

|  |
| --- |
| *Een onderzoek naar pesten en interventies* |

Afstudeeronderzoek leraar basisonderwijs (Pabo)

Nikita Lievestro; 101322

L4C-GRB

Begeleider: Dick Kraaij

Juni 2013

|  |  |
| --- | --- |
| Christelijke Hogeschool Ede | *Pesten; wat doe je eraan?* |

# Inhoudsopgave

[Inhoudsopgave 2](#_Toc359664455)

[Aanleiding 4](#_Toc359664456)

[1. Inleiding 5](#_Toc359664457)

[1.1 Wat verstaan we onder pesten? 5](#_Toc359664458)

[1.1.1 Definitie 5](#_Toc359664459)

[1.1.2 Kenmerken van pesten 5](#_Toc359664460)

[1.1.3 Vormen van pesten 5](#_Toc359664461)

[1.1.4 Pestrollen 6](#_Toc359664462)

[1.2 Welke factoren spelen een rol bij pesten? 8](#_Toc359664463)

[1.2.1 Theorieën 8](#_Toc359664464)

[*1.2.1.1 Verklaringen over pesten in de groep* 8](#_Toc359664465)

[*1.2.1.2 Pesten en processen in het brein* 9](#_Toc359664466)

[*1.2.1.3 Pesten en de omgeving* 11](#_Toc359664467)

[1.2.2 Risicofactoren 11](#_Toc359664468)

[*1.2.2.1 Intrapersoonlijke factoren* 11](#_Toc359664469)

[*1.2.2.2. Interpersoonlijke factoren* 12](#_Toc359664470)

[*1.2.2.3 Sociaal-culturele factoren* 13](#_Toc359664471)

[1.3 Welke interventieprogramma’s worden er gebruikt tegen pesten? 14](#_Toc359664472)

[1.3.1 Algemeen beeld interventieprogramma’s 14](#_Toc359664473)

[1.3.2 Selectie van interventieprogramma’s 14](#_Toc359664474)

[1.3.3 De geselecteerde interventieprogramma’s 15](#_Toc359664475)

[1.4 Wat is er bekend over de effectiviteit van deze interventieprogramma’s? 20](#_Toc359664476)

[1.4.1 Onderzoek naar interventieprogramma’s 20](#_Toc359664477)

[1.4.2 Effectiviteit interventieprogramma’s 20](#_Toc359664478)

[1.4.3 Effectiviteit nader bekeken 22](#_Toc359664479)

[1.5 Resultaten literatuuronderzoek 24](#_Toc359664480)

[2. Praktijkonderzoek 26](#_Toc359664481)

[2.1 Hypothese praktijkonderzoek 26](#_Toc359664482)

[2.2 Materialen en methode 27](#_Toc359664483)

[2.2.1 Verantwoording vragenlijst groep 5 en 6 27](#_Toc359664484)

[2.2.2 Verantwoording vragenlijst leerkracht 28](#_Toc359664485)

[2.2.3 Onderzoeksgroep 28](#_Toc359664486)

[2.2.4 Afname vragenlijsten 28](#_Toc359664487)

[2.2.5 Verwerking gegevens vragenlijsten 29](#_Toc359664488)

[*2.2.5.1 Vragenlijst groep 5 en 6* 29](#_Toc359664489)

[*2.2.5.2 Vragenlijst leerkracht* 35](#_Toc359664490)

[2.3 Resultaten onderzoek 36](#_Toc359664491)

[2.3.1 Respondenten 36](#_Toc359664492)

[2.3.2 Resultaten Willem-Alexander School (WAS) 36](#_Toc359664493)

[*2.3.2.1 Groep 5* 36](#_Toc359664494)

[*2.3.2.2 Groep 6a* 37](#_Toc359664495)

[*2.3.2.3 Groep 6b* 39](#_Toc359664496)

[2.3.3 Resultaten De Margrietschool (MAR) 40](#_Toc359664497)

[*2.3.3.1 Groep 5b* 40](#_Toc359664498)

[*2.3.3.2 Groep 6b* 42](#_Toc359664499)

[2.3.4 Resultaten Graafjan van Montfoortschool (GJM) 44](#_Toc359664500)

[*2.3.4.1 Groep 5* 44](#_Toc359664501)

[*2.3.4.2 Groep 6* 45](#_Toc359664502)

[2.3.5 Resultaten R. de Jagerschool (RdJ) 47](#_Toc359664503)

[*2.3.5.1 Groep 5* 47](#_Toc359664504)

[*2.3.5.2 Groep 6* 48](#_Toc359664505)

[2.4 Analyse 50](#_Toc359664506)

[2.4.1 Wat is het effect van de *Kanjertraining* op pesten? 50](#_Toc359664507)

[2.4.2 Wat is het effect van *Leefstijl* op pesten? 51](#_Toc359664508)

[2.4.3 Wat is het effect van *De Vreedzame School* op pesten? 51](#_Toc359664509)

[2.4.4 Wat is het effect van het ontbreken van een interventieprogramma op pesten? 52](#_Toc359664510)

[3. Conclusie 53](#_Toc359664511)

[4. Discussie 54](#_Toc359664512)

[5. Samenvatting 56](#_Toc359664513)

[6. Aanbevelingen 57](#_Toc359664514)

[7. Literatuurlijst 58](#_Toc359664515)

[8. Bijlages 61](#_Toc359664516)

[8.1 Vragenlijst groep 5/6 61](#_Toc359664517)

[8.2 Vragenlijst leerkracht 65](#_Toc359664518)

[8.3 Voorbeeldbrief voor de scholen 66](#_Toc359664519)

# Aanleiding

‘Pesten is krassen en kerven in de ziel’, aldus burgemeester Jan Westmaas van Meppel. Hij loopt mee in een stille tocht voor een meisje van vijftien jaar, Fleur Bloemen. Zij is op 11 december 2012 voor de trein gesprongen, omdat ze het pesten niet meer kon verdragen. Vlak voor de zelfmoord van dit meisje is er een student geweest die zelfmoord pleegde om dezelfde reden (Ellenbroek, 2012).

Gepest worden heeft grote gevolgen, niet altijd zo extreem als bij de twee mensen hierboven, maar ook in programma’s op televisie als ‘De Reünie’ blijkt dat mensen vaak jaren later nog last hebben van het pesten. Ze zijn angstig of depressief en hebben weinig zelfvertrouwen.

Pesten gebeurt voornamelijk op basisscholen en middelbare scholen. Als leerkracht is het daarom belangrijk om pesten te herkennen en tegen te gaan. Om dit goed te kunnen doen, is er niet alleen kennis nodig over het pesten zelf, maar ook kennis over wat werkt tegen pesten. Er zijn al tal van protocollen, lespakketten en trainingen ontwikkeld, maar toch is het nog onbekend welke manier of interventie het beste werkt (Boere & Van den Boom, 2012). Daarom heb ik de volgende onderzoeksvraag opgesteld:

*Hoe ontstaat pesten en op welke wijze kan een school pesten voorkomen of verminderen?*

Om tot dit inzicht te komen heb ik de volgende deelvragen voor het literatuuronderzoek opgesteld:

*Wat verstaan we onder pesten?*

*Welke factoren spelen een rol bij pesten?*

*Welke interventieprogramma’s zijn er tegen pesten?*

*Wat is er bekend over de effectiviteit van deze* *interventieprogramma's?*

Achtereenvolgens probeer ik deze deelvragen te beantwoorden vanuit de literatuur om uiteindelijk een voorlopige hypothese te kunnen stellen voor de onderzoeksvraag. Deze hypothese toets ik vervolgens door middel van praktijkonderzoek.

# 1. Inleiding

## 1.1 Wat verstaan we onder pesten?

### 1.1.1 Definitie

Er is geen algemene aanvaarde definitie van pesten in de literatuur. De beleving ervan verschilt per persoon (Rigby, 2008). Toch formuleren vele onderzoekers een definitie van pesten. De meest gebruikte en meest geciteerde definitie is die van Olweus (zoals geciteerd in Goossens, Camodeca & Van der Meulen, 2000). Hij is degene die als eerste onderzoek deed naar pesten en zegt dat van pesten sprake is als ‘men iemand herhaaldelijk en langdurig blootstelt aan negatieve handelingen’. Een bekende onderzoeker naar pesten in Nederland is Van der Meer. Volgens hem is pesten ‘het systematisch psychisch en/of fysiek mishandelen van een of meer klasgenoten die niet in staat zijn zichzelf te verdedigen’ (Van der Meer, 1993).

### 1.1.2 Kenmerken van pesten

Goossens et al. (2000) stellen dat uit alle definities een aantal algemene kenmerken naar voren komt.

Pesten is een vorm van een *zich herhalende intimidatie* of aanval, waarbij de dader machtiger is dan het slachtoffer en de dader het slachtoffer bewust pijn doet, zonder dat het slachtoffer dat uitlokt, om op die manier iets te bereiken, zoals macht.

Pesten is volgens Westerveld (2000) een sociaal-psychologisch verschijnsel, omdat het zich uit in *groepen*. Deze groepen zijn relatief klein waarbij de leden van de groep langdurig bij elkaar zijn, zoals op school of op het werk (Goossens, Vermande & Van der Meulen, 2012). In die groep is er een aanstichter, de dader die pest en de rest van de groep zwijgt of pest mee. Zonder de groep pest de dader niet, de groep en het pesten zelf zijn daarom onlosmakelijk met elkaar verbonden (Rigby, 2008).

Het pesten op school gebeurt voornamelijk als er *weinig of geen toezicht* is van volwassenen, zoals op het schoolplein of als kinderen op weg zijn naar school of teruggaan naar huis (Rigby, 2008; Goossens et al., 2012; Smokowski & Holland Kopasz, 2005; Emmerechts, 1999; De Meyer, Heurckmans & Vanbilloen,1994).

### 3 Vormen van pesten

In de literatuur onderscheiden onderzoekers direct en indirect pesten. Direct pesten wil zeggen dat het openlijk gebeurt. Indirect pesten is minder opvallend, waardoor het minder snel wordt opgemerkt (Rigby, 2008; Olweus, zoals geciteerd in Emmerechts, 1999). Dit direct en indirect pesten bestaat uit verschillende vormen en uit zich op allerlei manieren:

* fysiek, zoals schoppen en slaan,
* psychologisch, zoals dwang en buitensluiten,
* verbaal, zoals schelden en roddelen,
* materieel, zoals het stelen of kapotmaken van spullen,
* seksueel, zoals het dwingen tot een seksuele handeling.

Een recente vorm van pesten is cyberpesten. Hierbij pest de dader door vervelende sms’jes of e-mailtjes te sturen of vervelende opmerkingen, beschuldigingen of foto’s en filmpjes te zetten op sociale netwerk sites. Hierbij blijft de dader anoniem. Dat laatste is voor een slachtoffer vaak nog bedreigender dan andere vormen van pesten (Wantenaar, 2006).

### 4 Pestrollen

Bij het pesten zijn meerdere partijen betrokken. Van der Meer (1992) stelt dat er vijf partijen betrokken zijn, namelijk de dader, het slachtoffer, de omstanders, de ouders en de leerkrachten. Goossens et al. (2012) deelt de eerste drie partijen verder in in zes verschillende pestrollen.

De eerste rol is de dader, degene die het pesten start. Maar wie is er dader en waarom pest een dader? Olweus (zoals geciteerd in Emmerechts, 1999) probeert hier antwoord op te geven door een profiel op te stellen van de dader. De dader:

* is impulsief, extravert, wil graag populair gevonden worden en denkt dit alleen te bereiken door te pesten. De dader denkt dat pesten hem populair maakt, maar vaak worden daders niet aardig gevonden (Goossens et al., 2000),
* wil graag de macht hebben over anderen en ziet pesten als een manier om zijn eigen frustraties en problemen af te reageren,
* heeft weinig empathie en vindt geweld gebruiken positief, daders hebben niet door dat pesten schade veroorzaakt bij het slachtoffer.

Vrijwel alle daders hebben moeite met grenzen en regels. Van der Meer (1992) onderschrijft deze karakterbeschrijving van Olweus en benoemt dat dit profiel geldt voor zowel kinderen als volwassenen. Volgens Hasselaar & De Mynck (1999) geven daders vaak slachtoffers de schuld van het pesten. De slachtoffers zouden het pesten uitlokken.

Naast het profiel van Olweus dat inzicht geeft in de dader, stellen Smokowski & Holland Kopasz (2005) dat er vier types of soorten daders zijn. Het eerste type, de fysieke dader, gebruikt direct geweld zoals schoppen en slaan en is het type dat het meeste opvalt. Het tweede type, de verbale dader, gebruikt scheldwoorden om het slachtoffer te kleineren. Dit type is lastiger te ontdekken. Het derde type, de relationele dader, krijgt anderen zover dat ze het slachtoffer buitensluiten. Dit type komt veel voor bij meisjes. Het vierde type is de reactionele dader, die anderen aanzet om te vechten, vervolgens terugvecht en dan zegt dat het zelfverdediging was.

De tweede rol is de meeloper, degene die meedoet met pesten. De derde rol is de aanmoediger, degene die eromheen staat en het pesten aanmoedigt door bijvoorbeeld te gaan lachen.

De vierde rol is het slachtoffer, degene die gepest wordt. Er is niet een bepaald type kind dat gepest wordt. Elk kind heeft de kans om gepest te worden. Een kind loopt risico op pesten als het afwijkt van de norm van de groep. Dat kan al zijn als een kind andere kleding draagt dan de leden van de groep (Emmerechts,1999). Ondanks dat elk kind gepest kan worden, zijn er wel een aantal kenmerken te noemen die ervoor zorgen dat een slachtoffer sneller gekozen wordt. Olweus (zoals geciteerd in Emmerechts, 1999) probeert voor het slachtoffer ook een profiel op te stellen. Het slachtoffer:

* heeft weinig zelfvertrouwen, relatief weinig vrienden en is fysiek zwak,
* keurt geweld af en kan niet goed met agressie omgaan,
* laat afwijkingen zien van de groepsnorm,
* reageert onhandig op pesten,
* kan zich isoleren van de groep vanwege een eventueel pestverleden.

Emmerechts (1999) zet vraagtekens bij dit profiel. Aan de ene kant beweert Olweus dat iedereen gepest kan worden, aan de andere kant zou iemand die onzeker is sneller worden gepest. Ook Leymann (zoals geciteerd in Emmerechts, 1999) is kritisch op Olweus en vindt dat dit profiel niet te veel aandacht moet krijgen, omdat het volgens hem gaat om de groepsfenomenen eromheen.

Het slachtoffer kan verder passief of provocerend zijn. Het passieve slachtoffer negeert de dader en het provocerende slachtoffer wordt boos en slaat terug (Van der Meer, 1993; Olweus, zoals geciteerd in De Meyer et al., 1994).

Goossens et al. (2000) noemen beide manieren van reageren ook, zij gebruiken de termen submissief en reactief-agressief. Welke reacties de gepesten ook geven, vaak is het een poging om zichzelf te beschermen, maar niet effectief om pesten te verminderen.

De vijfde rol is de verdediger, degene die het pesten niet goedkeurt en probeert op te komen voor het slachtoffer. Kinderen die ertegenin gaan zijn er wel, maar komen weinig voor. Vaak gaan ze er sneller tegenin als hun school het opkomen stimuleert en als ze weten en geleerd hebben dat pesten niet goed is (Rigby, 2008).

De laatste, zesde rol, is de omstander of buitenstaander, die het pesten negeert en zich erbuiten houdt. Deze rol wordt vaak door de grootste groep op zich genomen. Zij negeren het pesten uit angst zelf slachtoffer te worden of er niet bij te horen. Zonder die aandacht zou het pesten min of meer stoppen of in ieder geval verminderen (Rigby, 2008; Hasselaar & De Muycnk, 1999).



Figuur 1: de pestrollen (Goossens, Vermande & Van der Meulen, 2012).

## 1.2 Welke factoren spelen een rol bij pesten?

Er zijn tal van factoren die een rol spelen bij pesten. Allereerst beschrijf ik in dit hoofdstuk theorieën die een rol spelen bij pesten. De laatste theorie die behandeld wordt is de ecologische systeemtheorie. Op deze theorie is de volgende paragraaf (1.2.2.) gebaseerd, namelijk de risicofactoren. Risicofactoren zijn kenmerken die de kans om gepest te worden of zelf te gaan pesten verhogen. Deze risicofactoren zijn ingedeeld in intrapersoonlijke factoren, interpersoonlijke factoren en sociaal-culturele factoren (Goossens et al., 2012). Intrapersoonlijke factoren zijn onder andere genetische en biologische factoren, het zijn factoren die van het kind zelf zijn. Interpersoonlijke factoren zijn factoren die met de directe sociale omgeving te maken hebben, bij kinderen zijn dat de school, vrienden en gezin. Sociaal-culturele factoren tot slot zijn factoren in de wijdere omgeving, zoals de buurt of de maatschappij (Meij & Boendermaker, 2008).

### 1.2.1 Theorieën

#### *1.2.1.1 Verklaringen over pesten in de groep*

*Sfeer en groepsvorming*

Pesten ontstaat in een groep waar een negatieve sfeer heerst. Of een groepssfeer negatief wordt heeft alles te maken met de fases van groepsvorming. Deze groepsvorming doet zich bij een groep altijd voor in de periode na de zomervakantie. Tijdens deze periode verloopt de groepsvorming volgens vijf fasen.

De eerste is die van *forming.* Deze fase duurt ongeveer twee weken en is een fase waar de kinderen aan elkaar wennen. Dit is nog een rustige fase waarin voorzichtig wordt verkend wat wel of niet kan.

De tweede fase is die van *storming*. In deze fase, die ook ongeveer twee weken duurt, zoeken de kinderen hun positie in de groep. De hiërarchie wordt vastgesteld. Logischerwijs is deze fase een periode van ruzies. Deze fase is belangrijk voor de vorming van een positieve of negatieve sfeer in de groep. Ook kunnen in deze fase verschillende subgroepen ontstaan die onderling weer een bepaalde hiërarchie hebben. De leerkracht moet in deze fase kinderen enige ruimte bieden om hun positie te laten vinden.

De derde fase is die van *norming* of socialisatie. In deze fase wordt door de leider(s) vastgesteld wat de groepsnormen zijn. Cruciaal is daarom in deze fase dat een leerkracht positieve normen inbrengt en kinderen op een goede manier laat samenwerken. In deze fase zijn sociaal-emotionele lessen en oefeningen zeer nuttig. Ook deze fase duurt ongeveer twee weken en aan het eind van deze periode zullen de normen nagenoeg niet meer veranderen. Alleen als er nieuwe kinderen in de groep komen, kan het zijn dat er een nieuwe periode van groepsvorming plaatsvindt.

De vierde fase is die van *performing*. Deze fase omvat de rest van het schooljaar en kenmerkt zich door het uitvoeren van de vastgestelde normen in de groep.

De vijfde fase is die van *termination*. Deze fase duurt ongeveer twee weken en vinden we alleen aan het einde van het schooljaar bij groep 8. Het afscheidsmoment komt dan dichterbij en groepsnormen vervallen. Kinderen vinden afscheid nemen moeilijk of juist niet (Engelen, 2010; De Meyer et al., 1994; Van der Meer, 1993; Emmerechts, 1999; Hasselaar & De Muynck, 1999).

