

Pesten en sociale status in het Nederlandse basisonderwijs

Bachelorthesis

I. Egberink (3782719)

A. de Ruijter (3790827)

L. van Sabben (3800814)

F. Stokman (3810755)

Pre-master Orthopedagogiek

Begeleidster: Dr. Marjolijn Vermande

Juni 2012

Samenvatting

Verscheidene onderzoeken suggereren dat pesten het doel heeft om een dominante positie en een hoge sociale status te verkrijgen in een sociale groep. In dit onderzoek is er getracht antwoord te krijgen op de vraag of daders verschillen van slachtoffers en niet-betrokken kinderen op het gebied van sociale status. Sociale status is gedefinieerd in termen van *resource control*, waargenomen populariteit, sociale acceptatie en zelfwaardering. Er is gebruik gemaakt van een databestand van 1001 kinderen uit groep 6, 7 en 8 vanuit 35 verschillende basisscholen verspreid over midden- en zuid Nederland. De data is verzameld door verschillende informanten: zelfrapportage, peerrapportage en leerkrachtvragenlijsten. Om de verschillen tussen de groepen te onderzoeken op de afhankelijke variabelen is er een multivariate variantieanalyse (MANOVA) uitgevoerd. De resultaten geven weer dat daders het hoogst scoren op sociale status, afgezien van sociale acceptatie. Slachtoffers laten daarentegen een lage mate van sociale status zien en niet-betrokken kinderen hebben een gemiddelde sociale status. Er blijken dus significante verschillen te zijn tussen de groepen op het gebied van sociale status. De resultaten uit dit onderzoek kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van interventies tegen pesten en daarbij rekening houden met de rol van de sociale status van kinderen.

Inleiding

In de literatuur zijn er meerdere definities van pesten te vinden. Drie kenmerken lijken universeel geaccepteerd: 1) de bedoeling het slachtoffer schade te berokkenen, 2) een ongelijke machtsverhouding tussen dader en het slachtoffer en 3) herhaling over een langere periode (Fekkes et al., 2005; Lui & Graves 2011; Salmivalli & Peets, 2009).

Pesten is een subtype van agressief gedrag (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & van der Meulen, 2011; Salmivalli, 2010). Er wordt onderscheid gemaakt tussen een directe (overt) en relationele vorm van pesten. Direct pestgedrag omvat fysiek, verbaal en materieel pesten (Salmivalli & Peets, 2009). Het relationeel pesten verwijst naar het schade toebrengen aan de relatie tussen leeftijdsgenoten (Hawker & Boulton, 2000).

Pesten komt veelvuldig voor in verschillende contexten (Aquino & Bradfield, 2000; Pellegrini & Long, 2002, Smith & Ananiadou, 2003). Bij tweederde van de kinderen vindt het pesten op school plaats (Van Doorn & Verheij, 2010). Het komt over het algemeen het meeste voor op de basisschool en neemt af tijdens de adolescentie en latere jaren (Fekkes et al., 2005; Smith, Madsen, & Moody, 1999).

De prevalentie van kinderen die pesten en gepest worden varieert in studies. Gemiddeld genomen wordt ongeveer 11% van de kinderen gepest, is 11% van de

kinderen dader en is 4 tot 6% zowel dader als slachtoffer (Haynie et al., 2001; Nansel et al., 2001).

Langere tijd werd aangenomen dat daders kinderen zijn met een gebrek aan sociale vaardigheden, een laag zelfvertrouwen (Pollastri, Cardemill, & O'Donnell 2010), een lage sociale plaats in de groep en dat ze moeilijkheden hebben met het verwerken van sociale informatie (Salmivalli & Peets, 2009). Er is echter ook bewijs dat daders wel een sociaal netwerk hebben (Garandau & Cillessen, 2006). Zelfs als daders niet persoonlijk leuk gevonden worden door klasgenoten, kunnen ze gezien worden als populair, krachtig en 'cool'. Dit komt vooral naar voren wanneer daders beschikken over kenmerken die door leeftijdsgenoten gewaardeerd worden (Prinstein & Cillessen, 2003; Vaillancourt & Hymel, 2006; Warden & Mackinnon, 2003). Hieruit blijkt dat daders toch sociaal vaardig zijn.

Uit onderzoek komt naar voren dat daders een vergroot risico hebben op sociale en psychische problemen, zoals depressiesymptomen (Van der Wal, De Wit en Hirasing, 2003), eenzaamheid, angstsymptomen (Carney, Hazler, Oh, Hibel & Granger, 2010) en een laag gevoel van eigenwaarde, zowel op korte termijn als op lange termijn (Hawker & Boulton, 2000; Rigby, 2000; Salmivalli & Peets, 2009). Een interessante vraag is daarom wat daders beweegt om te gaan pesten. Verscheidene onderzoekers suggereren dat pesten het doel heeft om een dominante positie en een hoge sociale status te verkrijgen in een sociale groep (Pellegrini, 2002; Salmivalli & Peets, 2009). Sociale status is een breed begrip dat op meerdere manieren gedefinieerd kan worden (Rodkin & Berger, 2008). Sociale status wordt gezien als iemands relatieve zichtbaarheid, respect en invloed op anderen in de klas. De rol van de rest van de klas heeft invloed op de sociale status die het kind heeft (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli & Peets, 2009). Daders hechten waarde aan dominantie, gerespecteerd en gewaardeerd worden door leeftijdsgenoten (Salmivalli, Ojanen, Haanpaa, & Peets, 2005). De sociale status omvat dus meerdere aspecten. In dit onderzoek is sociale status gemeten aan de hand van *resource control*, waargenomen populariteit, sociale acceptatie en zelfwaardering.

In de *Resource Control Theory* (RCT) wordt *resource control* gezien als de mate waarin een individu toegang heeft tot hulpbronnen, *resources*. Kinderen die meer mogelijkheden hebben tot het verkrijgen van hulpbronnen hebben een betere machtspositie. Het verschil tussen individuen in het verkrijgen van resources binnen een sociale groep leidt tot sociale dominantie (Hawley, 1999).

