

Wat Werkt Tegen Pesten?

Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten
in de Nederlandse onderwijspraktijk

Bram Orobio de Castro ¹
Saskia Mulder ¹
Rozemarijn van der Ploeg ²
Simone Onrust ³
Yvonne van den Berg ⁴
Sabine Stoltz ⁴
Marieke Buil ⁵
Inge de Wit ¹
Laurie Buitenhuis ⁴
Toon Cillessen ⁴
René Veenstra. ²
Pol van Lier ⁵
Maja Deković ¹
Ron Scholte ⁴

¹: Universiteit Utrecht

²: Rijksuniversiteit Groningen

³: Trimbos Instituut

⁴: Radboud Universiteit Nijmegen

⁵: Vrije Universiteit Amsterdam

Mogelijk gemaakt door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO)



Mei 2018

© 2018 de auteurs. Niets uit deze uitgave mag worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt door middel van druk, fotokopie, microfilm of op enige andere wijze zonder voorafgaande schriftelijke toestemming.

Het onderzoek is gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (Projectnummer 405-15-781)

Inhoud

| | |
|---|-----------|
| Samenvatting | 5 |
| 1 Inleiding | 9 |
| 1.1 Achtergrond | 9 |
| 1.2 Uitgangspunten van de evaluatie..... | 11 |
| 1.3 Doelstelling | 14 |
| 1.4 Vraagstelling en hypothesen | 15 |
| 2 Overkoepelende methode..... | 17 |
| 2.1 Designs | 17 |
| 2.2 Werving & Procedure | 17 |
| 2.2.1 Uitval van programma's..... | 18 |
| 2.3 Instrumenten | 19 |
| 2.3.1 De monitor Veilig op School | 21 |
| 2.3.1.1 Feedback uit de monitor | 22 |
| 2.3.2 Primaire uitkomsten | 23 |
| 2.3.3 Secundaire uitkomsten | 24 |
| 2.4 Data analyse..... | 25 |
| 2.5 Overzicht van programma's en studies | 26 |
| 3 Resultaten monitoring van sociale veiligheid | 27 |
| 4 Universele interventies..... | 29 |
| 4.1 Kanjertraining | 29 |
| 4.1.1 Inhoud en achtergrond van het programma..... | 29 |
| 4.1.2 Onderzoeksmethode Kanjertraining | 31 |
| 4.1.2.1 Design..... | 31 |
| 4.1.2.2 Werving..... | 31 |
| 4.1.2.3 Deelnemers | 31 |
| 4.1.2.4 Mate van uitvoering..... | 31 |
| 4.1.3 Resultaten Kanjertraining | 31 |
| 4.1.3.1 Moderatie..... | 33 |
| 4.1.4 Conclusie en Discussie Kanjertraining | 34 |
| 4.2 Programma Alternatieve Denk strategieën (PAD)..... | 35 |
| 4.2.1 Inhoud en achtergrond van het programma..... | 35 |
| 4.2.2 Onderzoeksmethode PAD | 37 |
| 4.2.2.1 Design..... | 37 |
| 4.2.2.2 Werving..... | 37 |
| 4.2.2.3 Deelnemers | 37 |
| 4.2.2.4 Mate van uitvoering..... | 37 |
| 4.2.3 Resultaten PAD..... | 38 |
| 4.2.3.1 Moderatie..... | 40 |
| 4.2.4 Conclusie en Discussie PAD | 40 |
| 4.3 PRIMA | 41 |
| 4.3.1 Inhoud en achtergrond van het programma..... | 41 |
| 4.3.2 Onderzoeksmethode PRIMA | 42 |
| 4.3.2.1 Design..... | 42 |
| 4.3.2.2 Werving..... | 42 |
| 4.3.2.3 Deelnemers | 42 |
| 4.3.2.4 Mate van uitvoering..... | 42 |
| 4.3.3 Resultaten PRIMA..... | 43 |
| 4.3.3.1 Moderatie..... | 44 |
| 4.3.4 Conclusie en Discussie PRIMA | 45 |

| | | |
|------------|--|-----------|
| 4.4 | School Wide Positive Behavior Support (SW PBS) | 47 |
| 4.4.1 | Inhoud en achtergrond van het programma..... | 47 |
| 4.4.2 | Onderzoeksmethode SWPBS | 49 |
| 4.4.2.1 | Design..... | 49 |
| 4.4.2.2 | Werving..... | 49 |
| 4.4.2.3 | Deelnemers | 49 |
| 4.4.2.4 | Mate van uitvoering..... | 49 |
| 4.4.3 | Resultaten SW PBS..... | 50 |
| 4.4.3.1 | Moderatie..... | 51 |
| 4.4.4 | Conclusie en Discussie SW PBS..... | 52 |
| 4.5 | Taakspel | 53 |
| 4.5.1 | Inhoud en achtergrond van het programma..... | 53 |
| 4.5.2 | Onderzoeksmethode Taakspel | 56 |
| 4.5.2.1 | Design..... | 56 |
| 4.5.2.2 | Werving..... | 56 |
| 4.5.2.3 | Deelnemers | 56 |
| 4.5.2.4 | Aanpassing procedure en instrumenten aan de jonge deelnemers | 56 |
| 4.5.2.5 | Mate van uitvoering..... | 57 |
| 4.5.3 | Resultaten Taakspel..... | 57 |
| 4.5.3.1 | Moderatie..... | 59 |
| 4.5.4 | Conclusie en Discussie Taakspel..... | 61 |
| 5 | Selectieve interventie | 63 |
| 5.1 | Plezier op School | 63 |
| 5.1.1 | Inhoud en achtergrond van het programma..... | 63 |
| 5.1.2 | Onderzoeksmethode Plezier op School | 65 |
| 5.1.2.1 | Design..... | 65 |
| 5.1.2.2 | Werving..... | 65 |
| 5.1.2.3 | Deelnemers | 65 |
| 5.1.3 | Conclusie en Discussie Plezier op School | 67 |
| 5.2 | Alles Kidzzz | 69 |
| 5.2.1 | Inhoud en achtergrond van het programma..... | 69 |
| 5.2.2 | Onderzoeksmethode Alles Kidzzz..... | 70 |
| 5.2.2.1 | Design en aanvullende instrumenten | 70 |
| 5.2.2.2 | Werving..... | 70 |
| 5.2.2.3 | Deelnemers | 73 |
| 5.2.2.4 | Mate van uitvoering..... | 74 |
| 5.2.3 | Resultaten Alles Kidzzz..... | 75 |
| 5.2.3.1 | Moderatie..... | 77 |
| 5.2.4 | Conclusie en Discussie Alles Kidzzz..... | 77 |
| 6 | Overzicht van Resultaten | 79 |
| 7 | Conclusies & Discussie | 83 |
| 7.1 | Conclusies | 83 |
| 7.2 | Discussie | 84 |
| 7.2.1 | Beperkingen | 85 |
| 7.2.2 | Kennisbehoefte | 86 |
| 7.2.3 | Aanbevelingen..... | 89 |
| 8 | Literatuur | 91 |

Samenvatting

Pesten is stelselmatige agressie waarbij één of meer personen in een machtspositie proberen een andere persoon fysiek, verbaal of psychologisch schade toe brengen. Gepest worden heeft tal van negatieve consequenties, waaronder slechte schoolprestaties, schoolverzuim, eenzaamheid, gebrek aan vertrouwen in zichzelf en anderen en psychische klachten als depressiviteit tot ver in de volwassenheid.

Er bestaat in Nederland grote onduidelijkheid over effectieve aanpak van pesten door scholen. Tientallen programma's proberen pesten op scholen terug te dringen, maar of dit lukt is in de meeste gevallen niet getoetst. Het is dus van evident maatschappelijk belang na te gaan in hoeverre programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk nu *echt* pesten en gepest worden verminderen. Het hier beschreven onderzoeksproject beoogde van tien volgens een onafhankelijke commissie (NJI, 2014) kansrijke programma's tegen pesten op school na te gaan welke effecten zij hebben op pesten en gepest worden binnen één schooljaar.

Doel van dit onderzoeksproject was de effecten van deze tien veelbelovende anti-pestprogramma's op pesten en gepest worden binnen één schooljaar te toetsen in de Nederlandse onderwijspraktijk, volgens de meest rigoureuze wetenschappelijke standaarden, en met inbegrip van moderatie door ernst van pesten, ernst van problemen in de klas en programma-integriteit.

Bijkomend doel was het opzetten van een infrastructuur voor scholen en onderzoek om efficiënt en laagdrempelig ontwikkeling van pesten en pestrollen te kunnen volgen en de effectiviteit van anti-pestprogramma's te kunnen toetsen.

Effecten op pesten binnen één schooljaar van de programma's Kanjertraining, Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD), PRIMA, School Wide Positive Behavior Support (SW PBS), Taakspel en Alles Kidzz zijn onderzocht in studies met een voor- en nameting bij een interventiegroep en een vergelijkingsgroep, met in totaal ruim achtduizend deelnemers.

Om vast te stellen welke effecten deze programma's daadwerkelijk in de dagelijkse praktijk van het Nederlands onderwijs hebben is uitvoering van door scholen zelfgekozen programma's in de reguliere praktijk, door reguliere leerkrachten, met de reguliere begeleiding van uit programma's geëvalueerd ten opzichte van scholen die voor eenzelfde programma kozen maar dit later invoerden. In de studies naar de Kanjertraining, PRIMA, SW PBS en Alles Kidzz zijn in deze programma's geïnteresseerde scholen random toegewezen aan interventie- of controleconditie. Bij de andere programma's is om praktische redenen gekozen voor een quasi-experimenteel design, waarbij scholen nog steeds opteerden voor een programma naar keuze, maar vervolgens zelf kozen wanneer zij het programma invoerden.

Primaire uitkomstmaten in de studies zijn zelfrapportages van pesten en gepest worden door leerlingen. Kinderen kunnen het beste *zelf* aangeven of zij ervaren gepest te worden, omdat gepest worden per definitie een subjectieve ervaring is. Doordat pesten veelal voor volwassenen verborgen wordt, hebben kinderen bovendien een beter beeld van pesten tussen medeleerlingen dan leerkrachten of ouders voor wie dit verborgen wordt. Pesten en gepest zijn daarom herhaald gemeten volgens alle deelnemende leerlingen over zichzelf en over al hun klasgenoten. Daarnaast hebben leerlingen vragenlijsten ingevuld over welzijn en conflicten in de klas, depressieve gevoelens, sociale angst en prosociaal gedrag. Voor de evaluatie van het op probleemgedrag gerichte programma Alles Kidzz vulden leerkrachten daarnaast een vragenlijst over gedragsproblemen in (TRF).

De gegevens werden verzameld met de voor dit project ontwikkelde monitor Veilig op School, die leerlingen vanaf groep 5 zelfstandig online invullen. Leerlingen in groepen 3 en 4 in het onderzoek naar Taakspel vulden de monitor in met behulp van individuele interviews

door onderzoekers. De monitor is inmiddels door meer dan 20.000 leerlingen ingevuld. De met deze monitor verzamelde gegevens werden aan scholen teruggekoppeld in klas- en schoolrapporten. Hierin wordt een vergelijking gemaakt met landelijke normen per jaargroep en met eerdere afnames van de monitor.

