

Aanpak van Pesten in de Brugklas van het Reguliere Voortgezet Onderwijs

Kwalitatief onderzoek naar de ervaren effectiviteit van de structurele en persoonlijke aanpak van pestgedrag in de brugklas door docenten in het regulier voortgezet onderwijs

Bachelorthesis

Universiteit Utrecht

Pedagogische Wetenschappen

E. A. Dubbelman, 5623650

D. C. Reesink, 3864316

R. H. van Veldhuizen, 3542467

S. Yoruk, 5625785

Subgroep 13C

Begeleider: Dr. Paul Baar

Tweede beoordelaar: Dr. Corrie Tijsseling

24-06-2015

Samenvatting

Uit onderzoek is gebleken dat pestgedrag een tijdelijke toename kent met de overgang naar de brugklas, maar er (nog) geen effectief bewezen anti-pestprogramma's voor de brugklas bestaan. Bij de ontwikkeling van nieuwe methoden ligt de nadruk meer op praktijkgestuurd effectonderzoek in plaats van op een meer wetenschappelijke aantoonbare basis. In dit explorerende onderzoek staat om die reden niet zozeer een gehanteerde methode aangaande pestgedrag in de brugklas centraal, maar vooral de persoonlijke aanpak van 19 docenten op drie reguliere middelbare scholen. De data is verzameld middels open interviews en vervolgens kwalitatief geanalyseerd. Uit de interviews is gebleken dat docenten actief zijn in het aanpakken van pestgedrag in de brugklas. Zij ervaren het effect van hun persoonlijke aanpak als positief, en zien meerwaarde in de verschillende werkwijzen die door collega's worden gehanteerd. Docenten benadrukten dat pesten in hun ervaring vooral kan worden voorkomen door het stimuleren van groepscohesie en het aanleren van sociale vaardigheden, en minder door voorlichtingen over pestgedrag. Dit onderzoek heeft uitgewezen dat docenten, ondanks de ervaren effectiviteit, het gevoel hebben onvoldoende kennis te bezitten om pestgedrag effectief te signaleren en aan te pakken.

Trefwoorden:

Abstract

Studies have shown that bullying temporarily increases with the transition to junior year of secondary school. There are still no methods that are proven effective in addressing this problem. With the development of new methods, the emphasis has been shifting to practice-based evidence. Therefore, the focus of this study has been about the personal approach of 19 teachers from three secondary schools against bullying in junior year. Information was inquired with in-depth interviews and analyzed qualitatively. The interviews have shown that teachers are actively dealing with bullying in junior year. They feel like their personal approach is effective and they see colleagues' different personal approaches as added value. Teachers emphasized that, in their experience, bullying can be prevented by stimulating cohesion and learning social skills more than instructions regarding preventing bullying. This study has underlined that teachers feel effective in their approach, while at the same time they lack in knowledge when it comes to effectively detecting and preventing bullying.

Keywords: junior year, personal approach, teacher, experienced effectiveness, bullying

Aanpak van Pesten in de Brugklas van het Reguliere Voortgezet Onderwijs

De afgelopen maanden is er redelijk wat ophef ontstaan rond anti-pestprogramma's. Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap [OCW] heeft de eis gesteld dat scholen in het funderend onderwijs een structurele anti-pestaanpak moeten hebben die pesten zowel voorkomt als tegengaat, waarbij een wetenschappelijk en empirisch bewezen effectieve methode wordt gehanteerd. Na onderzoek blijkt echter dat er momenteel geen enkele interventie bestaat die voldoet aan alle gestelde eisen en dat relatief weinig interventies de stempel 'voorlopig goedgekeurd' hebben gekregen (Wienke, Anthonijsz, Abrahamse, Daamen, & Nieuwboer, 2015). Mede om deze ophef is er besloten om dit voorstel te laten vervallen. De onderwijsinspectie gaat monitoren of de scholen een sociaal veilige omgeving zijn waarin pesten wordt tegengegaan (Rijksoverheid, 2015; Van Helvoirt & Smeets, 2014). Op dit moment ligt bij de ontwikkeling van nieuwe methoden de nadruk op praktijkgestuurd effectonderzoek, practice-based evidence (Van Yperen & Veerman, 2008). Omdat er op deze manier minder aandacht komt te liggen op de wetenschappelijke basis van de aanpak tegen pesten, evidence-based practice, zal er meer verantwoordelijkheid en invloed komen te liggen bij de zelfgekozen aanpak van de school en de persoonlijke aanpak van de docent. Het is dan ook relevant om te onderzoeken hoe die zelfgekozen aanpak in het tegengaan van pestgedrag gehanteerd wordt en hoe de aanpak van de docent hierin een rol speelt.

Pesten komt het meest voor in een schoolse setting en is bovendien de meest voorkomende vorm van geweld op school (Kasen, Berenson, Cohen, & Johnson, 2004; Batsche, 2002). Uit het rapport Sociale veiligheid in en rond scholen blijkt dat er in het Nederlandse voortgezet onderwijs meer gepest wordt dan in het primair onderwijs (Sijbers, Fettelaar, De Wit, & Mooij, 2014). Op het voortgezet onderwijs geeft 7,1% van de leerlingen aan wekelijks tot dagelijks gepest te worden, tegenover 3,7% in het primair onderwijs. Ook blijkt dat 4,5% van de leerlingen op het voortgezet onderwijs zegt zelf vaak te pesten, 1% meer dan in het primair onderwijs (Sijbers et al., 2014). Uit onderzoek blijkt dat er slechts één anti-pestprogramma specifiek voor de brugklas voorlopig is goedgekeurd (Wienke et al., 2015). Dit ondanks het feit dat pestgedrag aanvankelijk toeneemt met de overgang van primair onderwijs naar voortgezet onderwijs (Mooij, 2005; Pellegrini & Long, 2002; Vermande, Van der Meulen, Aleva, Olthof, & Goossens, 2011). Deze overgang van primair naar voortgezet onderwijs wordt namelijk gekenmerkt door een verandering in hiërarchie

waarbij kinderen opnieuw hun sociale positie binnen de groep moeten vaststellen (Sijtsema, Veenstra, Linderberg, & Salmivalli, 2009). Hierbij kan pesten als middel worden gebruikt om een hogere en dominante positie te verkrijgen binnen de nieuwe groep; de brugklas van het voortgezet onderwijs (Majcheroá, Hajduová, & Andrejkovič, 2014; Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003). Het belang voor het ontwikkelen van interventies voor de brugklas is groot vanwege de ernstige gevolgen die door pestgedrag kunnen ontstaan. Zo blijkt onder andere dat slachtoffers van pesten op korte termijn sociale moeilijkheden ervaren, weinig aansluiting bij peers kunnen vinden en lage studieresultaten behalen (Eisenberg, Neumark-Sztainer, & Perry, 2003; Lester, Cross, Shaw, & Dooley, 2012). Op lange termijn blijken slachtoffers vaker depressief en angstig te zijn, stress te ervaren, een lager zelfbeeld te hebben dan hun niet-gepeste leeftijdsgenoten (Baar 2012; Bender & Lösel, 2011; Estévez, Musitu, & Herrero, 2005; Kim, Leventhal, Koh, Hubbard, & Boyce, 2006) en vaker somatische gezondheidsklachten te ontwikkelen (Fekkes, Pijpers, Fredriks, Vogels, & Verloove-Vanhorick, 2006). Daders blijken significant gewelddadiger dan hun leeftijdsgenoten en hebben onder andere een grotere kans om op latere leeftijd middelen te gaan gebruiken of in de criminaliteit te belanden (Baar, 2012; Brunstein-Klomek et al., 2011; Olweus, 2011).

Om deze negatieve gevolgen te kunnen voorkomen is het relevant om pesten in deze specifieke context verder te onderzoeken. De algemene doelstelling van dit onderzoek is dan ook om inzicht te verkrijgen in hoeverre en op welke wijze de structurele aanpak van de school en de persoonlijke aanpak van docenten een rol spelen in het voorkomen en tegengaan van pestgedrag in de brugklas van het reguliere voortgezet onderwijs. Dit inzicht kan bijdragen aan het ontwikkelen en inzetten van nieuwe anti-pestprogramma's voor de brugklas. De verwachting is dat in elk geval de rol van de docent bepalend is (Olweus, 2003). De manier waarop docenten reageren op pestgedrag bepaalt namelijk voor een groot deel hoe leerlingen zelf omgaan met pesten (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Bovendien blijken interventies op scholen pas effectief wanneer sprake is van hoge betrokkenheid van docenten (Pepler, Smith, & Rigby, 2004). Een adequate aanpak van de docent kan pestgedrag dus aanzienlijk verminderen of zelfs voorkomen (Veenstra, Lindenberg, Huisting, Sainio, & Salmivalli, 2014).