De RCT gaat ervan uit dat kinderen strategieën gebruiken om hun machtspositie te verbeteren of om sociale dominantie te creëren (Hawley, 1999; 2003). Voor het verkrijgen van *resource control* kan er gebruik gemaakt worden van coërcieve en prosociale strategieën. Bij het gebruik van een coërcieve strategie wordt er toegang tot

bronnen verkregen op een directe, agressieve manier door bijvoorbeeld af te pakken, te bedreigen en te manipuleren. Bij prosociale strategieën, worden bronnen verkregen door wederkerigheid, vriendschappen en samenwerking met anderen (Hawley, 2003; 2008). Personen die gebruik maken van deze strategie worden gekenmerkt als sociaal vaardig en sociaal aantrekkelijk (Hawley, 2007). Het gebruik van beide strategieën leidt tot de meeste *resource control* en zorgt voor een sociaal dominante positie (Hawley, 2007; Hawley, Little, & Pasupathi, 2002; Pellegrini & Bartini, 2001). Echter is de RCT nog weinig toegepast op pesten.

Uit een van de weinig studies waarin de RCT op pesten is toegepast, blijkt dat ouders, meer dan andere pestrollen, bistrategische en coërcieve strategieën gebruiken en dat zij een hoge mate van *resource control* hebben. In tegenstelling tot ouders hebben slachtoffers een extreem lage *resource control*, maar gebruiken daarentegen wel verschillende dominantie-georiënteerde strategieën. Dat slachtoffers een lage dominantie hebben is een indicatie dat het gebruik van dominantie-georiënteerde strategieën niet garandeert dat iemand sociaal dominant wordt (Olthof et al., 2011).

Naast het verkrijgen van *resource control* neemt ook de populariteit van een kind een centrale functie in als het gaat over de sociale status van kinderen. Waargenomen populariteit (*perceived popularity*) verwijst naar de sociale status van een kind in termen van macht (Ahn, Garandau, & Rodkin, 2010; De Bruijn, Cillessen, & Wissink, 2010; Garandau & Cillessen, 2006; Witvliet et al., 2010) en wordt gerelateerd aan sociale invloed en sociale prestaties van een kind (Olthof et al., 2011).

Kinderen met een hoge waargenomen populariteit hebben macht binnen een groep en ondervinden weinig negatieve gevolgen ten aanzien van het sociaal aversief gedrag dat zij toepassen. Het is dan ook niet verwonderlijk dat het handhaven van waargenomen populariteit een opvallend doel is voor veel kinderen (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009; Troop-Gordon, Visconti, & Kuntz, 2011).

Slachtofferschap en pestgedrag hangen nauw samen met het sociale netwerk en de sociale status van een kind (Ahn et al., 2010; Veenstra, et al., 2007). Uit onderzoek blijkt dat ouders sociaal dominant zijn en sneller als populair worden beschouwd door leeftijdsgenoten (Olthof et al., 2011). Het zijn vaak de impopulaire kinderen die slachtoffer worden van pestgedrag (Coleman & Byrd, 2003).

Een ander aspect van de sociale status van een kind is sociale acceptatie. Dit houdt de mate waarin klasgenoten een kind aardig vinden in. Acceptatie is vaak een negatieve voorspeller van agressie en slachtofferschap. Wanneer kinderen een lage sociale status hebben, zijn ze kwetsbaarder om slachtoffer van pestgedrag te worden (De Bruijn et al., 2010; Hixon, 2009; Schuster, 1999; Veenstra Lindenberg, Munniksmas, & Dijkstra, 2010). Onderzoek naar de sociometrische status laat zien dat ouders vaak niet geliefd zijn bij klasgenoten (Garandau & Cillessen, 2006; Salmivalli et al., 1996). Er

wordt gesteld dat ouders sterkere vriendschapsrelaties onderhouden dan slachtoffers. Echter worden ouders evenveel afgewezen door leeftijdsgenoten als slachtoffers (Meland, Rydning, Lobben, Breidablik, & Ekeland, 2010). Ze scoren beide laag op sociale acceptatie (De Bruijn et al., 2010; Rodkin & Berger, 2008; Salmivalli et al., 1996). Wel zijn ouders meer aangesloten bij grote *peer groups* (Rodkin & Berger, 2008). De meerderheid van bijstanders bemoeit zich niet met deze relatie (Fekkes et al., 2005). Deze niet-betrokkenen scoren het laagste op agressiviteit in tegenstelling tot ouders en slachtoffers (Veenstra et al., 2005) en zijn het meest geliefd in de klas (Salmivalli et al., 1996; Veenstra et al., 2005).

Sociale status wordt ook gemeten door middel van zelfwaardering. Onder zelfwaardering worden de gedachten over jezelf verstaan (Gendron, Williams, & Guerra, 2011). Ouders voelen zichzelf sociaal geaccepteerd doordat zij supporters hebben die hen als leiders zien (Kaloyirou & Lindsay, 2008; Veenstra et al., 2010). Gendron, Williams en Guerra (2011) verwachten dat een hoog niveau van pesten geassocieerd wordt met een lage algemene zelfwaardering. Het blijkt dat kinderen die betrokken zijn bij pesten (ouders en slachtoffers) inderdaad een lagere zelfwaardering hebben (Jankauskiene, Kardelis, Sukys, & Kardeliene, 2008). Uit een meta-analyse blijkt dat een lage zelfwaardering echter meer geldt voor slachtoffers dan voor ouders (Hawker & Boulton, 2000). Het hebben van een negatieve zelfwaardering is een voorspeller om slachtoffer van pesten te worden (Boulton, Smith, & Cowie, 2010; Grills & Ollendick, 2002). Grills en Ollendick (2002) rapporteren dat slachtoffers een lagere zelfwaardering hebben dan ouders en niet-betrokkenen en dat ouders en niet-betrokkenen niet verschillen van elkaar. Uit deze literatuur blijkt dat de relatie tussen pesten en zelfwaardering niet eenduidig is.

