

# Pesters

Een heterogene groep van sociaal competente of  
incompetente individuen?

Namen: Samira Beving (3641317)  
Fabienne van der Bruggen (3348695)  
Hetty Slob (3339890)  
Charlotte Werker (3356604)

Datum: 22 juni 2011

Cursus: Bachelorthesis Pedagogische Wetenschappen (20060004210)

Begeleider: M. Vermande

### Abstract

The aim of this study was to determine if social competence in bullies differs from a control group of children not involved in bullying. Social competence was defined by resource control, social preference, perceived popularity and the functions of aggression. Furthermore, it was examined whether bullies form a heterogeneous group based on social competence. For this study, Dutch children in the age range of 9 to 12 years old were allocated to groups based on their role in bullying and their strategy use. Multi-informant measures were used to acquire information. A distinction was found between bistrategic bullies, who use prosocial and coercive strategies, and coercive bullies, who only use coercive strategies. The results indicated that bullies were more socially competent than children not involved in bullying. Additionally, bullies indeed form a heterogeneous group based on social competence; overall bistrategic bullies scored higher on social competence. Interventions should take the existence of different types of bullies into account.

Key words: bullying; social competence; strategy use

## PESTERS; EEN HETEROGENE GROEP VAN SOCIAAL COMPETENTE EN INCOMPETENTE INDIVIDUEN?

Één van de eerste onderzoekers die een definitie van pesten heeft gegeven is Olweus (Camodeca, Goossens, Meerum-Terwogt & Schuengel, 2002). Olweus (1991, p. 413) heeft pesten gedefinieerd als het herhaaldelijk veroorzaken van fysieke of psychologische schade aan een individu dat niet in staat is zichzelf te verdedigen. De definitie bevat drie essentiële elementen. Om te spreken van pesten moet er sprake zijn van: (1) de intentie de ander te schaden, (2) een machtsverschil en (3) een gedragspatroon dat zich herhaalt (Arnett, 2010; Rigby, 2006; Salmivalli & Peets, 2009). Pesten kan worden gezien als een subtype van agressief gedrag (Salmivalli, 2010). Of agressieve kinderen in het algemeen en ouders van pesten in het bijzonder sociaal competent zijn staat ter discussie. Het doel van dit onderzoek is om vast te stellen of pesters een heterogene groep vormen van sociaal competente en minder sociaal competente kinderen.

Pesten doet zich met name voor op de basisschool (Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; Glew, Fan, Katon, Rivara & Kernic, 2005). Bij tweederde van de kinderen vindt het pesten op school plaats (Van Doorn & Verheij, 2010). Wereldwijd lopen de prevalentie cijfers uiteen van 8% tot 46% (Fekkes et al., 2005). De variatie in prevalentie cijfers wordt veroorzaakt door verschillen in onderzoeksontwerp, onderzoeksinstrumenten, onderzoeksgroep en de gebruikte definitie van pesten (Analitis et al., 2009). Naarmate kinderen ouder worden komt pesten minder voor (Junger-Tas & Van Kesteren, 1999). Dat de gevolgen van pesten voor het slachtoffer ernstig zijn, zowel op korte als op lange termijn, is al veelvuldig aangetoond (Estévez, Murgui & Musitu, 2009). De pester ondervindt echter eveneens nadelige gevolgen, zij het meestal pas op lange termijn. Pesters hebben een verhoogd risico op alcoholmisbruik en om betrokken te raken bij delinquente activiteiten (Kaltiala-Heino, Rimpela, Rantanen & Rimpela, 2000; Veenstra, Lindenberg, Oldehinkel, De Winter, Verhulst & Ormel, 2005). Tevens hebben zowel pesters als slachtoffers een verhoogd risico op verschillende psychosociale problemen (Estévez et al., 2009; Smith, Pepler & Rigby, 2004; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Van Doorn & Verheij, 2010), zoals depressie (Kaltiala-Heino, Fröjd & Marttunen, 2010) en eenzaamheid (Hawker & Boulton, 2000). Gezien de ernstige gevolgen zijn preventieve maatregelen en vroege signalering van groot belang (Smith et al., 2004; Van Doorn & Verheij, 2010). Tevens is onderzoek naar verschillende typen pesters gewenst. Wellicht vragen verschillende typen pesters om verschillende interventies (Salmivalli & Nieminen, 2002).

In dit onderzoek staat de sociale competentie van de pester centraal. Er bestaat onduidelijkheid over of pesters al dan niet sociaal competent zijn. In het verleden werden pesters gezien als sociaal onhandig, ofwel sociaal incompetent (Salmivalli & Peets, 2009).

Dit stereotiep wordt weerlegd door nieuwe theoretische en empirische inzichten. Hieruit blijkt bijvoorbeeld dat een subgroep van pesters relatief goede *Theory of Mind* vaardigheden heeft. *Theory of Mind* is de vaardigheid om aan jezelf en anderen gedachten, gevoelens, ideeën en intenties toe te schrijven en op basis daarvan te anticiperen op gedrag van anderen (Sutton, Smith & Swettenham, 1999a; 1999b). De visie van pesters als sociaal competent of sociaal incompetent blijkt met name afhankelijk van de opvatting van sociale competentie en het verwante begrip sociale status.

### **Sociale Status in Termen van Aardig Gevonden Worden**

Vanuit een traditionele visie wordt sociale competentie gezien als sociaal geaccepteerd gedrag. Essentieel binnen deze visie is het aardig gevonden worden door anderen (Arsenio & Lemerise, 2001). Moreel geladen benaderingen definiëren competent gedrag als positieve gedragingen die bedoeld zijn om anderen te ondersteunen en aan te trekken. Dit wordt prosociaal gedrag genoemd (Hawley, 2007). Sociaal incompetente individuen laten gedragingen zien die anderen afstoten en ondermijnen. Deze individuen worden als antisociaal getypeerd (Hawley, 2007). Gezien vanuit de traditionele visie kan de mate waarin kinderen sociaal competent zijn, worden bepaald aan de hand van de sociale voorkeur, ofwel sociale preferentie, van leeftijdsgenoten. Om de sociale preferentie vast te kunnen stellen, wordt doorgaans aan kinderen gevraagd aan te geven welke drie kinderen zij binnen een groep het meest en welke drie het minst aardig vinden (De Bruyn & Van der Boom, 2005). Op basis van deze nominaties kan de sociale preferentie van de kinderen in de groep worden bepaald door het verschil vast te stellen tussen de ontvangen positieve en de ontvangen negatieve peernominaties (Garandeau & Cillessen, 2006; Wentzel, 2003).

Uit verschillende onderzoeken onder leerlingen uiteenlopend van acht tot zeventien jaar is gebleken dat pesters vaak niet aardig gevonden worden (Goossens, Olthof & Dekker, 2006), maar ook niet altijd afgewezen worden door hun leeftijdsgenoten (LaFontana & Cillessen, 2002; Vaillancourt, Hymel & McDougall, 2003). Naast sociale preferentie is sociometrische status een maat voor 'aardig gevonden worden'. In tegenstelling tot sociale preferentie is sociometrische status een categoriale maat. Onderzoek onder leerlingen tussen twaalf en achttien jaar, heeft aangetoond dat meisjes die pesten, in tegenstelling tot jongens die pesten, een hoge sociometrische status kunnen hebben (Correia & Dalbert, 2008). Een mogelijke verklaring hiervoor is dat jongens ander pestgedrag vertonen dan meisjes (Farmer, Estell, Bishop, O'Neal & Cairns, 2003). Gesuggereerd wordt dat jongens meer directe vormen van pesten vertonen, zoals schoppen en slaan, en dat meisjes meer gebruik maken van indirecte vormen van pesten, zoals roddelen en het buitensluiten van anderen (Wicks-Nelson & Israel, 2008).

Indirect pesten blijkt minder negatieve consequenties te hebben voor de status van de pester, omdat deze vorm van pesten minder zichtbaar is voor de omstanders (Wicks-Nelson & Israel, 2008). Uit een recente meta-analyse van Card, Stucky, Sawalani en Little (2008) blijkt echter dat het sekseverschil met betrekking tot indirecte agressie verwaarloosbaar is. Als meisjes echter agressie gebruiken, betreft dit vooral indirecte vormen van agressie (Vermande, Van der Meulen, Aleva, Olthof & Goossens, 2011).

