

Explorerend onderzoek naar de percepties van leerkrachten en leerlingen op pesten, de aanpak en de effectiviteit van de aanpak op de middelbare school

Bachelor Thesis, 'Pesten in verschillende contexten'

Universiteit Utrecht

Alkema, A.	3938425
Berkel van, R.	3934012
Joosten, L.E.M.	4233409
Lettinga, N.	4218329
Weelink, K.	4222261

Docent: Dr. P. Baar

Tweede beoordelaar: Drs. C. Tijsseling

Cursus: Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen

Cursuscode: 200600042

Departement Pedagogische Wetenschappen

Instelling: Universiteit Utrecht

Cursusjaar: 2013-2014

Datum: 20 juni 2014

Samenvatting

De aanleiding van dit onderzoek was het relatief hoge percentage pestgedrag op de school en de behoefte aan een nieuw pestprotocol. De onderzoeksresultaten van dit onderzoek, met name de resultaten over de ervaren effectiviteit van zowel de leerkrachten als de leerlingen, zouden kunnen bijdragen aan de ontwikkeling van een nieuw pestprotocol. Het doel van deze studie was het inzicht verkrijgen in de percepties van leerkrachten en leerlingen over pesten, de aanpak en de ervaren effectiviteit van de aanpak op de middelbare school. De onderzoekers gebruikten de resultaten om de school inzicht te geven in de huidige situatie waar zij hun nieuwe pestprotocol op aan kunnen passen. Voor deze studie werden 5 leerkrachten en 14 leerlingen geïnterviewd middels een topicinterview. Deze interviews werden vervolgens kwalitatief geanalyseerd. Resultaten lieten zien dat de leerkrachten geen eenduidig beeld hadden over het bestaan van het huidige pestprotocol. Leerlingen gaven voornamelijk aan dat er strengere maatregelen moesten zijn tegen pesten. Deze studie benadrukt de noodzaak tot consensus te komen tot een passend pestprotocol. Zowel leerkrachten als leerlingen zouden hiervan op de hoogte moeten zijn en hun kennis over pesten moeten vergroten. Tevens is het van belang dat er meer toezicht in de openbare ruimtes komt.

Sleutelwoorden: pesten, visie, aanpak, ervaren effectiviteit, leerkrachten, leerlingen

Abstract

Occasion of this study was a relatively high percentage of bullying on the school and the need of a new anti-bullying protocol. The aim of this study was to gain insight of perceptions of teachers and students to bullying, the approach and the perceived effectiveness of the approach on the high school. Researchers used the results to gain insight of the current situation on the school so the school could use this information to develop a new anti-bullying protocol. 5 teachers and 14 students were interviewed, using a topic interview. These interviews were qualitative analyzed. Results showed the differences between the view of the teachers and students and emphasized the need to attain consensus for an appropriate anti-bullying protocol. Both teachers and students should know about this and gain more knowledge about bullying. It is also of interest to get more surveillance in public areas.

Keywords: bullying, vision, approach, perceived effectiveness, teachers, students

Pesten op de middelbare school

Pesten is een veelvoorkomend probleem. Door de jaren heen is veel onderzoek gedaan naar kinderen die frequent en systematisch pesten en gepest worden binnen de schoolcontext (Kärnä et al., 2011; Olweus, 1994). Toch gaat er nauwelijks een dag voorbij dat men niet wordt geconfronteerd met de gevolgen van pesten. Ondanks alle media-aandacht voor pesten en de gevolgen hiervan, blijft pesten een belangrijk (inter)nationaal probleem (Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Om het pesten tegen te gaan zijn door de jaren heen verschillende programma's ontwikkeld om het pesten te voorkomen of terug te dringen, maar tot op heden is er relatief weinig onderzoek gedaan naar de ervaren effectiviteit van leerkrachten en leerlingen ten aanzien van dergelijke programma's (Baar, Wubbels, & Vermande, 2007; Smith, Ananiadou, & Cowie, 2003; Smith, Cousins, & Stewart, 2005). De relevantie van dit onderzoek is daarom groot. De algemene doelstelling luidt als volgt: inzicht verkrijgen in de percepties van leerkrachten en leerlingen op pesten, de aanpak en de effectiviteit van de aanpak op de middelbare school.

De eerste doelstelling van dit onderzoek is het in kaart brengen van de percepties van leerkrachten en leerlingen ten aanzien van de gehanteerde definitie, vormen, dader- en slachtofferprofielen, omvang en de gevolgen van het pestgedrag dat plaatsvindt op de middelbare school te Leiden. Een veel aangehaalde omschrijving van pesten is die van de Noorse psycholoog Dan Olweus. Hij omschrijft pesten als volgt: een persoon wordt gepest wanneer hij of zij herhaaldelijk en op langere duur, bloot wordt gesteld aan negatieve handelingen, verricht door één of meerdere personen. Bij pestgedrag wil de dader doelbewust schade toebrengen aan het slachtoffer en is er sprake van een ongelijke machtsrelatie waarbij het slachtoffer niet in staat is zichzelf te verdedigen (Olweus, 1993). Uit het onderzoek van Veenstra, Huitsing, Lindenberg en Sainio (2014) blijkt dat slechts 4% van de leerkrachten ingrijpt in peestsituaties die zich op het schoolplein afspelen en dat slechts 18% van de leerkrachten ingrijpt in peestsituaties die zich afspelen in het klaslokaal. Leerkrachten nemen het pestgedrag op een andere manier waar dan leerlingen, ook hanteren zij vaak niet dezelfde definitie voor pestgedrag. Dit zou een mogelijke oorzaak kunnen zijn voor het weinig ingrijpen van leerkrachten in peestsituaties. Een andere mogelijke oorzaak voor het weinig ingrijpen van leerkrachten in peestsituaties is dat pesten vaak achter de rug van de leerkracht plaatsvindt. Met name tijdens ongestructureerde momenten signaleren leerkrachten het pestgedrag in mindere mate, zoals tijdens gymlessen of tijdens de pauze (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007). Uit het onderzoek van Bradshaw en collega's (2007) blijkt dat leerkrachten nauwelijks in staat zijn om pestgedrag dat plaatsvindt op school te voorkomen of

te verminderen. Deze onderzoeksresultaten benadrukken het belang van het hanteren van eenzelfde manier van definiëren van pestgedrag door leerkrachten en leerlingen. Verwacht wordt dat leerkrachten op de middelbare school een andere definitie van pesten hanteren dan leerlingen en dat het pesten vaak plaatsvindt achter de rug van de leerkracht om.

Card, Stucky, Sawalani en Little (2008) maken onderscheid tussen openlijk en relationeel pesten. Het openlijke pesten kan worden onderverdeeld in fysiek pesten, verbaal pesten en materieel pesten. Het relationeel pesten kan worden onderverdeeld in indirecte vormen, zoals roddelen en directe vormen, zoals sociale isolatie. Een relatief nieuwe vorm van pesten is het digitaal pesten, wat zowel betrekking heeft op het openlijke als op het relationele pesten (Yang & Salmivalli, 2013). Leerkrachten signaleren pesten vaak minder dan de leerlingen, een reden hiervoor kan bijvoorbeeld zijn dat leerkrachten het openlijke pesten meer serieus nemen dan het relationeel pesten (Hektner & Swenson, 2012). Leerkrachten kunnen ervan overtuigd zijn dat pesten onderdeel is van de normale ontwikkeling van kinderen. Zij verwachten van slachtoffers dat zij het pestgedrag uiteindelijk zelf kunnen stoppen (Hektner & Swenson, 2012). Jongens zijn vaker als dader bij pesten betrokken dan meisjes. Het gaat dan vooral om fysieke vormen van pesten (Paquette & Underwood, 1999). Ten aanzien van het relationeel pesten is het verschil tussen jongens en meisjes meer inconsistent. Jongens en meisjes worden ongeveer evenveel gepest (Card et al., 2008; Colvin, Tobin, Beard, Hagan, & Sprague, 1998; Wicks-Nelson & Israel, 2009).

