

# Schoolbrede interventie- programma's

# 7

## 7.1 Inleiding

In dit hoofdstuk worden vier interventies besproken. De twee interventies die als eerste aan de orde komen, zijn speciaal ontwikkeld om pesten en victimisatie terug te dringen.

Het *Prima*-pakket (paragraaf 7.2) is in belangrijke mate gebaseerd op het oorspronkelijke programma van Olweus. De interventie die Olweus in Noorwegen ontwikkelde, kent maatregelen op meerdere niveaus (school, groep en individu), met als doel een brede mentaliteitsverandering te bewerkstelligen. De tweede antipestinterventie, *KiVa* (paragraaf 7.3), is van oorsprong een Fins programma. *KiVa* is ook gebaseerd op het idee dat een effectieve aanpak van pesten en victimisatie gebaat is bij het ingrijpen op meerdere niveaus tegelijkertijd (school, groep en individu). Kenmerkend voor het programma is de grote nadruk die wordt gelegd op het groepsproces. De benadering van pesten als groepsproces onderscheidt naast daders en slachtoffers ook andere rollen van kinderen die betrokken zijn bij het pesten (zie hoofdstuk 4).

De doelstelling van de andere twee interventies is breder dan pesten, maar deze programma's kunnen mogelijk ook een belangrijke bijdrage leveren aan de reductie van deze problematiek.

De *Kanjertraining* (paragraaf 7.4) beoogt sociaal vaardig gedrag en een positief klasklimaat te stimuleren en conflicten en gedragsproblemen te voorkomen of te verminderen. Er zijn onderdelen op het niveau van de school en op het niveau van de klas. *De Vreedzame School* stelt zich ten doel de sociale competentie en het democratisch burgerschap van leerlingen te vergroten (paragraaf 7.5). De interventie is niet specifiek gericht op (het reduceren van) pesten, maar beoogt een sociaal en moreel klimaat te scheppen dat ook in dit opzicht preventief werkt. Belangrijk hierbij is het werken aan een 'inclusief' groepsklimaat, waarbij niemand wordt buitengesloten.

Alle vier interventies in dit hoofdstuk zijn door de Commissie Anti-pestprogramma's beoordeeld als 'voorlopig goedgekeurd'. Dit betekent dat er volgens de Commissie nog aanvullende empirische of theoretische onderbouwing nodig is om deze interventies als antipestprogramma's te kunnen beschouwen. Het hoofdstuk sluit af met een bespreking van verschillende

meta-analyses die zijn uitgevoerd om de effectiviteit van schoolbrede interventieprogramma's te onderzoeken (paragraaf 7.6). Daarbij krijgt ook de vraag aandacht of schoolbrede antipestprogramma's even goed werken op de middelbare school als op de basisschool.

## 7.2 Prima – een schoolbreed antipestprogramma voor basisscholen (Minne Fekkes en Theo Paulussen)

### *Beschrijving programma*

#### *Doel*

Het tweejarige *Prima* programma (PROef-IMplementatie Anti-pestbeleid; [www.veiligheid.nl](http://www.veiligheid.nl)) wil pesten in het reguliere basisonderwijs voorkomen en verminderen door een combinatie van activiteiten op schoolniveau, groepsniveau en individueel niveau. Subdoelen van de interventie zijn:

- Leerkrachten, ouders en andere bij de school betrokken volwassenen en leerlingen hebben kennis over en zijn zich bewust van pestgedrag én zijn actief betrokken bij het veranderen van de situatie.
- De school heeft duidelijke afspraken over de aanpak van pesten en leeft deze consequent na.
- De school zorgt voor steun en bescherming van de slachtoffers van pesten.

#### *Doelgroep*

Primaire doelgroep van de interventie zijn leerlingen van alle groepen in het reguliere basisonderwijs. Voor groep 6, 7 en 8 is lesmateriaal ontwikkeld. Secundaire doelgroep zijn de ouders van de leerlingen; intermediairs zijn de directie en de leerkrachten op de basisscholen.

#### *Soort interventie*

*Prima* is een universeel preventieprogramma dat zich richt op het voorkomen van pesten op de hele school. Daarnaast heeft *Prima* ook onderdelen die onder geïndiceerde preventie vallen. Deze richten zich op de slachtoffers en de daders om te zorgen dat het pesten niet verergert, maar juist stopt. Dit kan voorkomen dat kinderen in de GGZ of jeugdzorg terechtkomen. *Prima* valt als interventie ook onder behandeling, met name via identificatie van pestgevallen en het oplossen en begeleiden van pestgevallen. Verder valt *Prima* onder de voortgezette zorg: na twee jaar maken de *Prima*-begeleiders afspraken met de school voor verdere ondersteuning en continuering van het antipestbeleid.

#### *Theoretische onderbouwing*

*Prima* is gebaseerd op het programma van de Noorse onderzoeker Dan Olweus. Dit programma gaat uit van risicofactoren op meerdere niveaus (zie hoofdstuk 3), waaronder kind, ouders, groep/klas en school. Olweus geeft aan dat het is belangrijk is om een schoolomgeving (en idealiter ook een thuisomgeving)

te creëren die gekarakteriseerd wordt door warmte, positieve belangstelling en betrokkenheid van volwassenen enerzijds, en door stevige grenzen aan onacceptabel gedrag anderzijds. Daarnaast noemt Olweus het belangrijk om consequent niet-vijandige en niet-fysieke sancties toe te passen in het geval van overtreding van de grenzen en regels. Deze laatste punten houden ook in dat er een zekere mate van monitoring en surveillance plaatsvindt van de activiteiten van de leerlingen binnen en buiten school. In Noorwegen leidde dit programma tot een afname van het pestgedrag met 50% of meer (Olweus, 1993). Ook ander antisociaal gedrag, zoals vandalisme en spijbelen, nam af. Daarnaast verbeterde het sociale klimaat in de klas. Naast de ideeën van Olweus op het gebied van antipestbeleid zijn ook de wetenschappelijke inzichten over de verschillende rollen die kinderen hebben bij pesten als groepsproces (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996; Salmivalli, 2010) geïntegreerd in de nieuwe versie van *Prima*.

In Nederland heeft *Prima* een aantal ontwikkelingsfases doorgemaakt (zie Fekkes & Paulussen, 2012). We beschrijven hier de versie van 2013.

### *Inhoud*

*Prima* kent maatregelen op schoolniveau, groepsniveau en individueel niveau. Daarnaast worden ouders bij het programma betrokken. Gedurende twee schooljaren worden er op deze niveaus stapsgewijs activiteiten ingevoerd. Scholen kunnen alle activiteiten zelfstandig invoeren, maar kunnen hier ook de hulp van een professionele begeleider bij inhuren. Opname van antipestactiviteiten in het schoolbeleid stimuleert blijvende aandacht voor de antipestmaatregelen. Het streven is om uiteindelijk te komen tot een mentaliteitsverandering van de gehele school. Daartoe worden de hierna genoemde maatregelen genomen.

#### Maatregelen op *schoolniveau*:

- deelname van de leerkrachten aan een E-learning module, waarin docenten leren over pestgedrag en hoe om te gaan met pestsituaties;
- het opzetten van een Kernteam Pesten dat de invoering van het *Prima*-antipestbeleid coördineert;
- het instellen van een schoolbreed antipestbeleid en een gedragscode over het omgaan met pesten op school;
- het opstellen van een surveillanceplan: toezicht op de speelplaats tijdens pauzes en overblijven;
- het verzorgen van een ouderavond over de *Prima*-methode op school;
- het afnemen van de *Prima*-Pestmeter voor leerkrachten en ouders. De versie voor leerkrachten bevat 35 vragen en verschaft inzicht in de beginsituatie van de school wat betreft de pestaanpak. De school ontvangt daarna tips om haar pestbeleid te verbeteren en krijgt tools aangereikt waarmee ze aan de slag kan. De Pestmeter voor ouders is een digitale vragenlijst met zestien vragen, die ingevuld moet worden door circa dertig ouders. De resultaten laten zien hoe ouders denken over de aanpak van pesten op de school.

*Maatregelen op groepsniveau:*

- het maken van groepsafspraken over pesten;
- het regelmatig voeren van groeps gesprekken over de groepsregels;
- het geven van een lessenserie over pesten in groep 6, 7 en 8;
- het organiseren van een ouderbijeenkomst per groep;
- het afnemen van de *Prima*-Pestmeter bij alle leerlingen van de bovenbouw en het bespreken van de resultaten met docenten en schoolleiding. De *Prima*-Pestmeter is een internetvragenlijst voor kinderen van groep 6 tot en met 8 over zelf pesten en gepest worden. De pestmeter is gebaseerd op de Bullying Questionnaire van Olweus (zie hoofdstuk 2).

*Maatregelen op individueel niveau:*

- het onmiddellijk ingrijpen door de leerkracht als er gepest wordt;
- het systematisch onderzoeken door de leerkracht van vermoedens van pesten;
- een protocol gericht op het voeren van gesprekken door de leerkracht met ouders en slachtoffers;
- een protocol gericht op het voeren van gesprekken door de leerkracht met de ouders van de betrokken kinderen;
- het doorverwijzen van leerlingen naar hulpverlenende instanties, wanneer blijkt dat ze niet op de hiervoor genoemde manieren geholpen kunnen worden.

Voor het hele programma voeren scholen gedurende twee jaar stapsgewijs de *Prima*-aanpak uit. Om scholen bij deze aanpak te ondersteunen, zijn er verschillende tools gemaakt: een overkoepelende handleiding, de E-learningmodule, het lespakket bij de film *Spijt!*, de *Prima*-Pestmeter en extra ondersteuning door *Prima*-begeleiders. De gecertificeerde begeleiders kunnen ingeschakeld worden voor aanvullende activiteiten zoals een workshop over *Prima*, een face-to-face training, een adviesgesprek over de Pestmeter-resultaten, een ouderbijeenkomst en intervisie. *Prima*-begeleiders zijn vooral afkomstig uit de regionale GGD en/of de onderwijsbegeleidingsdienst (OBD). Zij krijgen ondersteuning van het instituut [Veiligheid.nl](http://www.veiligheid.nl). Scholen kunnen echter ook kiezen voor één of meer losse onderdelen uit de *Prima*-aanpak ([www.veiligheid.nl](http://www.veiligheid.nl)).

*Verskil met de vorige Prima-versie*

Het belangrijkste verschil met de vorige versie van *Prima* is dat in de nieuwe versie de verschillende onderdelen als modules door scholen kunnen worden toegepast. Scholen hoeven dus niet alle onderdelen tegelijk uit te voeren, maar kunnen ervoor kiezen om slechts enkele onderdelen uit te voeren. Dit vergroot voor scholen de mogelijkheid om het *Prima*-programma in te passen binnen hun huidige schoolbeleid.

### *Kosten*

De materialen van het *Prima*-pakket bestaan uit een handleiding voor docenten, inclusief Pestmeter, en leerlingboekjes. De kosten voor de docentenhandleiding zijn € 0,80, en voor de leerlingboekjes € 0,37 per stuk. De film 'Spijt' op dvd kost € 7,95 (www.kenmerk.nl). De e-learning module en de *Prima*-Pestmeter zijn gratis. Indien een school ondersteuning wenst van een gecertificeerde *Prima*-begeleider, dan kan ze afspraken maken over het aantal uren benodigde ondersteuning. Scholen kunnen dus zelf bepalen hoeveel ze aan begeleidingskosten willen uitgeven.

