

Door: Gijs Huitsing, Mariola Gremmen, Beau Oldenburg,  
Rozemarijn van der Ploeg, Ashwin Rambaran, René Veenstra

# Anti-pestprogramma's voor het voortgezet onderwijs

## Achtergronden, uitdagingen en een mogelijk effectieve interventie

*In Nederland ontbreken anti-pestprogramma's die effectief en schoolbreed ingezet kunnen worden in het voortgezet onderwijs. In deze bijdrage wordt besproken hoe pesten tot stand komt en waarom de aanpak van pesten ingewikkelder is in het voortgezet onderwijs dan in het basisonderwijs. Het KiVa-programma wordt besproken als voorbeeld van een mogelijk effectieve interventie.*

### Naar een effectieve methode om pesten tegen te gaan in het voortgezet onderwijs

In deze bijdrage wordt besproken hoe effectieve programma's in het voortgezet onderwijs kunnen worden ontwikkeld om pesten te voorkomen en op te lossen. Het eerste deel gaat over de vraag waarom pesten zo'n ingewikkeld probleem is. Deze analyse geeft aanknopingspunten voor de ontwikkeling van interventies tegen pesten. In het tweede deel wordt besproken waarom het aanpakken van pesten in het voortgezet onderwijs ingewikkelder is dan in het basisonderwijs. In deel drie wordt ingegaan op het veelbelovende KiVa-programma, dat na doorontwikkeling de komende jaren ook voor Nederlandse middelbare scholen beschikbaar zal komen.

De ontwikkeling van een anti-pestprogramma voor het voortgezet onderwijs is urgent. Pesten is een complex en universeel probleem (Craig et al., 2009). Uit recente cijfers blijkt dat in Nederland ongeveer zeven procent van de leerlingen in het voortgezet onderwijs stelselmatig wordt gepest (HSBC, 2013). Pesten heeft negatieve gevolgen voor het psychosociale welbevinden en de gezondheid van slachtoffers, pesters en omstanders (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2009; McDougall & Vaillancourt, 2015; Ttofi, Farrington, & Lösel, 2012).

De afgelopen veertig jaar is pesten in het wetenschappelijke onderzoek prominent op de kaart gezet (Hymel & Swearer, 2015). Sinds het pionierswerk van Olweus (1978) zijn duizenden studies verschenen over oorzaken en gevolgen van pesten. Deze wetenschappelijke kennis heeft geleid tot de

ontwikkeling van vele anti-pestprogramma's (Evans, Fraser, & Cotter, 2014; Ttofi & Farrington, 2011). Alhoewel programma's voor het basisonderwijs over het algemeen effectief zijn, blijkt dat programma's voor het voortgezet onderwijs het pesten nauwelijks verminderen of soms zelfs verergeren (Yeager, Fong, Lee, & Espelage, 2015). Het is dus noodzakelijk om op basis van onderzoek interventies tegen pesten in het voortgezet onderwijs verder te ontwikkelen, zodat ook daar effectieve interventies geïmplementeerd kunnen worden (Bradshaw, 2015).

### Deel 1: Een analyse van pesten

Pesten wordt in onderzoek gedefinieerd als een vorm van agressief gedrag waarbij één of meerdere leerlingen een ander opzettelijk en steeds opnieuw fysiek, emotioneel en/of materiële schade toebrengen, waarbij het slachtoffer zich moeilijk kan verdedigen (Olweus, 1978). Doordat pesters sterker staan dan slachtoffers, is het vaak heel moeilijk voor slachtoffers om voor zichzelf op te komen. Keer op keer delven ze het onderspit.

Hoe kan het dat pesters sterker staan dan slachtoffers? Het is verleidelijk om het antwoord te zoeken bij pesters en slachtoffers. Onderzoek heeft aangetoond dat tal van individuele factoren samenhangen met pesten of gepest worden (Cook, Williams, Guerra, Kim, & Sadek, 2010; Hong & Espelage, 2012). Risicofactoren voor slachtofferschap zijn bijvoorbeeld gebrek aan zelfvertrouwen of sociale vaardigheden, problemen in de thuissituatie, een afwijkende etniciteit of seksuele voorkeur, leerproblemen of lichamelijke

afwijkingen. Risicofactoren voor het gaan pesten zijn onder meer verminderde leerprestaties of externaliserende problemen. Deze eigenschappen verhogen de kans om gepest te worden of pester te zijn, maar zijn geen noodzakelijke voorwaarde. Dit betekent dat nog iets anders een belangrijke rol speelt bij de totstandkoming van pesten, namelijk de groep. De context van de groep bepaalt voor een groot deel óf er gepest wordt en hoe daarop wordt gereageerd. Er zijn drie belangrijke theoretische inzichten over de rol van de groep bij het voorkomen en verminderen van pesten.

