

Peer Agressie en Victimisatie in het Voortgezet Speciaal Onderwijs: Omvang en **Ervaren**
Effectiviteit van de Schoolaanpak door Leerlingen

Timo ten Dolle (4107004)

Universiteit Utrecht

Masterthesis

Masteropleiding Pedagogische Wetenschappen

Masterprogramma Orthopedagogiek

Eerste begeleider: Dr. P. L. M. Baar

Tweede beoordelaar: Dr. M. M. Vermande

Datum: 18-08-2015

Samenvatting

Leerjaar en peer agressierol (e.g. dader) van leerlingen modereren mogelijk het effect van anti-agressie interventies op de sociale veiligheid van leerlingen in het onderwijs. Het doel van dit exploratieve onderzoek is het verkennen van verschillen **naar leerjaar en rol** in de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie en de ervaren effectiviteit van een schoolaanpak bij leerlingen **met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen** in het Nederlands voortgezet speciaal onderwijs. Data werd verzameld via 85 zelfrapportages en acht interviews met leerlingen. Data werden kwantitatief en kwalitatief geanalyseerd. In tegenstelling tot de verwachtingen werden geen significante verschillen gevonden in de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie en **ervaren** effectiviteit van de schoolaanpak **naar leerjaar en rol**. De resultaten lieten zien dat leerlingen uit leerjaar één relatief **het meest** betrokken waren bij peer agressie en victimisatie **vergeleken met** leerlingen uit overige leerjaren. Om de schoolaanpak van peer agressie te verbeteren adviseerden leerlingen om verbondenheid en begrip tussen leerlingen en leerlingen en leerkrachten te creëren en om meer aandacht te besteden aan de beloning van gewenst en prosociaal gedrag in de school.

Steekwoorden: peer agressie, victimisatie, School-Wide Positive Behavior Support, voortgezet speciaal onderwijs, gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen

Abstract

Student's grade and peer aggression role (e.g. perpetrator) may **moderate** the effect of anti-aggression interventions on the social safety of students in education. This explorative research aims to explore differences **between grades and roles** in the experienced size of peer aggression and victimization and the experienced effectiveness of a school intervention by students **with behavioral problems and psychiatric illnesses** in the Dutch secondary special education. Data were gathered by collecting 85 self-reports and conducting eight student interviews. The data were analyzed quantitatively and qualitatively. Contrary to the predictions no significant differences were found in the experienced size of peer aggression and victimization and experienced effectiveness of the school intervention **between grades and roles**. Results showed that students in year one were **relatively most** involved in peer aggression and victimization **compared to** students in other years. In order to improve the effectiveness of the school **anti-aggression** intervention students advised to create solidarity and understanding between students and students and teachers and to increase the rewarding of desirable and prosocial behavior in the school.

Keywords: peer aggression, victimization, School-Wide Positive Behavior Support, Dutch secondary special education, behavioral problems and psychiatric illnesses

Peer Agressie en Victimisatie in het Voortgezet Speciaal Onderwijs: Omvang en **Ervaren** Effectiviteit van de Schoolaanpak door Leerlingen

Peer agressie is een veelvoorkomend en ernstig probleem in het Nederlandse onderwijs. Peer agressie is gedrag dat herhaaldelijk over tijd voorkomt met als doel een ander pijn te doen (Baar, 2012). Leerlingen kunnen de rol van dader, slachtoffer (victimisatie), dader/slachtoffer en niet-betrokken aannemen (Baar, 2012; Crick & Grotpeter, 1995). Onderzoeken kennen consensus over de negatieve gevolgen van peer agressie op de lichamelijke, psychische en sociale ontwikkeling van leerlingen (Fekkes, 2005; Gini & Pozzoli, 2009; Hawker & Boulton, 2000; Stassen-Berger, 2007). Slachtofferschap leidt op de korte termijn tot een grotere kans op sociaal-emotionele problemen, externaliserende gedragsproblemen en psychosomatische klachten. Daders lopen op de lange termijn een groter risico op antisociale problemen en suïcidaliteit. Dader/slachtoffers hebben een verhoogd risico op de ontwikkeling van een combinatie van bovengenoemde gevolgen. Niet-betrokken leerlingen leren ten slotte mogelijk negatieve boodschappen. Bovendien kan peer agressie leiden tot hindering van het leerproces van deze leerlingen.

Sinds langere tijd gaat veel aandacht uit naar de sociale veiligheid van leerlingen in het onderwijs en de effectiviteit van interventies die deze veiligheid beogen te vergroten. In dit onderzoek staan de ervaren sociale veiligheid van leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 (VSO cluster 4) en de **ervaren effectiviteit** van de schoolaanpak van peer agressie door leerlingen centraal. **Het VSO cluster 4 onderwijs is onderwijs aan leerlingen met psychiatrische stoornissen en ernstige gedragsproblemen.** Gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen worden onderverdeeld in internaliserende problematiek, externaliserende problematiek en comorbiditeit. Internaliserende problematiek verwijst naar problematiek waarvan de persoon zelf last ondervindt, waaronder angstige en depressieve klachten. Externaliserende problematiek verwijst naar problematiek waarvan vooral de omgeving last ondervindt, waaronder **agressief en normafwijkend gedrag**. Comorbiditeit verwijst naar twee of meer naast elkaar bestaande stoornissen in een persoon op hetzelfde moment (Achenbach, 1991; Van der Ploeg, 2011; Verhulst, Van der Ende, & Koot, 1996). **De sociale veiligheid en ervaren effectiviteit van de schoolaanpak van peer agressie van en door leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 is in Nederland nog weinig onderzocht.** De **aanwezigheid van** gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen biedt mogelijk nieuwe inzichten **die bijdragen aan de verbetering van schoolaanpakken van peer agressie.** Het leerjaar en de rol van leerlingen worden in dit onderzoek als variabelen meegenomen.

De doelstelling van dit exploratieve onderzoek is inzicht verkrijgen in verschillen in de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie en de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak bij leerlingen met gedragsproblematiek en psychiatrische stoornissen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 naar leerjaar en rol. Een toegenomen inzicht hierin draagt mogelijk bij aan de verbetering van schoolaanpakken van peer agressie in het voortgezet speciaal onderwijs. Dit is van belang gezien een veilig schoolklimaat een voorwaarde is om optimaal te profiteren van geboden onderwijs (Sailor, Dunlap, Sugai, & Horner, 2009). Vanuit deze gedachte is de algemene vraagstelling is: In hoeverre verschilt de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie en de ervaren effectiviteit van schoolaanpakken bij leerlingen met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen in het voortgezet speciaal onderwijs naar leerjaar en rol?