### *Effectonderzoek*

#### *Steekproef*

Gedurende twee schooljaren (2005-2006 en 2006-2007) is een onderzoek verricht onder 2858 leerlingen in groep 6, 7 en 8 van 49 basisscholen in de regio Rotterdam (Van Dorst, Crone, Dusseldorp, Wiefferink & Paulussen, in voorbereiding; Hoekstra, Ter Beek, Wiefferink & Buijs, 2007). Zevenentwintig scholen werkten volgens de *Prima*-methode (de interventiescholen). Het ging hierbij om een eerdere versie van de *Prima*-methode, waarbij het volledige tweejarige programma werd ingevoerd onder begeleiding van een *Prima*-trainer en waarbij van scholen werd verwacht dat zij alle *Prima*-onderdelen in de praktijk gingen uitvoeren (zoals beschreven in de vorige druk van het boek; Fekkes & Paulussen, 2012). De andere 22 scholen stond het vrij een eigen beleid ten aanzien van pesten te volgen (de controlescholen). Deelnemende scholen werden op basis van eigen voorkeur toegewezen aan een van beide onderzoekcondities (quasi-experimenteel pre-test/post-test design met een controlegroep).

#### *Uitkomstmaten en meetmomenten*

De leerlingen hebben viermaal de *Prima*-Pestmeter ingevuld. Dit gebeurde rond de herfstvakantie en vóór de zomervakantie in schooljaar 2005-2006 en opnieuw in 2006-2007. Tussen de eerste en de tweede meting werd elk schooljaar het *Prima*-programma op de interventiescholen uitgevoerd.

Voor de analyse van effecten zijn uit de vragenlijst twee maten gedestilleerd: een dichotome maat (het percentage kinderen dat dader c.q. slachtoffer is) en een samengestelde (continue) maat. De dichotome maat was gebaseerd op het antwoord op één vraag voor gepest worden ('Hoe vaak ben je de afgelopen drie maanden op school gepest?') en op één vraag voor pesten ('Hoe vaak heb jij de afgelopen drie maanden meegedaan aan het pesten van andere leerlingen op school?'). Een leerling wordt dader of slachtoffer genoemd wanneer hij/zij twee tot drie keer per maand of vaker pest of gepest wordt (Solberg & Olweus, 2003; zie ook hoofdstuk 2). De samengestelde maat bestond uit de somscore van de antwoorden op acht vragen: één algemene vraag en zeven vragen over verschillende vormen van gepest worden of pesten. Daarnaast hielden leerkrachten en schoolleiding logboeken bij en vulden zij vragenlijsten in over de uitvoering

van de *Prima*-methode. Ook leerkrachten op de controlescholen hielden logboeken bij over hun activiteiten met betrekking tot pesten.

### *Integriteit*

Uit de logboeken, vragenlijsten en de interviews met docenten bleek dat de interventiescholen het antipestprogramma over het algemeen goed uitvoerden op alle drie de niveaus. Op schoolniveau liet aanpassing van de inrichting van het schoolplein echter vaak te wensen over. Op klasniveau gaven veel leerkrachten maar de helft van het bedoelde zestal lessen.

Uit de logboekregistraties bleek dat ook controlescholen op schoolniveau een gedragscode opstelden, ouders informeerden over activiteiten op school om pesten tegen te gaan, registraties bijhielden van pestincidenten op school en in een aantal gevallen zelfs het schoolplein aanpasten. Verder werden op klasniveau ook door docenten van de controlescholen gedragsregels opgesteld, zichtbaar opgehangen en met enige regelmaat met leerlingen besproken.

### *Resultaten*

Omdat de resultaten betrekking hebben op de vorige versie van *Prima*, vatten we ze hier samen (voor een uitgebreidere beschrijving zie Fekkes & Paulussen, 2012). De resultaten laten zien dat aan het einde van het eerste schooljaar de *mate van gepest worden* significant sterker was gedaald op de interventiescholen dan op de controlescholen (Cohen's  $d = 0,11$ ). Na twee jaar bleek de mate van gepest worden nog verder te zijn afgenomen, maar was het verschil tussen de interventiescholen en de controlescholen niet meer significant. *De mate van pesten* bleek na een jaar ongeveer evenveel gedaald op de interventiescholen als op de controlescholen en was daarom niet significant verschillend. Aan het eind van het tweede onderzoeksjaar was het niveau van pesten nog verder gedaald, maar dat gold weer in gelijke mate voor de interventie- en de controlescholen.

*Het percentage leerlingen dat gepest wordt* (dichotome maat) was aan het eind van het eerste jaar op de interventiescholen én de controlescholen met ongeveer 31% afgenomen (geen significant verschil). Aan het eind van het tweede onderzoeksjaar was het percentage slachtoffers op de interventiescholen gereduceerd met 56, maar was het verschil met de controlescholen weer niet significant. Voor *het percentage leerlingen dat pest* was er na een jaar en ook na twee jaar een even grote daling op de interventiescholen als op de controlescholen (reductie met respectievelijk 22% en 29%).

De resultaten gaven verder aan dat het uitvoeren van meer *Prima*-activiteiten op individueel niveau in het eerste (maar niet het tweede) schooljaar samengaat met een sterkere afname van pesten én gepest worden.

Omdat in andere onderzoeken het niveau van pestgedrag voor de onderzochte leeftijdsgroep (9- tot 11-jarigen) constant bleef of zelfs steeg (zie Fekkes et al., 2006), is het aannemelijk dat de grote daling op de interventie- en controlescholen niet het gevolg is van het natuurlijk verloop, maar in beide groepen kan worden toegeschreven aan antipestactiviteiten (hierbij dient te worden opgemerkt dat ander onderzoek wel een lichte daling van pestgedrag met 5% per jaar

laat zien; Veenstra, 2014; zie ook paragraaf 7.3 en hoofdstuk 1). Er zijn indicaties dat deelname aan het onderzoek ertoe leidde dat de controlescholen eveneens een actiever antipestbeleid gingen voeren (Fekkes & Paulussen, 2012). De controlegroep kan derhalve als een actieve controlegroep worden beschouwd (zie hoofdstuk 6). Een andere mogelijke verklaring voor het uitblijven van verschillen in het tweede onderzoeksjaar is dat op de interventiescholen niet alle *Prima*-suggesties zijn opgevolgd (zie *Integriteit*).

De Erkenningscommissie Interventies heeft op 26 juni 2014 de huidige versie van *Prima* beoordeeld als 'goed onderbouwd' ([www.nji.nl](http://www.nji.nl); de *vorige* versie gold als 'effectief volgens goede aanwijzingen').

### Conclusie

De *Prima*-methode is een schoolbreed programma met antipestmaatregelen op schoolniveau, groepsniveau en individueel niveau. Het doel is om hierbij te komen tot een langdurig antipestbeleid dat wordt opgenomen in het algemene beleid van de school. Het programma is in 2013 op onderdelen aangepast. Effectonderzoek naar de vorige versie van *Prima* na één jaar zorgde voor een afname van gepest worden (slachtofferschap). Na twee jaar was dat effect verdwenen, omdat de controlegroep een vergelijkbare daling liet zien. Deze daling kan mogelijk aan de antipestactiviteiten op de scholen in beide groepen worden toegeschreven. Het effectonderzoek toonde de werkzaamheid van *Prima* (nog) niet aan, met name niet op langere termijn. Omdat *Prima* inmiddels is aangepast, zal aanvullend onderzoek plaatsvinden om de effecten van deze nieuwe versie te kunnen beoordelen.

## 7.3 Het KiVa-antipestprogramma: de cruciale rol van de groep (Gijs Huitsing en René Veenstra)

### Beschrijving programma

#### Doel

*KiVa* is een van oorsprong Fins antipestprogramma. *KiVa* beoogt leerlingen, leerkrachten en ouders adequaat op te laten treden tegen pesten ([www.kivaschool.nl](http://www.kivaschool.nl); Veenstra et al., 2013). Het is belangrijk dat ze weten wat pesten is, hoe ze het kunnen voorkomen en daarnaast hoe ze pesten kunnen signaleren en aanpakken als het zich voordoet.

Het belangrijkste doel van *KiVa* is dat pesten op scholen sterk afneemt. Een nevendoeel is dat daardoor welbevinden, motivatie en schoolprestaties van alle leerlingen op *KiVa*-scholen zullen verbeteren (Salmivalli, Garandeau & Veenstra, 2011). Ook het welbevinden van leerkrachten zal verbeteren, omdat *KiVa*-leerkrachten beter zijn toegerust om pesten aan te pakken, waardoor er een betere sfeer in de klas ontstaat.

### *Doelgroep*

*KiVa* bestaat uit drie pakketten voor kinderen van verschillende leeftijden: *unit 1* voor de onderbouw van de basisschool (groep 1-4), *unit 2* voor de midden- en bovenbouw (groep 5-8) en *unit 3* voor het voortgezet onderwijs. In Nederland is *unit 2* inmiddels ingevoerd en geëvalueerd (zie Veenstra et al., 2013). Invoering en evaluatie van *units 1* en *3* is in voorbereiding.

Leerkrachten voeren in *KiVa* niet alleen het programma uit, maar vormen ook een intermediaire doelgroep voor interventie. Leerkrachten leren in *KiVa* een normatief voorbeeld te zijn voor leerlingen. Ze moeten duidelijk laten zien dat ze tegen pesten zijn, dat ze in staat zijn om effectief tegen pesten op te treden en dat, indien nodig, ook doen.

### *Soort interventie*

*KiVa* is een universeel preventief antipestprogramma. Het universele karakter van *KiVa* wordt duidelijk in de schoolbrede systematische aanpak van pesten op leerling-, klas- en schoolniveau. Daarnaast zijn er geïndiceerde preventieve interventies om pestincidenten op te lossen. Hiervoor is op elke deelnemende school een *KiVa*-team opgericht, bestaande uit drie volwassenen (leerkrachten, intern begeleiders) die zijn getraind om pesten aan te pakken. Leerkrachten, leerlingen en ouders kunnen pestproblemen melden bij het *KiVa*-team.

### *Theoretische onderbouwing*

Drie theoretische uitgangspunten staan centraal in *KiVa*. Als eerste de rolbenadering bij pesten. Het is belangrijk om interventies in een antipestprogramma niet alleen te richten op daders en slachtoffers, maar ook op de andere leerlingen die een rol spelen bij het voortduren van het pestprobleem: meelopers, aanmoedigers, verdedigers en buitenstaanders (zie de hoofdstukken 2 en 4). Het aantrekkelijke van de rolbenadering is dat de aandacht niet gericht is op specifieke leerlingen, omdat iedereen in de groep wel een bepaalde rol heeft. De sleutel tot het terugdringen van pesten ligt vaak bij omstanders die niet direct bij het pesten zijn betrokken.

