

Passend onderwijs: Wie gaat zich Aanpassen?

Visie en Aanpak van Leerkrachten in Twente omtrent Pesten in het Passend Basisonderwijs

Bachelor Thesis

Universiteit Utrecht

Opleiding Pedagogische Wetenschappen

Cursuscode: (200600042)

Babette Brussaard (5491460), Moniek Engbers (5626536), Nienke Gaalman (5262137),

Yentl Klabbers (5602181)

Werkgroep: 13A

Naam docent: Dr. Paul Baar

Naam 2^o beoordelaar: Dr. Corrie Tijsseling

Inleverdatum: 15-06-2015

Samenvatting

In augustus 2014 is in Nederland het passend onderwijs ingevoerd, waardoor meer leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN) regulier onderwijs volgen. Mogelijk stijgt hierdoor de pestprevalentie. Het doel van dit onderzoek was visie, aanpak en wensen van leerkrachten in het regulier basisonderwijs in Twente met betrekking tot pesten binnen het passend basisonderwijs onderzoeken. Voor dit onderzoek zijn 25 leerkrachten van 17 reguliere basisscholen in Twente geïnterviewd. Deze interviews zijn kwalitatief geanalyseerd. Er bleken minder leerlingen met SEN te zijn ingestroomd dan verwacht. Bijna de helft van de leerkrachten gaf aan dat leerlingen met SEN een grotere kans hebben om gepest te worden, maar dit is in de praktijk nog niet gesignaleerd. Een groot deel van de leerkrachten vond dat leerlingen met SEN zich moeten aanpassen aan het regulier onderwijs. Toch maakten veel leerkrachten 'anders zijn' bespreekbaar om pesten tegen te gaan. Als laatste waren leerkrachten tevreden over de aanwezige pestpreventieprogramma's, maar konden er geen conclusies worden getrokken over de effectiviteit van de pestpreventieprogramma's.

Keywords: pesten, passend onderwijs, leerkrachten, leerlingen met SEN, kwalitatief onderzoek

Abstract

In august 2014, inclusive education was introduced in The Netherlands. Therefore more students with special educational needs (SEN) will be educated in the regular education system. The prevalence of bullying is expected to increase. The aim of this study was to research the views, practices and needs of teachers in the regular primary education system in Twente, regarding inclusive education. For this study, 25 teachers of 17 primary schools in Twente were interviewed. A lot of teachers mentioned that students with SEN are more likely to be bullied. However this is still not recognised in the classroom. Most teachers felt that students with SEN must adapt to the regular educational system. Even so most teachers discussed 'being different' in class to discourage bullying. After all teachers were content with the present bullying prevention programs, but no conclusions could be made about the effectiveness of the programs to prevent bullying.

Keywords: bullying, inclusive education, teachers, students with SEN, qualitative research

Visie en Aanpak van Leerkrachten in Twente omtrent Pesten in het Passend Basisonderwijs

Pesten is een wereldwijd probleem dat zich voordoet in verschillende sociale contexten, waaronder het basisonderwijs (Olweus, 2003; Olweus & Limber, 2010). Voor zowel daders als slachtoffers brengt pesten veel risico's met zich mee. Zo hebben leerlingen die betrokken zijn bij pesten meer kans op sociale problemen, psychosomatische klachten en slechte schoolprestaties (Bender & Lösel, 2011; Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Gini & Pozzoli, 2013; Ttofi & Farrington, 2011). Slachtoffers hebben een grotere kans op het ontwikkelen van angst, depressie en gezondheidsklachten, zijn gevoeliger voor middelengebruik en hebben een verhoogde kans op suïcidale gedachten (Allen, 2010; Gini & Pozzoli, 2013). Daders hebben een groter risico om negatief, externaliserend en antisociaal gedrag te ontwikkelen (Fekkes et al., 2005; Gini & Pozzoli, 2013). Deze gevolgen maken onderzoek naar pesten en de prevalentie van pesten belangrijk (Dieterich & Jenson, 2007).

Er wordt van pesten gesproken wanneer iemand langdurig en herhaaldelijk wordt blootgesteld aan negatieve handelingen door één of meerdere personen die een ander opzettelijk schade aandoet. Daarnaast moet sprake zijn van een onevenredige machtsverhouding tussen dader(s) en slachtoffer (Allen, 2010; Baar, 2012; Fekkes et al., 2005; Olweus, 2003; Olweus & Limber, 2010). Bij pesten kan onderscheid worden gemaakt tussen openlijk, relationeel en cyberpesten (Baar, 2012; Olweus, 2003). Bij openlijk pesten kan sprake zijn van fysiek (e.g., schoppen), verbaal (e.g., schelden) of materieel (e.g., eigendommen vernielen) pestgedrag. Bij relationeel pesten wordt onderscheid gemaakt tussen direct (open vorm van pesten [e.g., buitensluiten]) en indirect (verborgen vorm van pesten [e.g., roddelen]) pestgedrag (Baar, 2012; Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008). Kortom, pesten is een negatieve interactie tussen dader(s) en slachtoffer.

Uit reviewonderzoek blijkt dat circa 30% van de leerlingen actief betrokken is bij pesten (Evans, Fraser, & Cotter, 2014). Leerlingen met speciale onderwijsbehoeften (SEN) zijn echter nog vaker betrokken bij pesten dan reguliere leerlingen (Rose, Monda-Amaya, & Espelage, 2009, 2011). Leerlingen met SEN zijn leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs die extra ondersteuning nodig hebben vanwege een verstandelijke beperking, lichamelijke handicap, chronische ziekte, leerstoornis gedrags- of psychiatrische problemen (Messing & Bouma, 2011; Repo & Sajaniemi, 2015; Steunpunt Passend Onderwijs, 2014). Deze leerlingen worden vaker gepest, omdat ze minder geaccepteerd worden door hun leeftijdsgenoten en minder weerbaar zijn. Maar ook omdat ze minder goede sociale vaardigheden, een lagere sociale status en vaker last van internaliserende problemen hebben

(Baar, 2012; Rose et al., 2009). Leerlingen met SEN zijn niet alleen eerder slachtoffer van pesten, maar ook vaker dader dan reguliere leerlingen (Rose et al., 2009). Dit maakt onderzoek naar pesten met betrekking tot leerlingen met SEN in het Nederlandse passend onderwijs relevant.

In Nederland hebben leerlingen met SEN lang afzonderlijk van reguliere leerlingen onderwijs gevolgd (Peetsma, Vergeer, Roeleveld, & Karsten, 2001). Per 1 augustus 2014 is echter de wet ‘passend onderwijs’ ingevoerd (Rijksoverheid, 2015c). Deze wet heeft als doel het vinden van de best passende onderwijsplek passend bij de behoeften en mogelijkheden van iedere leerling, waardoor het voor leerlingen met SEN mogelijk wordt regulier onderwijs te volgen (Messing & Bouma, 2011; Peetsma et al., 2001; Rijksoverheid, 2015b). Verwacht wordt dat hierdoor meer leerlingen met SEN regulier onderwijs volgen, waardoor de pestprevalentie zal toenemen (Messing & Bouma, 2011; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Dit maakt onderzoek naar pesten in passend onderwijs relevant.