De eerste doelstelling van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de mate waarin respondenten kennis hebben over vormen, leerlingrollen en prevalentie van pesten. Dit heeft

namelijk invloed op het al dan niet adequaat signaleren en daarmee ook het aanpakken van pestgedrag (Baar & Wubbels, 2013). Vastgesteld is dat niet alle docenten pesten als serieus probleem zien, dat ze niet weten hoe ze moeten reageren op pestgedrag of hoe ze het moeten voorkomen, en dat ze onvoldoende zelfvertrouwen hebben om ongewenst gedrag aan te pakken (Allen, 2010; Hazler, Miller, Carney, & Green, 2001; Hui, Tsang, & Law, 2011). De verwachting is daarom dat respondenten over onvoldoende kennis beschikken met betrekking tot de criteria, vormen van pesten en leerlingrollen, en daarmee pestgedrag niet adequaat kunnen signaleren en aanpakken. Uit onderzoek blijkt namelijk dat docenten veelal niet in staat zijn een volledige definitie van het begrip pesten te geven (Baar & Wubbels, 2013). In dit onderzoek zal de definitie van Olweus (2003) worden gehanteerd. Olweus stelt dat er sprake is van pesten wanneer een leerling, ook wel slachtoffer, herhaaldelijk en langdurig wordt blootgesteld aan negatieve handelingen verricht door één of meerdere personen. Daarbij doet de persoon die deze negatieve handelingen verricht, ook wel dader, dit opzettelijk om de ander schade te berokkenen. Tenslotte wordt er enkel gesproken van pesten wanneer er sprake is van een asymmetrische machtsrelatie (Olweus, 2003; Salmivalli & Peets, 2009). De verwachting is dat docenten deze criteria niet allemaal kunnen benoemen (Baar & Wubbels, 2013). Daarnaast kan pestgedrag zich zowel direct als indirect uiten (Allen, 2010; Bauman & Del Rio, 2006). Bij direct pestgedrag kan worden gedacht aan openlijke, verbale of fysieke agressie, zoals intimideren, schelden of schoppen, of het opzettelijk schade toebrengen aan eigendommen van de ander (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin, 2014). Indirect pestgedrag uit zich meer in heimelijke relationele agressie, zoals roddelen of buitensluiten (Baar, Wubbels, & Vermande, 2007; McQuade, Achufusi, Shoulberg, & Murray-Close, 2014; Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & Van der Meulen, 2011; Van der Ploeg, 2011). Naast fysiek, verbaal en relationeel pesten is er met de opkomst van het internet een nieuwe vorm van pesten ontstaan, namelijk cyberpesten (Wang, Iannotti, & Nansel, 2009). Uit onderzoek blijkt dat docenten de neiging hebben om relationeel pesten minder serieus te nemen dan openlijk pesten, voornamelijk omdat relationeel pesten en de gevolgen daarvan niet duidelijk zichtbaar zijn (Maunder, Harrop, & Tattersall, 2010; Yoon & Kerber, 2003). De verwachting is dan ook dat respondenten relationele vormen van pesten niet altijd zullen herkennen en hierbij dus minder zullen ingrijpen. Dit terwijl relationeel pesten minstens even schadelijk kan zijn (Barnes et al., 2012; Yoon & Kerber, 2003). Naast

de criteria en vormen van pesten is er ook sprake van verschillen in de rollen van leerlingen. Wanneer er in een klas gepest wordt, nemen leerlingen de rollen aan van dader, meeloper, aanmoediger, slachtoffer, verdediger of buitenstaander (Vermande et al., 2011). Daders zijn vaak agressiever en dominantier dan andere kinderen en hebben vaak slechte schoolprestaties en leermoeilijkheden (Allen, 2010; Sijtsema et al., 2009). Slachtoffers ogen fysiek vaak zwakker, zijn meer passief en hebben vaak ook leermoeilijkheden, weinig vrienden en een laag zelfbeeld (Allen, 2010). Uit onderzoek blijkt dat de leerlingrollen en kenmerken niet altijd herkend worden door docenten; dit is tevens een verwachting binnen dit onderzoek (Allen, 2010; Bauman & Del Rio, 2005).

De tweede doelstelling is om inzicht te krijgen in de structurele aanpak van de school tegen pesten. Hierbij wordt in dit onderzoek onder structurele aanpak van de school een drietal elementen verstaan: het beleid van de school met betrekking tot pesten, het pestprotocol en eventuele anti-pestprogramma's die de school hanteert. Onder het beleid van de school worden vooral de preventieve maatregelen verstaan, waaronder de omgangsregels. De verwachting is dat de school het beleid ten aanzien van pestgedrag in het algemene schoolplan heeft beschreven en stelt dat pesten binnen de school wordt tegengegaan (Rijksoverheid, 2015). Daarnaast wordt verwacht dat alle scholen over een pestprotocol beschikken, omdat uit onderzoek blijkt dat 92% van de scholen in het voortgezet onderwijs een pestprotocol heeft (Sijbers et al., 2014). In het pestprotocol is in ieder geval opgenomen hoe de school pestgedrag signaleert en welke afspraken er zijn om pesten te voorkomen en aan te pakken (Rijksoverheid, 2015). Het pestprotocol wordt echter pas ingezet als het pestgedrag uit de hand loopt (Baar, 2012). Er wordt dan ook verwacht dat de scholen het pestprotocol inzetten als curatief middel. De anti-pestprogramma's die de school inzet kunnen zowel preventief als curatief van aard zijn. Er wordt in dit onderzoek van een anti-pestprogramma gesproken wanneer in elk geval de inhoud en methoden van het programma uit theoretische inzichten zijn voortgekomen en het programma gericht is op het tegengaan of voorkomen van pestgedrag (Baar et al., 2007). Wat betreft het tegengaan of voorkomen van pestgedrag maakt men onderscheid in drie verschillende benaderingswijzen, namelijk de preventieve begeleiding, de remediërende begeleiding en de ontwikkelingsbegeleiding (Hui et al., 2011). De preventieve begeleiding is proactief en legt de nadruk op het bewustmaken van pestgedrag en het aanleren van vaardigheden en strategieën bij leerlingen om pestgedrag te

voorkomen (Baar, 2012; Hui et al., 2011). De remediërende begeleiding wordt ook wel responsief en curatief genoemd (Hui et al., 2011) en legt de focus op de individuele leerling, zowel slachtoffers als daders, met als doel om pestgedrag te reduceren (Baar, 2012). De ontwikkelingsbegeleiding houdt vooral rekening met de persoonlijke, sociale en morele ontwikkeling van leerlingen, waarbij respect voor anderen, tolerantie voor verschillen en het creëren van een goede sfeer belangrijk zijn. Deze begeleiding wordt vormgegeven aan de hand van een protocol op klassenniveau en schoolbrede programma's (Hui et al., 2011). Uit onderzoek blijkt dat de ontwikkelingsbegeleiding van deze drie benaderingen het meest effectief is (Hui et al., 2011). De verwachting is dat scholen streven naar een zo effectief mogelijke aanpak en daarom voornamelijk gebruik maken van de ontwikkelingsbegeleiding.

