gezegd dat het belangrijker is de kinderen het gevoel te geven dat ze open en eerlijk kunnen zijn en daar niet voor gestraft worden.

Een veelgebruikte aanpak was verder het laten inzien van de effecten van gedrag en het aanleren hoe het wel hoort. Hierbij werd er veel voorgedaan door leerkrachten, bijvoorbeeld door middel van het naspelen van gebeurtenissen. Dit is een vorm van sociaal leren, welke het kind in staat stelt goed gedrag aan te leren door het zien van het juiste voorbeeld (Bandura, zoals geciteerd in Passer et al., 2009). Verbale informatie beklijft bij deze doelgroep minder (Došen, 2005; Douma et al., 2012), waardoor de aanpak van het laten

ervaren zinvol lijkt. Wanneer leerkrachten kinderen aanspreken op gedrag vertelden zij zoveel mogelijk expliciet wat zij verwachten van het kind, door bijvoorbeeld oplossingen of alternatieven voor het gedrag te geven. Dit is ook passend bij het ontwikkelingsniveau, omdat het niet in het vermogen van de meeste kinderen binnen het cluster 3 onderwijs ligt om zelfstandig oplossingen of alternatieven te bedenken.

Aanpak scholen. Ook de aanpak van scholen is middels interviews uitgevraagd en geanalyseerd. Hieruit bleek dat slechts één school gebruik maakte van een pestprotocol, de leerkrachten zijn echter niet goed op de hoogte van de inhoud hiervan. Ook is aangegeven dat de inhoud van dit protocol als “te regulier” werd ervaren en dat een protocol binnen het SO minder nodig is, omdat veel gedrag voorkomen kan worden, voordat er sprake is van de toepassing van een protocol. Verder onderzoek is nodig om te onderzoeken of dit de ervaring is op meer scholen en door meer leerkrachten. Het is aannemelijk, mede door de grote verschillen tussen kinderen in het cluster 3 onderwijs, dat een individuele aanpak beter zou werken.

Er werd door geen enkele in het onderzoek betrokken school gebruik gemaakt van een anti-pestprogramma. Leerkrachten gaven aan dat er wel schoolbreed gebruik werd gemaakt van programma's gericht op sociale vaardigheden, weerbaarheid en sociaal-emotionele ontwikkeling en dat dit volgens hen preventief werkt. Achterblijvende sociale ontwikkeling en emotieregulatie zijn genoemd als verklaringen voor pestgedrag onder kinderen met een beperking (Dodge et al., 2008; Kaukianen et al., 2002). Dit ondersteunt de visie van leerkrachten dat de genoemde programma's ter preventie van pesten ingezet kunnen worden. De anti-pestprogramma's die beoordeeld zijn als veelbelovend en ook geschikt zijn voor het SO richten zich ook op sociale vaardigheden en emotionele controle (PAD) en sociale weerbaarheid (Sta Sterk) (Wienke et al., 2014).

Verder waren er op de scholen afspraken, zowel ter preventie, bijvoorbeeld over hoe je met elkaar omgaat, maar ook curatief, om richtlijnen te geven hoe een leerkracht kan handelen bij pesten. Slechts enkele curatieve, disciplinaire maatregelen blijken echter effectief te zijn (Ayers et al., 2012). Belangrijk voor scholen is om hier rekening mee te houden bij het opstellen van regels en afspraken.

Ook de beschermende cultuur binnen het SO is door leerkrachten benoemd als schoolbrede preventieve maatregel. Door bijvoorbeeld de kleine klassen zijn leerkrachten goed op de hoogte van wat er gebeurt en zitten zij dicht bovenop het gedrag van de kinderen. Dit creëert een veilige sfeer voor de kinderen. Ook uit onderzoek blijkt dat een veilig klimaat

en een goede sfeer kunnen bijdragen aan het voorkomen van pesten (Rooijen-Mutsaers & Udo, 2013).

Conclusie

De doelstelling van het onderzoek was het verkrijgen van inzicht in pestgedrag van kinderen en de visie op en aanpak van leerkrachten in het cluster 3 onderwijs. Uit de resultaten blijkt dat er gepest wordt in het cluster 3 onderwijs, echter omschrijven leerkrachten dit als kleine incidenten die onder controle te houden zijn. Een klein deel van de kinderen kan geclassificeerd worden naar een pestrol anders dan niet-betrokken, wat deze conclusie ondersteunt. De kinderen en leerkrachten waren het eens over het feit dat het pesten voornamelijk voorkomt op het plein. Over de mate van pestgedrag waren zij het niet eens, de leerkrachten gaven aan dat het meerdere malen per week gebeurde, terwijl de kinderen van mening waren dat het ongeveer één keer per week voorkwam. De leerkrachten bleken de oorzaken van pesten voornamelijk te zien in de beperkte sociale vaardigheden en het beperkte sociale inzicht. De aanpak van leerkrachten is dan ook voornamelijk gericht op de preventie van pesten, door de kinderen vaardigheden aan te leren en gebeurtenissen in de groep te bespreken. Het pestprotocol dat op één school aanwezig was, werd bestempeld als te veel op regulier gericht. Het is dan ook van belang dat er gekeken zal worden naar een pestprotocol of –programma dat specifiek gericht is op het SO. Daarnaast zagen leerkrachten een oplossing in het aanpassen van het plein, op een manier dat kinderen meer uitgedaagd worden en daardoor mogelijk minder zullen pesten.