### **Sociale Status als het Succesvol Bereiken van Doelen**

In tegenstelling tot de traditionele visie wordt volgens een recente opvatting sociale competentie niet gezien als aardig gevonden worden, maar als het succesvol bereiken van doelen (Lafontana & Cillessen, 2002; Samivalli & Peets, 2009). Maatstaven hiervoor zijn onder andere *resource control* en *perceived popularity*. *Resource control* betreft de mate waarin een individu toegang heeft tot bronnen, ofwel *resources* (Hawley, 1999). Deze bronnen kunnen materieel (zoals speelgoed), sociaal (zoals vriendschap) en informatief (zoals kennis) van aard zijn. De toegang tot *resources* vormt het uitgangspunt van de *Resource Control Theory* (Hawley, 1999). Volgens aanhangers van deze theorie heeft agressie een adaptieve waarde en dus een functie in de competitie die heerst binnen groepen (Hawley, 2003b). Sociale groepen geven leden toegang tot *resources* die individuen alleen niet kunnen bemachtigen en verdedigen. Lid zijn van een groep heeft dus voordelen, maar groepsleden moeten onderling ook concurreren om toegang te krijgen tot *resources*. De mate waarin leden van een sociale groep verschillen in hun vermogens om *resources* te verkrijgen en behouden in de aanwezigheid van anderen, leidt tot sociale dominantie (Hawley, 1999). Sociale dominantie wordt dus uitgedrukt in termen van effectieve *resource control* (Hawley, 2003b).

Om *resources* te bereiken, kan gebruik worden gemaakt van prosociale en coërcieve strategieën (Hawley, 2003b). Bij prosociale strategieën worden doelen bereikt in samenwerking met anderen, bijvoorbeeld door te ruilen of dingen waar de ander baat bij heeft te beloven. Bij coërcieve strategieën daarentegen worden doelen bereikt met behulp van agressie, bijvoorbeeld door te dreigen of door dingen af te pakken (Hawley, 2003a; 2008). Op basis van de mate waarin kinderen gebruik maken van prosociale strategieën in verhouding tot coërcieve strategieën, kunnen vijf typen *resource controllers* worden geïdentificeerd. Volgens deze *person-centered* benadering (Magnusson, 2003) wordt onderscheid gemaakt tussen prosociale *controllers*, coërcieve *controllers*, bistrategische *controllers*, *non-controllers* en typische *controllers* (Hawley, 2003b). De eerstgenoemde *controllers* zijn sociaal vaardig en sociaal aantrekkelijk. Deze prosociale *controllers* maken vooral gebruik van prosociale strategieën en hebben een bovengemiddelde mate van *resource control* (Hawley, 2007). De coërcieve *controllers* maken met name gebruik van coërcieve strategieën. Ze hebben net als prosociale

*controllers* een bovengemiddelde mate van *resource control*, maar in tegenstelling tot de prosociale *controllers* zijn ze agressief, vijandig en niet sociaal vaardig (Hawley, 2007). De bistrategische *controllers* hanteren zowel coërcieve als prosociale strategieën. Deze *controllers* zijn agressief en bedriegen, maar tegelijkertijd zijn ze sociaal vaardig en extrovert (Hawley, 2003a; 2003b). De bistrategen hebben de hoogste mate van *resource control* en worden dus als zeer sociaal dominant gezien. Ze zijn zeer effectief in het bereiken en handhaven van een hoge status (Hawley, Little & Pasupathi, 2002). De *non-controllers* gebruiken noch prosociale noch coërcieve strategieën. Ze hebben de laagste mate van *resource control* en dus een lage sociale dominantie (Hawley, 2003a; 2007). Tot de groep van de typische *controllers* behoren alle kinderen die niet tot een bepaalde groep van *controllers* horen. Zij vormen de restgroep.

Uit onderzoek is gebleken dat pesters sociale dominantie belangrijk vinden (Björkqvist, Ekman & Lagerspetz, 1982). Tegenwoordig wordt aangenomen dat de motivatie voor pesten ligt in het nastreven van een hoge status en een dominante positie binnen de groep (Pellegrini, 2002; Salmivalli & Peets, 2009). Gebleken is dat bistrategische *controllers* en coërcieve *controllers* over de hoogste mate van sociale dominantie beschikken (Hawley, 2003a; 2007). Pesters blijken met name in de groepen van bistrategische *controllers* en coërcieve *controllers* te vallen (Olthof, Goossens, Vermande, Aleva & Van der Meulen, 2011). Dit doet vermoeden dat pesters een heterogene groep vormen.

Zoals eerder besproken wordt vanuit de meer recente visie sociale competentie gedefinieerd als het succesvol behalen van doelen (Salmivalli & Peets, 2009). Het verkrijgen en behouden van een hoge sociale status kan een doel zijn. *Perceived popularity* geeft informatie over de sociale status van kinderen (Cillessen & Rose, 2005; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Troop-Gordon, Visconti & Kuntz, 2007). De *perceived popularity* van een individu wordt bepaald door kinderen te vragen wie volgens hen populair of niet populair zijn. Vervolgens wordt het verschil bepaald tussen het aantal door het kind ontvangen nominaties als populair en het aantal door het kind ontvangen nominaties als niet-populair (LaFontana & Cillessen, 2002). Op deze manier wordt populariteit gemeten in termen van reputatie in plaats van persoonlijke voorkeur, zoals dat bij sociale preferentie het geval is (Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000). Kinderen met een hoge *perceived popularity* hebben invloed op hun leeftijdgenoten, zijn zichtbaar aanwezig en sociaal vaardig (Lease, Kennedy & Axelrod, 2002; Lease, Musgrove & Axelrod, 2002). Populaire kinderen hebben een juiste balans tussen prosociaal en antisociaal gedrag, waardoor ze een hoge sociale status hebben. Niet populaire kinderen blijken niet over de sociale vaardigheden te beschikken om een hoge sociale status te bereiken (Cillessen & Rose, 2005; LaFontana & Cillessen, 2002). Pesters worden vaak niet aardig gevonden door klasgenoten. Desondanks worden ze wel als

populair, machtig en 'cool' beschouwd (Juvonen & Galván, 2008; Vaillancourt et al., 2003). Een klein deel van de pesters dat wordt aangewezen als populair wordt ook aardig gevonden (Kaukiainen et al., 2002). Deze sociaal vaardige pesters zijn in staat om positieve relaties met hun leeftijdsgenoten te behouden. Tegelijkertijd kunnen ze andere leeftijdsgenoten effectief manipuleren en hen gebruiken om het slachtoffer schade toe te brengen. Deze subgroep pesters kan, volgens beide opvattingen van sociale competentie, als sociaal competent worden getypeerd (Farmer et al., 2003; Salmivalli & Nieminen, 2002). Dit biedt wederom aanleiding te veronderstellen dat er mogelijk binnen de groep pesters verschillen in sociale competentie bestaan.

### **Functies van Agressie en Sociale Competentie**

Bij de relatie tussen pesten enerzijds en de zojuist besproken maten van sociale competentie anderzijds, speelt de functie van agressie een rol (Luthar & McMahon, 1996; Sandstrom & Coie, 1999). Er kan onderscheid gemaakt worden tussen een proactieve functie van agressie en een reactieve functie van agressie (Polman, Orobio de Castro, Koops, Van Boxtel & Merk, 2007; Prinzie, 2004). Proactieve agressie wordt getypeerd als doelgericht, opzettelijk en zonder aanleiding (Camodeca et al., 2002; Van Doorn & Verheij, 2010). Reactieve agressie wordt beschouwd als een vijandige, boze respons op een waargenomen bedreigende stimulus (Card & Little, 2006; Salmivalli & Nieminen, 2002). De laatstgenoemde functie van agressie leidt vaak tot afwijzing door leeftijdsgenoten (Van Doorn & Verheij, 2010; Little, Brauner, Jones, Nock & Hawley, 2003). Proactieve agressors worden over het algemeen niet aardig gevonden, desondanks zijn ze vaak populair (Van Doorn & Verheij, 2010). Deze agressors streven doelen na als gerespecteerd en bewonderd worden door leeftijdgenoten (Salmivalli, Ojanen, Haanpää & Peets, 2005). Proactieve agressors worden beschouwd als meer effectieve agressors, reactieve agressors, daarentegen, als ineffectieve agressors (Schwartz, Proctor & Chien, 2001). De definitie van pesten maakt duidelijk dat pesten een vorm van proactieve agressie is. Dit betekent echter niet dat pesters geen reactieve agressie vertonen (Roland & Idsøe, 2001). Uit onderzoek van Salmivalli en Nieminen (2002) is gebleken dat pesters in de proactieve groep en de proactief-reactieve groep en zelfs in de reactieve groep oververtegenwoordigd zijn.