De derde doelstelling van dit onderzoek is om inzicht te krijgen in de persoonlijke aanpak van docenten tegen pesten. Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) onderscheiden drie soorten benaderingen die docenten kunnen hanteren in het omgaan met pesten: assertief, normatief of vermijdend. Docenten met een assertieve benadering zijn van mening dat leerlingen voor zichzelf op moeten komen en zullen daarom niet altijd direct ingrijpen bij een pestsituatie, maar juist de leerlingen het zelf op laten lossen. Slachtoffers worden daarbij gemotiveerd om voor zichzelf op te komen en ouders zullen erbij betrokken worden (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Docenten met een normatieve benadering zijn daarentegen juist van mening dat pestgedrag onder leerlingen onderdeel is van de normale ontwikkeling en dus niet zozeer problematisch. Deze docenten zullen een passieve houding aannemen en dus minder snel ingrijpen of de ouders erbij betrekken. De docent zal het slachtoffer zeggen het pestgedrag te negeren of het zelf op te lossen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Ten slotte hebben docenten met een vermijdende benadering de overtuiging dat als leerlingen de daders vermijden, zij ook niet gepest zullen worden. Deze overtuiging zorgt ervoor dat docenten het slachtoffer hierbij ondersteunen door ze bijvoorbeeld een andere plek te geven in de klas, weg van de daders. Deze docenten zullen snel ingrijpen en de hulp van ouders inschakelen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). De verwachting is dat een combinatie van de assertieve en vermijdende benadering het meest gehanteerd zal worden (Baar, 2012; Baar & Wubbels, 2013).

De vierde en laatste doelstelling is om de ervaren effectiviteit wat betreft de signalering, de structurele aanpak van de school en de persoonlijke aanpak van de docent in

kaart te brengen. Uit onderzoek blijkt dat verschillen in definities van pestgedrag kunnen leiden tot een verminderde of inadequate signalering en aanpak van pestgedrag (Baar & Wubbels, 2013). De verwachting is daarom dat de definitie van pesten zoals respondenten deze geven, samenhangt met het wel of niet signaleren van verschillende vormen van pestgedrag en de effectiviteit daarvan. Wat betreft de structurele aanpak van de school wordt gesproken over de ervaren effectiviteit met betrekking tot het beleid, het pestprotocol en de anti-pestprogramma's. Uit onderzoek blijkt dat de schoolbrede en school-based interventies een groter positief effect hebben op het tegengaan van pesten dan enkelvoudige klassikale programma's of buitenschoolse interventies (Dresler-Hawke & Whitehead, 2009; Evans et al., 2014; Farrington & Ttofi, 2010; Olweus, 2013; Wilson, Lipsey, & Derzon, 2003). Echter, het feit dat deze schoolbrede interventies op lange termijn niet effectief blijken (Evans, Fraser, & Cotter, 2014), komt mede doordat de schoolbrede aanpak niet structureel wordt ingezet en de benadering van de docent daar onvoldoende op is afgestemd (Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003; Vreeman & Carrol, 2007; Wienke et al., 2015). Ook kan het voorkomen dat docenten zich niet strikt aan de instructies van anti-pestprogramma's houden waardoor de programma-integriteit niet optimaal is. Dit kan de effectiviteit van deze programma's negatief beïnvloeden, terwijl het programma wel positief zou kunnen blijken wanneer het juist wordt uitgevoerd (Mazzucchelli & Sanders, 2010; Van Yperen, 2011). Kortom, de verwachting is dat de aanpak van de school tegen pesten als succesvol wordt ervaren wanneer het beleid, het protocol en de anti-pestprogramma's samen een schoolbrede aanpak vormen die in alle aspecten van de school zichtbaar zijn. Desondanks blijkt dat persoonlijke aanpassingen in een programma de effectiviteit ook positief kunnen beïnvloeden, mits de basis van het programma blijft staan. Zo kan een niet-optimale programma-integriteit een positief effect als gevolg hebben, omdat docenten zich flexibel op kunnen stellen en binnen een programma rekening kunnen houden met verschillen tussen leerlingen en situaties (Mazzucchelli, 2010; Van Yperen, 2011). Vanwege de geringe effectiviteit van protocollen en anti-pestprogramma's is het mogelijk dat respondenten meer effectiviteit ervaren van hun persoonlijke aanpak, omdat persoonlijke aanpassingen dus ten gunste kunnen zijn van de effectiviteit. De verwachting is daarom dat respondenten meer nadruk zullen leggen op hun persoonlijke aanpak (Baar, 2012; Wienke et al., 2015) en dat deze persoonlijke aanpak een positieve aanvulling kan zijn op de structurele aanpak van de school (Mazzucchelli; 2010). Daarnaast wordt binnen het beleid,

het pestprotocol en de anti-pestprogramma's verwacht dat scholen die een ontwikkelingsgerichte benadering hanteren, meer effectiviteit ervaren in hun aanpak dan scholen die een remediërende of preventieve benadering hanteren (Hui et al., 2011). Wat betreft de persoonlijke aanpak van docenten wordt verwacht dat respondenten met een assertieve of vermijdende benadering de meeste effectiviteit zullen ervaren. Bij deze benadering staat namelijk het ingrijpen en bespreekbaar maken van pestgedrag centraal, waarbij dader en slachtoffer tot een gezamenlijke oplossing moeten komen (Baar, 2012; Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003).

Methode

Participanten

Dit onderzoek is uitgevoerd bij 19 respondenten op drie reguliere middelbare scholen in Midden Nederland. De respondenten zijn werknemers binnen de middelbare school die het meest betrokken zijn bij leerlingen in de brugklas, waardoor zij een accuraat beeld hebben over het pestgedrag in de brugklas, de aanpak van pestgedrag en welke methoden daarbij worden gehanteerd. Bij het selecteren van de middelbare scholen, is gebruik gemaakt van een gemakssteekproef (Baarda, De Goede & Teunissen, 2000). In totaal zijn er 19 interviews afgenomen. Van de 19 respondenten zijn er 8 man en 11 vrouw, onder wie twee teamleiders, 13 mentoren, een vertrouwenspersoon, een zorgcoördinator en een conciërge. De respondenten zijn werkzaam op diverse niveaus, van praktijkonderwijs tot tweetalig atheneum. De gemiddelde leeftijd van de respondenten is 40 jaar (tussen de 24 en 62 jaar). Over de drie scholen genomen is de geïnterviewde populatie man/vrouw evenredig verdeeld. De leeftijd varieert tussen de scholen. Op de eerste school is de leeftijd onder de respondenten evenredig verdeeld met een gemiddelde van 37,5 jaar, op de tweede school zijn er voornamelijk jonge respondenten gesproken van gemiddeld 34 jaar en op de derde school zijn er voornamelijk oudere respondenten gesproken van gemiddeld 49 jaar. Gezien de gevarieerde leeftijd van de respondenten en het brede bereik van het niveau van de leerlingen waar de respondenten mee werken, is de representativiteit van deze steekproef redelijk goed. Er kan worden gesproken van inhoudelijke generalisatie in vergelijkbare situaties, namelijk regulier voortgezet onderwijs in midden Nederland (Baarda et al., 2000).

Meetinstrumenten

Dit onderzoek betrof een kwalitatief, explorerend onderzoek. Een kwalitatief

onderzoek is interpretatief en flexibel van aard, waarbij de subjectieve belevingen van de respondenten centraal staan (Baarda et al., 2000; Boeije, 2010). De signalering, de structurele aanpak en de persoonlijke aanpak van docenten omtrent pestgedrag zijn daarom onderzocht door middel van open interviews. Er is gekozen voor open interviews, omdat hierbij de betekenisverlening van respondenten centraal staat (Baarda et al., 2000). Door het stellen van belevingsvragen is de kans op sociaal wenselijke antwoorden kleiner. Dit vergroot de betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda et al., 2000). Het open interview is afgenomen aan de hand van een vooraf opgestelde topiclijst om zo de interne validiteit te waarborgen. In de topiclijst zijn de volgende punten verwerkt naar aanleiding van de onderzoeksvragen: (1) signalering van pestgedrag door docenten (onder andere criteria en vormen van pesten, rollen van leerlingen en kenmerken van het dader- en slachtofferprofiel); (2) inzicht in de structurele aanpak van de school (het beleid, de organisatie en maatregelen van de school); (3) inzicht in de persoonlijke aanpak van de docent (onder andere kennis en vaardigheden van de docent wat betreft signaleren, voorkomen, bespreken, ingrijpen en toenadering); (4) ervaren effectiviteit door de docent (betreffende de structurele aanpak van de school, de persoonlijke aanpak en de aanpak van collega's en wensen voor verbetering van de ervaren effectiviteit).