Uit het onderzoek van Olweus (1993) blijkt dat daders en slachtoffers van pesten verschillende eigenschappen bezitten. De dader van fysiek pesten heeft een agressieve houding, is fysiek sterker dan het slachtoffer en beschikt over weinig zelfcontrole. Daders van pesten lijken populair te zijn in de klas, maar dwingen hun populariteit af door stoer en grensoverschrijdend gedrag te vertonen. Het slachtoffer van pesten is vaak fysiek zwak, heeft een negatief zelfbeeld, is sociaal teruggetrokken, angstig en niet assertief. Deze kinderen zijn niet in staat om zich te verweren; dit maakt hen een gemakkelijk doelwit voor pesterijen (Olweus, 1993). Uit het onderzoek van Baar en Wubbels (2013) blijkt dat ouderschap meer gerelateerd wordt aan omgevingsfactoren terwijl slachtofferschap meer wordt gerelateerd aan kenmerken van het kind. Dit kan consequenties hebben voor de aanpak van leerkrachten. Indien zij slachtofferschap beschouwen als kenmerken van het kind zullen zij zich minder verantwoordelijk voelen om het pestgedrag aan te pakken. In dit onderzoek zal een beeld worden geschapen omtrent de kennis die leerkrachten hebben over verschillende eigenschappen die daders en slachtoffers van pesten kunnen bezitten. Indien leerkrachten hier meer kennis over hebben, zullen zij het pestgedrag waarschijnlijk sneller signaleren.

Pestgedrag kan in de gehele schoolperiode voorkomen. Het meeste pestgedrag vindt echter plaats in de midden- en bovenbouw van de basisschool en in de brugklas van het voortgezet onderwijs. Een mogelijke reden voor het pestgedrag dat plaatsvindt in de brugklas is het ontwikkelen van een eigen identiteit van de leerlingen. Het deel uitmaken van een groep wordt voor hen steeds belangrijker. De hiërarchie op school wordt onder andere bepaald door het pestgedrag dat plaatsvindt (Vermande, Van der Meulen, Aleva, Olthof, & Goossens, 2011). Tot op heden is de meeste aandacht uitgegaan naar pestgedrag dat in de schoolcontext plaatsvindt, toch is het lastig een schatting te geven van de prevalentie van pesten in deze context. Baar (2012) beschrijft dat uiteenlopende prevalentiecijfers in internationale studies onder andere worden veroorzaakt door verschillen in de gehanteerde definitie van pesten, het gemeten tijdspad en de gebruikte meetinstrumenten. Op basis van zelfrapportage blijkt dat 30% van de middelbare scholieren de afgelopen maanden wel eens gepest heeft. 3% van de leerlingen van het VWO geeft aan wel eens een medeleerling te pesten, op het VMBO geeft 11% dit aan (Van Dorsselaer et al., 2009). Middels deze doelstelling zal in kaart worden gebracht wat de subjectieve beleving is van de omvang van het pesten dat plaatsvindt op de middelbare school volgens leerkrachten en leerlingen. Verwacht wordt dat de ervaren omvang van pesten relatief groot zal zijn, omdat er (leerkrachten van) brugklassers die op het VMBO zitten, geïnterviewd zullen worden. Tevens wordt verwacht dat leerlingen de ervaren omvang van pesten hoger inschatten dan leerkrachten, omdat het pestgedrag vaak buiten het zicht van de leerkracht plaatsvindt (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Er zijn allerlei nadelige gevolgen op korte en lange termijn voor zowel slachtoffer als dader van pesten. Zo hebben slachtoffers van pesten een groter risico om een depressieve stoornis te ontwikkelen. Tevens kan het gepest worden, leiden tot psychosomatische gezondheidsklachten, angst, verminderd zelfvertrouwen, eenzaamheid, suïcidale gedachten en verslechterde schoolprestaties (Batsche & Knoff, 1994; Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp, & Reijneveld, 2005). Ook voelen slachtoffers van pesten zich minder geaccepteerd door hun leeftijdsgenoten (Boulton, 1999). Daders van pestgedrag hebben een groter risico om delinquent en antisociaal gedrag te vertonen, in de criminaliteit terecht te komen of om verslaafd te raken (Fox & Boulton, 2005; Gini & Pozzoli, 2009; Konishi, Hymel, Zumbo, & Li, 2010). De gevolgen op lange en korte termijn voor zowel slachtoffer als de dader van pesten, benadrukken de noodzaak van het signaleren en ingrijpen van leerkrachten in pestsituaties.

De tweede doelstelling van dit onderzoek is inzicht verkrijgen in de huidige aanpak van de school om het pesten tegen te gaan. De aanpak van pesten kan worden onderverdeeld

in preventieve en curatieve maatregelen. Daarnaast speelt de persoonlijke aanpak van leerkrachten speelt een grote rol in het tegengaan van pestgedrag. Preventieve maatregelen zijn gericht op het voorkomen van pestgedrag (Black & Jackson, 2007). Curatieve maatregelen zijn gericht op het actief ingrijpen om pestgedrag terug te dringen (Baar et al., 2007). Bij de preventieve maatregelen is het belangrijk dat leerkrachten bekend zijn met het fenomeen pesten, zodat de oorzaken, vormen en gevolgen van pesten bespreekbaar gemaakt kunnen worden met de leerlingen. Het creëren van een positief schoolklimaat is een belangrijke preventieve maatregel, indien leerlingen de school als een veilige omgeving beschouwen zal het pestgedrag voorkomen kunnen worden (Vreeman & Carroll, 2007). Toezicht in de klas door de leerkracht vermindert de kans op pesten (Selekman & Vessey, 2004). Leerkrachten kunnen gezamenlijk met hun leerlingen gedragsregels opstellen of groeps gesprekken voeren over onderwerpen zoals omgaan met conflicten en pesten (Smith et al., 2003; Vreeman & Carroll, 2007). Verwacht wordt dat leerkrachten een positief schoolklimaat als een belangrijke preventieve maatregel beschouwen om het pestgedrag te voorkomen (Vreeman & Carroll, 2007). Ook wordt verwacht dat leerkrachten zullen aangeven dat het pestgedrag meer plaatsvindt in situaties waar minder volwassen toezicht is (Selekman & Vessey, 2004).

Indien er sprake is van pestgedrag worden curatieve maatregelen ingezet. Deze maatregelen richten zich met name op de wijze waarop leerkrachten kunnen omgaan met pestgedrag en hoe zij het pestgedrag op een effectieve manier aan kunnen pakken (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Voor een effectieve aanpak van het pestgedrag is het van belang dat de leerkracht achter de interventie staat die uitgevoerd wordt (Vreeman & Carroll, 2007). Interventies kunnen zich richten op de school, de klas, individuele leerlingen of een combinatie hiervan (Vreeman & Carroll, 2007). Interventies die zich op de gehele school richten blijken effectiever dan klassikale interventies of sociale vaardigheidstrainingen. In schoolgerichte interventies wordt pesten gezien als een structureel probleem van de gehele school, waarbij ouders, slachtoffers, medeleerlingen, leerkrachten en ouders actief betrokken zijn (Vreeman & Carroll, 2007). Als onderdeel van een curatieve aanpak kunnen slachtoffers van pesten een weerbaarheidstraining worden aangeboden. Uit onderzoek blijkt dat een weerbaarheidstraining een effectieve manier kan zijn om pesten tegen te gaan of te verminderen (Jenson & Dieterich, 2007).