In dit onderzoek staan leerkrachten centraal, omdat zij belangrijk zijn bij het aanpakken, het in stand houden van pestgedrag en pestpreventieprogramma's uitvoeren (Farrington & Ttofi, 2009; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Leerkrachten kunnen pestgedrag reduceren door een goede sfeer in de klas te creëren, een preventieve aanpak te hanteren en door met zelfvertrouwen voor de klas te staan (Skinner, Babinski, & Gifford, 2014). Ook hebben leerkrachten een belangrijke taak bij het ondersteunen van leerlingen met SEN, voornamelijk op sociaal gebied (Moen, 2008). Tevens bepaalt de aanpak van de leerkracht de effectiviteit van pestpreventieprogramma's (Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014). Op dit moment richt maar één voorlopig goedgekeurd Nederlands pestpreventieprogramma zich alleen op leerlingen met externaliserend probleemgedrag (Wienke, Anthonijsz, Abrahamse, Daamen & Nieuwboer, 2014). Andere programma's slagen niet om gerichte interventies te bieden voor leerlingen met SEN. Hierdoor wordt verwacht dat leerkrachten aanpassingen maken in pestpreventieprogramma's om ze meer passend te maken voor leerlingen met SEN. Ook de visie van leerkrachten hangt samen met de uiteindelijke aanpak (Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Yoon & Kerber, 2003). De inventarisatie van persoonlijke inzichten van leerkrachten op aanpak is zinvol voor het ontwikkelen en aanpassen van pestpreventieprogramma's.

De centrale doelstelling van dit onderzoek is de invloed van het passend onderwijs op pesten achterhalen volgens leerkrachten in het Twentse reguliere basisonderwijs door middel van onderzoek naar visie, aanpak en wensen van leerkrachten inzake pesten. Dit onderzoek

dient duidelijk te maken wat de invloed van passend onderwijs op pesten is en kan handvatten bieden bij het ontwikkelen of aanpassen van pestpreventieprogramma's met betrekking tot leerlingen met SEN.

De eerste doelstelling van dit onderzoek is achterhalen wat de visie van leerkrachten ten aanzien van pesten binnen het passend onderwijs is. Visie wordt geoperationaliseerd naar definitie, vormen, signalering, waardering, oorzaken en gevolgen van pesten. De definitie van pesten is belangrijk, omdat leerkrachten in staat moeten zijn pestgedrag te herkennen voordat ze het kunnen signaleren en aanpakken (Baar & Wubbels, 2013). De definitie volgens leerkrachten wordt vergeleken met de definitie van Olweus (2003). Ook het integratieperspectief of inclusieperspectief van leerkrachten (onderwijs aanpassen aan leerlingen met SEN of verwachten dat deze leerlingen zich aanpassen aan het onderwijs) wordt hierin meegenomen. Verwacht wordt dat leerkrachten niet alle criteria kennen (Baar & Wubbels, 2013). Openlijke en fysieke vormen van pesten worden door leerkrachten eerder gesignaleerd dan relationeel pestgedrag, omdat deze vormen sneller waarneembaar zijn (Repo & Sajaniemi, 2015). Signalering wordt geoperationaliseerd in locatie, prevalentie, manier, dader- en slachtofferprofielen en verwachte invloed van passend onderwijs. Door de beperkte sociale vaardigheden en een lagere positie van leerlingen met SEN wordt verwacht dat leerlingen met SEN meer openlijk en fysiek pesten, maar ook dat ze sneller slachtoffer zijn van indirect relationeel en openlijk pestgedrag (Olweus, 2003; Rose et al, 2009, 2011). Hierdoor wordt verwacht dat leerkrachten een verhoogde fysieke pestprevalentie zullen waarnemen in het passend onderwijs, waarbij leerlingen met SEN vaak betrokken zijn als daders en/of slachtoffers (Baar, 2012; Rose et al., 2009; Swearer et al., 2010). Leerkrachten signaleren maar bij 15% van de leerlingen pestgedrag (Rose et al., 2011). Dit komt omdat pesten vaak buiten het zicht van de leerkracht voorkomt (e.g., op het schoolplein, in de kleedkamer) en omdat pesten vaak subtiel gebeurt (e.g., rollen met de ogen wanneer een kind praat, kwetsende briefjes doorgeven; Card & Hodges, 2008). Leerkrachten hebben de neiging om alleen het zichtbare pestgedrag aan te pakken (Allen, 2010; Baar & Wubbels, 2013). Daarnaast bestaat een groot verschil tussen het daadwerkelijke pesten en dat wat leerlingen aangeven (Allen, 2010). Maar 53% van de leerlingen durft aan te geven dat hij/zij gepest wordt, waaruit blijkt dat kinderen vaker te maken hebben met pesten dan leerkrachten signaleren (Fekkes et al., 2005). Bepaalde karaktereigenschappen of (gebrek aan) vaardigheden kunnen leiden tot pestgedrag (Peeters, Cillessen, & Scholte, 2010). Kinderen die gepest worden, vinden het vaak moeilijk om vrienden te maken, hebben problemen met

aanpassingen en brengen veel tijd alleen door (Dake, Price, & Telljohann, 2003). Leerlingen met SEN hebben meer kans om slachtoffer te worden, omdat ze door klasgenoten als makkelijk slachtoffer beschouwd worden (Rose et al., 2009; Olweus, 2003). Ook blijkt dat internaliserende problematiek zowel een oorzaak als consequentie van pesten kan zijn (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010). Daarnaast wordt beweerd dat ouders pestgedrag inzetten om een hoge status te krijgen binnen de klas (Pellegrini, 2002). Daderschap is bij leerlingen met SEN vaak aangeleerd gedrag, als reactie op langdurig slachtofferschap of zelfbescherming tegen verder slachtofferschap (Rose et al., 2009). Tenslotte wordt verwacht dat vooral gevolgen van pesten voor slachtoffers worden genoemd (Hutzell & Payne, 2012).

De tweede doelstelling is het onderzoeken van de aanpak ten aanzien van pesten in het passend basisonderwijs. De aanpak wordt geoperationaliseerd in schoolaanpak (beleid, regels, programma's en protocollen) persoonlijke aanpak van leerkrachten (preventieve en curatieve strategieën, benadering, straffen en belonen) en ervaren effectiviteit van deze aanpakken (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Nederlands Jeugd Instituut, 2014). Een persoonlijke aanpak van pesten kan curatief of preventief zijn (Yoon & Kerber, 2003). Scholen gebruiken veelal schoolbrede en intensieve pestpreventieprogramma's (e.g., betrekken van ouders, disciplinaire methoden en toezicht houden buiten de klas) die essentieel zijn om pestgedrag te verminderen (Evans et al., 2014; Tfofi & Farrington, 2011). Ook zijn ze effectief bij het verbeteren van gevoel van eigenwaarde, sociale competentie van leerlingen en het verbeteren van kennis van de leerkracht (Merrell, Gueldner, Ross, & Isava, 2008). Veel Nederlandse pestpreventieprogramma's blijken op dit moment echter niet effectief te zijn en voldoen niet aan de gestelde criteria vanuit de overheid (Baar, 2012; Wienke et al., 2014). Tevens houden ze geen rekening met alle leerlingen met SEN, de toerusting van leerkrachten en de omgang in verschillen van leerlingen binnen passend onderwijs (Baar, 2012; Rose et al., 2011; Wienke et al., 2014). Door een groot gebrek aan empirisch gevalideerde interventies voor leerlingen met SEN, is het lastig om effectieve interventies voor deze doelgroep te bepalen (Rose et al., 2009). De verwachting is dat veel scholen een pestpreventieprogramma hebben, maar dat deze niet gericht is op leerlingen met SEN en dat leerkrachten het programma niet effectief vinden voor deze leerlingen. Voor een effectieve aanpak is het van belang dat leerkrachten achter de interventie staan die de school gebruikt (Roberts, 2011). Om de effectiviteit en naleving van pestpreventieprogramma's te vergroten zouden leerkrachten als gelijkwaardige partners behandeld moeten worden bij het