De eerste onderzoeksvraag is in hoeverre verschilt de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie van leerlingen met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 naar leerjaar. Eerder onderzoek wijst op een stijging van peer agressie en victimisatie in het eerste leerjaar van het voortgezet onderwijs (VO), met een afname in de daaropvolgende leerjaren (Pellegrini & Long, 2002; Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster, & Jiang, 2006). De transitie binnen sociale groepen die ontstaat door de overgang naar een nieuwe school is hiervoor een verklaring. Zoals Hawley (1999; 2003) in haar *Resource Control Theory* beschrijft, zetten leerlingen coërcieve, prosociale en een combinatie van beide strategieën in om sociale dominantie te bereiken (Baar & Wubbels, 2011; Hawley, Little, & Pasupathi, 2002). De vorming van een nieuwe sociale hiërarchie leidt tot een grotere inzet van deze strategieën. Door toename van coërcieve strategieën ontstaat meer peer agressie (Hawley, 1999). Verklaringen voor de afname van peer agressie en victimisatie zijn de stabilisatie van de sociale hiërarchie in de groep en de ontwikkeling van het empathisch vermogen van leerlingen (Claes & Verduyn, 2012). Verwacht wordt dat ook binnen het VSO cluster 4 de gemiddelde score op de agressie- en victimisatieschaal het hoogst is in het eerste leerjaar en afneemt in de hogere leerjaren.

De tweede onderzoeksvraag is in hoeverre verschillen de frequentiepercentages van de geclassificeerde rollen (dader, slachtoffer, dader/slachtoffer en niet-betrokken) van leerlingen met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 naar leerjaar. In tegenstelling tot de eerste variabelgerichte onderzoeksvraag (mate van peer agressie en victimisatie in continue scores) is deze onderzoeksvraag persoonsgericht (classificatie van leerlingen als dader, slachtoffer, dader/slachtoffer of niet-betrokken). In onderzoek van Salmivalli en Kaukianen (2004) leidt

een variabelgerichte benadering tot andere classificaties dan een persoonsgerichte benadering. Een combinatie van deze benaderingen zorgt voor meer specifieke en volledige informatie over peer agressie en victimisatie (Baar, 2012). Op basis van de bevindingen bij de eerste onderzoeksvraag wordt verwacht dat leerlingen uit het eerste leerjaar **relatief het meest frequent** als dader, slachtoffer en dader/slachtoffer worden geclassificeerd en dat deze classificaties afnemen **naarmate het leerjaar hoger wordt**.

De derde, **exploratieve**, onderzoeksvraag is in hoeverre verschilt de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak van peer agressie door leerlingen **met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 naar leerjaar en rol**. De operationalisatie van schoolaanpak is gebaseerd op onderzoek van Farrington en Ttofi (2009) naar effectieve karakteristieken van een schoolaanpak van peer agressie en op onderzoek van Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) en Troop en Ladd (2009). Onder schoolaanpak worden schoolregels tegen agressief gedrag, ouderbetrokkenheid, visuele materialen, toezicht, anti-agressie samenkomsten, straffen, aanmoedigen van handhaving, aanmoedigen van onafhankelijkheid, aanmoedigen van vermijding, uit elkaar halen van leerlingen, het betrekken van de mentor en het handelen van leerkrachten verstaan (Farrington & Ttofi, 2009; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Troop & Ladd, 2002). Het handelen van leerkrachten wordt onderverdeeld in drie benaderingen (Baar & Wubbels, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Troop & Ladd, 2002). Allereerst de assertieve benadering, met als uitgangspunten het ingrijpen en bespreken van peer agressie. Leerkrachten met deze benadering besteden veel aandacht aan peer agressie door dit te bespreken in groepsverband. Leerkrachten met de tweede benadering zien peer agressie als normatief gedrag en geloven dat het leerlingen sociale normen leert. Deze leerkrachten geloven dat peer agressie onderdeel is van de sociale ontwikkeling en verwachten dat het slachtoffer het conflict zelf kan oplossen met de dader (Veenstra, Huitsing, Lindenberg, Sainio, & Salmivalli, 2014). Ten slotte de vermijdende benadering, met als uitgangspunt dat leerlingen geen slachtoffer van peer agressie zijn zolang zij daders vermijden. Uit onderzoek blijkt dat de assertieve benadering door het onmiddellijk ingrijpen bij peer agressie en het bespreekbaar maken van peer agressie in de klas een effectieve aanpak is (Veenstra et al., 2014). Ten slotte wordt de interventie *School-Wide Positive Behavior Support* (SWPBS; Horner & Crone, 2012) onder schoolaanpak verstaan, omdat deze door de onderzochte school gebruikt wordt. SWPBS is een schoolbrede aanpak die als doel heeft prosociaal gedrag van leerlingen te bevorderen en zo ongewenst gedrag te verminderen (Golly & Sprague, 2012). Prosociaal gedrag omvat zowel het uitvoeren als

ontvangen ervan. In dit onderzoek wordt verwacht dat leerlingen uit het eerste leerjaar, vanwege de eerder genoemde verwachting dat zij relatief het meest betrokken zijn bij peer agressie (Pellegrini & Long, 2002; Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster, & Jiang, 2006), de schoolaanpak als het minst effectief waarderen. Wat betreft de rol van leerlingen wordt, rekening houdend met verschillen waarin leerlingen eerder genoemde negatieve gevolgen van peer agressie en victimisatie ervaren (Baar, 2012; Crick & Grotpeter, 1995; Fekkes, 2005; Gini & Pozzoli, 2009; Hawker & Boulton, 2000; Stassen-Berger, 2007), verwacht dat gevictimiseerde leerlingen de schoolaanpak als het minst effectief ervaren, dader/slachtoffers de schoolaanpak als minder effectief ervaren dan daders en niet-betrokkenen en dat daders door de sociale dominantie die zij bereiken de schoolaanpak als het meest effectief ervaren.

Methoden

Participanten

Totaal namen 85 participanten deel aan het onderzoek, waarvan 70,4% jongen ($n=57$) en 29,6% meisje ($n=28$) en 14,1% ($n=12$) uit leerjaar 1, 25,9% ($n=22$) uit leerjaar 2, 36,5% ($n=31$) uit leerjaar 3 en 23,5% ($n=20$) uit leerjaar 4. De participanten waren afkomstig uit de eerste tot en met de vierde klas van een vmbo VSO cluster 4 school in Amsterdam ($n=45$) en een reguliere vmbo school in Maartensdijk ($n=40$). De leerlingen van de laatste groep hadden een diagnose en dienden, vanwege de in eerste instantie kleine onderzoeksgroep, ter vergroting van de onderzoeksgroep. Zij namen alleen deel aan het kwantitatieve deel van het onderzoek. Deze steekproef was representatief voor leerlingen in vergelijkbare onderwijsvormen. Voor het kwalitatieve deel werden acht participanten door middel van een doelgerichte steekproef (Neuman, 2012) geselecteerd voor een semi-gestructureerd interview. Om de inhoudelijke generalisatie te vergroten werden participanten geselecteerd op problematiek en rol. Na selectie namen vier niet-betrokkenen, twee daders, een slachtoffer en een dader/slachtoffer deel aan het interview. Hiervan waren twee gediagnosticeerd met internaliserende problematiek, vijf met externaliserende problematiek en een met comorbiditeit.