Ten tweede gaat *KiVa* uit van de goede sociale positie die daders vaak hebben. Daders zijn meestal populaire en opvallende leerlingen in de klas. Juist doordat daders aanzien genieten, staan ze veel sterker dan hun slachtoffers. Dit is iets wat *KiVa* probeert te veranderen.

Het derde uitgangspunt is dat pesten pas kan stoppen als leerkrachten er daadkrachtig tegen optreden, waardoor de groepsnorm onder leerlingen verandert ('we willen dat pesten stopt'). Doordat op *KiVa*-scholen leerkrachten en leerlingen overduidelijk tegen pesten zijn en voor slachtoffers opkomen, kunnen de opbrengsten voor daders (zoals aanzien) verminderen en daarmee samenhangend hun motivatie om te pesten.

### *Inhoud*

*KiVa* heeft een uitgebreid pakket aan maatregelen. Voordat het schooljaar begint, volgt bij voorkeur het hele team (inclusief directie) een *tweedaagse*



*STARTtraining* over preventie en aanpak van pesten. Dag één gaat over *KiVa* in de klas: het geven van de lessen en het voeren van groeps gesprekken; dag twee betreft vooral het aanpakken en oplossen van pesten als het toch plaatsvindt en de implementatie en borging op school. *KiVa* geeft leerkrachten kennis en vaardigheden om positieve groepsvorming te stimuleren en rust in de groep te bewaren.

Een belangrijk onderdeel van *KiVa* vormen *tien thema's met diverse lessen* die leerkrachten gedurende het schooljaar geven. De lessen zijn gericht op het preventief werken aan groepsvorming en het bieden van een veilige leeromgeving, met thema's als groepsdruk, communicatie, respect en (het herkennen, oplossen en voorkomen van) pesten. De lessen hebben aantrekkelijke werkvormen: onder meer oefeningen, discussies, groepswork en rollenspelen. De groep neemt na elk thema een klassenregel aan (bijvoorbeeld: 'we helpen gepeste kinderen'). Aan het einde van de serie thema's tekenen de leerlingen een contract dat bestaat uit alle regels die het afgelopen jaar zijn aangenomen.

De vaardigheden die leerlingen in de lessen leren, kunnen ze oefenen in een interactief *computerspel*. In het spel kiezen leerlingen een karakter waarmee ze door een virtuele school lopen en daar in aanraking komen met verschillende situaties. Centraal staat hierbij het verwerven van kennis over pesten (ik weet), het leren en oefenen van strategieën om pesten tegen te gaan (ik kan) en het aanmoedigen van leerlingen om deze strategieën ook toe te passen op hun eigen school (ik doe).

Om het team te activeren, start het begin van het schooljaar met een *teamvergadering* waarin aan de orde komt wat het betekent om een *KiVa*-school te zijn. Pauzesurveillanten dragen *KiVa*-hesjes die hun zichtbaarheid verbeteren en iedereen herinneren aan de *KiVa*-normen. In september /oktober vindt ook een *ouderavond* plaats. Voor ouders is op de website informatie beschikbaar over pesten en wat er tegen kan worden gedaan.

De *KiVa*-teams van verschillende scholen uit dezelfde regio komen twee keer per jaar bijeen in *ervaringsgroepen* om voortgang en ervaringen met *KiVa* te bespreken. Met intervisie en collegiale consultatie delen de teams kennis en informatie.

Als zich pestproblemen voordoen, wordt allereerst geprobeerd om deze op te lossen in de groep met curatieve groeps gesprekken. Lukt dit niet of is de sfeer onveilig, dan houdt het *KiVa*-team individuele gesprekken en groeps gesprekken met daders en slachtoffers en een aantal klasgenoten die worden aangemoedigd om de gepeste leerling(en) te verdedigen. Als er sprake is van complexe pestproblematiek of ingewikkelde groepsproblemen, is *coaching en begeleiding* van ervaren *KiVa*-schoolbegeleiders beschikbaar om leerkrachten te ondersteunen en leerlingen met complexe individuele problematiek door te verwijzen als dat nodig is.

Tot slot vullen leerlingen twee keer per schooljaar (oktober en mei) vragenlijsten in. Op basis van de gegevens van deze *monitor* krijgen leerkrachten en *KiVa*-teams inzicht in het welbevinden van leerlingen, de groepsprocessen van elke groep en mogelijke problemen met pesten in de groep.

### *Kosten*

De evaluatie en verdere ontwikkeling van *KiVa* in Nederland vindt plaats onder verantwoordelijkheid van het *KiVa*-consortium. Hieraan nemen zowel mensen uit de wetenschap (Rijksuniversiteit Groningen) als de onderwijspraktijk (schoolbegeleidingsdiensten) deel. De praktische uitvoering wordt verricht door een zelfstandige *KiVa* BV, die verantwoordelijk is voor de landelijke implementatie. Alle onderdelen van *KiVa* (online monitoring, lesmateriaal, computerspel, folders en website) zijn nu voor alle basisscholen in Nederland beschikbaar. Actuele prijzen van *KiVa* zijn te vinden op de website [www.kivaschool.nl](http://www.kivaschool.nl).

### *Effectonderzoek*

#### *Onderzoeksopzet en steekproef*

*KiVa* is inmiddels in Finland en Nederland geïntroduceerd en geëvalueerd. Het effectonderzoek van *KiVa* voldoet aan belangrijke standaarden van goed interventieonderzoek. Het gebruikt een gerandomiseerd experimenteel design (zie hoofdstuk 6), dat scholen willekeurig aan de interventie- of controleconditie toewijst. Voor de evaluatie van *unit 2* in Nederland (zie Veenstra et al., 2013) zijn 99 scholen willekeurig toegewezen aan de controlegroep (33 in totaal) en de interventiegroep (66 *KiVa*-scholen). Doordat controlescholen doorgaan met hun gebruikelijke aanpak van pesten, vormen ze een afspiegeling van de gebruikelijke pestaanpak van Nederlandse scholen. *Unit 2* is in Finland geëvalueerd met een vergelijkbare onderzoeksopzet met 39 controlescholen en 39 *KiVa*-scholen (zie Kärnä et al., 2011b). Daarnaast is *KiVa* in Finland ook geëvalueerd voor *units 1* en *3* (zie Kärnä et al., 2013) en is de effectiviteit van de landelijke implementatie van *KiVa* onderzocht bij 888 scholen met 150.000 leerlingen (zie Kärnä et al., 2011a).

#### *Uitkomstmaten*

Leerlingen vullen op internet vragenlijsten in op meerdere meetmomenten: aan het einde van het schooljaar voorafgaand aan de interventie (in Nederland in mei 2012), gedurende de interventie (oktober 2012, mei 2013, oktober 2013) en aan het einde van de interventie (mei 2014).

De belangrijkste uitkomstmaten zijn de mate waarin leerlingen dader of slachtoffer van pesten zijn. De eerste methode om dit vast te stellen maakt gebruik van zelfrapportage (Olweus, 1996), waarbij leerlingen informatie over zichzelf geven. De zelfrapportage betreft een globale vraag en tien specifieke vragen over verschillende vormen van pesten, zoals fysiek, verbaal, relationeel en digitaal pesten.

De tweede methode is een netwerkvragenlijst, waarbij klasgenoten aangeven wie bijvoorbeeld daders en slachtoffers van pesten zijn (zie ook hoofdstuk 2). De nominaties vragen niet alleen naar daders en slachtoffers, maar tevens naar de andere rollen bij het pesten. Met deze informatie is het ook mogelijk om het netwerk van de klas te maken: wie wordt door wie gepest of juist verdedigd (zie

ook hoofdstuk 4). Veel uitkomstmaten staan uitgebreid beschreven in Kärnä et al. (2011b).

### Resultaten

In Finland deden *KiVa*-scholen het op alle vlakken beter dan controlescholen. Uitgebreide analyses (Kärnä et al., 2011b) van de zelfrapportages laten zien dat kinderen op *KiVa*-scholen minder gepest worden (Cohen's  $d = 0,17$ ) en minder pesten (Cohen's  $d = 0,10$ ), negatiever over pesten denken (Cohen's  $d = 0,06$ ), meer empathie voor slachtoffers hebben (Cohen's  $d = 0,06$ ) en met meer plezier naar school gaan (Cohen's  $d = 0,10$ ). Ook aan nominaties door klasgenoten is te zien dat kinderen minder pesten (Cohen's  $d = 0,14$ ) en minder worden gepest (Cohen's  $d = 0,33$ ), en dat er minder meelopers (Cohen's  $d = 0,14$ ) en meer verdedigers zijn (Cohen's  $d = 0,08$ ).

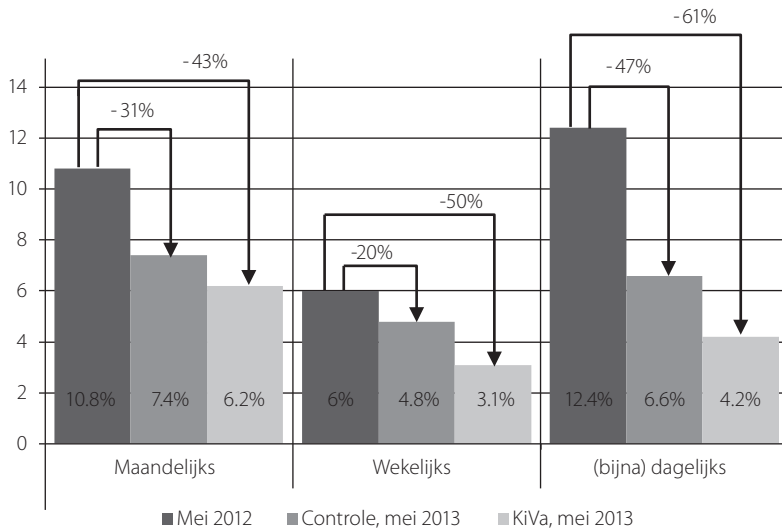
De afname van pesten geldt voor alle zelfgerapporteerde vormen van pesten. Naast traditionele vormen van pesten, zoals verbaal, fysiek of relationeel pesten, neemt op *KiVa*-scholen ook het cyberpesten af (Salmivalli, Kärnä & Poskiparta, 2011).

Recent onderzoek naar mediators (zie hoofdstuk 6) laat zien dat op *KiVa*-scholen leerlingen negatiever over pesten denken, dat meer klasgenoten verdedigen en dat leerkrachten sterker tegen pesten optreden (Saarento, Boulton & Salmivalli, 2014). Dit leidt vervolgens tot een vermindering van pesten. Bij analyses van pesten op klasniveau is de houding van de leerkracht zelfs de enige mediator van *KiVa*. Dit maakt duidelijk dat leerkrachten belangrijke rolmodellen zijn voor leerlingen.

Voor de Nederlandse evaluatie zijn vooralsnog alleen beschrijvende resultaten beschikbaar (Veenstra, 2014). In figuur 7.1 is het percentage kinderen te zien dat zelf aangeeft (zelfrapportages) gepest te worden, respectievelijk maandelijks, wekelijks en (bijna) dagelijks. Controlescholen en *KiVa*-scholen verschillen niet bij de voormeting in mei 2012; 29% van de kinderen werd gepest. Een jaar later is het pesten bij de controlescholen afgenomen naar 18,5% (een daling van 35%). Een verklaring voor de afname bij controlescholen is het leeftijdseffect (het percentage gepeste kinderen neemt in de regel per opeenvolgend schooljaar met 5% af) en een cohorteffect (in het schooljaar 2012-2013 is er veel aandacht voor pesten geweest).