Limitaties en Implicaties

Er zijn een aantal limitaties waar rekening mee gehouden moet worden bij de interpretatie van de resultaten. Zo betreft het onderzoek een klein aantal respondenten, waardoor de nodige voorzichtigheid geacht wordt bij het generaliseren van de gegevens naar soortgelijke situaties. Daarbij komt dat het onderzoek beperkt is tot cluster 3 basisscholen, terwijl er in Nederland vier soorten SO zijn. De problematiek die voor komt op cluster 3 onderwijs is niet vergelijkbaar met cluster 1, 2 en 4. Voor vervolgonderzoek is het dan ook wenselijk om te kijken naar pestgedrag op de andere vormen van SO, met een grotere onderzoeksgroep. Er zou dan ook gekeken kunnen worden naar de verschillen in pestgedrag tussen kinderen aan de hand van hun beperking.

In dit onderzoek is er voor gekozen om niet alle pestrollen te controleren bij de leerkracht. Dit heeft mogelijk als gevolg dat er een vertekend beeld gegeven wordt wat betreft de overeenkomsten tussen de zelfervaren en de door de leerkracht ervaren pestrol. Een mogelijkheid is om ook de ervaring van de ouders van de kinderen te betrekken in het

onderzoek. Mogelijk leidt dit tot een betrouwbaarder beeld van de betrokkenheid van de kinderen. Tevens is de mogelijkheid op onderrapportage besproken. Uitgebreid prevalentieonderzoek is nodig om de visie van leerkrachten en kinderen hiermee te kunnen vergelijken en uit te sluiten dat er sprake is van onder- of overrapportage door leerkrachten.

Ten slotte komt er uit dit onderzoek naar voren dat er behoefte is aan de ontwikkeling van een pestprotocol of –programma specifiek gericht op kinderen van het SO en geven leerkracht aan een mogelijkheid te zien in pleinaanpassingen ter voorkoming van pesten. Er zal verder, uitgebreid onderzoek gedaan moeten worden naar het pestgedrag binnen het SO om een protocol of programma hierop aan te kunnen passen. Tevens lijkt onderzoek naar pleinaanpassingen zinvol. Er loopt op het moment een pilot naar pleinaanpassingen ten behoeve van de sociaal-emotionele ontwikkeling, structureel onderzoek hiernaar ontbreekt echter.

Referenties

- Ayers, S. L., Wagaman, M. A., Mullins Geiger, J., Bermudez-Parsai, M., & Hedberg, E. C. (2012). Examining school-based bullying interventions using multilevel discrete time hazard modeling. *Prevention Science, 13*, 539-550. doi:10.1007/s11121-012-0280-7
- 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.
- Baar, P., & Wubbels, T. (2013). Peer aggression and victimization: Dutch sports coaches' views and practices. *The Sport Psychologist, 27*, 380-389. Verkregen van: <http://journals.humankinetics.com/tsp>
- 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 van: <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/326/325>
- Baarda, B., De Goede, M., & Kalmijn, M. (2010). *Basisboek enquêteren*. Houten/Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Baarda, B., De Goede, M., & Teunissen, J. (2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten/Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- 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
- Boulton, M. J., Duke, E., Holman, G., Laxton, E., Nicholas, B., Spells, ... Woodmansey, H. (2009). Associations between being bullied, perceptions of safety in classroom and playground, and relationship with teacher among primary school pupils. *Educational Studies, 35*, 255-267. doi:10.1080/03055690802648580
- 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. Verkregen van: <http://web.a.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/detail?sid=4cb89d5f-abc9-4b56-a9f2-4eefc0c9d0a7%40sessionmgr4004&vid=1&hid=4104&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=26902186>