Meetinstrumenten

Omgaan met elkaar vragenlijst (OMEV, Baar, 2012). De OMEV was een zelfrapportage vragenlijst die de mate van peer agressie en victimisatie meette. De OMEV was een Nederlandse vertaling van de 'Social Experience Questionnaire-Selfreport' (SEQ-S, Crick, 1997). De OMEV bevatte de volgende schalen:

Agressie. De agressieschaal bevatte 10 items: zes items over openlijke agressie (e.g., “Hoe vaak begin jij met anderen te vechten?”) en vier items over relationele agressie (e.g., “Hoe vaak laat jij een ander niet meedoen met jouw vriendengroepje als je kwaad op hem/haar bent?”).

Victimisatie. De victimisatieschaal bevatte 10 items: zes items over openlijke victimisatie (e.g., “Hoe vaak schreeuwt of scheldt een andere jongere tegen je?”) en vier items over relationele victimisatie (e.g., “Hoe vaak kletst er wel eens iemand over jou, zodat andere jongeren jou niet meer aardig vinden?”)

Er werd gebruik gemaakt van een vijf-punt Likert-schaal, met een range van nooit tot bijna altijd. De Cronbach's alpha's voor de agressieschaal en victimisatieschaal waren 0.873 en 0.907, beiden na verwijdering van één item. De vragenlijst bevatte goede psychometrische eigenschappen, waaronder de factorstructuur (Crick & Grotpeter, 1996), geringe correlaties met peer reports van slachtofferschap en een adequate interne consistentie (Crick & Bigbee, 1998). Dit droeg bij aan de validiteit en betrouwbaarheid van de vragenlijst (Baar, 2012; Crick, 1997; Crick, & Grotpeter, 1995; Grotpeter & Crick, 1996).

Topicvragenlijst. Kenmerkend voor een topicvragenlijst is dat gericht op zoek gegaan wordt naar ideeën, gedachten en gevoelens, weerstanden en beweegredenen van de geïnterviewden (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2001). De volgende topics kwamen aan bod: 1) signalering van peer agressie in de school, 2) handelen van leerlingen bij peer agressie, 3) kennis en ervaren effectiviteit van de schoolaanpak door leerlingen en 4) behoeften en ideeën ter verbetering van de schoolaanpak (zie Bijlage 1 voor een uitwerking van de topics). Er werd een toelichting gegeven over de doelstelling, tijdsduur, procedure, inhoud en structuur van het interview en het gebruik van opnameapparatuur werd gelegitimeerd bij de respondent. Om de betrouwbaarheid te waarborgen werden antwoorden aan het eind van elk topic ter verificatie samengevat en werd de respondent in de gelegenheid gesteld om verheldering te vragen.

Procedure

De participanten en hun ouders werden door middel van een brief volgens de *informed consent-procedure* op de hoogte gesteld van het onderzoek en om toestemming gevraagd voor deelname. Deelname was op geheel vrijwillige basis. Benoemd werd dat de anonimiteit van de participanten gewaarborgd zal worden. Onder toezicht van de onderzoekers vulden de participanten klassikaal de OMEV in. Dit nam gemiddeld 15 minuten in beslag. De interviews werden gehouden in een ruimte buiten de klas. Om de controleerbaarheid en repliceerbaarheid te vergroten werden de interviews opgenomen. Om vollediger informatie te verkrijgen werden de

interviews door twee onderzoekers afgenomen, waarbij één de rol van observator had en de ander die van interviewer. De interviews duurden gemiddeld 30 minuten en werden verbatim uitgewerkt voor een zo realistisch mogelijke weergave van de informatie.

Data-analyse

Om inzicht te verkrijgen in het verschil in de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie bij leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs naar leerjaar werd een **univariate variantieanalyse (ANOVA) uitgevoerd**. De **gemiddelde schaalscores van de agressie- en victimisatieschaal** waren de afhankelijke variabelen en de **leerjaren 1, 2, 3 en 4** de onafhankelijke variabelen. Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden werd een classificatieprocedure gebruikt waarmee leerlingen ingedeeld werden in de rollen dader, slachtoffer, dader/slachtoffer of niet-betrokken (Baar, 2012; Crick & Bigbee, 1998; Crick & Grotpeter, 1996). Een leerling werd als dader geclassificeerd bij een score hoger dan één standaarddeviatie boven de gemiddelde score op de agressieschaal en onder dit criterium op de victimisatieschaal. Een leerling werd als slachtoffer geclassificeerd bij een score hoger dan één standaarddeviatie boven de gemiddelde score op de victimisatieschaal en onder dit criterium op de agressieschaal. **Een leerling werd als dader/slachtoffer geclassificeerd bij een score hoger dan één standaarddeviatie boven de gemiddelde score op de agressieschaal en victimisatieschaal. Een leerling werd als niet-betrokken geclassificeerd als op zowel de agressieschaal als victimisatieschaal een gemiddelde score werd behaald. Verschillen naar leerjaar werden relatief en explorierend onderzocht.** Om de derde onderzoeksvraag te beantwoorden werden de data van het interview geanalyseerd volgens kwalitatieve analysemethoden van Baar (2002) en Baarda, De Goede, en Teunissen (2005). Door analytische inductie werd een kernlabelsysteem ontwikkeld dat het inhoudelijke rendement van de analyse per onderzoeksvraag weergaf. Om de betrouwbaarheid te vergroten werden labels voorzien van een codering zodat stappen van de analyse controleerbaar waren tot op het niveau van het interview zelf. Ten slotte werden de labels zo dicht mogelijk op de uitspraken van de leerlingen geformuleerd, wat de interne validiteit waarborgde (Baar, 2002).

