

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

Peer Agressie en Victimisatie Binnen het VMBO Werkend Met SWPBS.

Beleving naar omvang, aard en aanpak naar leerjaar en sekse

Pamela Lenaerts (3635759)

Universiteit Utrecht

Concept masterthesis

Studiejaar 2014-2015

Masterthesis Orthopedagogiek

Werkveld Jeugdzorg

Aantal woorden: 5760

Docent: Dr. Paul Baar

Tweede begeleider: Dr. Marjolijn Vermande

Datum: 01-07-2015

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

Abstract

Peer aggression is more prevalent on lower educational levels, than on higher educational levels. Further research is important, because peer aggression and victimization can lead to an unsafe schoolclimate. The general aim of this research has been to explore the prevalence of peer aggression and victimisation, as perceived by children in a secondary school working with School Wide- Positive Behavior Support (SWPBS), to grade and gender, and the difference in perception of effectiveness of the school approach. Data was gathered by collecting 391 self-reports and eight in-depth interviews, which has been analyzed qualitatively. Results showed no significant differences in the prevalence of peer aggression and victimization between boys and girls. Boys were more often 'daders', and 'daderslachtoffers' and girls more often 'slachtoffers' and 'niet-betrokken'. Participants from first grade were more often involved in peer aggression and victimization than the other grades. The classified role most often did not match to the one perceived by participants personally. Half of the respondents indicated their perception of effectiveness of the school approach as effective. An implication is to pursue the schoolwide and prosocial assumptions of SWPBS.

Keywords: peer aggression, victimisation, School-Wide Positive Behavior Support, Secondary School, VMBO, grade and gender.

Samenvatting

Peer agressie komt vaker voor op het VMBO dan op het HAVO of VWO. Verder onderzoek hiernaar op het VMBO is van belang, want peer agressie en victimisatie zorgen voor een onveilig schoolklimaat. Binnen dit onderzoek werd inzicht verkregen in de prevalentie van peer agressie en victimisatie bij leerlingen van het VMBO, werkend met School Wide-Positive Behavior Support (SWPBS), naar leerjaar en sekse, en het verschil in waardering van de aanpak van de school. Data werd verzameld via 391 zelfrapportages en acht diepte-interviews, welke kwalitatief zijn geanalyseerd. Resultaten lieten geen significant verschil zien in prevalentie van peer agressie en victimisatie tussen jongens en meisjes. Jongens waren vaker 'daders' en 'daderslachtoffers' en meisjes vaker 'slachtoffers' en 'niet-betrokken'. Participanten uit het eerste leerjaar waren vaker betrokken bij peer agressie. De helft van de respondenten gaf aan tevreden te zijn met de gehanteerde schoolaanpak. Aan de scholen wordt geadviseerd verder in te zetten op de schoolbrede, prosociale principes van SWPBS.

Steekwoorden: peer agressie, victimisatie, School-Wide Positive Behavior Support, voortgezet onderwijs, VMBO, leerjaar en sekse.

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

Peer Agressie en Victimisatie Binnen het VMBO Werkend Met SWPBS

Peer agressie is een maatschappelijk relevant onderwerp, wat veelvuldig voorkomt op scholen (Scholte, Engels, Overbeek, De Kemp, & Haselager, 2007). Peer agressie bestaat uit twee kenmerken; iemand bewust pijn doen of ongemakkelijk maken en een herhalende vorm van agressief gedrag. In tegenstelling tot pesten hoeft er hierbij geen sprake te zijn van een ongelijke machtsrelatie (Baar, 2012; Crick, 1997; Olweus, 2003). Peer agressie kan opgedeeld worden in openlijke en relationele agressie. Openlijk agressief gedrag bestaat uit het fysiek schaden (slaan of duwen), materieel schaden (het afnemen of kapot maken van andermans spullen) en verbaal schaden (dreigen of schelden) van anderen. Relationeel agressief gedrag bestaat daarentegen uit het schaden van anderen door manipulatie of het controleren van peer relaties van anderen (roddelen, negeren en geruchten verspreiden) (Crick, 1997). Hierbij is sprake van meerdere rollen: dader, slachtoffer, daderslachtoffer en niet-betrokkene. Iemand kan peer agressie vertonen, ofwel dader zijn. Daarnaast kan iemand gevictimiseerd worden, ofwel slachtoffer zijn. Ook kan iemand zowel peer agressie vertonen als gevictimiseerd worden, ofwel daderslachtoffer zijn. Ten slotte kan iemand niet betrokken zijn bij peer agressie en victimisatie, ofwel niet-betrokken zijn (Crick, 1997).

Uit eerder onderzoek is gebleken dat peer agressie schadelijk is voor de fysieke, psychische en sociale ontwikkeling voor zowel slachtoffers als daders (Dake, Price, & Telljohann, 2003; Gini & Pozzoli, 2010; Rigby, 2003). Zo kan slachtofferschap op de korte termijn leiden tot sociaal-emotionele problemen, gedragsproblemen en psychosomatische klachten (Baar, Wubbels, & Vermande, 2007; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Stassen-Berger, 2007). Daders hebben op de lange termijn een grotere kans op anti-sociale problemen, komen vaker in aanraking met justitie, drinken meer alcohol en plegen vaker zelfmoord (Fekkes, 2005; Stassen-Berger, 2007). Niet-betrokkenen hebben een grotere kans op verminderd plezier in school en het belemmerd worden in het leren. Daarnaast krijgen zij de boodschap dat toeschouwers niet ingrijpen, slachtoffers verdienen wat ze krijgen, macht belangrijker is dan rechtvaardigheid en dat volwassenen niet goed voor kinderen zorgen (Fekkes, 2005; Stassen-Berger, 2007).

Op het voortgezet onderwijs (VO) is relatief weinig onderzoek gedaan naar peer agressie en victimisatie. Ook zijn er betrekkelijk weinig programma's ontwikkeld (Wienke, Anthonijsz, Abrahamse, Daamen, & Nieuwboer 2014). Uit onderzoek blijkt dat peer agressie vaker voorkomt op het VMBO dan op het HAVO of VWO (Van Wonderen, 2004). Verder onderzoek hiernaar op het VMBO is van belang, want peer agressie en victimisatie zorgen

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

voor een onveilig schoolklimaat. Wanneer er een veilig schoolklimaat is, kan een leerling optimaal profiteren van het geboden onderwijs (Sailor, Dunlap, Sugai, & Horner, 2009).