maken van beslissingen in het schoolbeleid (Rose et al., 2011). De verwachting is dat leerkrachten hun eigen ervaringen en visie toepassen binnen hun aanpak en niet achter de interventie van school staan (Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Naast de toepassing van de pestpreventieprogramma's hebben verschillende pestbenaderingen van leerkrachten invloed op de aanpak en prevalentie van pesten (Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Deze benaderingen kunnen geclassificeerd worden in assertief (kinderen zullen niet gepest worden als ze voor zichzelf opkomen), normatief (pesten is normaal en hoort bij de ontwikkeling van sociale normen) en vermijgend (kinderen zullen niet gepest worden wanneer zij daders vermijden). Bij de assertieve benadering handelt de leerkracht door leerlingen zelfstandig het probleem op te laten lossen en leerlingen voor zichzelf op te leren komen. Bij de vermijdende benadering handelt de leerkracht door leerlingen pestgedrag te laten vermijden en leerlingen van elkaar te scheiden. Het gevolg van de normatieve benadering is dat leerkrachten weinig optreden en handelen bij pestgedrag en ouders minder snel op de hoogte brengen (Baar, 2012; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Leerkrachten met een assertieve benadering brengen ouders daarentegen wel gauw op de hoogte van pestgedrag. De verwachting is dat leerkrachten in het passend basisonderwijs voornamelijk de assertieve of vermijdende benadering zullen hanteren, omdat deze benaderingen ook het meest voorkwamen voor invoering van passend onderwijs (Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). De aanpak van de leerkracht kan pesten laten afnemen. In andere gevallen blijft het pesten echter aanhouden of wordt het erger (Farrington & Ttofi, 2009; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Onmiddellijk ingrijpen bij pestgedrag is op korte termijn effectief om pesten te verminderen. Het pestgedrag kan hierdoor echter aanhouden bij afwezigheid van volwassenen (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Veenstra et al., 2014). Naast direct ingrijpen zijn ouders betrekken en slachtoffers adviseren om voor zichzelf op te komen de meest gebruikte strategieën in het reguliere onderwijs (Baar & Wubbels, 2013; Rose et al., 2011). Leerkrachten voelen zich echter vaak niet competent genoeg om pestgedrag aan te pakken en ervaren handelingsverlegenheid (Allen, 2010; Baar & Wubbels, 2013). De verwachting is dat leerkrachten in het passend basisonderwijs dezelfde strategieën hanteren als voor invoering van passend onderwijs, waardoor deze geen geïndividualiseerde gedragsmatige ondersteuning biedt. Om leerlingen met SEN zo goed mogelijk te beschermen tegen pestgedrag en de gevolgen hiervan, is een goede aanpak van de leerkracht en school nodig (Raskauskas & Modell, 2011).

Als laatste wordt in kaart gebracht of leerkrachten behoeften hebben ten aanzien van pesten in het passend onderwijs. Deze behoeften kunnen zich voordoen op theoretisch, praktisch of emotioneel vlak en kunnen betrekking hebben op aanpassing van de huidige aanpak, het zoeken naar een nieuwe aanpak en overige ondersteuning omtrent pesten. Verwacht wordt dat leerkrachten wensen hebben ten aanzien van pesten in het passend onderwijs, omdat slechts één kansrijk pestpreventieprogramma rekening houdt met externaliserend pestgedrag en daarbij niet met andere vormen van SEN (Baar, 2012; Rose et al., 2011). Inhoudelijk wordt verwacht dat leerkrachten behoefte hebben aan informatie over preventie, aanpak en signalering van pesten (Baar & Wubbels, 2013).

Methode

Participanten

Door middel van een gemakssteekproef zijn leerkrachten van reguliere basisscholen geselecteerd uit het netwerk van de onderzoekers (pabo-achtergrond; Baarda et al., 2009). Leerkrachten bleken een belangrijke rol te spelen bij het signaleren, aanpakken en in stand houden van pestgedrag in hun klas, waardoor is gekozen om leerkrachten te onderzoeken (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Hierdoor kon gesproken worden van theoriegerichte selectie (Baarda et al., 2009). In totaal zijn 25 leerkrachten (vijf mannelijk, 20 vrouwelijk) van 17 verschillende scholen geïnterviewd. De leerkrachten hadden gemiddeld 15 jaar werkervaring. Door de kleine steekproefgrootte viel het onderzoek niet te generaliseren naar alle Twentse basisschoolleerkrachten. Alleen gelokaliseerde conclusies kunnen getrokken worden, omdat er sprake is van inhoudelijke generalisatie (Baarda et al., 2009).

Kwalitatief Onderzoek

Dit is een kwalitatief onderzoek, omdat er sprake is van een kwalitatieve onderzoeksvraag en inzicht wordt verkregen in de aard, eigenschappen en aanpak van pesten. Dit onderzoek is gericht op het perspectief van de betrokkenen, waarbij visie en aanpak zo goed mogelijk in beeld wordt gebracht (Baarda, De Goede, & Teunissen, 2009). De resultaten van dit onderzoek zijn mogelijk relevant voor de leerkrachten in het basisonderwijs die te maken hebben met een kind met een beperking in de klas. Hierdoor kreeg het kwalitatief onderzoek een praktische relevantie (Baarda et al., 2009).

Topic Interview

Kwalitatief onderzoek is de meest gepaste methode om de visie, opvattingen en behoeften met betrekking tot pestgedrag van leerkrachten binnen het passend onderwijs te achterhalen (Baarda et al., 2009). Het doel van dit onderzoek was opvattingen en meningen

van de leerkrachten achterhalen, waarvoor een topic interview zich uitstekend leent door de mogelijkheid tot doorvragen (Baarda et al., 2009). De onderzoeksvragen zijn geoperationaliseerd tot topics, waarbij elk topic meerdere open vragen bevatte. Deze topiclijst is door de onderzoekers ontwikkeld met behulp van de topiclijst uit de studie van Baar en Wubbels (2013). In de interviews kon de onderzoeker doorvragen wanneer het antwoord op de open vragen niet compleet of duidelijk genoeg was. De mogelijkheid tot doorvragen, het maken van aantekeningen en het geven van samenvattingen van topics aan de participant verhoogde de interne validiteit. Ook werd de anonimiteit verzekerd, wat de betrouwbaarheid en validiteit van de antwoorden heeft vergroot. Het interview bestond uit drie topics: (1) visie van leerkrachten ten aanzien van pesten (e.g., definitie van pesten, soorten pestgedrag, invloed van passend onderwijs op pesten); (2) pestaanpak van leerkracht en school (e.g., aandacht voor pesten op school, pestpreventieprogramma's op school, aanpak van leerkracht); (3) behoeften van leerkrachten (e.g., emotionele, praktische en theoretische ondersteuning). Aan het einde van het interview werd gevraagd of de leerkracht nog dingen wilde bespreken die niet aan de orde waren gekomen. Hierdoor kon aanvullende informatie verkregen worden om de volledigheid van het onderzoek te waarborgen.