Op *KiVa*-scholen nam het pesten sterker af, in totaal met 53%. De afname is het sterkst bij kinderen die het meest werden gepest. Ondanks de positieve resultaten werd nog steeds 13,5% van de kinderen op *KiVa*-scholen gepest. Deze beschrijvende resultaten dienen te worden gevolgd door meer geavanceerde analyses (vergelijkbaar met Kärnä et al., 2011b), om ook de vraag te beantwoorden 'Welke elementen van *KiVa* Werken, Wanneer, voor Wie en Waarom' (zie hoofdstuk 6).

De Erkenningscommissie Interventies heeft *KiVa* beoordeeld als 'goed onderbouwd' ([www.nji.nl](http://www.nji.nl); 16-01-2014).



Figuur 7.1 Percentage slachtoffers van pesten op controlescholen en *KiVa*-scholen bij voor- en nameting (Veenstra, 2014)

### Integriteit

Leerkrachten houden de uitvoering van *KiVa* systematisch bij. Na elke les vullen ze een korte vragenlijst in over de uitvoering van de lessen en hun ervaringen. Om het naleven van *KiVa* te bevorderen, krijgen scholen *KiVa-certificaten* als:

- de essentiële *KiVa*-elementen (lessen, computerspel, hesjes) goed worden toegepast;
- *KiVa*-scholen (*KiVa*-team, leerkrachten, conciërges) aanwezig zijn bij de STARTtraining en bij *KiVa*-conferenties;
- *KiVa*-teams aanwezig zijn bij ervaringsbijeenkomsten;
- uit de monitoring blijkt dat er weinig structurele pestproblemen zijn;
- begeleiding wordt toegestaan als er ondanks *KiVa* toch een pestprobleem ontstaat;
- signalen van ouders adequaat worden behandeld.

### Conclusie

*KiVa* is een schoolbreed preventief antipestprogramma met een uitgebreid pakket aan maatregelen om pesten te voorkomen. Daarnaast zijn er geïndiceerde interventies om pestincidenten op te lossen. *KiVa* is gebaseerd op de rolbenadering bij pesten, de goede sociale positie van ouders en de rol van leerkrachten als positieve rolmodellen. *KiVa* benadrukt niet alleen dat de groep belangrijk is, maar levert concrete materialen en oefeningen om empathie en antipesthouding te vergroten en leerkrachten en leerlingen effectiever te laten optreden tegen pesten. *KiVa* heeft succesvolle resultaten behaald in Finland en ook de

eerste uitkomsten in Nederland lijken veelbelovend. Door de commissie anti-pestprogramma's is *KiVa* voorlopig goedgekeurd.

#### 7.4 Kanjertraining: een schoolbrede interventie voor een veilig klimaat op school (Lilian Vlieg en Annemieke Oudman)

##### *Beschrijving programma*

###### *Doel*

De *Kanjertraining* heeft als doel sociaal vaardig en respectvol gedrag te stimuleren en sociale problemen, zoals pesten, conflicten, uitsluiting en sociaal teruggetrokken gedrag, te voorkomen of te verminderen. Daarnaast beoogt de *Kanjertraining* het welbevinden te vergroten bij kinderen en jongeren ([www.kanjertraining.nl](http://www.kanjertraining.nl)). Op groepsniveau betekent dit dat een veilige sfeer in de klas wordt behouden of gecreëerd, zodat de klas (weer) tot leren komt.

###### *Doelgroep, type training en soort interventie*

De *Kanjertraining* kent drie varianten:

- De leerkracht geeft de training klassikaal aan leerlingen in het regulier en speciaal basisonderwijs (groep 1 tot en met 8) en klas 1 en 2 van alle typen voortgezet onderwijs. In deze setting is niet altijd sprake van sociale problemen. De training wordt schoolbreed ingezet en er is sprake van een *universeel preventieve interventie*.
- In een intensievere vorm geeft een psycholoog de training aan sociaal vastgelopen klassen van het regulier en speciaal basisonderwijs en het voortgezet onderwijs. Leerkrachten, ouders en directie worden nauw betrokken. Deze crisisinterventie is een *geïndiceerde preventie* (zie ook hoofdstuk 6). De psycholoog geeft een informatieavond aan ouders voordat de training in de klas start. De ouders worden uitgenodigd de training in de klas bij te wonen.
- Psychologen en orthopedagogen geven de training in psychologenpraktijken aan groepjes kinderen met psychosociale problemen en hun ouders. De problemen zijn verschillend van aard. Kinderen zijn bijvoorbeeld te bang of juist te agressief, ze worden gepest of hangen de clown uit in de klas. Dit is een *reguliere behandeling*, waarbij de ouders de intermediaire doelgroep vormen. Voor kinderen tussen 8 en 12 jaar wordt de methode gebruikt die op school voor groep 6 bestemd is, maar dan met een oudercursus erbij.

###### *Theoretische onderbouwing*

Sociale problemen ontstaan vaak door een gebrek aan sociale vaardigheden, door cognitieve vervormingen in de sociale-informatieverwerking en/of door interacties met andere kinderen die probleemgedrag laten zien in de groep (zie paragraaf 3.3). De *Kanjertraining* vermindert en voorkomt sociale problemen

en stimuleert pro sociaal gedrag door het oefenen van sociale vaardigheden en cognitieve technieken. De aanpak hierbij is dat leerkrachten en psychologen uitgaan van intrinsieke motivatie en verantwoordelijkheid van het kind om positief gedrag te laten zien. Sociale problemen manifesteren zich vaak in groepsinteracties en kunnen daarom het best in groepen worden aangepakt (Salmivalli, 1999). De *Kanjertraining* wordt altijd gegeven in groepen die bestaan uit kinderen met verschillende problematiek. De omgeving van het kind (ouders, leerkracht, school) wordt actief betrokken of ook getraind.

### *Inhoud*

#### Visie op pesten

De *Kanjertraining* vindt het in peestsituaties niet zinvol kinderen te bestempelen als dader of slachtoffer. De *Kanjertraining* maakt onderscheid tussen de wereld van vertrouwen (de witte pet, gecombineerd met zwart, rood en geel, zie 'Groepsniveau') waarin alle kinderen tot hun recht komen en de wereld van wantrouwen (waarin de witte pet ontbreekt). Pestproblematiek doet zich voor in de wereld van wantrouwen. Om die reden richt de *Kanjertraining* zich op het bevorderen en versterken van het onderling vertrouwen in de groep. Is er veel wantrouwen in de groep, dan worden zowel de leerlingen, alsmede hun leerkrachten en ouders nadrukkelijk bij de Kanjeraanpak betrokken.

De *Kanjertraining* bevat onderdelen op schoolniveau en groepsniveau.

#### Schoolniveau:

- Kanjerbeleid: pest(gedrags)protocol beschrijft wat verwacht wordt van leerkrachten, kinderen en ouders: handel bijvoorbeeld met respect voor alle partijen en wees oplossingsgericht;
- Kanjerleerkrachtgedrag: de leerkracht geeft het goede voorbeeld en handelt ook buiten de Kanjerlessen op de Kanjermanier;
- de ouders worden betrokken door ouderavond, informatie geven en open lessen;
- de directie treedt helder op bij grensoverschrijdend gedrag: zij spreekt ouders en kinderen aan op hun verantwoordelijkheid; er is geen excuus voor wangedrag;
- de Kanjercoördinator wordt opgeleid om het team te ondersteunen in implementatie en borging, de Kanjerschool-implementatiechecklist helpt hierbij;
- het Kanjervol- en adviessysteem voor kind, leerkracht en ouders waarin onder andere pesten wordt gemonitord (positief beoordeeld door de COTAN, vanaf augustus 2014 wordt de leerlinglijst gebruikt als maat voor 'sociale opbrengst' door de Onderwijsinspectie);
- TSO- en BSO-medewerkers kunnen worden opgeleid in het handelen op de Kanjermanier.

## Groepsniveau:

- wekelijkse lessen van ongeveer 45 minuten, die het hele jaar door gegeven kunnen worden, uit (werk)boeken begeleid met digibordmateriaal;
- thema's: onder andere jezelf voorstellen, complimenten geven en ontvangen, gevoelens en grenzen aangeven en omgaan met pesten, belangstelling tonen, vriendschap, kritiek geven en ontvangen;
- rollenspelen met petten: Je bent niet een type, maar je gedraagt je op een bepaald moment in een bepaalde situatie zo. Bewustwording van je gedrag en van je keuze hierin:
  - o zwarte pet (vlerk): brutaal, agressief, dominant, te krachtig gedrag;
  - o rode pet (aap): onverschillig, meeloop- en uitlachgedrag;
  - o gele pet (konijn): verlegen, bang, sociaal-faalangstig gedrag;
  - o witte pet (kanjer/tijger): sociaal vaardig, authentiek (dat wil zeggen: doe je niet anders voor dan je werkelijk bent, wees eigen), betrouwbaar en oplossingsgericht gedrag. Wordt deze pet gecombineerd met de andere petten, dan laat een kind leiderschap en prettig stoer gedrag zien; blijmoedigheid, optimisme en humor; bescheidenheid, vriendelijkheid, wellevendheid;
- poster met Kanjerafspraken behorende bij de petten (zie figuur 7.2);



Figuur 7.2 Kanjerafspraken

- kernoefeningen met betrekking tot pesten:
  - o reageren op vervelend gedrag zoals pesten: het kind leert in een rollenspel duidelijk aan te geven dat het bepaald gedrag van de ander niet leuk vindt. Het kind vraagt of de ander wil stoppen. Zo niet, dan zoekt dit kind aansluiting bij een ander kind (een maatje). Blijft het pesten doorgaan, dan loopt dit kind met het maatje naar het gezag (de juf of de meester). Het gezag grijpt dan in. De kinderen in de klas oefenen hierbij hun rol als toeschouwer. Tijdens het rollenspel leren ze zich te beheersen en niet mee te lachen met het kind dat de ander pest of vervelend doet;
  - o feedback geven: in de meeste gevallen waarderen kinderen elkaar en zeggen dingen zoals: je bent gezellig in de klas. In een enkel geval worden kinderen minder gewaardeerd en krijgen tips zoals: je pest en blijft daarmee doorgaan; je doet brutaal tegen juf of meester. Hoewel dit niet leuk is om te horen, blijkt het veel onzekerheid bij sociaal-disfunctionerende kinderen weg te nemen. Ze krijgen van de klasgenoten duidelijke aanwijzingen hoe zij hun gedrag kunnen verbeteren. De leerkracht coacht de kinderen in het uitvoeren van de gekregen tips. Ouders worden hierover geïnformeerd;
  - o motor en benzinepomp: in een speciale oefening ervaren kinderen dat vervelend gedrag sneller stopt wanneer je er geen aandacht aan geeft. Zo leren de omstanders (bij pesten bijvoorbeeld) dat zij een belangrijke rol hebben bij grensoverschrijdend gedrag en hoe zij het kind kunnen helpen dat gepest wordt.