Het eerste inzicht is de rolbenadering bij pesten (Salmivalli, 2010). Doordat pesten in een groep plaatsvindt, is pesten onderdeel van een groepsproces. De rolbenadering bij pesten gaat er vanuit dat alle leerlingen in de groep een rol spelen bij het ontstaan en voortduren van een peestsituatie.

De oorzaak ligt dus niet alleen bij slachtoffers en pesters, maar bij de groep als geheel. Als er wordt gepest, zijn er vrijwel altijd toeschouwers (Pronk, 2015). Meelopers en versterkers maken dat pesters zich gesterkt

voelen. Doordat buitenstaanders niet ingrijpen, stemmen ze impliciet in met het pesten. Hun rol is daardoor minder onschuldig dan op het eerste gezicht lijkt. Ook zijn er verdedigers, leerlingen die voor klasgenoten opkomen. Zowel slachtoffers als pesters kunnen verdedigd worden (Huitsing, Snijders, Van Duijn, & Veenstra, 2014).

Het tweede inzicht is dat het pesten iets oplevert voor de pesters, namelijk sociale status (Reijntjes et al., 2013; Volk, Camilleri, Dane, & Marini, 2012). Pesten is vaak strategisch gedrag met duidelijke opbrengsten: pesters worden meestal niet aardig gevonden, maar zijn vaak wel populair en hebben daarmee een dominante positie in de groep. Strategische pesters verhogen hun status door anderen te domineren, bij voorkeur leerlingen met weinig vrienden in de groep (Veenstra, Lindenberg, Munnikma, & Dijkstra, 2010). Pesten kan dus een middel zijn om een belangrijk doel – populair worden – te bereiken.

Of pesten tot aanzien en status leidt, hangt echter voor een deel af van de groepsnormen (Dijkstra, Lindenberg, & Veenstra, 2008; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012). De bereidheid van leerlingen om te pesten, hangt hiermee samen. Als populaire leerlingen in een klas accepteren dat er gepest wordt, hebben pesters weinig reden om hun gedrag te stoppen. Daarentegen geldt dat als veel leerlingen afkeurend optreden tegen pesten, het voor pesters veel minder aantrekkelijk is om door te gaan met pesten. In zulke klassen zal de opbrengst van pesten (het verkrijgen van status) lager zijn, waardoor de motivatie om te pesten kleiner wordt.

Het derde inzicht is dat pesten kan stoppen als leraren er daadkrachtig tegen optreden (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014). Zo kunnen leraren een belangrijke bijdrage leveren aan de totstandkoming van

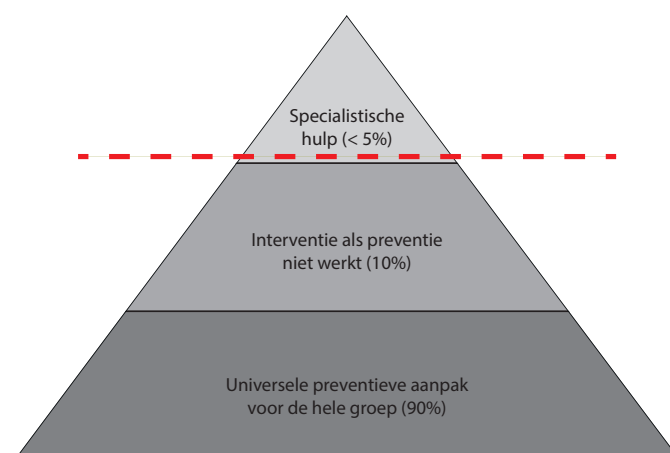
een positieve groepsnorm. Leraren kunnen een groep leerlingen coachen en positief gedrag bekrachtigen en negatief gedrag duidelijk afkeuren. Pesten gebeurt vaak als de leraar er niet bij is. Leraren doen er daarom goed aan hun taak breder op te vatten: als er bijvoorbeeld op Internet wordt gepest, dan gebeurt dat meestal door leerlingen van dezelfde school. Ook dan is het pesten een groepsproces en kan het probleem op school worden aangepakt. Bij het aanpakken van pesten moet een leraar zich ook verantwoordelijk voelen voor wat er gebeurt op alle vrije momenten, vaak ook buiten school om. Als dat niet gebeurt, is de taakopvatting van de leraar ook een belangrijke oorzaak van het ontstaan en voortduren van pesten.