Er wordt een centrale rol aan leerkrachten toegekend met betrekking tot het voortbestaan van pestgedrag op scholen (Yoon & Kerber, 2003). Het is daarom van groot belang om in kaart te brengen wat de overtuigingen van leerkrachten zijn met betrekking tot

pestgedrag. Er bestaan verschillen in de reacties van leerkrachten op pestgedrag (Yoon & Kerber, 2003). De overtuigingen en reacties van leerkrachten met betrekking tot pestgedrag kan een grote invloed hebben op de aanpak van de leerkrachten (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Uit het onderzoek van Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2008) blijkt dat leerkrachten drie overtuigingen kunnen hebben met betrekking tot het pesten. Hun aanpak is op deze overtuiging gebaseerd. Leerkrachten met een assertieve overtuiging hebben de mening dat leerlingen niet gepest zullen worden indien zij goed voor zichzelf op kunnen komen. Deze leerkrachten stimuleren kinderen om het pestgedrag zelf op te lossen. Zij willen kinderen eerst weerbaar maken om hen vervolgens tips te geven om te komen tot een oplossing van het pestgedrag. Zij gaan ervan uit dat leerlingen het pesten samen kunnen oplossen. Leerkrachten met een assertieve overtuiging zien het oplossen van pestgedrag als een gezamenlijke verantwoordelijkheid. Leerkrachten met een normatieve overtuiging zien pesten als onderdeel van de normale ontwikkeling. Deze leerkrachten nemen een passieve houding aan ten opzichte van het pestgedrag en zullen niet snel ingrijpen. Zij zullen ouders niet snel betrekken bij het pestgedrag en hen hier niet snel over informeren. Tot slot gaan leerkrachten met een vermijdende overtuiging ervan uit dat slachtoffers van pestgedrag de daders moeten vermijden om het pesten te voorkomen. Deze leerkrachten zullen slachtoffer en dader van elkaar scheiden in de klas door nieuwe zitplekken toe te wijzen. Ook houden zij (potentiële) daders extra in de gaten. Leerkrachten pakken pestgedrag vooral aan vanuit assertieve en vermijdende overtuigingen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). In dit onderzoek wordt verwacht dat de overtuiging van de leerkracht ten aanzien van het pestgedrag samenhangt met het signaleren en ingrijpen van het pestgedrag (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

De derde doelstelling van dit onderzoek richt zich op het in kaart brengen van de percepties van leerlingen en leerkrachten over de effectiviteit van de huidige aanpak van pestgedrag van de school. De aanpak van de school met betrekking tot het pestgedrag kan zich richten op de school, de klas of op individuele leerlingen. Wanneer een aanpak deze drie niveaus combineert wordt er gesproken van een school-brede aanpak. Een school-brede aanpak blijkt het meest effectief te zijn in het voorkomen en bestrijden van pesten (Rooijen-Mutsaers & Udo, 2013). Ook beschrijven Rooijen-Mutsaers en Udo (2013) dat een aanpak effectiever is indien het zich richt op meerdere systemen rondom het kind, zoals de school, thuisomgeving en leeftijdsgenoten. Uit het onderzoek van Crothers, Kolbert en Barker (2006) blijkt dat leerlingen een voorkeur hebben voor een aanpak die dagelijks in de klas wordt uitgevoerd, zij ervaren deze aanpak als het meest effectief. Een school-brede aanpak ervaren

zij als minder effectief (Crothers et al., 2006; Ince & Van den Berg, 2010). Dit in tegenstelling tot de leerkrachten, die een school-brede aanpak als het meest effectief beschouwen (Samara & Smith, 2008).

Leerkrachten spelen een grote rol in het voorkomen en bestrijden van pesten en hebben een grote invloed op de aanpak van het pestgedrag (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003). De reactie van leerkrachten op pestgedrag kan toekomstig pestgedrag beïnvloeden (Yoon & Kerber, 2003). Indien leerkrachten pestgedrag negeren, zullen leerlingen het idee krijgen dat het pestgedrag wordt geaccepteerd en dat zij niet kunnen rekenen op steun of bescherming van de leraar (Bauman & Del Rio, 2006; Newman & Murray, 2005). De percepties van leerkrachten ten aanzien van pesten en de effectiviteit van de aanpak van het pestgedrag, beïnvloeden in sterke mate de percepties van leerlingen ten aanzien van pesten en de effectiviteit van de aanpak van het pestgedrag. Het feit dat er vaak een verschil in perceptie is tussen leerkrachten en leerlingen ten aanzien van de effectiviteit van verschillende aanpakken om het pesten tegen te gaan, geeft de noodzaak aan dit nader te onderzoeken (Brown, 2002). Ook geeft het verschil in perceptie aan dat een aanpak zowel aan de behoeften van leerlingen, als aan de behoeften van leerkrachten moet voldoen. Als leerkrachten of leerlingen een bepaalde aanpak als ineffectief beschouwen, zullen zij minder geneigd zijn om in deze aanpak te participeren en het pestgedrag te voorkomen en te bestrijden. Dit kan het pestgedrag in stand houden en daarom is het van groot belang dat zowel leerlingen als leerkrachten de huidige aanpak van de school met betrekking tot pestgedrag als effectief beschouwen (Brown, 2002; Vreeman & Carrol, 2007; Yoon & Kerber, 2003).

Methode

Type onderzoek

Voor het behalen van de opgestelde doelen is gebruik gemaakt van een kwalitatieve, explorerende casestudy. Bij kwalitatief onderzoek worden problemen in en van situaties, gebeurtenissen en personen beschreven en geïnterpreteerd met behulp van kwalitatieve gegevens die verzameld zijn naar aard en eigenschappen (Baarda, De Goede, & Teunissen, 1997). Explorierend onderzoek wordt met name gebruikt bij onderwerpen waar relatief weinig informatie over is. Deze studie is een casestudy, er wordt gesproken van een casestudy indien bepaalde problematiek in desbetreffende praktijk in samenhang wordt bestudeerd.

Tijdens dit onderzoek is ingegaan op de percepties van leerlingen en leerkrachten met betrekking tot pesten, de aanpak van pesten en de effectiviteit van deze aanpak op de middelbare school. Dit kwalitatief explorerende onderzoek streeft niet naar statistische

generalisatie, maar naar inhoudelijke generalisatie. Dit houdt in dat de resultaten van deze studie herkenbaar en overdraagbaar zijn op vergelijkbare of overeenkomstige situaties (Baar, 2002; Baarda et al., 1997). De focus ligt enkel op de desbetreffende onderzoeksgroep, ook wel een sociale eenheid genoemd (Baarda et al., 1997). Wanneer het onderzoeksresultaat ook bij herhaling teruggevonden kan worden, wordt er gesproken van een extern valide onderzoek (Landsheer, 't Hart, De Goede & Van Dijk, 2003).

Participanten

Een totaal van 5 leerkrachten en 14 leerlingen van een middelbare VMBO school te Leiden vormden de sociale eenheid van deze explorerende casestudy. De leerkrachten bestonden uit mentoren en vakleerkrachten van de desbetreffende leerlingen. Onder de leerkrachten bevonden zich twee gymdocenten, een Nederlands docent, een handvaardigheiddocent en een natuurkunde docent. Twee docenten waren ook mentor van een brugklas. De werkervaring verschilde van 8 tot 20 jaar. De leerlingen kwamen allemaal uit de brugklas van het VMBO en waren 11 tot 12 jaar. Zowel leerkrachten als leerlingen zijn middels een gemakssteekproef geselecteerd (Baarda et al., 1997). Er is expliciet gevraagd naar tenminste één gymdocent. Gymdocenten zouden, net zoals trainers van sportverenigingen, een andere visie kunnen hebben gezien zij een vak geven met veel vrije, ongestructureerde momenten waar een verhoogde kans is op pestgedrag (Bradshaw, Sawyer & O'Brennan, 2007). Daarnaast worden leerlingen gedurende deze lessen eerder geconfronteerd met kindgerelateerde, van de 'norm' afwijkende factoren, zoals zwaarlijvigheid. Ook dit zou tot verhoogd pestgedrag kunnen leiden (Baar en Wubbels, 2013).

In het schooljaar van 2013-2014 verrichtte de Gemeenschappelijke Gezondheidsdienst een onderzoek naar de psychosociale gezondheid van leerlingen binnen de school (Gemeenschappelijke Gezondheidsdienst, 2013). Hieruit kwam een relatief hoog percentage leerlingen dat zich gepest voelde en een hoog percentage leerlingen liep risico op het ontwikkelen van psychosociale problemen. Dit geeft de noodzaak van dit onderzoek aan. De kenmerken die onderzocht werden zijn de percepties van leerlingen en leerkrachten op pesten, de aanpak van pesten en de effectiviteit van de aanpak op een middelbare school. De geïnterviewde leerlingen zaten allen in de brugklas.