### *Kosten*

Training van een team van twintig leerkrachten van drie dagen met een ouderavond en een boekenpakket, inclusief het Kanjervol- en adviessysteem kost € 5.300. Voor een eendaagse training aan een klas en een bijbehorende ouderavond betaalt de school € 1700. Een ouder-kindtraining in een psychologenpraktijk (een intakegesprek en tien lessen van anderhalf uur) kost € 350. Alle bedragen zijn gebaseerd op de tarieven van februari 2014 van *Stichting Kanjertraining* in Almere.

### *Effectonderzoek*

De effecten van de *Kanjertraining* worden onderzocht in een promotietraject aan de Universiteit Utrecht. Drie afgeronde onderzoeken in dit kader staan hierna beschreven.

De eerste studie onderzocht de effecten van crisisinterventies in klassen (Vlieg & Orobio de Castro, 2010). De interventiegroep bestond uit 237 kinderen, afkomstig uit elf klassen (groep 5 tot en met 8) waarin veel problemen voorkwamen. Deze kinderen zijn vergeleken met 254 kinderen uit 11 parallelklassen (van dezelfde scholen). Het onderzoeksdesign was een quasi-experimenteel design (pre-test/post-test design met controlegroep). Ervaren psychologen, die waren



opgeleid tot Kanjertrainer, gaven de training in de klas in tien lessen van anderhalf uur of gedurende drie volle schooldagen. Voor en meteen na de training vulden kinderen van alle klassen de Schoolvragenlijst en de Kanjervragenlijst in. De getrainde klassen gingen op alle schalen significant meer vooruit dan de kinderen uit de controleklassen.<sup>1</sup> Het welbevinden (effectgrootte: Cohen's  $d = 0,23$ ), de relatie met de leerkracht ( $d = 0,29$ ), het sociaal aanvaard voelen ( $d = 0,19$ ), betrouwbaar sociaal gedrag ( $d = 0,30$ ) en zelfwaardering ( $d = 0,37$ ) namen toe. Agressie ( $d = 0,19$ ) en depressieve gedachten ( $d = 0,29$ ) namen af. De training bleek het grootste effect te hebben op de kinderen die het laagst scoorden op de verschillende schalen en dus de training het hardst nodig hadden (moderatoreffect; zie hoofdstuk 6). Effectgroottes varieerden in deze 'zorgkinderen' van 0,23 tot 0,76.

De tweede studie onderzocht de effecten van de training, gegeven in psychologenpraktijken (Vlieg, Overbeek & Orobio de Castro, 2014). In een quasi-experimenteel design zijn 185 trainingskinderen vergeleken met 39 controlekinderen. De controlekinderen waren vergelijkbare kinderen die zich toevallig iets later hadden aangemeld, waardoor ze op de wachtlijst kwamen. Er waren geen verschillen op de voormeting tussen de controle- en trainingskinderen. Vooraf en na de training vulden ouders de Child Behavior Checklist (CBCL) in. Getrainde kinderen gingen significant meer vooruit dan controlekinderen op zowel internaliserend gedrag ( $d = 0,39$ ) als externaliserend gedrag ( $d = 0,33$ ). Totale problemen verminderden zelfs significant met een effectgrootte van 0,46.

In een gerandomiseerde studie (RCT; Vlieg, Overbeek & Orobio de Castro, ingediend) in de dagelijkse praktijk zijn 132 kinderen met milde tot ernstige psychosociale problemen at random verdeeld over de interventie- en wachtlijstgroep. De groepen waren gelijk qua leeftijd, geslacht en sociaaleconomische status. De interventiegroep kreeg hierna de training bestaande uit tien lessen, in een groep van ouders en kinderen met verschillende problemen. De wachtlijstgroep kreeg de interventie na een halfjaar. Op drie meetmomenten werden vragenlijsten afgenomen bij de kinderen, de ouders en de leerkracht. Analyses voor herhaalde metingen lieten significante trainingseffecten zien op het eigen gevoel gepest te worden (effectgrootte:  $d = 0,64$ ) en zelfwaardering ( $d = 0,46$ ). Ouders ervoeren daarnaast significante trainingseffecten op emotionele symptomen van het kind ( $d = 0,60$ ), problemen met leeftijdsgenoten ( $d = 0,28$ ) en de impact van deze problemen op het leven van het kind ( $d = 0,56$ ) (de leerkracht zag deze effecten niet). De leerkrachten ervoeren een afname in gedragsproblemen ( $d = 0,35$ ). Ouders zagen dit alleen bij kinderen die klinisch scoorden op gedragsproblemen bij binnenkomst. De afname in zelf pesten en toename in prosociaal gedrag waren niet significant anders dan in de wachtlijstgroep. De kinderen die zich aanmeldden voor deze training bleken voornamelijk gepest

---

1 Bij alle analyses is gecorrigeerd voor verschillen tussen trainings- en controlegroep op de voormeting.

te worden en nauwelijks zelf te pesten, daar viel dus ook weinig winst te behalen. Alle effecten bleven bestaan na een halfjaar. Zelfgerapporteerde depressie nam zelfs significant af een halfjaar na de training vergeleken met direct erna ('sleeper effect', zie hoofdstuk 6). De Erkenningscommissie Interventies heeft De *Kanjertraining* beoordeeld als 'Effectief volgens goede aanwijzingen' (www.nji.nl; 11-10-2013).

### *Conclusie*

De *Kanjertraining* lijkt een effectieve training te zijn met een solide theoretische basis. De schoolbrede training wordt toegepast op 1700 basisscholen in Nederland en in tal van psychologenpraktijken. Onderzoeken laten zien dat de *Kanjertraining* ervoor zorgt dat kinderen zich minder agressief gedragen en beter met vervelend gedrag kunnen omgaan. De sfeer in de klas verbetert en kinderen voelen zich prettiger. Het laatste gerandomiseerde onderzoek laat daarnaast zien dat kinderen die de training volgen zich minder gepest voelen en dat de effecten na een halfjaar nog steeds bestaan. De effectgroottes zijn vrij groot, zeker vergeleken met andere studies. De *Kanjertraining* is daarom een goede keus voor scholen die zich niet alleen op grensoverschrijdend gedrag willen richten, maar ook breder op de sfeer en de veiligheid in de klas en op het herstel van onderling vertrouwen.

## 7.5 De Vreedzame School (Leo Pauw)

### *Beschrijving programma*

#### *Doel*

De *Vreedzame School* is een programma gericht op het bevorderen van sociale competentie en democratisch burgerschap (www.devreedzameschool.nl). Het streeft ernaar om de school en de klas een democratische gemeenschap te laten zijn, waarin iedereen zich verantwoordelijk voor en betrokken voelt bij elkaar en de gemeenschap en waarin conflicten constructief worden opgelost.

Op het niveau van de leerlingen streeft het programma ernaar om kinderen te leren:

- 1) op een democratische manier met elkaar beslissingen te nemen;
- 2) constructief conflicten op te lossen;
- 3) verantwoordelijkheid te nemen voor elkaar en voor de gemeenschap;
- 4) een open houding aan te nemen tegenover verschillen tussen mensen;
- 5) volgens welke principes onze democratische samenleving is ingericht.

#### *Doelgroep*

De *Vreedzame School* richt zich primair op leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs (SBO) (4 tot en met 12 jaar). De

interventie richt zich daarnaast ook op ouders. Er is een programma voor peuters en een programma voor het Speciaal Onderwijs (ZML-SO en ZML-VSO). Het programma voor het VO is in ontwikkeling. Daarnaast is er een verbreding naar de wijk (De Vreedzame Wijk), waarbij de aanpak zich richt op alle jeugd en alle opvoeders in een wijk. Hierbij wordt getracht de kloof tussen gescheiden werelden (school, thuis, straat) te overbruggen.

#### *Soort interventie*

*De Vreedzame School* is een schoolbreed, universeel preventief programma, dat ook gericht is op het versterken van positieve factoren (promotie; zie paragraaf 6.3). Het zorgt voor een sociaal en moreel klimaat in een school dat preventief werkt ten aanzien van antisociaal gedrag, zoals pesten en buitensluiten. Het programma heeft een bredere focus dan alleen pesten, maar door de nadruk op een 'inclusief' groepsklimaat, waarbij niemand wordt buitengesloten, kan pesten in hoge mate worden voorkomen. Indien er toch sprake is van pestgedrag, wordt de steungroep-aanpak ingezet, waarbij leerlingen medeverantwoordelijk worden gemaakt voor de oplossing (zie paragraaf 8.5). Voor leerlingen met individuele gedragsproblemen zijn een nadere analyse en een speciale aanpak uitgewerkt (Pauw, 2014).

#### *Theoretische onderbouwing*

De inhoudelijke uitgangspunten van *De Vreedzame School* (Pauw, 2013) zijn ontleend aan relevant empirisch onderzoek op dit terrein. Een aantal belangrijke potentiële werkzame mechanismen in *De Vreedzame School* zijn:

- *Leerlingparticipatie en de school als oefenplaats*: gedrag van leerlingen wordt positief beïnvloed door leerlingparticipatie of, anders geformuleerd, door leerlingen een stem te geven. Het aanleren van nieuw gedrag vraagt om een omgeving die voldoende gelegenheid biedt om de nieuw aangeleerde competenties te oefenen in echte, betekenisvolle situaties (Dewey, 1916; Kohlberg, 1981). Er is veel empirische evidentie dat leerlingparticipatie een positieve invloed kan hebben op gedrag en attitudes van leerlingen (o.a. De Winter, 2004; Mager & Nowak, 2012; Solomon et al., 2001).
- *Een positief sociaal en moreel klimaat in klas en school*: een belangrijk element in *De Vreedzame School* is het realiseren van een positief sociaal en moreel klimaat in de klas en in de school. Gedrag is niet alleen afhankelijk van beschikbare vaardigheden en kennis, maar ook van de *attitude*, de wil om het gedrag te vertonen. Deze attitude wordt mede beïnvloed door de normen en waarden in de omgeving, door het morele en sociale klimaat. Onderzoek ondersteunt de relatie tussen het waargenomen sociale klimaat, attitude en gedrag (o.a. Ajzen, 1991; Høst et al., 1998).
- *Sociale verbondenheid en de klas en school als een gemeenschap*: leerlingen doen het beter in sociaal en moreel opzicht als ze het gevoel hebben dat zij deel uitmaken van een gemeenschap, leerkrachten hen eerlijk en rechtvaardig behandelen, als ze zich verbonden voelen met de mensen op school, als ze zich gewaardeerd, gerespecteerd en niet gediscrimineerd voelen op

school en als ze het gevoel hebben dat ze 'er toe doen' (Blum & Rinehard, 1998; Resnick et al., 1997).