Eén van de weinige interventies die zich richt op een veilig schoolklimaat in onder- en bovenbouw van het VO is School Wide- Positive Behavior Support (SWPBS). SWPBS is een schoolbreed, preventief programma dat beoogt prosociaal gedrag te bevorderen en daarmee gedragsproblemen, zoals peer agressie, te verminderen (Sailor et al., 2009). Prosociaal gedrag is gedrag dat gericht is op het welzijn van jezelf en anderen, zowel het uitvoeren als ontvangen hiervan (Crick, 1997). SWPBS wil dit bereiken door middel van een schoolbrede en preventieve aanpak, waarbij positief wordt benaderd, verwachtingen worden aangeleerd, besluiten worden genomen op basis van gegevens en samengewerkt wordt met ouders en ketenpartners (Sailor et al., 2009). SWPBS is een preventieprogramma dat valt onder de aanpak van een school om peer agressie en victimisatie te voorkomen en terug te dringen. Deze interventie wordt op de desbetreffende VO-school, welke centraal staat in dit onderzoek, gebruikt. Er is nog geen Nederlands effectonderzoek naar deze interventie. In de Verenigde Staten en Noorwegen worden echter positieve resultaten gevonden wat betreft sociaal gedrag, schoolprestaties, de ervaren veiligheid, verminderd problematisch gedrag en verhoogde effectieve lestijd (Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010; Horner et al., 2009; Horner, Sugai, Todd & Lewis-Palmer, 2005; McIntosh, Chard, Boland, & Horner, 2006).

Dit onderzoek heeft als doel om inzicht te verkrijgen in peer agressie en victimisatie binnen het VMBO, werkend met SWPBS, naar sekse en leerjaar. Tevens is doel van dit onderzoek om aandachtspunten te formuleren ter verbetering van schoolaanpakken om peer agressie terug te dringen en te voorkomen om het schoolklimaat te verbeteren. Dit heeft geleid tot de volgende algemene vraagstelling: *“Hoe ervaren leerlingen van het VMBO de mate van peer agressie en victimisatie en is er een verschil per rol in waardering van de aanpak van de school om peer agressie en victimisatie terug te dringen en te voorkomen?”*. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat sekse en leeftijd relevant zijn ten aanzien van agressief en prosociaal gedrag (Zimmer-Bembeck, Geiger, & Crick, 2005). Daarom zullen deze als achtergrondvariabelen meegenomen worden.

De eerste onderzoeksvraag luidt: *“In hoeverre verschilt de ervaren mate van voorkomen van openlijke en relationele peer agressie en victimisatie in relatie tot leerjaar en sekse?”*. Uit eerder onderzoek is gebleken dat in het eerste leerjaar een stijging wordt gezien van peer agressie en victimisatie, wat in de daaropvolgende jaren afneemt (Pellegrini & Long, 2002). Deze stijging kan verklaard worden door de transitie in sociale groepen die komt met een nieuwe school. Peer agressie wordt hierbij gezien als een strategie om sociale status en

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

dominantie in relaties te krijgen en te behouden (Hawley, 1999; Pellegrini & Long, 2002). De afname in de daaropvolgende leerjaren kan verklaard worden door stabilisatie van de sociale hiërarchie in de groep en door het vinden van andere strategieën om sociale status te verwerven (Vandebosch, 2006). Op basis hiervan wordt (A) verwacht dat leerlingen uit het eerste leerjaar hoger scoren op openlijke en relationele agressie dan overige leerjaren en (B) verwacht dat leerlingen uit het eerste leerjaar hoger scoren op openlijke en relationele victimisatie dan overige leerjaren. Uit meta-onderzoek van Card, Stuckey, Sawalani en Little (2008) blijkt dat jongens gemiddeld hoger scoren op openlijke agressie dan meisjes, maar dat de verschillen bij relationele agressie erg klein zijn. Dit lijkt erop te wijzen dat jongens een groter repertoire aan agressief gedrag hebben, terwijl meisjes zich vooral richten op relationeel agressief gedrag (Goossens, Vermande, & Van der Meulen, 2012). Deze verschillen kunnen verklaard worden door seksegerelateerde normen en waarden. Deze zijn voor jongens onder andere stoer en agressief gedrag om geaccepteerd te worden. Van meisjes wordt prosociaal, zorgzaam en behulpzaam gedrag verwacht (Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetx, 1998). Relationele agressie is om deze reden normatiever voor meisjes en openlijke agressie normatiever voor jongens (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1996; Ostrov & Keating, 1996). Op basis hiervan wordt (C) verwacht dat jongens gemiddeld hoger scoren op openlijke agressie en victimisatie dan meisjes en (D) verwacht dat het verschil in score op relationele agressie en victimisatie tussen jongens en meisjes niet significant is.

De tweede onderzoeksvraag luidt: *“In hoeverre verschillen de frequentiepercentages van de geclassificeerde rollen (dader, slachtoffer, daderslachtoffer en niet-betrokken) in relatie tot leerjaar en sekse?”*. Op basis van de theorie betreffende de eerste onderzoeksvraag (Pellegrini & Long, 2002) wordt (A) verwacht dat leerlingen in het eerste leerjaar vaker geclassificeerd worden als dader, slachtoffer en daderslachtoffer dan hogere leerjaren. Wat sekse betreft blijkt dat jongens vaker dader zijn dan meisjes (Powell & Lad, 2010; Veenstra, Lindenberg, Munniksma, & Dijkstra, 2004). Jongens blijken ook vaker dader en slachtoffer tegelijk te zijn (Veenstra et al., 2004). Wisselende resultaten worden echter gevonden voor victimisatie. Deze verschillen kunnen verklaard worden door de eerder benoemde seksegerelateerde normen en waarden (Salmivalli et al., 1998). Op basis van deze onderzoeksresultaten wordt (B) verwacht dat jongens vaker worden geclassificeerd als dader en daderslachtoffer dan meisjes en (C) voor de overige rollen wordt geen verwachting gesteld over het verschil in classificatie tussen jongens en meisjes.