Topicinterview

Een topicinterview is een semigestructureerd interview en een kwalitatieve manier om relatief nieuwe of complexe problemen te onderzoeken (Boeije, 2010). Kwalitatief onderzoek is sterk in het bieden van garanties voor de inhoudelijke geldigheid (Baarda et al., 1997). De construct- en inhoudelijke validiteit van kwalitatief onderzoek is meestal hoger dan bij

kwantitatief onderzoek (Babbie, 2007). De constructvaliditeit is de geldigheid van de conclusies over de constructen die waargenomen bijzonderheden representeren. Inhoudelijke validiteit is de geldigheid van conclusies over de waargenomen causale relaties (Shadish, Cook, & Campbell, 2002). Omdat een interviewer bij semigestructureerde interviews de mogelijkheid heeft door te vragen bij onduidelijkheid of inconsistenties, is de constructvaliditeit hoger dan in een kwantitatieve studie. In een interview kan ook gevraagd worden of een derde variabele het mogelijke verband beïnvloedt, waardoor wordt de interne validiteit verhoogd.

In dit onderzoek werden topicinterviews gebruikt om inzicht te verkrijgen in de percepties van leerkrachten en leerlingen. De topics in de interviews van de leerkrachten waren gelijk aan die van de leerlingen, maar bestonden uit verschillende open vragen. Gebruikmakend van een topicinterview kon de interviewer dieptevragen stellen om meer gedetailleerde informatie in te winnen. In de introductie werden onderzoeksdoelen, de procedure en de structuur en inhoud van het interview toegelicht aan de participant. Ook de anonimiteit van het interview werd benadrukt. Deze anonimiteit verhoogt eveneens de betrouwbaarheid. Het interview bestond uit drie topics: (1) visie op pesten; (2) aanpak van pesten; (3) ervaren effectiviteit van de aanpak. Voorbeeldvragen uit een interview voor de leerlingen waren: (1) wat is volgens jou pesten; (2) wat gebeurt er op jouw school tegen pesten; (3) denk je dat de school nu genoeg doet tegen pesten. Na ieder topic werd getracht de antwoorden van de participant samen te vatten ter verificatie van de inhoud.

Procedure

Allereerst zijn er meerdere scholen in Nederland benaderd. De participerende school gaf aan in gesprek te willen gaan met de onderzoekers. Naar aanleiding van het gesprek is besloten samen dit onderzoek in te gaan. De interviews werden met individuele respondenten gedaan en ten alle tijden op de school zelf. Zij werden allemaal vooraf op de hoogte gesteld van het doel van de studie en deelname van de leerlingen was met toestemming van ouder(s) en/of verzorger(s). De informed consent werd vormgegeven door de ouder(s)/verzorger(s) een formulier toe te sturen. Deze formulieren konden zij retourneren indien zij geen toestemming gaven om hun kinderen deel te laten nemen aan het onderzoek. De interviews van de leerkrachten duurden gemiddeld 30 minuten en de interviews van de leerlingen gemiddeld 10 minuten. Om de anonimiteit van de participanten te waarborgen werden er codes toegekend aan ieder individu (Goossens et al., 2012). Ieder interview werd gehouden door een eerste en een tweede interviewer waarbij de eerste interviewer leidend was. De tweede interviewer maakte eventuele notities en stelde eventuele dieptevragen. Bij kwalitatief onderzoek kan de

interpretatie van de onderzoeker een rol spelen, wat invloed kan hebben op de betrouwbaarheid van het onderzoek. Om de gegevens uit de interviews zo objectief mogelijk te analyseren is er gebruik gemaakt van een voice-recorder, zodat er transcripten geschreven konden worden.

Extra aandacht was er voor het winnen van het vertrouwen van de leerlingen. Door een kort inleidend gesprek werd getracht kennis te maken met de leerling en de leerling op het gemak te stellen. Pesten is een gevoelig onderwerp waardoor kinderen moeite hebben hierover te spreken. Door hier extra aandacht aan toe te kennen werd de betrouwbaarheid van de informatie zoveel mogelijk gewaarborgd (Baarda et al., 1997).

Analyse

De afgenomen interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd volgens de kwalitatieve analysemethode van Baar (2002) en Baarda et al. (1997). Volgens deze methode is het nodig om de interviews te categoriseren en te structureren. Hierdoor is het mogelijk de kwalitatieve data met elkaar te vergelijken en verder te analyseren (Bosch & Boeije, 2010). Exploratieve categorieën werden onderscheiden naar aanleiding van de verschillende doelen van de studie. Vervolgens werden de interviews gecodeerd. Doordat er gebruik is gemaakt van dezelfde labels per interview werd de betrouwbaarheid van de gecodeerde data van alle interviews vergroot. Hiermee werd tevens de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid verhoogd. Coderen bestaat uit verschillende stappen. Allereerst zijn de uitgewerkte interviews in korte fragmenten verdeeld met ieder een eigen onderwerp. Vervolgens vond er open codering plaats, dat wil zeggen dat er een code is gegeven die de lading van het betreffende fragment dekt. De stappen die daarna volgden, waren het samenvoegen van de codes en het maken van een code boom. Daarna is er axiaal gecodeerd, dit houdt in dat er clusters van hoofd- en sub codes zijn gemaakt. Hierdoor werd het maken van vergelijkingen makkelijker. De laatste stap was het selectief coderen waarbij structuur werd aangebracht in de codes. Door middel van dit 'code-overzicht' konden de resultaten per code makkelijker worden verwerkt, konden er vergelijkingen worden gemaakt en kon de informatie op een meer efficiënte manier worden gevonden. Het 'code-overzicht' werd in overeenkomst met alle auteurs gedaan waardoor de constructvaliditeit werd gewaarborgd.

Resultaten

Aan de hand van de uitkomsten van de interviews worden hier de belangrijkste resultaten per doelstelling besproken. De resultaten worden besproken aan de hand van de uit de kwalitatieve analyse ontwikkelde kernlabels per doelstelling. Deze kernlabels zullen cursief worden weergegeven en verder exemplarisch uiteen worden gezet aan de hand van

citaten. In de meeste gevallen wordt er een aantal respondenten genoemd dat iets gezegd heeft over het onderwerp, zodat het draagvlak duidelijk wordt. Deze aantallen kunnen vanwege het explorerende karakter van de interviews niet als harde aantallen worden opgevat, maar als globale indicatie van het draagvlak per onderwerp. Deze kwalitatieve studie richt zich in eerste instantie vooral op het beschrijven van de aard en de kenmerken van de categorieën. Er moet daarbij worden opgemerkt dat er steeds een verschil wordt aangegeven tussen leerkrachten en leerlingen.

Doelstelling 1: Percepties op definitie, vormen, gevolgen en omvang van pesten

Het criterium dat door de leerkrachten het meest genoemd werd met betrekking tot de definitie van pesten is de *intentie* (n=5), gevolgd door *ongelijke machtsrelatie* (n=3) en *systematisch* (n=3). Tot slot is *schade toebrengen* het minst vaak genoemd (n=2) en *langdurig* is helemaal niet genoemd. Ten aanzien van de definitie van pesten gaven alle leerkrachten aan dat pesten een andere *intentie* heeft dan plagen. Alle leerkrachten gaven hierbij aan dat pesten de intentie heeft om iemand pijn te doen of iemand te benadelen en dat plagen slechts als grapje is bedoeld. Zoals respondent 1.2 dit verwoordde: "Pesten is een interactie tussen mensen, of een groep mensen, waarbij iemand zo behandeld wordt waardoor hij heel ongelukkig wordt en benadeeld wordt." De bovenstaande *definitie* die leerkrachten gaven, kwam in grote lijnen overeen met de definitie van Olweus (1993) die in de inleiding uiteen is gezet. Met name de criteria *ongelijke machtsrelatie* en *schade toebrengen* komen overeen.

Het criterium dat door de leerlingen het meest genoemd werd is *intentie* (n=14) gevolgd door *ongelijke machtsrelatie* (n=5), *langdurig* (n=2) en *systematisch* (n=2). Tot slot werd *schade toebrengen* helemaal niet genoemd. In de interviews met de leerlingen werd meerdere malen aangegeven dat de ander pesten niet leuk vindt en plagen vindt de ander wel leuk. Zoals verwoord door respondent 2.1: "Nou als het bijvoorbeeld plagen is, dan is het een geintje en dan vindt dat diegene nog leuk. En pesten is als diegene het niet meer leuk vindt." Daarnaast werd er aangegeven dat pesten vaak in een groepje gebeurt tegen één individu, wat duidt op een *ongelijke machtsrelatie*. Ook het *systematische* kenmerk wat bij de leerkrachten naar voren kwam, werd genoemd door een aantal leerlingen (n=2). "Plagen is niet altijd en pesten wel." Leerlingen noemden met name het criterium *intentie* bij het geven van de definitie van pesten. Dit komt overeen zoals in de inleiding is geschetst (Olweus, 1993). Overige criteria van Olweus (1993) werden minder vaak tot niet genoemd door de leerlingen.