De programma's Omgaan met Elkaar, Sta Sterk op School en Zippy's Vrienden konden ondanks intensieve ondersteuning niet voldoende scholen laten deelnemen aan het onderzoek door veranderingen in financiering, wet- en regelgeving of verminderde belangstelling voor een programma. Plezier op School bleek ondanks voldoende belangstelling van scholen niet op voldoende schaal te onderzoeken door problemen rond selectie en financiering voor kinderen bij dit programma, dat plaatsvindt in de overgang van primair naar voortgezet onderwijs.

De belangrijkste resultaten van dit onderzoeksproject zijn:

Leerlingen worden meer gepest dan zij aan leerkrachten en ouders vertellen. Bijna een derde van de leerlingen in het primair onderwijs wordt wel eens gepest op school. Ongeveer 1 op de 14 kinderen wordt meerdere keren per week gepest. Een derde van deze kinderen geeft aan dit aan niemand verteld te hebben, terwijl 79% van deze kinderen al meerdere schooljaren wordt gepest.

De mate waarin kinderen op school gepest worden verschilt sterk tussen klassen en scholen. In 7,4% van de klassen wordt geen enkele leerling regelmatig gepest, terwijl in 15,6% van de klassen een kwart of meer van de leerlingen regelmatig gepest wordt.

Pesten blijkt in het primair onderwijs binnen een schooljaar te kunnen worden verminderd met specifiek op pesten gerichte programma's. Enkele van de onderzochte programma's verminderen aspecten van pesten of gedragsproblemen in de klas. Geen van de programma's heeft echter effect op alle uitkomstmaten tegelijk.

Vooraf de specifiek op pesten gerichte universele programma's PRIMA, in eerder onderzoek KiVa (Veenstra, 2015) en, voor jonge kinderen, Taakspel zijn binnen een jaar effectief tegen aspecten van pesten. De Kanjertraining heeft geen aantoonbaar effect op pesten in het algemeen, maar lijkt op basis van huidig en eerder onderzoek (Vlieg, 2015) een effect te kunnen hebben in klassen met veel conflicten, met name wanneer het wordt gegeven door een externe psycholoog.

Het specifiek op individuele kinderen met ernstiger gedragsproblemen gerichte selectieve programma Alles Kidzzz vermindert gedragsproblemen volgens de leerkracht sterk.

Universele programma's worden beperkt uitgevoerd. Van de meeste programma's wordt slechts een deel van de onderdelen daadwerkelijk gegeven. De beperkte uitvoering is opvallend omdat scholen zelf gekozen hebben voor invoering van het programma waar zij mee werken.

Deze resultaten hebben naar onze mening betekenis voor onderwijs en onderzoek:

Pesten verminderen kan. Nu het mogelijk blijkt om pesten in het primair onderwijs binnen een jaar te verminderen, dient hierop naar onze mening breed te worden ingezet. De huidige resultaten zijn daartoe slechts een eerste stap. Nu we weten dat pesten verminderd kan worden is meer kennis nodig om de bescheiden effecten van programma's te vergroten en te bestendigen.

Monitoring van de mate waarin kinderen zelf ervaren dat zij en hun klasgenoten gepest worden is essentieel, om een passende aanpak te kiezen en om systematisch te kunnen nagaan of een gekozen aanpak daadwerkelijk tot vermindering van pesten leidt.

Pesten op het voortgezet en speciaal onderwijs is een groot onopgelost probleem, waarvoor in het huidige onderzoek en internationaal wetenschappelijk onderzoek nog geen effectieve remedie is gevonden. In het voortgezet onderwijs is het tegengaan van pesten complexer door de grotere schaal van scholen, de voortdurende wisseling van leerkrachten voor de klas, de bijzondere gevoeligheid van adolescenten voor evaluatie door leeftijdgenoten, en de mate waarin pesten via sociale media buiten bereik van leerkrachten plaatsvindt.

Pesten verminderen kan worden bemoeilijkt door de organisatorische context. De focus van het huidige project lag op effecten van programma's, maar al doende bleek duidelijk hoe bepalend de context waarin programma's worden uitgevoerd kan zijn. De mate van uitvoering van de universele programma's was veelal beperkt, waarbij uitvoering veelal bepaald lijkt te worden door werkdruk, motivatie en ruimte van individuele leerkrachten om programma's daadwerkelijk uit te voeren. De huidige organisatie van de zorg voor jeugd belemmerde in ons onderzoek in een aantal gemeenten selectieve programma's waarbij intensief met enkele individuele leerlingen wordt gewerkt. De verantwoordelijkheden voor deze extra investering in specifieke leerlingen lijken door de combinatie van de invoering van passend onderwijs en de wet op de zorg voor jeugd dusdanig verdeeld dat ze moeilijk van de grond komt.

Welke werkzame elementen (in of buiten een programma) pesten beïnvloeden is nog onvoldoende duidelijk, doordat 'programma's' de eenheid van analyse voor het huidige onderzoeksproject waren. Interventie programma's zijn in wezen bundelingen van elementen die samen werkzaam moeten zijn tegen pesten. Dat zijn deels eenvoudig te protocolleren oefeningen en lessen, maar ook subtielere gedragingen van leerkrachten en veranderingen in organisatie en schoolcultuur. Vaardigheden, gedragingen, kennis, attitudes van leerkrachten en hun alliantie met leerlingen zijn van grote invloed op sociale relaties (en leerprestaties) in de klas.

Wij doen daarom de volgende aanbevelingen:

Pesten op school kan en moet in het primair onderwijs effectief tegengegaan worden. Scholen kunnen daartoe verschillende programma's inzetten die gedeeltelijk effectief zijn gebleken. Gezien het belang van goede uitvoering door gemotiveerde leerkrachten lijkt het verstandig scholen zelf te laten bepalen hoe zij pesten aanpakken, mits zij vervolgens zorgvuldig nagaan en met systematisch monitoren aantonen of de gekozen aanpak wordt uitgevoerd en of pesten daadwerkelijk vermindert.

Scholen dienen systematisch te monitoren hoe(veel) leerlingen aangegeven gepest te worden en of hun handelen daadwerkelijk pesten vermindert of voorkomt. Dit is in het huidige project goed mogelijk gebleken en vanaf groep 5 eenvoudig uit te voeren. De huidige Wet Sociale Veiligheid biedt hiertoe een goede wettelijke basis, maar heeft vooral zin wanneer scholen een monitor direct kunnen gebruiken om pesten effectief aan te pakken. Monitors en aanpakken kunnen daartoe op elkaar afgestemd te worden, zoals bij een aantal programma's (PRIMA, KiVa, Kanjertraining) al het geval is.

Monitoring van sociale veiligheid bij de jongste leerlingen vraagt bijzondere aandacht vanwege de complexiteit van het begrip 'pesten' en het begrijpen van vertrouwelijkheid van

de informatie. Dit is in onder meer het huidige project goed mogelijk gebleken met persoonlijke interviews, filmpjes en graphics.

Effectief omgaan met pesten verdient meer aandacht in de opleiding en ondersteuning van leerkrachten. In de praktijk worden programma's veelal matig uitgevoerd, waarbij leerkrachten nogal eens aangeven zich er in de hectiek van alledag niet voldoende in te kunnen bekwalen. Hiertoe zou in de opleiding en nascholing van leerkrachten systematisch aandacht besteed moeten worden aan kennis en vaardigheden over effectief omgaan met pesten. Laagdrempelige mogelijkheden voor consultatie door gedragskundige schoolpsychologen of orthopedagogen zou vanzelfsprekend moeten zijn en passen in de huidige transformatie van de zorg voor jeugd.

De afstemming tussen onderwijs, gemeenten en zorg voor jeugd voor individuele kinderen die veel pesten of gepest worden heeft verbetering. Dit verloopt moeizaam door onduidelijke verantwoordelijkheden in organisatie van onderwijs en zorg voor jeugd rond deze kinderen. Dit terwijl een kortdurende selectieve aanpak gedragsproblemen in de klas sterk blijkt te verminderen.

Ontwikkeling en onderzoek naar effectieve aanpakken van pesten in het voortgezet en speciaal onderwijs verdient hoge prioriteit. Internationaal is er (nog) geen bewezen effectieve aanpak van pesten in het voortgezet en speciaal onderwijs. Door de dynamiek van pesten in het voortgezet en speciaal onderwijs is het niet aannemelijk dat in het regulier primair onderwijs effectieve programma's zonder meer effect zullen hebben in het voortgezet of speciaal onderwijs. Met de snel groeiende kennis over pesten moet het mogelijk zijn om ook in het voortgezet en speciaal onderwijs pesten aan te pakken wanneer deze kennis in samenwerking benut wordt.

1 Inleiding

Er bestaat in Nederland grote onduidelijkheid over effectieve aanpak van pesten door scholen. Tientallen programma's proberen pesten op scholen terug te dringen, maar of dit lukt is in de meeste gevallen niet getoetst (Nederlands Jeugdinstituut, 2015). Het is dus van evident maatschappelijk belang na te gaan in hoeverre programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk nu *echt* pesten en gepest worden verminderen. Het hier beschreven onderzoeksproject beoogde van tien kansrijke programma's tegen pesten op school na te gaan welke effecten zij hebben op pesten en gepest worden binnen één schooljaar.

Doel van dit onderzoeksproject was de effecten van deze tien veelbelovende anti-pestprogramma's op pesten en gepest worden binnen één schooljaar te toetsen in de Nederlandse onderwijspraktijk, volgens de meest rigoureuze wetenschappelijke standaarden, en met inbegrip van moderatie door ernst van pesten, ernst van problemen in de klas en programma-integriteit. Bijkomend doel was het opzetten van een infrastructuur voor scholen en onderzoek om efficiënt en laagdrempelig ontwikkeling van pesten en pestrollen te kunnen volgen en de effectiviteit van anti-pestprogramma's te kunnen toetsen.

De evaluatie van effectiviteit van programma's in de onderwijspraktijk is echter niet eenvoudig. In dit inleidende hoofdstuk schetsen wij de achtergrond van de doelstelling en gekozen aanpak van dit onderzoek.

1.1 Achtergrond

Pesten is stelselmatige agressie waarbij één of meer personen in een machtspositie proberen een andere persoon fysiek, verbaal of psychologisch schade toe brengen. Pesten is een complex en universeel probleem (Swearer & Hymel, 2015). Op de basisschool is in Nederland circa 10% van de kinderen slachtoffer van pesten (Monitor Sociale Veiligheid, 2016). Pesten heeft tal van negatieve consequenties, waaronder slechte schoolprestaties, schoolverzuim, eenzaamheid, gebrek aan vertrouwen in zichzelf en anderen en langdurige psychische klachten als depressiviteit tot ver in de volwassenheid (Arseneault, 2017; Oecd, 2017; Salmivalli & Peets, 2009). Niet alleen slachtoffers ondervinden (soms blijvende) schade, ook kinderen die pesten lopen het risico in hun ontwikkeling slechter af te zijn. Pesters hebben vaak moeite te leren met overleg of begrip voor anderen iets te bereiken en blijven vaak onaangepast gedrag vertonen en hebben daarom een verhoogde kans op latere leeftijd probleemgedrag te vertonen, zoals delinquentie (Kaltiala-Heino e.a., 2000; Kumpulainen & Rasanen, 2000). Niet direct betrokken klasgenoten voelen zich niet veilig en zijn angstig om het volgende slachtoffer te worden. Ook economisch is pesten schadelijk: in landen waar meer gepest wordt zijn schoolprestaties lager, zelfs als gecorrigeerd wordt voor andere sociaaleconomische factoren (Oecd, 2017). Er wordt dan ook op grote schaal geprobeerd pesten en gepest worden te voorkomen en verminderen. In Nederland alleen al bestaan honderden initiatieven (zie (Nederlands Jeugdinstituut, 2015) voor een selectie) en gaan aanzienlijke budgetten om in financiering van programma's en voorlichtingscampagnes.