- *De invloed van leeftijdgenoten*: in *De Vreedzame School* worden leeftijdgenoten ingezet als leerlingmediator, maar ook als mentor van jongere leerlingen. De aanname is dat gedrag en attitude van leerlingen positief worden beïnvloed door de invloed van leeftijdgenoten op elkaar op een positieve manier te benutten en het schoolklimaat zo in te richten dat er veel ruimte is voor positieve interactie tussen leeftijdgenoten. Onderzoek ondersteunt deze aanname omtrent de invloed van leeftijdgenoten, zowel in het onderwijs (Hattie, 2009) als in het publieke domein (o.a. De Jong, 2007).
- *Conflictoplossing als centraal thema*: er is veel steun voor de aanname dat het aanleren van conflictoplossing (en mediatie door leerlingen) positieve gevolgen heeft voor het gedrag van leerlingen. Onderzoek naar programma's op dit terrein (zie ook paragraaf 8.6) laten met name in het basisonderwijs positieve resultaten zien, onder andere een verbetering van de sfeer op school en een afname van negatief gedrag en disciplinaire maatregelen (Burrell, Zirbel & Allen, 2003; Jones & Kmitta, 2000).
- *Het expliciteren van waarden*: in het programma van *De Vreedzame School* gaat de aandacht uit naar het expliciet uitdragen van de doelen van het programma. Hiermee kan gedrag en houding van leerlingen op een directe wijze worden aangestuurd en de mogelijk negatieve, impliciete invloed van het verborgen curriculum (de waarden en normen die niet expliciet verwoord worden) worden geminimaliseerd. Onderwijs is nooit neutraal ten aanzien van waarden en moraliteit. Wil de school effectief werken aan de sociale en morele ontwikkeling van hun leerlingen, dan zal zij de na te streven waarden expliciet moeten maken (o.a. Klaassen, 1996; Ten Dam & Volman, 1999).

### *Inhoud*

*De Vreedzame School* wordt in alle groepen van de basisschool tegelijk ingevoerd. Het invoeringstraject beslaat een periode van twee schooljaren en wordt altijd begeleid door een gecertificeerde adviseur. De onderdelen van het implementatietraject zijn:

- Lessenserie: direct bij de start van de invoering wordt ook gestart met het geven van een wekelijkse les in alle groepen van ongeveer 30 tot 45 minuten. De thema's van de zes lesblokken zijn:
  - 1) We horen bij elkaar
  - 2) We lossen conflicten zelf op
  - 3) We hebben oor voor elkaar
  - 4) We hebben hart voor elkaar
  - 5) We dragen allemaal een steentje bij
  - 6) We zijn allemaal anders
 De zes thema's komen jaarlijks terug en in elke groep wordt daar op een ander, steeds hoger niveau invulling aan gegeven.

- Interne stuurgroep: de stuurgroep vormt de motor van de vernieuwing en heeft verschillende taken, waaronder het stimuleren van collega's en het volgen van de voortgang.
- Training en coaching van leerkrachten: leerkrachten worden het eerste invoeringsjaar vijf dagdelen getraind en het tweede invoeringsjaar drie dagdelen. Zij krijgen daarnaast hulp bij het invoeren van het programma door middel van klassenbezoeken door de interne (stuurgroepleden) en externe begeleiders (gecertificeerde adviseurs).
- Leerlingmediatie: in het tweede invoeringsjaar krijgt een aantal leerlingen uit de bovenbouw (groep 7 en 8) een training leerlingmediatie van drie dagdelen. Hierin leren ze om medeleerlingen te helpen hun conflicten op te lossen.
- Gemeenschapstaken: de leerlingen bedenken zelf welke taken en verantwoordelijkheden zij van belang vinden en voeren deze zelf uit, zoals schriften uitdelen en leeshoek opruimen.
- Ouders: de manier waarop ouders worden geïnformeerd en betrokken, verschilt per school. De externe begeleiders helpen scholen hierbij door het geven van 'good practices', maar ook door het (mede) verzorgen van ouderavonden en workshops voor ouders.
- Verdiepingsmodule Groepsvergadering: leerlingen krijgen hierin structureel een stem en het gezamenlijk en op een democratische wijze nemen van besluiten staat centraal.

#### *Kosten*

Elk invoeringstraject is maatwerk en is afhankelijk van de specifieke situatie van een school. Gemiddeld bedragen de kosten van het tweejarige implementatietraject rond de € 14.000, inclusief de lesmappen. Daarna zijn er geen kosten meer, omdat er geen verbruiksmaterialen zijn.

#### *Effectonderzoek*

De afgelopen jaren is een Mixed Methods-evaluatieonderzoek uitgevoerd naar het programma, dat bestond uit een aantal deelonderzoeken (Pauw, 2013). Een eerste deelonderzoek vond plaats onder 131 basisscholen die al drie jaar of langer met het programma werkten. Aan de directies en enkele sleutelfiguren in de school werden twee vragenlijsten voorgelegd. De eerste vragenlijst was een zelfevaluatie-instrument waarmee (achteraf) gevraagd werd naar de perceptie van het klimaat in de school en het gedrag van leerlingen en leerkrachten vóór en ná invoering van het programma. De leerkrachten waren van mening dat ná invoering van *De Vreedzame School* zowel positief sociaal gedrag als leerlingparticipatie/actieve sociale verantwoordelijkheid als conflictoplossing aanzienlijk verbeterd waren (effectgroottes respectievelijk  $r = 0,87; 0,88; 0,92$ ; grote effecten volgens Cohen, 1988).

De tweede vragenlijst bevatte vragen over de mate waarin het programma beklifde (of de lessen nu nog gegeven werden, of er nog met leerlingmediatoren werd gewerkt). Uit de antwoorden bleek dat het programma een aantal jaren na de invoering nog door het grootste deel van de scholen werd gebruikt. Slechts een zeer klein percentage (3) van de scholen gaf aan niet meer met het programma te werken.

Een ander deelonderzoek betrof een groep van 37 scholen die een vragenlijst over schoolklimaat en gedrag van leerlingen werd voorgelegd voor de start van het programma (voormeting) en een jaar na de invoering (nameting). Ook voor deze groep scholen lieten de oordelen van leerkrachten voor alle drie subschalen een statistisch significante verbetering zien. De effectgroottes voor de subschalen positief sociaal gedrag en leerlingparticipatie waren middelgroot ( $r = 0,60; 0,77$ ), voor de subschaal conflictoplossing groot ( $r = 0,84$ ).

Sinds kort wordt op alle scholen die gaan starten met de invoering van het programma een nulmeting gedaan, gevolgd door een meting na één jaar. Leerkrachten vullen een *Vragenlijst Groepsklimaat* in, die vier subschalen bevat: 1) conflictoplossing, 2) verantwoordelijkheid voor de gemeenschap, 3) gezamenlijke besluitvorming en 4) openstaan voor verschillen. Stolk (2013) heeft uit het bestaande databestand een representatieve steekproef van 24 scholen geselecteerd. De gemiddelde score ná invoering van *De Vreedzame School* was voor alle vier schalen significant hoger dan de gemiddelde score vóór invoering. De effectgroottes zijn voor alle subschalen groot (Stolk, 2013). Daarnaast kwam naar voren dat leerkrachten zich na een jaar veel bekwaamer voelden om het programma uit te voeren (Cohen's  $d = 1,24$ ).

De Erkenningscommissie Interventies heeft *De Vreedzame School* beoordeeld als 'goed onderbouwd' ([www.nji.nl](http://www.nji.nl); 25-05-2012).

### Conclusie

*De Vreedzame School* is een programma dat zich richt op het versterken/bevorderen van sociale competentie en burgerschapsvorming en het voorkomen van ongewenst gedrag zoals pesten. Het programma is theoretisch goed onderbouwd. Evaluatieonderzoek met een voor- en nameting bij leerkrachten suggereert een positieve verandering in het gedrag van leerlingen en vermindering van incidenten en negatief gedrag na invoering van het programma. Toekomstig onderzoek met een controleconditie moet dit verder ondersteunen. Door het creëren van een positief sociaal en moreel klimaat waarin leerlingen zich verantwoordelijk gaan voelen voor de gemeenschap kan mogelijk ook pesten worden voorkomen. Indien er toch sprake is van pestgedrag, wordt een aanpak gehanteerd die past bij de principes van het programma (leerlingen medeverantwoordelijk maken voor de oplossing). *De Vreedzame School* biedt scholen de mogelijkheid om het voorkomen of verminderen van pestgedrag in een breder kader te plaatsen: de persoonlijke, sociale en maatschappelijke vorming van leerlingen.

## 7.6 Meta-analyses van schoolprogramma's tegen pesten (Marjolijn Vermande)

### *Meta-analyses van schoolprogramma's*

In hoofdstuk 6 is het belang van meta-analyses uitgelegd. In een meta-analyse worden meerdere effectstudies gezamenlijk geanalyseerd, zodat een algemene uitspraak over de effectiviteit van een bepaald (type) programma mogelijk is. Naar het effect van schoolprogramma's tegen pesten zijn verscheidene meta-analyses uitgevoerd (Evans, Fraser & Cotter, 2014; Ferguson, San Miguel, Kilburn & Sanchez, 2007; Merrell, Gueldner, Ross & Isava, 2008; Polamin, Espelage & Pigott, 2012; Smith, Schneider, Smith & Ananiadou, 2004; Ttofi & Farrington, 2011; Vreeman & Carroll, 2007; Wong, 2009; Yeager, Fong, Lee & Espelage, in druk). De meest uitgebreide is die van Ttofi en Farrington (gebaseerd op hun meta-analyse voor de Campbell Collaboration; Farrington & Ttofi, 2010a). In deze meta-analyse nemen schoolbrede programma's een belangrijke plaats in. Vandaar de bespreking van deze meta-analyse in dit hoofdstuk. *Prima*, de Nederlandse studie naar *KiVa*, *de Kanjertraining* en *De Vreedzame School* zijn overigens niet in de meta-analyse opgenomen. Dat kan in de toekomst veranderen, want de onderzoekers zijn van plan hun meta-analyse iedere drie jaar te actualiseren. We bespreken ook twee 'updates' van Ttofi en Farringtons meta-analyse (Evans et al., 2014; Yeager et al., in druk) en besteden aandacht aan de vraag of schoolprogramma's beter werken bij jongere of oudere kinderen.

### *Doel*

De antipestprogramma's die in de meta-analyse van Ttofi en Farrington zijn geëvalueerd, hebben gemeen dat ze op school worden uitgevoerd. De programma's verschillen echter qua inhoud. Ze bevatten verschillende componenten. Veel programma's stellen bijvoorbeeld groeps- of klassenregels over pesten op, maar niet alle programma's doen dat. Sommige programma's werken met video's, andere niet. De onderzoekers wilden niet alleen een conclusie trekken over de effectiviteit van schoolprogramma's tegen pesten, maar ook over de effectiviteit van de specifieke componenten van programma's.

Hun conclusie wilden ze alleen baseren op studies die methodologisch goed in elkaar zitten. Voor de interne validiteit is het bijvoorbeeld belangrijk dat er een controlegroep is die de interventie niet krijgt (zie hoofdstuk 6). Effectstudies zonder controlegroep hebben ze daarom niet in de meta-analyse opgenomen. De effectstudies die de onderzoekers wél bruikbaar vonden, hadden betrekking op 44 schoolprogramma's.