Als de fasen, voornamelijk de tweede (storming) en derde fase (norming), niet goed zijn verlopen ontstaat er een negatieve sfeer in de groep. Een groep met een negatieve sfeer kenmerkt zich door machtsgerichte normen en waarden. Het ontbreekt de groep aan eensgezindheid, er is een strijd om de macht gaande. In deze groep heerst geen verantwoordelijkheid naar elkaar toe, geen veiligheid en verschillende meningen worden niet geaccepteerd. Pestgedrag komt in zo’n groep vaak voor en laat de rollen zien zoals eerder beschreven. Deze sfeer is lastig om te buigen als de groep eenmaal gevormd is, behalve door expliciet de nadruk te leggen op positief gedrag (Engelen, 2010).

Agressie binnen deze groep wordt erger als de leerkracht nadruk legt op competitie, en/of als de leerkracht geen ruimte biedt aan kinderen en kinderen onpersoonlijk behandelt (Van der Meer,1993).

*Zondebokfenomeen*

Van der Meer (1993) oppert het idee dat iemand slachtoffer wordt van pesterijen vanwege het zondebokfenomeen. Het zondebokfenomeen betekent volgens hem ‘vijandig gedrag tegen een onschuldig en hopeloos slachtoffer, wanneer en omdat de eigenlijke bron van frustratie niet aanwezig is of om welke reden dan ook niet aangevallen kan worden.’ Dit fenomeen betekent in andere woorden dat anderen hun frustraties over hun eigen problemen afreageren op een willekeurig slachtoffer. Het slachtoffer heeft niets te maken met het probleem zelf.

Het zondebokfenomeen komt voor als de groepscohesie groot is en de veiligheid van de groep laag.

Westerveld (2000) noemt dit fenomeen ook wel “verplaatste agressie” of de

frustratie-agressiehypothese. Agressie zou, volgens hem, onder andere ontstaan door frustratie.

*Resource model theorie*

Het zit, volgens deze theorie, in de mens om de hoogste positie te willen krijgen in een groep. Degenen die aan de top staan hebben voordelen. In de groep kan dat betekenen dat degene met de hoogste positie voordelen heeft, zoals het beslissen wat er gespeeld wordt in de pauze en wie andermans speelgoed mag gebruiken. Pesten kan een manier zijn waarop een kind die toppositie in de groep bereikt (Goossens et al., 2000; Goossens et al., 2012).

Als pesten eenmaal aan de gang is, wordt dit in stand gehouden door andere psychologische fenomenen in de groep. Allereerst werkt het mechanisme van zwijgen: niemand durft te vertellen dat er wordt gepest uit angst zelf te worden gepest (Van der Meer, 1992). Vervolgens is er het omstandersdilemma. Niemand grijpt in, omdat iedereen verantwoordelijk is. Die verantwoordelijkheid is zodanig verdeeld over meerdere mensen dat een individu zich niet persoonlijk voelt aangesproken om in te grijpen (Van der Meer, 1992; Hasselaar & De Muynk, 1999). Toch kan het voorkomen dat kinderen wel ingrijpen. Volgens Goossens et al. (2012) zijn kinderen meer bereid te helpen als ze inzien dat dit een situatie is waarbij hulp nodig is. Zij noemen dit het beslissingsmodel voor omstandersgedrag. Een ander model hierbij is het kosten-baten model. Dit model laat zien dat kinderen wel kunnen ingrijpen, maar dat dit afhangt van de mate van opbrengst die het hun oplevert als ze opkomen voor het slachtoffer.

#### *1.2.1.2 Pesten en processen in het brein*

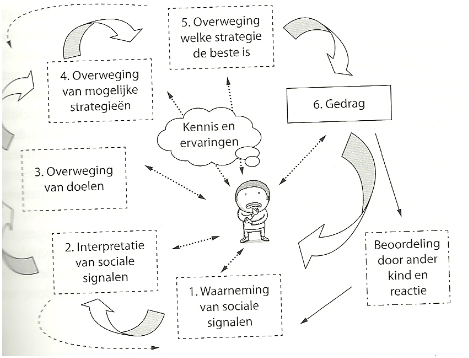
*Theory of Mind (ToM)*

Elk mens beschikt over een Theory of Mind (ToM). Dit is een mechanisme waarbij iemand beseft dat andere mensen ook gedachten en gevoelens hebben en op basis van deze kennis kan diegene voorspellingen doen over andermans gedrag. Dit betekent dat kinderen via deze ToM zich kunnen verplaatsen in anderen. Een dader vertaalt als het ware sociale informatie, interpreteert die en redeneert erover (Zimbardo, Weber & Johnson, 2005). Daders blijken een goed ontwikkelde ToM te hebben. Zij kunnen goed inschatten wat de zwakke plekken zijn van andere kinderen (Goossens et al., 2012).

*Sociale informatieverwerkingstheorie*

Crick en Dodge (zoals geciteerd in Goossens et al., 2012) hebben met behulp van de sociale informatieverwerkingstheorie duidelijk gemaakt welk denkproces er aan de orde is bij gedrag in sociale situaties. Dit verloopt in verschillende stappen, zoals te zien is in figuur 2. Eerst het waarnemen van de sociale situatie, vervolgens het interpreteren van die situatie.

Dan nagaan welke doelen men wil behalen en welke opties er zijn om die doelen te kunnen bereiken. Vervolgens een strategie kiezen en die daarna uitvoeren.



Figuur 2: schematische weergave sociale informatieverwerkingstheorie (Goossens, Vermande & Van der Meulen, 2012).

Deze theorie verklaart de agressie die voorkomt bij daders. Daders reageren op twee manieren op sociale situaties. Of ze maken gebruik van reactieve agressie of van proactieve agressie. In het geval van reactieve agressie hebben ze problemen met het juist waarnemen en interpreteren van andermans gedrag. Ze interpreteren het gedrag vaak als vijandig en reageren agressief. Deze vorm van agressie is impulsief en meestal onbewust.

In het geval van proactieve agressie kiezen daders bij het bereiken van hun doelen een voor hen gemakkelijke manier, de agressieve manier. Ze gebruiken bewust agressie om hun doel te bereiken. Deze vorm is berekenend, vooraf bedacht. Beide soorten reacties monden uit in pestgedrag.

Niet alleen daders hebben problemen met deze sociale verwerking, maar ook slachtoffers. Slachtoffers interpreteren andermans gedrag eerder als bedreigend en reageren vervolgens angstig (passief) of agressief (provocerend) (Goossens et al., 2000; Goossens et al., 2012).

#### 

#### *1.2.1.3 Pesten en de omgeving*

*Hechtingstheorie*

Volgens Bowlby (zoals geciteerd in Goossens et al., 2012) hechten kinderen zich gedurende de eerste levensjaren aan hun vader en moeder. Deze ontwikkelingsstap kan echter verkeerd gaan als opvoeders nauwelijks contact zoeken met hun kind en geen band opbouwen met hun kind. Als gevolg daarvan voelt een kind zich onveilig en zal gedrag van anderen eerder interpreteren als vijandig, wat het geval is bij daders (Goossens et al., 2012).

*Sociaal leren theorie*

Kinderen leren, volgens deze theorie, door goed te kijken naar anderen. Ze bestuderen hun gedrag en letten speciaal op het gedrag van degene die ze interessant vinden, die een rolmodel is voor hen. Dat kan een ouder zijn, maar ook een kind uit de groep. Dit gedrag doen ze vervolgens na en afhankelijk van de reactie van de omgeving wordt het kind ervoor beloond of gestraft. Wordt het beloond, dan gaat het kind met dat gedrag door, wordt het gestraft, dan stopt het kind ermee. Bij pesten zien kinderen in de groep de dader pesten en als er vervolgens niet wordt ingegrepen, zien ze dat de dader hiermee veel macht verwerft. Ze krijgen het idee dat pesten loont en gaan vervolgens meedoen met pesten (De Meyer et al., 1994; Goossen et al., 2012).

*De ecologische systeemtheorie*

De ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner is geformuleerd vanuit het idee dat een kind niet op zichzelf staat. Allerlei factoren hebben positieve of negatieve invloed op het kind. Dat kan de school zijn, de ouders, de klasgenoten en dergelijke. Deze factoren vormen samen een complex systeem, het ecologische systeem. Al deze factoren zijn eveneens van invloed op pestgedrag (Goossens et al., 2012).

### 1.2.2 Risicofactoren

#### *1.2.2.1 Intrapersoonlijke factoren*

*Geslacht*

Jongens pesten op een andere manier dan meisjes. Jongens zijn meer van het directe pesten, zoals schoppen en meisjes meer van het indirecte pesten, zoals roddelen. Er wordt verondersteld dat jongens meer pesten dan meisjes, maar aangezien het direct pesten van jongens meer opvalt, kan dat een vertekend beeld geven. Verder pesten jongens vooral jongens en meisjes vooral meisjes. Jongens die meisjes pesten en vice versa komt minder voor, al is het wel zo dat jongens sneller meisjes pesten dan andersom (Rigby, 2008).

*Leeftijd*

Pesten komt het meest voor op jonge leeftijd en vermindert naar mate de leeftijd vordert. Kinderen op een basisschool lopen meer risico te worden gepest dan op een middelbare school. Bij de overgang van basisschool naar middelbare school is er vaak een groter risico op pesten, dat daarna weer minder wordt. De verklaring hiervoor is dat weer een nieuwe ‘hiërarchische orde’ moet worden vastgesteld in de veranderende omgeving.

Zoals in het vorige hoofdstuk is beschreven, kunnen bepaalde eigenschappen de kans verhogen om dader of slachtoffer te worden.

*Temperament dader*

Als aanvulling op wat eerder over de eigenschappen van de dader is gezegd, kan nog worden opgemerkt dat daders vaak minder goed presteren op school (Smokowski & Holland Kopasz, 2005).

*Temperament slachtoffer*

Ook bij het slachtoffer komen bepaalde karaktereigenschappen vaker voor dan bij niet slachtoffers. Eigenschappen als verlegen zijn, weinig zelfvertrouwen hebben, introvert zijn kunnen het risico op gepest worden verhogen (Rigby, 2008).

*Psychische stoornis*

Een kind heeft meer kans om een dader of een slachtoffer te worden als het een psychische stoornis heeft. Kinderen met autisme bijvoorbeeld lopen meer risico om gepest te worden, omdat ze afwijkend reageren (Van der Meer, 2002).

#### *1.2.2.2. Interpersoonlijke factoren*

*Levensgebeurtenissen*

Stressvolle gebeurtenissen kunnen ertoe leiden dat iemand slachtoffer wordt of een dader. Als een kind een dierbare verliest of de ouders gaan scheiden, dan geeft dit veel stress. Kinderen kunnen zich terugtrekken en vatbaarder zijn gepest te worden of ze reageren hun frustraties of onmacht af op anderen en gaan pesten (Rigby, 2008; Van der Meer, 1993).

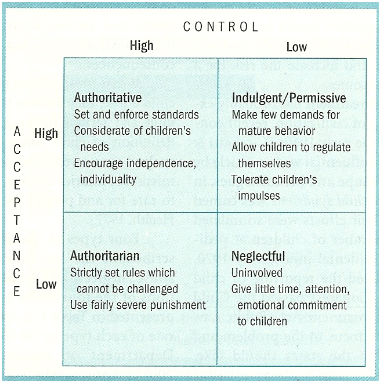
*Ouders*

De ouderschapsstijl is van invloed op pestgedrag. Er zijn vier verschillende ouderschapsstijlen. Deze ouderschapsstijlen zijn ingedeeld op de basis van twee factoren, namelijk de mate van controle of grenzen stellen en de mate van acceptatie of warmte.

Een *autoritaire* ouderschapsstijl betekent dat er sprake is van grote controle, vaak strenge regels en weinig warmte. Kinderen van ouders met deze stijl lopen meer risico om te gaan pesten. Thuis hebben ze geen ruimte en zijn ze machteloos en op school kunnen ze hun eigen frustraties afreageren.

Een *permissieve* ouderschapsstijl wil zeggen dat ouders kinderen alle ruimte geven in wat ze doen en mogen, en dat maakt dat er weinig controle is. Wel is er sprake van acceptatie of warmte.

Een *verwaarlozende* ouderschapsstijl betekent dat ouders geen controle hebben en geen liefde of warmte geven. Kinderen met een van deze stijlen lopen risico om te gaan pesten, aangezien hen niet geleerd is om goed met hun agressie om te gaan. Een *autoritatieve* ouderschapsstijl geeft duidelijke grenzen aan en liefde. Deze opvoedingsstijl is voor een kind het meest gunstig en met deze stijl loopt het kind de minste risico gepest te worden of dader te zijn.

Een andere mogelijkheid is dat een kind overbeschermd wordt en dan is het risico groot om gepest te worden (Van der Meer, 1993; Rigby, 2008; Goossens et al., 2000).

Figuur 3: vier ouderschapsstijlen (Wicks-Nelson, Israel, 2009).

*Broertjes en zusjes*

Wat de invloed is van broertjes en zusjes op pesten is niet precies bekend. Er zijn twee modellen die elkaar tegenspreken. Volgens het ene model, het overdrachtsmodel, zorgt een goede relatie met broertjes en zusjes ervoor dat een kind goede relaties kan opbouwen met klasgenoten. Volgens het andere model, het compensatiemodel, zorgt een slechtere relatie met broertjes en zusjes ervoor dat een kind juist goede relaties opbouwt met klasgenoten, omdat deze dat thuis mist. Verder onderzoek is nog nodig om verantwoorde uitspraken hierover te kunnen doen (Goossens et al., 2012).

*Vrienden*

Voor iedereen is het belangrijk vrienden te hebben. Vooral als je nog jong bent zijn vrienden belangrijk. Vriendschap kan een eventuele buffer vormen voor een slachtoffer. De andere kant kan ook, als een slachtoffer geen vrienden heeft is deze alleen maar kwetsbaarder. Leeftijdsgenoten in de groep kunnen ervoor zorgen dat een kind juist gaat pesten omdat deze er anders niet bij hoort. Of kinderen gaan pesten om hun status veilig te stellen in de groep. De invloed van een groep leeftijdsgenoten op een kind is het grootst als het kind geen veilige thuissituatie heeft (Rigby, 2008).

*Leerkracht*

Een leerkracht kan een slachtoffer laten ontstaan in de groep als hij constant grapjes maakt ten koste van een bepaald kind. De andere kinderen gaan de leerkracht nadoen en zo wordt dat ene kind een slachtoffer. Als een groep onveilig is, kan een leerkracht, die dat vaak wel aanvoelt, zich aansluiten bij de groep met de dader(s) om te voorkomen dat de leerkracht zelf het slachtoffer wordt. Een leerkracht kan pestgedrag eveneens doen ontstaan als de groep zich aan het begin niet goed heeft gevormd. Een verkeerde groepsvorming leidt immers tot een negatieve sfeer in de groep waarin pestgedrag gemakkelijker ontstaat. Bovendien heeft een leerkracht invloed op pestgedrag door het wel of niet signaleren en tolereren van pesten. Overigens, lang niet altijd hebben leerkrachten in de gaten dat er gepest wordt, waardoor het pesten voortduurt (Van der Meer, 1993).

*School*

Op elke school kan pesten voorkomen. De wijze waarop de school met het pesten omgaat, heeft weer invloed op de mate van pesten. Als een school niet goed met ongewenst (agressief) gedrag omgaat, is de veiligheid laag en de kans op het aanhouden van pesten groot (Rigby, 2008).

#### *1.2.2.3 Sociaal-culturele factoren*

*Maatschappij*

Vanuit de maatschappij is steeds meer druk gekomen om te presteren. Ouders en leerkrachten verwachten steeds meer van kinderen en de nadruk op het presteren kan kinderen onzeker maken. Kinderen kunnen het idee krijgen dat ze niet goed genoeg zijn en ontwikkelen faalangst. Faalangst maakt hen kwetsbaar voor pesten. Of het kan zijn dat een kind uit frustratie van onderpresteren gaat pesten.

Een andere invloed van de maatschappij is het aanbieden van gewelddadige films of spellen. Dit kan agressie opwekken, waardoor kinderen sneller gaan pesten (Van der Meer, 2002).

## 1.3 Welke interventieprogramma’s worden er gebruikt tegen pesten?

### 1.3.1 Algemeen beeld van interventieprogramma’s

Eind jaren negentig had ongeveer de helft van alle basisscholen een interventieprogramma tegen pesten ingevoerd. Nu heeft vrijwel elke school een pestprotocol, waarin staat beschreven welke regels de school hanteert tegen pesten en hoe er wordt opgetreden tegen pesten (Van Rooijen-Mutsaers, 2012). Naast dit pestprotocol gebruiken vele scholen een interventieprogramma om pesten tegen te gaan (Roede & Felix, 2009).

Het woord interventie betekent ‘tussenkomst’. De kenmerken van een interventie zijn:

1. Een interventie is doelgericht. Het heeft tot doel om het welzijn van kinderen te bevorderen op het gebied van psychische, sociale en cognitieve ontwikkeling en echte problemen voor te zijn.
2. Een interventie is extra; het staat naast het gewone onderwijsprogramma.
3. Een interventie is planmatig; het heeft een vorm van een programma of een project. Dit houdt in dat de inhoud en de doelen goed zijn omschreven, het bereiken van de doelen getest kan worden, dat duidelijk is hoe de activiteiten gedaan moeten worden en wanneer ze uitgevoerd moeten worden.
4. Interventies verschillen in de manier waarop ze een probleem bestrijden. Sommige interventies richten zich puur op het voorkomen van een probleem, het is dan meer een preventie. Andere interventies zijn er speciaal voor als het probleem er al is en er zijn interventies die beide vormen bevatten (Goossens et al., 2012).

### 1.3.2 Selectie van interventieprogramma’s

Bij het bestuderen van de interventieprogramma’s bleek me al gauw dat er heel veel interventies zijn. Daarom heb ik een selectie gemaakt aan de hand van een aantal criteria:

* Het interventieprogramma is geschikt voor kinderen van groep 5/6.
* Het interventieprogramma is op groepsniveau of op schoolniveau, niet individueel.
* Het interventieprogramma is erop gericht pesten tegen te gaan of te voorkomen.
* Het interventieprogramma is niet speciaal voor een bepaalde provincie.
* Het kan gebruikt worden op een basisschool.
* Het interventieprogramma is Nederlandstalig.

De criteria geschikt voor groep 5/6, op groepsniveau of schoolniveau en gericht pesten tegen te gaan zijn gekozen met het oog op het praktijkonderzoek. Dit maakt het mij mogelijk om concrete onderzoeksvragen te formuleren. De overige criteria zijn ontleend aan het onderzoek van Baar, Wubbels & Vermande (2007) waarbij, zij het op een andere manier, interventies tegen pesten werden onderzocht.

Aan de hand van deze criteria heb ik gebruik gemaakt van vier informatiebronnen. De eerste is de ‘Databank Effectieve Jeugdinterventies’ van het Nederlands Jeugd Instituut (NJI). Het NJI is een landelijk instituut dat kennis verzamelt over opvoeding en jeugd. Met deze kennis kan het organisaties helpen om de kwaliteit van dienstverlening binnen de jeugdsector te verbeteren

(NJI, 2010).