Om verschillende aspecten van sociale status van ouders te onderzoeken werden zij in deze studie vergeleken met slachtoffers en niet-betrokkenen qua *resource control*, waargenomen populariteit en sociale acceptatie. Er is tevens gekeken naar hoe deze groepen zichzelf zien op het gebied van zelfwaardering. Uit de literatuur komt naar voren dat ouders een dominante positie in de groep innemen. Op basis van deze gegevens verwachtten wij dat ouders meer *resource control* hebben en als populairder worden gezien dan slachtoffers en niet-betrokkenen. Tevens blijkt uit bovenstaande literatuur dat niet-betrokkenen meer geaccepteerd worden dan ouders en slachtoffers. Dit verwachtten we ook terug te zien in ons onderzoek. Daarentegen werd verwacht dat bij ouders een hoge zelfwaardering naar voren komt via zelfrapportage en dat de zelfwaardering van de niet-betrokken kinderen overeenkomt met die van de ouders.

Methode

Participanten

Het databestand behorende bij dit onderzoek bevatte gegevens van 1001 kinderen, waarvan 487 (48.65%) jongens en 501 (50.05%) meisjes. Daarnaast deden 7 (1.30%) kinderen niet mee aan het onderzoek, daar de ouders geen toestemming voor deelname hebben gegeven. De kinderen uit het databestand kwamen uit de groepen 6, 7 en 8 vanuit 35 verschillende basisscholen verspreid over midden- en zuid Nederland. In totaal deden er 40 klassen mee aan dit onderzoek. De gemiddelde leeftijd van de jongens was 11 jaar en 2 maanden. De gemiddelde leeftijd van de meisjes was 11 jaar en 1 maand. De gemiddelde leeftijd van de totale onderzoeksgroep was 11 jaar en 1 maand (leeftijd varieerde van 8 jaar en 9 maanden tot 13 jaar en 5 maanden). De gemiddelde leeftijd per leerjaar 6 (n= 299) is 10 jaar en 2,5 maand. De groepen 7 (n= 265) en 8 (n= 89) hebben een gemiddelde van 11 jaar en 3 maanden en 12 jaar en 5 maanden. Daarnaast deden er ook combinatiegroepen mee aan het onderzoek. Voor groep 6-7 (n= 81) geldt een gemiddelde leeftijd van 10 jaar en 8 maanden, voor groep 7-8 (n= 169) een gemiddelde leeftijd van 11 jaar en 8 maanden en voor de groep 6-7-8 (n=78) geldt een gemiddelde leeftijd van 11 jaar en 4 maanden.

Van de kinderen kwam 95,8% oorspronkelijk uit Nederland, 0,4% van de participanten kwam uit de Nederlandse Antillen en 0,1% van de participanten kwam uit Turkije en Suriname. Het percentage van kinderen dat uit een ander Europees land kwam was 1,3%. Van 1,6% van de kinderen is de afkomst niet bekend of was het antwoord op de vraag niet ingevuld. Bij 817 kinderen (95,1%) kwamen beide ouders uit Nederland. Bij 168 kinderen (4,9%) kwamen één of beide ouders oorspronkelijk niet uit Nederland. Doorgaans geldt een kind als allochtoon indien minstens één van de ouders in het buitenland is geboren (Olthof et al., 2011).

Procedure

Voor dit onderzoek is er gebruik gemaakt van reeds verzamelde data door thesis studenten. Wanneer de school toestemming gegeven had voor medewerking, werden ouders middels een brief geïnformeerd over het onderzoek. De ouders hadden de mogelijkheid om deelname aan het onderzoek te weigeren door een antwoordformulier terug te sturen. Tevens hadden de kinderen gedurende het gehele onderzoek de mogelijkheid om af te zien van deelname. Om de professionaliteit van het onderzoek te waarborgen was er voor de afnameleiders een onderzoeksprotocol beschikbaar.

Het onderzoek bestond uit drie onderdelen; de afname van een klassikale vragenlijst (zelfrapportage), individuele interviews (peerrapportage) en een leerkrachtvragenlijst. Als eerste werd de klassikale vragenlijst door de proefleiders afgenomen in de klas van de kinderen. De klassikale vragenlijst werd voorafgegaan door

een algemene instructie, waarna de kinderen de vragenlijst per onderdeel konden invullen. Na elk onderdeel werd er een specifieke instructie gegeven door de onderzoekers, waarna de kinderen zelfstandig verder konden. Tijdens het invullen van de vragenlijst was het van belang dat de kinderen dit individueel deden. Tevens waren tijdens de afname twee proefleiders aanwezig voor het beantwoorden van vragen en om te controleren of het invullen van de vragenlijst correct verliep. De afname van de klassikale vragenlijst duurde ongeveer 30 minuten.

Ten tweede werden de kinderen individueel geïnterviewd op basis van peernominaties. Er is gekozen voor een individueel interview, aangezien het voor een kind confronterend kan zijn om klassikaal een lijst in te vullen waarin klasgenoten worden genoemd. De interviews werden afzonderlijk, in een besloten ruimte afgenomen. Voorafgaand aan het interview werd het kind verteld dat alles wat hij/zij zou gaan vertellen vertrouwelijk was. Per vraag konden kinderen maximaal vijf klasgenoten nomineren. De kinderen kregen een namenlijst van hun klasgenoten als geheugensteun. Zelfnominatie was op de meeste vragen niet toegestaan. De antwoorden van de kinderen werden op het moment zelf genoteerd en ingevoerd in een computer. Het interview duurde ongeveer 30 minuten per kind.

Ten derde werd de leerkracht gevraagd om een vragenlijst in te vullen per leerling over de mate van *resource control*. Dit nam ongeveer vijf minuten per kind in beslag.

Meetinstrumenten

Pestrollenvragenlijst

De pestrollenvragenlijst is gebruikt binnen het individuele interview (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva, & Van der Meulen, 2011).