### **Dit Onderzoek**

Op basis van het hierboven beschreven onderzoek van Olthof en collega's (2011) werd verwacht dat er op basis van strategiegebruik binnen de groep van pesters onderscheid kan worden gemaakt tussen bistrategische en coërcieve pesters en dat pesters dus geen homogene groep vormen qua sociale competentie. In dit onderzoek stond daarom de volgende vraag centraal: Vormen pesters een heterogene groep van sociaal competente

en minder competente kinderen? Dit onderzoek richtte zich op kinderen in groep 6, 7 en 8 van de basisschool, omdat pesten zich het meest voordoet in de bovenbouw van de basisschool. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden werden de twee typen pesters met elkaar en met een neutrale controlegroep vergeleken op diverse maatstaven van sociale competentie, behorende tot de traditionele of meer recente visie. De eerste maat was sociale preferentie. Verwacht werd dat bistrategische pesters een hogere sociale voorkeur genieten dan coërcieve pesters. Verwacht werd dat kinderen uit de controlegroep de hoogste sociale voorkeur genieten. De tweede maat betrof *resource control*. Verwacht werd dat bistrategische pesters een hogere mate van *resource control* hebben dan coërcieve pesters. Verder werd verwacht dat de kinderen uit de controlegroep een lagere mate van *resource control* hebben dan zowel bistrategische pesters als coërcieve pesters. Op de variabele *perceived popularity* werd verwacht dat bistrategische pesters als populairder worden beschouwd dan coërcieve pesters. Voor de kinderen uit de controlegroep werd verwacht dat ze minder populair zijn dan de bistrategische en coërcieve pesters. De hypothesen ten aanzien van de functie van agressie waren minder duidelijk te stellen op basis van wetenschappelijke literatuur. Desondanks zijn enkele explorerende hypothesen opgesteld. Op basis van bovenstaande literatuur kan gesteld worden dat bistrategische *controllers* het meest effectief zijn in het behalen van doelen, gevolgd door coërcieve *controllers*. Het feit dat proactieve agressie getypeerd wordt als doelgericht en deze agressors, in tegenstelling tot reactieve agressors, beschouwd worden als effectieve agressors, doet vermoeden dat zij effectief zijn in het behalen van hun doelen. Daarom werd verwacht dat zowel bistrategische pesters als coërcieve pesters meer proactieve agressie vertonen in verhouding tot reactieve agressie. Echter, aangezien bistrategen effectiever zijn in het behalen van doelen dan coërcieve *controllers*, is het aandeel proactieve agressie mogelijk groter bij bistrategische pesters dan bij coërcieve pesters. Verwacht werd dat de controle groep nauwelijks agressie vertoont en dat daarom het aandeel reactieve agressie nauwelijks zou verschillen van het aandeel proactieve agressie.

## **Methode**

### **Participanten**

Voor dit theoriegestuurde onderzoek werd gebruik gemaakt van reeds verzamelde data van een landelijk onderzoek over pesten en sociale competentie door het Dutch Consortium on Bullying (DCOB). Dit databestand bevatte gegevens van 1229 kinderen waarvan 607 meisjes (49.4%) en 622 jongens (50.6%). Van de 1229 kinderen hadden 84.5% Nederlandse ouders, 15.4 % van de kinderen hadden ten minste één ouder die afkomstig is uit een ander Europees land zoals Turkije, Marokko of Suriname. De kinderen waren afkomstig van 17 verschillende scholen die zich in het noorden, oosten



en westen van Nederland bevonden. Vanuit de 17 scholen deden 53 klassen mee aan het onderzoek. De leerlingen die deelnamen aan het onderzoek, waren leerlingen uit groep 6,7 en 8 van de basisschool. De jongste deelnemer aan het onderzoek was 8;5 jaar oud, de oudste was 14;2 jaar. De gemiddelde leeftijd van het totaal aantal kinderen is 11 jaar en vier maanden met een standaarddeviatie van zes maanden. Van de 1229 leerlingen die deelnamen aan het onderzoek zaten 394 leerlingen in groep 6 (32.1%), 444 leerlingen in groep 7 (36.1%) en 391 leerlingen uit groep 8 (31.8%). De gemiddelde leeftijd van de kinderen in groep 6 was 10;4 jaar met een standaarddeviatie van 6 maanden. Van deze groep was 51.3% een meisje en 48.7% een jongen. De gemiddelde leeftijd in groep 7 was 11;4 jaar met een standaarddeviatie van zes maanden. Deze groep bestond voor 49.5% uit meisjes en 50.5% uit jongens. De kinderen in groep 8 hadden een gemiddelde leeftijd van 12;4 jaar met een standaarddeviatie van 6 maanden. Groep 8 bestond voor 47.6% uit meisjes en 52.4% uit jongens.

### **Procedure**

Voor de dataverzameling van dit onderzoek werd gebruik gemaakt van een selectie van reeds bestaande meetinstrumenten gebruikt door het DCOB. De data zijn verzameld door middel van klassikale vragenlijsten, individuele interviews en leerkrachtvragenlijsten. Zeventien scholen hebben deelname aan het onderzoek toegezegd, nadat zij schriftelijk benaderd waren. Vervolgens werd aan de kinderen een brief meegegeven met informatie betreffende het onderzoek en een formulier waarmee ouders de mogelijkheid kregen deelname door hun kind aan het onderzoek te weigeren. Er was geen sprake van een vergoeding voor deelname.

Voorafgaand aan het onderzoek werd benadrukt dat de antwoorden van de participanten vertrouwelijk behandeld zouden worden. Tevens werd de kinderen gevraagd of zij instemden met hun deelname aan het onderzoek. De klassikale vragenlijst werd afgenomen door onderzoeksassistenten en nam  $\pm 30$  minuten in beslag. Deze vragenlijst betrof een zelfrapportage en werd voorafgegaan door een algemene instructie, waarna de vragenlijst per onderdeel werd afgenomen. Ieder onderdeel werd ingeleid met een specifieke instructie door de onderzoeker, waarna de kinderen zelfstandig het betreffende onderdeel invulden. De zelfrapportage bevatte onder meer vragen betreffende *resource control*. De individuele interviews werden in twee delen afgenomen in een afgesloten ruimte in de school van het kind en duurden  $\pm 30$  minuten. Het interview bestond onder andere uit vragen met betrekking tot de rol die klasgenoten innamen rondom pesten, *perceived popularity*, sociale preferentie, *resource control* en strategiegebruik. In het kindinterview werd gebruik gemaakt van peerratings en een peernominatie procedure, waarbij de kinderen per vraag maximaal negen klasgenoten konden nomineren. Ter ondersteuning werd de deelnemers een lijst met namen van de

klasgenoten voorgelegd. Op enkele vragen na was zelfnominatie niet toegestaan. Wanneer de omschrijving op geen van de klasgenoten van toepassing was, was het toegestaan 'niemand' te antwoorden. De leerkrachtvragenlijst bevatte een aantal vragen waarmee de mate van *resource control* en agressie van de leerlingen beoordeeld werd. Het invullen van deze vragenlijst nam enkele minuten per kind in beslag.

## **Meetinstrumenten**

### **Pestrollenvragenlijst.**

De Pestrollenvragenlijst werd gebruikt om de controlegroep en de groep initiatiefnemende ouders voor dit onderzoek te identificeren. De Pestrollenvragenlijst bestond uit 32 items en was onderdeel van het individuele kindinterview (Olthof et al., 2011). Bij ieder item werd het kind gevraagd andere kinderen te nomineren op wie het item het meest van toepassing is. De Pestrollenvragenlijst was een aanpassing van de peernominatie procedure van Goossens en collega's (2006). Deze methode was gebaseerd op de oorspronkelijke methode van Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman en Kaukiainen (1996). Binnen de items werd onderscheid gemaakt tussen vijf vormen van pesten: fysiek, materieel, verbaal, direct sociaal en indirect sociaal. Van de twee vormen van pesten waarop het kind het hoogst scoorde, werd een gemiddelde berekend. Dit werd gedaan, omdat sommige kinderen slechts een beperkt aantal vormen van pesten in een hoge mate vertonen. Op deze manier werd onderschatting van het pestgedrag gereduceerd (Olthof et al., 2011). Voorafgaand aan het invullen van de vragenlijst werd aan alle deelnemende kinderen een algemene definitie gegeven van pesten, waarin de drie basale elementen van pesten waren opgenomen. Ook werden van de verschillende vormen van pesten een definitie en voorbeelden gegeven (Olthof et al., 2011). Hiermee werd voorkomen dat pesten en de verschillende vormen ervan door de kinderen verschillend wordt geïnterpreteerd. Vervolgens werd aan de kinderen gevraagd of de verschillende pestvormen binnen de klas voorkwamen. Voor de afzonderlijke pestvormen werd gevraagd wie van de kinderen het betreffende pestgedrag vertoonden en wie van de kinderen slachtoffers waren van het betreffende pestgedrag. Tevens werd gevraagd wie van de pesters initiatief nam en wie mee deed met de initiatiefnemer. Daarna werden vragen over de andere pestrollen gesteld.

Er werd een score voor ieder kind berekend, die voortkwam uit het aantal nominaties dat het kind had ontvangen van klasgenoten. Deze score werd gecorrigeerd voor het aantal leerlingen in een klas. Dit werd gedaan door het aantal ontvangen nominaties te delen door het aantal medeleerlingen dat deelnam. Op die manier werden proportiescores verkregen die uiteenliepen van 0 tot 1. Dit maakte onderlinge vergelijking van leerlingen mogelijk.