De tweede informatiebron is een site ‘Gezondeschool.nl’ met een ‘activiteitenoverzicht primair onderwijs’. Deze site is opgezet door het Rijksinstituut voor Volksgezondheid en Milieu (RIVM) en wil scholen stimuleren om een gezonde school te worden, waarbij het vooral gaat om de bevordering van het welzijn van kinderen en leerkrachten. Het voorkomen van pesten of bestrijden van pesten is hiervan een onderdeel (Gezonde school, 2013).

Als derde informatiebron heb ik gebruik gemaakt van de site ‘Sociale en mentale weerbaarheid’, een online keuzegids van het APS die een overzicht geeft van interventies op het gebied van sociale en mentale weerbaarheid (APS, 2010).

Een vierde en laatste informatiebron is een keuzegids ‘Kiezen voor sociale competentie’, gemaakt in opdracht van het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en ontwikkeld door de Centrum Educatieve Dienstverlening (CED) groep van Rotterdam en het Kohnstamm instituut van de Universiteit van Amsterdam. De CED groep adviseert en begeleidt professionals in het onderwijs en in de kinderopvang. In dat kader ontwikkelt het allerlei methodes en programma’s. Het Kohnstamm instituut is een kennis- en onderzoekscentrum voor onder andere het onderwijs (Kohnstamm instituut, 2012).

Op basis van de gekozen criteria en bronnen komen nu de volgende interventieprogramma’s aan bod:

*C & CSO, De kracht van 8, De Vreedzame School, Goed gedaan, Kanjertraining, Kinderen en… hun sociale talenten, Klets!, Leefstijl, PAD, PRIMA, Taakspel.*

Naast deze programma’s is er een ander programma uit Finland dat sinds kort in Nederland beschikbaar is. Dit programma is daarom (nog) niet opgenomen in de databanken, maar zal wel kort worden besproken. Het gaat om het *KiVa* programma.

### 1.3.3 De geselecteerde interventieprogramma’s

De interventieprogramma’s zullen nu achtereenvolgens worden bekeken vanuit:

* het doel,
* de doelgroep,
* of het op schoolniveau of groepsniveau uitvoerbaar is,
* de inhoud,
* hoe vaak het interventieprogramma in een schooljaar moet worden toegepast.

*C & CSO: Conflicthantering & Sociale Competentie in het onderwijs*

*Doel:* het bevorderen van positief gedrag in de school, het creëren van een positief aanspreekklimaat en positief klimaat om sociale vaardigheden te ontwikkelen (Sardes, z.j.).

*Doelgroep*: bovenbouw van het primair onderwijs (APS, 2010) of gehele basisschool (CED groep & Kohnstamminstituut, 2010).

*Niveau:* schoolniveau.

*Inhoud:* dit programma bevordert het sociale leren. In de groep gaat dit vanuit vier lesmodulen met thema’s gericht op conflicthantering, samenwerken en weerbaarheid. Het wordt afgestemd op de situatie van de school (CED groep & Kohnstamminstituut, 2010). Voor leerkrachten zijn er een of twee trainingen en een informatiebijeenkomst (APS, 2010).

*Tijd:* twee schooljaren met tien tot twintig lessen per jaar, eventueel ook alleen als losse onderdelen te kiezen.

*De kracht van 8*

*Doel:* Kinderen leren respectvol met zichzelf en de wereld te leven.

*Doelgroep:* alle kinderen van de basisschool.

*Niveau*: groepsniveau.

*Inhoud*: acht krachten, bijvoorbeeld krachten zoals zelfrespect en samenwerking, worden gekoppeld aan specifieke activiteiten. De krachten worden zichtbaar gemaakt voor kinderen door elke kracht een kleur te geven. De activiteiten kunnen verhalen zijn, maar ook liedjes en spellen (Stichting de kracht van 8, 2012).

De activiteiten staan in een map, waarbij elke kracht gekoppeld is aan een maand. Voor leerkrachten zijn er een of twee trainingen, een informatiebijeenkomst voor het team en een ouderbijeenkomst.

*Tijd*: vijf tot tien lessen per jaar gedurende twee schooljaren, met de mogelijkheid om ook alleen losse onderdelen te kiezen (APS, 2010). Herhaling is mogelijk (Stichting de kracht van 8, 2012).

*De Vreedzame School*

*Doel:* de sociale betrokkenheid van kinderen ten opzichte van de gemeenschap te vergroten, om probleemgedrag te verminderen en leerkrachten zekerder te maken. Sociale competentie en democratisch burgerschap zijn de belangrijkste kernbegrippen.

*Doelgroep:* alle kinderen van de basisschool.

*Niveau:* schoolniveau.

*Inhoud:* het is een schoolbrede aanpak en gaat uit van de ecologische systeemtheorie van Bronfenbrenner. Een brede aanpak is nodig om een positief schoolklimaat te creëren. De lessen zijn ingedeeld in zes blokken met ieder blok een ander thema. In het eerste blok wordt elke dag een activiteit gedurende twee weken gegeven waarbij een positief groepsklimaat wordt gecreëerd. Tijdens de andere blokken komen thema’s aan bod als conflicten en gevoelens. Naast de groepslessen krijgen een aantal kinderen van de bovenbouw les in het omgaan met ruzies, deze kinderen kunnen na de training tijdens de pauze als bemiddelaar optreden bij conflicten tussen kinderen. Voor ouders zijn er ouderavonden en workshops en leerkrachten krijgen training en begeleiding.

*Tijd:* De invoering duurt twee jaar met intensieve begeleiding, wekelijkse les van 30-45 minuten (NJI, 2010).

*Goed gedaan!*

*Doel:* op een positieve en concrete manier aandacht geven aan sociaal-emotionele ontwikkeling.

*Doelgroep:* alle kinderen van het basisonderwijs.

*Niveau:* schoolniveau

*Inhoud:* in de lessen leren de kinderen sociale inzichten en vaardigheden, om meer grip te krijgen op hun gedrag en emoties (CED groep & Kohnstamminstituut, 2010). Kinderen leren respectvol met elkaar om te gaan. Acht jaar lang leren de kinderen twaalf verschillende sociaal-emotionele competenties en de termen worden in elke groep gebruikt, waardoor ruzies op school eenduidig kunnen worden opgelost. Er wordt ingespeeld op gedragsproblemen en de sfeer in de groep wordt verbeterd. Elke les krijgen de ouders een brief met informatie over de les en tips voor thuis mee.

*Tijd:* zestien lessen gedurende een schooljaar van ongeveer een uur (Malmberg, 2013).

*Kanjertraining*

*Doel:* het stimuleren van sociaal vaardig en respectvol gedrag en het voorkomen van problemen als pesten. Het welbevinden van kinderen vergroten.

*Doelgroep*: alle leeftijden van de basisschool.

*Niveau:* schoolniveau (Goossens et al., 2012).

*Inhoud*: de *Kanjertraining* gaat ervan uit dat sociale problemen ontstaan door gebrek aan sociale vaardigheden en cognitieve technieken zoals te begrijpen is vanuit onder andere de sociale informatieverwerkingstheorie. Een schoolbrede aanpak is essentieel om zoveel mogelijk risicofactoren te kunnen verminderen (NJI, 2010). Ook gaat de training er vanuit dat kinderen een positieve eigenheid hebben en het verlangen hebben om het goede te doen.

Dit perspectief maakt dat er vijf uitgangspunten zijn of afspraken waarmee de *Kanjertraining* werkt, namelijk:

1. We vertrouwen elkaar
2. We helpen elkaar
3. Je speelt niet de baas
4. Je lacht niet uit
5. Je doet en bent niet zielig

Deze vijf uitgangspunten of afspraken worden in de praktijk gebracht door het geven van lessen en sketches over dagelijkse situaties die het kind kan tegenkomen op school. In deze situaties worden verschillende gedragingen gespeeld die eveneens in de gewone groep voorkomen.

Deze gedragingen worden weergegeven door vier types, namelijk: de tijger met witte pet (betrouwbaar), de aap met rode pet (stoer doen om erbij te horen), het konijn met gele pet (bang) en de pestvogel met zwarte pet (de dader). Kinderen leren hun eigen gedrag herkennen en steeds meer gedrag van ‘de tijger’ te laten zien (Weide, Oudman & Vliek, 2009). De leerkrachten worden opgeleid om de lessen te geven. Ouders krijgen een informatiebijeenkomst en mogen aanwezig zijn bij twee lessen in het jaar.

*Tijd:* tien lessen gedurende het schooljaar van ongeveer anderhalf uur. Eventueel extra intensief als de groep vastgelopen is met hulp van psycholoog (NJI, 2010).

*Kinderen en… hun sociale talenten*

*Doel:* sociale competentie bij kinderen verhogen op een herkenbare manier.

*Doelgroep:* alle kinderen van het basisonderwijs.

*Niveau:* kan op groepsniveau en op schoolniveau.

*Inhoud:* kinderen hebben kennis nodig over sociale vaardigheden en houdingen. Dit wordt hen aangeleerd aan de hand van acht gedragscategorieën, zoals omgaan met ruzie en opkomen voor jezelf. In materiaal voor ouders en een ouderbijeenkomst is voorzien (CED groep & Kohnstamminstituut, 2010). Voor leerkrachten een of twee trainingen en eventuele begeleiding (APS, 2010).

*Tijd:* twintig lessen per schooljaar, twee tot vier lessen per gedragscategorie, cyclische opbouw (CED groep & Kohnstamminstituut, 2010).

*Klets!*

*Doel:* een positief sociaal-emotioneel klimaat ontwikkelen en het ontstaan van probleemgedrag voorkomen.

*Doelgroep:* vanaf groep twee van de basisschool.

*Niveau:* groepsniveau.

*Inhoud:* de lessen worden gegeven in thema’s als ‘de ander’ en ‘ik en de ander’ waarin competent gedrag wordt getraind zoals omgaan met pesten. Voor ouders zijn er brieven over de lessen en ouderbijeenkomst(en) (CED groep & Kohnstamminstituut, 2010).

*Tijd:* vijf tot tien lessen per jaar, lespakket (APS, 2010).

*Leefstijl*

*Doel:* sociaal gedrag en betrokkenheid bevorderen op school, vrienden en in de gemeenschap. Ook het bevorderen van een gezonde *Leefstijl*.

*Doelgroep:* alle kinderen van de basisschool.

*Niveau:* schoolniveau.

*Inhoud:* *Leefstijl* gaat ervan uit dat sociale relaties en sociale vaardigheden hand in hand gaan en daarom allebei aangepakt moeten worden.

De auteurs vinden dat een schoolbrede aanpak nodig is om risicofactoren te verminderen. De sociale vaardigheden worden geoefend in lessenseries en is gebaseerd op het Amerikaanse programma ‘Skills for Growing’.

Er zijn een aantal activiteiten om positief gedrag te stimuleren. Voor elke groep is er een werkboek en er zijn elk jaar zes thema’s als ‘zorgen voor jezelf’ en ‘zo ben ik nu’. Er zijn ouderworkshops en kinderen krijgen huiswerkopdrachten mee om samen met de ouders te maken. Voor leerkrachten zijn er trainingen.

*Tijd:* in ieder geval twintig lessen per jaar (NJI, 2010).

*Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)*

*Doel*: het stimuleren van de sociale en emotionele competentie en het voorkomen van emotionele en gedragsproblemen.

*Doelgroep*: alle kinderen van het basisonderwijs.

*Niveau:* groepsniveau(Goossens et al., 2012).

*Inhoud:* het *PAD* komt oorspronkelijk van het Amerikaanse leerplan 'Promoting Alternative Thinking Strategies' (PATHS) en is aangepast aan de Nederlandse cultuur. Het gaat uit van het idee dat door een langdurig, systematisch en hiërarchisch opgebouwd leerplan kinderen leren zelfcontrole toe te passen, gevoelens te verwoorden en zelfstandig problemen op te lossen (NJI, 2010).

In de lessen komen steeds vier kernaspecten terug, namelijk: positief en realistisch zelfbeeld, omgaan met eigen en andermans gevoelens, probleemoplossingsvaardigheden en zelfcontrole. De lessen zijn verdeeld over de acht jaren. Ouders worden betrokken door het geven van informatie of een informatieavond.

*Tijd:* tien tot twintig lessen per jaar (Goossens et al., 2012).

*Het Proef-Implementatie Antipestbeleid* (*PRIMA)*

*Doel:* het voorkomen en verminderen van pestgedrag.

*Doelgroep:* alle kinderen in het basisonderwijs.

*Niveau:* schoolniveau

*Inhoud:* het *PRIMA* is afgeleid van het Noorse programma ‘Olweus Bullying Prevention Program’ van Olweus. De gehele school moest volgens Olweus worden aangepakt om pesten tegen te gaan. Op schoolniveau wordt onder andere een antipestbeleid opgesteld, een Kernteam Pesten ingesteld en een ouderavond georganiseerd. Op groepsniveau wordt onder andere een lessenserie gevolgd, pesten regelmatig gemeten, de regels tegen pesten opgesteld en regelmatig besproken. Op individueel niveau gaat het over het signaleren, onderzoeken en behandelen van pest-incidenten. Dit wordt twee jaar intensief begeleid door een *PRIMA*-begeleider en de leerkracht ontvangt training (NJI, 2010).

*Tijd:* ten minste vijf tot tien lessen per jaar (APS, 2010).

*Taakspel*

*Doel:* een veilig en positief groepsklimaat ontwikkelen, taakgericht gedrag stimuleren en het reduceren van ongewenst gedrag.

*Doelgroep:* voor alle kinderen van de basisschool, wel een aparte module voor het kleuteronderwijs.

*Niveau:* groepsniveau

*Inhoud: Taakspel* maakt gebruik van degelijk klassenmanagement, waarbij positief gedrag centraal staat. De groep wordt ingedeeld in teams van vier tot zes kinderen. Een paar kinderen in een team laten storend gedrag zien, een paar minder of niet.

Tijdens de introductiefase, die de leerkracht na een training geeft, worden de groepen ingedeeld en de regels opgesteld. Teams die zich aan deze regels houden krijgen complimenten en beloningen. Kinderen wennen aan het *Taakspel* en tijdens de uitbreidingsfase wordt het spel steeds meer geïntegreerd met de gewone lessen, om de doelen te bereiken (Goossens et al., 2012).

*Tijd:* elke fase duurt drie maanden, de training van de leerkracht is ook een fase, dus het vergt ongeveer een jaar of anderhalf voordat de gehele interventie is ingevoerd. De precieze hoeveelheid lessen per week zijn niet duidelijk vermeld (NJI, 2010).

*KiVa*

*Doel:* het welbevinden van kinderen en leerkrachten bevorderen en pestgedrag verminderen.

*Doelgroep:* in Nederland voorlopig alleen voor groep 5 en 6.

*Niveau:* groepsniveau of schoolniveau.

*Inhoud:* *KiVa* is een Finse afkorting voor de zin ‘In deze school wordt niet gepest’. In Finland is het een groot succes en vandaar dat het nu in Nederland getest wordt. Het interventieprogramma richt zich erop dat de groep als geheel het pesten kan beïnvloeden. Dat er meer rollen zijn dan alleen de dader en het slachtoffer. Met concreet en gevarieerd materiaal leren kinderen meer over het groepsproces en wat daaraan te doen. In de pauze zijn er surveillanten die een *KiVa* hesje dragen en kunnen worden aangesproken door kinderen. Voor leerkrachten is er een training en voor ouders een site met informatie en een bijeenkomst.

*Tijd:* tien lessen van anderhalf uur tijdens een schooljaar (Goossens et al., 2012).

## 1.4 Wat is er bekend over de effectiviteit van deze interventieprogramma’s?

### 1.4.1 Onderzoek naar interventieprogramma’s

Er is nog relatief weinig onderzoek gedaan naar de effectiviteit van de interventieprogramma’s (Van Rooijen-Mutsaers, 2012). De onderzoeken die gedaan zijn, betreffen slechts een deel van alle interventieprogramma’s. Uit deze onderzoeken blijkt dat de onderzochte programma’s een klein positief effect hebben, het pesten nam in korte tijd af met ongeveer twintig procent (Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Rigby, 2008). Deze interventieprogramma’s zijn onderzocht met behulp van een effectonderzoek en behandelt vragen als waar het interventieprogramma uit bestaat en wanneer het effect het grootst is (Goossens et al., 2012).

Uit het effectonderzoek zijn drie voorwaarden gekomen waaraan een interventieprogramma in ieder geval zou moeten voldoen. De eerste voorwaarde is dat het doel, de doelgroep en de methodiek goed beschreven moeten zijn. Als tweede moet een interventieprogramma toepasbaar zijn in de praktijk en als derde moet er een duidelijke theoretische onderbouwing zijn, waarbij duidelijk wordt beschreven waarop het interventieprogramma is gebaseerd (Goossens et al., 2012).

### 1.4.2 Effectiviteit interventieprogramma’s

De interventieprogramma’s die genoemd zijn in het vorige hoofdstuk zijn niet allemaal onderzocht. Door het NJI zijn er een aantal onderzocht en gepresenteerd in de ‘Databank Effectieve Jeugdinterventies’. Daarnaast zijn er ook een aantal door de organisatie van de site ‘Gezondeschool.nl’ onderzocht. Beide databanken verdelen deze interventieprogramma’s in drie niveaus. Het eerste niveau betekent dat het interventieprogramma ‘theoretisch goed onderbouwd’ is, het tweede niveau dat het ‘waarschijnlijk effectief’ is en het derde niveau wil zeggen dat het ‘bewezen effectief’ is. ‘Theoretisch goed onderbouwd’ wil zeggen dat de aanpak in ieder geval goed is omschreven en dat het aannemelijk is dat het gestelde doel wordt bereikt. ‘Waarschijnlijk effectief’ wil zeggen dat het in de praktijk effectief is zoals gebleken uit beperkt onderzoek en ‘bewezen effectief’ geeft aan dat het in de praktijk effectief is op basis van voldoende onderzoek (NJI, 2010). De beoordelingen vanuit de Gezonde School zijn gebaseerd op die van het NJI. Naast deze beoordelingen zal, indien mogelijk, bij elke methode van het vorige hoofdstuk nog het een en ander kort toegelicht worden vanuit andere literatuur.

*C & CSO*

Vanuit de twee hiervoor genoemde databanken is er niets over de effectiviteit bekend. Volgens Baar (zoals geciteerd in Van Rooijen-Mutsaers, 2012) lijkt dit interventieprogramma redelijk goed.

*De kracht van 8*

De databanken vermelden niets over de effectiviteit van deze interventie en volgens het APS (2010) is er überhaupt nog niets bekend over de effectiviteit van dit interventieprogramma.

*De Vreedzame school*

Volgens de databanken is dit interventieprogramma theoretische goed onderbouwd (eerste niveau). Er is al een kleinschalig onderzoek gedaan naar de effectiviteit vanuit de Universiteit Utrecht. Uit de resultaten behaald bij twintig scholen in Utrecht bleek dat na invoering van *De Vreedzame School* het aantalconflicten afnam. Verder mag voorzichtig worden gesteld dat dit interventieprogramma effectiever lijkt in achterstandswijken (Van Dijken, 2009).

*Goed gedaan!*

Vanuit de databanken is niets over de effectiviteit van dit interventieprogramma bekend. Net zoals bij ‘De kracht van 8’ geeft het APS (2010) aan dat er nog niets bekend is over onderzoek naar dit interventieprogramma.