Pestrollen

Voorafgaand het onderzoek kregen de kinderen een algemene definitie van het begrip pesten te horen. Deze definitie werd gebruikt om een eenduidig beeld te creëren over het begrip pesten. De definitie luidde: *“Een leerling wordt gepest wanneer één andere leerling of een paar andere leerlingen: 1) gemene dingen tegen hem/haar zeggen, uitschelden of belachelijk maken; 2) hem/haar volkomen negeren of expres niet mee laten doen; 3) hem/haar slaan, schoppen, duwen, opzij schuiven, of in een kamer opsluiten; 4) leugens of valse roddels over hem/haar vertellen zodat andere kinderen hem/haar stom vinden; 5) andere van zulke gemene dingen met hem/haar uithalen. Als zulke dingen vaak gebeuren, en het is moeilijk voor dat kind om zichzelf te verdedigen, dan is het pesten. Het is ook pesten als een leerling vaak geplaagd wordt op een gemene manier. Maar het is geen pesten als het plagen op een aardige of leuke manier wordt gedaan. Het is ook geen pesten wanneer twee leerlingen die ongeveer even sterk of*

machtig zijn ruzie maken of vechten". Na het bespreken van de definitie werd de pestrollenvragenlijst afgenomen. Om de nominaties van daders te verkrijgen werd bij elke vorm van pesten aan de hand van een lijst met gedragingen gevraagd: 'Ken je iemand van je klasgenoten die op deze manier pest? Zo ja wie zijn dat dan?'. Voor slachtoffers werd de vraag gesteld: 'Ken je iemand van je klasgenoten die op deze manier gepest wordt? Kun je mij de namen noemen? Wie zijn dat dan?'. In dit onderzoek zijn de pestrollen dader en slachtoffer gebruikt. De kinderen werden ingedeeld in daders, slachtoffers en niet-betrokkenen. Er is gewerkt met proportiescores (Goossens, Olthof & Dekker, 2006). Per item werd gekeken hoeveel nominaties een kind had ontvangen en dit werd gedeeld door alle nominatoren minus één. De globale pestscore werd berekend door het gemiddelde te nemen van twee items waar het kind het hoogst op scoort (Olthof et al, 2011). Hetzelfde werd gedaan voor slachtoffers. Wanneer een kind een daderscore hoger dan 0.15 had en een globale slachtofferscore lager dan 0.15, werd het kind aangewezen als dader. Ditzelfde percentage werd aangehouden voor slachtofferschap. Wanneer de score op dader- en slachtofferscore onder de 0.15 lag, werd dit kind als niet-betrokkene beschouwd (Goossens et al., 2006; Olthof et al., 2011). In totaal bleken er 96 slachtoffers, 169 daders en 710 niet-betrokken kinderen te zijn.

Resource control

Resource control is in dit onderzoek bepaald aan de hand van de procedure van Hawley (2003) en gemeten met een zelfrapportage, peer nominaties en een leerkrachtvragenlijst. De drie onderdelen bevatten dezelfde zes vragen over *resource control* en hadden onder andere betrekking op het bemachtigen van de leukste spullen of de beste plaatsen, in het middelpunt van de belangstelling staan, het winnen van andere kinderen en in een spel de leukste dingen te doen krijgen.

In de klassikale vragenlijst konden de kinderen antwoord geven op een 5-puntschaal van 1 (nooit of bijna nooit) tot 5 (heel vaak). Een hoge score op de items geeft een hoge mate van *resource control* weer en een lage score een lage mate van *resource control*. De mate van *resource control* volgens de kinderen zelf is berekend door het gemiddelde te nemen van de zes vragen die betrekking hebben op *resource control*. De zelfrapportage heeft een Cronbach's alpha van .80, wat een goede interne consistentie weergeeft.

Aan de hand van peernominaties in het kindinterview, zijn er per item proportiescores berekend door het aantal ontvangen nominaties te delen door het aantal kinderen in de klas min één. Dit is gedaan om rekening te houden met verschil in klassengroottes. Er kan gesproken worden van een goede interne consistentie (Cronbach's alpha = .91).

Daarnaast werden de leerkrachten gevraagd in een leerkrachtvragenlijst de

resource control per leerling te beoordelen. Op elk item kon geantwoord worden op een 5-puntschaal van 1 (nooit of bijna nooit) tot 5 (heel vaak). De mate van *resource control* volgens de leerkracht is berekend door het gemiddelde te nemen van de zes vragen en deze per klas te normaliseren door middel van een RANKIT (Salmivalli & Voeten, 2004). Het normaliseren is gedaan om vergelijking tussen leerkrachten mogelijk te maken, die mogelijk verschillende normen en waarden hanteren. De leerkrachtvragenlijst had met een Cronbach's alpha van .95 een goede interne consistentie.

Waargenomen populariteit

Om een beeld te verkrijgen van de waargenomen populariteit in een klas, zijn er twee specifieke vragen gesteld uit het kindinterview. De twee open vragen hadden betrekking op hoe vaak een kind middels peernominaties betiteld werd als (im)populair: "Welke kinderen uit jouw klas zijn populair?" en "Welke kinderen uit jouw klas zijn niet populair?". De waargenomen populariteit is berekend door het aantal keren dat een kind als impopulair werd bestempeld per klas te standaardiseren. Dit werd vervolgens afgetrokken van het aantal keren dat een kind als populair is benoemd. Ook dit resultaat was eerst per klas gestandaardiseerd. Vervolgens werd deze verschilscore per klas gestandaardiseerd. De gebruikte methode is gebaseerd op de methode van Cillessen en Mayeux (2004).

Sociale acceptatie

Door gebruik te maken van twee open vragen uit het individuele interview is een beeld van de sociale acceptatie van de kinderen gevormd. De vragen betroffen de (on)aardigheid van de kinderen uit de klas. Zo werd er aan de kinderen gevraagd: "welke kinderen uit jouw klas vind jij het aardigst" en "welke kinderen vind jij het onaardigst?". Deze methode is afgeleid van Coie, Dodge en Coppotelli (1982). De sociale acceptatie is berekend door het aantal nominaties voor beide vragen te standaardiseren per klas. Daarna is van het gestandaardiseerde aantal onaardige nominaties de gestandaardiseerde aantal aardige nominaties afgetrokken. Dit verschil is nogmaals gestandaardiseerd om de interpretatie te vergemakkelijken.