De derde en laatste onderzoeksvraag luidt: *“In hoeverre verschilt de waardering van de aanpak van de school om peer agressie en victimisatie tegen te gaan per rol (dader,*

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

slachtoffer, daderslachtoffer en niet-betrokkene?”. Waardering heeft betrekking op de ervaren effectiviteit en de wijze waarop de aanpak uitgevoerd wordt. Schoolaanpak kan worden onderscheiden in de aanpak van peers, SWPBS, straffen, aanmoedigen van handhaving, aanmoedigen van onafhankelijkheid, betrekken van ouders, aanmoedigen van vermijding, het uit elkaar halen van leerlingen en het betrekken van de mentor (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Aanpak vanuit geclassificeerde rol kan relevant zijn en implicaties bieden voor interventies. Vele interventies gaan uit van een curatieve aanpak, welke zich richt op daders en slachtoffers (Wienke, Anthonijsz, Abrahamse, Daamen & Nieuwboer, 2014). Als zij zichzelf echter niet als daders of slachtoffers zien zal deze aanpak ineffectief zijn. Als dat het geval is lijkt een preventieve aanpak, zoals SWPBS, beter aan te sluiten, welke zich richt op alle leerlingen. Gezien de positieve resultaten van SWPBS in de VS en Noorwegen wordt verwacht dat leerlingen de schoolaanpak als effectief ervaren (Bradshaw et al., 2010; Horner et al., 2009; Horner et al., 2005; McIntosh et al., 2006). Op basis van de eerder genoemde verschillen in negatieve gevolgen van peer agressie en victimisatie (Baar, Wubbels, & Vermande, 2007; Dake, Price, & Telljohann, 2003; Fekkes et al., 2005; Gini & Pozzoli, 2010; Rigby, 2003; Stassen-Berger, 2007) wordt verwacht dat (A) gevictimiseerde leerlingen de effectiviteit van de aanpak van de school om peer agressie en victimisatie tegen te gaan het minst effectief waarderen, dat (B) daderslachtoffers de aanpak minder effectief waarderen dan daders en niet-betrokkenen en dat (C) daders de aanpak het meest effectief waarderen.

Methode

Participanten

Het kwantitatieve onderzoek werd uitgevoerd bij 391 leerlingen (184 jongens en 200 meisjes). Deze respondenten bevonden zich in leerjaar één (98 respondenten), leerjaar twee (97 respondenten), leerjaar drie (111 respondenten) en leerjaar vier (83 respondenten). Voor het kwalitatieve onderzoek werden, middels een doelgerichte steekproef (Field, 2009), acht leerlingen (3 jongens en 5 meisjes), twee per rol, benaderd om deel te nemen. De respondenten bevonden zich eveneens in leerjaar één (2 respondenten), twee (4 respondenten), drie (1 respondent) en vier (1 respondent). De respondenten waren afkomstig van een VMBO-school in Maartensdijk, welke gebruik maakt van het programma SWPBS.

Meetinstrumenten

De subjectieve ervaringen van peer agressie en victimisatie werden gemeten met de Nederlandse vertaling van de ‘Social Experience Questionnaire – Selfreport’ (SEQ-S) (Crick

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

& Grotper, 1996), te weten de Omgaan Met Elkaar Vragenlijst (OMEV). Dit is een zelfrapportagevragenlijst.

Agressieschaal. De agressieschaal bestond uit 10 items: 6 items wat betreft openlijke agressie (e.g., “Hoe vaak sla, schop of stomp jij andere kinderen?”) en 4 items wat betreft relationele agressie (e.g., “Hoe vaak laat jij een ander niet meedoen met jouw vriendengroepje als je kwaad op hem/haar bent?”).

Victimisatieschaal. De victimisatieschaal bestond uit 11 items: 6 items wat betreft openlijke victimisatie (e.g., “Hoe vaak kletst er wel eens iemand over jou, zodat andere kinderen jou niet meer aardig vinden?”) en 5 items wat betreft relationele victimisatie (e.g., “Hoe vaak schreeuwt of scheldt een ander kind tegen je?”).

De items werden aan de hand van vijf punten op de Likert-schaal geformuleerd, van 1 (nooit) tot 5 (altijd). De schalen van de OMEV werden als voldoende betrouwbaar beoordeeld; Agressie ($\alpha = 0.83$) met openlijke agressie ($\alpha = 0.85$) en relationele agressie ($\alpha = 0.69$) en victimisatie ($\alpha = 0.83$) met openlijke victimisatie ($\alpha = 0.76$) en relationele victimisatie ($\alpha = 0.70$).

Topicvragenlijst In het semi-gestructureerde interview werd gericht op zoek gegaan naar ideeën, gedachten en gevoelens ten aanzien van de visie van leerlingen op peer agressie en victimisatie en hun eigen aandeel daarin, maar ook ten aanzien van de ervaren effectiviteit en beleving van de schoolaanpak naar geclassificeerde rol (Baarda, de Goede, & Teunissen, 2005). De topics die in dit interview naar voren kwamen waren: de signalering van peer agressie en victimisatie, de zelf ervaren rol, de beleving en ervaren effectiviteit van de schoolaanpak, de aanpak van peers en behoeften en ideeën.

Procedure

De deelnemende school nam verantwoordelijkheid voor het onderzoek, initieerde dit en stelde ouders op de hoogte via de e-mail. Bijgaand is de mogelijkheid aangedragen tot contact met de onderzoekers voor vragen. Participanten hebben voor deelname schriftelijk inlichting gekregen over het onderzoek en zijn op de hoogte gesteld van de procedure. Vervolgens is per klas onder toezicht de OMEV ingevuld. Na afname van de OMEV werden acht leerlingen op basis van hun rol uitgenodigd deel te nemen aan een semi-gestructureerd interview. Voor een verdere uitwerking van de classificatieprocedure (Baar, 2012; Crick, 1997), zie data analyse. De interviews duurden gemiddeld 25 minuten en werden afgenomen in een aparte ruimte binnen de school. Om de betrouwbaarheid en de interne validiteit te verhogen is van tevoren de anonimiteit benadrukt, zodat de mate van sociaal wenselijke antwoorden beperkt werd. Tevens werd er gebruik gemaakt van audio-apparatuur tijdens de

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

afname, welke verbatim is uitgewerkt, waardoor het onderzoek repliceerbaar is. Tenslotte werden, om eenduidigheid te krijgen over het begrip agressie, in de opener alle vormen van agressie besproken.

Data-analyse

Wat betreft de eerste onderzoeksvraag werden van tevoren de assumpties gecontroleerd voor een 'multivariate analysis of variance' (MANOVA). Aan de assumptie van normaliteit werd niet bij elke schaal voldaan (Field, 2009); er was sprake van rechtsscheve verdelingen. Er was sprake van een relatief grote steekproef, waardoor is gekozen om de MANOVA toch uit te voeren. Hierbij werden de schaalcores openlijk en relationeel daderschap en slachtofferschap als afhankelijke variabelen en leerjaar en sekse als onafhankelijke variabelen meegenomen. Ten slotte werd er voor de variabele leerjaar een post-hoc analyse uitgevoerd om het effect te bepalen. Deze vraag had een variabelgerichte benadering.