*Kanjertraining*

De databanken geven aan dat dit interventieprogramma voldoet aan het eerste niveau, theoretisch goed onderbouwd. Volgens Goossens et al. (2012) lijkt *Kanjertraining* op korte termijn effectief te zijn en te helpen bij het ontwikkelen van een betere sfeer in de groep. Het helpt eveneens bij het verminderen van probleemgedrag. Van Rooijen-Mutsaers (2012) geeft aan dat dit interventieprogramma in eerste instantie is gericht op het verbeteren van sociale vaardigheden en een mogelijke indirecte bijdrage levert aan het verminderen van pesten.

*Kinderen…en hun sociale talenten*

In de literatuur is er geen betrouwbaar onderzoek gepubliceerd over de effectiviteit van deze methode.

*Klets!*

Vanuit de literatuur is er niets betrouwbaars over de effectiviteit bekend.

*Leefstijl*

De databanken waarderen dit interventieprogramma op het eerste niveau, theoretisch goed onderbouwd. Goossens et al. (2012) geven aan dat *Leefstijl* nog verder wordt onderzocht en het lijkt erop dat het een positief effect heeft.

*PAD*

Het *PAD* scoort volgens de databanken op het eerste niveau, theoretisch goed onderbouwd. Volgens Goossens et al. (2012) is het vooral effectief in het bevorderen van sociale en emotionele vaardigheden en het verminderen van probleemgedrag. Het richt zich niet specifiek op pesten, maar heeft wel indirect een positief effect. Verder onderzoek is gaande.

*PRIMA*

De databanken geven aan dat dit interventieprogramma niveau twee heeft, waarschijnlijk effectief. Onderzoek van de Nederlandse Centrale Organisatie voor Toegepast-Natuurwetenschappelijk Onderzoek (TNO) wees uit dat bij scholen die werken met *PRIMA* het pesten na ongeveer twee jaar met de helft was afgenomen.

Controlescholen zonder *PRIMA* hadden in het onderzoek eveneens een afname van pesten, omdat zij gebruik gingen maken van een andere anti-pest methode. Deze afname was minder sterk dan bij scholen met *PRIMA* (Van Dorst et al., 2008).

*Taakspel*

Dit interventieprogramma krijgt als enige niveau drie toebedeeld, bewezen effectief. Effectief is het in het voorkomen en verminderen van gedragsproblemen (Goossens, 2003; Goossens et al., 2012).

*KiVa*

Doordat dit interventieprogramma nog vrij nieuw is, is het nog niet opgenomen in de databanken. Goossens et al. (2012) geven aan dat *KiVa* in Finland effectief is. Naast een vermindering van pestgedrag bleek dat angst en gevoelde druk bij kinderen eveneens werden verminderd. Bovendien zou de leerkrachttraining geschikt zijn om pesten goed te kunnen opmerken en aan te pakken (Van Rooijen-Mutsaers, 2012).

*Cyberpesten*

Een apart onderdeel is het cyberpesten. Veel interventieprogramma’s besteden geen of weinig aandacht aan dit fenomeen. Vandaar dat het niet was opgenomen in het vorige hoofdstuk. Toch is er wel wat te zeggen over de effectiviteit van interventieprogramma’s die zich ook richten op cyberpesten. Het blijkt namelijk dat een aanpak op schoolniveau het beste werkt (Van Rooijen-Mutsaers, 2012). Verder onderzoek is er nog niet naar verricht.

### 1.4.3 Effectiviteit nader bekeken

Over de effectiviteit van de door mij gekozen interventieprogramma’s is dus nog niet heel veel bekend. *Taakspel* is de enige die echt bewezen effectief is gebleken, maar niet specifiek op pesten. En ook interventieprogramma *PRIMA* heeft volgens het TNO onderzoek goede kansen, al wordt het door het NJI (nog) niet als bewezen effectief bestempeld.

Het onderzoek dat verricht is naar interventieprogramma’s is niet geheel aan de maat, aldus Van Rooijen-Mutsaers (2012).

Het eerste probleem is dat vrijwel geen enkel onderzoek gebruik wordt gemaakt van randomisatie, er is kort gezegd niet altijd een controlegroep. Ook vergelijken onderzoeken verschillende resultaten. De een bekijkt de hoeveelheid kinderen die gepest worden, de ander alleen het pestgedrag.

Een ander probleem dat het beoordelen van het onderzoek moeilijk maakt, is ‘sensibilisatie’. Interventieprogramma’s tegen pesten maken kinderen alert op pestgedrag, waardoor pestgedrag sneller wordt gerapporteerd. Gevolg is dat het lijkt alsof een interventieprogramma niet werkt omdat vaker pesten wordt gerapporteerd.

Een ander punt van kritiek op onderzoeken komt van Baar, Wubbels & Vermande (2007). Zij vinden dat onderzoek naar interventieprogramma’s vaak alleen op de korte termijn wordt uitgevoerd, waardoor er weinig bekend is over effecten op lange termijn. Wel onderstrepen ze het belang van onderzoek, aangezien het ethisch onverantwoord is interventieprogramma’s toe te staan op scholen, zonder dat ze bewezen effectief zijn.

Ondanks deze magere opbrengst van onderzoeken naar interventieprogramma’s is er wel al meer bekend over welke voorwaarden nodig zijn voor een goed resultaat.

Allereerst werkt een interventieprogramma beter als het alle niveaus er bij betrekt. Dat wil zeggen dat het op schoolniveau, groepsniveau en kinderenniveau intervenieert (Goossens et al., 2012; Van Rooijen-Mutsaers, 2012;Goossens et al.,2000; Jellesma, 2011; Fekkes, Pijpers & Vanhorick, 2005). Risicofactoren op alle gebieden worden dan gereduceerd (Goossens et al., 2012).

De aanpak op deze drie niveaus wordt ook wel de schoolbrede aanpak genoemd. Deze aanpak wordt al redelijk veel toegepast in Nederland en wordt dan vaak de vijfsporenaanpak genoemd (Olweus, zoals geciteerd in Stichting Chris, 1999; Van Rooijen-Mutsaers, 2012).

Van der Meer (1993) benoemt de vijf sporen aanpak als noodzakelijke manier om pesten tegen te gaan. De vijf sporen zijn:

* het aanleren van sociale vaardigheden aan degene die gepest wordt door middel van een training,
* het aanzetten van de omstanders tot ingrijpen,
* het bieden van hulp aan de dader, door bijvoorbeeld een training te geven,
* het opsporen en bestrijden van pesten door de leerkracht,
* het aansporen van ouders om hen bewust te maken van pesten.

Interventieprogramma’s kunnen gecombineerd worden ingezet zodat alle niveaus bereikt worden of een school kan ervoor kiezen om een interventieprogramma te gebruiken dat alle niveaus bestrijkt (Van Rooijen-Mutsaers, 2012).

Een tweede voorwaarde voor het verdwijnen van pesten op een school is dat er blijvende aandacht is voor het pesten (Goossens et al., 2012; Fekkes et al., 2005). Bovendien is het belangrijk om als school het interventieprogramma consequent uit te voeren. De duur en intensiviteit van een interventieprogramma hangt namelijk samen met effectiviteit (Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Hattum, 1997).

Een derde voorwaarde betreft de invloed van de leerkracht. Leerkrachten moeten achter de genomen maatregelen of gekozen interventieprogramma(‘s) staan. Zij zijn degenen die de maatregelen en lessen uitvoeren. Ze moeten eveneens beseffen dat pesten problematisch is en dat het kan voorkomen op hun eigen school (Goossens et al., 2000; Olweus, zoals geciteerd in Stichting Chris, 1999). Een goede relatie of communicatie tussen leerkrachten en kinderen kan pesten al verminderen (Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Van der Meer, 1993). Ook moet een leerkracht zicht hebben op de rolverdeling in de groep (Goossens et al., 2000).

Een vierde voorwaarde is dat de communicatie tussen ouders en leerkrachten goed moet zijn voor de aanpak van pesten. Het moet voor iedereen duidelijk zijn wat de regels zijn als het gaat om pesten en ze moeten consequent worden nageleefd (Fekkes et al., 2005; Roede & Felix, 2009).

Tot slot zijn er een aantal praktische maatregelen die de kans op pesten verkleinen:

* een inventarisatie van pestgedrag op de school om een passend interventieprogramma te kiezen (Goossens et al., 2012; Emmerechts, 1999),
* toezicht verhogen op het schoolplein en in pauzes,
* informatiebijeenkomsten organiseren voor ouders,
* informatie verschaffen aan ouders, zoals folders met richtlijnen tegen pesten, nieuwsbrieven en dergelijke,
* een goede samenwerking bevorderen tussen leerkrachten en andere begeleiders,
* informatiebijeenkomsten organiseren voor kinderen op school,
* daders straffen, onder andere door het afpakken van bepaalde privileges,
* leerkrachten trainen door professionals,
* groepsregels over pesten maken (Goossens et al., 2012; Van Rooijen-Mutsaers, 2012),
* een schoolbrede gedragscode maken tegen pesten (Goossens et al., 2012; Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Rigby 2008),
* technieken aan leerkrachten leren om pesten te signaleren en aan te pakken (Goossens et al., 2012; Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Fekkes et al., 2005).

## 1.5 Resultaten literatuuronderzoek

De onderzoeksvraag was:

*Hoe ontstaat pesten en op welke wijze kan een school pesten voorkomen of verminderen?*

Om te weten hoe pesten ontstaat, is er kennis over pesten nodig. Voor pesten bestaat, zoals is gebleken, geen algemene definitie (Rigby, 2008). Er zijn wel algemene kenmerken te benoemen. Deze kenmerken samengenomen beschrijven pesten als een vorm van een zich herhalende intimidatie of aanval, waarbij de dader machtiger is dan het slachtoffer en de dader het slachtoffer bewust pijn doet, zonder dat het slachtoffer dat uitlokt, om op die manier iets te bereiken, zoals macht (Goossens et al., 2000). Verder is pesten een groepsverschijnsel (Rigby, 2008) en komt het voornamelijk voor op plekken waar het toezicht van volwassenen laag is (Rigby, 2008; Goossens et al., 2012; Smokowski & Holland Kopasz, 2005; Emmerechts, 1999; De Meyer, Heurckmans & Vanbilloen, 1994).

Het pesten uit zich in allerlei vormen, waarvan het cyberpesten een recente vorm is (Wantenaar, 2006). Bij het pesten zelf zijn vijf partijen betrokken, namelijk het slachtoffer, de dader(s), de omstanders, de ouders en de leerkrachten (Van der Meer, zoals geciteerd in Stichting Chris, 1999). De eerste drie partijen zijn weer onder te verdelen in zes rollen. Dat zijn achtereenvolgens de dader, de meeloper, de aanmoediger, het slachtoffer, de verdediger en de omstander of buitenstaander (Goossens et al., 2012).

Er zijn, zoals beschreven, tal van theorieën die inzicht geven in het ontstaan van pestgedrag. Onderzoekers zijn in de loop van de jaren tot de conclusie gekomen dat het vaak een combinatie is van allerlei factoren die pesten veroorzaken of verergeren (Deboutte, zoals geciteerd in Emmerechts, 1999). Sommige factoren zijn lastig te veranderen, maar andere niet. Interventies richten zich juist op de veranderbare factoren om op die manier pestgedrag te verminderen of te voorkomen (Goossens et al., 2012).

Een interventie betekent ‘tussenkomst’ en bevat enkele algemene kenmerken (Goossens et al, 2012). Het aantal interventies (Boere & Van den Boom, 2012) tegen pesten is groot. De volgende interventieprogramma’s zijn behandeld:

*C & CSO, De kracht van 8, De Vreedzame School, Goed gedaan, Kanjertraining, Kinderen en… hun sociale talenten, KiVa, Klets!, Leefstijl, PAD, PRIMA, Superheld, Taakspel.*

Van deze interventieprogramma’s blijken *De Vreedzame School, Kanjertraining, Leefstijl* en *PAD* theoretisch goed te zijn onderbouwd, *PRIMA* waarschijnlijk effectief en *Taakspel* bewezen effectief al is het dan niet specifiek op pesten. Verder is *KiVa* effectief in Finland en mogelijk ook in Nederland (Goossens et al, 2012). Verder onderzoek is nog nodig om te kijken of een combinatie van interventieprogramma’s effectief is en het is belangrijk dat het onderzoek dat wordt gedaan op een betrouwbare en valide wijze wordt uitgevoerd (Van Rooijen-Mutsaers, 2012).

Er is in ieder geval met enige zekerheid te zeggen dat een aantal aspecten effectief zijn gebleken bij het voorkomen of verminderen van pesten:

* een schoolbrede aanpak is beter dan alleen een aanpak op een enkel niveau (Goossens et al., 2012; Van Rooijen-Mutsaers, 2012;Goossens et al.,2000; Jellesma, 2011; Fekkes, Pijpers & Vanhorick, 2005),
* langdurige en intensieve aandacht voor het pesten door scholen is noodzakelijk (Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Hattum, 1997),
* een leerkracht heeft veel invloed op pesten (Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Van der Meer, 1993; Goossens et al., 2000; Olweus, zoals geciteerd in Stichting Chris, 1999),
* een goede communicatie tussen partijen is van belang (Fekkes et al., 2005; Roede & Felix, 2009).

# 2. Praktijkonderzoek

## Hypothese praktijkonderzoek

Uit het literatuuronderzoek is gebleken dat een aantal interventieprogramma’s een goede kans maken om effectief te zijn, namelijk *De Vreedzame School, Kanjertraining, Leefstijl*, *PAD, PRIMA, Taakspel* en *KiVa*. Maar welke van deze interventieprogramma’s werkt nu echt? Is het *Taakspel*? Of is het de schoolbrede aanpak van de *Kanjertraining* die het beste werkt? Of zijn er een aantal interventieprogramma’s goed? Of geen enkel?!

Deze vragen heb ik onderzocht bij het praktijkonderzoek. Helaas konden niet alle interventieprogramma’s aan bod komen. Daarvoor zou een uitgebreider onderzoek nodig zijn. Daarom werd het aantal interventieprogramma’s beperkt met behulp van de volgende criteria:

* de interventieprogramma’s zijn vermeld in de informatiebronnen,
* de interventieprogramma’s hebben ten minste een beoordeling ‘theoretisch goed onderbouwd’,
* de interventieprogramma’s bestaan al enkele jaren,
* de interventieprogramma’s zijn op schoolniveau: een schoolbrede aanpak werkt immers het beste.

De interventieprogramma’s die na toepassing van deze criteria overblijven zijn de *Kanjertraining, Leefstijl* en *De Vreedzame School.*

Voor dit praktijkonderzoek is de volgende hypothese geformuleerd:

*Een of meerdere van de interventieprogramma’s Kanjertraining, Leefstijl of De Vreedzame School helpt of helpen een school bij het verminderen of voorkomen van pesten.*

Om de hypothese in de praktijk te testen zijn de volgende deelvragen van belang:

*Wat is het effect van Kanjertraining op pesten?*

*Wat is het effect van Leefstijl op pesten?*

*Wat is het effect van De Vreedzame School op pesten?*

*Wat is het effect van het ontbreken van een interventieprogramma op pesten?*

## Materialen en methode

Om de hypothese te kunnen testen heb ik gebruik gemaakt van twee onderzoeksinstrumenten.

Het eerste onderzoeksinstrument bestaat uit een vragenlijst die bestemd is voor kinderen van groep 5 en 6.[[1]](#footnote-1) Het tweede onderzoeksinstrument bestaat uit een vragenlijst die bestemd is voor de leerkrachten van de betreffende groep.[[2]](#footnote-2)

### 2.2.1 Verantwoording vragenlijst groep 5 en 6

De vragenlijst voor de kinderen is als volgt samengesteld:

* De vragen 1, 2, 5-8, 9 en 10, 11-19, 20 komen uit de *Klasgenoten Relatie Vragenlijst-Junior (KRV-J)* (Hermes,2008).
* De vragen 3 en 4 zijn vragen van het sociogram van de site <http://www.sometics.com/nl/sociogram.html>.
* De vragen 21 en 22 zijn zelf opgesteld.

Volgens Goossens et al. (2012) is er niet een eenduidige, goede manier van het testen van pesten. Elke methode heeft z’n voors en tegens. Een zelfrapportage wordt het meest gebruikt. Voordelen zijn dat kinderen zelf kunnen aangeven wat hen overkomt en het is een gemakkelijke manier om te testen. Nadelen zijn dat slachtoffers vaak uit schaamte niet willen toegeven dat ze gepest worden of dat iemand die erg gevoelig op dit thema sneller zal aangeven gepest te worden, terwijl dat niet het geval hoeft te zijn.

Een andere manier is rapportage door klasgenoten, de zogenaamde nominatie. Dit is een goede manier omdat kinderen vaak prima weten wie er worden gepest in de groep. Voordeel is dat meerdere kinderen aangeven dat er iemand wordt gepest, nadeel is dat kinderen vrienden willen beschermen en het oneerlijk kunnen invullen.

Andere manieren zijn observeren, interviews, dagboeken of oordelen van leerkrachten en ouders. Deze worden als onpraktisch aangegeven, vanwege de onbetrouwbaarheid of vanwege de hoeveelheid tijd die het kost.

Goossens et al. (2012) adviseren om een combinatie te gebruiken van zelfrapportage en rapportage door klasgenoten. Goede methodes voor zelfrapportage is de ‘Olweus bully/victim questionnaire’, waarvan de Nederlandse versie *PRIMA*-pestmeter goed is. Een goede methode voor rapportage door klasgenoten is de Pestrollenvragenlijst.

Helaas was de *PRIMA*-pestmeter niet voorhanden, aangezien die alleen beschikbaar is voor scholen die *PRIMA* gebruiken. Gelukkig is de KRV-J een goed alternatief dat in meerdere onderzoeken wordt gebruikt. De vragen die ik voor mijn vragenlijst heb gebruikt, komen van een onderzoek naar een interventieprogramma tegen pesten (Hermes, 2008). De KRV-J is bovendien afgeleid van de Olweus bully/victim questionnaire en de Engelse versie van de KRV-J wordt aangeraden door Rigby (2008).

De Pestrollenvragenlijst was niet te vinden op internet of als publicatie. Onder andere het NJI (2010) adviseert echter om voor nominatie gebruik te maken van een sociogram. Deze geeft goed zicht in verhoudingen binnen de groep en op deze manier is het een mooi alternatief voor de Pestrollenvragenlijst.

In het derde deel van de vragenlijst heb ik naar de mening van de kinderen gevraagd over de lessen van het bijpassende interventieprogramma. De veronderstelling hierbij is dat als kinderen een interventieprogramma leuk vinden de kans groter is dat een interventieprogramma werkt.

Ook heb ik hen gevraagd of ze denken aan de lessen van het interventieprogramma in pauzes en andere vakken om te kijken of de lessen impact hebben en de kinderen die lessen verinnerlijkt hebben. Uiteindelijk is het immers de bedoeling dat de kinderen de lessen echt toepassen in de praktijk (Baar, Wubbels & Vermande, 2007).

### 2.2.2 Verantwoording vragenlijst leerkracht

Zoals ik al eerder heb opgemerkt, is de invloed van de leerkracht op pestgedrag vrij groot. Dat laatste heb ik ook in mijn onderzoek betrokken. Ik heb ook een vragenlijst opgesteld voor de leerkracht.