Ondanks deze grote inzet en investeringen is het vooralsnog onduidelijk in hoeverre pesten op scholen in Nederland daardoor werkelijk voorkomen of verminderd wordt. Om effectiever pesten tegen te gaan en bredere sociale veiligheid van leerlingen te bevorderen is in 2015 de wet 'veiligheid op school' ingevoerd. Hierdoor zijn scholen onder andere verplicht systematisch te volgen in hoeverre er op school gepest wordt, zo nodig aan te geven hoe pesten wordt teruggedrongen, en te volgen of pesten daadwerkelijk afneemt. De Onderwijsinspectie ziet toe op naleving van deze wet door scholen actief te volgen bij monitoring en daaruit

volgens beleid op sociale veiligheid. Door het vrijwel ontbreken van sterk bewijs voor het effectief aanpakken van pesten in Nederlandse scholen is het voor scholen (en de Inspectie) in de praktijk echter lastig te bepalen of een school het juiste beleid voert voor haar specifieke situatie.

Gelukkig is de kennis over de oorzaken van pesten het afgelopen decennium sterk toegenomen, zodat er een beter beeld is van de factoren die bijdragen aan het ontstaan en voortduren van pesten, en die aanknopingspunten bieden voor interventie (Arseneault, 2017). Als er wordt gepest, zijn er zelden alleen daders en slachtoffers bij betrokken. Vaak zijn er meer leerlingen die op de een of andere manier invloed uitoefenen op het pesten. Uit observaties van pesten op het schoolplein bleek bijvoorbeeld dat in driekwart van de gevallen toeschouwers een versterkende rol hadden door mee te doen met het pesten of door de dader aan te moedigen (zie O'Connell e.a., 1999). De Finse onderzoekster Salmivalli schreef met een aantal collega's een invloedrijk artikel over de rollen die leerlingen kunnen innemen in het groepsproces van pesten (Salmivalli e.a., 1996). De werking van pestrollen en de mogelijkheden die dit biedt voor interventie worden steeds duidelijker (National Academies of Sciences, 2016). Het is dus belangrijk om in de aanpak van pesten de rollen in het groepsproces dat pesten is centraal te stellen.

Internationaal is veel onderzoek gedaan naar de effectiviteit van interventies tegen pesten. Daaruit blijkt dat in het primair onderwijsprogramma's tegen pesten substantiële effecten kunnen hebben op pesten en gepest worden, en ook invloed kunnen hebben op schoolprestaties en de lange termijn gevolgen van gepest worden (Farrington, Gaffney, Lösel, & Ttofi, 2016; National Academies of Sciences, 2016). Deze effecten blijken bovendien ook haalbaar bij grootschalige implementatie in de dagelijkse schoolpraktijk (Karna et al., 2011). Voor het voortgezet onderwijs zijn helaas wereldwijd nog geen bewezen effectieve aanpakken van pesten voorhanden (Yeager, Fong, Lee, & Espelage, 2015). Bovendien blijkt dat de effecten van programma's tegen pesten in het primair onderwijs afhankelijk kunnen zijn van de (sub)cultuur waarin zij gegeven worden (Farrington et al., 2016). De gegevens over de effectiviteit van anti-pestprogramma's in het buitenland zijn dan ook niet zonder meer te vertalen naar de Nederlandse onderwijscontext.

Helaas is in Nederland bijzonder weinig bekend over de effectiviteit van de vele pogingen om pesten tegen te gaan. Er zijn weliswaar degelijke evaluaties van schoolprogramma's tegen gedragsproblemen in brede zin (bijvoorbeeld Alles Kidzzz (Stoltz, Van Londen, et al., 2013); PAD (Goossens et al., 2012); Taakspel (van Lier, Muthén, van der Sar, & Crijnen, 2004), maar deze hebben veelal niet specifiek pesten of gepest worden als uitkomstmaat.

Op verzoek van het Ministerie van OCW beoordeelde een onafhankelijke wetenschappelijke commissie begin 2014 61 anti-pestprogramma's die claimden effecten op pesten op school te hebben (Nederlands Jeugdinstituut, 2015). Voor geen van deze programma's bestond op dat moment voldoende empirische evidentie voor effecten op pesten of gepest worden. Van twee derde van deze programma's kon theoretisch niet aannemelijk gemaakt worden dat zij effect op pesten of gepest worden kunnen hebben. Dertien programma's berustten volgens de commissie op gedegen theoretische uitgangspunten, maar waren (nog) onvoldoende onderzocht op feitelijke effecten op pesten of gepest worden (bij een deel waren er overigens wel substantiële effecten op ander probleemgedrag of psychosociale problemen), hetgeen grotendeels te verklaren leek door een gebrek aan wetenschappelijk onderzoek op dit gebied. Ondanks alle inspanningen om pesten en gepest worden in Nederland te verminderen is het effect van al deze inspanningen vooralsnog dus onduidelijk.

Er is dan ook grote behoefte aan empirische toetsing van de daadwerkelijke effecten van anti-pestprogramma's in de Nederlandse onderwijspraktijk. Daarbij is het efficiënt te focussen op de 13 kansrijke programma's, zoals geselecteerd door de eerdergenoemde

Commissie Anti-pestprogramma's. Inmiddels is daarvan het voorlopig goedgekeurde programma KiVa getoetst op het effect op pesten met een groot gerandomiseerd effectonderzoek (Veenstra, 2014). Het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) heeft aan de overige 12 als kansrijk beoordeelde programma's gevraagd deel te nemen aan een onderzoek naar de effectiviteit van het programma tegen pesten op school. Twee van deze programma's hebben in een vroeg stadium aangegeven (nog) niet aan dit traject deel te willen nemen: De Vreedzame School ziet zichzelf niet primair als een programma tegen pesten en Online Pestkoppen Stoppen bevond zich nog in een ontwikkelfase waarbij het programma nog te veel veranderde voor een effectmeting. Zodoende kwamen de tien programma's in Tabel 1.1 in aanmerking voor nader onderzoek in het huidige project.

Een principieel onderscheid in de aard van deze programma's is het verschil tussen *universele* en *selectieve* programma's. Universele programma's zijn gericht op de hele klas of de hele school om de groepsdynamiek achter pesten aan te pakken. Selectieve programma's zijn gericht op specifieke kinderen die gerichte aandacht vragen (eventueel *bovenop* een universele aanpak). Dit kunnen kinderen zijn die pesten (in Alles Kidzzz) of die gepest worden (in Plezier op School), maar ook kinderen die zelf niet bij pesten betrokken zijn, maar wel een grote rol kunnen spelen in het verminderen daarvan (in Sta Sterk op School).

Tabel 1.1. Te onderzoeken programma's

| | Leeftijdsgroep (klas) |
|--|-------------------------|
| Universeel | |
| Kanjertraining | 4 t/m 8 PO |
| Omgaan met elkaar | 5 t/m 8 PO |
| Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) | 2 ^b t/m 8 PO |
| Taakspel | 3 t/m 8 PO |
| Zippy's vrienden | 2 t/m 5 PO |
| PRIMA ^a | 6 t/m 8 PO; 1 & 2 VO |
| School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) ^a | 3 t/m 8 PO |
| Selectief | |
| Alles Kidzzz | 6 t/m 8 PO |
| Plezier op school | Transitie PO naar VO |
| Sta Sterk op School | 5 t/m 8 PO; 1 & 2 VO |

Noten. PO = primair onderwijs; VO = voortgezet onderwijs; a = PRIMA en SWPBS kennen selectieve individuele onderdelen binnen een schoolbrede universele aanpak. Aangezien deze selectieve onderdelen volgens de programmamakers integraal onderdeel uitmaken van de schoolbrede aanpak (en dus losstaand geen effect verwacht mag worden), worden de selectieve onderdelen geëvalueerd als onderdeel van het universele programma; b = PAD kan in theorie al gegeven worden in de jongste kleutergroepen (groep 1), maar gezien de vereiste taalvaardigheid, feitelijk gebruik in de praktijk en vergelijkbaarheid met andere programma's wordt hier uitgegaan van een reële ondergrens van groep 2.

1.2 Uitgangspunten van de evaluatie

De evaluatie van effectiviteit van programma's tegen pesten in de dagelijkse onderwijspraktijk is niet eenvoudig. Zo vragen universele programma's een andere opzet dan selectieve programma's, vragen jongere deelnemers specifieke arbeidsintensieve onderzoeksmethodes, en hangt effectiviteit in de dagelijks praktijk onder andere af van de motivatie van scholen voor een specifiek programma en de kwaliteit van de uitvoering van het programma, zie bijvoorbeeld (Stoltz, Deković, van Londen, Orobio de Castro, & Prinzie, 2013). Daarbij diende het huidige project in korte tijd met relatief bescheiden middelen te worden uitgevoerd.

Om deze uitdagingen het hoofd te bieden kozen wij voor twee parallelle onderzoekstrajecten:

- 1) Cluster-gerandomiseerde en quasi-experimentele wachtlijst trials van door scholen zelf gekozen universele programma's.
- 2) Individueel gerandomiseerde wachtlijst trials van selectieve programma's.

Voordat we deze opzet verder uitwerken verantwoorden wij in deze paragraaf de keuzes voor deze opzet.

Meerdere informanten. Kinderen kunnen het beste *zelf* aangeven of zij ervaren gepest te worden, omdat gepest worden per definitie een subjectieve ervaring is. Doordat pesten veelal voor volwassenen verborgen wordt, hebben kinderen bovendien een beter beeld van pesten tussen medeleerlingen dan leerkrachten of ouders voor wie dit verborgen wordt. Pesten en gepest zijn daarom herhaald gemeten volgens alle kinderen in de klassen over zichzelf en over al hun klasgenoten. Zodoende is het aantal informanten over iedere leerling op ieder meetmoment even groot als het aantal kinderen in zijn of haar klas. Bij de selectieve programma's is daarnaast ook pesten en probleemgedrag volgens leerkrachten gemeten. Bij universele programma's is dit voor leerkrachten niet haalbaar.

Universele en selectieve programma's apart evalueren. Evaluatie van deze twee verschillende types programma's vraagt een verschillende aanpak. Bij evaluatie van universele programma's worden immers effecten voor de klas als geheel beoogd, terwijl bij selectieve programma's primair effecten voor de geselecteerde kinderen mogen worden verwacht. Bovendien is de vraag of deelnemende selectieve programma's een effect toevoegen *bovenop* het effect van een universeel programma waar dezelfde kinderen al aan deelnemen.