Procedure

Vanuit eigen netwerk van één van de onderzoekers zijn met een gemakssteekproef enkele middelbare scholen geselecteerd. Deze scholen zijn telefonisch en via e-mail benaderd voor deelname aan het onderzoek. Bij de drie scholen die het verzoek hebben geaccepteerd, zijn documenten onder andere via de schoolwebsite verzameld aangaande beleid en methoden inzake pestgedrag. De hierbij verzamelde informatie vormde het vooronderzoek en is ter voorbereiding op de interviews. De betrokken scholen hebben de respondenten geselecteerd. Vanuit ethisch oogpunt is gebruik gemaakt van informed consent (Boeije, 2010). Vooraf is het doel van de interviews aan de respondenten verduidelijkt, waarop de respondenten vrijwillig de keuze hebben gemaakt om deel te nemen aan het interview. Vervolgens zijn afspraken gemaakt voor het afnemen van de interviews. De interviews zijn één op één afgenomen, waarbij gebruik is gemaakt van een rustige omgeving op de betreffende scholen, zoals een leegstaand lokaal. Alle afgenomen interviews hebben tussen de 25 en de 35 minuten geduurd. Deze zijn opgenomen en vervolgens getranscribeerd, om de betrouwbaarheid te vergroten. Daarnaast is de intersubjectiviteit gewaarborgd door diverse fragmenten nogmaals

te laten analyseren door een medeonderzoeker (Baarda et al., 2000). De anonimiteit van de respondenten is gewaarborgd door persoonlijke informatie niet op te nemen in de transcripten en resultaten. Dit draagt bij aan de betrouwbaarheid van de interviewdata, doordat hiermee sociaal wenselijke antwoorden zoveel mogelijk zijn voorkomen.

Analyse

In dit onderzoek is gestreefd naar inter-beoordelaarsbetrouwbaarheid met behulp van de kwalitatieve analysemethode van Baarda et al. (2000). De analyse van de interviews betreft drie fasen (coderen, ordenen en integreren) met in totaal acht stappen. De doelstelling van kwalitatieve analyse is om een samenhangend begrippensysteem en theorievorming te ontwikkelen op een intersubjectieve werkwijze. De betrouwbaarheid tijdens het analyseren is gewaarborgd door de labels te voorzien van een code, waardoor de analysestappen te controleren zijn. De labels zijn zo dicht mogelijk op uitspraakniveau geformuleerd om de interne validiteit te waarborgen.

Resultaten

In de resultaten zijn de voornaamste bevindingen beschreven voor iedere doelstelling. De resultaten zijn ondersteund en beschreven aan de hand van enkele citaten uit de interviews. Kijkend naar het aantal respondenten is ervoor gekozen om labels uit de analyse alleen mee te nemen in de resultaten wanneer deze genoemd zijn door tenminste 20% van de respondenten. Benadrukt moet worden dat de percentages niet gezien moeten worden als harde data, maar meer als een indicatie. Het feit dat 15% van de respondenten aangeeft dat er sprake is van een slachtofferrol, betekent namelijk nog niet dat de overige 85% de aanwezigheid van een slachtofferrol ontkent.

Signalering. De resultaten zijn allereerst geanalyseerd om te meten in welke mate de beschrijving van het begrip pesten door de respondenten overeen komt met de criteria van Olweus (2003). Het enige criterium dat door elke respondent genoemd werd, is dat pesten iemand beschadigt of kwetst (100%). Gevolgd door herhaaldelijk/systematisch (53%), ongelijke machtsverhouding (42%), opzettelijk of doelbewust (42%) en langdurig (26%). Gemiddeld benoemden respondenten drie van de vijf criteria. Daarnaast benoemde 37% van de respondenten een zesde criterium als definitie van pesten, namelijk dat het slachtoffer het gedrag als vervelend moet ervaren. Wanneer onderscheid gemaakt werd tussen pesten en plagen, haalden respondenten vooral het eerste criterium aan, namelijk “plagen is natuurlijk

als de ander het leuk vind. En ja, pesten niet” (mentor en docent geschiedenis). Tevens is respondenten gevraagd naar de vormen van pesten. Voorbeelden van openlijk pesten zijn door 68% van de respondenten benoemd, waarbij onderscheid is gemaakt tussen verbaal en fysiek pesten. Materieel pesten is door geen enkele respondent genoemd als pestvorm. Onder vormen van relationeel pesten verstonden respondenten vooral buitensluiten en roddelen (79%). De meerderheid van de respondenten benoemde daarnaast cyberpesten als derde pestvorm (84%). Opvallend is dat geen enkele respondent werkzaam op school 2 cyberpesten specifiek als pestvorm heeft benoemd. Nog een verrassende bevinding is dat 21% van de respondenten aangegeven heeft dat pestvormen verschillen in ernst, waarbij “relationeel pesten een veel ernstigere vorm is, omdat het niet zichtbaar is” (mentor en docent muziek).

Onder de respondenten zijn slechts vier van de zes leerlingrollen specifiek aangehaald, namelijk die van de dader (100%), het slachtoffer (100%), de meeloper (58%) en de buitenstaander (37%). De buitenstaander is door respondenten ook wel toeschouwer genoemd. Opvallend is dat in de theorie het daderprofiel vooral wordt gekenmerkt door agressief en dominant gedrag en leermoeilijkheden, terwijl respondenten van die kenmerken alleen het dominante gedrag aanhaalden (26%). Daarnaast gaven respondenten aan dat er vaak een heel verhaal zit achter het pestgedrag (53%), namelijk dat “de pester als dader aangestipt wordt en de gepeste als slachtoffer, terwijl ik denk: de pester is net zo goed een slachtoffer” (mentor en docent drama). Wat betreft het slachtofferprofiel benoemden respondenten (58%) vooral kenmerken overeenkomend met de theorie, waaronder gevoelig en kwetsbaar, behoren tot de minderheid en zich anders gedragend of uitzierend. Opvallend is dat 53% van de respondenten heeft benoemd dat slachtoffers het pestgedrag zelf uitlokken:

Ik zie vaak dat bij de gepeste ook wel een stukje gedrag schuilgaat. Dat degene die gepest wordt ander gedrag laat zien of gedrag niet laat zien, en dat ze daarom gepest worden. Niet bewust, maar bijna een soort uitlokken. (mentor en docent wiskunde)

Respondenten gaven aan dat pestgedrag binnen de school over het algemeen niet veel voorkomt. Pestgedrag is volgens hen vooral situatieafhankelijk (79%), met als voorbeeld dat in de onderbouw meer gepest wordt dan in de bovenbouw (53%). Over het algemeen gaven respondenten aan “het signaleren is gewoon gigantisch lastig, om dat echt te signaleren wanneer er gepest wordt” (mentor en docent techniek/ natuurkunde/ scheikunde). Bijna alle respondenten gaven aan dat ze een actieve rol hebben in de vroegsignalering. 58% van de

respondenten gaf aan vroegsignalering belangrijk te vinden, evenals het bij de oorsprong aanpakken van pestgedrag.

Structurele aanpak. Om inzicht te krijgen in de structurele aanpak van de school is binnen de resultaten ook gekeken naar het beleid en de organisatie van de school. Hierbij is het opvallend dat 32% van de respondenten niet bekend is met de inhoud van het beleid of het protocol aangaande pestgedrag. Volgens de respondenten luidt het beleid van de scholen voornamelijk dat je pesten moet voorkomen (42%) en er als docent bovenop moet zitten (32%). 84% van de respondenten benoemde voorbeelden van een preventieve werkwijze en 74% benoemde voorbeelden van een curatieve werkwijze. Deze respondenten zijn gelijk verspreid over de drie deelnemende scholen. Bij de vraag naar preventieve onderdelen zijn de mentorlessen en interventies genoemd. Onderdelen als klassengesprekken, handelen volgens pestprotocol en leerling-cursussen worden vooral als curatief gezien. Op de scholen wordt volgens 32% van de respondenten een harde aanpak met felle maatregelen gehanteerd. Echter, enkele respondenten gaven aan dat de intensiteit van de aanpak afhankelijk is van de pestvorm:

Ik denk dat vechten veel sneller gestraft wordt dan het verbale pesten, omdat het tastbaar is. Er komt iemand huilen: hij heeft me geslagen. Ja, dat kan je niet laten gebeuren. Maar komt er iemand met: hij heeft me uitgescholden voor dit of dat. Dan wordt het veel milder opgepakt. (mentor en docent wiskunde)

Uit het beleid en de organisatie van de scholen kan afgeleid worden of zij de preventieve begeleiding, de remediërende begeleiding of de ontwikkelingsbegeleiding hanteren. Alledrie de scholen benadrukten vooral een remediërende aanpak, door middel van gespreksvoering en interventies. Daarnaast hanteren alledrie de scholen ook een preventieve benadering, door het aanleren van vaardigheden en strategieën om pestgedrag te voorkomen. De ontwikkelingsbegeleiding kwam minder nadrukkelijk naar voren. Zo benoemden respondenten wel dat er aandacht besteed wordt aan de groepssfeer, maar werd daar verder geen nadruk op gelegd.