Voor de tweede onderzoeksvraag vond ten eerste een classificatieprocedure plaats, uitgaande van de agressie- en victimisatieschaal, op basis van Baar (2012) en Crick (1997) om rollen te identificeren. Zo werd een leerling geclassificeerd als dader als deze één standaarddeviatie boven het schaalgemiddelde van de steekproef op de agressieschaal scoorde en onder dit criterium op de victimisatieschaal. Voor het classificeren van daderslachtoffers en niet-betrokkenen gold een vergelijkbare procedure. Vervolgens werd gebruik gemaakt van crosstabs om de samenhang tussen rollen en leerjaar en sekse te berekenen. In tegenstelling tot de eerste onderzoeksvraag was deze vraag persoonsgericht. Een combinatie van een variabel- en persoonsgerichte benadering zou meer complete en specifieke informatie geven over peer agressie en victimisatie. Zo werd in onderzoek van Salmivalli en Kaukiainen (2004) gezien bij de variabelgerichte benadering dat jongens hogere gemiddelde scores hadden op fysieke, verbale en indirecte agressie, maar dat op de persoonsgerichte benadering werd gezien dat meisjes een grotere niet agressieve en relationeel agressieve groep hadden.

Om de derde en laatste onderzoeksvraag te beantwoorden werd de data van het semigestructureerde interview geanalyseerd volgens een kwalitatieve analysemethode (Baarda, De Goede & Teunissen, 2001). De labels werden gecodeerd na elk deel van de analyse, welke zo dicht mogelijk op uitspraakniveau waren. Vervolgens ontstond een kernlabelsysteem per topic, welke het inhoudelijke rendement van de analyse weergaf.

Resultaten

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

Ervaren Mate van Voorkomen van Openlijke en Relationele Peer Agressie en Victimisatie in Relatie tot Leerjaar en Sekse

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden is het verschil tussen de schaalscores peer agressie en victimisatie ten aanzien van leerjaar en sekse berekend door middel van een MANOVA (zie tabel 1 in de bijlagen voor gemiddelden en standaarddeviaties). Uit de MANOVA is gebleken dat er een significant hoofdeffect was voor leerjaar, $F(6, 674) = 3.64$, $p = 0.001$, $P\eta^2 = 0.03$ (Pillai's trace), waarbij er sprake was van een zwak effect (Cohen, 1988). Er werd geen significant hoofdeffect gevonden van sekse en geen significant interactie-effect van leeftijd en sekse. Dit houdt in dat alleen leerjaar een effect had op de mate van agressie en victimisatie. Vervolgens werden ANOVA's uitgevoerd om de verwachte verschillen te onderzoeken.

In de eerste onderzoeksvraag werd verwacht dat leerlingen uit het eerste leerjaar hoger zouden scoren op relationele en openlijke agressie dan de overige leerjaren. Er werd een significant effect van leerjaar op agressie gevonden, $F(6,724) = 4.71$, $p < .001$, $P\eta^2 = 0.06$, met een middelgroot effect (Pillai's trace). Meer specifiek was er een significant effect van leerjaar op relationele agressie, $F(3, 362) = 6.36$, $p < .001$, $P\eta^2 = 0.04$, met een klein effect. Het eerste leerjaar ($M = 1.32$, $SD = 0.83$) scoorde significant hoger op relationele agressie dan de overige leerjaren (Tukey's posthoc). Het verwachte effect op openlijke agressie bleef uit. Dit is gedeeltelijk in overeenstemming met de vooraf gestelde hypothese.

Ten tweede werd verwacht dat leerlingen uit het eerste leerjaar hoger zouden scoren op relationele en openlijke victimisatie dan de overige leerjaren. Er was een significant effect van leerjaar op victimisatie, $F(6, 740) = 3.98$, $p = 0.001$, $P\eta^2 = 0.03$, met een klein effect (Pillai's trace). Meer specifiek was er een significant effect van leerjaar op relationele victimisatie, $F(3, 370) = 6.11$, $p < 0.001$, $P\eta^2 = 0.05$, met een klein effect. Het eerste leerjaar ($M = 1.95$, $SD = 0.67$) scoorde significant hoger op relationele victimisatie dan de overige leerjaren (Tukey's posthoc). Ook was er een significant effect van leerjaar op openlijke victimisatie, $F(3, 370) = 4.12$, $p = 0.01$, $P\eta^2 = 0.03$ met een klein effect. Het eerste leerjaar ($M = 1.97$, $SD = 0.57$) scoorde significant hoger op openlijke victimisatie dan leerjaar twee en vier (Tukey's posthoc). Het verwachte verschil tussen leerjaar één en drie bleef uit. Dit is gedeeltelijk in overeenstemming met de vooraf gestelde hypothese.

Een derde hypothese was dat jongens gemiddeld hoger zouden scoren op openlijke agressie en victimisatie dan meisjes. Er was een significant effect van sekse op openlijke agressie en victimisatie, $F(2, 364) = 10.81$, $p < 0.001$, $P\eta^2 = 0.06$, met een middelgroot effect (Pillai's trace). Meer specifiek was er een significant effect van sekse op openlijke agressie,

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

$F(1,365) = 20.39, p < 0.001, P\eta^2 = 0.05$, met een klein effect. Jongens ($M = 2.16, SD = 0.75$) scoorden significant hoger op openlijke agressie dan meisjes ($M = 1.83, SD = 0.65$). Tevens was er een significant effect van sekse op openlijke victimisatie, $F(1,365) = 10.64, p = 0.001, P\eta^2 = 0.03$, met een klein effect. Dit betekent dat jongens ($M = 1.90, SD = 0.62$) significant hoger scoorden op openlijke victimisatie dan meisjes ($M = 1.70, SD = 0.54$). Dit is in overeenstemming met de verwachting vooraf aan dit onderzoek.

Ten slotte werd er geen significant verschil verwacht in score op relationele agressie en victimisatie tussen jongens en meisjes. Er was geen significant effect van sekse op relationele agressie en victimisatie. Meer specifiek was er geen significant effect van sekse op relationele victimisatie. Dit is in overeenstemming met de vooraf gestelde verwachting. Tegen de verwachting in was er een significant effect van sekse op relationele agressie, $F(1, 362) = 5.37, p < 0.02, P\eta^2 = 0.02$, met een klein effect. Dit betekent dat vrouwen ($M = 2.12, SD = 0.73$) significant hoger scoren op relationele agressie dan mannen ($M = 1.94, SD = 0.76$).

Frequentiepercentages van de Geclassificeerde Rollen in Relatie tot Leerjaar en Sekse

Bij de resultaten bij de tweede onderzoeksvraag is gebleken dat een minderheid van de respondenten ($n = 97$) betrokken is bij peer agressie (27.8%). In totaal werd 10% ($n = 35$) als dader geclassificeerd, 9.5% ($n = 33$) als slachtoffer en 8.3% ($n = 29$) als dader-slachtoffer. In tabel 2 in de bijlagen zijn de rollen weergegeven naar sekse en leerjaar.