Resultaten

Vershil in ervaren omvang van peer agressie en victimisatie naar problematiek en leerjaar

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden werd het verschil tussen de gemiddelde scores op de agressie- en victimisatieschaal naar leerjaar berekend door middel van een univariate variantieanalyse (ANOVA) (zie Tabel 1 voor de gemiddelde schaalscores en standaarddeviaties naar leerjaar). Vooraf werd gecontroleerd of aan de assumpties van een

ANOVA werd voldaan (Allen, Bennett, & Heritage, 2014; Field, 2009). Aan de assumpties interval of ratio meetniveau en onafhankelijkheid werd voldaan. Ook aan de assumptie van homogeniteit van variantie werd voldaan. Levene's statistiek was niet-significant voor de agressieschaal, $F(3, 80) = .159, p = .924$, en victimisatieschaal, $F(3, 80) = .432, p = .731$ (Allen, Bennett, & Heritage, 2014). Aan de assumptie normaliteit werd niet volledig voldaan. Na inspectie van de normaliteit bleek dat deze op de agressieschaal werd geschonden voor de condities leerjaar 2 en 4. Op de victimisatieschaal werd deze geschonden voor de condities leerjaar 3 en 4. Naast de schending van de normaliteit dient vermeld te worden dat leerjaar 1 een relatief klein aantal leerlingen bevatte ($n=12$).

In tegenstelling tot de verwachting was de ANOVA niet statistisch significant voor de agressieschaal, $F(3, 80) = 1.177, p = .324, \eta^2 = .042$. In tegenstelling tot de verwachting bleek de ANOVA ook niet statistisch significant voor de victimisatieschaal, $F(3, 80) = .394, p = .758, \eta^2 = .015$. Dit betekent dat de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie niet werd beïnvloed door het leerjaar van de leerlingen. Omdat er geen significante hoofdeffecten van leerjaar werden gevonden werd er geen Post Hoc test uitgevoerd.

Tabel 1

Gemiddelde scores van de Agressie- en Victimisatieschaal naar Leerjaar

Schaal	Leerjaar 1 ($n=12$) M(<i>SD</i>)	Leerjaar 2 ($n=22$) M(<i>SD</i>)	Leerjaar 3 ($n=31$) M(<i>SD</i>)	Leerjaar 4 ($n=20$) M(<i>SD</i>)
Agressie	1.82 (0.63)	1.89 (0.66)	1.89 (0.66)	1.88 (0.46)
Victimisatie	1.72 (0.43)	1.97 (0.99)	1.79 (0.49)	1.95 (0.75)

Verskil in frequentiepercentages van de geclassificeerde rollen van leerlingen naar problematiek en leerjaar

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden werden leerlingen geclassificeerd op rol (zie Tabel 2 voor de frequentiepercentages van de geclassificeerde rollen naar leerjaar). Net als bij de eerste onderzoeksvraag dient vermeld te worden dat leerjaar 1 een relatief klein aantal leerlingen bevatte ($n=12$). Bovendien dient vermeld te worden dat bij deze onderzoeksvraag geen statistische toets werd gebruikt om verschillen op significantie te toetsen. De verschillen werden relatief en exploratief geduid.

Conform de verwachting bleek uit de resultaten dat leerlingen uit leerjaar 1 relatief het meest betrokken waren bij peer agressie (41,7%) vergeleken met leerlingen uit leerjaar 2 (22,8%), 3 (29,1%) en 4 (15%). In tegenstelling tot de verwachting bleek geen afname van het aantal dader, slachtoffer en dader/slachtoffer classificaties naarmate het leerjaar hoger werd.

Tabel 2

Frequentiepercentages van de Geclassificeerde Rollen naar Leerjaar

Rol	Leerjaar 1 (n=12)	Leerjaar 2 (n=22)	Leerjaar 3 (n=31)	Leerjaar 4 (n=20)
Dader (n=8)	16.7% (n=2)	13.6% (n=3)	9.7% (n=3)	0% (n=0)
Slachtoffer (n=10)	8.3% (n=1)	4.6% (n=1)	19.4% (n=6)	10% (n=2)
Dader/slachtoffer (n=4)	16.7% (n=2)	4.6% (n=1)	0% (n=0)	5% (n=1)
Niet-betrokken (n=63)	58.3% (n=7)	77.3% (n=17)	71% (n=22)	85% (n=17)

Verskil in ervaren effectiviteit van de schoolaanpak van peer agressie door leerlingen naar problematiek en rol

De kernlabels die uit de kwalitatieve analyse verkregen werden, staan cursief weergegeven in de tekst. Er is een aantal citaten toegevoegd om de resultaten te verduidelijken. In tegenstelling tot de verwachting bleek dat de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak door leerlingen onafhankelijk was van het leerjaar van de leerlingen. Bovendien bleek in tegenstelling tot de verwachting dat de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak door leerlingen onafhankelijk was van de rol van de leerlingen. Wat betreft de kennis over de schoolaanpak bleek dat geen van de leerlingen *School-Wide Positive Behavior Support* kende. Na doorvragen (her)kende het merendeel van de leerlingen de interventie. Er bleek een ongevoeligheid voor een interventie als *School-Wide Positive Behavior Support*, zo werd volgens leerlingen “naar posters niet gekeken” (respondent 1, dader, leerjaar 3) en werden “filmpjes met gedragsverwachtingen niet serieus genomen” (respondent 8, niet-betrokken, leerjaar 4). De helft van de leerlingen ervoer het krijgen van *fysieke beloningen* of *complimenten van de docent* als effectief. Wat betreft *schoolregels* bleek het merendeel van

de leerlingen enkele schoolregels te kennen. De leerlingen waren in meer en mindere mate concreet. Enkele leerlingen gaven aan schoolregels als niet effectief te ervaren, omdat “iedereen elkaar toch wel opzoekt voor de sensatie” (respondent 4, niet-betrokken, leerjaar 3) en omdat “school niet kan bepalen wat je zegt en doet” (respondent 3, niet-betrokken, leerjaar 4). De helft van de leerlingen gaf aan het *handelen van leerkrachten* in het hanteren van regels en geven van waarschuwingen als inconsistent te ervaren. Deze leerlingen gaven aan dat het gaat om “het weten tot waar je bij die leerkracht kan gaan” (respondent 8, niet-betrokken, leerjaar 4). Het merendeel van de leerlingen gaf ten slotte aan *voldoende toezicht* te ervaren in de school. Deze leerlingen ervoeren de toezicht als effectief. Wat betreft curatieve aspecten van de schoolaanpak noemden leerlingen *waarschuwingen*, *schorsingen* en een *individueel gesprek met de directeur en ouders*. Deze leerlingen ervoeren deze aspecten, op de schorsing na, als effectief. Een leerling wees op een onbedoeld effect van een schorsing: “Als ik toch al wordt geschorst, dan maak ik het gewoon af. Zo denken heel veel mensen op school.” (respondent 2, dader, leerjaar 1). Het merendeel van de leerlingen noemde *ouderbetrokkenheid* en gaf aan deze maatregel vanwege het respect dat leerlingen hebben voor hun ouders als effectief te ervaren. Deze leerlingen gaven aan dat ouders snel gebeld en uitgenodigd worden na overtreding van regels. Het handelen van leerkrachten bij peer agressie werd door leerlingen gekenmerkt als *snel ingrijpen* en werd overwegend als effectief ervaren. Leerlingen gaven aan dat leerkrachten zich op de dader en het slachtoffer richten door hen te *kalmeren* en *uit elkaar te halen*. Over het bespreken van incidenten en maken van afspraken zei een leerling: “Als leerlingen geschorst worden, wordt het wel besproken in de les zelf, waarom het gebeurde en dergelijke. Maar meestal kan het, tegen de tijd dat de leerlingen weer op school zijn, de meesten niet zo veel meer schelen.” (respondent 8, niet-betrokken, leerjaar 4).