Er werden daarom twee verschillende typen studies uitgevoerd. De universele programma's werden onderzocht door hele klassen te vergelijken tussen programma of wachtlijst. De selectieve programma's werden onderzocht door individuele geselecteerde leerlingen tussen programma en wachtlijst te vergelijken (waarbij in secundaire analyses werd gekeken of een effect op deze individuele leerlingen generaliseert naar hun hele klas).

Wachtlijst vergelijkingsgroepen in gerandomiseerde of quasi-experimentele trials. Of een handeling effect heeft kan alleen worden aangetoond door een vergelijking te maken met een situatie zonder deze handeling. Dit geldt ook voor pesten. Alleen door ontwikkeling van pesten in klassen met een programma te vergelijken met deze ontwikkeling in klassen zonder programma kunnen zinnige uitspraken worden gedaan over de effecten van het programma. Zonder vergelijkingsgroep zou het immers goed mogelijk zijn dat de mate van pesten gedurende de uitvoering van een programma verandert, maar dat dit zonder programma ook wel gebeurd zou zijn (of dat het pesten niet verandert, terwijl het zonder programma zou zijn toegenomen).

Gerandomiseerde gecontroleerde trials van strak geprotocolleerde, perfect uitgevoerde programma's lijken methodologisch de ideale vorm om effectiviteit van programma's aan te tonen (ook wel *efficacy* trials genoemd). Om vast te stellen welke effecten programma's daadwerkelijk in de dagelijkse praktijk van het Nederlands onderwijs hebben zijn ze echter niet ideaal. De Nederlandse onderwijspraktijk wordt namelijk gekenmerkt door autonomie van leerkrachten en scholen in hun dagelijks handelen. Een reëel beeld van effectiviteit ontstaat dan ook alleen door onderzoek bij uitvoering in de reguliere praktijk, door reguliere leerkrachten, met de reguliere begeleiding van uit programma's (ook wel *effectiveness* trials genoemd) (Farrington et al., 2016).

De effectiviteit van programma's op scholen blijkt afhankelijk van motivatie van leerkrachten, die weer samenhangt met kenmerken van docententeams en scholen (bijvoorbeeld Louwe & van Overveld, 2008). Daardoor zal mogelijk meer resultaat geboekt worden met door docententeams zelf gekozen programma's op goed functionerende scholen, dan met eenzelfde interventie die wordt uitgevoerd door personeel dat (bijvoorbeeld) daar niet om heeft gevraagd maar het moet uitvoeren voor een onderzoeksproject (of een nieuwe wet). Voor een adequate toets van effectiviteit dienen interventiescholen en controlescholen vergelijkbaar te zijn qua motivatie en kwaliteit, terwijl laatstgenoemden geen interventie uitvoeren. Dit is een hele uitdaging, aangezien scholen die reeds een interventie gekozen hebben en uitvoeren per definitie verschillen van scholen die geen interventie wensen uit te voeren; en scholen die zelf een interventie kiezen per definitie verschillen van scholen die door onderzoekers een interventie toebedeeld krijgen.

Gelukkig is het mogelijk effectiviteit in de dagelijkse praktijk te onderzoeken en WEL de unieke bewijskracht van de gerandomiseerde onderzoeksopzet te behouden. Dit kan door scholen te randomiseren naar reguliere invoering van een zelfgekozen programma versus uitstel van de invoering van dit programma. Hiertoe kozen wij bij voorkeur een clustergerandomiseerd wachtlijst design, waarbij scholen die gemotiveerd voor een specifiek programma kozen werden gerandomiseerd naar directe uitvoering versus een wachtlijst conditie. Om de dagelijkse realiteit zo veel mogelijk te volgen werden in deze RCT's alleen scholen geïncludeerd die zelf voor een specifiek programma kozen. Deze scholen werden gerandomiseerd naar directe invoering versus wachtlijst. Zodoende waren de motivatie voor en aansluiting van het programma bij een school reëel en waren de condities daarin vergelijkbaar.

Gedurende het onderzoek bleek dat een aantal programma's ondanks intensieve ondersteuning vanuit het onderzoek niet voldoende scholen kon interesseren voor deelname aan een gerandomiseerde trial door veranderingen in financiering (o.a. beperking Gezonde School), wet- en regelgeving (wet sociale veiligheid, transformatie zorg voor jeugd) of verminderde belangstelling voor een programma. Door deze veranderde context wilde een aantal scholen wel meedoen, maar niet de kans lopen in de wachtlijstconditie te worden geloot. Bij een aantal programma's is daarom gekozen voor een quasi-experimenteel design, waarbij scholen nog steeds opteerden voor een programma naar keuze, maar vervolgens zelf kozen wanneer zij het programma invoerden.

Randomisatie per school. Pesten is een groepsfenomeen, maar zich gepest voelen is een individuele ervaring. Ook kan een verandering van individueel pestgedrag leiden tot veranderingen in de hele groep en omgekeerd. Bij de evaluatie van de effectiviteit van pestprogramma's is dus sprake van een mix van processen en effecten op individueel leerling niveau, groepsniveau (de klas) en mogelijk zelfs schoolniveau. In opzet en analyse is rekening gehouden met deze beïnvloeding tussen niveaus door voldoende steekproefgrootte, randomisatie per cluster waarbinnen beïnvloeding bestaat (de klas) en multilevel analyses (zie opzet).

Registratie kwaliteit van uitvoering. Gezien de grote verschillen in uitvoering van programma's in de dagelijkse praktijk vergt een evaluatie gedegen registratie van de daadwerkelijke uitvoering. Het zou onjuist zijn een interventie als niet effectief te beoordelen als deze in praktijk nauwelijks is uitgevoerd. Gedegen registratie van kwaliteit vergt echter een concrete specificatie van meetbare componenten waaruit kwaliteit van uitvoering van een specifieke

interventie bestaat. Deze kenmerken zijn per programma verschillend. Per programma is daarom in overleg een beperkt aantal kwaliteitsindicatoren van uitvoering gebruikt.

Uitdagingen voor de toekomst. Scholen moeten geïnformeerd keuzes kunnen maken voor een passende aanpak van pesten. Leerkrachten, anti-pest coördinatoren en directies kunnen alleen een effectieve aanpak kiezen als zij goed weten waar en hoe er in hun klassen gepest wordt, welke groepsdynamiek hierbij een rol speelt, hoe dit zich ontwikkeld (wordt het erger/ neemt het al af? Is het alleen in een bepaalde groep?) en welk effect van specifieke aanpakken verwacht mag worden. Door in navolging van de Wet veiligheid op school routinematig pesten te monitoren krijgen scholen meer zicht op het verloop van pesten in hun klassen, en bij gebruik van specifieke programma's. Om dit mogelijk te maken op een wijze die recht doet aan de groepsdynamiek en visie van leerlingen hebben wij binnen het onderzoek een online instrument ontwikkeld dat geschikt is als leerlingvolgsysteem in de dagelijkse praktijk. Hiertoe was de online gegevensverzameling binnen dit project zo ingericht dat het direct feedback gaf aan leerkrachten, voldoet aan de wettelijke eisen en eenvoudig structureel te gebruiken is door scholen en programma's.

1.3 Doelstelling

Doel van dit onderzoeksproject was de effecten binnen een schooljaar van tien kansrijke anti-pestprogramma's (zie Tabel 1.1) op pesten en gepest worden te toetsen in de Nederlandse onderwijspraktijk, volgens rigoureuze wetenschappelijke standaarden, en met inbegrip van moderatie door gepest worden, ernst van klassenproblematiek en behandelintegriteit.

Bijkomend doel was het opzetten van een infrastructuur voor onderzoek op scholen om efficiënt en laagdrempelig de ontwikkeling van pesten en pestrollen te kunnen volgen en de effectiviteit van anti-pestprogramma's te toetsen. Deze infrastructuur moet scholen de mogelijkheid bieden om beter inzicht te krijgen in de omvang en aanpak van de problematiek op de eigen school. Tegelijk biedt deze infrastructuur (het voor deze studie ontwikkelde instrumentarium) de mogelijkheid om in de toekomst op eenvoudige wijze andere anti-pestprogramma's op effectiviteit te onderzoeken.

1.4 Vraagstelling en hypothesen

De doelstelling van het onderzoeksproject is voorafgaand aan de dataverzameling vertaald in specifieke vraagstellingen en hypothesen met toetsingscriteria voor universele en selectieve programma's.

Universele programma's

Voor ieder universeel programma is de vraag beantwoord of binnen één schooljaar op scholen waar het zelf gekozen programma is ingevoerd (interventieconditie) minder gepest wordt dan op vergelijkbare scholen die het programma (nog) niet hebben ingevoerd (controleconditie).

Om deze vraag te beantwoorden zijn steeds de volgende hypothesen getoetst (zie hoofdstuk 2 voor uitleg over de meting van de genoemde variabelen):

1. In de interventieconditie neemt de **gemiddelde score voor zelf gerapporteerd gepest worden** sterker af dan in de controleconditie.
2. In de interventieconditie neemt het **aantal kinderen dat als gepest genoemd wordt door klasgenoten** sterker af dan in de controleconditie.
3. In de interventieconditie neemt **de mate waarin kinderen zelf aangeven te pesten** sterker af dan in de controleconditie.
4. In de interventieconditie neemt het **aantal kinderen dat als pester genoemd wordt door klasgenoten** sterker af dan in de controleconditie.
5. In de interventieconditie gaan leerlingen meer vooruit op een aantal a priori vastgelegde **programma specifieke secundaire uitkomstmaten** dan in de controleconditie.
6. De bovenstaande effecten zijn sterker **voor kinderen die gepest worden** bij aanvang dan voor kinderen die niet gepest worden (moderatie door ernst – leerlingniveau).
7. De bovenstaande effecten zijn sterker in **klassen met meer problemen** dan in klassen met minder problemen (moderatie door conflicten - klasniveau).
8. De bovenstaande effecten zijn sterker **wanneer een programma goed wordt uitgevoerd** dan wanneer het programma minder goed wordt uitgevoerd (moderatie door programma integriteit).

Selectieve programma's

Voor ieder selectief programma is de vraag beantwoord of binnen één schooljaar kinderen die het programma hebben gevolgd minder pesten of gepest worden dan vergelijkbare kinderen die dit programma niet volgden.

Om deze vraag te beantwoorden zijn steeds de volgende hypothesen getoetst (zie hoofdstuk 2 voor uitleg over de meting van de genoemde variabelen):

1. Kinderen in de interventieconditie **geven zelf aan minder vaak te pesten (Alles Kidzz) of minder gepest te worden (Plezier op School)** dan in de controleconditie.
2. Klasgenoten van kinderen in de interventieconditie **geven aan dat deze kinderen minder vaak pesten of minder gepest worden** (afhankelijk van doel programma) dan in de controleconditie.
3. Leerkrachten van kinderen in de interventieconditie **geven aan dat deze kinderen minder vaak pesten of minder gepest worden** (afhankelijk van doel programma) dan in de controleconditie.

4. Kinderen in de interventieconditie gaan meer vooruit op een aantal a priori vastgelegde **programma specifieke secundaire uitkomstmaten** dan in de controleconditie.
5. De bovenstaande effecten zijn sterker **wanneer een programma goed wordt uitgevoerd** dan wanneer het programma minder goed wordt uitgevoerd (moderatie door kwaliteit).
6. De bovenstaande effecten zijn sterker in **klassen met een kansrijk universeel programma** dan in klassen zonder kansrijk universeel programma.