Pesten vind dus plaats in een groep, waarmee de groep een deel van het probleem is maar ook een deel van de oplossing. Ook zijn er individuele

factoren die samenhangen met de rol die kinderen innemen in een groep. Het tegengaan van pesten vraagt dus om een structurele aanpak. Een aanpak die zowel preventief werkt door

(groeps)problemen te voorkomen, als curatief door (groeps)problemen op te lossen en individuele kinderen extra begeleiding te bieden als dat nodig is. Deze aanpak is te zien in de piramide van interventies (zie figuur 1, Farmer, Farmer, Estell, & Hutchins, 2007). Het fundament van de piramide wordt gevormd door een universele, preventieve aanpak die bedoeld is voor de hele groep. Met bijvoorbeeld lessenseries wordt geprobeerd om jongeren voor elkaar op te laten komen zodat er minder wordt gepest. Een dergelijke universele aanpak is meestal effectief voor ongeveer negentig procent van de leerlingen. Als de preventieve aanpak niet voldoende werkt, kunnen extra interventies worden ingezet om (groeps)problemen alsnog te voorkomen of op te lossen. Dit kunnen interventies zijn voor de hele groep maar ook voor individuele pesters en slachtoffers. Uiteindelijk is er altijd een klein aantal leerlingen dat daarmee niet voldoende geholpen wordt. Zij zullen specialistische hulp van (meestal

### Pesten is onderdeel van een groepsproces. De oorzaak ligt dus niet alleen bij slachtoffers en pesters, maar bij de groep als geheel.



Figuur 1: De piramide van interventies

buiten de school) nodig hebben. Vaak gaat het in dit soort gevallen om leerlingen met meervoudige problemen, zoals (meerdere) gedragsstoornissen in combinatie met bijvoorbeeld een ongunstige thuissituatie. Als een preventieve interventie goed werkt, wordt de bodem van de piramide steviger, waardoor minder interventies en uiteindelijk minder specialistische hulp nodig zijn.

Met de piramide van interventies kunnen ook anti-pestprogramma's beoordeeld worden. Een goede interventie tegen pesten legt een stevig fundament met een preventieve aanpak voor de hele groep. Daarbij is aandacht voor het groepsproces en de groepsnormen en zijn leraren zich er bewust van dat zij een rolmodel voor leerlingen moeten zijn. Een goede interventie tegen pesten heeft daarnaast ook gerichte interventies achter de hand als preventie toch niet goed genoeg blijkt te werken.

## Deel 2: Uitdagingen bij aanpak van pesten in het voortgezet onderwijs

In Nederland zijn er geen effectieve schoolbrede anti-pestprogramma's voor het voortgezet onderwijs (Erkenningscommissie Anti-pestprogramma's, 2015). Toch zijn dergelijke programma's zeer gewenst: 10% van de leerlingen in het VMBO wordt stelselmatig gepest, tegenover 5% op de Havo en 3.5% op het VWO (HSBC, 2013). Ook internationaal zijn anti-pestprogramma's voor middelbare schoolleerlingen weinig succesvol. Recent onderzoek laat zien dat interventies tegen pesten in effectiviteit afnemen in de adolescentie (Yeager et al., 2015). De onderzoekers vergeleken de resultaten van 19 interventies tegen pesten. Het bijzondere van deze interventies is dat de effectiviteit bij meerdere leeftijden is onderzocht. Zo konden de onderzoekers vaststellen of *dezelfde* programma's verschillende uitkomsten hadden voor verschillende leeftijdsgroepen.