Bij de eerste hypothese werd verwacht dat leerlingen uit het eerste leerjaar vaker zouden worden geclassificeerd als dader, slachtoffer en daderslachtoffer dan leerlingen uit de overige leerjaren. Uit de resultaten is gebleken dat leerjaar één relatief gezien vaker betrokken is bij peer agressie (36.5%) dan leerjaar 2 (21.8%), leerjaar 3 (32.3%) en leerjaar 4 (19.2%). Dit was conform de verwachting.

Er werd tevens verwacht dat jongens vaker zouden worden geclassificeerd als dader en daderslachtoffers dan meisjes. Jongens (21.6%) werden relatief vaker geclassificeerd als dader en daderslachtoffer dan meisjes (14.1%). Dit komt overeen met de eerder gestelde verwachting.

Bij de derde hypothese werd geen verwachting opgesteld wat betreft classificatie op de overige rollen tussen jongens en meisjes. Meisjes (86%) werden relatief vaker geclassificeerd als slachtoffer en niet betrokken ten opzichte van jongens (78.5%). De verschillen zijn klein te noemen.

Waardering van de Schoolaanpak per Rol

De resultaten van de derde vraagstelling worden aan de hand van de kernlabels die voortgekomen zijn uit de kwalitatieve analyse per topic in cursief weergegeven en de

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

prevalentie van het aantal respondenten wordt aangegeven tussen haakjes. Bovendien zullen er uitspraken van respondenten bijgevoegd worden ter ondersteuning. In totaal namen acht respondenten deel aan het diepte-interview, waarvan van elke rol twee respondenten. Tenzij anders aangegeven, worden er geen noemenswaardige verschillen tussen rollen gezien.

Signalering peer agressie. Uit de resultaten is gebleken dat vooral openlijke vormen van agressie werden gesignaleerd, zoals *fysieke agressie* ($n = 7$) met vechten en duwen. Tevens werd *materiële agressie* ($n = 6$) gesignaleerd, zoals het gooien met spullen, stelen en kapot maken. Bovendien signaleerden vijf respondenten *verbale agressie*, waarbij er sprake is van schelden en schreeuwen. De slachtoffers en niet betrokkenen signaleerden naast openlijke vormen van agressie echter ook *relationele agressie*, waarbij er sprake was van roddelen. Een meerderheid signaleerde dit in *de kantine* ($n = 7$), waarna *de klas* volgde ($n = 6$). Verschillen werden gevonden in de ervaren mate van voorkomen. Door vier respondenten werd aangegeven dat er *weinig agressie* is en *weinig wordt gepest*. Opvallend is dat dit onder andere door de geclassificeerde slachtoffers werd benoemd, terwijl zij eerder hebben aangegeven agressie te zien. Hierop doorvragend bleek dat zij vooral weinig openlijke vormen van agressie zagen. Daarnaast zeiden een dader en een niet betrokkene dat er *vaak gevochten* werd, tegenover twee daderslachtoffers en een dader die zeiden dat dit *een tijd geleden* gebeurde of niet meer het geval was.

Zelf ervaren rol. Uit de interviews is de zelf ervaren rol van de respondenten bevraagd, welke zijn vergeleken met de geclassificeerde rollen. Bij slechts twee respondenten was er sprake van overeenstemming tussen beide rollen, de niet betrokken respondenten. Bij de overige zes respondenten werd een discrepantie tussen geclassificeerde en zelf ervaren rol gevonden. Drie van deze zes respondenten gaf aan niet betrokken te zijn. Een geclassificeerde dader, slachtoffer en daderslachtoffer gaven aan wel betrokken te zijn, maar gaven een andere dan de geclassificeerde rol aan. Zo gaf een daderslachtoffer aan zichzelf als slachtoffer te zien: "Ze zitten mij de hele tijd te irriteren en uit te schelden enzo." (respondent 6, daderslachtoffer).

Aanpak peers. Er werd gesignaleerd dat medeleerlingen peer agressie *stimuleren* ($n = 7$): "Als er gevochten wordt dan gaat iedereen eromheen staan en schreeuwen en juichen enzo. Want ze vinden het hier juist leuk als er wordt gevochten." (respondent 3, slachtoffer).

Schoolaanpak. Wat door iedereen werd gesignaleerd was *straffen*, zoals schorsen, corvee, nakomen, een rode of gele kaart en een vierkant rooster. Verder werd door een meerderheid het *aanmoedigen van handhaving* ($n = 7$) benoemd, waarbij sprake is van waarschuwingen en streng zijn. Een direct gevolg was het *uit elkaar halen* bij bijvoorbeeld

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

gevechten (n = 6). Gesignaleerd werd tevens het *aanmoedigen van onafhankelijkheid*, middels gesprekken. Ten slotte signaleerde elke rol het *betrekken van volwassenen*, zoals de mentor of ouders.

SWPBS: SWPBS werd niet herkend als een schoolaanpak door zes respondenten. Onderdelen hiervan werden wel benoemd, namelijk leren omgaan met elkaar, goed gedrag leren, de pauw (welke symbool staat voor SWPBS) en de plusjeskaart.

Ervaren effectiviteit. Er werd verwacht dat de slachtoffers het minst tevreden zouden zijn, waarna daderslachtoffers, niet betrokkenen en daders zouden volgen. Aan geen van deze verwachtingen werd voldaan. Uit de resultaten is gebleken dat slachtoffers het meest tevreden zijn; één slachtoffer geeft aan *tevreden* te zijn, de ander geeft aan *wisselend tevreden* te zijn. *Tevredenheid* bestond over de snelheid van handelen, de aanpak in de gangen en de kantine. *Ontevredenheid* bestond over het slechts waarschuwen en verder niets doen en het te snel uitdelen van een rode of gele kaart. Daders, daderslachtoffers en niet betrokkenen gaven aan even tevreden te zijn over de gevoerde aanpak, met één *tevreden* respondent en één *ontevreden* respondent, waarbij zij overeenkomstige aspecten benoemden. Aanvullend hierop waren zij *tevreden* over de hoeveelheid toezicht, de aanpak van de nieuwe directeur en de plusjeskaart. Tevens waren zij *ontevreden* over het niet altijd signaleren van agressie en het oneerlijk straffen. Een voorbeeld van de aanpak van docenten waarbij de rol van handhaven duidelijk wordt:

Er zijn er maar een paar waar wij les van hebben, mr. P. en mw. N., die zijn een beetje streng en dan is de klas ook helemaal stil. Maar bij andere docenten, bijvoorbeeld mw. S., dan is het altijd druk. Dat is gewoon niet in de hand te houden, dan letten ze er niet meer op... Ja, je hebt docenten die dreigen wel, maar er gebeurt niks. Dat is gewoon het punt [4, slachtoffer].