Persoonlijke aanpak docenten. Bij het analyseren van data betreffende de persoonlijke aanpak van docenten gaven respondenten in overeenstemming met de theorie aan dat zij moeilijkheden hebben met het voorkomen en aanpakken van pestgedrag (53%). Wat betreft het voorkomen van pestgedrag gaf een enkele respondent aan dat het van belang is niet

te veel aandacht te vestigen op het begrip pesten, maar dat er juist aandacht moet zijn voor het creëren van een veilig groepsklimaat. Dit laatste is bevestigd door 68% van de respondenten, namelijk “we zeggen ook tegen de kinderen van: Jullie zijn een klas, maar jullie zijn ook een groep. En dat is beter dan een klas, want jullie komen voor elkaar op” (mentor, vertrouwenspersoon en docent Nederlands). Het bespreken van peestsituaties kwam ook veel aan bod. Vooral respondenten van school 1 en 3 hebben aangegeven waarde te hechten aan het verkrijgen van een volledig beeld van een peestsituatie (68%). Alle respondenten benoemden de meerwaarde van het voeren van gesprekken, waarbij individuele en groeps gesprekken meerwaarde zouden hebben. Enkele respondenten voegden daar nog aan toe dat er tijdens deze gesprekken duidelijke afspraken gemaakt moeten worden en er openheid moet zijn over de vervolgstappen die gezet gaan worden. Daar komt bij dat 95% van de respondenten het belangrijk vindt de leerlingen vaardigheden aan te leren. Voorbeelden zijn het geven van begrip en besef aan leerlingen (79%) en het werken aan sociale vaardigheden (42%):

Het is heel belangrijk dat je van jezelf weet hoe je in een conflictsituatie reageert. Ben je een wegloper? Sla je erop los? In de lessen probeer je dat kinderen zichzelf ook leren kennen, van: Wie ben ik in een conflictsituatie en wat kan ik doen? (mentor, vertrouwenspersoon en docent Nederlands)

Wanneer er wordt gekeken naar de handelingen die docenten, dus conciërge en teamleider buiten beschouwing gelaten, uitvoeren naar aanleiding van verschillende peestsituaties, valt op dat ruim de helft van de docenten (59%) vooral de assertieve benadering hanteert. Daaronder vallen gedragingen als ingrijpen, maar niet altijd direct, de mogelijkheid bieden de leerlingen het zelf op te laten lossen en het slachtoffer leren en motiveren om voor zichzelf op te komen. Een enkele docent geeft aan niet altijd direct in te grijpen “omdat het meestal is op een moment dat jij daar nu geen tijd voor hebt... In de les of zo” (mentor en docent muziek). Daarnaast hanteert 29% van de docenten een vermijdende benadering en twee van de docenten een overwegend normatieve benadering. Onder de docenten met een vermijdende benadering wordt veelal direct in gegrepen, worden ouders er direct bij betrokken en worden er aanpassingen getroffen om de situatie voor het slachtoffer aangener te maken. Eén docent geeft aan iemand te zijn die pestgedrag “heel, heel hard aanpakt. Als ik het merk bij leerlingen, dan ga ik altijd in gesprek en dan bel ik altijd gelijk de

ouders. Dat wil ik altijd gelijk de kop in drukken” (mentor en docent godsdienst). De docenten met een overwegend normatieve benadering zien het pestgedrag vaak als niet problematisch: “Ja, je moet het even uitpraten. En duidelijk maken, van goh, zo erg was het niet, zo bedoelde ik het niet. Beetje geruststellen. Je kan verder zonder je zorgen te maken” (docent Nederlands). Bovendien hanteren zij veelal een passieve houding:

Soms is het goed als je het loslaat, een beetje afwacht en het kind een beetje de kans geeft om het zelf op te lossen. Dat geeft natuurlijk meer voldoening voor zo'n kind dan wanneer je er als leerkracht mee gaat bemoeien. (mentor en docent muziek)

Ervaren effectiviteit. Naast het inzicht krijgen in de signalering, de structurele aanpak van de school en de persoonlijke aanpak van docenten, was een vierde doel van dit onderzoek om inzicht te krijgen in de ervaren effectiviteit daarvan. Om te beginnen is pesten volgens 42% van de respondenten nooit helemaal te voorkomen, want “pesten is iets onontkoombars en daar moeten we mee dealen” (mentor en docent Nederlands en rekenen). Wel benoemden respondenten (21%) dat er een goede sfeer heerst in de scholen en dat dit mogelijk bij kan dragen aan het verminderen van relationeel pestgedrag, zoals buitensluiten. Over het algemeen werd de effectiviteit van de structurele aanpak als positief ervaren (89%). Zij gaven aan “voor de gevallen waarvan we weten dat er iets speelt, denk ik dat onze aanpak behoorlijk effectief is ... maar we weten ook dat er ook dingen gebeuren waar we niks van weten” (teamleider). Meningingen waren verdeeld over of er een eenduidige werkwijze onder teamleden wordt gehanteerd of niet, dit geldt voor alle drie de deelnemende scholen. 42% van de respondenten gaf namelijk aan dat er wel sprake is van een eenduidige werkwijze, zij hadden het dan met name over de structurele aanpak van de school. In tegenstelling daarop zei 79% dat er geen eenduidige werkwijze wordt gehanteerd. Zij benadrukten vooral de persoonlijke aanpak van de docent, met “ik zou niet één protocol willen hebben voor iedereen, dat helemaal gevolgd moet worden. Je moet toch eerst de situatie aanvoelen” (mentor en docent geschiedenis) als voornaamste reden. De meeste respondenten (68%) ervoeren, onafhankelijk van de gehanteerde docentbenadering, de persoonlijke aanpak dan ook als effectief. Toch formuleerden respondenten verschillende wensen wat betreft de ontwikkeling van hun werkwijze in het tegengaan van pesten. Voorbeelden van wensen zijn meer communicatie binnen het team (37%) en meer cursussen voor docenten betreffende zowel het omgaan met extreem pestgedrag als de aanpak van cyberpesten (42%).

Discussie

Het doel van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in hoe de signalering, de structurele aanpak van de school en de persoonlijke aanpak van docenten een rol spelen in het tegengaan van pestgedrag in de brugklas van het reguliere voortgezet onderwijs. De eerste doelstelling hierbij was om inzicht te krijgen in het al dan niet adequaat signaleren van pesten door docenten. Dit is onderzocht aan de hand van kennis over de definitie, vormen en leerlingrollen bij pesten (Baar & Wubbels, 2013). Naar verwachting (Allen, 2010; Hui et al., 2011) bleek dat de respondenten, op één na, niet ieder criterium van pesten kenden; zij benoemden er gemiddeld drie. Dit zou overeen kunnen komen met de ware kennis van respondenten, echter zou dit gemiddelde in werkelijkheid ook hoger kunnen liggen, aangezien uit de interviews is gebleken dat niet altijd is doorgevraagd naar de specifieke criteria. Omdat echter de verwachting uit eerder onderzoek (Baar & Wubbels, 2013) overeenkomt met deze bevinding is er vanuit gegaan dat dit gemiddelde min of meer klopt. Bovendien is er een nieuw criterium van pesten naar voren gekomen wat meer dan twee derde van de respondenten heeft benoemd: dat het slachtoffer pesten als vervelend moet ervaren als voorwaarde voor pesten. Dit laat zien dat de respondenten pesten voornamelijk uit het oogpunt van het slachtoffer definiëren. Hierdoor is de kans aanwezig dat docenten peestsituaties enkel signaleren en dus aanpakken wanneer het duidelijk wordt dat het slachtoffer de situatie als vervelend ervaart en dit ook laat merken (Allen, 2010; Hui et al., 2011). Ook bleek dat veel respondenten een juiste omschrijving gaven van het verschil tussen pesten en plagen (Baar & Wubbels, 2013; Olweus, 2003). In overeenstemming met met de verwachting (Allen, 2010; Bauman & Del Rio, 2005; Maunder et al., 2010) herkennen de respondenten de relationele vormen van pesten, de leerlingrollen en de verschillende kenmerken binnen het daderprofiel niet allemaal. Bovenstaande zou kunnen betekenen dat respondenten een aantal peestsituaties missen of verkeerd signaleren waardoor die situaties niet goed worden aangepakt (Allen, 2010; Hui et al., 2011). Ook kan de informatie over het aantal peestsituaties op school hierdoor onvolledig zijn (Veenstra et al., 2014).