Wat betreft de *aard* van pesten werd door leerkrachten het criterium *verbaal* het meeste genoemd (n=5) gevolgd door *fysiek* (n=4), *digitaal* (n=3), *relationeel* (n=2) en *materieel* (n=2). Opvallend is dat de *verbale* vorm het meest werd genoemd, echter kwamen

uitspraken als: "Fysiek pesten is meer zichtbaar dan verbaal pesten", vaak terug tijdens de interviews. Een reden hiervoor zou kunnen zijn dat openlijk pestgedrag goed door leerkrachten is te signaleren bijvoorbeeld in de pauzes. Wat het minst door leerkrachten werd genoemd, was de vorm *materieel pesten* en de vorm *relationeel pesten*. Reden voor het weinig noemen van deze vormen van pesten kan zijn dat deze vormen moeilijk te signaleren zijn voor leerkrachten. Hier zal verder op in worden gegaan in de discussie.

Door leerlingen werd het criterium *verbaal* (n=10) even vaak genoemd als het criterium *fysiek* (n=10). Overige criteria, *materieel* (n=2), *relationeel* (n=1), werden nauwelijks genoemd door de leerlingen. *Digitaal* werd helemaal niet genoemd.

Ten aanzien van de *locatie* gaven bijna alle leerkrachten (n=5) aan dat het pesten vaak of altijd gebeurt in situaties waarin geen toezicht is van leerkrachten, bijvoorbeeld tijdens het wisselen van de lessen, in de kantine of na schooltijd. Wat betreft *de mate van pesten* gaf slechts één leerkracht tijdens het interview aan dat pesten iedere dag gebeurt op de school. De overige leerkrachten gaven aan dat er *niet of nauwelijks* (n=1) of *af en toe* (n=3) wordt gepest op deze school.

Wat betreft de *locatie* gaven ook de meeste leerlingen (n=12) aan dat het pesten gebeurt op plekken waar er geen toezicht is van de leerkracht bijvoorbeeld tijdens het wisselen van de lessen of in de pauzes. Daarnaast werd ook aangegeven dat pesters vaak doorgaan na schooltijd. "Na schooltijd.. dan gaan ze er gewoon mee door" (respondent 2.10).

Over de *mate* waarin er gepest wordt binnen de school gaven acht leerlingen aan dat er *niet of nauwelijks* wordt gepest binnen de school. Een reden voor deze verklaring zou kunnen zijn dat de geïnterviewde leerlingen zelf niet in aanraking zijn geweest met pesten en er misschien ook niet vanaf weten, hier zal verder op in worden gegaan in de discussie. Drie leerlingen gaven aan dat er *af en toe* wordt gepest en drie leerlingen gaven aan dat er *vaak* wordt gepest.

Ten aanzien van de *gevolgen van pestgedrag* werd er tijdens de interviews onderscheid gemaakt tussen *gevolgen voor de ouders* en *gevolgen voor de slachtoffers*. De meeste leerkrachten (n=3) gaven aan dat ouders op den duur spijt krijgen of zichzelf tegenkomen. Zoals respondent 1.1 dit verwoordde: "Als ik kijk naar de kinderen die ik in de brugklas heb zitten die op de basisschool gepest hebben, die hebben er echt heel erg spijt van." Over de *gevolgen voor de slachtoffers* werd gezegd dat ze dat hun hele leven meedragen en er psychische problemen van kunnen krijgen. Door twee leerkrachten werd aangegeven dat slachtoffers slechte cijfers halen op school.

Een aantal leerlingen (n=5) gaf aan, wat betreft de *gevolgen voor slachtoffers*, dat ze

denken dat ouders later wel spijt krijgen van het feit dat ze iemand hebben gepest. Bijna alle leerlingen (n=11) gaven aan dat de *gevolgen voor de slachtoffers* hun hele leven lang blijft. Veel genoemde gevolgen waren: slechte cijfers, onzekerheid, slechte concentratie of niet naar school durven.

Doelstelling 2: Aanpak van pesten

Uit de interviews met de leerkrachten kwam naar voren dat de school zowel *preventief* als *curatief* te werk gaat met betrekking tot pesten. De meeste leerkrachten (n=4) konden verschillende *preventieve maatregelen van de school* met betrekking tot pesten noemen. De maatregelen die genoemd werden, verschilden per leerkracht en respondent 1.5 benoemd dan ook: "Ik denk niet dat daar een eenduidig beleid voor is." Wat betreft de *curatieve aanpak van de school* noemden twee leerkrachten dat er maatregelen genomen worden door de school wanneer er daadwerkelijk sprake is van pesten. De teamleider of zorgcoördinator kan worden ingezet om het pesten aan te pakken, maar ook de mentoren spelen een rol in de aanpak van pesten volgens deze leerkrachten.

De meeste leerlingen gaven in de interviews aan dat ze als *preventieve maatregel van de school* de film 'Spijt' hebben gekeken in de klas. Als *curatieve aanpak van de school* wordt er genoemd dat pesters worden geschorst of dat pesters de pauze wordt ontnomen. Zoals respondent 2.2 dit verwoordde: "Een pester mag bijvoorbeeld geen pauze meer houden of wordt een dag geschorst."

Wat betreft het criterium *protocol* gaven meerdere leerkrachten (n=4) aan dat de school over een pestprotocol beschikt. Het protocol wordt door de leerkrachten gezien als een stappenplan. Eén leerkracht gaf aan dat er geen protocol op papier staat, maar dat het meer ongeschreven wetten betreft. Geen één van de leerlingen heeft, in tegenstelling tot de leerkrachten, genoemd dat er een pestprotocol aanwezig is op school. Wel heeft één leerling het bestaan van een gedragsreglement dat in elk lokaal hangt genoemd.

Daarnaast werd ten aanzien van het criterium *programma* door een aantal leerkrachten (n=3) het programma Rots en Water genoemd. Het programma wordt op dit moment volgens de leerkrachten aan individuele leerlingen aangeboden, maar vanaf volgend jaar wordt het voor alle leerlingen uit de eerste klas ingezet.

Bijna alle leerlingen (n=8) noemden in de interviews dat zij een project over pesten hebben gevolgd. Opvallend is dat leerkrachten het pestproject niet noemden in de interviews. Reden hiervoor zou kunnen zijn dat het pestproject de leerlingen meer is bijgebleven en dat leerkrachten zich voornamelijk richten op Rots en Water.

Naast de *aanpak van de school* stond ook de *persoonlijke aanpak van de leerkrachten*

centraal. Alle leerkrachten (n=5) richten zich op het *voorkomen* van pesten in de klas, maar de manier waarop zij dit doen is wisselend. Over het algemeen proberen leerkrachten aan te sluiten bij de leerlingen en de leerlingen zelf verantwoordelijk te maken voor hun eigen gedrag. Respondent 1.3: "Ik zorg dat ik een band opbouw met leerlingen, zodat ik hun verantwoordelijkheid kan sturen voor medeleerlingen."

Wat betreft de *persoonlijke aanpak van de leerkracht* werd het criterium *bespreken* het meeste genoemd door de leerkrachten (n=5). Dit doen zij zelf onder andere in de klas. De leerkrachten geven in de klas uitleg over pesten aan de leerlingen en het gedragsregelement wordt besproken. Respondent 1.4: 'Ik probeer er wel over te praten in de klas en ze dingen te laten zien. Dat maakt ze meer bewust van hun eigen handelen'. Daarnaast bespreken leerkrachten het pesten met collega's. Dit doen de leerkrachten in de vorm van overleggen of door het betrekken van een collega bij het probleem. Er worden ook persoonlijke gesprekken met zowel dader als slachtoffer gevoerd en zo nodig bellen de leerkrachten naar de ouders om het pesten te bespreken. Daarnaast gaven bijna alle leerlingen (n=12) wat betreft het criterium *bespreken* aan dat de mentor pesten bespreekbaar maakt in de klas. Dit verschilt volgens de leerlingen van een individueel gesprek met slachtoffer of dader tot een gesprek met de hele klas.