De kinderen werden ingedeeld in één van de zes pestrollen met behulp van een procedure van Goossens en collega's (2006). Ieder kind vervulde één van de volgende zes pestrollen: initiatiefnemende dader, meeloper, aanmoediger, buitenstaander, verdediger en slachtoffer. Kinderen die op elke rol laag scoorden waren de niet-betrokkenen. In dit onderzoek waren de groepen van initiatiefnemende daders en niet-betrokkenen van belang. De experimentele groep bestond uit de initiatiefnemende daders. Op basis van het 20% criterium werd de groep initiatiefnemende daders geïdentificeerd. Dit betekende dat minimaal 20% van de klasgenoten het betreffende kind nomineerde als initiatiefnemende dader. Daarnaast moest het kind het hoogst scoren op deze rol. Op deze manier werden alleen de hardnekkige pesters geselecteerd (Olthof et al., 2011). De controlegroep bestond uit kinderen die als niet-betrokkenen werden geïdentificeerd. De groep niet-betrokkene werd op basis van het 10% criterium geïdentificeerd. Door voor het 10% criterium te kiezen, vielen slechts die kinderen die op elke rol door minder dan 10% van de klasgenoten worden genomineerd binnen deze categorie (Olthof et al., 2011).

### **Strategiegebruik.**

Op basis van de mate waarin een individu gebruik maakt van prosociale strategieën in verhouding tot coërcieve strategieën kon deze worden ingedeeld in een bepaalde categorie van strategiegebruik. De volgende vijf categorieën werden onderscheiden: prosociale controle, coërcieve controle, bistrategische controle, non-controle en typische controle (Hawley, 2003b). Het kindinterview, waarin gebruik werd gemaakt van peernominaties, bevatte 12 items aan de hand waarvan het strategiegebruik van kinderen werd vastgesteld (Olthof et al., 2011). Zes items betroffen prosociale strategieën en zes items betroffen coërcieve strategieën. Een voorbeeld van een item met betrekking tot het gebruik van prosociale strategieën was: 'Welke kinderen doen heel aardig om te krijgen wat ze zelf willen?'. Een vraag die werd gesteld met betrekking tot het gebruik van coërcieve strategieën was bijvoorbeeld: 'Welke kinderen dwingen anderen om zo hun zin te krijgen?'. Wederom werd er voor ieder kind een proportiescore geconstrueerd (zie de beschrijving van de Pestrollenvragenlijst).

Om na te gaan of de items die gebruikt zijn om prosociaal strategiegebruik en antisociaal strategiegebruik vast te stellen een consistente schaal vormen, werd van beide schalen de interne consistentie bepaald. De interne consistentie van de schaal prosociaal strategiegebruik kon geïdentificeerd worden als acceptabel met een Cronbach's *alpha* van .71. Echter, na verwijdering van het item 'Welke kinderen bedenken vaak dingen die anderen leuk vinden en waar anderen aan mee willen doen?' steeg de interne consistentie naar een Cronbach's *alpha* van .80. De interne consistentie van de schaal van antisociaal strategiegebruik bleek goed met een

Cronbach's *alpha* van .91. Vervolgens werd de score op pro sociaal strategiegebruik berekend als het gemiddelde op de vijf betreffende items. De score op antisociaal strategiegebruik werd berekend als het gemiddelde op de zes betreffende items.

Vervolgens zijn volgens de criteria van Hawley (2003b) de kinderen geïnclassificeerd op basis van hun strategiegebruik. Kinderen die in de groep van bistrategen ( $n = 275$ ) werden ingedeeld scoorden boven het 66<sup>e</sup> percentiel op antisociaal en op pro sociaal strategiegebruik. Coërcieve *controllers* ( $n = 145$ ) scoorden boven het 66<sup>e</sup> percentiel op het gebruik van antisociale strategieën en onder het 66<sup>e</sup> percentiel op het gebruik van pro sociale strategieën. De groep van pro sociale *controllers* ( $n = 134$ ) bestond uit kinderen die boven het 66<sup>e</sup> percentiel scoorden op pro sociaal strategiegebruik en onder het 66<sup>e</sup> percentiel op het gebruik van antisociale strategieën. De groep van *typicals* ( $n = 426$ ) bestond uit de kinderen die zowel voor antisociaal als pro sociaal strategiegebruik onder het 66<sup>e</sup> percentiel scoorden, maar wel voor één van beide strategieën boven het 33<sup>e</sup> percentiel scoorden. Om aan de groep van de *non-controllers* ( $n = 249$ ) te worden toegewezen, diende het kind op zowel pro sociaal als op antisociaal strategiegebruik onder het 33<sup>e</sup> percentiel te scoren (Olthof et al., 2011).

### **Resource control.**

Zoals eerder besproken betreft *resource control* de mate waarin kinderen toegang hebben tot bepaalde bronnen ofwel *resources* (Hawley, 1999). In dit onderzoek is de *resource control* van kinderen bepaald aan de hand van een zelfrapportage op basis van *ratings*, een kindinterview waarbij gebruik is gemaakt van een peernominatie-procedure en een leerkrachtvragenlijst op basis van *ratings*. Alle drie de onderdelen bevatten dezelfde zes vragen over *resource control*. Echter, de bewoordingen van de vragen waren aangepast aan de informant. De vragen hadden betrekking op het bemachtigen van de leukste spullen of de beste plaatsen, in het middelpunt van de belangstelling staan, het winnen van anderen en de leukste dingen te doen krijgen in een spel.

De zelfrapportage werd klassikaal afgenomen. De kinderen konden de vraag beantwoorden met de antwoorden, '(bijna) nooit' (score: 0), 'heel soms' (score: 1), 'soms' (score: 2), 'vaak' (score: 3) en 'heel vaak' (score: 4). Een lage score op de items geeft een lage mate van *resource control* weer. Een hoge score op de items geeft een hoge mate van *resource control* weer. De zelfrapportage had met een Cronbach's *alpha* van .79 een goede interne consistentie.

In het kindinterview werd de kinderen gevraagd om klasgenoten te nomineren en op basis daarvan werden proportiescores geconstrueerd (zie de beschrijving van de Pestrollenvragenlijst). De verdeling van deze variabele bleek erg scheef. Dit was te wijten aan het verschil in klassengrootte. De variabele is daarom per klas genormaliseerd door

het uitvoeren van een RANKIT. Met een Cronbach's *alpha* van .90 kon gesproken worden van een goede interne consistentie.

Ook de leerkrachten werden gevraagd om door middel van een vragenlijst de *resource control* per leerling te beoordelen. Ieder item had 5 antwoordmogelijkheden, '(bijna) nooit' (score: 0), 'heel soms' (score: 1), 'soms' (score: 2), 'vaak' (score: 3) en 'heel vaak' (score: 4). Voor ieder kind werd een totaalscore berekend door de scores per item bij elkaar op te tellen. Om vergelijking tussen de leerkrachten, die mogelijk verschillende normen en waarden hanteren, mogelijk te maken, werden de scores genormaliseerd per leerkracht. Wederom werd een RANKIT uitgevoerd. De interne consistentie bleek goed met een Cronbach's *alpha* van .95.

De verschillende meetmethoden vertoonden met betrekking tot *resource control* een gemiddelde tot grote samenhang. Uit de correlatietoets bleek dat er sprake was van een samenhang tussen de zelfrapportage en het kindinterview,  $r = .21$  ( $p < .01$ ), de zelfrapportage en de leerkrachtvragenlijst,  $r = .22$  ( $p < .01$ ) en de leerkrachtvragenlijst en het kindinterview,  $r = .56$  ( $p < .01$ ). De leerkrachtvragenlijst en het kindinterview stemden het meest overeen. De samenhang tussen de zelfrapportage en het kindinterview en de samenhang tussen de zelfrapportage en de leerkrachtvragenlijst was echter gering, daarom werd besloten om de drie meetmethoden als afzonderlijke variabelen op te nemen in de analyse.

### **Sociale preferentie.**

Bij sociale preferentie gaat het erom welke kinderen wel en welke kinderen niet aardig worden gevonden. Om de sociale preferentie vast te stellen moesten de kinderen de klasgenoten beoordelen op een zeven puntsschaal van "een grote hekel aan" (-3) tot "heel aardig" (+3). De sympathie en antipathie scores werden berekend als respectievelijk het totaal van alle positief ontvangen scores en het totaal van de negatief ontvangen scores. De sympathie en de antipathie scores werden vervolgens gecorrigeerd voor klassengrootte. De daaruit voortkomende z-scores hebben een gemiddelde van nul met een standaardafwijking van één. De sociale preferentie werd bepaald door de gestandaardiseerde antipathie score af te trekken van de gestandaardiseerde sympathie score. Vervolgens werd deze score nogmaals gestandaardiseerd binnen de klas (Coie, Dodge & Coppotelli, 1982). Kinderen die een score hoger dan nul hadden, werden aardiger gevonden dan gemiddeld. Kinderen met een score lager dan nul, werden minder aardig gevonden dan gemiddeld.