Daarnaast werd exploratief nagegaan of de effecten op de kinderen die de interventie volgden generaliseerden naar hun hele klas:

7. In de klassen van kinderen in de interventieconditie neemt het **aantal kinderen dat zelf aangeeft gepest te worden** sterker af dan in de controleconditie.
8. In de klassen van kinderen in de interventieconditie neemt het **aantal kinderen dat als gepest genoemd wordt door klasgenoten** sterker af dan in de controleconditie.

2 Overkoepelende methode

De studies binnen dit onderzoeksproject zijn zoveel mogelijk uitgevoerd met dezelfde opzet en instrumenten. In dit hoofdstuk wordt de overkoepelende methode van alle studies beschreven. Afwijkingen van deze methode in studies naar specifieke programma's staan in het hoofdstuk over het betreffende programma.

2.1 Designs

Om de effectiviteit van de universele programma's in de dagelijkse praktijk na te gaan werden per programma scholen die voor het eerst het door hen gekozen programma uitvoerden vergeleken met scholen op een wachtlijst. Alle studies hadden een voor- en nameting bij meerdere informanten. Effecten zijn steeds vastgesteld op leerling niveau, waarbij rekening is gehouden met clustering in klassen en scholen. Voor de studies naar universele programma's was het eerste meetmoment in september en oktober 2016 en het tweede meetmoment in juni en juli 2017. De studies naar de selectieve programma's meten meerdere malen in de periode zomer 2015 tot zomer 2017.

De toewijzing aan programma- of wachtlijstconditie werd bij voorkeur gerandomiseerd, maar was in een aantal universele studies quasi-experimenteel, op basis van de planning van scholen voor invoering van een programma. Bij gerandomiseerde toewijzing werd geloot of een school direct met het programma zou beginnen of op een wachtlijst kwam en pas na afloop van het onderzoek met het programma zou beginnen. Om zo min mogelijk scholen te laten wachten werd per programma 2/3 van de scholen naar de interventieconditie geloot en 1/3 naar de wachtlijstconditie. Deze 2:1 randomisatie geeft een vrijwel even grote statistische power als 1:1 randomisatie, terwijl aanmerkelijk minder scholen hoeven te wachten op deelname aan een programma.

2.2 Werving & Procedure

Programma en onderzoekers werven in het programma geïnteresseerde scholen. Scholen konden alleen deelnemen als zij op het moment van inclusie niet al met één van de door het NJI als 'kansrijk' beoordeelde programma's werkten. Zij konden wel al met andere programma's of projecten rond pesten werken. Gegeven de wetgeving en aandacht rond sociale veiligheid op scholen is het immers onwaarschijnlijk dat er gedurende de looptijd van het onderzoek voldoende scholen zouden zijn die helemaal niets deden tegen pesten (en als deze scholen bestonden zouden ze atypisch zijn).

Na toezegging van deelname werden 2 van de 3 scholen gerandomiseerd naar directe uitvoering van het door hen zelfgekozen programma en 1 van de 3 scholen naar de wachtlijstconditie van een jaar. Zodoende ontstond een wachtlijst controlegroep van qua motivatie voor het programma vergelijkbare scholen. Tegelijkertijd werd programma's een reële mogelijkheid geboden scholen te werven, doordat twee derde van de scholen direct aan de interventie kan beginnen, en een derde de interventie na een jaar alsnog kon beginnen. Deze opzet koppelt een sterk design aan keuzevrijheid voor specifieke programma's bij de scholen.

Bij de werving van scholen waren de onderzoekers gehouden aan een aantal voorwaarden. Om de 'marktwerking' tussen programma's niet te verstoren en iedere schijn van betrokkenheid te vermijden werden programma's niet bij scholen aangeprezen en programma's of scholen niet betaald voor uitvoering van programma's. Een aantal programma's heeft scholen zelf wel korting aangeboden op invoering van het programma.

Vanuit het onderzoek is scholen een vergoeding van €800,- geboden voor de tijd die zij aan dataverzameling besteedden. Programma's en onderzoekers dienden scholen dus puur op inhoudelijke gronden te motiveren deel te nemen, waarbij scholen uit handen moesten geven of zij direct of over een jaar met het programma van hun keuze konden starten. Zowel de programma eigenaren als de onderzoekers hebben zich actief ingezet om scholen voor het onderzoek te interesseren. Per programma staat uitgewerkt hoeveel scholen er via welke weg zijn geworven.

Vanuit het onderzoek waren belangrijke wervingsactiviteiten:

- Gratis deelname aan de monitor (zie § 2.3.1) inclusief leerling-, klas- en schoolrapportages en desgewenst upload van vereiste gegevens naar de Inspectie.
- De website www.watwerkttegenpesten.nl met informatie over alle programma's en het onderzoek.
- Alle PO en VO scholen in Nederland hebben meerdere brieven gekregen over het onderzoek met daarin het bericht dat er €800 onkostenvergoeding per school beschikbaar was voor deelname, dat de gratis monitor voldeed aan de eisen van de Wet veiligheid op school en dat deze was afgestemd met de Inspectie.
- Er is een symposium georganiseerd waar meer dan honderd scholen informatie kregen over het onderzoek, de diverse programma's en de wet sociale veiligheid.
- 810 scholen zijn telefonisch gesproken over het onderzoek, waarvan 100 uit het netwerk van het Kinder Kenniscentrum van de Universiteit Utrecht en de overigen random gekozen.
- 150 scholen uit het netwerk van de onderzoekers zijn gemaild met informatie over het onderzoek.

Voor een aantal universele programma's bleek een gerandomiseerde studie desondanks niet mogelijk doordat niet genoeg scholen wilden deelnemen als zij niet zelf konden bepalen of zij direct of na een jaar met het programma zouden starten (beide wensen kwamen voor). In plaats van randomisatie is bij deze programma's gekozen voor een vergelijkbare quasi-experimentele opzet. Conditie, instrumenten en meetmomenten waren in deze studies gelijk aan de gerandomiseerde studies, maar scholen kozen hier zelf of zij direct met het programma begonnen (interventieconditie) of na een jaar (controleconditie), waarbij de statistische power vergroot is door voor alle quasi-experimentele studies één gezamenlijke wachtlijst conditie te werven. Bij dit quasi-experimentele design is de vergelijkbaarheid van interventie en controlegroep niet zo zeker als bij gerandomiseerde trials. Daarom is in alle analyses van alle studies getoetst op- en gecontroleerd voor verschillen tussen de condities op de voormeting.

2.2.1 Uitval van programma's

Gedurende het onderzoek bleek dat een aantal programma's ondanks intensieve ondersteuning vanuit het onderzoek niet voldoende scholen kon interesseren voor deelname. De redenen hiervoor liepen per programma sterk uiteen. In algemene zin waren de randvoorwaarden voor deelname niet onverdeeld gunstig. Voor het onderzoek zochten wij scholen die een programma wilden gaan invoeren. Door de vele media-aandacht en aanstaande wetgeving rond pesten bleken veel scholen echter al voor een aanpak gekozen te hebben. Zo werkten op dat moment al meer dan 2500 scholen in het primair onderwijs met de Kanjertraining, ongeveer 600 scholen met de Vreedzame School, ongeveer 400 scholen met SW PBS en ruim 250 scholen met KiVa.

Bij de keuze voor een programma leek financiering bovendien veelal een belangrijke rol te spelen, waarbij van de opdrachtgever de uitvoering van programma's niet door het onderzoek gefinancierd mocht worden om 'marktwerking' niet te verstoren. Het betrof

bovendien een onderzoek naar effecten binnen een jaar na invoering van een programma, terwijl scholen soms aangaven programma's niet snel goed in te kunnen voeren door verloop van personeel, organisatieveranderingen, concurrerende prioriteiten of financiële beperkingen. Gedurende de werving voor het onderzoek veranderde de context voor scholen bovendien ingrijpend door veranderingen in financiering (o.a. beperking Gezonde School) en in wet- en regelgeving (wet veiligheid op school, transformatie zorg voor jeugd). Ondanks verzekeringen van het tegendeel door o.a. de Onderwijsinspectie voelden sommige scholen zich hierdoor niet vrij om aan de wachtlijstcondities deel te nemen.

Binnen de toegestane kaders hebben wij vanuit de onderzoeksprojecten zwaar geïnvesteerd in ondersteuning en overname van de werving van scholen door/voor programma's (zie voorgaande paragraaf). Voor een aantal programma's bleek het desondanks niet haalbaar om een voldoende aantal scholen deel te laten nemen aan het onderzoek. Met deze programma's is voorafgaand aan de dataverzameling in goed overleg besloten om het onderzoek te staken om te voorkomen dat onbetrouwbare uitspraken zouden worden gedaan op basis van een te kleine steekproef. Deze lastige beslissing is steeds genomen *voordat* daadwerkelijk data werden verzameld, om te voorkomen dat een beslissing beïnvloed zou kunnen worden door (on)gunstige voorlopige gegevens.

Voor de universele programma's Sta Sterk op School, Omgaan Met Elkaar en Zippy's Vrienden was te weinig instroom om het programma te onderzoeken. Er waren ook na intensieve werving door de programma's en de onderzoekers geen scholen die met een van deze drie programma's aan het onderzoek mee wilden doen. In Sta Sterk op School waren in eerste instantie vier scholen geïnteresseerd, maar deze scholen hebben uiteindelijk besloten niet mee te doen aan het onderzoek. In Omgaan Met Elkaar waren drie geïnteresseerde scholen, maar ook deze scholen hebben uiteindelijk niet meegedaan aan het onderzoek. Omgaan met Elkaar en Sta Sterk werden ook los van het onderzoek weinig door scholen ingezet. Deze twee programma's zien drie belangrijke redenen voor het ontbreken van deelnemende scholen: (1) het niet willen deelnemen aan een wachtlijst door de invoering van de wet sociale veiligheid, (2) voorkeur voor schoolbrede programma's in plaats van de klas-specifieke aanpak van beide programma's, en (3) het niet kunnen of willen dragen van de kosten voor het programma. Zippy's Vrienden werd bij aanvang van het onderzoek op meer dan 40 scholen in Nederland uitgevoerd, maar het lukte niet voor het onderzoek voldoende scholen te werven om grotendeels dezelfde redenen als bij Omgaan met Elkaar en Sta Sterk. Daarbij kwam dat Zippy's Vrienden grotendeels gefinancierd werd vanuit De Gezonde School, terwijl deze financiering bij aanvang van het onderzoek niet langer beschikbaar werd gesteld.

In onderzoek naar het selectieve programma Plezier op School bestond veel interesse vanuit scholen, maar traden in een latere fase problemen op door verschuivingen in financiering en aarzelingen bij ouders van bij pesten betrokken kinderen. Dit programma is desondanks wel in het onderzoeksproject opgenomen, omdat de dataverzameling op de voormeting en het eerste jaar nametingen volledig heeft plaatsgevonden en omdat de problemen bij uitvoering en financiering inzicht geven in het belang van randvoorwaarden bij het verminderen van pesten. Zie voor een uitwerking hiervan de betreffende paragraaf 5.1.2.2.