Daarnaast werd wat betreft *persoonlijke aanpak van de leraar*, de criteria *ingrijpen* en *voorkomen* vaak genoemd door de leerkrachten (n=5). Tot slot werd het criterium *maatregelen* het minst genoemd (n=3) Uit de interviews kwamen meerdere *maatregelen* die de leerkracht neemt naar voren zoals respondent 1.5 aangeeft: "Ik heb eigenlijk niet echt één manier. Het is zo situatie gebonden." De leerlingen gaven net als de leerkrachten aan dat er wisselende maatregelen zijn wat betreft de *aanpak van de mentor of leerkracht*. Een aantal leerlingen (n=2) noemden wat betreft *aanpak van de leraar* als *maatregel* schorsing.

Doelstelling 3: Ervaren effectiviteit

Wat betreft de *mate van tevredenheid over de effectiviteit van de aanpak van de school* waren de leerkrachten verschillend van mening. Enerzijds werd er aangegeven dat ze het goed vinden dat er veel aandacht is voor het onderwerp pesten binnen de school en dat ze bij hun teamleider terecht kunnen (n=4). Respondent 1.1: "Ik heb een teamleider die daar heel goed betrokken bij is, die kan ik heel goed om advies vragen." Anderzijds werd er aangegeven dat er geen controle is op de persoonlijke aanpak van de leerkrachten (n=3) en dat leerkrachten vaak ervaren te weinig tijd te hebben om stil te staan bij pesten en het pesten aan te pakken (n=1).

De leerlingen zijn over het algemeen tevreden over de *effectiviteit van de aanpak van de school*. De leerlingen gaven daarbij aan dat de maatregelen van de school goed helpen (n=6). Onder andere het pestproject werd door de leerlingen als goed beoordeeld.

Alle leerkrachten (n=5) gaven tijdens de interviews aan dat ze tevreden zijn over de *effectiviteit van hun persoonlijke aanpak* met betrekking tot het pesten op school. Hierbij noemden de leerkrachten dat direct en effectief handelen belangrijk is.

De leerlingen waren wat betreft het criterium *effectiviteit van de aanpak van de leerkracht* over het algemeen tevreden over de manier waarop de leerkracht of mentor het pesten aanpakt op school (n=10). Met name de gesprekken die de leerkracht voert worden als positief ervaren. Respondent 2.10: "Je kunt altijd naar hun toestappen, ze zijn er altijd." Wat betreft de *verbeteringen* voor de aanpak van pesten op school konden alle leerkrachten (n=5) verbeterpunten noemen, maar inhoudelijk waren deze verbeterpunten wisselend. *Verbeterpunten* die werden genoemd waren: aandacht besteden aan leerlingen bewust maken van hun eigen gedrag, structuur in de aanpak aanbrengen zodat docenten op één lijn zitten en dat docenten meer bekend moeten raken met de aanpak van pesten.

Opvallend is dat de leerlingen wat betreft het criterium *verbeteringen* tijdens de interviews voornamelijk aangaven dat ze het belangrijk vinden dat pesters harder worden gestraft (n=9). Respondent 2.14: "Als ik de directeur van de school zou zijn zou ik strengere regels maken voor pesten." Een veel genoemde straf was dat de pesters moeten worden geschorst. Daarnaast werd er ook genoemd dat leerkrachten meer toezicht moeten houden in de gang. Zoals in de resultaten van doelstelling één kwam naar voren dat dit een plek is waar veel wordt gepest.

Discussie

De algemene doelstelling van dit onderzoek was inzicht verkrijgen in de percepties van leerkrachten en leerlingen op pesten, de aanpak en de effectiviteit van de aanpak op de middelbare school. In de inleiding wordt het belang van consensus over de definitie van pesten tussen leerkrachten en leerlingen benadrukt (Veenstra et al., 2014). Uit de resultaten blijkt echter dat leerkrachten een uitgebreidere definitie van pesten hanteren dan leerlingen, toch kunnen leerkrachten niet alle aspecten van de definitie van Olweus (1993) noemen. Naast het verschil in gehanteerde definitie, zijn er ook verschillen tussen beide groepen in perceptie op vormen van pesten. Volgens Hektner en Swanson (2012) zouden leerkrachten het openlijk pesten en dan met name het verbaal en fysiek pesten, meer serieus nemen dan het relationeel pesten. De resultaten laten inderdaad zien dat de leerkrachten de focus voornamelijk op het openlijk pesten leggen. De leerkrachten spreken vrijwel het gehele

interview over fysiek en verbaal pesten en drie leerkrachten noemden het digitaal pesten. Opvallend is dat slechts één leerling het relationeel pesten noemde. Dit in tegenstelling tot de resultaten van de GGD waarin 20% van de leerlingen aangeeft dat er ook digitaal gepest wordt op de school. Andere vormen van relationeel pesten worden niet benoemd. Een mogelijke verklaring zou kunnen zijn dat de participanten niet in aanraking zijn geweest met relationeel pesten of relationeel pesten niet zien als pesten. De reden dat dit wel naar voren kwam in de resultaten van de GGD zou kunnen zijn door het verschil in dataverzameling. In tegenstelling tot dit kwalitatieve onderzoeksdesign hebben zij gebruik gemaakt van anonieme vragenlijsten. De confrontatie met een interviewer zou tot sociaal wenselijke antwoorden kunnen leiden (Nederhof, 1985). Verwacht werd dat leerlingen de ervaren omvang van pesten hoger inschatten dan de leerkrachten, omdat het pestgedrag vaak buiten het zicht van de leerkracht plaatsvindt (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). De resultaten bevestigen dat leerkrachten de omvang van pesten hoger inschatten dan leerlingen. Een mogelijke verklaring hiervan kan zijn dat de interviewvraag onduidelijk was voor de respondenten, waardoor de zij de vraag verkeerd geïnterpreteerd hebben. De interviewers hadden hier meer op door kunnen vragen voor een completer antwoord op de vraag. Volgens de zorgcoördinator zou een andere mogelijke verklaring voor de grote omvang kunnen zijn dat het een VMBO-school betreft: "De reden dat hier misschien zoveel gepest wordt of dat leerlingen zich snel gepest voelen, zou kunnen zijn dat onze locatie de meeste leerlingen met gedragsproblemen heeft." De laatste verwachting van doelstelling één betreft het verschil tussen jongens en meisjes in dader en slachtoffer. Verwacht werd dat er een verschil is tussen hoe jongens pesten en hoe meisjes pesten, zoals in de inleiding wordt beschreven (Card et al., 2008; Colvin et al., 1998; Paquette & Underwood, 1999; Wicks-Nelson & Israel, 2009). Uit de resultaten blijkt dat leerkrachten en leerlingen duidelijk het verschil tussen jongens en meisjes aangeven. Beide groepen noemen dat meisjes meer verbaal en jongens meer fysiek pesten.

Bij de tweede doelstelling worden twee verwachtingen uitgesproken wat betreft de huidige aanpak tegen pesten op de school. Verwacht werd dat leerkrachten een positief schoolklimaat als een belangrijke preventieve maatregel beschouwden om het pestgedrag te voorkomen (Vreeman & Carrol, 2007). Ook werd verwacht dat leerkrachten zouden aangeven dat het pestgedrag meer plaatsvindt in situaties waar minder toezicht is (Selekman & Vessey, 2004). Uit de resultaten blijken deze verwachtingen te kloppen. Zowel leerkrachten als leerlingen gaven aan dat er in de klas weinig of niet wordt gepest, omdat daar een leerkracht aanwezig is. Leerkrachten en leerlingen gaven aan dat er vooral buiten op het plein en in de kantine, waar volgens de leerlingen weinig of geen toezicht is, wordt gepest. Een mogelijke

oorzaak hiervoor is dat slechts 4% van de leerkrachten ingrijpt in pestsituaties die zich op het schoolplein afspelen en 18% van de leerkrachten grijpt in tijdens pestsituaties die zich afspelen in het klaslokaal (Veenstra, et al., 2014).