Zelfwaardering van ouders, slachtoffers en niet-betrokkenen

Om de zelfwaardering van ouders, slachtoffers en niet-betrokkenen te meten, is gekozen voor zes items uit de subschaal 'gevoel van eigenwaarde' van de Competentie Belevingsschaal voor Kinderen (CBSK; Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh, & Ten Brink, 1997). Dit is verwerkt in het klassikale interview. De kinderen dienen bij deze subschaal (Cronbach's alpha = 0.80) antwoord te geven op een vierpuntschaal van 1 (helemaal waar negatief) tot 4 (helemaal waar positief). Een kind krijgt twee stellingen, waarbij het moet kiezen wat het beste bij diegene past. Een item uit de test is: 'sommige

kinderen zijn tevreden met zichzelf als persoon' maar 'andere kinderen zijn vaak niet tevreden met zichzelf als persoon'. Vervolgens diende het kind aan te geven of de gekozen uitspraak 'een beetje waar' of 'helemaal waar' is. Voor het berekenen van de totaalscore zijn enkele items omgepooled. De gemiddeld totaal behaalde score per kind was 20.2. Door de scores te berekenen, die behaald zijn op de items, ontstaat een schaalscore. Volgens de COTAN wordt de betrouwbaarheid van de test als voldoende beoordeeld. Gekeken naar de validiteit wordt de begripsvaliditeit als voldoende beoordeeld en de criteriumvaliditeit als onvoldoende (Evers, Braak, Frima, & Vliet-Mulder, 2009-2011).

Resultaten

Om te onderzoeken of de groepen pestrollen (daders, slachtoffers en niet-betrokkenen) verschillen in hun scores op de afhankelijke variabelen (*resource control*, waargenomen populariteit, sociale acceptatie en zelfwaardering) is er een multivariate variantieanalyse (MANOVA) uitgevoerd. In tabel 1 zijn de correlaties tussen de afhankelijke variabelen te vinden. Tabel 2 toont de beschrijvende statistieken van de variabelen.

Tabel 1

Pearson Product-Moment Correlaties tussen de afhankelijke variabelen sociale status (977 ≤ N ≤ 1001)

	<i>Resource control – zelf-rapportage</i>	<i>Resource control – leerkracht</i>	<i>Resource control – peernominaties</i>	Waargenomen populariteit	Sociale acceptatie	Zelfwaardering
<i>Resource control – zelf-rapportage</i>	-					
<i>Resource control – leerkracht</i>	.22*	-				
<i>Resource control – peernominaties</i>	.21*	.59*	-			
Waargenomen populariteit	.26*	.60*	.66*	-		
Sociale acceptatie	.06	-.04	-.11*	.16*	-	
Zelfwaardering	.23*	.09**	.09**	.16*	.16*	-

* p < .001 ** p < .01

Tabel 2

Gemiddelde scores per groep op sociale status (standaardafwijkingen tussen haakjes)

Variabele	Slachtoffers	<i>n</i>	Daders	<i>n</i>	Niet-betrokkenen	<i>n</i>
<i>Resource control</i>	2.40 (0.70)	95	2.96 (0.67)	164	2.68 (0.60)	694
-zelfrapportage						
<i>Resource control</i>	-0.82 (0.94)	95	0.81 (0.91)	164	-.08 (0.86)	694
- leerkracht ¹						
<i>Resource control</i>	-0.53 (0.78)	95	0.93 (0.78)	164	-0.13 (0.86)	694
- peer-						
nominaties ¹						
Waargenomen	-1.42 (0.76)	95	0.86 (0.87)	164	0.02 (0.76)	694
populariteit ²						
Sociale	-0.67 (1.01)	95	-0.68 (0.93)	164	0.32 (0.78)	694
acceptatie ²						
Zelfwaardering	3.01 (0.72)	95	3.41 (0.55)	164	3.34 (0.58)	694

Noot. ¹ via Rankit genormaliseerde scores. ² Z-scores

Gezien de assumptie van normaliteit ernstig geschonden was voor de variabele *resource control*, gebaseerd op peernominaties, is de score op deze variabele genormaliseerd door transformatie via de RANKIT procedure (Salmivalli & Voeten, 2004). Op deze manier is de scheefheid van de variabele voldoende gereduceerd.

De assumptie homogeniteit van varianties is geschonden. Om deze reden is er gekozen voor de Games-Howell post-hoc procedure, omdat deze rekening houdt met ongelijke groepsgroottes en heterogeniteit van varianties (Stevens, 1999).

Uit de multivariate toetsing is gebleken dat er sprake is van een significant groot effect van de groepen pestrollen op de zes verschillende afhankelijke variabelen (*Wilks' Lambda* = .45; $F(12,1890)=77.30$; $p < .001$, $\eta_p^2 = .33$).

Bij het vergeleken van de afhankelijke variabelen afzonderlijk, is er gebruik gemaakt van een Bonferroni gecorrigeerde alpha. Wanneer naar deze resultaten wordt gekeken, blijken er significante verschillen te zijn binnen de groepen op alle afhankelijke variabelen (in alle gevallen $p < .008$). De resultaten uit de univariate toetsing zijn te vinden in tabel 3.

Tabel 3

Resultaat univariate toetsing groepen pestrollen op de zes afhankelijke variabelen

	<i>F</i> (2,950)	<i>p</i>	η_p^2
<i>Resource control</i> - zelfrapportage	25.61	.00	.05
<i>Resource control</i> - leerkracht	114.20	.00	.19
<i>Resource control</i> - peernominaties	127.88	.00	.21
Waargenomen populariteit	255.85	.00	.35
Sociale acceptatie	135.47	.00	.22
Zelfwaardering	15.42	.00	.03

De proportie variantie verklaard door de groepen pestrollen is het grootst voor de variabele 'waargenomen populariteit' ($\eta_p^2=.35$). Dit wordt als een groot effect beschouwd. In de tabel is te zien dat de andere variabelen een kleiner effect hebben. 'Waargenomen populariteit' heeft de meeste invloed op de verschillende pestrollen.

De post-hoc procedure (paarsgewijze vergelijking) liet de volgende resultaten zien:

Resource control

Daders scoren significant hoger op zelfgerapporteerde *resource control* dan slachtoffers en niet-betrokken kinderen ($p < .001$). Niet-betrokken kinderen scoren significant hoger dan slachtoffers ($p < .001$).