Vraag 1 en 2 zijn algemene gegevens als extra achtergrondinformatie.

Vraag 3 is bedoeld om na te gaan of het interventieprogramma wel goed is ingevoerd. Van elk interventieprogramma wordt in de literatuur aangegeven hoe vaak de lessen moeten worden gegeven. Door de simpele vraag te stellen hoe vaak de leerkracht de les geeft, kan worden gecontroleerd of het overeenkomt met het voorgeschreven aantal lessen van het interventieprogramma.

Vraag 4 en 5 zijn opgenomen in de vragenlijst omdat het voor het slagen van een interventieprogramma belangrijk is dat de leerkracht achter het interventieprogramma staat (Goossens et al.,2000; Olweus, zoals geciteerd in Stichting Chris, 1999). Als uit een vragenlijst van een groep blijkt dat er gepest wordt en de leerkracht geeft aan dat hij het interventieprogramma onzin vindt, dan kan dat laatste eerder een reden zijn voor pestgedrag dan dat het aan het interventieprogramma ligt.

### 2.2.3 Onderzoeksgroep

De vragenlijsten zijn afgenomen op vier basisscholen in Woerden en Montfoort. De scholen zijn in dezelfde regio gekozen zodat de kinderen qua achtergrond niet te veel verschillen.

De eerste school, de Willem Alexanderschool (WAS), gebruikt als interventieprogramma de *Kanjertraining.* De tweede school, de Margrietschool (MAR), gebruikt het interventieprogramma *Leefstijl.* De derde school, de Graaf Jan van Montfoortschool (GJM), de enige uit Montfoort, gebruikt het interventieprogramma *De Vreedzame School*. De laatste school, de R. de Jagerschool (RdJ), gebruikt geen interventieprogramma. Deze school vormt daarom de controlegroep.

De vragenlijsten werden afgenomen in groep 5 en 6. Ik heb gekozen voor deze leeftijdsgroep omdat deze kinderen al redelijk goed kunnen reflecteren, terwijl de groepen daaronder nog net te jong hiervoor zijn. Kinderen uit groep 7 en 8 kunnen ook prima reflecteren op zichzelf, maar de kans op sociaal wenselijke antwoorden is bij deze groep groter. Op de WAS zijn er vragenlijsten afgenomen in twee groepen 6 op uitdrukkelijk verzoek van de school zelf. Zij gaven aan dat in de groep 6a een heel intensief interventieprogramma liep tegen pesten en in de groep 6b het gewone interventieprogramma. Zij waren benieuwd of in groep 6a het pesten meer was afgenomen dan bij groep 6b.

### 2.2.4 Afname vragenlijsten

Bij elke school werden de vragenlijsten eenmaal afgenomen. Voor de afname heb ik de kinderen verteld wat pesten inhoudt en het verschil tussen pesten en plagen benadrukt. Vervolgens heb ik hen verteld dat de antwoorden vertrouwelijk zijn, anoniem worden afgenomen en dat de uitkomsten gebruikt zullen worden om het voor alle kinderen plezieriger te maken op school. Na dit hen te hebben verteld, werden de vragenlijsten uitgedeeld en vulden de kinderen de vragen tegelijkertijd in. De leerkracht die er die dag bij was vulde de andere vragenlijst in. Bij ophalen heb ik gecontroleerd of alles was ingevuld.

### 2.2.5 Verwerking gegevens vragenlijsten

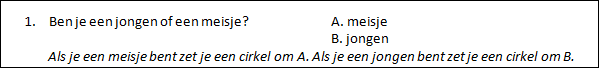
Beide vragenlijsten zijn onderverdeeld in factoren. Elke factor is op een bepaalde manier verwerkt en zal hieronder worden toegelicht.

#### *2.2.5.1 Vragenlijst groep 5 en 6*

De vragenlijst groep 5 en 6 is onderverdeeld in de volgende factoren:

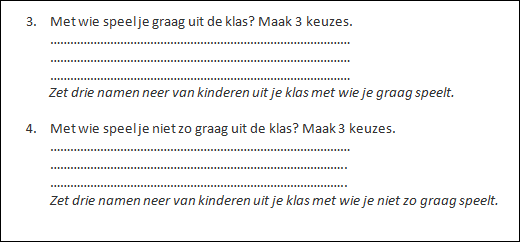
|  |  |
| --- | --- |
| *Factor* | *Bijpassende vragen* |
| 1. geslacht | 1 |
| 1. populariteit kinderen | 3, 4 |
| 1. slachtofferscore | 2, 5-13, 16 |
| 1. daderscore | 20 |
| 1. omstanderscore | 17, 18 |
| 1. ingrijpen van de leerkracht | 14 |
| 1. waardering en generalisatie interventieprogramma | 21, 22 |

*1. Geslacht*



Het bepalen van het geslacht van een kind is puur bedoeld als extra informatie over de samenstelling van de groep. Per groep heb ik geteld hoeveel jongens en hoeveel meisjes er waren en in een tabel gezet.

*2. Populariteit kinderen*



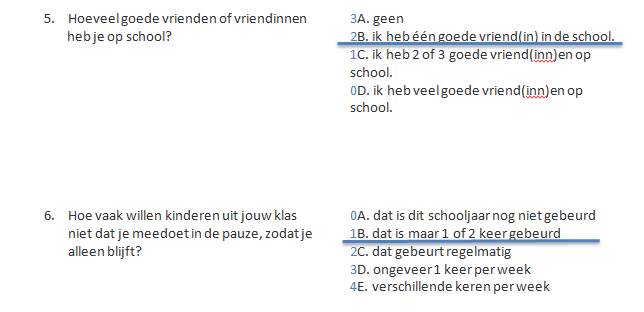
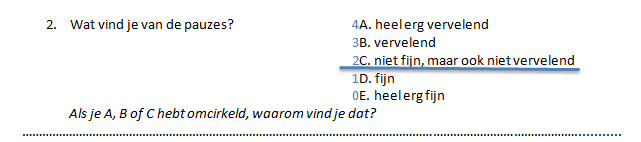
Deze vragen gaven een beeld in hoeverre een kind populair is in de groep. Per kind werd geturfd hoe vaak het kind door een ander werd genoemd, in positieve zin (vraag 3) en in negatieve zin (vraag 4). Deze heb ik per groep omgezet in een staafgrafiek, waardoor goed te zien is welke kind vaak wordt genoemd.

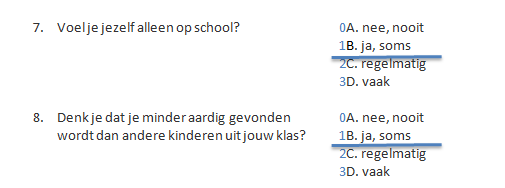
*Voor de volgende factoren licht ik eerst per factor toe hoe de puntenscore tot stand is gekomen en vervolgens hoe ik deze punten van de verschillende factoren heb verwerkt.*

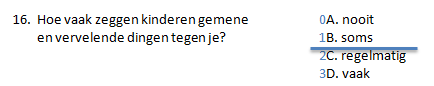
*Puntentoekenning factoren*

*3. Slachtofferscore*

Met de vragen die gesteld werden voor de slachtofferscore heb ik vastgesteld of een kind wordt gepest. Elk antwoord op een vraag kreeg een aantal punten. Als een antwoord op een vraag erop duidde dat diegene waarschijnlijk werd gepest kreeg dat antwoord meer punten dan als het antwoord erop duidde dat diegene waarschijnlijk niet werd gepest. Op die manier kreeg elk antwoord op elke vraag een aantal punten. Hoe hoger het totaal aantal punten van de vragen, hoe hoger de slachtofferscore werd. Ook heb ik voor elke vraag een ondergrens gesteld om te voorkomen dat kinderen die wel gepest worden en dit minder snel direct zouden antwoorden, toch zouden worden meegenomen (zie lijn bij de vragen). Elk setje vragen dat gesteld werd voor de slachtofferscore is onderverdeeld in indirecte, directe en zeer directe vragen. Indirecte vragen kregen het minste aantal punten en zeer directe vragen het meeste aantal punten.*Indirecte vragen*

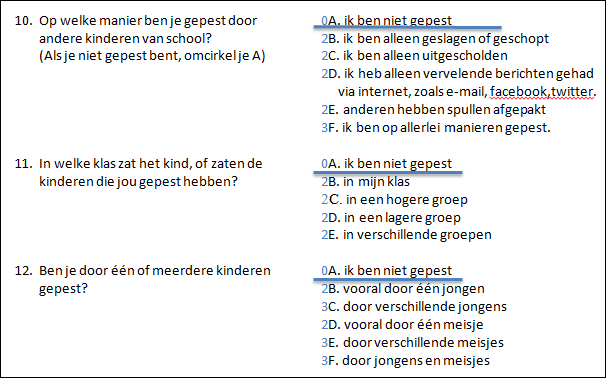






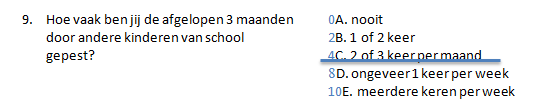
Deze vragen kregen de minste punten en de ondergrens bij deze vragen ligt bij 2 punten. Bij vraag 2 heb ik een ‘waarom’ vraag gesteld aangezien het kan voorkomen dat een kind een pauze niet leuk vindt omdat het niet van buitenspelen houdt.

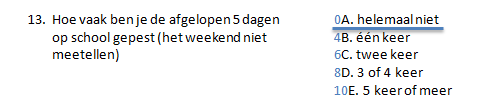
*Directe vragen*



Vraag 10 tot en met 12 geven aan of een kind wordt gepest en geven extra informatie voor de school. Ook hier is de ondergrens 2 punten. Als een kind door meerdere kinderen of op meerdere manieren wordt gepest, is er een punt extra toegekend, omdat het kind in sterkere mate wordt gepest.

*Zeer directe vragen*

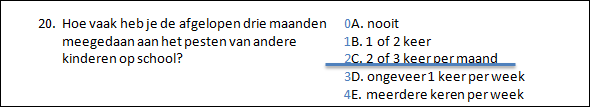




Hier wordt letterlijk gevraagd of een kind wordt gepest en daarom kregen deze vragen de meeste punten. Bij vraag 9 ligt de ondergrens op 8 punten, omdat een enkele keer per week of meer aangeeft dat een kind regelmatig wordt gepest en bij vraag 13 zit de ondergrens al op 4 punten, aangezien één keer gepest worden in vijf dagen al behoorlijk vaak is.

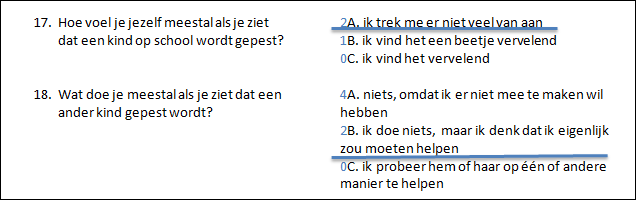
Het totaal aanbod van vragen gericht op de slachtofferscore geeft een maximumscore van 48 punten en een ondergrens van 30 punten. Een kind moet zodoende > 29 scoren wil het worden aangemerkt als slachtoffer. Hoe hoger deze score is, hoe ernstiger het kind wordt gepest.

*4.Daderscore*



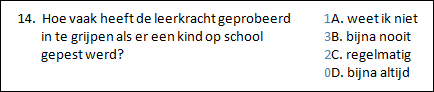
Deze vragen proberen vast te stellen of een kind een dader is. Hierbij geldt dat hoe hoger het aantal punten, hoe meer het kind pest. De ondergrens is vastgesteld op 3 aangezien een kind dan echt regelmatig pest. De drempelwaarde is zodoende >2 wil een kind aangemerkt worden als dader.

*5.Omstanderscore*



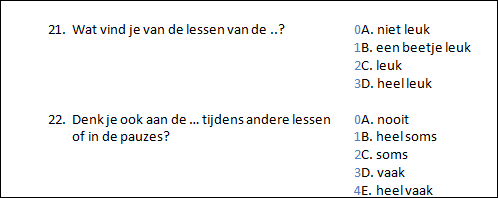
Deze vragen heb ik gesteld om te kijken in hoeverre een kind ongewenst omstandersgedrag laat zien. Als een kind zich niks aantrekt van een kind dat wordt gepest en/of als een kind niets durft te doen als een ander wordt gepest dan is dit ongewenst omstandersgedrag. Voor vraag 18 zijn meer punten toegekend dan vraag 17, aangezien vraag 18 op een directere manier vraagt naar ongewenst omstandersgedrag. De drempelwaarde is >1: bij 2 punten of meer wordt een kind aangemerkt als omstander met ongewenst gedrag.

*6.Ingrijpen leerkracht*



Bij deze vraag geldt dat hoe lager het aantal punten, hoe vaker de leerkracht ingrijpt. Een lage score is positief, een hoge score negatief.

*7.Waardering en generalisatie interventieprogramma*



Vraag 21 geeft de waardering aan van het interventieprogramma en vraag 22 in hoeverre het interventieprogramma indruk maakt en verinnerlijkt is bij het kind. Hier geldt dat hoe hoger de score, hoe leuker en beter het interventieprogramma wordt gevonden en toegepast.

*Verwerking puntentoekenning factoren*

Na de toekenning van alle punten per factor werd per kind per groep alle scores op een rijtje gezet in Excel[[3]](#footnote-3), bijvoorbeeld:



Als een kind vervolgens een score heeft die hoger is dan de drempelwaarde van een factor werd dit kind eruit gefilterd en in een aparte lijst van de groep gezet. Stel bijvoorbeeld dat L1 uit een groep 5 een slachtofferscore van 35 heeft. Dit is hoger dan de ondergrens van 30 punten en daarom wordt dit kind apart in een lijst van die groep 5 gezet. Op deze wijze zijn per groep de kinderen met scores boven de drempelwaarde op de factoren slachtoffer, dader en omstander weergegeven in een tabel, bijvoorbeeld:



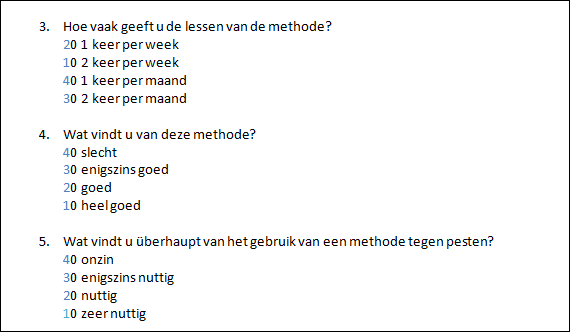
Deze scores werden vervolgens gemiddeld aangezien de groepsgroottes per school verschilden. Eveneens werd de standaarddeviatie berekend om de spreiding goed weer te geven en dus wat de gemiddelde afwijking is van het gemiddelde.

Bij de andere twee factoren, het ingrijpen van de leerkracht en de waardering en generalisatie van het interventieprogramma, werden alle scores van alle kinderen per groep gemiddeld en werd eveneens de standaarddeviatie berekend.

Alle gemiddelden en standaarddeviaties van bovenstaande factoren zijn in een tabel en grafiek gezet. Op die manier is op een overzichtelijke wijze te zien hoe het in een bepaalde groep staat met slachtoffers, daders en andere omgevingsfactoren. De aantallen in de tabel en grafiek geven extra informatie.

#### *2.2.5.2 Vragenlijst leerkracht*

De vragenlijst van de leerkracht bevatte drie vragen die aangeven hoe het interventieprogramma wordt gewaardeerd en toegepast door de leerkracht.



Bij deze vragen gold dat hoe meer punten er zijn toegekend, hoe slechter een interventieprogramma wordt toegepast of wordt gewaardeerd. Hoe lager het punten aantal, hoe beter. De maximumscore is 12 en de minimumscore is 3. Per leerkracht per groep is vervolgens het aantal punten opgeteld en bij de tabel en grafiek gezet van de andere factoren.

Alle tabellen en grafieken werden vervolgens per groep en per school weergegeven om zo een goed beeld te krijgen van het sociale klimaat op de school en natuurlijk om op die manier de hypothese te kunnen bevestigen of te verwerpen.

## 2.3 Resultaten onderzoek

### 2.3.1 Respondenten

Per school staat in onderstaande tabel aangegeven hoeveel kinderen er meededen en wat de verdeling is van meisjes en jongens.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | *WAS* |  |  | *MAR* |  | *GJM* |  | *RdJ* |  |
|  | *groep 5* | *groep 6a* | *groep 6b* | *groep 5* | *groep 6* | *groep 5* | *groep 6* | *groep 5* | *groep 6* |
| *Jongens* | *8* | *18* | *7* | *13* | *17* | *13* | *5* | *11* | *18* |
| *Meisjes* | *12* | *10* | *8* | *8* | *12* | *10* | *7* | *14* | *8* |
| *Totaal* | *21 (-1) [[4]](#footnote-4)* | *28* | *15* | *22 (-1) 4* | *30 (-1)4* | *26 (-3) 4* | *13 (-1) 4* | *25* | *26* |

Tabel 1: Respondenten per school

### 2.3.2 Resultaten Willem-Alexander School (WAS)

#### *2.3.2.1 Groep 5*

Figuur 4: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 5

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 5* | *Gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 0 | 0 | 0 |
| dader | 0 | 0 | 0 |
| omstander | 3,44 | 1,67 | 9 |
| ingrijpen leerkracht | 1,65 | 1,14 | n.v.t. |
| mening leerkracht | 5 | 0 | 1 |

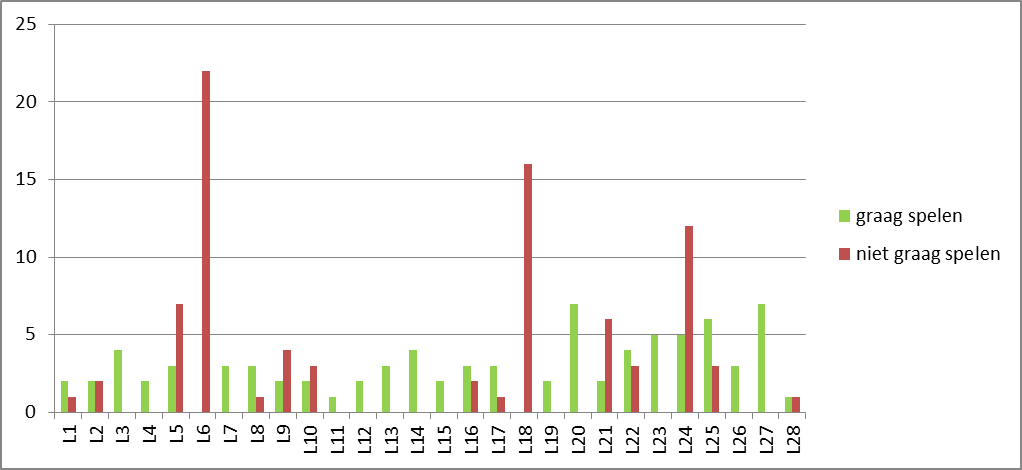
In deze figuur is te zien dat ongeveer de helft van de groep niet graag met de leerlingen 4, 15 en 18 willen spelen. Wel zijn er een aantal kinderen die wel graag met hen spelen. Er is in deze groep in ieder geval geen kind waarmee niemand wil spelen.

Tabel 2: Gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 5 op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 5: Tabel 2 weergegeven in een grafiek van groep 5.