2.3 Instrumenten

Kinderen kunnen het beste *zelf* aangeven of zij ervaren gepest te worden, omdat gepest worden per definitie een subjectieve ervaring is. Doordat pesten veelal voor volwassenen verborgen wordt, hebben kinderen bovendien een beter beeld van pesten tussen medeleerlingen dan leerkrachten of ouders voor wie dit verborgen wordt. Pesten en gepest zijn daarom herhaald gemeten volgens alle kinderen in de klassen over zichzelf en over al hun klasgenoten. Zodoende is het aantal informanten over iedere leerling op ieder meetmoment even groot als

het aantal kinderen in zijn of haar klas. Bij de selectieve programma's is daarnaast ook pesten en probleemgedrag volgens leerkrachten gemeten. Bij universele programma's was dit voor leerkrachten niet haalbaar.

De onderzochte programma's beogen veelal meer sociaal-emotionele uitkomsten te beïnvloeden dan alleen pesten op school. Bij sommige programma's is verminderen van pesten zelfs niet het hoofddoel, maar een secundaire uitkomst. Gedurende de looptijd van het onderzoek bleek de wetgever op dit gebied ook voor een bredere noemer dan pesten op school te kiezen met de bredere term 'sociale veiligheid op school'. Om deze doelstellingen recht te doen hebben wij naast specifieke meetinstrumenten de voornaamste secundaire uitkomsten, zoals welbevinden in de klas, depressieve gevoelens en prosociaal gedrag in de klas gemeten.

Meten was in dit project echter geen doel op zich. Om sociale veiligheid in het Nederlandse onderwijs te bevorderen dienen scholen in Nederland systematisch na te gaan hoe het met de sociale veiligheid van hun leerlingen is gesteld en op basis van deze informatie zo nodig sociale onveiligheid effectief te verminderen. Hiertoe dienen scholen:

1. Tenminste jaarlijks systematisch gestandaardiseerd betrouwbare en valide informatie bij (een steekproef van) hun leerlingen te verzamelen over sociale en fysieke veiligheid, welbevinden in de klas en ervaren veiligheid; en
2. Op basis van deze informatie zo nodig bij hun situatie passende effectieve maatregelen te nemen om de sociale veiligheid te vergroten.

De Wetgever heeft het monitoren van sociale veiligheid zodoende nadrukkelijk verplicht gesteld als *middel* om sociale veiligheid te vergroten, en niet als doel op zichzelf. Wij hebben daartoe in dit project de monitor Veilig op School ontwikkeld en gebruikt.

Doel van de monitor Veilig op School is scholen in staat te stellen eenvoudig systematisch, betrouwbaar en valide sociale onveiligheid en sociale relaties te monitoren, op een manier die concrete aanwijzingen geeft voor beleid om sociale veiligheid te vergroten en die het mogelijk maakt het effect van dit beleid te evalueren.

De monitor is ontwikkeld om te waarborgen dat scholen zodanig monitoren dat zij (1) aan de wettelijke eisen voldoen en daarboven (2) informatie uit de monitor halen die hen concrete aanwijzingen geeft hoe te handelen bij sociale onveiligheid. De monitor geeft hiertoe algemene schoolbrede informatie voor de Inspectie van het Onderwijs, specifieke informatie per klas, en gedetailleerde informatie over relaties in de klas als aanknopingspunten voor een effectieve aanpak. De specifieke informatie over relaties in de klas (bijv. pestrollen) is belangrijk, omdat de bewezen effectieve benaderingen om sociale onveiligheid tegen te gaan gebaseerd zijn op het in kaart brengen en veranderen van deze relaties ((National Academies of Sciences, 2016).

Een bijkomend doel van deze monitor is scholen te blijven motiveren tot positieve verandering door de verbetering van individuele scholen als uitgangspunt te nemen. Een bekend probleem bij monitoring ten opzichte van (landelijke) normen is namelijk dat afwijkingen van deze norm ten onrechte snel 'de norm' worden. Hierdoor kunnen scholen die goed 'scoren' ten opzichte van deze norm onvoldoende gestimuleerd worden om zich verder te verbeteren, terwijl het ook op scholen die gemiddeld scoren belangrijk is sociale onveiligheid verder terug te dringen. Bovendien kunnen andere scholen om heel legitieme redenen slecht 'scoren' ten opzichte van een landelijke norm. Bijvoorbeeld door een moeilijke leerling populatie of ongunstige invloeden in de directe omgeving van de school (ouders, hangjongeren, andere scholen). Deze scholen zouden gezien hun omstandigheden grote vooruitgang kunnen boeken, maar toch onveiliger kunnen blijven dan de landelijke norm. Naast deze bezwaren voor individuele scholen is het voor landelijk beleid problematisch alleen te vergelijken met landelijke normen. Impliciet wordt hiermee namelijk een relatieve norm geïntroduceerd dat een zeker mate van sociale onveiligheid 'voldoende' is, en dat de lat wordt bepaald door de

prevalentie van sociale onveiligheid in Nederland. Dit lijkt in tegenspraak met de wens van de Wetgever om sociale veiligheid zo veel mogelijk te bevorderen (en niet alleen tot een zekere grenswaarde).

In deze monitor worden de beperkingen van vergelijking ten opzichte van een landelijke normen ondervangen door de mate van vooruitgang van individuele scholen en klassen te monitoren ten opzichte van zichzelf. Hiertoe worden scholen zowel vergeleken met landelijke normen als met voorgaande afnames van hun eigen monitor.

Zodoende ontstaat een genuanceerd beeld, waarbij scholen direct kunnen zien hoe zij het op de drie aspecten van sociale veiligheid (noemen) doen ten opzichte van andere scholen, of zij vooruitgang boeken, in welke klassen eventuele problemen spelen, en hoe in problematischer klassen de relaties tussen leerlingen benut kunnen worden om sociale veiligheid te bevorderen met de evidence-based methoden die hierop gebaseerd zijn.

2.3.1 De monitor Veilig op School

De monitor bestaat uit een beveiligd online leerlingvolgsysteem voor deelnemende scholen. In dit systeem zijn alle leerlingen van deelnemende klassen opgenomen (middels inlezen EDEX bestanden of desgewenst handmatig door de leerkracht). Leerlingen vullen de monitor twee keer per jaar (in oktober en juni) individueel in op een pc of tablet. Er is een variant voor de bovenbouw van het primair onderwijs en de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs en een variant voor de onderbouw (groep 3, 4 en 5) van het primair onderwijs. Inhoudelijk zijn beide varianten gelijk, maar in de bovenbouwvariant vullen leerlingen zelfstandig de monitor in en in de onderbouwvariant wordt de monitor individueel met leerlingen samen ingevuld door een (klasse- of student-)assistent. In deze paragraaf wordt verder de bovenbouw PO en VO variant besproken en worden daarvan de psychometrische kwaliteiten gepresenteerd. Zie voor de onderbouwvariant § 4.5 over het onderzoek naar Taakspel.

Invullen van de monitor begint met het kijken naar korte filmpjes waarin verschillende vormen van sociale onveiligheid en de vertrouwelijke omgang met gegevens in begrijpelijke taal worden uitgelegd. Daarna beantwoordt de leerling een aantal vragen over ervaren (on)veiligheid (zie onder). Tot slot wordt de leerling gevraagd voor een aantal (pest)rollen in de klas aan te geven wie deze rollen in zijn of haar klas vervullen. Dit laatste gebeurt op basis van een lijst namen van alle klasgenoten. Tenslotte wordt vertrouwelijkheid van de gegevens nogmaals benadrukt.

De monitor meet de wettelijk gevraagde drie dimensies van sociale veiligheid (zie §2.3.2 voor details):

1. Sociale en fysieke veiligheid wordt gemeten met de Olweus zelf-rapportageschaal van verschillende vormen van sociale onveiligheid (8 items) en met het percentage van kinderen in de klas dat door klasgenoten genomineerd wordt als slachtoffer van pesten.
2. Welbevinden in de klas wordt gemeten met de schaal welzijn uit de klassenklimaatschaal (CPCQ).
3. Ervaren Veiligheid wordt gemeten met de schaal Conflict uit dezelfde klassenklimaatschaal.

Daarnaast worden de relaties in de klas en pestrollen vastgesteld met sociometrische nominaties. In het schooljaar 2016/2017 vulden leerlingen van scholen die deelnamen aan onze onderzoeken tijdelijk nog een aantal extra vragen in over geestelijke gezondheid, welzijn en omgang met pesten op hun school, die buiten het bestek van de monitor Veilig op School vallen, zie instrumenten.

De monitor is in totaal door meer dan twintigduizend leerlingen gebruikt door een samenwerking met de GGD Amsterdam en KiVa. De monitor is inmiddels landelijk beschikbaar voor scholen, voornamelijk via de kanalen:

- <https://www.ksvg.nl/de-leerlingmonitor/>
- www.hartenzielmonitor.nl

2.3.1.1 Feedback uit de monitor

De rapportage van de monitor dient primair leerkrachten, schoolleiding en inspectie. Om deze drie partijen de voor hen meest relevante informatie inzichtelijk aan te bieden bestaat de rapportage uit drie delen: globaal schoolniveau voor de Inspectie, globaal klasniveau voor schoolleiding, en (desgewenst) specifiek leerlingniveau voor leerkrachten.

Iedere school en iedere klas wordt op de drie maten veiligheid, welbevinden en ervaren veiligheid vergeleken met normgegevens van dezelfde jaargroep(en) en hier tegen afgezet in standaardscores. Voor vergelijking ten opzichte van een voorlopige landelijke norm worden op dit moment de gegevens van 7.381 leerlingen gebruikt die zijn verzameld als voormeting van de studies binnen het huidige project.

Op iedere schaal geven wij aan in welk kwintiel (groep van 20%) een school of klas valt. Grafisch wordt aangegeven of een school of klas op een schaal in de kritische range van de 20% slechtst scorende scholen valt of niet. Zodoende is in één oogopslag duidelijk of er een ernstig sociale veiligheidsprobleem in een school of klas bestaat. Bij de vergelijking met normen wordt in de rapportage op leerling-, klas- en kindniveau een indeling gebruikt in vijf kwintielen:

- A. Goed. Bij beste 20% van scholen, klassen of leerlingen op dit gebied.
- B. Beter dan gemiddeld. Bij beste 20% tot 40% van scholen, klassen of leerlingen op dit gebied.
- C. Gemiddeld. Bij middelste 40% tot 60% van scholen, klassen of leerlingen op dit gebied.
- D. Slechter dan gemiddeld. Bij zwakste 20% tot 40% van scholen, klassen of leerlingen op dit gebied.
- E. Slecht. Bij zwakste 20% van scholen, klassen of leerlingen op dit gebied.

Op schoolniveau wordt de vergelijking van de school met leeftijdsadequate normen en de vergelijking met eerdere metingen op dezelfde school weergegeven. Daarbij worden standaardscores en kwintielen weergegeven. Grafisch wordt weergegeven of een school bij de laagste 20% scholen behoort en of de school afgelopen half jaar voor- of achteruit is gegaan op iedere schaal. Deze gegevens kunnen direct worden doorgegeven aan de Inspectie.