Gekeken naar *resource control* gerapporteerd door de leerkracht blijkt tevens dat daders significant hoger scoren dan slachtoffers en niet-betrokken kinderen ($p < .001$). Niet-betrokken kinderen scoren significant hoger op leerkracht gerapporteerde *resource control* dan slachtoffers ($p < .001$).

Slachtoffers scoren significant lager op *resource control* door peernominaties dan daders en niet-betrokkenen ($p < .001$ in beide gevallen). Daders scoren significant hoger op *resource control* door peernominaties dan niet-betrokkenen ($p < .001$).

Er is dus steeds hetzelfde patroon te zien bij *resource control*, namelijk dat daders het hoogst scoren, gevolgd door de niet-betrokkenen, met slachtoffers als laagste score.

Waargenomen populariteit

Zowel daders als niet-betrokkenen scoren significant hoger op waargenomen populariteit dan slachtoffers ($p < .001$ in beide gevallen). De niet-betrokken kinderen scoren significant lager op waargenomen populariteit dan daders ($p < .001$).

Sociale acceptatie

Er is geen significant verschil gevonden tussen slachtoffers en daders op sociale acceptatie. Zowel slachtoffers als daders blijken significant lager te scoren op sociale acceptatie dan niet-betrokkenen ($p < .001$ in beide gevallen).

Zelfwaardering

Zowel daders als niet-betrokkenen scoren significant hoger op zelfwaardering dan slachtoffers ($p < .001$ in beide gevallen). Tussen daders en niet-betrokkenen is geen significant verschil gevonden op zelfwaardering.

Conclusie en discussie

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: Verschillen daders, slachtoffers en niet-betrokken kinderen op het gebied van sociale status? Om deze vraag te beantwoorden zijn daders, slachtoffers en niet-betrokken kinderen met elkaar vergeleken op de verschillende maatstaven van sociale status. Sociale status is bekeken aan de hand van *resource control*, waargenomen populariteit, sociale acceptatie en zelfwaardering. Verscheidene onderzoekers suggereren dat pesten het doel heeft om een dominante positie en een hoge sociale status te verkrijgen in een sociale groep (Pellegrini, 2002; Salmivalli & Peets, 2009). De verwachtingen op basis van deze gegevens zijn dan ook dat daders een dominantere positie en een hogere sociale status hebben dan slachtoffers en niet-betrokkenen.

Gezien de recente visie op sociale status, waarbij sociale status uitgedrukt wordt in termen van '*resource control*', kan er gesteld worden dat daders een hogere mate van *resource control* hebben dan slachtoffers en niet-betrokken kinderen, ongeacht informant (peer-, leerkracht- of zelfrapportage). Hieruit kan er geconcludeerd worden dat daders een betere machtspositie hebben, wat leidt tot een betere sociale status in vergelijking met slachtoffers en niet-betrokken kinderen. Niet-betrokken kinderen scoren hoger op *resource control* dan slachtoffers. Dit blijkt tevens uit eerder onderzoek van Olthof et al. (2011).

Kijkend naar de visie op sociale status, waarbij sociale status uitgedrukt wordt in termen van 'waargenomen populariteit', kan er gesteld worden dat slachtoffers een lagere mate van waargenomen populariteit hebben dan daders en niet-betrokkenen. Daders blijken in overeenstemming met de verwachtingen (Olthof et al., 2011) het meest populair te zijn boven niet-betrokken kinderen en slachtoffers. Het zijn vaak de impopulaire kinderen die slachtoffer worden van pestgedrag (Coleman & Byrd, 2003). Daders zijn dus het meest effectief in het bereiken en/of behouden van een hoge sociale status onder leeftijdsgenoten.

Gezien de visie op sociale status, waarbij sociale status uitgedrukt wordt in termen van 'sociale acceptatie', kan er gesteld worden dat zowel daders als slachtoffers veel minder aardig gevonden worden door leeftijdsgenoten dan niet-betrokkenen. Dit is in overeenstemming met wat er gesteld wordt in eerder onderzoek (De Bruijn et al., 2010; Rodkin & Berger, 2008; Salmivalli et al., 1996).

Tevens bieden de resultaten van dit onderzoek ondersteuning voor het idee dat daders en niet-betrokken kinderen een hogere zelfwaardering hebben dan slachtoffers. Uit ons onderzoek blijkt dat er tussen daders en niet-betrokken kinderen geen verschil bestaat in de mate van zelfwaardering. In eerder onderzoek wordt dit bevestigd (Hawker & Boulton, 2000). Echter blijkt uit onderzoek van Jankauskiene et al. (2008) dat kinderen die betrokken zijn bij pesten (daders en slachtoffers) een lagere zelfwaardering hebben dan niet-betrokken kinderen. Dit resultaat komt niet overeen met bovenstaande resultaten. Een verklaring hiervoor is wellicht dat het onderzoek van Jankauskiene et al. (2008) alleen gebruik maakt van zelfrapportage. Het onderzoek van Hawker en Boulton (2000) en dit huidige onderzoek maken gebruik van zelf- en *peerrapportage* en van leerkrachtvragenlijsten. Hieruit blijkt dat daders en slachtoffers zichzelf een lagere zelfwaardering toewijzen dan *peers* en leerkrachten hun geven.

Als antwoord op de onderzoeksvraag kunnen wij stellen dat er verschillen bestaan tussen daders, slachtoffers en niet-betrokken kinderen op het gebied van sociale status. Afgezien van sociale acceptatie, scoren daders het hoogst op sociale status. Slachtoffers laten daarentegen een lage mate van sociale status zien. Niet-betrokken kinderen hebben een gemiddelde sociale status, afgezien van sociale status gemeten op sociale acceptatie. Dit houdt in dat de resultaten uit dit onderzoek aan onze verwachtingen en eerder onderzoek voldoen.