### **Perceived popularity.**

*Perceived popularity* betrof het als populair of niet-populair beschouwd worden door klasgenoten. Het kindinterview bevatte twee vragen met betrekking tot *perceived popularity*.

Achtereenvolgens werden aan de kinderen de volgende vragen gesteld: 'Welke kinderen in jouw klas zijn populair?', 'En welke kinderen zijn juist niet populair?'. Om onderlinge vergelijking tussen kinderen uit verschillende klassen mogelijk te maken werd gecorrigeerd voor klassengrootte door de scores per klas te standaardiseren. Vervolgens werd het aantal keren dat een individu genomineerd is als *niet-populair* afgetrokken van het aantal keren dat deze genomineerd is als *populair*. Daarna werden deze verschilcores nogmaals gestandaardiseerd per klas. Een kind met een z-score groter dan nul werd aangeduid als populairder dan gemiddeld en een kind met een z-score kleiner dan nul werd aangeduid als minder populair dan gemiddeld (Cillessen & Mayeux, 2004).

### **Functies van agressie.**

Voor de bepaling van de functie van agressie werd gebruik gemaakt van een verkorte versie van *The Instrument of Reactive and Proactive Agression* (IRPA). Polman, Orobio de Castro, Thomaes en Van Aken (2009) hebben aangetoond dat de validiteit van het instrument goed is. Op basis de kindspecifieke-leerkrachtvragenlijst werd per kind de functie van agressie bepaald. Allereerst werd de leerkracht gevraagd van vijf verschillende vormen van agressie (schoppen, duwen, schelden/pesten, stiekem en roddelen) aan te geven of het betreffende kind deze vorm al dan niet vertoonde. Als dit het geval was, werd de leraar gevraagd voor de betreffende vorm op een 3-puntsschaal uiteenlopend van 0 (nooit) tot 2 (vaak) drie reactieve functies te beoordelen (omdat iemand hem/haar pestte of van streek maakte; omdat dit kind zich bedreigd voelde door een ander; omdat dit kind boos was) en vier proactieve functies (om iets te krijgen wat hij/zij wilde; om een ander pijn te doen of gemeen te zijn; om de baas te zijn; om aandacht te krijgen). Door de scores van de drie reactieve en de vier proactieve functies op te tellen voor de eerdergenoemde vijf gedragingen, werden drie reactieve en vier proactieve functie-scores berekend. Zo werd het proactieve functie-item 'om de baas te zijn' berekend door het gemiddelde te nemen van 'slaan omdat dit kind de baas wilde zijn', 'schoppen omdat het kind de baas wilde zijn', enzovoort. De scores voor reactieve en proactieve agressie werden verkregen door het gemiddelde te nemen van de drie of vier relevante functie-items.

De interne consistentie van de reactieve schaal is acceptabel tot goed, Cronbach's *alpha* is .79. De functie aandacht is weggelaten, omdat deze functie voor de vijf agressievormen een nadelige effect had op de interne consistentie. De consistentie van de proactieve schaal is acceptabel tot goed, Cronbach's *alpha* is .71. Aan de kinderen die geen enkele vorm van agressie vertonen zijn nul-scores toegewezen voor zowel reactieve als proactieve agressie. Vervolgens zijn voor zowel reactieve als proactieve agressie de scores gestandaardiseerd per leerkracht. Dit werd gedaan om onderlinge vergelijking tussen leerkrachten, die mogelijk verschillende waarden en

normen hanteren, mogelijk te maken. Daarna konden de leerlingen van de verschillende leerkrachten onderling vergeleken worden. Een kind met een z-score groter dan nul werd aangeduid als meer reactief of proactief agressief dan gemiddeld en een kind met een z-score kleiner dan nul werd aangeduid als minder reactief of proactief agressief dan gemiddeld. De correlatie tussen proactieve en reactieve agressie bedroeg  $r = .45$  in de totale steekproef. De correlatie tussen proactieve en reactieve agressie in een steekproef met alleen de agressieve kinderen ( $n = 395$ ) bedroeg  $r = .10$ . Er diende sprake te zijn van een lage correlatie tussen de twee functies van agressie, omdat verondersteld werd dat beide functies een zeer verschillende ontstaansgeschiedenis hebben. Dit was inderdaad het geval bij de agressieve kinderen (Roland & Idsøe, 2001).

## Resultaten

### Identificatie van Groepen

De groep van pesters en de controlegroep werden geïdentificeerd met behulp van de Pestrollenvragenlijst. De groepen die in de Pestrollenvragenlijst aangemerkt werden als initiatiefnemende daders ( $n = 118$ ) en de niet-betrokkenen ( $n = 160$ ), werden respectievelijk gebruikt als de groep pesters en de controlegroep. De groep van initiatiefnemende daders werd vastgesteld op basis van het 20% criterium en de groep van niet-betrokkenen op basis van het 10% criterium (zie voor uitleg de beschrijving van de Pestrollenvragenlijst). Vervolgens werd binnen beide groepen onderscheid gemaakt op basis van strategiegebruik naar de typologie van Hawley (1999). Er kon onderscheid gemaakt worden tussen *prosociale controllers*, *coërcieve controllers*, *bistrategische controllers*, *non-controllers* en *typische controllers*. Voor de frequentieverdeling zie Tabel 1. Zoals verwacht waren de bistrategen en de coërcieven oververtegenwoordigd in de groep van initiatiefnemende daders. Binnen de groep van niet-betrokkenen waren, zoals verwacht, de *non-controllers* en *typische controllers* oververtegenwoordigd.

Tabel 1

*Frequentieverdeling van de onderzoeksgroep*

	Initiatiefnemende daders	Niet-betrokkenen
Prosociale controllers	2	20
Bistrategische controllers	88	7
Coërcieve controllers	20	10
Non-controllers	0	45
Typische controllers	8	78
Totaal	118	160

### **Verschillen tussen Groepen**

Om verschillen tussen de twee typen initiatiefnemende daders (de bistrategen en de coërcieven) onderling en tussen de twee typen gezamenlijk met de controlegroep te toetsen, werd gebruik gemaakt van een MANOVA met a-priori contrasten (*difference*). Er werd getoetst met een significantieniveau van 5%. In Tabel 2 worden de correlaties tussen de verschillende afhankelijke variabelen, die de sociale competentie bepalen, weergegeven. De correlaties tussen de verschillende variabelen waren gering. Ondanks dat de drie maten van *resource control* onderling soms matig correleerden, correleerden zij allen significant met *perceived popularity* ( $r = .25$ ,  $r = .58$  en  $r = .69$ ). Ook proactieve agressie bleek significant te correleren met alle maten van *resource control* ( $r = .13$ ,  $r = .34$  en  $r = .36$ ). Opvallend was dat de correlatie tussen reactieve en proactieve agressie groot was ( $r = .45$ ). Dit was te verklaren doordat er binnen de onderzoeksgroep nul-scores waren toegekend aan kinderen die zowel geen proactieve als reactieve agressie vertoonden. Deze participanten hadden op beide variabelen een score van nul en daardoor werd de correlatie aanzienlijk vergroot. Verder was opmerkelijk dat er geen significante correlatie werd gevonden tussen *perceived popularity* en reactieve agressie. Ook viel op dat reactieve agressie niet significant correleerde met *resource control* gemeten aan de hand van de zelfrapportage en de leerkrachtrapportage, terwijl er wel een significante correlatie werd gevonden met *resource control* gemeten aan de hand van peernominaties ( $r = .12$ ). Het was echter geen grote correlatie. Ditzelfde gold voor *social preference*, want ook deze variabele correleerde slechts significant met de peernominaties ( $r = -.08$ ). Ook correleerde *social preference* significant met *perceived popularity* ( $r = .20$ ).



Tabel 2

Correlatietabel van de afhankelijke variabelen die sociale competentie bepalen (1091 < N < 1229)

	Resource control Zelfrapportage	Resource control Leerkrachtrap.	Resource control Peernominatie	Perceived popularity	Social preference	Reactieve agressie	Proactieve agressie
Resource control Zelfrapportage	-						
Resource control Leerkrachtrapportage	.22**	-					
Resource control Peernominatie	.21**	.56**	-				
Perceived popularity	.25**	.58**	.69**	-			
Social preference	.01	.01	-.08**	.20**	-		
Reactieve agressie	-.01	.05	.12**	-.02	-.45**	-	
Proactieve agressie	.13**	.36**	.34**	.22**	-.41**	.45**	-

Noot: \*\* Correlatie is significant bij  $p < .01$  (tweezijdig)

Participanten waarvan de gegevens incompleet waren, werden door SPSS uitgesloten van de analyse. De definitieve onderzoeksgroep bestond uit coërcieve pesters ( $n = 20$ ), bistrategische pesters ( $n = 81$ ) en de controlegroep ( $n = 122$ ). Voor de beschrijvende statistieken van de definitieve onderzoeksgroep voor de verschillende afhankelijke variabelen zie Tabel 3.