Daarentegen werd er ervaren dat sommige docenten het handhaven te sterk doorvoeren, waarbij een gele kaart volgens de respondenten (n = 3) te snel wordt uitgedeeld:

Ja, want sommigen die vinden het wel logisch dat ze een gele kaart schrijven, omdat ze al drie keer zijn gewaarschuwd. Maar bij sommigen krijg je al meteen als je een woordje per ongeluk zegt of als je een pen wilt lenen. Dat is gewoon onzin... Eigenlijk word je alleen maar bozer als je gele kaarten krijgt... Eerst waarschuwen is gewoon beter [8, niet betrokken].

Behoeften en ideeën. Aan de ene kant gaven de respondenten aan strengere handhaving te wensen. Elke rol gaf aan dat er *meer gestraft* moet worden, zoals schorsen en eruit sturen. Zij vonden dat er meer *gehandhaafd* moet worden, waarbij er sprake is van meer

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

toezicht, meer aanpakken en meer waarschuwingen vooraf. Aan de andere kant gaven de respondenten aan dat zij meer *onafhankelijkheid* willen, waarbij sprake is van het vragen naar de reden.

Conclusie en Discussie

De algemene doelstelling was inzicht verkrijgen in de ervaren mate van peer agressie en victimisatie op het VMBO en het verschil per rol in waardering van de aanpak van de school om dit terug te dringen en te voorkomen.

De resultaten binnen de eerste en tweede onderzoeksvraag zullen gecombineerd behandeld worden, aangezien er uitgegaan werd van een variabel- en persoonsgerichte aanpak. Hierbij dient ten eerste vermeld te worden dat de gevonden effecten allen klein waren. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de OMEV een vragenlijst is waarbij zelfreflectie nodig is. Dit kan hebben gezorgd voor een discrepantie, doordat de respondenten wellicht beperkte vaardigheden tot zelfreflectie hebben om hun aandeel bij peer agressie te erkennen (Claes & Verduyn, 2012; Došen, 1990; Slijper, 1992). Tevens zou het kunnen zijn dat de respondenten de vragenlijst sociaal wenselijk hebben ingevuld.

Zowel uit de variabelgerichte aanpak, als de persoonsgerichte aanpak is een golfbeweging zichtbaar in score op peer agressie en victimisatie en wat betreft rollen. In het eerste leerjaar werd de meeste relationele agressie, relationele victimisatie en openlijke victimisatie gezien. Dit uitte zich in een toename van daders, slachtoffers en daderslachtoffers. Dit wijst erop dat peer agressie en victimisatie manieren zijn om sociale dominantie te bereiken, welke vooral bij het wisselen van school plaatsvinden (Hawley, 1999; Pellegrini & Long, 2002). In het derde leerjaar nam de relationele en openlijke victimisatie weer toe. Dit uitte zich in een toename van daders en slachtoffers. Dit zou verklaard kunnen worden door de ego-ontwikkeling, welke diverse stadia doorloopt. Dit is de manier waarop het kind zichzelf ziet, sociale interventies ervaart en relaties vormgeeft (Westenberg et al., 2000). Gemiddeld komen kinderen van veertien jaar, gemiddeld leerjaar drie, in het conformistische stadium. Kenmerkend voor het conformistische stadium zijn sociale relaties en interacties. De impulscontrole wordt in dit stadium gestuurd door de preoccupatie met sociale aanvaarding en angst voor afwijzing (Westenberg et al., 2000). Wellicht uit zich dit binnen deze steekproef in een verhoogde mate van peer victimisatie. Een meerderheid van de leerlingen was niet betrokken, 72.2%. Ingaande op sekse lieten jongens meer openlijke agressie en victimisatie zien dan meisjes. Bij jongens uitte zich dit in het vaker geclassificeerd worden als dader en daderslachtoffer. Meisjes lieten meer relationele agressie zien, wat zich

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

uite in het vaker geclassificeerd worden als slachtoffer en niet betrokken. Dit wijst erop dat zowel jongens, als meisjes relatief meer gebruik maken van normatieve vormen van agressie (Crick, 1996; Crick & Grotpeter, 1996; Ostrov & Keating, 1996; Salmivalli et al., 1998). Tevens werd gevonden dat een meerderheid van de respondenten, 72.2%, niet betrokken is. Uit onderzoek blijkt dat niet betrokkenen sterk ingezet kunnen worden bij het terugdringen van peer agressie (Pronk, in press).

Voor de derde onderzoeksvraag is inzicht verkregen in het verschil in waardering naar de aanpak van de school om peer agressie en victimisatie tegen te gaan per rol. Opvallend was dat vooral openlijke vormen van agressie werden gesignaleerd. Dit werd, vergelijkbaar met eerdere onderzoeken, vooral gesignaleerd in ruimtes met weinig toezicht en controle (Vaillancourt et al., 2010; Vreeman & Carroll, 2007). Slachtoffers leken agressie in mindere mate te signaleren dan de overige rollen. Een mogelijke verklaring hiervoor is gewenning: “Lichtelijke dingen let je bijna niet op” (3, slachtoffer) en “Schelden is gewoon normaal” (4, slachtoffer). Tevens bleken bij zes van de acht respondenten een discrepantie te zijn tussen zelf ervaren en geclassificeerde rol, waarbij vijf respondenten zichzelf zagen als niet betrokken. Dit komt overeen met eerder onderzoek, waaruit is gebleken dat zelfrapportage kan leiden tot onderrapportage (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006). In de vragenlijst werd op een indirecte en anonieme manier gevraagd naar betrokkenheid. Tijdens de interviews werd op een directe manier gevraagd naar betrokkenheid, waardoor de respondenten wellicht meer geneigd waren sociaal wenselijk te antwoorden (Goossens et al., 2006). Een andere verklaring is het stadium van morele ontwikkeling. Een aantal respondenten gaf aan dat iemand anders begon of dat hun agressie slechts een reactie op een ander was. Een derde verklaring omvat een conceptuele discussie. Zoals in de inleiding is aangegeven omvat peer agressie zowel openlijke als relationele vormen (Crick, 1997). De vraag bestaat in hoeverre de respondenten beide vormen als peer agressie zagen. Zo benoemden meerdere respondenten dat er geplaagd werd of dat er af en toe geduwd werd, maar leken zij dit niet te zien als vorm van agressie. Deze verschillen bleven bestaan, ondanks de opener waarin alle vormen besproken zijn.