*Resultaten en discussie**Effectiviteit van schoolprogramma's*

De meta-analyse van die 44 schoolprogramma's liet zien dat schoolprogramma's over het algemeen een bescheiden effect hebben op het verminderen van pesten. Gemiddeld nam daderschap met 20-23% af en slachtofferschap met 17-20%.

Uit inspectie van de effectgroottes van de afzonderlijke schoolprogramma's bleek dat negentien programma's effectief waren. Zeventien programma's waren niet effectief en over de effectiviteit van zeven programma's kon geen duidelijke conclusie worden getrokken. Eén programma werkte averechts: pesten en vooral gepest worden namen toe.

Kortom: schoolprogramma's tegen pesten zijn vaak effectief, maar niet altijd. Evans et al. (2014) hebben de meta-analyse van Ttofi en Farrington geactualiseerd met recentere effectstudies (over 22 schoolprogramma's). Zij komen tot dezelfde conclusie. Niettemin is deze conclusie van 'mixed findings' positiever dan die van eerdere meta-analyses (Ferguson et al., 2007; Merrell et al., 2008). Opvallend in beide meta-analyses was dat programma's in Europa, met name in Scandinavië, een gunstiger effect hadden dan in de Verenigde Staten en Canada. Dit kan mogelijk worden verklaard door de lange traditie van onderzoek naar pesten en antipestprogramma's in Scandinavië, de kwaliteit van de scholen (met kleine klassen en goed opgeleide leerkrachten), de bemoeienis van de overheid met zorg en welzijn en de homogener steekproeven (met minder verschillen in inkomen en etniciteit). Tot slot vonden Ttofi en Farrington dat effectstudies met een gerandomiseerd design (RCT) kleinere effecten hadden dan studies met een ander design (zie ook hoofdstuk 6).

*Leeftijdseffecten*

Naast vorenstaande moderatoren (zie hoofdstuk 6), keken Ttofi en Farrington ook naar leeftijd. Ze concludeerden dat de schoolprogramma's beter bij oudere kinderen (11 jaar en ouder) werkten dan bij jongere. Dit zou volgens hen te maken kunnen hebben met het feit dat oudere kinderen betere cognitieve vermogens hebben.

Toch was dit resultaat tamelijk onverwacht. Analyses van anderen, hoewel beperkter qua omvang, lieten juist grotere effecten zien voor de basisschool dan voor de middelbare school (Smith, Salmivalli & Cowie, 2012). Yeager et al. (in druk) geven argumenten waarom je juist kunt verwachten dat bestaande programma's minder goed bij adolescenten werken. Ten eerste verandert de vorm van pesten met de leeftijd. Fysiek pesten neemt af, terwijl in de adolescentie vooral sociale uitsluiting toeneemt (zie hoofdstuk 1). Interventies gericht op fysiek pesten zullen dus minder effect hebben in de adolescentie. Ten tweede lijken sociale competentie en motieven om te pesten te veranderen als kinderen ouder worden. Dat daders sociaal competent zijn (zie hoofdstuk 3), geldt vooral voor adolescenten (bedenk ook dat sociale uitsluiting sociale vaardigheden vereist). Het valt daarom te verwachten dat sociale vaardigheidstrainingen die wel



succesvol bij jongere kinderen zijn, niet succesvol zijn of juist averechts werken (daders leren doeltreffender te pesten) bij adolescenten. Daarnaast lijken adolescenten meer nog dan kinderen op de basisschool waarde te hechten aan status. Hierdoor zijn ze eerder geneigd om zich bij hoge-statusgroepjes aan te sluiten en *peers* met een lage status te weren (sociale uitsluiting). Antipestprogramma's zijn echter meestal niet gericht op het aanpakken van de ambitie om status te verwerven en te showen. Tot slot is autonomie voor adolescenten belangrijker dan voor jongere kinderen. Adolescenten laten zich niet graag commanderen en betuttelen en gaan dan in verzet. Kortom, interventies die voor kinderen (in bescheiden mate) blijken te werken, hoeven nog geen effect bij adolescenten te hebben en kunnen zelfs averechts werken.

De manier waarop Ttofi en Farrington het leeftijdseffect hebben onderzocht, is bekritiseerd (Smith et al., 2012). Yeager et al. (in druk) hebben deze kritiek ter harte genomen en een andere berekening uitgevoerd.<sup>2</sup> Zoals verwacht vonden zij dat antipestprogramma's een bescheiden effect ( $d = 0,15$ ) hadden in het verminderen van victimisatie op de basisschool (*grade* 1-7; 6-12 jaar), maar niet op de middelbare school (*grade* 8-12; 13-17 jaar). Van *grade* 8 tot 12 was zelfs een afname in effectiviteit te zien. Sommige studies lieten vanaf de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (*grade* 10; 15 jaar) een negatief effect zien, in de zin dat gepest worden juist toenam.<sup>3</sup>

#### *Werkzame componenten*

Om te onderzoeken welke onderdelen in schoolprogramma's nu eigenlijk met vermindering van pesten en victimisatie samenhangen, hebben Ttofi en Farrington de componenten van de schoolprogramma's in kaart gebracht. De onderzoekers onderscheidden twintig categorieën van componenten. Voorbeelden zijn 'het instellen van een schoolbrede gedragscode tegen pesten' en 'inzetten van leeftijdgenoten' (*work with peers*). Dit zijn overkoepelende categorieën. Het inzetten van leeftijdgenoten omvatte bijvoorbeeld mediatie door leerlingen (leerlingen werken als bemiddelaars tussen daders en slachtoffers; zie hoofdstuk 8) en mentorschap (met name oudere leerlingen fungeren als een mentor voor bijvoorbeeld slachtoffers), maar ook het activeren van omstanders (kinderen die zelf geen dader of slachtoffer zijn, laten hun afkeuring over pesten blijken en geven steun aan het slachtoffer). Van ieder schoolprogramma gaven de onderzoekers aan welke van de twintig categorieën in het programma voorkwamen. Verder codeerden ze de duur (aantal dagen) en de intensiteit (aantal uren) van de programma's. Uit eerder onderzoek is namelijk gebleken dat er een verband is tussen de duur en/of intensiteit en de effectiviteit van antipestprogramma's.

2 Geen 'between-study', maar 'within-study' toetsen van moderatie.

3 Het gemiddelde effect van alle studies in de bovenbouw was niet significant.

De belangrijkste programmacomponenten die samenhangen met een *afname van pesten* waren:

- informatiebijeenkomsten voor ouders (door school georganiseerde presentaties, informatieavonden en contacten met de leerkracht over de aanpak van pesten op school);
- verbeterd toezicht op het schoolplein en tijdens pauzes;
- disciplinaire maatregelen (straffen van daders, onder andere ontnemen van privileges, serieus gesprek, naar het hoofd van de school sturen, dwingen om tijdens pauzes in de buurt van de leerkracht te blijven);
- technieken voor de leerkracht om pesten te ontdekken en ermee om te gaan;
- training van leerkrachten door experts;
- groeps- of klassenregels over pesten;
- een schoolbrede gedragscode tegen pesten;
- informatiebijeenkomsten voor kinderen op school;
- informatie voor ouders (onder andere nieuwsbrieven over het antipestbeleid op school, richtlijnen om hun kinderen te helpen met pesten om te gaan);
- samenwerking tussen professionals van verschillende disciplines (leerkrachten, interne begeleiders, vertrouwenspersonen).

Bovendien hing afname van pesten samen met de duur en de intensiteit van het programma voor zowel kinderen als leerkrachten.

Vrijwel alle schoolprogramma's bevatten meerdere componenten. Dat betekent dat de componenten statistisch niet onafhankelijk zijn. Statistische analyses die rekening houden met die afhankelijkheid lieten zien dat 'informatiebijeenkomsten voor ouders' en 'disciplinaire maatregelen' de belangrijkste componenten waren. Qua duur en intensiteit deed vooral de intensiteit van het programma voor kinderen er toe.

De belangrijkste programmacomponenten die samenhangen met een *afname van victimisatie* waren:

- disciplinaire maatregelen;
- informatiebijeenkomsten voor ouders;
- het gebruik van video's (om leerlingen meer bewust te maken van pesten);
- samenwerking tussen professionals.

Net als bij pesten bleek afname van victimisatie samen te hangen met de duur en intensiteit van het programma voor kinderen én voor leerkrachten.

Er was echter ook een component die samenhang met een *toename van victimisatie*: het hiervoor beschreven inzetten van leeftijdgenoten.

Als rekening wordt gehouden met de statistische afhankelijkheid van de programma-elementen, bleken 'video's' en 'disciplinaire maatregelen' het meest effectief en bleek 'werken met leeftijdgenoten' een averechts effect te hebben. Qua duur en intensiteit was vooral de duur van het programma voor kinderen van belang.

De componenten waarvan de werkzaamheid *niet* kon worden aangetoond, waren: lesmateriaal (zoals speciale boekjes voor kinderen), individueel werken met ouders en met slachtoffers (meestal door interne begeleiders of psychologen), informatie voor leerkrachten (onder andere handleidingen), zogenoemde *restorative justice*-benaderingen (zie [www.restorativejustice.nl](http://www.restorativejustice.nl)), niet-straffende methoden (zoals de *Support Group Method* en de *Method of Shared Concern*; zie mediatie door leerkrachten in hoofdstuk 8), schooltribunalen en pestrechtbanken en 'virtual reality computergames'. Hierbij moet wel de kanttekening worden geplaatst dat sommige componenten, zoals het gebruik van computergames, erg weinig voorkwamen. Dit verkleint de kans op het vinden van een samenhang.

Ttofi en Farrington (2011; zie ook Farrington en Ttofi, 2010b) hebben vorenstaande resultaten vertaald in adviezen.<sup>4</sup> Sommige daarvan staan buiten kijf: programma's moeten intensief en langdurig zijn; verbeter het toezicht op het schoolplein; organiseer informatiebijeenkomsten voor ouders; stimuleer samenwerking tussen verschillende professionals. Andere adviezen staan meer ter discussie, omdat hiervoor meer onderzoek is vereist (bijvoorbeeld: stimuleer het gebruik van disciplinaire maatregelen; zet geen leeftijdgenoten in). In hoofdstuk 10 komen we hierop terug.

### Conclusie

Gemiddeld genomen hebben schoolprogramma's tegen pesten een bescheiden positief effect. Van individuele programma's kon de werkzaamheid echter niet altijd worden aangetoond. De belangrijkste programmacomponenten die samenhangen met een afname van pesten én victimisatie waren informatiebijeenkomsten voor ouders, disciplinaire maatregelen, samenwerking tussen professionals en de duur en intensiteit van het programma voor kinderen en voor leerkrachten. Het inzetten van leeftijdgenoten hield juist verband met een toename van victimisatie. Dit is echter een heterogene categorie met uiteenlopende methoden. Genoemde factoren voorspellen dus het succes van antipestprogramma's. Een belangrijke bevinding is dat de meeste antipestprogramma's niet meer effectief zijn op de middelbare school. Dit betekent dat het niet voldoende is om interventies voor de basisschool te 'verouderen', maar dat specifieke interventies moeten worden ontwikkeld voor de middelbare school, rekening houdend met bevindingen over leeftijdsspecifieke vormen en

---

4 Daarbij moet de lezer wel bedenken dat meta-analyses (vanzelfsprekend) gebaseerd zijn op studies uit het verleden en dat antipestprogramma's en hun componenten zich snel ontwikkelen (Smith et al., 2012). Evans et al. (2014) vonden geen werkzame en niet-werkzame componenten (p. 536), maar lichtten dit verschil in bevinding met Ttofi en Farrington niet nader toe.

oorzaken van pesten en met technieken die gedragsverandering bij adolescenten bewerkstelligen.