Uit het onderzoek van Yeager e.a. (2015) blijkt dat anti-pestprogramma's gemiddeld genomen effectief zijn tot twaalfjarige leeftijd. Daarna nemen de positieve effecten van de programma's sterk af. Vanaf vijftien jaar blijken anti-pestprogramma's gemiddeld genomen zelfs averechts te werken. Dit betekent dat als een interventie tegen pesten in het voortgezet onderwijs succesvol wil zijn, deze moet worden ingezet in de eerste drie klassen van het voortgezet onderwijs. Er is nog een andere reden om interventies vroegtijdig in te zetten: in de brugklas komen jongeren samen van diverse basisscholen, waardoor er een nieuwe groep gevormd wordt. Het is bij uitstek een geschikt moment om de groepsvorming zo te begeleiden dat de leerlingen een groep vormen waarin positief gedrag uiteindelijk de groepsnorm wordt. Pesten aanpakken is in het voortgezet onderwijs ingewikkelder dan in het basisonderwijs, maar waarom? Een eerste reden is dat naarmate leerlingen ouder worden, de behoefte aan autonomie toeneemt en de waardering van sociale status stijgt (Rodkin, Ryan, Jamison, & Wilson, 2013). Onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat pesten sterker

aan populariteit is gerelateerd in de adolescentie dan in de kindertijd (Cook et al., 2010). Daarnaast worden leeftijdsgenoten steeds belangrijker en wordt de rol van volwassenen, zoals ouders en leraren, juist minder belangrijk (Rubin, Bukowski, & Laursen, 2009). Daardoor kunnen volwassenen minder als rolmodel fungeren en zijn leraren minder goed in staat om het groepsproces te begeleiden. Dit heeft ook gevolgen voor de inhoud, implementatie en het overbrengen van de ideeën en normen van interventies. Het is een aantasting van de behoefte aan autonomie als de interventie bestaat uit verplichte lessen die gegeven worden door docenten met gebruik van directe instructie. De kans is groot dat adolescenten zich dan verzetten tegen de leraren en de interventie averechts gaat werken. Als interventies niet zijn aangepast aan de behoeften en belevingswereld van adolescenten, zullen ze waarschijnlijk minder succesvol zijn. Een tweede reden is dat de vorm van pesten verandert naarmate leerlingen ouder worden (Björkqvist, Lagerspetz, & Kaukiainen, 1992; Yeager et al., 2015). Bij kinderen komen *directe*, zichtbare vormen van pesten het meest voor, zoals fysiek (schoppen, slaan, spugen), verbaal (uitschelden) of materieel (spullen afpakken, kapot maken) pesten. In de adolescentie wordt meer op een indirecte wijze gepest, zoals relationeel pesten (roddelen, buitensluiten) en cyberpesten (via telefoon of internet). Deze *indirecte*, minder zichtbare vormen van pesten zijn minder goed te signaleren en vereisen een actievere rol van buitenstaanders. Waar het bij een vechtpartij mogelijk is om alleen toeschouwer te zijn, is het bij relationeel pesten ook nodig om een roddel door te geven om anderen buiten te sluiten. In de adolescentie wordt het hebben van verkering belangrijker. Hierdoor neemt het pesten toe als gestreden wordt om aandacht van de andere sekse en daaraan gerelateerde seksuele intimidatie of het pesten vanwege iemands seksuele geaardheid (Pepler et al., 2006). Interventies tegen pesten voor het voortgezet onderwijs zullen juist deze complexere vormen van pesten moeten aanpakken om succesvol te zijn.

Als derde is de schoolcontext in het voortgezet onderwijs anders dan die van het basisonderwijs. Dat geldt voor zowel de groepsdynamica en de manier waarop jongeren elkaar beïnvloeden als de organisatie van het onderwijs.

In de adolescentie wordt antisociaal gedrag de norm en neemt de wederzijdse beïnvloeding voor dat soort gedrag toe (Dijkstra et al., 2015). In de adolescentie ontstaat een discrepantie tussen de biologische en sociale volwassenheid van jongeren (Moffitt, 1993). Doordat jongeren zich fysiek snel ontwikkelen richting volwassenheid, maar op het sociale terrein niet als volwassenen worden gezien, probeert een groot deel van hen deze kloof te overbruggen met antisociaal gedrag om zo op een alternatieve manier hun volwassenheid te tonen. In het voortgezet onderwijs worden deze beïnvloedingsprocessen verder versterkt doordat de samenstelling van de klassen gevarieerd en veranderlijk is. Leerlingen van een middelbare school komen meestal uit een groot

### Over de auteurs

Gijs Huitsing is docent en onderzoeker (postdoc) en doet onderzoek naar pesten met behulp van sociale netwerkanalyse.

Mariola Gremmen is promovenda en doet onderzoek naar schoolprestaties en pesten met behulp van sociale netwerkanalyse.

Beau Oldenburg ...

Rozemarijn van der Ploeg is promovenda en doet onderzoek naar pesten, sociale status en interventies.

Ashwin Rambaran is promovendus en doet onderzoek naar pesten en de invloed van de klassensamenstelling daarop.