De laatste doelstelling betreft het in kaart brengen van de percepties van leerlingen en leerkrachten over de effectiviteit van de huidige aanpak van pestgedrag van de school. In de inleiding wordt genoemd dat een school-brede aanpak het meest effectief bleek te zijn in het voorkomen en bestrijden van pesten (Rooijen-Mutsaers & Udo, 2013). Uit de resultaten bleek dat zowel leerkrachten als leerlingen tevreden zijn wat betreft de aanpak van de school. Leerlingen gaven aan dat de gesprekken van de mentor in klas helpen om het pesten te voorkomen en/of verminderen. Tevens zijn de leerkrachten tevreden over hun eigen aanpak en gaven daarbij aan dat hun eigen aanpak handvaten betreft die zij schoolbreed hanteren. Eén van de leerkrachten gaf aan alert te zijn op het signaleren van pesten en pesten altijd serieus te nemen. Een mogelijke verklaring van de tevredenheid van de effectiviteit van de aanpak van de leerkrachten, zou kunnen zijn dat leerkrachten en leerlingen dezelfde verwachtingen en behoeften hebben van de aanpak. Dit komt overeen met de aannames uit de inleiding, dat dit van belang is om pestgedrag te voorkomen en te bestrijden (Brown, 2002; Vreeman & Carrol, 2007; Yoon & Kerber, 2003).

Methodische kanttekeningen

Deze studie kent echter ook limitaties. Er kunnen kanttekeningen worden geplaatst bij de literatuur in de inleiding. De gebruikte literatuur heeft veelal betrekking op leerlingen in het basisonderwijs. Er is relatief weinig onderzoek gedaan naar pesten in de brugklas van de middelbare school.

Dit onderzoek is verricht binnen een aantal brugklassen binnen één middelbare VMBO school, waarbij gebruik is gemaakt van een gemakssteekproef (zie methodesectie). Echter is er twijfel of de resultaten representatief zijn voor de school wanneer er op deze wijze respondenten worden geworven. Wanneer op deze wijze respondenten worden geworven wordt het risico gelopen enkel leerkrachten te werven die affiniteit met het onderwerp hebben. Tevens was er geen sprake van a-selectie toewijzing. Voor vervolg onderzoek is een a-selectie steekproef en een a-selectie toewijzing aan te bevelen. De resultaten van dit onderzoek kunnen wel gegeneraliseerd worden naar alle andere brugklassen van de school.

De subjectiviteit van de interviewers kan ter discussie gesteld worden. Dit vanwege het feit dat de interpretatie van de antwoorden van de respondent afhankelijk is van de interviewer. De betrouwbaarheid werd in dit onderzoek gewaarborgd door de

interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de interviews. Er is in tweetallen geïnterviewd en in tweetallen gecodeerd (zie methodesectie).

Een vervolgstudie naar de ervaren effectiviteit van leerkrachten en leerlingen ten aanzien van de aanpak van pesten wordt aanbevolen. De rol van leeftijd en sekse bij zowel leerkrachten en leerlingen kan worden meegenomen in een vervolgstudie. Op die manier kunnen hoofdeffecten en interactie-effecten onderzocht worden. Dit past echter meer bij een kwantitatief onderzoeksdesign. De rol van de leerkracht kan ook worden meegenomen in een vervolgstudie. Gymleerkrachten hebben waarschijnlijk een andere visie op pesten, omdat gymlessen over het algemeen meer vrije momenten hebben dan vakken waarbij de leerlingen in de klas zitten (Baar & Wubbels, 2013). Tijdens ongestructureerde momenten signaleren leerkrachten het pestgedrag in mindere mate, zoals tijdens gymlessen of tijdens de pauze (Bradshaw, Sawyer, & O'Brennan, 2007).

Ook wordt aangeraden meer onderzoek te laten verrichten naar pesten in de brugklas. Pesten kan toenemen met de overgang van de basisschool naar de middelbare school. Dit komt waarschijnlijk omdat er een nieuwe hiërarchie vastgesteld moet worden, waarbij kinderen opnieuw hun plek moeten vinden binnen een groep. Daarom is het van belang om onderzoek te doen in de brugklas naar pesten en de ervaren effectiviteit van de aanpak van pesten (Sijtsema, Veenstra, Lindenberg, & Salmivalli, 2009; Vaillancourt, Hymel, & McDougall, 2003; Vermande, van der Meulen, Aleva, Olthof, & Goossens, 2011).

Implicaties

Binnen het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap wordt veel aandacht besteed aan het plan van aanpak tegen pesten. Een belangrijk onderdeel van het plan is het onderzoeken van de effectiviteit van anti-pestprogramma's. Scholen worden met de voorgenomen wetgeving verplicht een bewezen effectief programma te gebruiken om pesten tegen te gaan (Dekker, 2014). Uit onderzoek van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap is gebleken dat sommige anti-pesttrainingen, die als anti-pestprogramma's worden ingezet, niet voldoen aan een aantal criteria en zijn afgewezen. Dit is bekend gemaakt door een lijst met beoordelingen op de site van het Nederlands Jeugd Instituut (Wienke, Anthonijsz, Abrahamse, Daamen, & Nieuwboer, 2014). Het programma dat de school momenteel hanteert is Rots & Water. Dit programma voldoet echter niet aan de gestelde criteria en is daarom afgewezen.

Er zijn een aantal criteria opgesteld waaraan de huidige anti-pestprogramma's moeten voldoen. Het eerste criterium betreft een theoretisch goede onderbouwing van het programma. Dat betekent dat het programma de bestanddelen heeft waarvan uit dergelijk onderzoek

bekend is dat ze pesten verminderen. Voorbeelden zijn een groepsgerichte aanpak, in plaats van alleen op dader en slachtoffer gericht en het creëren van openheid en onderling vertrouwen om pesten bespreekbaar te maken. Dit komt overeen met wat er in de inleiding staat beschreven. Leerlingen ervaren namelijk een groepsgerichte aanpak, die dagelijks in de klas wordt uitgevoerd, als het meest effectief (Crothers et al., 2006). Tevens draagt een positief schoolklimaat bij aan het voorkomen van pestgedrag (Vreeman & Carroll, 2007). Het tweede criterium betreft empirisch adequate onderbouwing. Dit betekent dat er onder meer aanwijzingen zijn voor effectiviteit op basis van praktijkervaringen en resultaten van empirisch onderzoek. Dit onderzoek heeft zich op de ervaren effectiviteit van de aanpak gericht. Het is aan te bevelen dat de school, na het implementeren van een bewezen effectief anti-pestprogramma, onderzoek verricht naar de ervaren effectiviteit van het gekozen programma. Het laatste criterium betreft duidelijk omschreven randvoorwaarden. Bij deze randvoorwaarden gaat het om zaken die een school nodig heeft om het programma goed uit te kunnen voeren. De aanwezigheid van deze randvoorwaarden is belangrijk voor het slagen van het programma in de praktijk (Dekker, 2014).

Naast de implicaties voor het implementeren van een bewezen effectieve methode, zijn er tevens implicaties wat betreft het wetsvoorstel 'sociale veiligheid op school'. Zoals eerder beschreven moet een erkend anti-pestprogramma aan wettelijk vastgelegde criteria voldoen. Daarnaast moet de school beschikken over een vertrouwenspersoon of anti-pestcoördinator, zodat er altijd een aanspreekpunt is voor ouders en leerlingen als het om pesten gaat. Ook moet de school de sociale veiligheid monitoren, zodat de school actueel beeld heeft van de veiligheidsbeleving van de leerlingen op hun eigen school. De inspectie kan op basis van die gegevens risicogericht toezicht houden (Dekker, 2014). De school dient een bewezen effectief programma te gebruiken om pestgedrag tegen te gaan. Zij kunnen een programma kiezen dat aansluit bij hun identiteit, pedagogische opvattingen en schoolsituatie (Dekker, 2014).

Voor de gehele school is aan te raden supervisie te hanteren wat betreft het navolgen van de aanpak tegen pesten. Door meer controle op de uitvoering van de aanpak door de leerkrachten, zal beter in kaart worden gebracht wat de ervaren effectiviteit van deze aanpak is, volgens leerkrachten en leerlingen. Belangrijk is dat de leerkrachten voldoende kennis hebben van de aanpak van pesten en dat leerkrachten deze kennis overdragen aan de leerlingen. Leerkrachten spelen een grote rol in het voorkomen en bestrijden van pesten en hebben een grote invloed op de aanpak van het pestgedrag (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003). De reactie van leerkrachten op pestgedrag kan toekomstig

pestgedrag beïnvloeden (Yoon & Kerber, 2003). Hierdoor wordt het anti-pestprotocol, dat volgens leerkrachten van de school een ongeschreven wet is, een dynamisch product dat niet onderin de la komt te liggen.