## 7.7 Samenvatting

De schoolbrede universele preventieprogramma's die in dit hoofdstuk zijn besproken, bevatten alle vier maatregelen op meerdere niveaus (de school, de klas en het individu). De programma's zijn theoretisch goed verankerd en maken gebruik van goed uitgewerkte, vaak vrij langdurige implementatietrajecten. De programma's hebben ook onderdelen die onder geïndiceerde preventie vallen. Bij de implementatie en uitvoering van de programma's is een belangrijke rol weggelegd voor leerkrachten.

De eerste twee programma's – *Prima* en *KiVa* – hebben gemeen dat ze zich expliciet ten doel stellen pesten en victimisatie terug te dringen. Daarbij zijn er wel verschillen in theoretische onderbouwing en in de methoden en materialen die worden ingezet. *Prima* onderscheidt zich met de mogelijkheid voor scholen om uit een aantal specifieke onderdelen (modules) te kiezen. Kenmerkend voor *KiVa* is het belang dat wordt gehecht aan het groepsproces bij pesten.

De focus van de twee andere programma's – *Kanjertraining* en *De Vreedzame School* – is breder dan alleen het terugdringen van pesten. Bij deze programma's gaat het om het vergroten van het welbevinden en de sociale en morele ontwikkeling van kinderen. De *Kanjertraining* stelt zich ten doel sociale problemen te reduceren en prosociaal gedrag te versterken. In het programma worden sociale vaardigheden en cognitieve technieken geoefend en wordt gebruikgemaakt van rollenspelen. Belangrijke ingrediënten van de *Vreedzame School* zijn leerlingenparticipatie, het aanleren van conflictoplossing en het expliciteren van waarden.

De werkzaamheid van de nieuwe versie van *Prima* en *De Vreedzame School* moet nog worden aangetoond. Resultaten over de effecten van *KiVa* op Nederlandse scholen worden op korte termijn verwacht. Onderzoek heeft laten zien dat de *Kanjertraining* leidt tot reducties in probleemgedrag en toename in welbevinden en sociaal functioneren van leerlingen. Nader onderzoek moet uitwijzen of de programma's in dit hoofdstuk effectieve interventies zullen blijken te zijn in het voorkomen en terugdringen van pesten.

De besproken meta-analyses naar de effecten van interventies geven reden tot voorzichtig optimisme. Schoolprogramma's tegen pesten zijn vaak effectief, hoewel de mate van reductie in zowel pesten als victimisatie overwegend vrij gering is. Teleurstellend is echter dat de bescheiden positieve resultaten alleen voor de basisschool lijken te gelden. Voor de middelbare school dienen daarom specifieke interventies te worden ontwikkeld die zijn toegesneden op deze leeftijdssfase, onder meer wat betreft leeftijdsspecifieke oorzaken en vormen van pesten.

## 7.8 Literatuur

### Bij paragraaf 7.2

- Dorst, A.G. van, Crone, M.R., Dusseldorp, E., Wiefferink, C.H., & Paulussen, T.G.W.M. (in voorbereiding). *Effects of an anti-bullying program in Dutch elementary schools*. Leiden: TNO.
- Fekkes, M., & Paulussen, T. (2012). PRIMA – een schoolbreed antipestprogramma voor basisscholen. In F. Goossens, M. Vermande & M. van der Meulen (Red.), *Pesten op school. Achtergronden en interventies* (pp. 146-151). Den Haag: Boom/Lemma.
- Fekkes, M., Pijpers, F.I.M., & Verloove-Vanhorick, S.P. (2006). Effects of antibullying school program on bullying and health complaints. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 160, 638-644.
- Hoekstra, F., Beek, J. ter, Wiefferink, K., & Buijs, G. (2007). Proefimplementatie van het PRIMA antipestbeleid op basisscholen. *Tijdschrift voor Gezondheidswetenschappen*, 85, 196-198.
- Olweus, D. (1993). *Bullying in school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiaine, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group. A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120.
- Solberg, M.E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.
- Veenstra, R. (2014). Groepsprocessen bij jongeren: Over pesten en ander probleemgedrag. *Kind en Adolescent*, 35, 86-99.

### Bij paragraaf 7.3

- Kärna, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Alanen, E., & Salmivalli, C. (2011a). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1-9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79, 796-805.
- Kärna, A., Voeten, M., Little, T.D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011b). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82, 311-330.
- Kärna, 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.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus bully/victim questionnaire*. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Saarento, S., Boulton, A.J., & Salmivalli, C. (2014). Reducing bullying and victimization: Student- and classroom-level mechanisms of change. *Journal of Abnormal Child Psychology*, doi:10.1007/s10802-013-9841-x.
- Salmivalli, C., Garandeau, C.F., & Veenstra, R. (2011). KiVa anti-bullying program: Implications for school adjustment. In A.M. Ryan & G.W. Ladd (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school* (pp. 279-307). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Salmivalli, C., Kärna, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development*, 35, 405-411.

- Veenstra, R. (2014). Groepsprocessen bij jongeren: Over pesten en ander probleemgedrag. *Kind en Adolescent*, 35, 86-99.
- Veenstra, R., Huitsing, G., Koens, R., Munniksma, F., Oldenburg, B., Ploeg, R. van der, Sentse, M., & Velthausz, F. (2013). Het KiVa antipestprogramma: Signaleren en tegengaan van pesten. *Kind & Adolescent Praktijk*, 12, 76-84.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying intervention: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, doi: 10.1037/a0036110.

#### Bij paragraaf 7.4

- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: Implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453-459.
- Vliek, L. & Orobio de Castro, B. (2010). Stimulating positive social interaction: What can we learn from TIGER (Kanjertraining)? In B. Doll, J. Baker, B. Pfohl & J. Yoon (Eds.), *Handbook of youth prevention science* (pp. 287-306). New York: Routledge.
- Vliek, L., Overbeek, G., & Orobio de Castro, B. (2014). 'I want to behave prosocially and I can choose to do so': Effectiveness of TIGER (Kanjertraining) in 8- to 11 year-olds. *European Journal of Developmental Psychology*, 11, 77-89.
- Vliek, L., Overbeek, G., & Orobio de Castro, B. (ingediend). A randomized trial of parent-child Toppertraining: Effects on psychosocial problems, self-esteem and victimization.

#### Bij paragraaf 7.5

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 179-211.
- Blum, R.W., & Rinehard, P.M. (1998). *Reducing the risk: connections that make a difference in the lives of youth*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Burrell, N.A., Zirbel, C.S., & Allen, M. (2003). Evaluating peer mediation outcomes in educational settings: A meta analytic review. *Conflict Resolution Quarterly*, 21, 7-26.
- Dam, G. ten, & Volman, M. (1999). *Scholen voor sociale competentie. Een pedagogisch-didactische benadering*. Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Dewey, J. (1916, 1966). *Democracy and education*. New York: Free Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Milton Park. Oxon: Routledge.
- Høst, K., Brugman, D., Tavecchio, L.W.C., & Beem, A.L. (1998). Student's perception of the moral atmosphere in secondary schools and the relationship between moral competence and moral atmosphere. *Journal of Moral Education*, 27, 47-70.
- Jones, T.S., & Kmita D. (2000). *Does it work? The case for conflict resolution education in our nation's schools*. Washington DC: CREnet.
- Jong, J.D. de (2007). *Kapot moeilijk. Een etnografisch onderzoek naar opvallend delinquent groepsgedrag van 'Marokkaanse' jongens*. Amsterdam: Aksant.
- Klaassen, C. (1996). *Socialisatie en moraal. Onderwijs en waarden in een laat-moderne tijd*. Leuven: Garant.
- Mager, U., & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, 38-61.
- Pauw, L. (2013). *Onderwijs en burgerschap: wat vermag de basisschool? Onderzoek naar De Vreedzame School*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift)/Amsterdam: SWP.

- Pauw, L. (2014). *Van gedragsregulering naar opvoeding. Het voorkomen en aanpakken van ongewenst gedrag in De Vreedzame School*. Amsterdam: SWP.
- Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., & Udry, J.R. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823-832.
- Solomon, D., Watson, M., & Battistich, V. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (ed.), *The Handbook on research and teaching* (4th ed., pp. 566-603). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Stolk, E. (2013). *De Vreedzame School. Burgerschapsvorming in Nederland*. Maartensdijk: CED-Groep/ Utrecht: Universiteit Utrecht (masterthese).
- Winter, M. de (2004). *Opvoeding, onderwijs en jeugdbeleid in het algemeen belang. De noodzaak van een democratisch-pedagogisch offensief*. Den Haag: WRR.

### Bij paragraaf 7.6

- 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*, 19, 532-544.
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2010a). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Campbell Systematic Reviews 2009:6. Verkregen via [www.campbellcollaboration.org/lib/download/718/](http://www.campbellcollaboration.org/lib/download/718/).
- Farrington, D.P., & Ttofi, M.M. (2010b). *Effective methods to reduce school bullying*. Paper presented at the Ministry of Education and Culture, Oslo, Norway. Verkregen via [www.campbellcollaboration.org/artman2/uploads/1/Oslo\\_bullying\\_April2010.pdf](http://www.campbellcollaboration.org/artman2/uploads/1/Oslo_bullying_April2010.pdf).
- Ferguson, C.J., San Miguel, C., Kilburn, J.C., & Sanchez, P. (2007). The effectiveness of school-based anti-bullying programs: A meta-analytic review. *Criminal Justice Review*, 32, 401-414.
- Merrell, K.W., Gueldner, B.A., Ross, S.W., & Isava, D.M. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly*, 23, 26-42.
- Polanin, J.R., Espelage, D.L., & Pigott, T.D. (2012). A meta-analysis of school-based bullying prevention programs' effects on bystander intervention behavior. *School Psychology Review*, 41, 47-65.
- Smith, J.D., Schneider, B.H., Smith, P.K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review*, 33, 547-560.
- Smith, P.K., Salmivalli, C., & Cowie, H. (2012). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A commentary. *Journal of Experimental Criminology*, 8, 433-441.
- 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.
- Vreeman, R.C., & Carroll, A.E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 161, 78-88.
- Wong, J.S. (2009). *No bullies allowed. Understanding peer victimization, the impacts on delinquency, and the effectiveness of prevention programs* (doctoral dissertation). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Yeager, D.S., Fong, C.J., Lee, H.Y., & Espelage, D. (in druk). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theoretical considerations and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*. Verkregen via <https://labs.la.utexas.edu/adrg/files/2013/12/Yeager-et-al-JADP-bullying-meta.pdf>.