René Veenstra is hoogleraar sociologie. In 2015 kreeg hij van NWO een VICI-beurs voor zijn onderzoek *Anti-bullying programs 2.0: Tailored interventions to minimize bullying*.

Alle auteurs zijn verbonden aan de vakgroep Sociologie van de Rijksuniversiteit Groningen

geografisch gebied, waardoor het gemakkelijker wordt om gelijkgestemde leeftijdgenoten te vinden. Daarnaast zijn de klassen in het voortgezet onderwijs onstabiel: leerlingen hebben te maken met zittenblijvers, afstromers, doorstromers, en volgen op dezelfde dag meerdere vakken in wisselende klassensamenstellingen. Ook wisselen vriendengroepen en vriendschappen in de adolescentie frequent. Om pesten aan te pakken, is het nodig om de aandacht op de groep te richten, maar in het voortgezet onderwijs is vaak de vraag: wat is de groep en wie zijn de groepsleden?

Naast de ingewikkelde groepsdynamica kenmerkt de organisatie van het voortgezet onderwijs zich door complexiteit. Anders dan in het basisonderwijs waar één of twee leraren de groep de hele week begeleiden, krijgen leerlingen in het voortgezet onderwijs in een week les van meer dan tien docenten. In het voortgezet onderwijs speelt verder dat leraren meer vakinhoudelijk gericht zijn en minder aandacht hebben voor de leerlingen. De mentor is meestal de aangewezen persoon om de jongeren te begeleiden, maar de inroosting hiervoor is gewoonlijk beperkt. Door de grote teams van leraren en de marginale rol voor de mentor ontstaat versnippering van zorg voor probleemleerlingen en probleemklassen (Veenstra, Van Yperen, Van der Meulen, & Dijkshoorn, 2013). Doordat de verantwoordelijkheid voor (probleem)leerlingen over meerdere medewerkers wordt verdeeld, is niet altijd duidelijk wie de regie heeft.

Hoewel de ontwikkeling van een effectieve interventie tegen pesten in het voortgezet onderwijs zeer gewenst is, wordt deze bemoeilijkt door een veelvoud aan factoren, zoals het belang dat jongeren hechten aan autonomie en de mening van leeftijdgenoten, de verminderde rolmodelfunctie van volwassenen, de complexe en indirecte vormen van pesten,

en de gecompliceerde schoolcontext die zowel de groepsdynamica bij jongeren als de complexe organisatie van het voortgezet onderwijs aangaat. Deze factoren moeten worden meegenomen bij de ontwikkeling van een effectief anti-pestprogramma in het voortgezet onderwijs.

### Deel 3: De ontwikkeling van KiVa voor het voortgezet onderwijs

Een veelbelovende interventie voor het voortgezet onderwijs die hier wordt besproken is KiVa. KiVa is een schoolbrede, preventieve en universele interventie voor positieve groepsvorming. Het is ontwikkeld door prominente pestonderzoekers in Finland en wordt inmiddels in meerdere landen gebruikt (zie: <http://kivaprogram.net/around-the-world>). KiVa bevat zowel materiaal voor de onderbouw (Unit 1) en de bovenbouw (Unit 2) van de basisschool als voor de middelbare school (Unit 3). Unit 2 is in Finland en Nederland bij grootschalige *randomized controlled trials* effectief gebleken in het verminderen van pesten (Kärnä et al., 2011; Veenstra, 2014). Voor Unit 3 waren de resultaten in Finland positief, maar minder sterk dan voor Unit 1 of Unit 2 (Kärnä et al., 2013).

KiVa is gebaseerd op de hierboven beschreven inzichten dat pesten een groepsproces is; dat pesten vaak strategisch gedrag is met duidelijke opbrengsten (aanzien en status); en dat die opbrengsten afhangen van de context en de groepsnormen die mede door leraren beïnvloed kunnen worden. Het doel van KiVa is om leerlingen zover te krijgen dat ze slachtoffers gaan steunen en proberen pesters te stimuleren om met het pesten te stoppen (motiveren van verdedigingsgedrag). Het aanpakken van pesten werkt alléén als de hele groep zich verantwoordelijk voor elkaar voelt en als er in het gedrag van alle groepsleden verandering plaatsvindt. Het hoofddoel is uiteindelijk dat minder leerlingen worden gepest, dat minder leerlingen zelf pesten, en dat meer leerlingen met plezier naar school gaan.