Procedure

Allereerst is aan de directeur van de benaderde basisscholen om toestemming gevraagd voor het onderzoek. Later is formeel aan de leerkrachten om medewerking gevraagd. Alle leerkrachten hebben vrijwillig aan dit onderzoek deelgenomen. De interviews duurden gemiddeld 25 minuten en werden individueel afgenomen door één onderzoeker. Bovendien zijn de interviews opgenomen met een audio-recorder wat heeft bijgedragen aan een vergrote betrouwbaarheid van het onderzoek (Baarda et al., 2009). De interviews begonnen met een introductie waarin uitleg werd gegeven over het onderzoek en het interview, hierna werd een *informed consent* getekend en werden enkele persoonsgegevens gevraagd. Om de anonimiteit van de deelnemers te waarborgen, heeft iedere leerkracht een nummer gekregen en ieder besproken kind een letter. Deze informatie is in een apart document bewaard en is verder niet gebruikt in het onderzoek.

Data-analyse

De audio-opnamen zijn verbatim uitgeschreven en geanalyseerd volgens de kwalitatieve analysemethode van Baarda et al. (2009). Het doel van de analysemethode was om de interviews met een gefundeerde theoretische benadering zorgvuldig te coderen, analyseren en integreren. Met behulp van analytische inductie, door het systematisch

vergelijken van uitspraken, zijn kernlabels gecreëerd die informatie verleenden voor het beantwoorden van de opgestelde onderzoeksvragen. Hierbij is gekeken naar de frequentie en lading van de verschillende antwoorden door middel van het labelen van interviewfragmenten. Een label is een korte beschrijving van een tekstfragment. Op het moment dat een meningsverschil bestond over het best passende label bij een interviewfragment, werd onder de vier onderzoekers overlegd totdat consensus werd bereikt (Lincoln & Guba, 1985). De betrouwbaarheid is verhoogd door codes aan de labels te koppelen, waardoor labels herleidbaar zijn in de oorspronkelijke tekst. De interne validiteit is gewaarborgd door labels zo dicht mogelijk op de gegeven uitspraak te formuleren.

Resultaten

Uit de kwalitatieve analyse van de interviews zijn per doelstelling kernlabels ontwikkeld. Op basis van de kernlabels worden de belangrijkste resultaten per doelstelling besproken. Deze resultaten zijn geïllustreerd aan de hand van citaten van de respondenten. De kernlabels zijn cursief in de tekst geplaatst en typerende citaten van respondenten zijn tussen aanhalingstekens weergegeven. De resultaten gaven een indicatie van hoeveel van de 25 leerkrachten van 17 verschillende scholen in Twente een bepaalde visie of aanpak heeft ten aanzien van pesten en passend onderwijs.

Visie op Pesten en Passend Onderwijs

Definitie van pesten. Als criteria voor de definitie van pesten is *bewust op één persoon gericht* door 14, *structureel* door 10 en *langdurig* pesten door zes leerkrachten genoemd. Vijf leerkrachten gaven aan dat sprake is van een *ongelijke machtsrelatie*. “De situatie is oneerlijk, dat verschil in macht”, (respondent 11). Veel leerkrachten noemden één kenmerk van pesten, 10 noemden twee kenmerken en slechts één respondent heeft alle drie de kenmerken genoemd, waardoor gemiddeld 1,2 kenmerken zijn genoemd.

Bijna alle leerkrachten benoemden een vorm van *relationeel* pesten. *Verbaal* en *fysiek* pesten werden ook door 19 leerkrachten genoemd. “Op allerlei manieren, in taalgebruik, schelden maar ook gewoon fysiek”, (respondent 12).

Signalering en waardering. Signalering is geoperationaliseerd in locatie, prevalentie, manier van signalering, dader- en slachtofferprofielen en de verwachte invloed van passend onderwijs. Als locatie van pestgedrag werd het *schoolplein* door zeven leerkrachten genoemd en volgens drie werd wel eens in de *kledkamer* of *op het toilet* gepest. “Op plekken waar minder toezicht is, waar zij het idee hebben van: ik kan mijn gang gaan”, (respondent 21). Ongeveer de helft van de leerkrachten gaf aan dat pesten gebeurt *buiten het gezichtsveld* of

dat *er niet wordt gepest*. Toch gebeurt pesten ook *in het zicht*, zoals tijdens de pauze. “En ik loop natuurlijk elke dag zelf ook buiten, dus dan zie je natuurlijk ook wel dingen”, (respondent 17). Volgens enkelen gebeurt pesten *vanaf groep 3* en is *digitaal pesten niet te controleren*. “En wat er voor en na en wat er vooral ook digitaal gebeurt, het is niet allemaal te controleren”, (respondent 22). Twee leerkrachten gaven aan dat er wel wordt gepest. “Het pesten onderling [...] dat zou ongetwijfeld gebeuren [...] Want scholen die zeggen hier wordt niet gepest, daar geloof ik dus echt niets van”, (respondent 23). Pesten werd volgens acht leerkrachten gesignaleerd wanneer *ouders of kinderen pesten melden*. “Nu moet ik zeggen dat dat hier niet zo opvalt, maar we hebben gelukkig ouders die er bovenop zitten”, (respondent 13). Volgens enkele leerkrachten zijn signalen als *kind niet goed in zijn vel* en *bij samenwerken blijft altijd zelfde kind over* belangrijk om pesten te herkennen. “Ik merk feilloos aan een kind, als een kind niet lekker in zijn vel zit”, (respondent 6).

Leerkrachten zijn ook gevraagd naar kenmerken van slachtoffer- en daderprofielen. Slachtoffers zijn volgens de helft van de leerkrachten kinderen die er *anders uitzien* of *materialistisch anders zijn*. “Bijvoorbeeld kinderen die wat dikker zijn of een kind dat misschien zijn eigen mening heeft qua kleding en in dingen wat anders is dan standaard”, (respondent 1). Veel leerkrachten gaven aan dat *sociaal zwakkere personen*, die *anders of vervelend gedrag* vertonen en *geen aansluiting vinden* een makkelijker doelwit zijn. Volgens 14 leerkrachten zijn *rustige kinderen* die *niet sterk in hun schoenen staan* vaak slachtoffer. “Dat zijn denk ik toch vaak de kinderen die wat meer over zich heen laten lopen”, (respondent 3). Bij het noemen van daderprofielen vonden leerkrachten dat daders de *leiders van de groep*, een *populair kind* of een *haantje de voorste* zijn en drie vonden dit vaak *verbaal sterke, fysiek sterke* en *grote* kinderen. “Iemand die groter is, die iedereen achter zich aan krijgt en die zich gewoon stoer voordoet”, (respondent 7). Veel leerkrachten benoemden dat deze kinderen daders zijn door *onzekerheid, onhandig in sociale contacten zijn*, gericht zijn op het *verstevigen van eigen positie* of de *baas willen zijn*. “Een kind dat graag de baas wilde spelen, pakte dat kwetsbare, alles reagerende jongetje”, (respondent 12). “Of het zijn de kinderen die eigenlijk ook niet weten hoe zij sociale contacten aan moeten gaan”, (respondent 20). Twaalf leerkrachten noemden dat daders *zelf gepest* zijn of daar *bang voor* zijn. Vijf vonden dat daders vaak een groep *meelopers* hebben, die ook daders zijn. Elf leerkrachten gaven aan dat de *thuissituatie* en de *achtergrond* van pesters daderschap verklaart.