In tabel 2 en figuur 5 is te zien dat in groep 5 van de WAS de slachtofferscore en de daderscore allebei 0 zijn. Ongeveer de helft van de kinderen laat ongewenst omstandergedrag zien met een gemiddelde score van 3,44 bij een maximale score van 6. De standaarddeviatie is vrij groot, bijna 2,00. Het ingrijpen van de leerkracht ligt gemiddeld op 1,65 bij een maximale score van 3. De mening van de leerkracht ten opzichte van het interventieprogramma ligt op een score van 5 bij een maximale score van 12.

#### *2.3.2.2 Groep 6a*

****

Figuur 6: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 6a.

In deze figuur is te zien dat 22 kinderen niet graag met leerling 6 willen spelen. Daarnaast zijn er zestien kinderen die niet graag met leerling 18 willen spelen. Geen enkel kind wil wel graag met hen spelen. Verder willen twaalf kinderen niet graag met leerling 24 spelen, al zijn er wel een aantal kinderen die wel graag met leerling 24 willen spelen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 6a* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 33 | 0 | 2 |
| dader | 4 | 0 | 1 |
| omstander | 4,89 | 1,23 | 16 |
| ingrijpen leerkracht | 1,50 | 1 | n.v.t. |
| mening leerkracht | 8 | 0 | 1 |

Tabel 3: Gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 6a op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 7: Tabel 3 weergegeven in een grafiek van groep 6a.

In tabel 3 en figuur 7 is te zien dat de gemiddelde slachtofferscore in groep 6a van de WAS 33 is en de daderscore 4. De slachtofferscore is maximaal 48 en minimaal 30. Er zijn twee kinderen die allebei 33 hebben als slachtofferscore. Er is één kind die een daderscore heeft van 4 bij een maximum van 6. Iets meer dan de helft van de kinderen laat ongewenst omstandersgedrag zien met een gemiddelde score van 4,89 bij een maximale score van 6. De standaarddeviatie is 1,23. Het ingrijpen van de leerkracht ligt gemiddeld op 1,50 tegen bij maximale score van 3 met een standaarddeviatie van 1. De mening van de leerkracht ten opzichte van het interventieprogramma ligt op een score van 8 bij een maximale score van 12.

#### 

#### *2.3.2.3 Groep 6b*

Figuur 8: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 6b.

In deze figuur is te zien dat negen kinderen niet graag met leerling 14 willen spelen. Niemand wil wel graag met leerling 14 spelen. Er zijn zes kinderen die niet graag met leerling 3 willen spelen en ook met hem/haar wil niemand graag spelen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 6b* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 30 | 0 | 1 |
| dader | 0 | 0 | 0 |
| omstander | 2,50 | 0,58 | 4 |
| ingrijpen leerkracht | 1 | 0,76 | n.v.t. |
| mening leerkracht | 6 | 0 | 1 |

Tabel 4: gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 6b op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 9: tabel 4 weergegeven in een grafiek van groep 6b.

In tabel 4 en figuur 9 is te zien dat er in groep 6b van de WAS één kind is met een slachtofferscore van 30. De slachtofferscore is maximaal 48 en minimaal 30, de slachtofferscore ligt dus op de minimumgrens. In deze groep is geen sprake van aangegeven dadergedrag. Verder zijn er vier van de vijftien kinderen die ongewenst omstandersgedrag laten zien met een gemiddelde score van 2,50 bij een maximale score van 6. De standaarddeviatie is rond de 0,60. Het ingrijpen van de leerkracht ligt op een score van 1 bij een maximale score van 3. De mening van de leerkracht ten opzichte van het interventieprogramma ligt op een score van 6 tegen een maximale score van 12.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *WAS: Kanjertraining* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* |
| groep 5 | 3,60 | 2,30 |
| groep 6a | 2,43 | 1,37 |
| groep 6b | 3,27 | 1,22 |

Tabel 5: waardering en generalisatie methode *Kanjertraining* per groep.

Alle drie de groepen hebben een gemiddelde van ongeveer 3. De standaarddeviatie is bij groep 5 het hoogst en bij groep 6b het laagst.

### 2.3.3 Resultaten De Margrietschool (MAR)

#### *2.3.3.1 Groep 5b*

Figuur 10: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 5b.

Figuur 10 laat zien dat de leerlingen 2, 4, 14 en 16 hoog scoren op het item “niet graag mee willen spelen”. Alleen leerling 4 en 16 hebben wel kinderen die graag met hen wil spelen en de andere twee hebben er geen. Verder willen een aantal kinderen niet graag met leerling 21 spelen en er is geen kind dat wel graag met hem of haar wil spelen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 5b* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 33 | 0 | 1 |
| dader | 0 | 0 | 0 |
| omstander | 4,50 | 2,12 | 2 |
| ingrijpen leerkracht | 0,95 | 0,50 | n.v.t. |
| mening leerkracht | 6 | 0 | 1 |

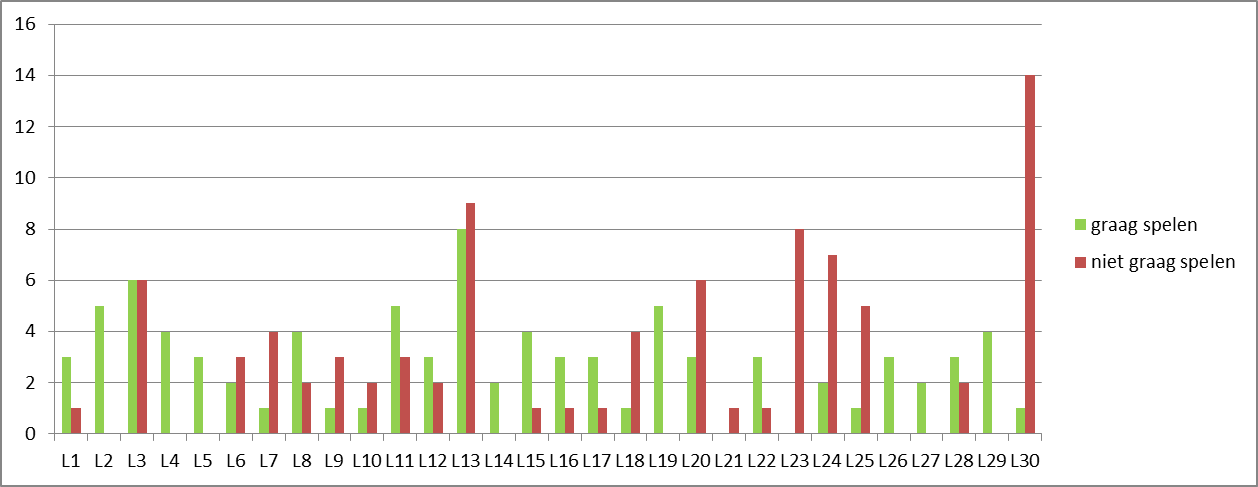
Tabel 6: gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 5b op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 11: tabel 6 weergegeven in een grafiek van groep 5b.

In tabel 6 en figuur 11 is te zien dat er in groep 5b van de MAR één kind is met een slachtofferscore van 33. De slachtofferscore is maximaal 48 en minimaal 30, deze score ligt dus iets boven de minimumgrens. In deze groep is geen sprake van aangegeven dadergedrag. Verder zijn er twee kinderen die ongewenst omstandersgedrag laten zien met een gemiddelde score van 4,50 bij een maximale score van 6. De standaarddeviatie is rond de 2. Het ingrijpen van de leerkracht ligt op een score van ongeveer 1 bij een maximale score van 3. De mening van de leerkracht ten opzichte van het interventieprogramma ligt op een score van 6 bij een maximale score van 12.

#### 

#### *2.3.3.2 Groep 6b*

****

Figuur 12: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 6b.

In deze figuur is te zien dat de helft van de groep niet graag met leerling 30 wil spelen. Eén kind geeft aan wel graag met leerling 30 te willen spelen. Leerling 13 heeft wisselende resultaten, vrijwel evenveel kinderen die graag met hem of haar willen spelen als die niet graag met hem of haar willen spelen. Leerling 23 heeft relatief veel kinderen die niet graag met hem of haar willen spelen en geen enkel kind dat wel met hem of haar wil spelen. Verder heeft leerling 21 een enkeling die niet graag met hem of haar wil spelen en niemand die wel graag met hem of haar wil spelen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 6b* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 40,50 | 2,12 | 2 |
| dader | 0 | 0 | 0 |
| omstander | 4,67 | 1 | 9 |
| ingrijpen leerkracht | 1,48 | 1,02 | n.v.t. |
| mening leerkracht | 6 | 0 | 1 |

Tabel 7: gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 6b op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 13: tabel 7 weergegeven in een grafiek van groep 6b.

In tabel 7 en figuur 13 is te zien dat groep 6b van de MAR een gemiddelde slachtofferscore van 40,50 heeft en dat er twee kinderen zijn die aangeven slachtoffer te zijn. De slachtofferscore is maximaal 48 en minimaal 30, de slachtofferscore is hoog. In deze groep is geen sprake van aangegeven dadergedrag. Verder zijn er negen kinderen die ongewenst omstandersgedrag laten zien met een gemiddelde score van 4,67 bij een maximale score van 6. De standaarddeviatie is 1. Het ingrijpen van de leerkracht ligt op een score van ongeveer 1,50 bij een maximale score van 3 met een standaarddeviatie 1. De mening van de leerkracht ten opzichte van het interventieprogramma ligt op een score van 6 tegen een maximale score van 12.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *MAR: Leefstijl* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* |
| groep 5b | 3,75 | 1,51 |
| groep 6b | 3,24 | 1,40 |

Tabel 8: waardering en generalisatie methode *Leefstijl* per groep.

Beide groepen hebben een gemiddelde van ongeveer 3,50. De standaarddeviatie is bij groep 5b het grootst. Door groep 5b wordt *Leefstijl* het meest gewaardeerd.

### 2.3.4 Resultaten Graafjan van Montfoortschool (GJM)

#### *2.3.4.1 Groep 5*

Figuur 14: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 5.

In deze figuur is te zien dat veertien kinderen niet graag met leerling 23 willen spelen. Verder zijn er zeven kinderen die niet graag met leerling 24 willen spelen, al zijn er ook kinderen die wel graag met hem of haar willen spelen. Verder hebben de leerlingen 6, 8, 16, 25 en 26 kinderen die niet graag met hen willen spelen en geen die wel graag met hen willen spelen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 5* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 35,67 | 4,93 | 3 |
| dader | 0 | 0 | 0 |
| omstander | 3,72 | 1,61 | 11 |
| ingrijpen leerkracht | 1,56 | 0,99 | n.v.t. |
| mening leerkracht | 6 | 0 | 1 |

Tabel 9: gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 5 op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 15: Tabel 9 weergegeven in een grafiek van groep 5

In tabel 9 en figuur 15 is te zien dat er in groep 5 van de GJM een gemiddelde slachtofferscore is van 35,67 bij een maximumscore van 48 en zijn er drie kinderen die aangeven slachtoffer te zijn. Er is geen sprake van aangegeven dadergedrag. Elf kinderen laten ongewenst omstandersgedrag zien met een gemiddelde score van 3,72 bij een maximale score van 6. De standaarddeviatie is 1,60. Het ingrijpen van de leerkracht ligt op ongeveer 1,50 tegen een maximale score van 3 met een standaarddeviatie van ongeveer 1. De mening van de leerkracht ten opzichte van het interventieprogramma ligt op 6 bij een maximale score van 12.

#### *2.3.4.2 Groep 6*

Figuur 16: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 6.

In figuur 16 is te zien dat zeven kinderen uit groep 6 niet graag met leerling 7 willen spelen, maar er is een aantal kinderen uit groep 6 die wel graag met hem of haar wil spelen. Ook is leerling 11 minder populair, hoewel er ook kinderen zijn die wel graag met hem of haar willen spelen. Een aantal andere kinderen toont eveneens dit beeld, maar in mindere mate.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 6* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 35 | 0 | 1 |
| dader | o | 0 | 0 |
| omstander | 3,16 | 0,75 | 6 |
| ingrijpen leerkracht | 1,50 | 0,90 | n.v.t. |
| mening leerkracht | 5 | 0 | 1 |

Tabel 10: gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 6 op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 17: tabel 10 weergegeven in een grafiek van groep 6.

In tabel 10 en figuur 17 is te zien dat er in groep 6 van de GJM een gemiddelde slachtofferscore van 35 is en er is één kind dat aangeeft slachtoffer te zijn. Er is geen sprake van aangegeven dadergedrag. De helft van de kinderen laat ongewenst omstandersgedrag zien met een gemiddelde score van 3,17 tegen een maximale score van 6. De standaarddeviatie is 0,75. Het ingrijpen van de leerkracht ligt op 1,50 tegen een maximale score van 3 met een standaarddeviatie van ongeveer 0,90. De mening van de leerkracht ten opzichte van het interventieprogramma ligt op 5 tegen een maximale score van 12.

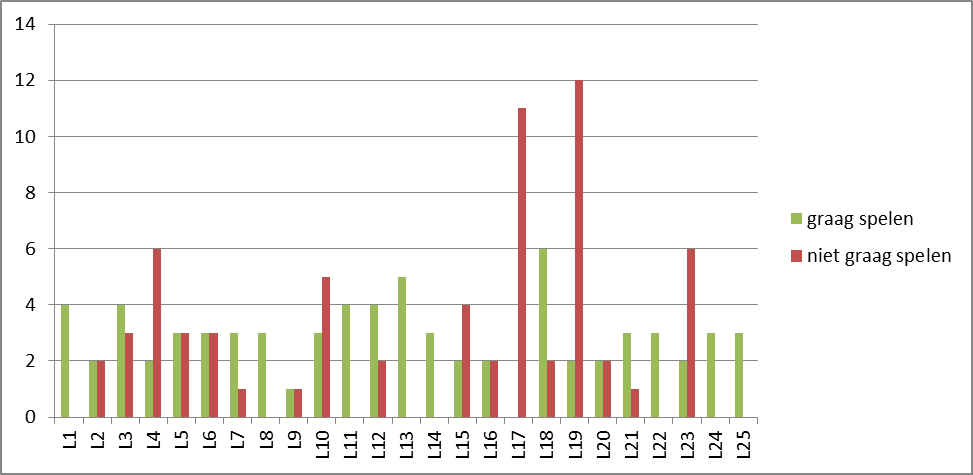
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| *GJM: Vreedzame school* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* |
| groep 5 | 2,65 | 1,46 |
| groep 6 | 3 | 1,41 |

Tabel 11: waardering en generalisatie methode *De Vreedzame School* per groep.

Alle twee de groepen hebben een gemiddelde van ongeveer 3. De standaarddeviatie is bij beide groepen ongeveer 1,40.

### 2.3.5 Resultaten R. de Jagerschool (RdJ)

#### *2.3.5.1 Groep 5*



Figuur 18: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 5.

In deze figuur is te zien dat twaalf kinderen niet graag met leerling 18 willen spelen en twee kinderen die wel graag met hem of haar willen spelen. Leerling 17 komt daar vlak achteraan, al wil niemand graag met hem of haar spelen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 5* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 34 | 0 | 1 |
| dader | 4 | 0,50 | 4 |
| omstander | 3,50 | 1,35 | 10 |
| ingrijpen leerkracht | 1,08 | 0,90 | n.v.t. |

Tabel 12: gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 5 op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 19: tabel 12 weergegeven in een grafiek van groep 5.

In tabel 12 en figuur 19 is te zien dat er in groep 5 van de RdJ een gemiddelde slachtofferscore van 34 is en er één kind is die aangeeft slachtoffer te zijn. Vier kinderen worden aangemerkt als dader met een score van 4 tegen een maximum van 6. Tien kinderen laten ongewenst omstandersgedrag zien met een gemiddelde score van 3,50 tegen een maximale score van 6. De standaarddeviatie is 1,35. Het ingrijpen van de leerkracht ligt op ongeveer 1 tegen een maximale score van 3 met een standaarddeviatie van ongeveer 1.

*2.3.5.2 Groep 6*

Figuur 20: factor 2 *‘populariteit kinderen’* van de kinderenvragenlijst groep 6.

In deze figuur is te zien dat tien kinderen niet graag met leerlingen 4 en 6 willen spelen en dat niemand graag met leerling 4 wil spelen. Er zijn ook behoorlijk wat kinderen die niet graag met de leerlingen 18 en 22 willen spelen en een paar die wel graag met hen willen spelen.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| *Groep 6* | *gemiddelde* | *standaarddeviatie* | *aantal* |
| slachtoffer | 33,75 | 2,98 | 4 |
| dader | 3 | 0 | 1 |
| omstander | 3,28 | 1,60 | 7 |
| ingrijpen leerkracht | 1 | 0,80 | n.v.t. |

Tabel 13: gemiddelde scores en standaarddeviaties van factor 3-6 (respectievelijk: slachtoffer, dader, omstander en ingrijpen leerkracht) van de kinderenvragenlijst, het aantal kinderen en de score van de leerkracht groep 5 op de vragenlijst leerkracht, ‘*mening leerkracht’* genoemd.

Figuur 21: tabel 13 weergegeven in een grafiek van groep 6.

In tabel 13 en figuur 21 is te zien dat groep 6 van de RdJ een gemiddelde slachtofferscore van 33,75 heeft en dat er vier kinderen zijn die aangeven slachtoffer te zijn. De daderscore ligt op 3 tegen een maximum van 6, zoals door één kind aangegeven. Zeven kinderen laten ongewenst omstandersgedrag zien met een gemiddelde score van 3,28 tegen een maximale score van 6. De standaarddeviatie is 1,60. Het ingrijpen van de leerkracht ligt op ongeveer 1,00 tegen een maximale score van 3 met een standaarddeviatie van ongeveer 1.

## 2.4 Analyse

Na de afzonderlijke resultaten te hebben besproken is het tijd om antwoord te geven op de gestelde hypothese, namelijk:

*Een of meerdere van de interventieprogramma’s Kanjertraining, Leefstijl of De Vreedzame School helpt of helpen een school bij het verminderen of voorkomen van pesten.*

Per interventieprogramma beschrijf ik of die het gewenste effect heeft op pesten.

### 2.4.1 Wat is het effect van de *Kanjertraining* op pesten?

De effecten van de *Kanjertraining* heb ik getest op de Willem Alexanderschool (WAS). Bij groep 5 blijkt uit figuur 4 dat de onderlinge relaties aardig goed zijn. Er zijn drie kinderen die niet zo populair zijn, maar waar wel mee wordt gespeeld. Hieruit valt af te leiden dat er waarschijnlijk geen daders of slachtoffers zijn. Dit wordt bevestigd in tabel 2 en figuur 5. Het aantal kinderen dat ongewenst omstandersgedrag laat zien is ongeveer de helft, wat nog wel hoog is.

In figuur 6 is te zien dat de onderlinge relaties in groep 6a niet zo goed zijn. Veel kinderen willen niet graag met twee kinderen spelen en geen kind wil wel met hen spelen. Dit kan duiden op twee daders of slachtoffers. Kijkend naar de tabel 3 en bijpassende figuur 7 van deze groep blijkt dat er inderdaad twee slachtoffers zijn. Ook heeft één kind de maximale daderscore en laat iets meer dan de helft ongewenst omstandersgedrag zien, gemiddeld 4,89 tegen een maximum van 6, wat dus hoog is.