Met betrekking tot de behoeften van leerlingen aangaande de schoolaanpak bleek het merendeel van de leerlingen behoefte te hebben aan het *leren kennen van elkaar*. Om een veiligere school te creëren gaven leerlingen aan meer samen te willen doen met elkaar en meer met elkaar te moeten delen. Volgens deze leerlingen vergemakkelijkt dit het aanspreken van elkaar op ongewenst gedrag, voorkomt dit peer agressie als gevolg van het niet kennen van elkaar en zorgt dit voor verbondenheid en begrip van elkaar. Citaat: “Eerst leren kennen, uiteindelijk samenwerken. Als je open bent, weten mensen ook hoe en wie jij bent.” (respondent 1, dader, leerjaar 3). De helft van de leerlingen liet blijken behoefte te hebben aan *meer gesprekken met de leerkracht*. Een leerling gaf aan dat “met elke leerling gepraat moet worden over hoe het gaat op school” (respondent 1, dader, leerjaar 3). De helft van de

leerlingen bleek meer aandacht aan de *beloning van gewenst gedrag* te wensen, onder andere in de vorm van fysieke beloningen en complimenten. Ten slotte bleek bij enkele leerlingen een behoefte aan *meer discipline en consistentie tussen leerkrachten* in het hanteren van regels en geven van waarschuwingen.

Discussie en conclusie

De doelstelling van dit exploratieve onderzoek was inzicht verkrijgen in verschillen in de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie en de **ervaren** effectiviteit van de schoolaanpak **bij leerlingen met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen** in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 naar leerjaar en rol.

De eerste onderzoeksvraag was in hoeverre verschilt de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie **bij leerlingen met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 naar leerjaar. In tegenstelling tot de verwachting** (Pellegrini & Long, 2002; Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster, & Jiang, 2006) werden geen significante hoofdeffecten van leerjaar op de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie gevonden. Een mogelijke verklaring hiervoor is de grote mate van externaliserende problematiek in de onderzoeksgroep. Externaliserende problematiek hangt samen met een vertraagde ontwikkeling van het empathisch vermogen (Jolliffe & Farrington, 2004) en een vertraagde ontwikkeling van empathisch vermogen hangt samen met meer peer agressie (Claes & Verduyn, 2012). Peer agressie blijft zo in grotere mate bestaan, waardoor het matigende effect van stabilisatie van de sociale hiërarchie op de hoeveelheid coërcieve strategieën mogelijk minder invloed heeft. **Bovendien werden mogelijke significante verschillen niet gevonden vanwege het kleine aantal leerlingen per leerjaar, met leerjaar 1 als uitschieter naar beneden. Ten slotte werd de ervaren omvang van peer agressie gemeten door middel van zelfrapportage, wat zelfreflectie van de leerlingen vroeg. Mogelijk was sprake van een onrealistische weergave, doordat de leerlingen een andere visie op peer agressie en hun eigen aandeel daarin hadden (Baar, 2012).**

De tweede onderzoeksvraag was in hoeverre verschillen de frequentiepercentages van de geclassificeerde rollen (dader, slachtoffer, dader/slachtoffer en niet-betrokken) **bij leerlingen met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 naar leerjaar?** Conform de verwachting (Pellegrini & Long, 2002; Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster, & Jiang, 2006) bleek dat leerlingen uit leerjaar 1 relatief het meest frequent als dader, slachtoffer en dader/slachtoffer werden geclassificeerd. **Dit wijst erop dat peer agressie, zoals beschreven door Hawley (1999; 2003), een strategie is om sociale dominantie te bereiken die vooral bij wisselingen in sociale**

groepen ingezet wordt (Hawley, 1999; Pellegrini & Long, 2002). In tegenstelling tot de verwachting (Pellegrini & Long, 2002; Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster, & Jiang, 2006) bleek geen afname van het aantal dader, slachtoffer en dader/slachtoffer classificaties naarmate het leerjaar hoger werd. Een mogelijke verklaring is de grote mate van externaliserende problematiek in de onderzoeksgroep en de samenhang tussen externaliserende problematiek en peer agressie, zoals beschreven bij onderzoeksvraag 1. Ook hier geldt dat de resultaten mogelijk beïnvloed werden door de kleine onderzoeksgroep en het feit dat zelfrapportage als onderzoeksmethode werd gebruikt. Een interessante bevinding is dat het resultaat bij de eerste onderzoeksvraag niet overeenkwam met het resultaat bij de tweede onderzoeksvraag. De combinatie van een variabelgerichte met een persoonsgerichte benadering leidde in dit onderzoek zo tot meer specifieke en volledige informatie over peer agressie en victimisatie.

De derde onderzoeksvraag was in hoeverre verschilt de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak van peer agressie door leerlingen met gedragsproblematieken en psychiatrische stoornissen in het voortgezet speciaal onderwijs cluster 4 naar leerjaar en rol. In tegenstelling tot de verwachting (Pellegrini & Long, 2002; Pepler, Craig, Connolly, Yuile, McMaster, & Jiang, 2006) bleek dat de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak door leerlingen onafhankelijk was van het leerjaar van leerlingen. Bovendien bleek in tegenstelling tot de verwachting (Baar, 2012; Crick & Grotpeter, 1995; Fekkes, 2005; Gini & Pozzoli, 2009; Hawker & Boulton, 2000; Stassen-Berger, 2007) dat de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak door leerlingen onafhankelijk was van de rol van leerlingen. Een mogelijke verklaring is dat door het kleine aantal deelnemende leerlingen en de onevenredige verdeling van het leerjaar en de rollen van de deelnemende leerlingen verschillen niet gevonden werden. Geen van de leerlingen (her)kende *School-Wide Positive Behavior Support* als onderdeel van de schoolaanpak. Dit kan verklaard worden doordat SWPBS als doel heeft prosociaal gedrag van leerlingen te bevorderen, waardoor de interventie niet als interventie tegen peer agressie herkend werd. Bovendien bleek dat leerlingen deze interventie als niet effectief ervoeren. Leerlingen ervoeren een schorsing niet als effectief, maar vooral als rechtvaardig. Een schorsing voldoet daarmee aan een voorwaarde van een effectieve straf, namelijk dat deze rechtvaardig gevonden moet worden door de leerlingen (Van der Laan, 2004). De schorsing heeft echter mogelijk tot gevolg dat de benadering van leerkrachten als vermijdend getypeerd kan worden (Troop & Ladd, 2002). Leerlingen gaven aan dat betrokkenen direct na een incident van school verwijderd worden en dat een nagesprek met de leerlingen niet (altijd) plaatsvindt. Leerlingen ervoeren inconsistentie tussen leerkrachten