Tabel 3

*Beschrijvende statistieken van de onderzoeksgroep voor verschillende afhankelijke variabelen van sociale competentie*

	Groep	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>n</i>
Resource control Zelfrapportage	Coërcief	1.51	0.83	20
	Bistrategisch	1.69	0.71	81
	Controle	1.32	0.63	122
	Totaal	1.47	0.70	223
Resource control Leerkrachtrapportage	Coërcief	0.40	1.08	20
	Bistrategisch	1.05	0.77	81
	Controle	-0.20	0.75	122
	Totaal	0.31	0.98	223
Resource control Peernominatie	Coërcief	0.57	0.88	20
	Bistrategisch	1.20	0.71	81
	Controle	-0.31	0.79	122
	Totaal	0.31	1.05	223
Perceived popularity	Coërcief	0.41	1.11	20
	Bistrategisch	1.12	0.92	81
	Controle	-0.09	0.65	122
	Totaal	0.40	0.98	223
Social preference	Coërcief	-1.06	1.08	20
	Bistrategisch	-0.97	1.19	81
	Controle	0.10	0.72	122
	Totaal	-0.39	1.09	223
Reactieve agressie	Coërcief	0.99	1.43	20
	Bistrategisch	0.63	1.03	81
	Controle	-0.19	0.83	122
	Totaal	0.22	1.07	223
Proactieve agressie	Coërcief	0.60	1.27	20
	Bistrategisch	1.20	1.33	81
	Controle	-0.22	0.68	122
	Totaal	0.37	1.21	223

Uit de multivariate toets is gebleken dat er sprake was van een significant resultaat,  $Wilks' \Lambda = 0.43$ ,  $F(12,430) = 19.05$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .35$ . Dit betekende dat er een verschil bestond in de mate van sociale competentie tussen de verschillende groepen.

Vervolgens werd univariaat getoetst om na te gaan op welke variabelen van sociale competentie de groepen significant van elkaar verschilden. De univariate toets heeft uitgewezen dat de groepen significant van elkaar verschilden in de mate van *social preference*,  $F(2,220) = 36.53$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .25$ . Tevens bleken de groepen significant te verschillen op *resource control* vastgesteld met de kindspecifieke-leerkrachtvragenlijst,  $F(2,220) = 60.89$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .36$ , *resource control* vastgesteld aan de hand van *peer nominaties*,  $F(2,220) = 95.30$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .46$ , en *resource control* vastgesteld met behulp van zelfrapportage,  $F(2,220) = 7.55$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .06$ . Ook verschilden de groepen significant op *perceived popularity*,  $F(2,220) = 54.43$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .33$ . Tot slot bleken de groepen significant te verschillen op reactieve agressie,  $F(2,220) = 24.26$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .18$  en proactieve agressie,  $F(2,220) = 48.32$ ,  $p < .01$ ,  $\eta^2_p = .31$ .

*Reverse Helmert* contrasten werden uitgevoerd om na te gaan of de controlegroep significant verschilde van de pesters op de afhankelijke variabelen en of de twee typen pesters onderling significant van elkaar verschilden op de afhankelijke variabelen.

*Social preference*. Gebleken is dat de controlegroep significant verschilde van de groep met pesters als geheel in de mate van *social preference* ( $p < .01$ ), waarbij de pesters lager scoorden dan de controlegroep. Er werd echter geen significant verschil gevonden tussen de twee typen pesters.

*Resource control*. De controlegroep scoorde significant lager op *resource control*, vastgesteld aan de hand van de zelfrapportage ( $p < .05$ ), de leerkrachtvragenlijst ( $p < .01$ ), als de peernominaties ( $p < .01$ ) dan de pesters. De bistrategische pesters bleken niet significant te verschillen van de coërcieve pesters op *resource control*, vastgesteld aan de hand van de zelfrapportage. Er werden significante verschillen gevonden op *resource control*, vastgesteld aan de hand van de leerkrachtvragenlijst ( $p < .01$ ) en de peernominaties ( $p < .01$ ), waarbij de bistrategische pesters hoger scoorden dan de coërcieve pesters.

*Perceived popularity*. Voor *perceived popularity* werd een significant verschil gevonden tussen de controlegroep en de pesters ( $p < .01$ ), waarbij de controlegroep lager scoorde dan de pesters. Er werd eveneens een significant verschil gevonden tussen de twee typen pesters ( $p < .01$ ), waarbij de bistrategische pesters hoger scoorden dan de coërcieve pesters.

*Functies van agressie*. De controlegroep en de pesters verschilden zowel in de mate van reactieve agressie ( $p < .01$ ), als in de mate van proactieve agressie ( $p < .01$ ) significant, waarbij de controlegroep lager scoorde dan de pesters. Tussen beide type pesters werd een significant verschil gevonden voor de mate van reactieve agressie ( $p < .01$ ), waarbij de coërcieven hoger scoorden dan de bistrategen. Er werd geen significant verschil gevonden tussen de twee typen pesters voor de mate van proactieve agressie.

Wanneer gekeken werd naar het aandeel proactieve agressie in verhouding tot het aandeel reactieve agressie bleek dat de typen pesters van elkaar verschilden. Bistrategische pesters vertoonden naar verhouding meer proactieve agressie ( $M = 1.20$ ,  $SD = 1.33$ ), dan reactieve agressie ( $M = 0.63$ ,  $SD = 1.03$ ). Coërcieve pesters daarentegen vertoonden meer reactieve agressie ( $M = 0.99$ ,  $SD = 1.43$ ) in verhouding tot proactieve agressie ( $M = 0.60$ ,  $SD = 1.27$ ). Verder werd binnen de controlegroep nauwelijks verschil gevonden tussen het aandeel proactieve agressie ( $M = -0.22$ ,  $SD = 0.68$ ) en reactieve agressie ( $M = -0.19$ ,  $SD = 0.83$ ).

## Discussie

### Conclusie

In dit onderzoek stond de volgende vraag centraal: Vormen pesters een heterogene groep van sociaal competente en minder competente kinderen? Het uitgangspunt voor de beantwoording van deze vraag is de *Resource Control Theory* en de bijbehorende typologie met betrekking tot strategiegebruik van Hawley (1999; 2003b). Gebleken is dat de pesters oververtegenwoordigd zijn in de groep bistrategische strategiegebruikers en coërcieve strategiegebruikers. Om de bovenstaande vraag te beantwoorden zijn bistrategische en coërcieve pesters met elkaar en met kinderen die niet-betrokken zijn bij het pesten (controlegroep) vergeleken op diverse maatstaven van sociale competentie.

Bezien vanuit de traditionele visie op sociale competentie, waarbij sociale competentie uitgedrukt wordt in termen van 'aardig gevonden worden' (in het huidige onderzoek gemeten a.d.h.v. sociale preferentie), kan gesteld worden dat de groep pesters minder sociaal competent is dan de groep niet-betrokkenen. Pesters worden namelijk minder aardig gevonden dan kinderen uit de controlegroep. Bovendien is er geen onderscheid binnen de groep pesters waarneembaar, zoals dit wel waarneembaar is bij de recente visie.

Bezien vanuit de recente visie op sociale competentie, waarbij sociale competentie uitgedrukt wordt in het effectief bereiken van doelen (in het huidige onderzoek gemeten a.d.h.v. *resource control* en *perceived popularity*), kan namelijk gesteld worden dat pesters een heterogene groep vormen van sociaal competente individuen. Gebleken is dat pesters meer sociaal competent zijn dan de controlegroep en dat bistrategische pesters meer sociaal competent zijn dan coërcieve pesters. In overeenstemming met de verwachtingen, beschikken pesters over meer *resource control* dan de controlegroep, ongeacht informant (peer-, leerkracht- of zelfrapportage). In termen van de *Resource Control Theory* betekent dit dat pesters over het algemeen sociaal dominanter zijn dan controlegroep kinderen. Daarnaast beschikken bistrategische pesters, in overeenstemming met onderzoek van Hawley (2003a; 2007), over meer *resource control*

dan coërcieve pesters, met uitzondering van de zelfrapportage waarbij de type pesters niet verschillen in de toegang tot *resources*. Dit duidt erop dat klasgenoten en leerkrachten wel een verschil waarnemen binnen de groep pesters met betrekking tot *resource control*, terwijl de pesters zelf geen verschil in *resource control* rapporteren. Het is mogelijk dat de bistrategische pesters hun mate van *resource control* onderschatten, terwijl de coërcieve pesters hun mate van *resource control* overschatten.