De tweede doelstelling was het inzicht krijgen in de structurele aanpak van de school tegen pesten. Naar verwachting hebben alle drie de scholen een beleid dat stelt dat pesten zo veel mogelijk moet worden tegengegaan binnen de school (Rijksoverheid, 2015). Bovendien is er volgens verwachting bij alle drie de scholen een anti-pestprotocol aanwezig (Sijbers et

al., 2014). Het bleek dat dit pestprotocol vooral wordt ingezet als curatief middel. Het is echter opvallend dat tegen verwachting in veel van de respondenten niet volledig op de hoogte zijn van de stappen in het pestprotocol. Daaruit zou afgeleid kunnen worden dat deze niet altijd wordt uitgevoerd en dit zou kunnen betekenen dat niet het pestprotocol, maar andere factoren verantwoordelijk zijn voor de resultaten die de school boekt in de aanpak van pesten. Bovendien was de verwachting dat de scholen een zo effectief mogelijke aanpak zouden nastreven en dus de ontwikkelingsbegeleiding zouden hanteren (Hui et al., 2011). Het bleek echter dat de scholen meer preventief en remediërend georiënteerd zijn. Dit zou verklaard kunnen worden door het gebrek aan individuele begeleiding die docenten in het voortgezet onderwijs ervaren. De ontwikkelingsbegeleiding wordt voornamelijk vormgegeven op klassenniveau (Hui et al., 2011) en is daarmee het meest haalbaar wanneer docenten veel contacturen met hun mentorklas hebben. Docenten op de basisschool zijn erg betrokken bij de groepsprocessen en ontwikkelingen van leerlingen, doordat zij dagelijks dezelfde klas lesgeven (Baar & Wubbels, 2011). Echter, docenten op het voortgezet onderwijs wisselen ieder uur van klas en zien hun mentorklas slechts enkele uren in de week, waardoor zij ook minder betrokken zijn bij de groepsprocessen en individuele ontwikkelingen van leerlingen. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor de verminderde aandacht voor de ontwikkelingsbegeleiding op de drie onderzochte scholen.

De derde doelstelling van dit onderzoek was inzicht verkrijgen in de persoonlijke aanpak van docenten tegen pesten. In overeenstemming met de verwachting worden de assertieve en vermijdende benadering het meeste gehanteerd. Aangezien deze twee benaderingen een positief effect blijken te hebben op het tegengaan van pestgedrag (Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008) zou dit een goede indicatie kunnen zijn voor de effectiviteit van de aanpak van pestgedrag op de drie scholen. Het is echter te betwijfelen of de vermijdende benadering op de lange termijn ook effectief is, omdat buiten de lessen om de controle van de docent wegvalt en pestgedrag mogelijk weer kan toenemen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Bij de assertieve benadering is dit minder aan de orde, omdat de nadruk ligt op de zelfredzaamheid van de leerlingen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Echter kan het zijn dat daardoor de dader minder wordt aangesproken en zich dus minder bewust is van zijn/haar eigen handelen. Tenslotte zou de gekozen benaderingswijze door docenten ook beïnvloed kunnen worden door andere factoren, zoals de

ernst van het pestgedrag binnen de school. Zo zijn de beschreven benaderingen wellicht minder een eigenschap van de docent, maar meer contextafhankelijk en kunnen de benaderingen per respondent veranderen wanneer de ernst van pestgedrag toeneemt.

De vierde doelstelling was om de ervaren effectiviteit wat betreft signalering, de structurele aanpak van de school en de persoonlijke aanpak van de docent in kaart te brengen. Omdat de informatie in dit onderzoek enkel gebaseerd is op interviews konden er geen uitspraken worden gedaan over de daadwerkelijke effectiviteit van de signalering van pestgedrag. Echter, omdat de verwachting dat respondenten geen adequate kennis hebben over de criteria, leerlingrollen en vormen van pesten lijkt te kloppen, is aangenomen dat ook de signalering hierdoor minder goed gebeurt. Deze aanname is ondersteund door het feit dat respondenten aangaven meer cursussen en voorlichting te willen over deze onderwerpen. Wat betreft de structurele aanpak van de school werd verwacht dat respondenten op scholen met een ontwikkelingsgerichte benadering meer effectiviteit zouden ervaren dan respondenten op scholen met een remediërende of preventieve benadering (Hui et al., 2011). Echter, omdat is gebleken dat alle onderzochte scholen een vergelijkbare benadering hanteerden, namelijk een combinatie tussen de preventieve en remediërende benadering, kan deze verwachting noch bevestigd noch verworpen worden. De ervaren effectiviteit bleek over het algemeen goed. Het is echter onduidelijk of dit kan worden toegeschreven aan de benadering van de school of de specifieke docentbenaderingen. Maar omdat is gebleken dat de respondenten zich niet altijd houden aan de structurele aanpak van de school, is de kans groot dat de persoonlijke aanpak in elk geval voor een deel verantwoordelijk is voor de positieve ervaren effectiviteit. De verwachting was dat de aanpak van de school tegen pesten als effectief zou worden ervaren wanneer het beleid, het protocol en de anti-pestprogramma's samen een schoolbrede aanpak vormen die in alle aspecten van de school zichtbaar is (Dresler-Hawke & Whitehead, 2009; Evans et al., 2014; Farrington & Ttofi, 2010), maar dat tegelijkertijd docenten veel de nadruk zouden leggen op hun persoonlijke aanpak vanwege de geringe ervaren effectiviteit van methoden en protocollen (Baar, 2012; Wienke et al., 2015). Gebleken is dat de ervaren effectiviteit van de algehele aanpak van pesten als overwegend effectief wordt ervaren. Dit komt maar ten dele overeen met de verwachting, aangezien er voornamelijk gebruik wordt gemaakt van klassikale programma's in plaats van schoolbrede interventies. Dit bevestigde de aanname dat vooral de persoonlijke benadering van docenten invloed heeft op de ervaren

effectiviteit. Daarbij is het echter belangrijk om in overweging te nemen dat effectiviteit zoals respondenten die ervaren zou kunnen toenemen wanneer een eenduidige structurele aanpak en een schoolbrede interventie wel volledig worden toegepast. Ook is het mogelijk dat respondenten de effectiviteit overschatten en de feitelijke omvang en ernst van het pestgedrag op school onderschatten (Allen, 2010). Tenslotte werd verwacht dat docenten met een assertieve of vermijdende benadering de meeste effectiviteit, en docenten met een normatieve benadering de minste effectiviteit zouden ervaren (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003). Deze verwachting bleek niet te kloppen, de gehanteerde docentbenaderingen bleken niet samen te hangen met de ervaren effectiviteit.