in het geven van waarschuwingen en hanteren van regels. Een andere voorwaarde voor effectiviteit van straf is dat deze onvermijdelijk wordt toegepast (Van der Laan, 2004). Het ingrijpen van leerkrachten bij peer agressie werd door leerlingen gewaardeerd om de snelheid van handelen. **Het handelen van leerkrachten is daarom effectief, gezien het uit elkaar halen van leerlingen bij peer agressie het meeste effect heeft op het verminderen ervan (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).** Ouderbetrokkenheid in de vorm van het inlichten en betrekken van ouders bij schorsingsgesprekken werd door de leerlingen als effectief ervaren. Het respect dat leerlingen voor hun ouders hebben, lag hieraan ten grondslag. Kortom, geconcludeerd wordt dat de karakteristieken van een effectieve schoolaanpak (Farrington & Ttofi, 2009) grotendeels in de school aanwezig waren.

De resultaten bevatten enkele implicaties voor verbetering van de schoolaanpak.

Leerlingen adviseerden ten eerste om een grotere verbondenheid van leerlingen onderling te realiseren. Dit zou het aanspreken van elkaar op ongewenst gedrag vergemakkelijken, peer agressie als gevolg van het niet kennen van elkaar voorkomen en zorgen voor verbondenheid en begrip van elkaar. Ten tweede adviseerden leerlingen om aandacht te besteden aan het realiseren van een grotere verbondenheid met de leerkrachten. Begrip en betrokkenheid van de leerkracht en motivering door de leerkracht verbetert volgens leerlingen de samenwerking tussen beiden en zou conflicten op de school voorkomen. **Dit is extra van belang gezien het zoeken van steun bij volwassenen bij peer agressie effectief is in het verminderen van peer victimisatie (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).** Ten slotte adviseerden leerlingen om meer aandacht te besteden aan de beloning van gewenst gedrag in de vorm van fysieke beloningen en complimenten. Door de onderzoeker wordt ten eerste geadviseerd om meer aandacht te besteden aan de implementatie van de interventie *School-Wide Positive Behavior Support*. Een karakteristiek van een effectieve schoolaanpak is namelijk een adequate intensiteit van de implementatie (Farrington & Ttofi, 2009). In lijn met het advies van leerlingen wordt ten tweede geadviseerd om meer aandacht te besteden aan het ontwikkelen van prosociale vaardigheden door middel van systematische beloningen van gewenst gedrag. Onderzoek heeft uitgewezen dat het bevorderen van prosociaal gedrag leidt tot een vermindering van agressief gedrag (Crick, 1996; Pivik, McComas, & Laflamme, 2002). Ontwikkeling van prosociale vaardigheden lijkt extra van belang gezien de machtscultuur die door leerlingen beschreven werd. Deze cultuur wijst op een dominantie van de inzet van coërcieve strategieën om de sociale hiërarchie te bepalen. Ten tweede wordt geadviseerd dat aandacht wordt besteed aan de ontwikkeling van een meer assertieve benadering van leerkrachten (Troop & Ladd, 2002). Deze benadering heeft het ingrijpen en bespreken van

peer agressie als uitgangspunt. Het onmiddellijk ingrijpen en in groepsverband bespreken van peer agressie is effectief in het verminderen van peer agressie (Veenstra et al., 2014). Ten derde wordt geadviseerd dat leerkrachten consistent handelen in het hanteren van regels en geven van waarschuwingen. Belangrijk is namelijk dat straffen onmiddellijk en onvermijdelijk gegeven worden (Van der Laan, 2004). Ten vierde wordt geadviseerd om aandacht te besteden aan de morele ontwikkeling van leerlingen. De effectiviteit van de schoolaanpak lijkt nu bedreigt te worden door de sensatiezucht van leerlingen. In lijn hiermee dient ten slotte aandacht te worden besteed aan de ontwikkeling van het empathisch vermogen van leerlingen. Uit onderzoek is gebleken dat jongeren met gedragsproblematiek en psychiatrische stoornissen een vertraagde ontwikkeling hebben van het empathisch vermogen. Tevens is gebleken dat een gebrek hierin leidt tot meer peer agressie (Claes & Verduyn, 2012; Jolliffe & Farrington, 2004). De ontwikkeling van het empathisch vermogen van leerlingen kan peer agressie verminderen.

Met betrekking tot de algemene vraagstelling van het onderzoek wordt tot slot geconcludeerd dat met een variabelgerichte benadering geen verschillen bleken in de ervaren omvang van peer agressie en victimisatie naar leerjaar van leerlingen. Daar waar met een persoonsgerichte benadering verschillen naar leerjaar bleken, met zoals verwacht leerjaar 1 als meer betrokken bij peer agressie. Daarnaast wordt geconcludeerd dat geen verschillen bleken in de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak door leerlingen naar leerjaar en rol van leerlingen.

Methodische kanttekeningen

Ondanks enkele sterke punten van het onderzoek als het multi-method onderzoeksdesign, waardoor informatie over peer agressie en victimisatie op verschillende manieren werd verkregen, en het theoretisch kader waardoor gegronde verwachtingen uitgesproken konden worden, kende het onderzoek een aantal methodische kanttekeningen waarmee bij de interpretatie van de resultaten rekening gehouden dient te worden. Ten eerste was sprake van een relatief kleine onderzoeksgroep, wat de externe validiteit van de resultaten verlaagde. Bovendien was het hierdoor niet mogelijk problematiek en geslacht als variabelen te onderzoeken. Ten tweede was sprake van een klein aantal leerlingen uit leerjaar 1 en was bij het kwalitatieve deel sprake van een oververtegenwoordiging van het aantal niet-betrokken leerlingen. Hierdoor konden verschillen tussen groepen lastig gevonden worden. Ten derde was, door de klassikale afname van de vragenlijst, mogelijk sprake van onderlinge beïnvloeding door leerlingen. Het feit dat de onderzoeker de leerlingen kende, heeft daarnaast mogelijk geleid tot sociale wenselijkheid bij het beantwoorden van de vragenlijst en het

beantwoorden van vragen tijdens het interview. Deze factoren verlaagden mogelijk de betrouwbaarheid. Ten vierde was sprake van leerlingen met verschillende vormen van gedragsproblematiek en psychiatrische stoornissen, waaronder concentratieproblematiek. Dit verlaagde mogelijk de betrouwbaarheid van de vragenlijst.