De rol van medeleerlingen bij peer agressie was dat leerlingen het stimuleren door te juichen en erbij te staan. Dit wijst tevens op de mogelijkheden van niet betrokkenen om peer agressie terug te dringen (Pronk, in press). De schoolaanpak bestond vooral uit het aanmoedigen van handhaving, straffen, aanmoedigen van onafhankelijkheid, betrekken van volwassenen en uit elkaar halen. Uit onderzoek van Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) blijkt dat uit elkaar halen het sterkst effect heeft op het reduceren van peer agressie op een directe en indirecte manier. Direct, doordat een leerling uit zijn agressieve cyclus gehaald

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

wordt. Indirect, doordat het de kans op het nemen van wraak sterk vermindert. Ook blijkt steun zoeken bij volwassenen, zoals naar de mentor gaan, te zorgen voor een sterke reductie van peervictimisatie (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Aanmoedigen van handhaving, straffen, aanmoedigen van onafhankelijkheid en het betrekken van volwassenen zouden daarentegen geen significant effect hebben op het reduceren van peer agressie. *SWPBS* werd niet herkend als schoolaanpak. Er werden echter wel componenten benoemd. Dit kan verklaard worden, doordat *SWPBS* zich richt op prosociaal gedrag, waardoor dit niet als schoolaanpak herkend werd (Sailor et al., 2009).

De verwachting wat betreft ervaren effectiviteit was dat slachtoffers het minst tevreden zouden zijn, waarna daderslachtoffers, niet betrokkenen en daders zouden volgen. De slachtoffers waren het meest tevreden. Dit komt niet overeen met de vooraf gestelde verwachtingen (Baar, Wubbels, & Vermande, 2007; Dake, Price, & Telljohann, 2003; Fekkes et al., 2005; Gini & Pozzoli, 2010; Rigby, 2003; Stassen-Berger, 2007). Een mogelijke verklaring hiervoor is een methodische kanttekening, namelijk het geringe aantal respondenten, welke verder besproken zal worden in de volgende paragraaf. De rollen benoemden gedeeltelijk dezelfde componenten als werkzaam of niet werkzaam. Behoeften en ideeën die werden genoemd betroffen vooral *meer straffen* en *meer handhaven*. Aan de andere kant waren respondenten ontevreden over dat de handhaving soms leek door te schieten, zoals bij de gele kaarten en gaven zij aan juist behoefte te hebben aan *meer onafhankelijkheid*.

Ondanks dat verder onderzoek nodig is om een completer beeld te krijgen van wat de rol is van leerjaar en sekse op peer agressie en victimisatie op het VMBO, kan geconcludeerd worden dat leerjaar en sekse een zwak effect hebben op de verschillende vormen van peer agressie en victimisatie. Er is weinig verschil in tevredenheid tussen de rollen en de behoeften liggen bij meer straffen en handhaven.

Methodische Kanttekeningen en Implicaties Vervolgonderzoek

De beperkingen die een (mogelijke) rol hebben gespeeld binnen dit onderzoek dienen meegenomen te worden in het interpreteren van de gegevens. Ten eerste werd er niet voldaan aan de assumptie van normaliteit (Field, 2009). Er was sprake van enigszins rechtsscheve verdelingen. Ten tweede waren er op basis van boxplots, scatterplots en het criterium van 95^e percentiel relatief veel uitschieters te vinden (Field, 2009). Op basis van procedure van John Tukey werden echter geen uitschieters gevonden. Er is gekozen geen van de uitschieters te veranderen, omdat de scores binnen een bepaalde range vielen en er verschillen werden verwacht. Ten derde was het aantal respondenten van het kwalitatief onderzoek relatief laag

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

($n = 8$). Vanwege roosterwijzigingen en tijdsgebrek was er geen ruimte om meer respondenten te bevragen. Een implicatie voor vervolgonderzoek is om meer respondenten mee te bevragen. Ten vierde was er door het cross-sectionele karakter sprake van een momentopname. Voor een betrouwbaarder resultaat zal longitudinaal onderzoek moeten worden verricht. Ten vijfde is er gebruik gemaakt van slechts één type informant, namelijk de leerling, wat een vertekend beeld kan hebben geven. Voor betrouwbaarder resultaten is het bij vervolgonderzoek van belang meerdere soorten respondenten mee te nemen. Ten slotte was er mogelijk sprake van onderlinge beïnvloeding en sociale wenselijkheid bij de zelfrapportage, wat geresulteerd kan hebben in een verlaagde betrouwbaarheid. Bij vervolgonderzoek dient aandacht te worden besteed aan de afnameprocedure, waarbij de anonimiteit benadrukt wordt, de vragenlijsten individueel worden afgenomen en onbekendheid van de onderzoeker gewenst is.

Op basis van de beperkingen en de resultaten van het onderzoek kan een aantal implicaties voor vervolgonderzoek worden gedaan. Geadviseerd wordt ten eerste om meer onderzoek te doen naar (de grootte van) het effect van sekse op normatieve vormen van agressie en victimisatie. Ten tweede wordt geadviseerd verder onderzoek te doen naar de ontwikkeling van peer agressie en victimisatie per leerjaar. Longitudinaal onderzoek is hierbij van belang om een duidelijk beeld te kunnen vormen van het verloop. Ten derde wordt geadviseerd om bij het terugdringen en voorkomen van peer agressie en victimisatie in te zetten op schoolbrede interventies, zoals SWPBS, die zowel gericht zijn op elk leerjaar als op elke rol. De niet betrokkenen kunnen veel sterker worden ingezet om peer agressie terug te dringen en te voorkomen. Tevens wordt geadviseerd zowel te richten op peer agressie en victimisatie als op prosociaal gedrag. Hierbij kan extra worden ingezet op de principes van SWPBS, voornamelijk het versterken van prosociaal gedrag door beloningen en duidelijke gedragsverwachtingen en het verminderen van peer agressie door duidelijke consequenties na te leven en regels hand te haven. Tenslotte wordt deze specifieke school geadviseerd meer toezicht te verzorgen in ongecontroleerde situaties, zoals de kantine.

Referenties

Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs. Prevalence, stability, and approach across different context* (Doctoral Dissertation). Utrecht University, Utrecht.

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

- 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. Retrieved from <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/326/325>
- Baarda, D. B., De Goede, M. P.M., & Teunissen, J.(2005). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Stenfert Kroese.
- Bradshaw, C., Mitchell, M., & Leaf, P. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 133-148. doi: 10.1177/1098300709334798
- Card, N., Stuckey, B., Sawalani, G., & Little, T. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185-1229. doi:0009-3920/2008/7905-0001
- Claes, L., & Verduyn, A. (2012). *SEO-R, schaal voor emotionele ontwikkeling bij mensen met een verstandelijke beperking: Revised*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression, and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67, 2317-2327. doi:10.2307/1131625
- 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., & Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: Victims of relational and overt aggression. *Development of Psychopathology*, 8, 367-380. doi:10.1017/S095457900007148
- 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
- Došen, A. (2005). *Psychische stoornissen, gedragsproblemen en verstandelijke handicap, een integratieve benadering bij kinderen en volwassenen*. Koninklijke van Gorcum: Assen.
- Fekkes, M. (2005). *'Bullying among elementary school children'*. Leiden.