Unit 3 van KiVa is in Finland ontwikkeld en geïmplementeerd, en moet worden doorontwikkeld om effectief te zijn in het voortgezet onderwijs. KiVa bestaat uit twee soorten interventies (zie ook figuur 1). De universele preventieve aanpak is gericht op het voorkomen en oplossen van pesten op leerling-, klas- en schoolniveau. Daartoe is er lesmateriaal voor leerlingen ontwikkeld dat voor het voortgezet onderwijs bestaat uit vier thema's: "in de groep", "ik en de anderen", "vormen en oorzaken van pesten", en "de groep maakt het verschil". Deze thema's kunnen desgewenst gegeven worden in een serie van lessen of in vier themadagen. In het basisonderwijs krijgen scholen, voorafgaand aan de implementatie van KiVa, een tweedaagse training voor het hele team om de implementatie te starten, samenwerking te bevorderen en leraren voor te bereiden op het geven van de lessen. In het voortgezet onderwijs zal in een pilot moeten worden bekeken of en hoe een veel groter team van onderwijspersoneel een vergelijkbare training kan krijgen. In zo'n pilot zal ook

bij de leerlingen worden getest in hoeverre het lesmateriaal aantrekkelijk en aansprekend voor de doelgroep is.

Een ander onderdeel van Kiva is een online monitor voor leerlingen om pesten en andere groepsproblemen te signaleren. Leerlingen vullen vragen in over zichzelf (bijvoorbeeld of ze graag naar school gaan, of ze gepest worden) en over hun klasgenoten. Voorbeeldvragen zijn “welke klasgenoten zijn je beste vrienden?”, “welke klasgenoten zijn populair?”, en “door welke klasgenoten word jij gepest?” (zie: Huitsing & Veenstra, 2012). Docenten krijgen via een rapportage inzicht in het groepsproces en de sociale netwerken van leerlingen.

Voor het basisonderwijs is er ook een uitgebreide handleiding en module met activiteiten om ouderbetrokkenheid te vergroten, zoals een jaaropening, interactieve ouderavond en communicatietips (Van Niejenhuis, Huitsing, & Veenstra, 2015). De belangrijkste elementen van deze module zijn het ontwikkelen van een duidelijke visie op ouderbetrokkenheid, het maken van een hechte groep van ouders, het versterken van de band tussen leraren en ouders en het bevorderen van structurele informatie-uitwisseling. Hoewel deze elementen ook in het voortgezet onderwijs toepasbaar zullen zijn, zal de module wel moeten worden doorontwikkeld om zo goed mogelijk aan te sluiten bij de andere relatie die school en ouders op middelbare scholen hebben.

### Een subgroepje van zes tot acht leerlingen uit de klas wordt tijdelijk verantwoordelijk gemaakt voor het welzijn van een gepeste leerling.

Naast de preventieve aanpak kan het KiVa-team van de school geïndiceerde interventies uitvoeren (interventie als preventie niet werkt, zie figuur 1). Het KiVa-team coördineert de uitvoering van KiVa op school en krijgt extra training om pesten aan te pakken. In het KiVa-team zitten leraren en zorgbegeleiders. Als er gepest wordt, als leerlingen niet goed in de groep liggen of als er andere groepsproblemen zijn, is het allereerst mogelijk om dit in de klas te bespreken. In oplossingsgerichte curatieve groeps gesprekken leren leerlingen hoe zij allemaal een aandeel hebben in het functioneren van de groep en hoe ze kunnen bijdragen aan het welbevinden van een individuele leerling. Curatieve groeps gesprekken vinden alleen plaats als degene om wie het gaat niet te kwetsbaar is en als er een veilige sfeer in de groep is waarin het probleem kan worden

besproken. Als hieraan niet wordt voldaan, is er een alternatieve aanpak: de steungroepaanpak (Garandau, Poskiparta, & Salmivalli, 2014).

Met een steungroepaanpak wordt een subgroepje van zes tot acht leerlingen uit de klas tijdelijk verantwoordelijk gemaakt voor het welzijn van een gepeste leerling. In de steungroep zitten leerlingen die bevriend zijn met de gepeste leerling, maar ook prosociale leiders en pesters. Uitgangspunt van de steungroepaanpak is vooruit kijken. Er wordt niet teruggekeken naar wat er is gebeurd, maar de vraag is vooral: “hoe

(advertentie)



**Klein rekenonderzoek**  
 In de dagelijkse schoolpraktijk loopt de leraar, de interne begeleider van de zorgverbreding of de remedial teacher aan tegen een 'rekenprobleem', waarvan hij of zij het vermoeden heeft, dat de wortels van het probleem wat verder in het verleden liggen. Met *Klein Rekenonderzoek* kunnen de leerkrachten van de groepen 3 t/m 8 op eenvoudige wijze rekenhiaten van een leerling opsporen en op basis daarvan een goed handelingsplan maken.