Implicaties voor vervolgonderzoek

In vervolgonderzoek zou ten eerste gebruik gemaakt kunnen worden van een grotere onderzoeksgroep, zodat de externe validiteit vergroot **en het mogelijk wordt variabelen als problematiek en geslacht te onderzoeken. Tevens zou dit ertoe kunnen leiden dat in dit onderzoek niet gevonden verschillen tussen groepen wel gevonden worden.** Ten tweede zou gebruik gemaakt kunnen worden van een afnameprocedure waarbij leerlingen gescheiden van elkaar zitten, zodat onderlinge beïnvloeding bij het invullen van de vragenlijst uitgesloten wordt en de betrouwbaarheid vergroot. Ten derde zou afname door een bij de leerlingen onbekende onderzoeker de betrouwbaarheid van de resultaten kunnen vergroten. Om de betrouwbaarheid van de classificaties van leerlingen naar rol te vergroten zou ten slotte systematische observatie als onderzoeksmethode toegevoegd kunnen worden. Systematische observatie is de meest objectieve methode om gedrag in kaart te brengen (Vermande, Van der Meulen, & Reijntjes, 2015).

Referenties

- Achenbach, T. M. (1991). Comorbidity in child and adolescent psychiatry: Categorical and quantitative perspectives. *Journal of Child and Adolescent Psychopharmacology*, *1*, 1-8. doi:10.1089/cap.1990.1.271.
- Allen, P., Bennet, K., & Heritage, B. (2014). *SPSS statistics version 22: A practical guide*. South Melbourne, Victoria: Nelson Cengage Learning
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders [DSM-IV-TR]*. Washington, DC: American Psychiatric Association.
- 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 context* (Doctoral Dissertation). Utrecht University: Utrecht.
- Baar, P., & Wubbels, T. H. (2011). Machiavellianism in children in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence and stability according to context, sport type, and gender. *The Sport Psychologist*, *25*, 444-464. Retrieved from <http://www.sportandsociety.nl/publications/machiavellianism-in-children-in-dutch-elementary-schools-and-sports-clubs-2/>
- Baarda D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2001). *Basisboek Kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- 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 non-normative forms of aggression: Links to social-psychological adjustment. *Developmental Psychology*, *33*, 610-617. doi:10.1037//0012-1649.33.4.610
- Crick, N., & Bigbee, M. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multi informant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *66*, 337-347. doi:10.1037/0022-006
- 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/S095457900007148
- Crick, N. R., Casas, J. F., & Ku, H. C. (1999). Relational and physical forms of peer victimization in preschool. *Developmental Psychology*, 35(2), 376-385. doi:10.1037/0012-1649.35.2.376
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6. doi:10.4073/csr.2009.6
- Fekkes, M. (2005). *Bullying among elementary school children'*. (Doctoral Dissertation). Leiden University: Leiden.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications Ltd: London.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 123, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Golly, A., & Sprague, J. (2012). *Positive Behavior Support, Goed gedrag kun je leren! Doelmatige strategieën voor in de school*. Huizen: Uitgeverij Pica.
- Grotpeter, 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
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. H. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455. doi:10.1111/1469-7610.00629
- Hawley, P. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review*, 19, 97-132. doi:10.1006/drev.1998.0470
- Hawley, P. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49, 279-309. Retrieved from <http://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol49/iss3/4/>
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Pasupathi, M. (2002). Winning friend and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 29-49. doi:10.1080/01650250143000427
- Horner, R. H., & Crone, D. A. (2012). *Ontwikkeling en implementatie van Positive Behavior*

- Support in de school: Strategieën voor effectieve oplossingen bij gedragsproblemen.*
Huizen: Uitgeverij Pica.
- Jolliffe, D., Farrington, D. P. (2004). Empathy and offending: A systematic review and meta-analysis. *Aggressive Violent Behavior, 9*, 441–476. doi:10.1016/j.avb.2003.03.001
- 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.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Sociale veiligheid in en rond scholen*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/12/01/sociale-veiligheid-in-en-rond-scholen.html>
- Neuman, W. L. (2012). *Understanding research*. Wisconsin: Pearson.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary to secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259–280. doi:10.1348/026151002166442
- Pepler, D., Craig, W., Connolly, J., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 376–384. doi:10.1002/ab.20136
- Pivik, J., McComas, J., & LaFlamme, M. (2002). Barriers and facilitators to inclusive education. *Exceptional Children, 69*, 97–107. doi:10.2304/ciec.2009.10.2.133
- 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
- Sailor, W., Dunlap, G., Sugai, G., & Horner, R. (2009). *Handbook of positive behavior support*. New York: Springer Science and Business Media.
- Stassen-Berger, K. (2007). Update on bullying at school: A science forgotten?, *Developmental Review, 27*, 90–126. doi:10.1016/j.dr.2006.08.002
- Troop, W. P., & Ladd, G.W. (2002). *Teachers' beliefs regarding peer victimization and their intervention practices*. Poster presented at presentation human development. North Carolina: Charlotte.
- Van der Laan, P. H. (2004). Over straffen, effectiviteit en erkenning: De wetenschappelijke onderbouwing van preventie en strafrechtelijke interventie. *Justitiële verkenningen, 30*(5), 31–48. Retrieved from https://www.wodc.nl/images/jv2004-5-artikel-02_tcm44-58291.pdf

Van der Ploeg, J. D. (2011). *Gedragsproblemen, Ontwikkelingen en Risico's*. Rotterdam: Lemniscaat.

Veenstra R., Huitsing, G., Lindenberg, S., & Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 14*. doi:10.1037/a0036110

Vermande, M. M., Van der Meulen, M., & Reijntjes, A. (2015). *Pesten op school: Achtergronden en interventies* (2e druk). Amsterdam: Boom Lemma.

Verhulst, F.C., Van der Ende, J., & Koot, H. M. (1996). *Handleiding voor de CBCL/4-18*. Rotterdam: Sophia Kinderziekenhuis, Erasmus MC.

Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, X., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2014). *Beoordeling antipestprogramma's. Rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut (NJI).

Bijlage 1 Topiclijst**Topiclijst onderzoek peer agressie en victimisatie: ervaren effectiviteit van de schoolaanpak van peer agressie door leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs – 2015**

Universiteit Utrecht



Onderstaande punten bevragen voordat het eigenlijke interview begint

Respondentnummer:

Naam respondent:

Leraar of trainer:

Leeftijd respondent:

Geslacht respondent:

Gevolgte opleidingen respondent:

Aantal jaren werkzaam / actief:

Welke groep(en), leeftijd groep(en):

Naam, adres, etc. school

Hoe ging het gesprek / nog bijzonderheden?