De meeste gevolgen die werden genoemd zijn voor het slachtoffer, 16 leerkrachten noemden gemiddeld meer dan drie gevolgen voor slachtoffers. “Ik denk dat een kind daar de

rest van zijn leven last van blijft houden”, (respondent 25), vonden zes leerkrachten. Deze last bestond volgens 14 leerkrachten uit sociaal-emotionele klachten als *onzeker worden* en een *negatief zelfbeeld*. “Iemand die gepest wordt, dat draagt niet bij aan het zelfbeeld”, (respondent 8). *Lichamelijke klachten, slaapproblemen, niet meer naar school willen, iemand anders worden* en *zelfmoord* waren de meest genoemde gevolgen van pesten. Gevolgen voor daders werden veel minder genoemd. Vijf leerkrachten noemden gemiddeld twee gevolgen. Volgens deze leerkrachten kunnen daders *spijt krijgen, opnieuw terugvallen in pestgedrag* en *moeilijk gedrag in de bovenbouw* vertonen zijn. “Degene die gepest heeft, kan met schuldgevoelens blijven zitten”, (respondent 24).

Invloed van passend onderwijs. Zes leerkrachten gaven aan dat ze verwachten dat passend onderwijs zorgt voor *meer risicoleerlingen voor pesters in de klas* en dat het *pesten kan laten toenemen* door *onrust en onvrede bij de rest van de klas* en dat *stille kinderen tekort gaan komen*. “Ik denk dat die kinderen die normaal naar het speciaal onderwijs gaan, dat er wel meer ruzie komt”, (respondent 16). Volgens vier leerkrachten hangt deze invloed af van *het type leerling met SEN* en is *de verschuiving afhankelijk van klas en leerkracht*. “Ik denk ook dat het vooral te maken heeft met het type leerling voorbeeld, wat dan binnen jouw school komt”, (respondent 17). Vier leerkrachten gaven aan dat passend onderwijs *geen invloed heeft op pesten*. “Ik geloof niet dat [...] het passend onderwijs, dat dat nu echt anders zal zijn”, (respondent 5). Vier gaven aan dat passend onderwijs ook *positieve gevolgen* kan hebben. Anderen vonden het *te vroeg om uitspraken te doen*.

Vier leerkrachten vonden leerlingen met SEN daders, die *pesten door onmacht* of *om niet gepest te worden*. “Die leerlingen zijn ook snel geneigd om fysiek dingen op te lossen”, (respondent 24). Twaalf benoemden dat deze kinderen *een grotere kans hebben om gepest te worden, omdat leerlingen met SEN dom gevonden worden of de zwakke plek van leerlingen met SEN goed zichtbaar is*. “Kinderen die altijd naar het speciaal onderwijs gaan, dat die hier makkelijker prooi zijn”, (respondent 13).

Pestaanpak

Schoolaanpak. De data-analyse geeft inzicht in de pestaanpak van school, hoe deze aanpak rekening houdt met het passend onderwijs en de ervaren effectiviteit van de schoolaanpak volgens leerkrachten. Leerkrachten van negen scholen gaven aan dat het schoolbeleid is om *pesten te bespreken met anderen*. Vijf leerkrachten gaven aan pesten te *bespreken met collega's* en zes *bespreekt pesten met de IB'er*. “Dan wordt hij besproken in het breedteteam en dan moet dan iets gaan gebeuren hè”, (respondent 5). Leerkrachten van

zes scholen noemden dat *pleinwacht is ingezet om pesten te voorkomen*. Vijftien leerkrachten zijn tevreden over het huidige pestbeleid. Vier leerkrachten zijn tevreden over de *ondersteuning van intern begeleiders*, zeven over de *ontwikkelingen rondom pesten* en vier over het *pestbeleid in het algemeen*. “Het werkt wel gewoon, het pestbeleid, ze weten gewoon hoe ze met elkaar moeten omgaan”, (respondent 13).

Naast beleid zijn ook vragen gesteld over de gebruikte programma's op scholen en effectiviteit. Volgens leerkrachten hebben 14 scholen een pestpreventieprogramma. Van de scholen waarvan het programma bekend is, gebruiken vijf scholen *PBS*, zeven *sociaal-emotionele ontwikkeling-methodelessen*, één *M5*, één *No Blame* en één *Rots en water*. Acht leerkrachten gaven aan tevreden te zijn met het huidige programma. “Ik ben zelf onderdeel van de PBS commissie, dus ik denk daar actief in mee en ik vind het een heel mooi programma”, (respondent 2). Vier leerkrachten gaven aan dat het onbekend is of de huidige programma's rekening houden met leerlingen met SEN. “Dat wordt denk ik niet heel specifiek benoemd”, (respondent 20).

In totaal hebben 10 scholen een protocol. Zes leerkrachten gaven aan dat een pestprotocol aanwezig is en naar behoren gebruikt wordt. “Ja, ik vind het vooral heel fijn dat de stappen heel duidelijk zijn”, (respondent 25). Bijna de helft gaf aan dat het pestprotocol niet naar behoren werkte. Redenen hiervoor zijn dat het protocol *halsoverkop is opgezet, niet aanwezig of in gebruik is, de inhoud onbekend is en leerkrachten zich niet aan het protocol houden*. “Daar doe ik zelf per se niet echt iets mee”, (respondent 7).

Persoonlijke aanpak. Naast de schoolaanpak is de persoonlijk aanpak onderzocht. Als preventieve aanpak gaven negen leerkrachten aan dat *leerkrachten zelf een voorbeeldrol* hebben. “Zelf een voorbeeldrol daarin nemen als leerkracht”, (respondent 6). Anderen zijn *alert zijn voor vroege pestsignalen, leggen de verantwoordelijk bij leerlingen zelf, zetten klassikale lessen naast het schoolbrede programma in* en maken *anders zijn bespreekbaar*. “Vertel wat je hebt, ze krijgen er toch wel vroeg of laat mee te maken”, (respondent 23).

De curatieve aanpak van leerkrachten is geoperationaliseerd in ingrijpen, bespreken, maatregelen en ervaren effectiviteit. De aanpak van vijf leerkrachten bij signalering is direct ingrijpen. “Als dat bij mij op vrijdag gebeurt dan ga ik er ook meteen op in”, (respondent 3). Veel leerkrachten *betrekken ouders erbij en bespreken pestgedrag in de klas*. Zes hiervan *spreken alleen met dader* en drie *spreken met slachtoffer*. “Dan ga ik vaak met kinderen in gesprek. Meestal eerst met het slachtoffer”, (respondent 25). De helft van de leerkrachten bespreekt pesten *met alle betrokkenen*.