Dit resultaat is opvallend, omdat juist in deze groep veel aandacht is geweest voor het interventieprogramma.

Bij groep 6b blijkt uit figuur 8 dat hier de relaties eveneens niet erg goed zijn. Met twee kinderen wil niemand graag spelen. Mogelijk kunnen er hier twee daders of slachtoffers zijn. Op basis van tabel 4 en figuur 9 constateer ik dat er één slachtoffer is met een lage score van 30 (net boven de drempelscore). Er is geen duidelijke dader en het aantal kinderen met ongewenst omstandersgedrag is ongeveer een kwart en ligt wat lager dan bij de andere groepen.

Het ingrijpen van de leerkrachten bij groep 5 en 6a scoort rond de 1,50 en groep 6b rond de 1. De standaarddeviaties ligt bij alle drie rond de 1, vrij hoog dus. Hieruit is geen betrouwbare conclusie te trekken aangezien de spreiding van de antwoorden van de kinderen groot is. De mening van de leerkrachten verschillen, zoals te zien in de tabellen 2-4 en figuren 5, 7 en 9. De leerkrachten van groep 5 en 6b zitten op 5 à 6. De leerkracht van groep 6a scoort echter 8, wat een stuk negatiever is.

Mijn voorzichtige conclusie is dat de houding van de leerkracht ten opzichte van het interventieprogramma in de ‘slechtere’ groep (groep 6a) minder goed is.

De waardering en verinnerlijking van het interventieprogramma door de kinderen is relatief laag. Tabel 5 geeft dit aan, rond de 3 met een maximum van 7. De standaarddeviatie is bij groep 5 hoog, 2,30. De meningen verschillen in deze groep dus nogal. De standaarddeviatie zit in de groepen 6 rond de 1,20.

Een algehele conclusie voor de WAS is lastig te trekken. Groep 5 heeft geen slachtoffers, groep 6b één en groep 6a twee. De groep met de meeste slachtoffers heeft de meeste intensieve begeleiding gehad. Blijkbaar heeft dit niet het gewenste resultaat gehad. Ook is de mening van de leerkracht groep 6a het meest negatief ten opzichte van een interventie. De andere leerkrachten staan er redelijk positief tegenover. Alles afwegende trek ik voorzichtig de conclusie dat de *Kanjertraining* op de WAS niet effectief is, in ieder geval niet effectief genoeg.

### 2.4.2 Wat is het effect van *Leefstijl* op pesten?

Het effect van *Leefstijl* heb ik getest op de Margrietschool (MAR). De onderlinge relaties in groep 5b, zoals te zien in figuur 10, zijn niet heel positief. Vier kinderen scoren hoog op het item “niet graag mee willen spelen”. Daarnaast is er nog een kind in de groep dat niet zo populair is, al is bij dit kind er in ieder geval wel één kind dat graag met hem of haar wil spelen. Dit kan duiden op vijf slachtoffers of daders. Maar als er gekeken wordt naar tabel 6 en figuur 11 is er slechts één slachtoffer. Er is geen aangegeven dadergedrag en amper ongewenst omstandergedrag.

Kijkend naar groep 6b zijn de onderlinge relaties, zoals weergegeven in figuur 12, ook niet geheel positief. Er is één kind waarbij meer dan de helft van de klas als antwoord geeft “niet graag mee willen spelen” en een enkeling die wel graag met hem/haar wil spelen. Verder zijn er twee kinderen die door niemand worden aangemerkt als “graag mee willen spelen”. Dit kan duiden op drie slachtoffers of daders. Kijkend naar tabel 7 en figuur 13 van deze groep is te zien dat er twee slachtoffers zijn met een vrij hoge slachtofferscore van rond de 40 tegen 48, het hoogste in het hele onderzoek. Er is geen aangegeven dader en ongeveer een derde laat ongewenst omstandersgedrag zien van bijna 5 tegen een maximum van 6.

Het ingrijpen van de leerkracht, te zien in diezelfde tabel en grafiek, zit op ongeveer 1,50 bij groep 6b met een standaarddeviatie van 1, wat geen eenduidig antwoord geeft. Bij groep 5b is dat ongeveer 1 met een standaarddeviatie van 0,50 wat een wat duidelijker beeld geeft. Waarschijnlijk is het ingrijpen bij groep 5b vrij goed. Bij groep 6b is dat lastig te zeggen.

De mening van de leerkracht is, zoals eveneens te zien in de tabellen 6 en 7 en figuren 11 en 13, bij allebei 6 tegen een maximum van 12, wat redelijk positief is. Het interventieprogramma wordt in principe goed toegepast.

De waardering en verinnerlijking van het interventieprogramma door de kinderen zit gemiddeld op 3,50 tegen een maximum van 7 (tabel 8). De standaarddeviatie is rond de 1,50, vrij groot dus. Kortom, de waardering en de verinnerlijking is niet optimaal.

Samengevat zijn er in totaal drie aangegeven slachtoffers en vertonen beide groepen geen goede onderlinge verhoudingen. In beide groepen wordt gepest. De houding van de leerkrachten ten opzichte van de interventie is redelijk goed.

Ook hier moet de voorzichtige conclusie zijn dat *Leefstijl* op de MAR niet effectief (genoeg) is.

### 2.4.3 Wat is het effect van *De Vreedzame School* op pesten?

Op de Graaf Jan van Montfoortschool (GJM) wordt *De Vreedzame School* gebruikt. Bij groep 5 blijkt uit figuur 14 dat de verhoudingen niet goed zijn, aangezien niemand graag met vijf kinderen wil spelen. Eén kind daarvan wordt zelfs door meer dan de helft van de kinderen afgewezen. De afgewezen kinderen kunnen potentiële daders of slachtoffers zijn. In tabel 9 en figuur 15 van dezelfde groep is te zien dat er drie kinderen aangeven slachtoffer zijn en de helft ongewenst omstandersgedrag laat zien. Er is op basis van deze gegevens sprake van pesten in deze groep.

Groep 6 heeft een betere verdeling van onderlinge relaties, zoals te zien is in figuur 16. Er is niemand die door geen enkel kind leuk wordt gevonden, al zijn er wel twee kinderen die door ongeveer de helft wordt afgewezen. Uit tabel 10 en figuur 17 van deze groep 6 blijkt dat er één slachtoffer is en dat de helft van deze groep verkeerd omstandersgedrag laat zien. Ook bij deze groep is er sprake van pesten, maar wel in mindere mate dan groep 5.

Verder laten tabellen 9 en 10 en de figuren 15 en 17 zien dat daders niet worden aangegeven in de test. Gezien het slachtofferaantal zijn deze er waarschijnlijk wel.

De leerkrachten laten bij het ingrijpen tegen pesten allebei een score zien van rond de 1,50 met een standaardafwijking van ongeveer 1.

De mening van de leerkrachten zit bij beide groepen rond de 5 of 6, een hoge score.

De waardering en verinnerlijking van het interventieprogramma door de kinderen is relatief laag, 2,80 tegen een maximum van 7, zoals te zien is in tabel 11.

De standaardafwijking zit rond de 1,40. Er is dus geen eenduidige, goede waardering en verinnerlijking van het interventieprogramma. De houding van de leerkrachten ten opzichte van de interventie is positief en wordt waarschijnlijk goed toegepast.

Er zijn bij deze twee groepen van deze school in totaal vier slachtoffers, er is dus sprake van pesten. Mijn conclusie is dat *De Vreedzame School* op de GJM waarschijnlijk niet effectief (genoeg) is.

### 2.4.4 Wat is het effect van het ontbreken van een interventieprogramma op pesten?

Op de R. de Jagerschool (RdJ) wordt geen interventieprogramma gebruikt. In groep 5 zijn de verhoudingen volgens figuur 18 niet optimaal. Ongeveer de helft van de groep wil met twee kinderen niet graag spelen. Dit wijst op twee daders of twee slachtoffers. Op basis van tabel 12 en figuur 19 is er in deze groep één slachtoffer en zijn er zelfs vier kinderen die een daderscore hebben van gemiddeld 4; de maximumscore. Iets minder dan de helft van de kinderen vertoont ongewenst omstandersgedrag.

Bij groep 6 zijn de verhoudingen in figuur 20 ook niet goed. Een vrij hoog aantal kinderen wil met vier kinderen niet graag spelen. Met één kind daarvan wil niemand graag spelen. Dit duidt op vier kinderen die mogelijk slachtoffer of dader zijn. Tabel 13 en figuur 21 bevestigen dat vier kinderen slachtoffer zijn, een hoog aantal. Er is één kind dat een daderscore heeft van 3 tegen een maximum van 4. Een derde van de kinderen laat ongewenst omstandersgedrag zien.

Het ingrijpen van de leerkrachten, zoals weergegeven in tabel 12 en 13 en figuren 19 en 21, scoort bij allebei rond de 1 met een standaarddeviatie van 1. Hieraan is geen eenduidige conclusie te verbinden.

Op deze school is er bij de twee groepen sprake van vijf slachtoffers. Uitgesproken veel.

Deze school scoort daarmee slechter dan de andere scholen in het onderzoek. Mijn conclusie is dat het ontbreken van een interventieprogramma ongunstige resultaten oplevert.

# 3. Conclusie

De hypothese was:

*Een of meerdere van de interventieprogramma’s Kanjertraining, Leefstijl of De Vreedzame School helpt of helpen een school bij het verminderen of voorkomen van pesten.*

Op basis van de resultaten concludeer ik dat er op elke onderzochte school gepest wordt. Op de ene school wordt meer in de onderzochte groepen gepest dan op de andere school. Het ene interventieprogramma lijkt daarmee effectiever dan de ander:

1. *Kanjertraining*; deze school kent drie slachtoffers op basis van drie groepen.
2. *Leefstijl*: eveneens drie slachtoffers op basis van twee groepen.
3. *Vreedzame school*: vier slachtoffers op basis van twee groepen.
4. *Geen interventie*: vijf slachtoffers op basis van twee groepen.

Op basis van het aantal slachtoffers lijkt het interventieprogramma *Kanjertraining* het meest effectief.

Al eerder heb ik aangegeven dat de houding van de leerkracht ten opzichte van een interventieprogramma belangrijk is, wil een interventie goed worden toegepast. Uit de resultaten blijkt dat meeste leerkrachten redelijk positief staan ten opzichte van een interventieprogramma en de interventieprogramma’s zodoende goed worden toegepast. De leerkracht van de WAS in groep 6a stond negatief ten opzichte van een interventieprogramma. Dit doet vermoeden dat de *Kanjertraining* in die groep niet goed is toegepast. In die groep zaten twee van de drie slachtoffers. De *Kanjertraining* kan dus vermoedelijk een groter effect krijgen.

Niettemin, geen enkele interventie neemt het pesten weg; drie slachtoffers als beste resultaat blijft nog steeds veel. Er is zodoende geen interventieprogramma dat pesten helemaal voorkomt en daarom moet ik dat gedeelte van de hypothese verwerpen.

Of de interventieprogramma’s pesten verminderen is op basis van dit onderzoek niet eenduidig vast te stellen. Qua resultaat (aantal slachtoffers) komt de *Kanjertraining* als meest effectieve van dedrie interventies naar voren. Helemaal geen interventie toepassen op een school levert gezien de resultaten bij de RdJ, het minste resultaat op.

De waardering en verinnerlijking van de kinderen geven een matige score en vertonen meestal een redelijk grote standaarddeviatie. Dat wijst erop dat ze in elk geval niet alleen maar enthousiast zijn. Hierin valt dus nog wat te verbeteren.

# 4. Discussie

Uit de bovengenoemde conclusie blijkt dat geen van de interventieprogramma‘s echt effectief is. Dit is een teleurstellende conclusie. Terugkijkend op het voor mij heel leerzame onderzoek, zet ik wel enige vraagtekens bij de kwaliteit ervan.

Ten eerste is het vaststellen van de drempelwaarde voor de slachtofferscore een lastige kwestie.

Als de drempelwaarde te laag wordt vastgesteld bestaat het risico dat kinderen worden aangemerkt als slachtoffer, terwijl ze het niet zijn. Maar is de drempelwaarde te hoog vastgesteld, dan kan het zijn dat een slachtoffer niet wordt meegenomen in het onderzoek. Bij dit onderzoek heb ik ervoor gekozen om die drempel laag te houden, waardoor het kan voorkomen dat kinderen, zeker diegenen die net boven de drempelwaarde zitten, ten onrechte als slachtoffer worden beschouwd.

Bij het vaststellen van de slachtofferscore bestaat ook het risico dat kinderen uit schaamte liever niet aangeven gepest te worden. Dit risico is zo klein mogelijk gehouden door gebruik te maken van anonieme vragenlijsten.

Voorts bestaat bij het vaststellen van de slachtofferscore het risico dat “sensitieve” kinderen aangeven gepest te worden, omdat zij plagen algauw zien als pesten. Dit is in het onderzoek wel redelijk ondervangen door naast de vragenlijst de zogenaamde nominatie door klasgenoten te gebruiken.

De combinatie van de zelfrapportage en nominatie zorgen wel voor betrouwbaarder beeld, zoals aangeraden door Goossens et al. (2012).

Ten tweede waren de mogelijkheden om de dader- en omstandersscores vast te stellen beperkt. In de vragenlijst kwam slechts één vraag voor die betrekking heeft op de daderscore. De daderscores in dit onderzoek zijn daardoor slechts voor een deel betrouwbaar. Het risico bestaat dat een kind wel een dader is, maar dit niet eerlijk aangeeft. Voor de vaststelling van de omstandersscore waren er twee vragen. Ook dat geeft een beperkt beeld.

Voor een meer betrouwbare uitspraak over de daderscore en het omstandersgedrag moeten meer vragen gesteld worden, vergelijkbaar met de slachtofferscore. Dit is in dit onderzoek niet gelukt, omdat er te weinig bruikbare vragen voorhanden waren.

Een ander punt om rekening mee te houden is het aantal kinderen per klas, de groepsgrootte. De groepsgrootte zou invloed kunnen hebben op het aantal slachtoffers. Dit is in dit onderzoek niet systematisch onderzocht. Uit de resultaten blijkt dat bij de WAS en de MAR bij een groepsgrootte van 15 tot 20 kinderen 1 slachtoffer en bij een groepsgrootte van 30 kinderen 2 slachtoffers zijn gevonden, een verhouding van ongeveer 1 slachtoffer op 15 kinderen. Bij de RdJ zijn echter bij een groep van 26 kinderen 4 slachtoffers gevonden. Deze resultaten geven dus geen consistent beeld. Het aantal resultaten is echter te klein om daar een harde conclusie uit te kunnen trekken.

Een laatste punt dat het lastig maakt om een goed onderbouwde uitspraak te kunnen doen over de effectiviteit van een interventieprogramma, is het complex van factoren om het pesten heen. Deze factoren zijn voor een groot deel eerder genoemd in hoofdstuk 1.2.

Zo is de sfeer binnen een groep medebepalend voor pestgedrag. Die sfeer wordt onder meer bepaald door de manier waarop een leerkracht met kinderen omgaat en de wijze waarop forming aan het begin van het jaar heeft plaatsgevonden. Extra informatie over het verloop van de groepsvorming en het tijdstip van toepassing van het interventieprogramma zou het onderzoek completer en betrouwbaarder gemaakt hebben.

De waardering en verinnerlijking van het interventieprogramma door de kinderen spelen ook een rol. De waardering en de verinnerlijking zijn beide door een enkele vraag getest. De waardering is op deze manier voldoende geadresseerd. Dat geldt niet voor het aspect verinnerlijking. Om beter vast te stellen of er sprake is van verinnerlijking waren een aantal testjes of observaties vereist.

Ook de betrokkenheid van de ouders bij de interventieprogramma’s en de communicatie tussen school en ouders over de programma’s is buiten beeld gebleven.

Andere factoren zijn helemaal lastig uit te sluiten, zoals karakters van kinderen of de opvoedingsstijl van ouders.

Er zijn zodoende enkele punten die de kwaliteit van het onderzoek relativeren. Desondanks heeft het onderzoek een voorzichtige indicatie gegeven of een bepaald interventieprogramma werkt. Alle drie de interventieprogramma’s bleken echter niet voldoende te werken.

Toch blijft nu de vraag welk interventieprogramma nu werkelijk effectief is. Is het zo dat een interventieprogramma op zichzelf staand helemaal effectief kan zijn? Spelen er niet teveel andere factoren mee om effectief te kunnen zijn? Is het niet interessant voor onderzoekers om te kijken naar een combinatie van interventieprogramma’s, zoals Goossens et al. (2012) suggereren?

Gelukkig is er de afgelopen maanden steeds meer aandacht gekomen voor dit probleem. Staatssecretaris Sander Dekker van Onderwijs wil een wet invoeren die scholen verplicht om een interventieprogramma te voeren waarvan de werking wetenschappelijk is bewezen, goedgekeurd door het NJI. Ook wil Dekker het aantal interventieprogramma ‘s beperken en vooral voorkomen dat interventieprogramma’s die eerder averechts bleken te werken, blijven bestaan. De komende jaren zal daarom veel onderzoek worden gedaan, waardoor er hopelijk een beter onderbouwd antwoord komt op de vraag welke interventieprogramma’s effectief zijn.

Naast deze wet wil de staatssecretaris dat er een pestcoördinator komt vanuit de Onderwijsinspectie die bijhoudt hoeveel er gepest wordt op scholen (Beem & Baars, 2013). In het Kamerdebat van 28 mei 2013 over het beleid tegen pesten is tevens besloten dat scholen wel de keuzevrijheid houden om een interventieprogramma te kiezen dat bij hun school past. De interventieprogramma’s waarvan bekend wordt gemaakt dat deze goed werken, komen in een lijst te staan op de site van het NJI (Mediawijzer.net, 2013).

Voor nu is het dus afwachten voor scholen om te horen wat het beste werkt, maar het is goed om in de tussentijd wel door te gaan met het tegengaan van pesten. Helaas wordt bij deze nieuwe onderzoeken van het NJI nog niet gekeken naar een combinatie van interventieprogramma’s. In ieder geval is de eerste stap gezet en wordt pesten op scholen en in de maatschappij steeds meer serieus genomen. En of pesten, mede door een goed interventieprogramma, uiteindelijk helemaal verdwijnt? Dat zal de toekomst moeten uitwijzen.

# 5. Samenvatting

Bij aanvang van het onderzoek was de vraag gesteld:

*Hoe ontstaat pesten en op welke wijze kan een school pesten voorkomen of verminderen?*

Op de vraag over het ontstaan van pesten is een antwoord gekomen, namelijk dat een aantal factoren pesten veroorzaken of verergeren. Sommige factoren zijn lastig te veranderen, maar andere niet. Pesten kan verminderd of voorkomen worden door interventieprogramma’s in te zetten die zich richten op veranderbare factoren. Het ene interventieprogramma richt zich sterk op omstandersgedrag, zoals *KiVa* en het andere meer op de algehele sfeer in de groep, zoals *Taakspel*. Helaas is nog niet duidelijk of en wanneer een interventieprogramma echt effectief is. Er is vooralsnog een wildgroei aan interventieprogramma’s waarbij slechts voor een aantal de effectiviteit enigszins wetenschappelijk wordt bewezen.