- Crick, N. R. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology, 33*, 610-617. doi:10.1037//0012-1649.33.4.610
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337-347. doi:10.1037//0022-006X.66.2.337
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722. doi:10.1111/j.1467-8624.1995.tb00900.x
- Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology, 8*, 367-380. doi:10.1017/S0954579400007148
- 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 van: http://coeweb.gsu.edu/coshima/EPRS8550/articles/Victim_brandi.pdf
- 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
- Dodge, K. A., Coie, J. D., & Lynam, D. (2008). Aggression and antisocial behavior in youth. In W. Damon, R. M. Lerner, D. Kuhn, R. S. Siegler, & N. Eisenberg (Eds.), *Child and adolescent development: An advanced course* (pp. 437-472). Hoboken: John Wiley & Sons, inc.
- Došen, A. (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap, een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Assen: Koninklijke Van Gorcum.
- Douma, J., Moonen, X., Noordhof, L., & Ponsioen, A. (2012). *Richtlijn diagnostisch onderzoek LVB. Aanbevelingen voor het ontwikkelen, aanpassen en afnemen van diagnostische instrumenten bij mensen met een licht verstandelijke beperking*. Utrecht: Landelijk Kenniscentrum LVG

- Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). Research on school bullying and victimization: What have we learned and where do we go from here? *School Psychology Review*, 3, 365–383. Verkregen van: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1153&context=edpsychpapers>
- 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
- Grotjeter, 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
- Guerin, S., & Hennessy, E. (2002). Pupils' definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, 17, 249-261. doi:10.1007/BF03173535
- Hoekstra, E. (2009). *Groepsprocessen bij pesten: Factoren die groepsprocessen positief en negatief beïnvloeden* (Doctoraalscriptie). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Kaukianen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Tamminen, M., Vauras, M., Maki, H., & Poskiparta, E. (2002). Learning difficulties, social intelligence and self-concept: Connections to bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278. doi:10.1111/1467-9450.00295
- Kochenderfer-Ladd, B., & Ladd, G. W. (2001). Variations in peer victimization. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 25-48). New York/London: The Guilford Press.
- 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
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G., & Davazoglou, A. M. (2004). Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: The student teachers' perspective. *Educational Psychology*, 24, 109-120. doi:10/1080.0144341032000146458
- Lucassen, P. L. B. J., & Olde Hartman, T. (2007). *Kwalitatief onderzoek*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Maunder, R. E., Harrop, A., & Tattersall, A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: Comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research*, 52, 263-282. doi:10.1080/00131881.2010.504062

- Mavropoulou, S., & Padeliaou, S. (2002). Teachers' causal attributions for behavior problems in relation to perceptions of control. *Educational Psychology, 22*, 191-202.
doi:10.1080/01443410120115256
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014, mei). Plan van aanpak tegen pesten – een jaar later. [Kamerbrief]. Verkregen van:
http://www.tweedekamer.nl/kamerstukken/brieven_regering/detail.jsp?id=2014Z09578&did=2014D19099
- Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 489-511.
doi:10.1348/000709904X23727
- Naylor, P., Cowie, H., Cossin, F., De Bettencourt, R., & Lemme, F. (2006). Teachers' and pupils' definitions of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 553-576. doi:10.1348/000709905X52229
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal, 30*, 43-65. doi:10/1080.01411920310001629965
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology, 30*, 283-296.
doi:10.1080/0144341090357312.
- Olweus, D. (2003). Profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*, 12-17.
doi:10.1002/pits.10114
- Passer, M., Smith, R., Holt, N., Bremner, A., Sutherland, E., & Vliek, M. (2009). *Psychology: The science of mind and behaviour*. London: McGraw Hill
- Prinzie, P. (2004). *Waarom doet mijn kind zo moeilijk?* Tiel: Lannoo.
- 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: The Guilford Press.
- Smith, P. K., Cowie, H., Olafsson, R. F., & Liefvooghe, 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., Shu, S., & Madsen, K. (2001). Characteristics of victims of school bullying: Developmental changes in coping strategies and skills. In J. Juvonen, & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 332-351). New York/London: The Guilford Press.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26, 266–277. doi:10.5993/AJHB.26.4.3
- Swearer, S. M., Wang, C., Maag, J. W., Siebecker, A. B., & Frerichs, L. J. (2012). Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *Journal of School Psychology*, 50, 503-520. doi:10.1016/j.jsp.2012.04.001
- Van Cleave, J., & Davis, M. M. (2006). Bullying and peer victimization among children with special health care needs. *Pediatrics*, 118, 1212-1219. doi:10.1542/peds.2005-3034
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among Young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317. Verkregen van:
<http://pediatrics.aappublications.org/content/111/6/1312.full.html>
- Van Rooijen-Mutsaers, K., & Udo, N. (2013). *Wat werkt tegen pesten?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Verhoeven, N. (2010). *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs*. Boom Lemma: Den Haag
- Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2014). *Beoordeling anti-pestprogramma's*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Educational and Treatment of Children*, 27, 37-45. doi:10.7227/RIE.69.3
- Zaal, S., Boerhave, M., & Koster, M. (2008). *Sociaal-emotionele ontwikkeling. Omschrijving fasen en bijbehorende begeleidingsstijl*. Amsterdam: Cordaan/Amsta.