Er zijn echter ook een aantal beperkingen aan dit onderzoek. Bij het afnemen van de zelf- en *peerrapportages* kan er sprake zijn geweest van sociaal wenselijk antwoorden van de kinderen, aangezien pesten een erg gevoelig onderwerp is (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). Uit de kindinterviews is gebleken dat sommige kinderen het moeilijk vinden iets negatiefs over klasgenoten te melden aan de onderzoekers. Om deze reden zijn er naast zelfrapportages en *peernominaties* ook kindspecifieke- en leerkrachtvragenlijsten gebruikt. De sociaal wenselijke antwoorden kunnen de resultaten hebben beïnvloed op de wijze dat niet elk kind eerlijk is geweest, waardoor er geen realistisch beeld ontstaat van de onderlinge verhoudingen in de klas. Hierdoor valt de betrouwbaarheid van het onderzoek mogelijk lager uit. Daarnaast blijven de *peernominaties* gericht op de klas, terwijl kinderen regelmatig aangeven dat zij gepest worden door kinderen buiten hun klas. Daders of slachtoffers uit andere klassen zijn niet meegenomen in dit onderzoek.

Leerkrachten gaven aan het vervelend te vinden dat de terugkoppeling van de resultaten erg oppervlakkig is door de anonimiteit van het onderzoek. Zij zouden graag meer specifieke informatie willen, aangezien sommige resultaten erg belangrijk zijn voor de ontwikkeling van de kinderen. De keerzijde van het teveel informatie geven over het kind aan leerkrachten is dat de onderzoeker dit moet vermelden aan het kind. Het is niet ethisch als onderzoekers informatie uitwisselen met leerkrachten zonder dat het kind hier van op de hoogte is. Ook vraagt dit onderzoek veel van een klas en leerkracht qua tijd en planning en waren de vragen voor groep 6 lastig om te beantwoorden, waardoor er tijd vrij moest worden gemaakt voor extra uitleg.

Met betrekking tot de generalisatiemogelijkheden moet er rekening gehouden worden met het niet kunnen uitvoeren van een a-selecte steekproef. Wel spreiden de klassen zich over meerdere regio's in Nederland.

Met betrekking tot de resultaten komt er naar voren dat ouders een hoge status hebben, wat inhoudt dat zij veel aanzien en macht vertonen. Deze hoge status is eigenlijk zorgelijk, omdat het gedrag van deze kinderen leeftijdsgenoten benadeeld.

Dit onderzoek heeft tevens een aantal sterke kanten, zoals een relatief grote steekproef en het gebruik van meerdere informant(en). Daarnaast zijn de vragenlijsten duidelijk verwoord, waardoor de kinderen dezelfde vragen krijgen en er één lijn is tussen de interviewers. Dit werd ook mede behaald door het opgestelde onderzoeksprotocol. Het beeld wat wordt gecreëerd van de klas geeft veel inzicht in onderlinge verhoudingen.

Een vervolgonderzoek kan op een herhalingsonderzoek zijn, aangezien er een cross-sectionale studie is afgenomen en geen longitudinaal onderzoek. Dit onderzoek is nodig om aan te geven dat pesten voorafgaat aan de sociale status van kinderen.

Tot slot kunnen we concluderen dat, ondanks de beperkingen van dit onderzoek, de meerwaarde is dat het heeft aangetoond dat er verschillen bestaan tussen ouders, slachtoffers en niet-betrokken kinderen op het gebied van sociale status en dat ouders hier het hoogst op scoren. Deze inzichten kunnen een waardevolle bijdrage leveren aan de ontwikkeling van interventies tegen pesten.

Het is lastig interventies te bedenken, gezien ouders geliefd zijn en voordelen halen uit het pesten, maar hiermee het slachtoffer veel schade berokkenen. Interventies zouden meer gericht kunnen zijn op het verminderen van de relatie tussen pesten en een hoge sociale status door niet alleen het pestgedrag te onderdrukken, maar ouders niet te laten profiteren van hun gedrag.

Leerkrachten zouden bijvoorbeeld de *resource controle* van ouders kunnen verminderen, door minder dominante kinderen gelijke kansen te geven in het verkrijgen van bijvoorbeeld het beste speelgoed of de beste plek. Olthof et al. (2011) geven tevens aan dat interventies ook gericht kunnen zijn op de reputatie van ouders bij leeftijdsgenoten. Interventies kunnen de houding van kinderen in de klas aanpassen,

zodat pesten niet langer gezien wordt als 'cool', maar meer als een 'niet coole' strategie van iemand die geen minder agressieve manier van aandacht trekken kan aannemen.

Literatuurlijst

- Ahn, H., Garandeau, C. F., & Rodkin, P. C. (2010). Effects of classroom embeddedness and density on the social status of aggressive and victimized children. *The Journal of Early Adolescence, 30*, 76-101.
- Aquino, K., & Bradfield, M. (2000). Perceived victimization in the workplace: The role of situational factors and victim characteristics. *Organization Science, 11*, 525-537.
- Boulton, M. J., Smith, P. K., & Cowie, H. (2010). Short-term longitudinal relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perceptions. *School Psychology International, 31*, 296-311. doi: 10.1177/0143034310362329
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development, 75*, 147-163.
- Carney, J. V., Hazler, R. J., Oh, I., Hibell, L. C., & Granger, D. A. (2010). The relations between bullying exposures in middle childhood, anxiety, and adrenocortical activity. *Journal of School Violence, 9*, 194-211.
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.
- Coleman, P. K., & Byrd, C. P. (2003). Interpersonal correlates of peer victimization among young adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 301-314.
- De Bruijn, E. H., Cillessen, A. H. N., & Wissink, I. B. (2010). Associations of peer acceptance and perceived popularity with bullying and victimization in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence, 30*, 543-566.
- Evers, A., Braak, M.S.L., Frima, R.M., & Vliet-Mulder, J.C. van (2009-2011). *COTAN Documentatie*. Amsterdam: Boom test uitgevers.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81-91.
- Garandeau, C. F., & Cillessen, A. H. N. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 612-625.
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence, 10*, 150-164.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New Participant Role Scales: comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*, 343-357.