De algemene doelstelling van dit onderzoek was om inzicht te krijgen in hoeverre en op welke wijze de structurele aanpak van de school en de persoonlijke aanpak van docenten een rol spelen in het voorkomen en tegengaan van pestgedrag in de brugklas van het reguliere voortgezet onderwijs. Uit de resultaten is gebleken dat docenten de structurele aanpak van de school als basis zien van de aanpak tegen pesten, waarbij een eenduidige hantering van bijvoorbeeld het pestprotocol gewenst is. Toch werd duidelijk dat deze eenduidige aanpak gebaseerd op vastgestelde regels volgens docenten niet voldoende is om pesten tegen te gaan. Meer dan de helft van de respondenten benoemde dat de verschillen in persoonlijke aanpak tussen docenten van meerwaarde zijn voor de aanpak tegen pesten. Hiermee werd dus aangegeven dat een duidelijk beschreven structurele aanpak van de school met aanvullend een goed werkende persoonlijke aanpak van de docent gezamenlijk verantwoordelijk zijn voor een positieve ervaren effectiviteit. De vraag is echter wanneer er gesproken mag worden van een “goede” persoonlijke aanpak van docenten. Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) gaven aan dat het waarschijnlijk is dat docenten meer kennis verkrijgen en meer effectief en flexibel zijn in hun persoonlijke aanpak tegen pesten wanneer zij meer ervaring opdoen op dat gebied. Het zou dus mogelijk kunnen zijn dat hoe hoger de leeftijd van de docent, hoe meer ervaring de docent heeft en hoe meer effectief de persoonlijke aanpak van deze docent is. Desondanks is de verwachting dat in elk geval de rol van de docent bepalend is, bevestigd. Dit geldt voor alle onderzochte scholen. Echter kan dit niet tot stand komen zonder een goede basis in de vorm van een structurele schoolbrede aanpak (Fekkes et al., 2006; Vreeman & Carroll, 2007).

Methodische kanttekeningen

Er zijn verschillende factoren in zowel de afname als de analyse van de interviews die de betrouwbaarheid en de validiteit van het onderzoek negatief kunnen hebben beïnvloed. Zo bleek achteraf de topiclijst niet volledig te zijn afgestemd op de doelstellingen van het onderzoek, waardoor sommige kernlabels niet volledig bij alle respondenten zijn uitgevraagd. Dit is het geval bij de prevalentie van pesten op verschillende scholen; daar zijn geen uitspraken over gedaan, aangezien dit niet letterlijk in de topiclijst was opgenomen. De interviewvaardigheden van alle onderzoekers staan ter discussie aangezien zij nog weinig ervaring hebben met interviewen en naast het adequaat doorvragen wellicht ook niet de vaardigheden bezitten om zo objectief mogelijk te interviewen (Boeije, 2010). Dit bleek onder andere uit het feit dat de onderzoekers op verschillende vragen nadruk hebben gelegd en sommige vragen eventueel suggestief gesteld hebben. Dit kan de validiteit hebben beïnvloed. Ook bij het analyseren van de interviews bleek dat er af en toe verschil is in hoe de verschillende onderzoekers bepaalde uitspraken interpreteren. Door het vaststellen van de intersubjectiviteit (Baarda et al., 2000) is dit voor een deel ondervangen, er bleven echter kleine verschillen in het categoriseren van bepaalde labels. Omdat echter de meerderheid van die labels uiteindelijk wel samen bleken te vallen onder hetzelfde kernlabel heeft dit uiteindelijk weinig invloed gehad op de uiteindelijke conclusies. Tot slot zijn de conclusies niet generaliseerbaar door de grootte en het soort steekproef dat gebruikt is in dit onderzoek (Baarda et al., 2000).

Implicaties

Ondanks beschreven beperkingen blijven de bevindingen van dit onderzoek opvallend en dient er rekening gehouden te worden met de implicaties die deze conclusie met zich meebrengt. De Nederlandse overheid zet hoog in op het ontwikkelen en inzetten van structurele anti-pestprogramma's (Rijksoverheid, 2015), maar volgens bovenstaande uitkomsten hechten docenten weinig waarde aan een dergelijk programma. Het is twijfelachtig of docenten nieuwe programma's daadwerkelijk adequaat toe zullen passen wanneer zij er zelf niet volledig achter staan (Mazzucchelli & Sanders, 2010; Van Yperen, 2011). Bovendien blijkt dat de ervaren effectiviteit van de aanpak tegen pesten ruim voldoende is en dat dit oordeel voor een groot deel gebaseerd is op de persoonlijke aanpak van docenten. Echter, aangezien blijkt dat docenten maar een deel van het pestgedrag

signaleren (Maunder et al., 2010; Allen, 2010; Wienke Totura, Green, Karver, & Gesten, 2009), rijst de vraag of deze ervaren effectiviteit wel overeenkomt met de daadwerkelijke effectiviteit. Om eenduidig antwoord te krijgen op de vraag wat voor invloed de structurele aanpak van de school en de persoonlijke aanpak van de docent hebben op het tegengaan van pesten, zal dus naast de ervaren effectiviteit de daadwerkelijke effectiviteit onderzocht moeten worden. Dit kan onder andere door het systematisch en longitudinaal meten van de prevalentie van pesten op school door bijvoorbeeld observaties in combinatie met ofwel enkel de structurele aanpak ofwel de persoonlijke aanpak of een combinatie van beiden op verschillende momenten. Daarmee kan tevens ook een conclusie worden getrokken over de programma-integriteit. Bovendien is het noodzakelijk om behalve docenten, ook leerlingen te bevragen over hun ervaren effectiviteit met betrekking tot de aanpak van pesten op school, om zo uitspraken te kunnen doen over het (on)volledige beeld dat docenten hebben van de pestproblematiek op school. Het blijkt namelijk dat leerlingen en docenten verschillen in de mate waarin zij pesten rapporteren (Veenstra et al., 2014; Wienke Totura et al., 2009). Aangezien blijkt dat docenten de opvatting hebben dat er nooit genoeg tegen pesten gedaan kan worden en er altijd verbetering mogelijk blijft, is het waardevol om verder onderzoek te doen op het gebied van programma's die pesten tegengaan. Maar in plaats van te streven naar meer standaardisering van die aanpak, zou er juist meer focus moeten liggen op de persoonlijke verschillen van docenten bij de hantering van zo'n aanpak en op de meerwaarde die deze verschillen kunnen hebben voor de algehele effectiviteit (Mazzucchelli & Sanders, 2011). Vanaf 1 augustus 2015 krijgen alle docenten bijscholing om pesten te voorkomen, te signaleren en aan te pakken (Dekker & Dullaert, 2013). Een suggestie op basis van dit onderzoek is om daarbij docenten tools en cursussen aan te bieden waarmee zij hun persoonlijke diversiteit in kunnen zetten binnen een programma, in plaats van deze verschillen verloren te laten gaan in strakke procedures en protocollen. Tenslotte is in dit onderzoek weinig aandacht besteed aan de persoonlijke ervaringen die docenten hebben op het gebied van pesten en of dit invloed heeft op hun persoonlijke aanpak. Het zou interessant kunnen zijn om de invloed van persoonlijke ervaring met pesten, zoals cursussen, vooropleiding of het persoonlijke (pest)verleden van de docent, op de aanpak van pesten te onderzoeken bij docenten. Zo kan beter worden ingespeeld op de werkwijze van docenten en kan bijvoorbeeld in de ontwikkeling van nieuwe anti-pestprogramma's hierop aangesloten worden.

Referenties

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *The Professional Educator*, 34(1), 1-15. Verkregen van <http://eric.ed.gov/?id=EJ988197>
- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts* (Doctoral dissertation). Verkregen van <https://dspace.library.uu.nl:8443/bitstream/handle/1874/237555/baar.pdf?sequence=1>
- Baar, P., & Wubbels, T. (2013). Peer aggression and victimization: Dutch sports coaches' views and practices. *The Sport Psychologist*, 27, 380-389. Verkregen van http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/07_Baar%20TSP_2011_0098_ej.pdf
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 1, 71-90. Verkregen van <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/326/325>
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2000). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Praktische handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek* (1^e druk). Houten: Educatieve Partners Nederland BV.
- Barnes, A., Cross, D., Lester, L., Hearn, L., Epstein, M., & Monks, H. (2012). The invisibility of covert bullying among students: Challenges for school intervention. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, 206-226. doi:10.1017/jgc.2012.27
- Batsche, G. M. (2002). Bullying. In G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas (Eds.), *Children's needs: II. Development problems and alternatives* (pp. 171-180). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2005). Knowledge and beliefs about bullying in schools. *School Psychology International*, 26, 428-442. doi:10.1177/0143034305059019
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219-231. doi:10.1037/0022-0663.98.1.219

- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, *21*, 99-106. doi:10.1002/cbm.799
- Boeije, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.
- Brunstein-Klomek, A., Kleinman, M., Alschuler, E., Marrocco, F., Amakawa, L., & Gould, M. S. (2011). High school bullying as a risk for later depression and suicidality. *Suicide Life Threat Behavior*, *41*(5), 501-516. doi:10.1111/j.1943-278X.2011.00046.x
- Dekker, S., & Dullaert, M. (2013). *Plan van aanpak tegen pesten*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2013/03/25/plan-van-aanpak-tegen-pesten/plan-van-aanpak-tegen-pesten.pdf>
- Dresler-Hawke, E., & Whitehead, D. (2009). The behavioral ecological model as a framework for school-based anti-bullying health promotion interventions. *Journal of School Nursing*, *25*, 105-204. doi:10.1177/1059840509334364
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., & Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness and academic achievement. *Journal of School Health*, *73*(8), 311-316. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb06588.x
- Estévez, E., Musitu, G., & Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress. *Adolescence*, *40*(157), 183-196. Verkregen van https://www.uv.es/lisis/estevez/estevez_adolescence.pdf
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *19*, 532-544. doi:10.1016/j.avb.2014.07.004
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2010). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, *6*, 3-148. doi:10.4073/csr.2009.6
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., Fredriks, A. M., Vogels, T., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2006). Do bullied children get ill, or do ill children get bullied? A prospective cohort study on the relationship between bullying and health-related symptoms. *Pediatrics*, *117*(5), 1568-1574. doi:10.1542/peds.2005-0187
- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and*

- recommended data elements, version 1.0*. Atlanta, GA: National Center for Injury Prevention and Control. Verkregen van <http://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*, 133-146.
doi:10.1080/00131880110051137
- Heuveln, K., Van der Gaag, M., & Duiven, R. (2012). *Landelijk onderzoek pesten 2012. Primair onderwijs*. Zwolle: School & Innovatie Groep. Verkregen van <http://www.nji.nl/Cijfers-over-pesten>
- Hui, E. K. P., Tsang, S. K. M., & Law, B. C. M. (2011). Combating school bullying through developmental guidance for positive youth development and promoting harmonious school culture. *The Scientific World Journal, 11*, 2266-2277.
doi:10.1100/2011/705824
- Kasen, S., Berenson, K., Cohen, P., & Johnson, J. G. (2004). The effects of school climate on changes in aggressive behavior and other behaviors related to bullying. In D. L. Espelage, & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention* (pp. 187-210). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kim, Y. S., Leventhal, B. L., Koh, J., Hubbard, A., & Boyce, W. T. (2006). School bullying and youth violence: Causes or consequences of psychopathologic behavior. *Archives of General Psychiatry, 63*, 1035-1041. doi:10.1001/archpsyc.63.9.1035
- 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
- Lester, L., Cross, D., Shaw, T., & Dooley, J. (2012). Adolescent bully-victims: Social health and the transition to secondary school. *Cambridge Journal of Education, 42*, 213-233.
doi:10.1080/0305764X.2012.676630
- Majcheroá, K., Hajduová, Z., & Andrejkovič, M. (2014). The role of the school in handling the problem of bullying. *Aggression and Violent Behavior, 19*, 463-465.
doi:10.1016/j.avb.2014.06.003

- Maunder, R. E., Harrop, A., & Tattersall, A. J. (2010). Pupil and staff perceptions of bullying in secondary schools: Comparing behavioural definitions and their perceived seriousness. *Educational Research, 52*, 263-282. doi:10.1080/00131881.2010.504062
- Mazzucchelli, T. G., & Sanders, M. R. (2010). Facilitating practitioner flexibility within an empirically supported intervention: Lessons from a system of parenting support. *Clinical Psychology: Science and Practice, 17*, 238-252. doi:10.1111/j.1468-2850.2010.01215.x
- McQuade, K., Achufusi, A. K., Shoulberg, E. K., & Murray-Close, D. (2014). Biased self-perceptions of social competence and engagement in physical and relational aggression: The moderating role of peer status and sex. *Aggressive Behavior, 40*, 512-525. doi:10.1002/ab.21552
- Mooij, T. (2005). National campaign effects on secondary pupils' bullying and violence. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 489-511. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, A. E., & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*, 339-359. doi:10.1016/j.jsp.2011.03.003
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership, 60*, 12-18. Verkregen van http://www.lhsenglish.com/uploads/7/9/0/8/7908073/olweus_profile_of_bullying.pdf
- Olweus, D. (2011). Bullying at school and later criminality: Findings from three Swedish community samples of males. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 151-156. doi:10.1002/cbm.806
- Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*, 751-780. doi:10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*(2), 259-280. doi:10.1348/026151002166442

- Pepler, D., Smith, P. K., & Rigby, K. (2004). Looking back and looking forward: Implications for making interventions work effectively. In P. K. Smith, D. Pepler, & K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 307-324). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rijksoverheid (2015). *Aanpak pesten en cyberpesten*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/aanpak-pesten-en-cyberpesten>
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Bullies, victims, and bully-victim relationships in middle childhood and early adolescence. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski, & B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford Press.
- Sijbers, R., Fettelaar, D., De Wit, W., & Mooij, T. (2014). *Sociale veiligheid in en rond scholen* (Projectnummer: 34001596). ITS Nijmegen: Radboud Universiteit. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/bestanden/documenten-en-publicaties/rapporten/2014/12/01/sociale-veiligheid-in-en-rond-scholen/sociale-veiligheid-in-en-rond-scholen.pdf>
- Sijtsema, J. J., Veenstra, R., Lindenberg, S., & Salmivalli, C. (2009). Empirical test of bullies' status goals: Assessing direct goals, aggression, and prestige. *Aggressive Behavior*, 35, 57-67. doi:10.1002/ab.20282
- Smith, P. K., Ananiadou, K., & Cowie, H. (2003). Interventions to reduce school bullying. *Canadian Journal of Psychiatry*, 48(9), 591-599. Verkregen van <http://ww1.cpa-apc.org:8080/publications/archives/cjp/2003/october/smith.pdf>
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 157-176. doi:10.1300/J008v19n02_10
- Van der Ploeg, J. D. (2011). *De sociale ontwikkeling van het schoolkind*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Van Helvoirt, C., & Smeets M. (2014). *Actieplan sociale veiligheid op school*. Verkregen van <http://www.vo-raad.nl/userfiles/bestanden/Sociale%20veiligheid/Actieplan-sociale-veiligheid-op-school-voraad-poraad-webversie.pdf>
- Van Yperen, T. (2011). Flexibele programma-integriteit. *Kind & Adolescent*, 32, 173-175. doi:10.1007/s12453-011-0018-5

- Van Yperen, T. A., & Veerman, J. W. (2008). Wat is praktijkgestuurd effectonderzoek? In T. A. van Yperen, & J. W. Veerman (Red.), *Zicht op effectiviteit: Handboek voor praktijkgestuurd effectonderzoek onderzoek in de jeugdzorg* (pp. 17-33). Delft: Eburon.
- 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, 106*(4), 1135-1143. doi:10.1037/a0036110
- Vermande, M., Van der Meulen, M., Aleva, L., Olthof, T., & Goossens, F. (2011). Pesten. In M. Taal, & C. Poleij (Red.), *Interventies in het onderwijs: Werken aan goede verhoudingen* (pp. 71-91). Den Haag: Boom Lemma.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 161*, 78-88. Verkregen van <http://archpedi.jamanetwork.com/article.aspx?articleid=569481>
- Wang, J., Iannotti, R. J., & Nansel, T. R. (2009). School bullying among US adolescents: Physical, verbal, relational and cyber. *Journal of Adolescent Health, 45*(4), 368-375. doi:10.1016/j.jadohealth.2009.03.021
- Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2015). *Beoordeling anti-pestprogramma's: Rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)*. Verkregen van <http://www.nji.nl/nl/Beoordeling-anti-pestprogrammas.pdf>
- Wienke Tatura, C. M., Green, A. E., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence, 32*, 193-211. doi:10.1016/j.adolescence.2008.04.005
- Wilson, S. J., Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. (2003). The effects of school-based intervention programs on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*(1), 136-149. doi:10.1037/0022-006X.71.1.136
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education, 69*, 27-34. doi:10.7227/RIE.69.3