Leerkrachten kunnen verschillende maatregelen nemen om pesten tegen te gaan, zoals *het slachtoffer in de gaten te houden of meer doen dan alleen praten*. “Niet alleen maar er zo over praten [...] maar dat je ook echt iets ermee kan”, (respondent 11). Vijf leerkrachten gaven aan *maatregelen voor zowel slachtoffer als dader* te treffen. Twee leerkrachten *sturen daders naar binnen* en drie laten *dader en slachtoffer elkaar vermijden*. “Zo van nou de volgende pauze ben jij aan die kant en jij aan die kant”, (respondent 19). Vier andere leerkrachten gaven aan *klassikale maatregelen* te treffen, zoals een *rollenspel, praten en een les in de kring*. Zeven leerkrachten hanteren *geen eenduidige aanpak*. Twee leerkrachten spreken nadrukkelijk tevredenheid uit over hun eigen persoonlijke aanpak. Deze tevredenheid betreft het rollenspel, klassikale- en individuele gesprekken en lessen.

Integratieperspectief op leerlingen met SEN. Naast onderzoek naar aanpak zijn ook de achterliggende overtuigingen van leerkrachten onderzocht. Zes leerkrachten gaven aan dat leerlingen met SEN zich *moeten aanpassen aan het reguliere onderwijs, dezelfde aanpak moeten krijgen als andere leerlingen* en er *minimale aandacht aan de beperking* moet worden besteed. “Hij zal zich toch aan ons onderwijs moeten aanpassen en daarin mee moeten draaien”, (respondent 12). Eén leerkracht was ervan overtuigd dat *pesten erbij hoort*.

Behoeften leerkrachten

Als laatste is onderzocht wat de behoeften van leerkrachten zijn met betrekking tot pesten in het passend onderwijs. Bijna de helft van de leerkrachten had behoefte aan meer *kennis over zorgleerlingen, praktische kennis en theoretische kennis*. “Heel veel collega’s van mij die hebben die kennis absoluut niet. Die weten niet wat PDD-NOS inhoudt”, (respondent 6). Leerkrachten hadden ook behoefte aan een verbeterde schoolaanpak. Leerkrachten gaven aan dat zij behoefte hebben aan het *schoolbreed trekken van één lijn*, de manier van handelen moet voor iedere collega hetzelfde zijn. Hiermee wordt impliciet de noodzaak van een goed lopend protocol of programma aangegeven. “Iedereen handelt nu op zijn eigen manier en daar moeten we één lijn in hebben”, (respondent 1). Bij twee leerkrachten was behoefte aan een *nieuwe pestpreventiemethode door veroudering van het huidige programma of onvoldoende effectiviteit*. Drie leerkrachten gaven aan dat zij *actiever bestaande materialen willen gebruiken*. “Misschien dat het pestprotocol dan wel extra behandeld moet worden”, (respondent 7). Leerkrachten hebben behoefte aan *aandacht voor pestpreventie*. Bijna de helft gaf aan dat behoefte bestaat aan *extra ondersteuning*, bijvoorbeeld *interne ondersteuning van collega’s* of *externe ondersteuning*. Vijf leerkrachten gaven aan dat een *verbetering in de klassensamenstelling* moet plaatsvinden. “Geen combinatiegroepen. Dat

heeft niet gewerkt hier”, (respondent 23). Er is behoefte aan een *goede afstemming* tussen school en ouders, *begrip van ouders* voor de leerkracht en *hulp van ouders*. Als laatste gaven leerkrachten aan dat zij behoefte hebben aan *buitenspelen anders inrichten* zoals *variatie in het buitenspelen* en *minder vol plein*. “Je merkt dat heel veel pestgedrag ontstaat op school op de pleinen”, (respondent 25).

Discussie

Het doel van dit onderzoek was de visie, aanpak en behoeften van leerkrachten achterhalen met betrekking tot pesten in het passend basisonderwijs.

Visie op Pesten

Conform onze verwachting gaven leerkrachten een incomplete definitie van pesten, met gemiddeld 1,2 criteria. Dat leerkrachten niet precies weten wat pesten is, kan consequenties hebben voor het signaleren van pestgedrag (Baar & Wubbels, 2013). Daarnaast formuleerden 32% van de leerkrachten de definitie vanuit het slachtofferperspectief. Dit kan het moeilijk maken om de ernst en frequentie van het pestgedrag te beoordelen (Baar & Wubbels, 2013). Cyberpesten is de minst genoemde vorm van pesten en is alleen door leerkrachten van hogere groepen genoemd. Dit komt doordat vooral kinderen uit deze groepen pesten via internet (Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattanner, 2014).

De helft van de leerkrachten gaf aan dat er zelden of niet gepest werd in hun klas. Dit is opvallend, omdat volgens de literatuur circa 30% van de leerlingen betrokken is bij pesten (Evans, Fraser, & Cotter, 2014). Dit zou kunnen duiden op een onderschatting van de daadwerkelijke prevalentie. Bovendien gaf meer dan de helft van de leerkrachten aan dat pestgedrag buiten het gezichtsveld van de leerkracht gebeurt, waardoor de genoemde prevalenties meer gezien moeten worden als een schatting. Leerkrachten benoemden dat ouders pesten uit onzekerheid, maar wel verbaal en fysiek sterke kinderen zijn. Het is twijfelachtig of deze profielen gebaseerd zijn op werkelijke praktijkvoorbeelden of algemene ideeën die vaak genoemd worden door de toegenomen media-aandacht (Baar & Wubbels, 2013). Ook viel op dat nauwelijks gevolgen voor ouders zijn genoemd, terwijl uit de literatuur wel bleek dat ernstige gevolgen bestaan (Fekkes et al., 2005). Dit komt mogelijk doordat leerkrachten weinig pesten signaleren en daarom weinig bekend zijn met de pesters. Hier zou vervolgonderzoek naar gedaan kunnen worden, waarbij leerlingen worden bevraagd naar de prevalentie en gevolgen van pestgedrag. Waarschijnlijk onderschatten de leerkrachten de prevalentie en bagatelliseren zij de gevolgen van pesten (Baar & Wubbels, 2013).

Pestaanpak

Met betrekking tot de aanpak is het opvallend dat drie van de 17 scholen geen pestpreventieprogramma gebruikten volgens de leerkrachten. Wel gebruikten deze scholen een pestprotocol. Dit terwijl scholen vanaf het schooljaar 2015-2016 verplicht zijn een veiligheidsplan op te stellen en moeten kunnen aantonen dat hun pestaanpak effectief is (Rijksoverheid, 2015a). Veel leerkrachten noemden programma's die niet specifiek zijn ontworpen als pestpreventieprogramma. PBS is als enige van deze programma's door het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) beoordeeld, maar vooralsnog afgewezen omdat dit programma niet theoretisch en empirisch onderbouwd is (Nederlands Jeugd Instituut, 2014). Hoewel de helft van de leerkrachten de gebruikte programma's als effectief ervoeren, zijn deze nog niet bewezen effectief. Ze ondervonden deze effectiviteit, omdat ze het fijn vinden handvatten te hebben en omdat ze minder pestgedrag signaleerden. De meeste leerkrachten wisten nog niet zeker of het programma rekening houdt met leerlingen met SEN, omdat nog weinig leerlingen met SEN zijn ingestroomd in het reguliere onderwijs. Uit de literatuur blijkt echter dat deze programma's niet toegespitst zijn op de individuele behoeften van leerlingen met SEN (Rose et al, 2009, 2011). Dit zal in vervolgonderzoek kunnen worden bevestigd.