Tevens bieden de resultaten van dit onderzoek ondersteuning voor het idee dat pesters als populair worden beschouwd door hun leeftijdsgenoten (Juvonen & Galván, 2008; Vaillancourt et al., 2003). Zoals verwacht worden pesters niet alleen als populairder beschouwd dan de controlegroep, maar zijn ook binnen de groep pesters verschillen waar te nemen. Bistrategische pesters worden als populairder beschouwd dan coërcieve pesters. Bistrategische pesters zijn dus het meest effectief in het bereiken en/of behouden van een hoge sociale status onder leeftijdsgenoten.

Als aanvulling op de bovenstaande reeds besproken maten van sociale competentie is in dit onderzoek de functie van agressie opgenomen als explorerende maat voor sociale competentie. Verwacht werd dat beide typen pesters meer proactieve agressie in verhouding tot reactieve agressie zouden vertonen, temeer omdat pesten beschouwd wordt als een vorm van proactieve agressie (Roland & Idsøe, 2001). Dit blijkt inderdaad het geval voor bistrategische pesters. Coërcieve pesters daarentegen, vertonen meer reactieve agressie in verhouding tot proactieve agressie. Om dit te kunnen verklaren is nader onderzoek gewenst. Zoals eerder besproken duidt een hogere mate van proactieve agressie in verhouding tot reactieve agressie op een hogere mate van sociale competentie. De bistrategen vertonen in verhouding meer proactieve agressie dan reactieve agressie en hebben dus een hogere mate van sociale competentie. Uit dit onderzoek blijkt dus dat pesters een heterogene groep van sociaal competente individuen vormen, wanneer wordt gekeken naar de functies van agressie. Zoals verwacht vertonen de niet-betrokken kinderen nauwelijks agressief gedrag en is er nauwelijks verschil tussen het aandeel proactieve en reactieve agressie.

### **Zwakke Punten, Sterke Punten en Aanbevelingen voor Nader Onderzoek**

De resultaten van dit onderzoek moeten met voorzichtigheid worden gegeneraliseerd naar de populatie, omdat dit onderzoek een aantal beperkingen kent (Landsheer, 't Hart, De Goede & Van Dijk, 2003). Ten eerste is de groep van coërcieve pesters relatief klein, waardoor de resultaten niet als algemeen geldend beschouwd kunnen worden. Ten tweede is gebleken dat de maten van sociale competentie onderling niet allen significant correleren. Opvallend is dat met name de reactieve functie van agressie een zeer geringe correlatie heeft met de resterende maten van sociale competentie. Wellicht is de reactieve functie van agressie een minder goede maat voor sociale competentie. Mogelijk

is het beter om in de toekomst de verhouding tussen beide functies van agressie achterwege te laten en in plaats daarvan slechts de proactieve functie van agressie op te nemen. Ten derde wordt onder andere gebruik gemaakt van samengestelde en aangepaste meetinstrumenten, waarvan de betrouwbaarheid en validiteit nog onbekend is. Een vierde beperking heeft betrekking op de sociale wenselijkheid van de antwoorden. Pesten is een gevoelig onderwerp, waarbij de kans op sociaal wenselijke antwoorden aanzienlijk is (Baarda, De Goede & Kalmijn, 2007). In dit onderzoek wordt dit probleem gedeeltelijk ondervangen door, naast het gebruik van zelfrapportage, ook gebruik te maken van peernominaties en kindspecifieke- leerkrachtvragenlijsten. De kans op sociale wenselijkheid wordt kleiner geacht bij peernominaties en leerkracht-vragenlijsten. Het gebruik van meerdere informanten vormt een sterk punt van dit onderzoek. Op die manier kunnen de aspecten die gemeten worden vanuit verschillende perspectieven worden vastgesteld (Landsheer et al., 2003). Het gebruik van verschillende informanten en meetmethoden komt ten goede aan de betrouwbaarheid en validiteit van de onderzoeksresultaten. Bovendien heeft het gebruik van peernominaties als voordeel dat er meerdere beoordelaars zijn, die de situatie in de klas goed kennen.

Ook het feit dat tijdens de dataverzameling steeds een vaste procedure is gevolgd, die genoteerd stond in een onderzoeksprotocol, is een sterk punt van dit onderzoek. Het naleven van een onderzoeksprotocol is erg belangrijk, indien de data wordt verzameld door verschillende onderzoekers en onderzoeksassistenten, zoals bij de dataverzameling van dit onderzoek het geval was (Landsheer et al., 2003).

Nader onderzoek kan zich richten op het verschil in sekse tussen de coërcieve en bistrategische pesters. Opvallend is namelijk dat in de groep van coërcieve pesters vrijwel alleen jongens zitten en in de groep van bistrategische pesters zowel jongens als meisjes zitten. Nader onderzoek naar de sekse-specifieke verschillen is daarom gewenst. Verder zijn in dit onderzoek de maten van sociale competentie op groepsniveau gemeten. Voor onderzoek is het verder interessant om andere maten van sociale competentie op groepsniveau, zoals vormen van agressie of vijandschap en vriendschap, op te nemen. Ook is het interessant om maten van sociale competentie op individueel niveau, zoals eenzaamheid, vertrouwen en angst, op te nemen. Verder wordt in de literatuur gesuggereerd dat er een subtype van pesters bestaat die zowel populair zijn als aardig gevonden worden (Kaukiainen et al., 2002). Nader onderzoek zou uit kunnen wijzen of dit subtype van pesters, naast bistrategen en coërcieven, een derde groep pesters vormt.

Dit onderzoek biedt ook een aantal implicaties voor de praktijk. Er is gebleken dat de pesters bovengemiddeld sociaal competent zijn en in staat zijn hun doelen te bereiken. Het lijkt erop dat de sociale vaardigheden van pesters geen verbetering behoeven. Echter, er kunnen kanttekeningen geplaatst worden bij de manier waarop zij hun sociale vaardigheden gebruiken. De manier waarop zij hun doelen bereiken is

effectief en voordelig voor henzelf, maar is in het nadeel van anderen. Daarom is het wellicht toch gewenst om de sociale competentie van de pesters te beïnvloeden. Nader onderzoek hiernaar is gewenst.

Bovendien blijkt er, gezien vanuit de recente visie, een heterogene groep van pesters te bestaan op basis van sociale competentie. De verschillende type pesters hebben wellicht baat bij een specifieke aanpak. Voor pesten in het algemeen geldt dat een aanpak op groepsniveau het meest effectief zal zijn. Pesten is een groepsproces (Salmivalli & Peets, 2009) en pesters ontleen hun dominante positie aan hun medeleerlingen.

Hetgeen eveneens aanknopingspunten biedt voor interventies is het resultaat dat er binnen de groep pesters verschillen bestaan in de verhouding van proactieve tot reactieve agressie. Gezien vanuit het *Social Information Processing Model* (zie Crick & Dodge, 1994) zijn er aanwijzingen dat reactieve en proactieve agressors specifieke patronen van sociale informatieverwerking vertonen (Orobio de Castro, 2007). Reactieve agressors vertonen (met name) afwijkingen in de waarneming en interpretatie van sociale stimuli. Zo hebben zij meer aandacht voor bedreigende informatie en interpreteren zij de intenties van anderen eerder als vijandig. Proactieve agressors vertonen met name afwijkingen in hun denken over beschikbare en geoorloofde reacties op stimuli. Zij hebben een voorkeur voor agressieve reacties en zien het gebruik van agressie als een passende en effectieve manier om hun doelen bereiken (Orobio de Castro, 2007). Coërcieve pesters, die meer gebruik maken van reactieve agressie in verhouding tot proactieve agressie, hebben wellicht meer baat bij een interventie die zich richt op de waarneming en interpretatie van sociale stimuli. Bistrategische pesters, die meer gebruik maken van proactieve agressie in verhouding tot reactieve agressie, daarentegen, hebben wellicht meer baat bij een interventie die hen een breder repertoire aan passende reacties op sociale stimuli verstrekt.

In dit onderzoek is de sociale competentie beschouwd vanuit zowel de traditionele visie, als vanuit de recente visie. Het is belangrijk in ogenschouw te nemen dat beide visies elkaar niet uit hoeven te sluiten. Wellicht maakt een goede balans tussen enerzijds 'aardig gevonden worden' en anderzijds het bereiken van de persoonlijke doelen een kind sociaal competent.