Referenties

- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sports clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts* (Doctoral dissertation). Utrecht: Utrecht University. Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/237555>
- Baar, P. L. M. (2002). *Training kwalitatieve analyse voor pedagogen*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Baar, P., & Wubbels, T. (2013). Peer aggression and victimization: Dutch sports coaches' views and practices. *The Sport Psychologist*, 27, 380-389. Verkregen van <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/237555>
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 27, 71-90. Verkregen van <http://www.pedagogiek-online.nl/index.php/pedagogiek/article/viewFile/326/325>
- Baarda, D. B., Goede, M. P. M. de, & Theunissen, J. (1997). *Basisboek kwalitatief onderzoek*. Houten: Educatieve partners Nederland BV.
- Babbie, E. (2007). *The practice of social research* (11th ed.). Belmont, CA: Thomson-Wadsworth.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, 23, 165-174. Verkregen van <http://ovidsp.tx.ovid.com.proxy.library.uu.nl/sp-3.11.0a/ovidweb.cgi?&S=MMCKFPNMAEDDKMOJNCMKJDIBNOPCAA00&Complete+Reference=S.sh.21%7c1%7c1>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219-231. doi:10.1037/0022-0663.98.1.219
- Black, S. A., & Jackson, A. (2007). Using bullying incident density to evaluate the Olweus bullying prevention programme. *School Psychology International*, 28, 623-638. doi:10.1177/0143034307085662
- Boeije, H. R. (2010). *Analysis in qualitative research*. London: Sage.
- Bosch, R. & Boeije, H. (2010). *Wetenschapsfilosofische grondslagen bij analyseren in kwalitatief onderzoek*. Amsterdam: Boom.
- Boulton, M. J. (1999). Concurrent and longitudinal relations between children's playground behavior and social preference, victimization, and bullying. *Child Development*, 70, 944-954. doi:10.1111/1467-8624.00068

- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review, 36*, 361–382. Verkregen van <http://web.b.ebscohost.com.proxy.library.uu.nl/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=1ea6ba44-81ca-4b23-8550-b9359046e4ef%40sessionmgr112&vid=2&hid=122>
- Brown, K. (2002). Bullying and school non-attendance. In M. Elliott (Ed.), *Bullying* (pp. 92-103). Harlow, England: Pearson Education.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations of maladjustment. *Child Development, 79*, 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioural Education, 8*, 293-319. doi:10.1023/A:1022819213727
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*, 5–21. doi:10.1177/0143034300211001
- Crothers, L. M., Kolbert, J. B., & Barker, W. F. (2006). Middle school students' preferences for anti-bullying interventions. *School Psychology International, 27*, 475-487. doi:10.1177/0143034306070435
- Dekker, S. (2014). *Plan van aanpak tegen pesten: Een jaar later*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2014/05/27/kamerbrief-over-de-voortgang-plan-van-aanpak-tegen-pest.html>
- Dorsselaer, S. van, Looze, M. de, Vermeulen-Smit, E., Roos de, S., Verdurmen, J., Bogt, T. ter, & Vollebergh, W. (2009). *Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland*. Health Behavior in School-aged Children. Verkregen van: http://www.convenantgezondgewicht.nl/download/58/hbsc_rapport_2010.pdf
- Fox, C. L., & Boulton, M. J. (2005). The social skills problems of victims of bullying: Self, peer, and teacher perceptions. *British Journal of Educational Psychology, 75*, 313-328. doi:10.1348/000709905X25517
- Gemeenschappelijke Gezondheidsdienst (2013). *Monitor Jeugdgezondheid*. Nederland: Leiden

- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, *123*, 1059-1065. doi:10.1542/peds.2008-1215
- Goossens, F., Vermande, M., & Meulen, M. van der. (2012). *Pesten op school: Achtergronden en interventies*. Den Haag: Boom Lemma.
- Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention tests of mediating processes. *Journal of Early Adolescence*, *32*, 516–536. doi:10.1177/0272431611402502
- Ince, D., & Berg, G. Van den (2010). *Overzichtsstudie interventies voor migrantenjeugd: Ontwikkelingsstimulering, preventie en vroeghulp*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut. Verkregen van http://www.nji.nl/nl/Overzichtstudie_interventies.pdf
- Jenson, J. M., & Dieterich, W. A. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Society for Prevention Research*, *8*, 285-296. doi:10.1007/s11121-007-0076-3
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *79*, 796-805. doi:10.1037/a0025740
- 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
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B., & Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, *25*, 19-39. doi:10.1177/0829573509357550
- Landsheer, H., 't Hart, H., Goede, M. de, & Dijk, J. van (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek: methoden van priktijkonderzoek*. Groningen: Stenfert-Kroese.
- Nederhof, J. A. (1985). Methods of coping with social desirability bias: A review. *European Journal of Social Psychology*, *15*, 263-280. doi:10.1002/ejsp.2420150303
- Newman, R. S., & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, *97*, 347–365. doi:10.1037/0022-0663.97.3.347
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, England: Blackwell Publishers.

- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior, current perspectives* (pp. 97-130). New York, NY: Plenum Press.
- Paquette, J. A., & Underwood, M. K. (1999). Gender differences in young adolescents' experiences of peer victimization: Social and physical aggression. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45, 242-266. Verkregen van <http://www.jstor.org/discover/10.2307/23093677?uid=3738736&uid=2&uid=4&sid=21103872944023>
- Rooijen-Mutsaers, K., & Udo, N. (2013). *Wat werkt tegen pesten?* Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut. Verkregen van http://www.nji.nl/nl/Watwerkt_Pesten.pdf
- Samara, M., & Smith, P. K. (2008). How schools tackle bullying, and the use of whole school policies: Changes over the last decade. *Educational Psychology*, 28, 663-676. doi:10.1080/01443410802191910
- Selekman, J., & Vessey, J. (2004). Bullying: It isn't what it used to be. *Pediatric Nursing*, 30, 246-249. doi:35400011213049.0120
- Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston, NY: Houghton Mifflin Company.
- 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*, 9, 591-599. Verkregen van <http://ww1.cpa-apc.org:8080/publications/archives/cjp/2003/october/smith.pdf>
- Smith, J. D., Cousins, J. B., & Stewart, R. (2005). Antibullying interventions in schools: Ingredients of effective programs. *Canadian Journal of Education*, 28, 739-762. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ750335.pdf>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38-47. doi:10.3102/0013189X09357622
- Vaillancourt, T., Hymel, S., & McDougall, P. (2003). Bullying is power: Implications for school-based intervention strategies. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 157-176. doi:10.1300/J008v19n02_10
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huising, G., 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*, 69, 27-35. doi:10.1037/a0036110
- Verhoeven, N. (2009). *Wat is onderzoek?* Amsterdam: Boom Lemma.
- Vermande, M. M., Meulen, M. van der, Aleva, L., Olthof, T. & Goossens, F. (2011). Pesten. In M. Taal & C. Poleij (Eds.), *Interventies in het onderwijs: werken aan goede verhoudingen* (pp. 71-92). Den Haag: Boom Lemma
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 161, 78–88. doi: 10.1001/archpedi.161.1.78
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2009). *Conduct problems. Abnormal child and adolescent psychology* (pp. 197-200). New Jersey, NJ: Pearson Education, Inc.
- Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2014). *Beoordeling anti-pestprogramma's*. Verkregen van <http://www.nji.nl/nl/Beoordeling-anti-pestprogrammas.pdf>
- Yang, A., & Salmivalli, C. (2013). Different forms of bullying and victimization: Bully-victims versus bullies and victims. *European Journal of Developmental Psychology*, 10, 723-738. doi:10.1080/17405629.2013.793596
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27-35. doi:10.7227/RIE.69.3
- Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland* (pp. 65-89). Den Haag/Leiden: Sociaal en Cultureel Planbureau/TNO: Kwaliteit van Leven.