- Grills, A. E., & Ollendick, T. H. (2002). Peer victimization, global self-worth, and anxiety in middle school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 31*, 59-68.
- Haynie, D. L., Nansel, T., Eitel, P., Crump, A. D., Saylor, K., Yu, K., & Simons-Morton, B. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *The Journal of Early Adolescence, 21*, 29-49. doi: 10.1177/0272431601021001002
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (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.
- Hawley, P. H. (1999). The ontogenesis of social dominance: A strategy-based evolutionary perspective. *Developmental Review, 19*, 97-132.
doi:10.1006/drev.1998.0470
- Hawley, P. H. (2003). Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted machiavellian. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 279-309. doi:10.1353/mpq.2003.0013
- Hawley, P. H. (2007). Social dominance in childhood and adolescence: Why social competence and aggression may go hand in hand. In P. H. Hawley, T. D. Little, & P. C. Rodkin (Eds.), *Aggression and adaptation. The bright side to bad behavior* (pp. 1-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hawley, P. H. (2008). Competition and social and personality development: Some consequences of taking Darwin seriously. *Anuario de Psicología, 39*, 193-208.
- Hawley, P. H., Little, T. D., & Pasupathi, M. (2002). Winning friends and influencing peers: Strategies of peer influence in late childhood. *International Journal of Behavioral Development, 26*, 466-474. doi:10.1080/01650250143000427
- Hixon, S. (2009). Psychosocial processes associated with bullying and victimization. *The Humanistic Psychologist, 37*, 257-270. doi: 10.1080/08873260903113519
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S., & Kardeliene, L. (2008). Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior and Personality. 36*, 145-162.
- Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2008). The self-perceptions of bullies in Cyprus primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 23*, 223-235. doi: 10.1080/08856250802130426
- LaFontana, K.M., & Cillessen, H.N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: a multimethod assessment. *Developmental Psychology, 38*, 635-647.
- Lui J., & Graves, N. (2011) Childhood bullying: A review of constructs, concepts, and nursing implications. *Public Health Nursing, 26*, 556-568. doi: 10.1111/j.1525-1446.2011.00972.x

- Meland, E., Rydning, J. H., Lobben, S., Breidablik, H., & Ekeland, T. J. (2010). Emotional, self-conceptual, and relational characteristics of bullies and the bullied. *Scandinavian Journal of Public Health, 38*, 359-367. doi: 10.1177/1403494810364563
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth, prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 285*, 2094-2100.
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist, 37*, 151-163. doi: 10.1207/S15326985EP3703_2
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2001). Dominance in early adolescent boys: affiliative and aggressive dimensions and possible functions. *Merrill-Palmer Quarterly, 47*, 142-163.
- 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*, 259-280.
- Pollastri, A. R., Cardemill, E. V., O'Donnell, E. H. (2010). Self-esteem in pure bullies and bully/victims: A longitudinal analysis. *Journal of Interpersonal Violence, 25*, 1489-1502. doi: 10.1177/0886260509354579
- Prinstein, M. J., & Cillessen, A. H. N. (2003). Forms and functions of adolescent peer aggression associated with high levels of peer status. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 310-342.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & Meulen, M. van der (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology, 49*, 339-359.
- Rigby, K. (2001). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent well-being. *Journal of Adolescence, 23*, 57-68.
- Rodkin, P.C., & Berger, C. (2008). Who bullies whom? Social status asymmetries by victim gender. *International Journal of Behavioral Development, 32*, 473-485.
- Salmivalli, C. (2009). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*, 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Salmivalli, C., Ojanen, T., Haanpää, J., & Peets, K. (2005). "I'm O.K. but you're not" and other peer relational schemas: Explaining individual differences in children's social goals. *Developmental Psychology, 41*, 363-375. doi:10.1037/0012-1649.41.2.363

- 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.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246-258.
- Schuster, B. (1999). Outsiders at school: The prevalence of bullying and its relation with social status. *Group Processes Intergroup Relations*, 2, 175-190. doi: 10.1177/1368430299022005
- Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2003). The nature of school bullying and the effectiveness of school-based interventions. *Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 5, 189-209.
- Smith, P.K., Madsen, K.C., & Moody, J.C. (1999). What causes the age decline in reports of being bullied at school? Towards a developmental analysis of risks of being bullied. *Educational Research*, 41, 267-285. doi: 10.1080/001318899041030
- 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.
- Stevens, J.P. (1999). *Intermediate statistics: A modern approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Troop-Gordon, W., Visconti, K. J., & Kuntz, K. J. (2011). Perceived popularity during early adolescence: Links to declining school adjustment among aggressive youth. *The Journal of Early Adolescence*, 31, 125-151.
- Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2006). Aggression and social status: the moderating roles of sex and peer-valued characteristics. *Aggressive Behavior*, 32, 396-408. doi: 10.1002/ab.20138
- Van der Wal, M. F., De Wit, C. A. M., & Hirasing, R. A. (2003). Psychosocial health among young victims and offenders of direct and indirect bullying. *Pediatrics*, 111, 1312-1317.
- Van Doorn, E. C., & Verheij, F. (2010). *Adaptief behandelen op school*. Assen: Gorcum.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., Winter de, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41, 672-682.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., De Winter, A. F., Zijlstra, B. J. H., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2007). The dyadic nature of bullying and victimization: Testing a dualperspective theory. *Child Development*, 78, 1843-1854.

- Veenstra R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance, And Rejection: Giving Special Attention To Status, Affection, And Sex Differences. *Child Development, 81*, 480–486.
- Veerman, J. W., Straathof, M. A. E., Treffers, D. A., Van den Bergh, B. R. H., & ten Brink, L. T. (1997). *Competentiebelevingsschaal voor Kinderen (CSBK). Handleiding*. Lisse: Swets Test Services.
- Warden, D., & Mackinnon, S. (2003). Prosocial children, bullies and victims: An investigation of their sociometric status, empathy and social problem-solving strategies. *British Journal of Developmental Psychology, 21*, 367-385.
- Witvliet, M., Olthof, T., Hoeksma, J. B., Goossens, F. A., Smits, M. S. I., & Koot, H. M. (2010). Peer group affiliation of children: The role of perceived popularity, likeability and behavioral similarity in bullying. *Social Development, 19*, 285-303.