Auteur: Harry Janssens | 246 pagina's |  
 ISBN: 978-90-8708-080-8 | Adviesprijs: € 39.50

moet het wel?” De voortgang wordt na een week voor de eerste keer geëvalueerd door het KiVa-team, en als het nodig is na nog een week voor de tweede keer. Mocht ondanks alle inzet de steungroepaanpak niet tot vermindering van het pesten leiden, dan is er voor pesters een herstelaanpak waarin leerlingen onder begeleiding van een KiVa-teamlid een concreet plan schrijven om hun gedrag te veranderen.

Om pesten te signaleren en leerlingen met problemen te helpen is het belangrijk dat leraren informatie uitwisselen en samenwerken. Om de samenwerking in het docententeam te bevorderen en versnippering van de zorg te voorkomen, is het nodig om ook binnen de organisatie van het onderwijs interventies door te voeren. Enerzijds zal dit onderdeel zijn van de training voorafgaand aan de implementatie; anderzijds zullen veranderingen in de organisatie zelf ook een bijdrage kunnen leveren aan het verminderen van pesten. De verwachting is dat het groepsproces beter kan worden begeleid als leraren de groep goed kennen en een rolmodel kunnen zijn. Om leraren hier de kans toe te geven, kan in een pilotstudie de inroostering worden veranderd: de schooldag wordt door dezelfde leraar begonnen en afgesloten. Een nog ingrijpendere wijziging is om het aantal leraren voor de groep te beperken. Mogelijk kunnen leraren in de onderbouw van het voortgezet onderwijs meerdere vakken geven (de leraar natuurkunde gaat bijvoorbeeld ook wiskunde geven). Daarnaast kan ook het mentoraat worden versterkt met extra training en ondersteuning, door bijvoorbeeld mentoren de regie te geven bij het zorgoverleg.

Hoewel de KiVa-interventie in het basisonderwijs effectief is gebleken, zullen de nodige aanpassingen moeten worden gedaan om het programma ook voor het voortgezet onderwijs succesvol te laten zijn. De hier beschreven maatregelen kunnen mogelijk een bijdrage leveren aan een effectieve methode om pesten in het voortgezet onderwijs te voorkomen.

### Tot slot

In deze bijdrage is besproken hoe pesten tot stand komt. Daarbij is voornamelijk pesten tussen leerlingen onderling besproken. Pesten is onderdeel van een complex groepsproces, maar pesten tussen leerlingen is niet het hele verhaal. Ook leraren kunnen leerlingen pesten, door ze bijvoorbeeld te kleineren of in de klas voor schut te zetten. Andersom kunnen leerlingen leraren ook pesten en het voor leraren onmogelijk maken om les te geven. Leraren ten slotte, kunnen ook elkaar pesten. Zoals in elk bedrijf kan er worden gepest op de werkvloer (Samnani & Singh, 2012). Om pesten in het voortgezet onderwijs aan te pakken is het daarom nodig om alle vormen van pesten en ongewenst gedrag te voorkomen, bespreekbaar te maken en op te lossen. Want alleen in een veilige omgeving waarin leerlingen en leraren elkaar respecteren kunnen leerlingen tot goede onderwijsprestaties komen. Uiteindelijk is niet iedereen er verantwoordelijk voor dat er wordt gepest, maar is iedereen er wel verantwoordelijk voor dat er een einde aan komt.