Zoals verwacht, hadden de leerkrachten een combinatie van de vermijdende en assertieve benadering. Vermijdend doordat leerkrachten leerlingen elkaar laten vermijden en de assertieve benadering doordat leerkrachten leerlingen stimuleren pesten zelfstandig op te lossen door bijvoorbeeld zelf oplossingen te bedenken (Baar & Wubbels, 2013; Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Het lijkt effectief om onmiddellijk in te grijpen en leerlingen elkaar te laten vermijden, maar op lange termijn wordt pesten verplaatst naar momenten zonder toezicht (Baar & Wubbels, 2013; Veenstra et al., 2014). De normatieve benadering bleek maar door één leerkracht gehanteerd te worden. Deze leerkracht vond dat pesten erbij hoorde (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008).

Opvallend was dat leerkrachten vonden dat leerlingen met SEN zich moeten aanpassen aan het reguliere onderwijs, waardoor gesproken kan worden van een integratieperspectief. De overheid wil echter met passend onderwijs naar inclusie streven (Schuman, 2007). Inclusie focust zich op aanpassing van de omgeving, in tegenstelling tot integratie die zich focust op de aanpassing van het individu. De integratieve onderwijspraktijk lijkt onrechtvaardig, want leerlingen met SEN hebben beperkingen waardoor ze zich niet volledig kunnen aanpassen aan het reguliere onderwijs (Schuman, 2007). Leerkrachten met ervaring met leerlingen met SEN waren genuanceerder in hun mening en vonden dat deze leerlingen anders benaderd moeten worden. De benadering van

deze leerlingen kon verschillen in materialistische aanpassingen, kortere instructies en prikkelvermindering. Waarschijnlijk onderschatten de andere leerkrachten de problematiek c.q. overschatten ze hun eigen pestaanpak. Toch hebben leerkrachten aangegeven behoefte te hebben aan kennis over leerlingen met SEN, waardoor ze de problematiek beter kunnen inschatten. De lerarenopleiding blijkt weinig onderwijs te geven over leerlingen met SEN en pesten, waardoor alle kennis in de praktijk moet worden opgedaan. Hiervoor is een plan van aanpak tegen pesten voorgesteld, zodat de lerarenopleidingen meer aandacht zullen besteden aan een veilige leeromgeving (Rijksoverheid, 2015d).

Behoeften leerkrachten

Het schoolbreed trekken van één lijn en actiever bestaande materialen gebruiken, waren behoeften die niet waren verwacht. De onderzochte literatuur richtte zich namelijk op nieuwe kennis en extra ondersteuning (Baar, 2012; Baar & Wubbels, 2013; Rose et al., 2011). De behoefte voor één lijn is tegenstrijdig met de tevredenheid van de leerkrachten over de programma's, want een goed programma zou één lijn moeten trekken. Mogelijk zijn leerkrachten meer tevreden over de programma's zelf dan over de uitvoering in de praktijk. Leerkrachten bleken namelijk meer gebruik te maken van hun eigen visie dan de aanpak volgens programma's (Baar & Wubbels, 2013).

Conclusie

Dit onderzoek was gericht op de vraagstelling: wat is de ervaren invloed van de wet passend onderwijs op pesten in het reguliere basisonderwijs volgens basisschoolleerkrachten in Twente? In het schooljaar 2014-2015 waren minder leerlingen met SEN het regulier basisonderwijs ingestroomd dan verwacht. Wel verwachtten leerkrachten dat leerlingen met SEN een grotere kans hebben op betrokkenheid bij pesten. De leerkrachten hadden echter geen verhoogde pestprevalentie waargenomen. Ze waren tevreden met de aanwezige pestpreventieprogramma's, maar de meningen waren verdeeld of de programma's rekening houden met leerlingen met SEN. Dit was voor velen geen probleem, want leerkrachten vonden dat leerlingen met SEN zich moeten aanpassen aan het reguliere onderwijs. Deze opvatting duidde op een integratieperspectief jegens leerlingen met SEN. Toch hebben leerkrachten behoefte aan kennis en ondersteuning met betrekking tot leerlingen met SEN.

Methodische kanttekeningen

Door de kwalitatieve vorm van dit onderzoek, kunnen de resultaten worden gebruikt als aanknopingspunten voor verder onderzoek en als concrete handvatten voor de praktijk (Baarda et al., 2009). Tijdens het afnemen van de interviews hebben onderbrekingen door

derden en het uitvallen van de audiorecorder de betrouwbaarheid beïnvloed. Verder bleken leerkrachten maar een klein deel van het pesten signaleren, waardoor de daadwerkelijke pestprevalentie waarschijnlijk hoger ligt (Rose et al, 2011). Bij sommige onderwerpen hebben onderzoekers niet genoeg doorgevraagd. Dit heeft implicaties voor de interpretatie van de gegevens, omdat de resultaten hierdoor gebaseerd zijn op leerkrachtattitudes. Ook gaven leerkrachten aan dat het te vroeg is om harde uitspraken te doen over pesten in het passend onderwijs, dit kan worden opgelost door in de toekomst het onderzoek te herhalen.

Implicaties

Een opvallende bevinding van dit onderzoek was dat meerdere leerkrachten benoemden dat leerlingen met SEN zich moeten aanpassen aan de afspraken en regels binnen het reguliere onderwijs. Tevens is gebleken dat leerkrachten met kennis over leerlingen met SEN genuanceerder zijn in deze mening. Dit bevestigt dat opleiding een goed middel is om leerkrachten inclusief te laten denken. Geadviseerd wordt om leerkrachten bij te scholen met betrekking tot leerlingen met SEN en om deskundigen op dit gebied beschikbaar te stellen voor raadpleging. Een advies aan de overheid is om nadruk te leggen op kennis van de leerkrachten over de definitie en signalering van pesten. Mogelijk wordt dit opgelost na invoering van de nieuwe jeugdwet, waardoor leerkrachten verplicht bijscholing moeten volgen op het gebied van cyberpesten (Rijksoverheid, 2015b). Ook de lerarenopleidingen kunnen een belangrijke rol spelen in leerkrachten inclusief te laten denken. De Rijksoverheid (2015d) zou in haar plannen voor lerarenopleidingen meer kennis over leerlingen met SEN en pesten en meer aandacht voor een veilige leeromgeving mee kunnen nemen.