Motivatie van de respondent?

Duur van het gesprek?

Datum afname interview:

Naam interviewer:

Gespreksintroductie

- Doelstelling
 - o Leerling deskundige, mening belangrijk
- Tijdsduur
 - o +- 30 minuten
- Opbouw interview doorlopen
 - o Deel 1: Hoe voel je je op school? Is er agressie en wat is dat?
 - o Deel 2: Maatregelen tegen agressie.
 - o Deel 3: Hoe tevreden ben je? Wat kan er beter?
- Wat gaat er met het materiaal gebeuren
- Legitimeer aantekeningen
- Legitimeer opnameapparatuur
- (Recorder aanzetten)
Opname controleren, even terugluisteren voordat het daadwerkelijke interview begint.
- Waarom met meerdere interviewers (eventueel). Wie neemt welk deel?
- Anonimiteit waarborgen
Jouw naam wordt niet gebruikt in het onderzoek.
- Heb je nog vragen / is alles duidelijk?
- (Opname van de recorder controleren / neemt deze goed op?)

Muteren en afsluiten

Aankondigen nieuw topic

1) Signalering peer agressie en victimisatie op school

- Sfeer op de school dit schooljaar

- Wat kun je vertellen over de sfeer op de school? Voel je je veilig op school dit schooljaar?

- Definiëring agressief gedrag

- Wat is volgens jou agressief gedrag?
 - Zijn er verschillende vormen, zo ja welke?
Geef concrete voorbeelden.

Informatie geven: openlijke agressie: fysiek, materieel, verbaal en relationele agressie: direct (buitensluiten, negeren) en indirect (roddelen)

- Zie je agressief gedrag op school?
 - Waar merk je dit aan? Kun je voorbeelden geven.
Concreet gedrag beschrijven.
- Waar vindt dit plaats (lokaal, gangen, kleedkamers, kantine, plein, voor de school)?
- Hoe vaak komt het voor en hoe ernstig is het?
Op een schaal van 0 tot 10.

2) Handelen leerlingen bij peer agressie

-Eigen rol leerling

Informatie verschillende rollen geven: dader, slachtoffer, dader/slachtoffers, niet-betrokken

- Wat is je eigen rol in agressieve situaties?
 - Waar blijkt dit uit?
Kun je een concreet voorbeeld noemen.
- Hoe actief ben je in agressieve situaties?
Op een schaal van 0 tot 10.

Muteren en afsluiten

Aankondigen nieuw topic

Aantekeningen/observatie ruimte

3) Kennis en ervaren effectiviteit van de schoolaanpak door leerlingen

- Maatregelen school tegen agressie

- Hoeveel aandacht is er vanuit de school tegen agressie?
- Wat wordt er door de school gedaan?
- Kun je een korte beschrijving geven van deze maatregelen?

-Kennis leerling schoolaanpak

- Curatief - preventief
- Wat weet je over:
 - Schoolprogramma tegen agressief gedrag
 - Ken je het programma SWPBS? Zo ja, wat weet je er van?
 - Werkt dit?
 - Schoolregels
 - Zijn er afspraken gemaakt in de school om agressief gedrag te voorkomen? Zo ja, welke?
 - Werken deze?
 - Klassenregels
 - Zijn er afspraken gemaakt in de klas om agressief gedrag te voorkomen? Zo ja, welke?
 - Werken deze?
 - Betrokkenheid ouders
 - Worden ouders door de school betrokken wanneer er sprake is van agressie op school? Zo ja, hoe?
 - Werkt dit?
 - Toezicht op de school
 - Is er toezicht op school? Hoe ziet deze eruit?
In de gangen, buiten school, schoolplein, kantine, klaslokaal.
 - Handelen van andere kinderen bij agressie
 - Grijpen andere kinderen in bij agressie? Voel je je gesteund door andere kinderen als er iets gebeurt(verschillen per rol)?
 - Worden andere kinderen ingeschakeld om agressie op school te voorkomen? Zo ja, hoe?
Signaleren van agressief gedrag en opstellen van regels.

- Werkt dit?

-Maatregelen docent en medewerkers tegen agressie

Chronologisch

- Wat gebeurt er als er sprake is van agressie:
 - Door wie wordt er gesignaleerd?
 - Wat gebeurt er dan?
 - Grijpt iemand meteen in?
 - Hoe handelen docenten (in de klas)?
 - Assertieve benadering (ingrijpen en bespreken van het agressieve gedrag)
 - Pesten als normatief gedrag (kinderen leren sociale normen)
 - Vermijdende benadering (kinderen zullen niet gepest zullen worden als ze gemene kinderen vermijden)
- Op wie richt deze persoon zich (dader, slachtoffer, beide, groep)?
 - Hoe werkt dit: voor de dader, het slachtoffer, en de groep?
- Wat wordt er dan gezegd?
- Welke afspraken worden er gemaakt?
- Welke maatregelen worden gehanteerd? Wordt er gestraft?
- Hoe worden deze gecontroleerd?
 - Werkt dit? Voor de dader, het slachtoffer, en de groep?
- Preventief: wordt goed gedrag beloond?

Muteren en afsluiten

Aankondigen nieuw topic

Aantekeningen/observatie ruimte

- Waardering leerlingen schoolaanpak

- Wat zijn volgens jou de effecten van zojuist genoemde maatregelen? Wat werkt/wat niet?
- Hoe tevreden ben je over zojuist genoemde regels en maatregelen?

Op een schaal van 0 tot 10.

- Vind je dat de school voldoende maatregelen treft om agressie te voorkomen? In hoeverre ben je tevreden over de aanpak van de school?
- Is de aanpak van de school voldoende of volledig genoeg om agressie op de school te voorkomen of tegen te gaan?

4) Behoeften en ideeën ter verbetering van de schoolaanpak door leerlingen

-Wensen leerlingen schoolaanpak

- Wat zou volgens jou beter kunnen om agressie op de school aan te pakken? En te voorkomen? Preventief en curatief.
 - Welke maatregelen zouden getroffen moeten worden?
 - Hoe zouden medewerkers anders moeten handelen?
 - Hoe zou de docenten anders moeten handelen?
- Hebben leerlingen een rol in het voorkomen en aanpakken van agressief gedrag op de school?
 - Kunnen leerlingen meer betrokken worden?
- Wondervraag: als alles mogelijk is, wat zou je als eerste graag veranderd zien worden om de sfeer op school te verbeteren/agressie te voorkomen?

Muteren en afsluiten

- Is er nog een onderwerp dat je aan de orde zou willen stellen? Heb je nog vragen?
- Wat vond je van het gesprek?
- Informatie geven wat met de informatie wordt gedaan

Bedanken voor het gesprek.

Aantekeningen/observatie ruimte