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, *20*, 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2010). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, *123*, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participation role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, *32*, 343-357. doi: 10.1002/ab.20133
- Goossens, F., Vermande, M., & Van der Meulen, M. (Red.). (2012). *Pesten op school. Achtergronden en interventies*. Den Haag: Boom Lemma.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, *19*, 97-132. doi:10.1006/drev.1998.0470
- Horner, R.H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A.W., Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing Schoolwide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *11*, 133-144. doi: 10.1177/1098300709332067
- Horner, R. H., Sugai, G., Todd, A. W., & Lewis-Palmer, T. (2005). Schoolwide positive behavior support. In L. Bambara & L. Kern (Eds.) *Individualized supports for students with problem behaviors: Designing positive behavior plans*. (pp. 359-390). New York: 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
- McIntosh, K., Chard, D. J., Boland, J. B., & Horner, R. H. (2006). Demonstration of combined efforts in schoolwide academic and behavioral systems and incidence of reading and behavior challenges in early elementary grades. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *8*, 146-154. doi: 10.1177/10983007060080030301
- Olweus, D. (2003). Profile of bullying at school. *Educational Leadership*, *60*, 12-17. doi:10.1002/pits.10114
- Ostrov, J. M., & Keating, C. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, *13*, 255-277. doi: 10.1111/j.1467-9507.2004.000266.x/pdf

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

- Powell, M. D., & Ladd, L. D. (2010). Bullying: A review of the literature and implications for family therapists. *The American Journal of Family Therapy*, 38, 189-206. doi:10.1080/01926180902961662
- Pronk, J. (2015, in press). *Bullying contextualized: Changing the group process by changing outsiders' involvement*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1871/52583>
- Rigby, K. (2003). Consequences of bullying in schools. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 48, 583-590.
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (2009). *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer Science and Business Media.
- Salmivalli, C., & Kaukiainen, A. (2004). "Female aggression" revisited: Variable- and person-centered approaches to studying gender differences in different types of aggression. *Aggressive behavior*, 30, 158-163. doi: 10.1002/ab.20012
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. M. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive behavior*, 24, 205-218. doi:10.1002/(SICI)1098-2337
- Scholte, R. H., Engels, R. C., Overbeek, G., De Kemp, R. A., & Haselager, G. J. (2007). Stability in bullying and victimization and its association with social adjustment in childhood and adolescence. *Journal of abnormal child psychology*, 35, 217-228. doi:10.1007/s10802-006-9074-3
- Slijper, F. M. E. (1992). Ontwikkeling van emotie en persoonlijkheid; een praktijkvisie. In F. C., Verhulst & F. Verheij (Eds.), *Kinder- en jeugdpsychiatrie: Onderzoek en diagnostiek* (pp. 190-203). Assen/ Maastricht: Van Gorcum.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review*, 27, 90-126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- Van Wonderen, R. (2004). *Agressie en geweld in het onderwijs*. Leiden: Research voor Beleid.
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Bennett, L., Arnocky, S., McDougall, P., Hymel, S., ... Cunningham, L. (2010). Places to avoid: Population-based study of student reports of unsafe and high bullying areas at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 25, 40-54. doi: 10.1177/0829573509358686
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78-88. doi: 10.1001/archpedi.161.1.78

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A. & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81, 480–486. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x
- Westenberg, P.M., Drewes, M.J., Siebelink, B.M., Treffers, Ph. D.A., Jonckheer, J. & Goedhart, A. W. (2000). *Zinnenaanvullijst Curium (ZALC), een instrument voor het meten van ego-ontwikkeling, handleiding*. Lisse: Swets & Zeitlinger B.V.
- Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, X., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2014). *Beoordeling anti-pestprogramma's: Rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut (NJI).
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. C., & Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations. *The Journal of Early Adolescence*, 25, 421-452. doi:10.1177/0272431605279841

Bijlagen

Tabel 1

Gemiddelde zelfrapportage van peer agressie en victimisatie naar leerjaar en sekse (standaarddeviaties staan vermeld tussen haakjes)

	Man (n = 184) M (SD)	Vrouw (n = 200) M (SD)	Leerjaar 1 (n = 98) M (SD)	Leerjaar 2 (n = 97) M (SD)	Leerjaar 3 (n = 111) M (SD)	Leerjaar 4 (n = 83) M (SD)
Relationele agressie	1.94 (0.76)	2.12 (0.73)	2.32 (0.83)	2.00 (0.71)	2.01 (0.74)	1.83 (0.64)
Openlijke agressie	2.16 (0.75)	1.83 (0.65)	2.01 (0.72)	1.92 (0.79)	2.09 (0.69)	1.95 (0.69)
Relationele victimisatie	1.72 (0.65)	1.78 (0.64)	1.95 (0.67)	1.74 (0.71)	1.71 (0.63)	1.56 (0.49)
Openlijke victimisatie	1.90 (0.62)	1.70 (0.54)	1.97 (0.57)	1.68 (0.55)	1.81 (0.62)	1.72 (0.63)

Tabel 2

Prevalentie rollen ten aanzien van sekse en leerjaar

PEER AGRESSIE EN VICTIMISATIE BINNEN HET VMBO

	Man (%) (n = 167)	Vrouw (%) (n = 178)	Leerjaar 1 (n = 85)	Leerjaar 2 (n = 87)	Leerjaar 3 (n = 99)	Leerjaar 4 (n = 78)
Dader (n = 35)	10.8% (n = 18)	9% (n = 16)	9.4% (n = 8)	9.2% (n = 12)	13.1% (n = 13)	7.7% (n = 6)
Slachtoffer (n = 33)	8.4% (n = 14)	10.7% (n = 19)	14.1% (n = 12)	5.7% (n = 5)	12.1% (n = 12)	5.1% (n = 4)
Dader- slachtoffer (n = 29)	10.8% (n = 18)	5.1% (n = 9)	12.9% (n = 11)	6.9% (n = 6)	7.1% (n = 7)	6.4% (n = 5)
Niet betrokken (n = 252)	70.1% (n = 117)	75.3% (n = 134)	63.5% (n = 54)	78.2% (n = 68)	67.7% (n = 67)	80.8% (n = 63)