In dit praktijkonderzoek heb ik een aantal interventieprogramma’s geselecteerd die naar het oordeel van twee databanken waarschijnlijk effectief zijn of in ieder geval uitgaan van een goede, theoretische onderbouwing. Uiteindelijk heb ik drie programma’s getest op basis van de volgende hypothese:

*Een of meerdere van de interventieprogramma’s Kanjertraining, Leefstijl of De Vreedzame School helpt of helpen een school bij het verminderen of voorkomen van pesten.*

Om de hypothese te kunnen testen heb ik gebruik gemaakt van vragenlijsten, een voor kinderen van groep 5 en 6 om het bestaan van pesten te onderzoeken en een ander voor de leerkracht om de mening/houding van de leerkracht te peilen en de toepassing van het interventieprogramma na te gaan. Beide vragenlijsten zijn afgenomen op vier verschillende scholen, waarvan drie scholen één van de bovenstaande interventieprogramma’s toepassen en één school geen interventieprogramma gebruikt. Deze school dient als controlegroep.

Uit de resultaten blijkt dat geen van de interventieprogramma's echt effectief is. Er is zodoende geen interventieprogramma dat pesten helemaal voorkomt en daarom moet ik dat gedeelte van de hypothese verwerpen. Of de interventieprogramma’s pesten verminderen is op basis van dit onderzoek niet eenduidig vast te stellen. Dit onderzoek is kleinschalig geweest en is daarom slechts indicatief, maar desalniettemin is dit geen positieve uitkomst.

De vraag welk interventieprogramma nu effectief is, blijft staan. Mede door de pestincidenten van de afgelopen tijd neemt de overheid deze vraag serieus op en wordt er extra geld vrijgemaakt voor effectiviteitsonderzoek. Uiteindelijk komt er één lijst met werkzame interventieprogramma's op de site van het NJI. De onderzoeksvraag zal uiteindelijk in de toekomst worden beantwoord. Hopelijk wordt er ook gekeken naar de effecten van een combinatie van interventieprogramma's.

# 6. Aanbevelingen

In de toekomst wordt door nieuw onderzoek duidelijk welke interventie effectief is. Dat is goed, maar wat kan een school op dit moment het beste doen?

In de tussentijd kan het helpen om als school alvast te signaleren wat de precieze situatie is in de groepen (Goossens et al., 2012; Emmerechts, 1999). Is het vooral het omstandersgedrag wat ongewenst is of is de sfeer in de groep niet goed? Als eenmaal bekend is welke interventies goed werken, kan een school een interventieprogramma kiezen die past bij haar specifieke probleem. Scholen houden, zoals genoemd in de discussie, immers hun keuzevrijheid.

Naast het bekijken van effecten van een interventieprogramma zou het erg nuttig zijn als er een lijst beschikbaar komt met factoren die pesten veroorzaken, gekoppeld aan een passende, werkzame interventie. Dan ontstaat er een soort keuzelijst waarmee een school gemakkelijk kan kiezen.

Verder zijn er in het praktijkonderzoek een aantal praktische punten genoemd die los van een interventieprogramma door een school kunnen worden toegepast om het pesten tegen te gaan. Ter afsluiting herhaal ik deze lijst.

* toezicht verhogen op het schoolplein en in pauzes,
* informatiebijeenkomsten organiseren voor ouders,
* informatie verschaffen aan ouders, zoals folders met richtlijnen tegen pesten, nieuwsbrieven en dergelijke,
* een goede samenwerking bevorderen tussen leerkrachten en andere begeleiders,
* informatiebijeenkomsten organiseren voor kinderen op school,
* daders straffen, onder andere door het afpakken van bepaalde privileges,
* leerkrachten trainen door professionals,
* groepsregels over pesten maken (Goossens et al., 2012; Van Rooijen-Mutsaers, 2012),
* een schoolbrede gedragscode maken tegen pesten (Goossens et al., 2012; Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Rigby 2008),
* technieken aan leerkrachten leren om pesten te signaleren en aan te pakken (Goossens et al., 2012; Van Rooijen-Mutsaers, 2012; Fekkes et al., 2005).

# 7. Literatuurlijst

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.

Boere, R., Van den Boom, I. ( 2012, 15 december). Alle lespakketten en trainingen over pesten ten spijt: we staan erbij en kijken ernaar. *Algemeen Dagblad,* -.

De Meyer, A., Heurckmans, N., & Vanbilloen , E. (1994). *Pesten.* Leuven : Acco.

Ellenbroek, E. (2012, 31 december). Pesten is krassen en kerven in de ziel. *Trouw,* 9.

Engelen, R. (2010). *Grip op de groep.* Baarn: Thiememeulenhoff.

Emmerechts, S. (1999). *Pesten.* Antwerpen: Icarus.

Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., Verloove-Vanhorick, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? *Health Education Research, 20,* 81-91.

Goossens, F.A., Camodeca, M., Van der Meulen, M. (2000). Pesten op school. *Handboek Kinderen & Adolescenten, 18,* 81-92.

Goossens, F., Vermande, M., & Van der Meulen, M. (2012). *Pesten op school; achtergronden en interventies.* Den Haag: Boom Lemma uitgevers.

Hasselaar, M., De Muynck, B. (1999). *Ik wil er ook bij horen*. Houten: Den Hertog.

Hermes, A. (2008). Evaluatieonderzoek naar de effectiviteit van de zomercursus ‘Plezier op School’. Geraadpleegd op 24 januari 2013, van dspace.ou.nl/bitstream/1820/1563/3/Psy\_GZ\_Hermes\_2008.pdf

Jellesma, F.C. (2011). Pesten op school en in de virtuele wereld. *Kind en Adolescent*,*32*, 175-177.

Meij, H., Boendemaker, L. (2008). Oorzaken en achtergronden van een problematische ontwikkeling. Geraadpleegd op 17 januari 2013, van

<http://www.aanpakkindermishandeling.nl/smartsite.dws?id=103050>

Rigby, K. (2008). *Children and bullying*. Oxford: Blackwell publishing.

Roede, E., Felix, C. (2009). Het einde van pesten op school in zicht? De effectiviteit van antipestaanpakken op basisscholen. Geraadpleegd op 14 januari 2013, van <http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs_pdf/PK77_Het%20einde%20van%20pesten%20op%20school%20in%20zicht.pdf>

Rooijen Van- Mutsaers, K. (2012). Wat werkt tegen pesten? Geraadpleegd op 14 januari 2013, van www.nji.nl/nji/dossierDownloads/Watwerkt\_Pesten.pdf

Smokowski, P. R., & Holland Kopasz, K. (2005). Bullying in school: An overview of types, effects,

family characteristics, and intervention strategies. *Children and Schools, 27*, 101-110.

Stichting Chris (1999). *Pesten.* Dordrecht: Stichting Chris.

Van Dorst, A., Wiefferink,K., Dusseldorp, E., Galindo Garre, F., Crone, M., Paulussen, Th., (2008). Preventie van pesten op basisscholen volgens de *PRIMA* anti-pestmethode. Geraadpleegd op 2 april 2013, van <http://www.loketgezondleven.nl/bijlagen/Interventie4217/Document/Factsheet_Nov_2008definitief.pdf>

Van der Meer, B. (1992). *De zondebok in de klas*. Nijmegen: Berkhout Nijmegen B.V.

Van der Meer, B. (1993). *Kinderen en pesten*. Utrecht: Uitgeverij Kosmos B.V.

Van der Meer, B. (2002). *Kinderen en pesten*. Utrecht: Kosmos-Z&K Uitgevers B.V.

Van Dijken, M. (2009). *De Vreedzame School*. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van

<http://www.google.nl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=3&ved=0CDgQFjAC&url=http%3A%2F%2Figitur-archive.library.uu.nl%2Fstudent-theses%2F2009-0804-080003%2FMasterthesis%2520Dijken%2C%2520MW%2520van-0426415.pdf&ei=dbf-UPjhB-uY0QWmh4CwDQ&usg=AFQjCNHBWclcI-JEeqaD8SKtpSoaYyTR4Q&bvm=bv.41248874,d.d2k>

Wantenaar, S. (2006). Je weet vaak niet wie het doet. *Maatwerk, 7* , 4-7.

Westerveld, H.J. (2000). *Invloeden die de ontwikkeling van kinderen en adolescenten (ernstig) kunnen bedreigen*. Maarssen: Elsevier gezondheidszorg.

Weide, G.,Oudman, A., & Vliek, L.(2009). *Kanjerboek voor ouders, leerkrachten en Pabo-studenten.* Utrecht, Nederland: Digitale Klerken.

Wicks-Nelson, R., Israel, A.C. (2009). *Abnormal and Adolescent Psychology*. New Jersey: Pearson Education.

Zimbardo, P. G., Weber, A.L., & Johnson, R.L. (2005). *Psychologie, een inleiding*. Amsterdam: Pearson Education Benelux.

**Belangrijke internetsites:**

APS (2010). Keuzekompas basisonderwijs. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van <http://www.keuzegidsweerbaarheid.nl/abod_kies.asp?o=p>

APS (2012). Leren inspireren. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van

<http://www.aps.nl/over-aps;jsessionid=9BD8C0A636963A6E789DF8794750CFEF>

CED groep (z.j.). Over de CED groep. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van

<http://www.cedgroep.nl/over-ons/over-de-ced-groep.aspx>

CED groep & Kohnstamm instituut (2010). Keuzegids. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van <http://www.socialecompetenties.nl/aps/Sociale+Competenties/keuzegids/>

Gezonde school (2013). Activiteitenoverzicht primair onderwijs. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van <http://www.gezondeschool.info/po/interventies-primair-onderwijs/interventieoverzicht-primair-onderwijs/>

Kohnstamm instituut (2012). Kennis ontwikkelen en verspreiden. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van <http://www.sco-kohnstamminstituut.uva.nl/htm/instituut.htm>

Malmberg (2013). Goed gedaan! Schoolbrede sociale-emotionele ontwikkeling. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van <http://www.malmberg.nl/Basisonderwijs/Methodes/Overige-methodes/Goed-gedaan.htm>

Mediawijzer.net (2013). Staatssecretaris Dekker roept scholen op tot melden methodes tegen pesten. Geraadpleegd op 14 juni 2013, van <http://www.mediawijzer.net/publiek/nieuws/staatssecretaris-dekker-roept-scholen-op-tot-melden-methodes-tegen-pesten>

Nederlands Jeugd Instituut, (2010). Databank Effectieve Jeugdinterventies. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van <http://www.nji.nl/eCache/DEF/1/03/055.html>

Sardes (z.j.). Conflicthantering & Sociale Competentie in het Onderwijs. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van <http://www.sardes.nl/C143-CSCO.html>

Stichting De kracht van acht (2012). Stichting De kracht van 8. Geraadpleegd op 21 januari 2013, van <http://www.dekrachtvan8.nl/>

# 8. Bijlages

## 8.1 Vragenlijst groep 5/6

OVER JEZELF

1. Ben je een jongen of een meisje? A. meisje

B. jongen

*Als je een meisje bent zet je een cirkel om A. Als je een jongen bent zet je een cirkel om B.*

1. Wat vind je van de pauzes? A. heel erg vervelend

B. vervelend

C. niet fijn, maar ook niet vervelend

D. fijn

E. heel erg fijn

*Als je A, B of C hebt omcirkeld, waarom vind je dat?*

…………………………………………………………………………………………………………………………………………………............

………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………….

*Zet een cirkel om de letter die het beste laat zien wat jij van de pauzes vindt.*

OVER VRIENDEN EN VRIENDINNEN

1. Met wie speel je graag uit de klas? Maak 3 keuzes.

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

………………………………………………………………………………

*Zet drie namen neer van kinderen uit je klas met wie je graag speelt.*

1. Met wie speel je niet zo graag uit de klas? Maak 3 keuzes.

………………………………………………………………………………

……………………………………………………………………………..

……………………………………………………………………………..

*Zet drie namen neer van kinderen uit je klas met wie je niet zo graag speelt.*

Beantwoordt nu de volgende vragen. Zet steeds een cirkel om het juiste antwoord; A, B, C, D of soms een E of F. Als je een foutje maakt kun je een kruisje door de cirkel zetten en het juiste antwoord omcirkelen. Kies steeds maar één antwoord.

1. Hoeveel goede vrienden of vriendinnen A. geen

heb je op school? B. ik heb één goede vriend(in) in de school.

C. ik heb 2 of 3 goede vriend(inn)en op school.

D. ik heb veel goede vriend(inn)en op school.

1. Hoe vaak willen kinderen uit jouw klas A. dat is dit schooljaar nog niet gebeurd

niet dat je meedoet in de pauze, zodat je B. dat is maar 1 of 2 keer gebeurd

alleen blijft? C. dat gebeurt regelmatig

D. ongeveer 1 keer per week

E. verschillende keren per week

1. Voel je jezelf alleen op school? A. nee, nooit

B. ja, soms

C. regelmatig

D. vaak

1. Denk je dat je minder aardig gevonden A. nee, nooit

wordt dan andere kinderen uit jouw klas? B. ja, soms

C. regelmatig

D. vaak

OVER GEPEST WORDEN

1. Hoe vaak ben jij de afgelopen 3 maanden A. nooit

door andere kinderen van school B. 1 of 2 keer

gepest? C. 2 of 3 keer per maand

D. ongeveer 1 keer per week

E. meerdere keren per week

1. Op welke manier ben je gepest door A. ik ben niet gepest

andere kinderen van school? B. ik ben alleen geslagen of geschopt

(Als je niet gepest bent, omcirkel je A) C. ik ben alleen uitgescholden

D. ik heb alleen vervelende berichten gehad via internet, zoals e-mail, facebook,twitter.

E. anderen hebben spullen afgepakt

F. ik ben op allerlei manieren gepest.

1. In welke klas zat het kind, of zaten de A. ik ben niet gepest

kinderen die jou gepest hebben? B. in mijn klas

C. in een hogere groep

D. in een lagere groep

E. in verschillende groepen

1. Ben je door één of meerdere kinderen A. ik ben niet gepest

gepest? B. vooral door één jongen

C. door verschillende jongens

D. vooral door één meisje

E. door verschillende meisjes

F. door jongens en meisjes

1. Hoe vaak ben je de afgelopen 5 dagen A. helemaal niet

op school gepest (het weekend niet B. één keer

meetellen) C. twee keer

D. 3 of 4 keer

E. 5 keer of meer

1. Hoe vaak heeft de leerkracht geprobeerd A. weet ik niet

in te grijpen als er een kind op school B. bijna nooit

gepest werd? C. regelmatig

D. bijna altijd

1. Hoeveel kinderen in jouw klas zijn A. geen

dit schooljaar gepest, denk je? B. 1 kind

C. 2 kinderen

D. 3 kinderen

E. 4 of meer kinderen

1. Hoe vaak zeggen kinderen gemene A. nooit

en vervelende dingen tegen je? B. soms

C. regelmatig

D. vaak

1. Hoe voel je jezelf meestal als je ziet A. ik trek me er niet veel van aan

dat een kind op school wordt gepest? B. ik vind het een beetje vervelend

C. ik vind het vervelend

1. Wat doe je meestal als je ziet dat een A. niets, omdat ik er niet mee te maken wil

ander kind gepest wordt? hebben

B. ik doe niets, maar ik denk dat ik eigenlijk zou moeten helpen

C. ik probeer hem of haar op één of andere manier te helpen

1. Ben je nog ergens anders dan op school A. nee, ik ben nergens anders gepest

gepest? B. ja, in de buurt waar ik woon

C. ja, ergens anders, namelijk …………

OVER ANDERE KINDEREN

1. Hoe vaak heb je de afgelopen drie maanden A. nooit

meegedaan aan het pesten van andere B. 1 of 2 keer

kinderen op school? C. 2 of 3 keer per maand

D. ongeveer 1 keer per week

E. meerdere keren per week

OVER DE METHODE ….

1. Wat vind je van de lessen van de ..? A. niet leuk

B. een beetje leuk

C. leuk

D. heel leuk

1. Denk je ook aan de … tijdens andere lessen A. nooit

of in de pauzes? B. heel soms

C. soms

D. vaak

E. heel vaak

**Dank je wel voor je medewerking!**

## 8.2 Vragenlijst leerkracht

Beste leerkracht,

Voor een onderzoek naar de effectiviteit van interventieprogramma’s tegen pestgedrag wil ik graag een enquête bij u afnemen over de inhoud van de methode … waarmee gewerkt wordt op uw school. Deze informatie wordt gebruikt om te onderzoeken of de methode …. een positieve invloed heeft op het verminderen of voorkomen van pestgedrag.

De gegevens van de enquête zullen vertrouwelijk worden behandeld.

1. Wat is uw naam? (niet verplicht)

………………………………………………………………………

1. Tot welke leeftijdsgroep behoort u?

0 20 tot 29 jaar

0 30 tot 39 jaar

0 40 tot 49 jaar

0 50 tot 59 jaar

0 60 tot 65 jaar

1. Hoe vaak geeft u de lessen van de methode?

0 1 keer per week

0 2 keer per week

0 1 keer per maand

0 2 keer per maand

0 anders, namelijk ………………………………………

1. Wat vindt u van deze methode?

0 slecht

0 enigszins goed

0 goed

0 heel goed

*Ruimte voor toelichting: ………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………*

1. Wat vindt u überhaupt van het gebruik van een methode tegen pesten?

0 onzin

0 enigszins nuttig

0 nuttig

0 zeer nuttig

*Ruimte voor toelichting: …………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………………*

**Dank u wel voor uw medewerking!**

8.3 Voorbeeldbrief voor de scholen

Beste directie van de …,

Ik ben Nikita Lievestro en zit in mijn laatste jaar van de Pabo van de Christelijke Hogeschool Ede (CHE). Voor mijn opleiding doe ik een afstudeeronderzoek naar het ontstaan van pestgedrag en hoe pestgedrag kan worden voorkomen of verminderd*.* Om dit goed te kunnen onderzoeken wil ik bekijken of methodes tegen pesten daadwerkelijk helpen. Van uw site/Via …. heb ik begrepen dat op uw school gebruik gemaakt wordt van de methode ….

Mijn vraag aan u is of het mogelijk is om bij u op school deze methode te testen. Dit zal inhouden dat ik in groep 5 en in groep 6 een klassikale vragenlijst afneem en een vragenlijst aan de, op dat moment lesgevende, leerkracht wil geven. In totaal zal dit niet meer dan een uur duren. De vragenlijsten geven zicht op de vraag of er in die klassen sprake is van pesten of een verhoogd risico op pesten. De gegevens zullen vertrouwelijk worden behandeld.

Hopelijk is dat voor u geen probleem en kunnen wij elkaar, door de gegevens, wederzijds helpen!

Met vriendelijke groet,

Nikita Lievestro

Maltakade 12

3446 BC Woerden

0348-416511

nikita\_lievestro@hotmail.com

1. Zie bijlage 8.1 voor de volledige vragenlijst groep 5 en 6. [↑](#footnote-ref-1)
2. Zie bijlage 8.2 voor de volledige vragenlijst leerkracht. [↑](#footnote-ref-2)
3. L1 = leerling 1 van een groep; s. score = slachtofferscore; d. score = daderscore; o. score = omstanderscore; ing. lk = ingrijpen leerkracht en score M. = score op de vragen over het interventieprogramma [↑](#footnote-ref-3)
4. -*1 geeft het aantal kinderen aan dat bij afname van de vragenlijst afwezig was.* [↑](#footnote-ref-4)