### Referenties

- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problem: 'Much ado about nothing'? *Psychological Medicine*, 40, 717-729. doi:10.1017/S0033291709991383
- Björkqvist, K., Lagerspetz, K. M. J., & Kaukiainen, A. (1992). Do girls manipulate and boys fight? Developmental trends in regard to direct and indirect aggression. *Aggressive Behavior*, 18, 117-127.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70, 322-332. doi:10.1037/A0039114
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65-83. doi:10.1037/a0020149
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato, M. G., Overpeck, M., Due, P., & Pickett, W. (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health*, 54, 216-224.
- Dijkstra, J. K., Kretschmer, T., Pattiselanno, K., Franken, A., Harakeh, Z., Vollebergh, W. A. M., & Veenstra, R. (2015). Explaining adolescents' delinquency and substance use: A test of the maturity gap. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, doi:10.1177/0022427815582249
- Dijkstra, J. K., Lindenberg, S., & Veenstra, R. (2008). Beyond the class norm: Bullying behavior of popular adolescents and its relation to peer acceptance and rejection. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, 1289-1299. doi:10.1007/s10802-008-9251-7
- Erkenningscommissie Anti-pestprogramma's. (2015). *Beoordeling anti-pestprogramma's: Rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW)*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Evans, C. B. R., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The Effectiveness of School-Based Bullying Prevention Programs: A Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior*, doi:10.1016/j.avb.2014.07.004
- Farmer, T. W., Farmer, E. M. Z., Estell, D. B., & Hutchins, B. C. (2007). The developmental dynamics of aggression and the prevention of school violence. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, 15, 197-208. doi:10.1177/10634266070150040201
- Garandeau, C. F., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2014). Tackling acute cases of school bullying in the KiVa anti-bullying program: A comparison of two approaches. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42, 981-991. doi:10.1007/s10802-014-9861-1
- Hong, J. S., & Espelage, D. L. (2012). A review of research on bullying and peer victimization in school:

## Referenties (vervolg)

- An ecological system analysis. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 311-322. doi:10.1061/j.avb.2012.03.003
- HSBC. (2013). *Gezondheid, welzijn en opvoeding van jongeren in Nederland*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Huitsing, G., Snijders, T. A. B., Van Duijn, M. A. J., & Veenstra, R. (2014). Victims, bullies, and their defenders: A longitudinal study of the coevolution of positive and negative networks. *Development and Psychopathology*, 26, 645-659. doi:10.107/S0954579414000297
- Huitsing, G., & Veenstra, R. (2012). Bullying in schools: Participant roles from a social network perspective. *Aggressive Behavior*, 38, 494-509. doi:10.1002/ab.21438
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70, 293-299. doi:10.1037/a0038928
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology*, 105, 535-551. doi:10.1037/a0030417
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330.
- McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence. *American Psychologist*, 70, 300-310. doi:10.1037/a0039174
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review*, 100, 674-701.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullying and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere.
- Pepler, D., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376-384. doi:10.1002/ab.20136
- Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The Role of Individual Correlates and Class Norms in Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: A Multilevel Analysis. *Child Development*, 83, 1917-1931. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01831.x
- Pronk, J. (2015). *Bullying contextualized: Changing the group process by changing outsiders' involvement*. Amsterdam: Free University of Amsterdam.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., van de Schoot, R., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2013). Costs and Benefits of Bullying in the Context of the Peer Group: A Three Wave Longitudinal Analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41, 1217-1229. doi:10.1007/s10802-013-9759-3
- Rodkin, P. C., Ryan, A. M., Jamison, R., & Wilson, T. (2013). Social goals, social behavior, and social status in middle childhood. *Developmental Psychology*, 49, 1139-1150. doi:10.1037/a0029389
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (2009). In Rubin K. H., Bukowski W. M. and Laursen B. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. New York: Guilford Press.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Samnani, A., & Singh, P. (2012). 20 years of workplace bullying research: A review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 581-589. doi:10.1016/j.avb.2012.08.004
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., & Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-418. doi:10.1016/j.avb.2012.05.002
- Van Niejenhuis, C. Y., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2015). *Ouderbetrokkenheid bij het tegengaan van pesten: Handvatten voor een goede samenwerking*. De Wereld Van Het Jonge Kind,
- Veenstra, R. (2014). Groepsprocessen bij jongeren: Over pesten en ander probleemgedrag. *Kind & Adolescent*, 35, 86-99.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106, 1135-1143. doi:10.1037/a0036110
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The complex relation between bullying, victimization, acceptance, and rejection: Giving special attention to status, affection, and sex differences. *Child Development*, 81, 480-486. doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x
- Veenstra, R., Van Yperen, T. A., Van der Meulen, M., & Dijkshoorn, P. (2013). *Signalen van Fleur Bloemen. Welke waren er en wat heeft de school daarmee gedaan? (Eindverslag commissie Veenstra)*. Groningen: In opdracht van AOC Terra.
- Volk, A. A., Camilleri, J. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior*, 35, 222-238. doi:10.1002/ab.21418
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51. doi:10.1016/j.appdev.2014.11.005