Op klassenniveau wordt per deelnemende klas een vergelijking gemaakt met normen voor dezelfde leeftijdsgroep en met scores van dezelfde klas een half jaar eerder. Hierbij worden dezelfde gegevens als op schoolniveau vermeld per klas. Een school kan zo direct zien of in een specifieke klas ernstige problemen bestaan en hoe deze zich ontwikkelen, bijvoorbeeld nadat er nieuw beleid in een klas is ingevoerd.

Op leerlingrelatieniveau wordt desgewenst min of meer uitgebreid gerapporteerd over relaties in de klas en pestrollen. Scholen en anti-pestprogramma's verschillen in hun beleid ten aanzien van de mate waarin deze informatie aan leerkrachten wordt verstrekt en met leerlingen wordt gedeeld. Scholen en klassen kunnen daarom zelf kiezen of zij deze informatie wensen op te vragen, en of zij dit voor alle klassen willen of alleen voor bepaalde klassen (bv. klassen met ernstiger problemen). In de meest uitgebreide variant wordt precies aangegeven welke kinderen in de klas welke pestrollen vervullen volgens hun medeleerlingen (pester, supporter, buitenstaander, verdediger, slachtoffer, pestend slachtoffer) en welke kinderen geaccepteerd, gemiddeld, genegeerd, controversieel of afgewezen worden. Hierbij is ook een sociogram

beschikbaar dat de onderlinge relaties en cliques in de klas grafisch weergeeft. Deze informatie is compatibel met de klasseninformatie die gebruikt wordt in interventies als KiVa en Kanjertraining.

De combinatie van vergelijking met normen en vergelijking met zichzelf maakt het mogelijk dat een heel zwakke school in een moeilijke wijk slecht scoort t.o.v. de norm, maar tegelijkertijd wel vooruitgang laat zien. Of dat een school die niet in de kritische range scoort toch moet oppassen, omdat steeds meer kinderen aangeven gepest te worden. Zodoende voorkomen we dat de kritische grens van de vergelijking met de landelijke norm te absoluut geïnterpreteerd wordt en zorgen we dat scholen die ‘gemiddeld’ zitten blijven proberen verder vooruit te gaan.

In het huidige project zijn de volgende delen van de monitor gebruikt als primaire en secundaire uitkomstmaten.

2.3.2 Primaire uitkomsten

Zelf-rapportages van gepest worden en pesten zijn gemeten met de Olweus zelf-rapportageschalen van verschillende vormen van pesten, de internationale standaard (Olweus, 1996).

De schaal gepest worden bestaat uit acht vragen naar verschillende vormen van gepest worden met als antwoordmogelijkheden de vijfpuntsschaal:

- 1: Ik ben niet gepest
- 2: Ik ben één of twee keer gepest
- 3: Ik ben twee of drie keer per maand gepest
- 4: Ik ben ongeveer één keer per week gepest
- 5: Ik ben meerdere keren per week gepest

De schaal pesten bestaat uit acht vragen naar verschillende vormen van pesten met als antwoordmogelijkheden de vijfpuntsschaal:

- 1: Ik heb niet gepest
- 2: Ik heb één of twee keer gepest
- 3: Ik heb twee of drie keer per maand gepest
- 4: Ik heb ongeveer één keer per week gepest
- 5: Ik heb meerdere keren per week gepest

De betrouwbaarheden van deze schalen waren op de gecombineerde data van de voormeting van alle studies in dit project per leeftijdsgroep minimaal .87.

Pesten en gepest worden volgens klasgenoten is in kaart gebracht met een standaard sociometrische nominatie procedure voor pesten en gepest worden (zie bijv. Cillessen e.a., 2014). Hieruit wordt berekend door welke proportie van kinderen in de klas als gepest of pester wordt genoemd. Deze sociometrische maat van pesten ontleent haar betrouwbaarheid en validiteit aan de combinatie van oordelen van alle klasgenoten over ieder kind. Doordat kinderen meer zicht op elkaars gedrag gedurende de hele schooldag hebben dan volwassenen, en doordat oordelen van alle kinderen gecombineerd worden is deze maat sterk gerelateerd aan daadwerkelijke veiligheid, welzijn, sociaal functioneren en prognose van kinderen.

2.3.3 Secundaire uitkomsten

Welbevinden in de klas wordt gemeten met de schaal Welzijn uit de klassenklimaatschaal (CPCQ, Boor-Klip e.a., 2016). De schaal welzijn bestaat uit vier items met vijfpunts likertschalen, met een betrouwbaarheid van tenminste .84 per leeftijdsgroep. De validiteit van deze schaal blijkt uit relaties met vriendschappen, agressie zelfwaardering en prosociaal gedrag in de klas.

Conflict in de klas wordt gemeten met de schaal Conflict uit dezelfde klassenklimaatschaal (CPCQ, Boor-Klip e.a., 2016). De schaal conflict bestaat uit vier items met 5-punts likertschalen, met een betrouwbaarheid van .82 per leeftijdsgroep. De validiteit van deze schaal blijkt uit negatieve relaties met vriendschappen, agressie zelfwaardering en prosociaal gedrag in de klas.

Depressieve gevoelens zijn gemeten met de Nederlandse vertaling van de MODS (Chorpita e.a., 2000), die bestaat uit 9 items met een vierpunts antwoordschaal. De betrouwbaarheid van deze lijst was in de volledige dataset van de gecombineerde studies op de voormeting .74.

Sociale angst is gemeten met de subschaal schoolangst van de Nederlandse vertaling van de Social Phobia Screening Questionnaire (modified) (Furmark e.a., 1999), die bestaat uit 7 items met een vijfpunts antwoordschaal. De betrouwbaarheid van deze lijst was in de volledige dataset van de gecombineerde studies op de voormeting .73.

Prosociaal gedrag is gemeten met de subschaal prosociaal gedrag van de Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman e.a., 1998), die bestaat uit 5 items met een driepunts antwoordschaal. De betrouwbaarheid van deze lijst was in de volledige dataset van de gecombineerde studies op de voormeting .71.

Voor de onderzoeken binnen dit project zijn daarnaast de volgende instrumenten aan de monitor toegevoegd.

Overige vragen werden aan kinderen gesteld om een beeld te krijgen van hun achtergrond, beleving van de monitor en eventuele algemene opmerkingen die zij kwijt wilden. Deze open tekstvelden zijn gedurende het onderzoek doorzocht op woorden die konden duiden op acute crisis (bijv. een doodswens of bedreiging).

Programma integriteit. Om de effecten van de programma's te kunnen vaststellen is het noodzakelijk een indicatie te krijgen van de mate waarin zij in de praktijk daadwerkelijk werden uitgevoerd zoals bedoeld. In overleg met de programma's zijn hiervoor bestaande registraties van programma's gebruikt of per programma's eenvoudige checklists ontwikkeld die een indicatie geven van de mate waarin de specifieke sessies en programmaonderdelen in iedere klas worden uitgevoerd. Daarnaast is op alle scholen ter controle gemonitord welke eventuele andere programma's er mogelijk plaatsvinden die (zijdelings) betrekking hebben op pesten.

Hier ongebruikte gegevens. Als aanvulling op de monitor werd kinderen ook gevraagd naar competentiebeleving (met de CBSK; NL vertaling Veerman e.a., 2004) en emotieregulatie (met de DERS; Gratz & Roemer, 2004) en sociometrie van pestrollen en populariteit (zie boven). Om kans kapitalisatie te voorkomen zijn deze gegevens niet gebruikt voor de toetsing van hypothesen in het huidige rapport. Daarnaast werd leerkrachten gevraagd naar attitudes over

pesten (met de SSBQ; Troop-Gordon & Ladd, 2015) en klassenmanagement (met de CMPQ; idem), die beide helaas niet betrouwbaar bleken en daardoor niet zijn opgenomen in de data analyses.

2.4 Data analyse

Vanwege de clusterings in de data zijn multilevel analyses uitgevoerd met clustering van tijdstippen (voor- en nameting) in leerlingen, in klassen, in scholen. De effecten zijn in iedere studie berekend met random intercept modellen (en een enkele keer met een random slope waar dit verbetering opleverde), gecorrigeerd voor geneste data (levels: school en klas), de voormetingscore en significante verschillen op de voormeting in die studie.

Moderatie effecten zijn getoetst door binnen bovenstaande model dichotome moderatoren toe te voegen als interactieterm. Daarbij zijn de moderatoren als volgt geoperationaliseerd:

- Voor moderatie van effecten door wel of niet gepest zijn is een interactieterm berekend uit de variabelen onderzoeksconditie en een dichotome variabele wel of niet zelf gerapporteerd gepest zijn;
- Voor moderatie van effecten door conflict in de klas is een interactieterm berekend uit de variabelen onderzoeksconditie en een mediaan split voor conflicten in de klas op klasseniveau (klasgemiddelde van leerling rapportages).

De modellen voor de effectevaluatie en de moderatie analyses zijn gedaan met de MLR-estimator. Dit is een maximum likelihood estimation die robuust is tegen scheve verdelingen.

In dit rapport geven wij overal de ongecorrigeerde gemiddelden en standaarddeviaties weer in tabellen en grafieken. Voor covariaten gecorrigeerde beschrijvende statistieken kunnen worden aangevraagd bij de eerste auteur.

In alle analyses wordt een significantieniveau van $p < .05$ aangehouden. Significantie (' p ') geeft de mate van zekerheid dat een effect generaliseerbaar is van steekproef naar populatie. Aangezien ' p ' een continue maat voor onzekerheid is en aangezien significantie afhankelijk is van de grote van steekproef (bij een grote steekproef zijn kleine verschillen sneller significant dan bij een kleinere steekproef), geven wij steeds de exacte waarde van p . Daarbij wordt (ondanks duidelijke verwachtingen over de richting van de beoogde effecten) steeds tweezijdig getoetst, omdat eventuele verergerende effecten van programma's niet op voorhand uit te sluiten zijn.

Gezien de verschillen in statistische power en beperkte betrouwbaarheid van instrumenten kan de conventionele grens van $p < .05$ niet tot op drie decimalen betekenisvol bepaald worden. Omdat het in sommige gevallen belangrijk kan zijn ook minder zekere resultaten te herkennen (denk bijvoorbeeld aan relevantie voor nader onderzoek, doorontwikkeling of betere implementatie) benoemen wij resultaten met een onzekerheid van p tussen .05 en .06 als 'marginaal significant' (zie Rosnow & Rosenthal, 1989).

Effectgroottes voor veranderingen bij de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep zijn binnen de analyses vastgesteld, waarbij is gecontroleerd voor de multilevel structuur van de data. Effect sizes zijn uitgedrukt in Cohen's d . Bij de interpretatie van effectgroottes zijn als gangbare kwalificaties aangehouden: $< .18$ minimaal effect, rond .20 kleine effecten, rond .50 matige effecten en vanaf .80 grote effecten.

Bij de analyses van universele interventies bleek de clustering op schoolniveau slechts weinig variantie te verklaren (zie intraklassecorrelaties bij de respectievelijke resultaten). Daarom zijn deze analyses nogmaals uitgevoerd zonder correctie voor clustering op schoolniveau. De resultaten van deze analyses komen in grote lijnen overeen met de oorspronkelijke analyses en zijn daarom niet apart in deze rapportage opgenomen, maar op aanvraag beschikbaar.