Aanvullend onderzoek met leerlingen over pesten in het passend onderwijs zou een meer realistisch beeld van de pestprevalentie en nieuwe inzichten met betrekking tot pestaanpak kunnen opleveren (Evans et al., 2014; Rose et al., 2011). Een systematische monitoring door middel van vragenlijsten bij leerlingen wordt vanaf augustus 2016 verplicht in verband met de wet sociale veiligheid. Deze monitoring zou inzicht kunnen geven in de daadwerkelijk prevalentie van pesten (Nederlands Jeugdinstituut, 2015). Bovendien is meer onderzoek bij leerkrachten naar hun pestconceptualisatie nodig (Baar & Wubbels, 2013). Tot slot gaven meerdere leerkrachten aan dat ze door het interview meer aan het denken waren gezet over hun pestaanpak en dat het aanzette om hun pestaanpak te herzien. Bewustwording bleek de eerste stap in het veranderingsproces om pestgedrag te voorkomen en aan te pakken.

Referenties

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *Professional Educator, 34*, 1-15. Verkregen van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988197.pdf>
- Baar, P. (2012). *Peer aggression and victimization in Dutch elementary schools and sport clubs: Prevalence, stability, and approach across different contexts (Doctoral dissertation)*. Utrecht: Utrecht University.
- Baar, P., & Wubbels, T. (2013). Peer aggression and victimization: Dutch sports coaches' views and practices. *Sport Psychologist, 27*(4), 380-389. Verkregen van http://www.humankinetics.com/acucustom/sitename/Documents/DocumentItem/07_Baar%20TSP_2011_0098_ej.pdf
- Baarda, D. B., De Goede, M. P. M., & Teunissen, J. (2009). *Basisboek kwalitatief onderzoek: Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek*. Groningen: Stenfort Kroese.
- Bender, D., & Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behavior in adulthood. *Criminal Behaviour & Mental Health, 21*, 99-106. doi:10.1002/cbm.799
- Card, N. A., & Hodges, E. V. E. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly, 23*, 451-461. doi:10.1037/a0012769
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*(5), 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Dake, J. A., Price, J. H., & Telljohann, S. K. (2003). The nature and extent of bullying at school. *Journal of School Health, 73*, 173-180. doi:10.1111/j.1746-1561.2003.tb03599.x
- Dieterich, W. A., & Jenson, J. M. (2007). Effects of a skills-based prevention program on bullying and bully victimization among elementary school children. *Prevention Science, 8*, 285-296. doi:10.1007/s11121-007-0076-3
- Evans, C. B., Fraser, M. W., & Cotter, K. L. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 19*(5), 532-544. doi:10.1016/j.avb.2014.07.004
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2009). School-based programs to reduce bullying and

- victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 5(6), 3-148. doi:10.4073/csr.2009.6
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20(1), 81-91. doi:10.1093/her/cyg100
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2013). Bullied children and psychosomatic problems: A meta-analysis. *Pediatrics*, 132(4), 720-729. doi:10.1542/peds.2013-0614
- Hutzell, K. L., & Payne, A. A. (2012). The impact of bullying victimization on school avoidance. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 10, 370-385. doi:10.1177/1541204012438926
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, 46(4), 431-453. doi:10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. doi:10.1037/a0035618
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Merell, K. W., Gueldner, B. A., Ross, S. W., & Isava, D. M. (2008). How effective are school bullying programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42. doi:10.1037/1045-3830.23.1.26
- Messing, C., & Bouma, G. (2011). Invoering passend onderwijs: Een complexe en ingrijpende operatie. *Jeugd en Co Kennis*, 5(3), 24-34. doi:10.1007/s12450-011-0027-2
- Moen, T. (2008). Inclusive educational practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59-75. doi:10.1080/00313830701786628
- Nederlands Jeugdinstituut (2015, Juni 11). *Sociale veiligheid wettelijk verplicht op scholen*. Verkregen van <http://www.nji.nl/nl/Actueel/Nieuws-over-de-jeugdsector/2015/Sociale-veiligheid-wettelijk-verplicht-op-scholen>
- Olweus, D. (2003). A profile of bullying at school. *Educational Leadership*, 60(6), 12-17. Verkregen van http://www.lhsenglish.com/uploads/7/9/0/8/7908073/olweus_profile_of_bullying.pdf

- Olweus, D., & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80(1), 124-134. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Peeters, M., Cillessen, A. H. N., & Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041-1052. doi:10.1007/s10964-009-9478-9
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: Comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53(2), 125-135. doi:10.1080/00131910120055552
- Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37, 151-163. doi:10.1207/S15326985EP3703_2
- Raskauskas, J., & Modell, S. (2011). Modifying anti-bullying programs to include students with disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 44(1), 60-67. Verkregen van <http://eric.ed.gov/?id=EJ940129>
- Repo, L., & Sajaniemi, N. (2015). Bystanders' roles and children with special educational needs in bullying situations among preschool-aged children. *Early Years: An International Research Journal*, 35(1), 5-21. doi:10.1080/09575146.2014.953917
- Rijksoverheid (2015a, Mei 27). *Aanpak pesten en cyberpesten*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/aanpak-pesten-en-cyberpesten>
- Rijksoverheid (2015b, Februari 10). *Passend onderwijs gaat definitief door*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/nieuws/2012/10/09/passend-onderwijs-gaat-definitief-door.html>
- Rijksoverheid (2015c, Februari 23). *Passend onderwijs voor elk kind*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/passend-onderwijs/passend-onderwijs-vanaf-schooljaar-2014-2015>
- Rijksoverheid (2015d, Maart 25). *Veilig leren en werken in het onderwijs*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/veilig-leren-en-werken-in-het-onderwijs/veiligheid-op-school>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J. H., Prinzie, P., & Telch, M. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34, 244-252. doi:10.1016/j.chiabu.2009.07.009

- Roberts, E. E. (2011). Teachers' perceptions of anti-bullying interventions and the types of bullying each intervention prevents. *Annual Review of Education Communication and Language Sciences*, 8, 75-85. Verkregen van http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume_8/roberts_vol8.pdf
- Rose, C. A., Espelage, D. L., & Monda-Amaya, L. E. (2009). Bullying and victimisation rates among students in general and special education: A comparative analysis. *Educational Psychology*, 29(7), 761-776. doi:10.1080/01443410903254864
- Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E., Espelage, D. L. (2011). Bullying in perpetration and victimization in special education: A review of literature. *Remedial and Special Education*, 32(2), 114-130. doi:10.1177/0741932510361247
- Schuman, H. (2007). Passend onderwijs: pas op de plaats of stap vooruit. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 266-287. Verkregen van http://www.indexvoorinclusie.nl/images/Passend_Onderwijs.pdf
- Skinner, A. T., Babinski, L. M., & Gifford, E. J. (2014). Teachers expectations and self-efficacy for working with bullies and victims. *Psychology in the Schools*, 51, 72-84. doi:10.1002/pits.21735
- Steunpunt Passend Onderwijs (2015, Mei 10). *Passend onderwijs, informatiegids voor ouders (herziene versie)*. Verkregen van <http://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2013/08/Informatiegids-Passend-Onderwijs-2014.pdf>
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? *Linking Research to Educational Practice Educational Researcher*, 39(1), 38-47. doi:10.3102/0013189X09357622
- 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(1), 27-56. doi:10.1007/s11292-010-9109-1
- 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(4), 1135-1143. doi:10.1037/a0036110
- Wienke, D., Anthonijsz, I., Abrahamse, S., Daamen, W., & Nieuwboer, A. (2014). *Beoordeling anti-pestprogramma's*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69(1), 27-35. doi:10.7227/RIE.69.3