## Referenties

- Analitis, F., et al. (2009). Being bullied: Associated factors in children and adolescents 8 to 18 Years old in 11 European countries. *Pediatrics, 123*, 569-577.  
doi: 10.1542/peds.2008-0323
- Arnett, J. J. (2010). *Adolescence and emerging adulthood (4th ed)*. Boston, MA: Pearson.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2001). Varieties of childhood bullying: Values, emotion processes and social competence. *Social Development, 10*, 59-73.  
doi: 10.1111/ 1467- 9507.00148
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Kalmijn, M. (2007). Basisboek enquêteren: Handleiding voor het maken van een vragenlijst en het voorbereiden en afnemen van enquêtes. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Björkqvist, K., Ekman, K., & Lagerspetz, K. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology, 23*, 307-313. doi:10.1111/j.1467-9450.1982.tb00445.x
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Meerum-Terwogt, F., & Schuengel, C. (2002). Bullying and victimization among school-age children: Stability and links to proactive and reactive aggression. *Social Development, 11*, 332-345.  
doi: 10.1111/1467-9507.00203
- Card, N. A., & Little, T. D. (2006). Proactive and reactive aggression in childhood and adolescence: A meta-analysis of differential relations with psychosocial adjustment. *International Journal of Behavioral Development, 30*, 466-480.  
doi: 10.1177/0165025406071904
- 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 to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185-1229. doi: org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- 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. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00660
- Cillessen, A. H. N., & Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 102-105.  
doi: 10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x
- Coie, J. D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology, 18*, 557-570.  
doi: 10.1037/0012-1649.18.4.557
- Correia, I., & Dalbert, C. (2008). School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims, and defenders. *European Psychologist, 13*, 248-254.  
doi: 10.1027/1016-9040.13.4.248



- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, *115*, 74-101. doi: 10.1037/0033-2909.115.1.74
- De Bruyn, E. H., & Van der Boom, D. C. (2005). Interpersonal behavior, peer popularity, and self-esteem in early adolescence. *Social Development*, *14*, 555-573. doi: 10.1111/j.1467-9507.2005.00317
- Estévez, E., Murgui, S., & Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, *24*, 473-483. doi:10.1007/BF03178762
- Farmer, T. W., Estell, D. B., Bishop, J. L., O'Neal, K. K., & Cairns, B. D. (2003). Rejected bullies or popular leaders? The social relations of aggressive subtypes of rural African American early adolescents. *Developmental Psychology*, *39*, 992-1004. doi: 10.1037/0012-1649.39.6.992
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, *20*, 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- 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 Behaviour*, *11*, 612-625. doi:10.1016/j.avb.2005.08.005
- Glew, G. M., Fan, M., Katon, W., Rivara, F. P., & Kernic, M. A. (2005). Bullying, psychosocial adjustment, and academic performance in elementary school. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, *159*, 1026-1031. Verkregen op <http://archpedi.ama-assn.org/cgi/reprint/159/11/1026>
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant roles scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior*, *32*, 343-357. doi: 10.1002/ab.20133
- 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. doi:10.1017/S0021963099005545
- 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. (2003a). Strategies of control, aggression and morality in preschoolers: An evolutionary perspective. *Journal of Experimental Child Psychology*, *85*, 213-235. doi:10.1016/S0022-0965(03)00073-0

- Hawley, P. H. (2003b). 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. Verkregen op <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/120129/162181>
- 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
- Junger-Tas, J., & Van Kesteren, J. N. (1999). *Bullying and delinquency in a Dutch school population*. Den Haag: Kugler Publications.
- Juvonen, J., & Galván, A. (2008). Peer influence in involuntary social groups: Lessons from research on bullying. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Eds.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (pp. 225-244). New York: Guilford Press.
- Kaltiala-Heino, R., Fröjd, S., & Marttunen, M. (2010). Involvement in bullying and depression in a 2-year follow-up in middle adolescence. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19, 45-55. doi: 10.1007/s00787-009-0039-2
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, 661-674. doi:10.1006/jado.2000.0351
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., Tamminen, M., Vauras, M., Poskiparta E., & Mäki, H. (2002). Learning disabilities, social intelligence and self-concept: Associations with bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 43, 269-278. doi:10.1111/1467-9450.00295
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635-647. doi: 10.1037//0012-1649.38.5.635
- Landsheer, H., 't Hart, H., De Goede, M., & Van Dijk, J. (2003). *Praktijkgestuurd onderzoek: Methoden van praktijkonderzoek*. Groningen/Houten: Wolters-Noordhoff.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11, 87-109. doi: 10.1111/1467-9507.00188

- Lease, M. A., Musgrove, K. T., & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development, 11*, 508-533. doi: 10.1111/1467-9507.00213
- Little, T. D., Brauner, J., Jones, S. M., Nock, M. K., & Hawley, P. H. (2003). Rethinking aggression: A typological examination of the functions of aggression. *Merrill-Palmer Quarterly, 49*, 343-369. doi: 10.1353/mpq.2003.0014
- Luthar, S. S., & McMahon, T. J. (1996). Peer reputation among innercity adolescents: Structure and correlates. *Journal of Research on Adolescence, 6*, 581-603.  
Verkregen op  
<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=113&sid=1e2d742b-e56f-4da7-8b8c-05cf0b5a3b1e%40sessionmgr110&vid=4>
- Magnusson, D. (2003). The person approach: Concepts, measurement models, and research strategy. In S.C. Peck & R.W. Roeser (Eds.), *New directions for child and adolescent development. Person-centered approaches to studying development in context* (pp. 3-23). San Francisco: Jossey-Bass.
- Olthof, T., Goossens, F. A., Vermande, M. M., Aleva, E. A., & Van der Meulen, M. (2011). Bullying as strategic behavior: Relations with desired and acquired dominance in the peer group. *Journal of School Psychology*. doi:10.1016/j.jsp.2011.03.003.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school-based intervention program. In D. Pepler & K. H. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression*. (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Orobio de Castro, B. (11 januari 2007). Oratie: *Woede, Wraak & Leedvermaak: Op zoek naar drijvende krachten achter de ontwikkeling van gedragsproblemen*. Universiteit Utrecht.
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. G. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *Journal of Early Adolescence, 18*, 125-144. doi: 10.1177/0272431698018002001
- 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
- Polman, H., Orobio de Castro, B., Koops, W., Van Boxtel, H., & Merk, W. (2007). A meta-analysis of the distinction between reactive and proactive aggression in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology, 35*, 522-535.  
doi: 10.1007/s10802-007-9109-4

- Polman, H., Orobio de Castro, B., Thomaes, S. E., & Van Aken, M. A. G. (2009). New directions in measuring reactive and proactive aggression: Validation of a teacher questionnaire. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *37*, 183-193.  
doi: 10.1007/s10802-008-9266-0
- Prinzie, P. (2004). *Waarom doet mijn kind zo moeilijk?* Tielt: Lannoo.
- Rigby, K. (2006). What we can learn from evaluated studies of school-based programs to reduce bullying in schools. In Jimerson S. R., & Furlong M. J. (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: From research to practice* (pp. 325-337). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: Antisocial and prosocial configurations. *Developmental Psychology*, *36*, 14-24. doi: 10.1037//0012-1649.36.1.14
- Roland, E., & Idsøe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, *27*, 446-462. doi: 10.1002/ab.1029
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112-120. doi: 10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K. M. J., 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.  
doi: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior*, *28*, 30-44.  
doi: 10.1002/ab.90004
- 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 interaction, relationships, and groups* (pp. 322-340). New York: Guilford.
- Sandstrom, M. J., & Coie, J. D. (1999). A developmental perspective on peer rejection: Mechanisms of stability and change. *Child Development*, *70*, 955-966.  
doi: 0009-3920/99/7004-0012
- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, *33*, 547-560. Verkregen op <http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5008548321>

- Smith, P. K., Pepler, D., & Rigby, K. (Eds.) (2004). *Bullying in schools. How successful can interventions be?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999a). Bullying and "theory of mind": A critique of the "social skills deficit" view of anti-social behaviour. *Social Development, 8*, 117-127. doi:10.1111/1467-9507.00083
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999b). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435-450. doi:10.1348/026151099165384
- Troop-Gordon, W., Visconti, K. J., & Kuntz, K. J. (2007). Perceived popularity during early adolescence: Links to declining school adjustment among aggressive youth. *Journal of Early Adolescence, 31*, 125-151. doi: 10.1177/0272431610384488
- 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
- Van Doorn, E. C., & Verheij, F. (2010). *Adaptief behandelen op school*. Assen: Gorcum.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A. J., De Winter, A. F., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary school: A comparison of bullies, victims, bully/victims and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology, 41*, 672-682. doi: 10.1037/0012-1649.41.4.672
- Vermande, M., Van der Meulen, M., Aleva, L., Olthof, T., & Goossens, F. (2011). Pesten. In M. Taal en C. Poleij (red.), *Interventies in het onderwijs: Werken aan goede verhoudingen* (pp. 71-91). Den Haag: Boom Lemma.
- Wentzel, K. R. (2003). Sociometric status and adjustment in middle school: A longitudinal study. *Journal of Early Adolescence, 23*, 5-28. doi: 10.1177/0272431602239128
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. C. (2008). *Abnormal child and adolescent psychology*. New Jersey: Pearson Education.