2.5 Overzicht van programma's en studies

Tabel 2.1 geeft een overzicht van de in dit project geëvalueerde programma's en de wijze van evaluatie.

Tabel 2.1. *Overzicht programma's en studies in dit project.*

| Programma | Design | Aantal leerlingen |
|-------------------|----------------------|--|
| UNIVERSEEL | | |
| Kanjertraining | Gerandomiseerd | 889 |
| Omgaan met Elkaar | Onvoldoende instroom | |
| PAD | Quasi-experimenteel | 2.988 |
| PRIMA | Gerandomiseerd | 785 |
| Sta Sterk | Onvoldoende instroom | |
| SW PBS | Quasi-experimenteel | 3.535 |
| Taakspel | Quasi-experimenteel | 863 |
| Zippy's vrienden | Onvoldoende instroom | |
| SELECTIEF | | |
| Plezier op School | Onvoldoende instroom | 73 scholen => 60 kandidaten => 2 getraind |
| Alles Kidzzz | Gerandomiseerd | 1.027 gescreend => 143 kandidaten => 114 getraind/controle |
| Totaal* | | 7.381 |

*Noot. * = een aantal leerlingen in de controlegroep is in meerdere analyses opgenomen. Hierdoor is het totaal aantal deelnemers lager dan de optelling van de afzonderlijke studies.*

3 Resultaten monitoring van sociale veiligheid

Om een indruk te geven van de omvang en spreiding van pesten vooraf gaand aan invoering van de onderzochte programma's geeft Tabel 3.1 samenvattende statistieken van pesten op leerling-, klas- en schoolniveau voor de samengevoegde gegevens van de 7.381 deelnemers aan de onderzoeken vanaf groep 5 in dit project. De bij de jongste kinderen voor Taakspel individueel afgenomen gegevens zijn hier niet in meegenomen.

Van alle leerlingen werd 29% volgens zelfrapportage binnen het schooljaar gepest. Van alle leerlingen werd 13,2% volgens zelfrapportage twee keer per maand of vaker gepest. 7,1% van de leerlingen (oftewel ongeveer 1 op de 14 leerlingen) werd naar eigen zeggen meerdere keren per week gepest. Anderzijds gaf 69% van de kinderen aan niet gepest te zijn.

Van de kinderen die gepest werden gaf 79% aan dat dit al één of meer voorgaande schooljaren het geval was, gaf 51% aan hierbij niet door andere kinderen geholpen te worden en gaf 33% aan niemand verteld te hebben dat zij gepest werden. Vijfenvijftig procent van de kinderen gaf aan dat de leerkracht sinds het begin van het schooljaar niet of eenmalig iets over pesten gezegd had.

De stabiliteit van zelf gerapporteerd gepest worden gedurende het schooljaar was matig met $r = .49$, $p < .001$, tussen voor- en nameting voor leerlingen in de gecombineerde controlegroepen. Dit betekent dat gedurende het schooljaar deels dezelfde, maar niet steeds dezelfde kinderen aangaven gepest te worden.

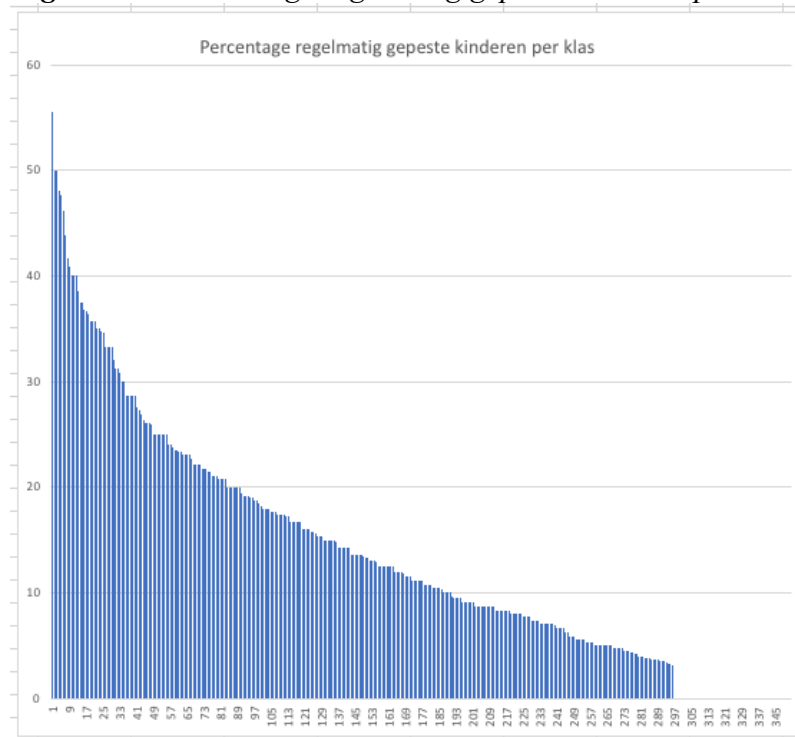
Tabel 3.1. Zelfgerapporteerd gepest worden per leerling bij aanvang van het onderzoek.

| | Aantal | Percentage |
|---|--------|------------|
| Ik ben niet gepest | 5096 | 69.0 |
| Ik ben een of twee keer gepest | 1180 | 16.0 |
| Ik ben twee of drie keer per maand gepest | 278 | 3.8 |
| Ik ben ongeveer een keer per week gepest | 171 | 2.3 |
| Ik ben meerdere keren per week gepest | 527 | 7.1 |

Noot. Gegevens exclusief 129 (1.7%) niet volledig ingevulde rapportages.

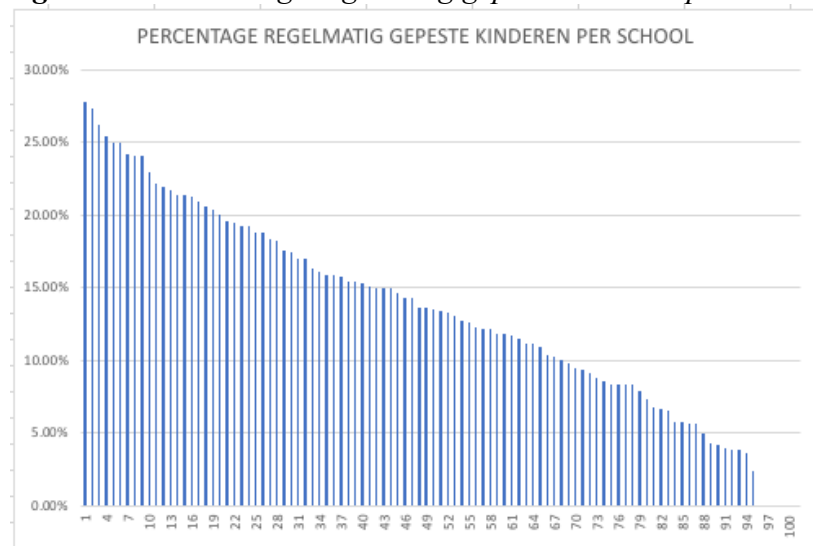
De prevalentie van pesten verschilde sterk tussen klassen en scholen. In 26 van de 352 klassen (oftewel 7,4% of 1 op de 14 klassen), werd geen enkele leerling regelmatig gepest. Daarentegen werd in 55 van de 352 klassen (oftewel 15,6% of meer dan 1 op de 8 klassen), een kwart of meer van de leerlingen ten minste twee of drie keer per maand gepest, met een paar extreme klassen, zie Figuur 3.1.

Figuur 3.1. Percentage regelmatig gepeste kinderen per klas.



De prevalentie van pesten verschilde ook sterk tussen *scholen*. Op 6 van de 101 scholen, (oftewel 6%), werd geen enkele leerling regelmatig gepest. Daarentegen werd 6 andere van de 101 scholen (oftewel 6%), een kwart of meer van de leerlingen ten minste twee of drie keer per maand gepest.

Figuur 3.2. Percentage regelmatig gepeste kinderen per school.



Welbevinden in de klas volgens de leerlingen was over het algemeen hoog met een gemiddelde van 4,15 ($SD = .88$) op een schaal van 1 tot 5. Desalniettemin was het welzijn in de klas van kinderen die regelmatig gepest werden veel lager ($M=3,45$) dan van hun medeleerlingen ($M=4,27$), $p < .001$, $d = .94$.

4 Universele interventies

In dit hoofdstuk bespreken wij per programma eerst de inhoud, achtergrond en resultaten van eerder onderzoek, dan de specifieke kenmerken van het huidige onderzoek, en daarna de resultaten van het huidige onderzoek naar het programma.

Van de universele interventies zijn Kanjertraining en PRIMA onderzocht met gerandomiseerde designs en PAD, SW PBS en Taakspel met quasi-experimentele designs (zie § 2.1).

4.1 Kanjertraining

4.1.1 Inhoud en achtergrond van het programma

De Kanjertraining heeft tot doel sociale problemen zoals pesten, conflicten, uitsluiting en sociaal teruggetrokken gedrag te voorkomen of te verminderen en het welbevinden te vergroten bij kinderen en jongeren.

Er wordt gewerkt aan vier voorwaardelijke doelen:

1. Kennis: kinderen hebben kennis en inzicht in gedrag en de gevolgen hiervan voor de ander.
2. Vaardigheden: kinderen hebben meer sociale vaardigheden en vertonen minder meeloopgedrag ('benzine geven').
3. Motivatie: kinderen zijn meer gemotiveerd om zich sociaal te gedragen.
4. Verantwoordelijkheidsbesef: kinderen zijn zich bewust dat je kunt kiezen hoe je je gedraagt en ervaren hierin meer zelfvertrouwen.

In het onderwijs heeft bovenstaande tot doel een veilige sfeer in de klas en op school te creëren.

De Kanjertraining wordt schoolbreed ingezet en bevat lessen die wekelijks of om de week gegeven kunnen worden gedurende het hele schooljaar. De aanpak van de Kanjertraining komt naast de lessen ook tot uiting in leerkrachtgedrag, schoolbeleid en ouderparticipatie. De methodiek in de klas bestaat o.a. uit het oefenen van sociale vaardigheden waaronder het omgaan met pesten, rollenspelen met behulp van vier petten of handpoppen met petjes, feedback geven aan elkaar, en vertrouwensoefeningen. De petten staan voor vier typen gedrag. Kinderen verwerven door oefeningen met de petten inzicht in hun gedrag en dat van anderen en in de keuze die ze hierin hebben.

Eerder onderzoek naar de Kanjertraining is gedaan op een andere variant van het programma dan het universele schoolbrede programma van de huidige gerandomiseerde studie. Dit was een quasi-experimenteel onderzoek naar een geïndiceerde preventieve variant voor klassen waarin gedragsproblemen spelen (Vliek, Overbeek, Orobio de Castro, 2015). Deze variant wordt gegeven door een psycholoog. Ook is er onderzoek gedaan naar een geïndiceerde preventieve variant voor individuele kinderen met milde tot ernstige psychosociale problemen en een ouder-kind training, beide gegeven door een psycholoog (Vliek, Overbeek, & Orobio de Castro, 2014). De Kanjertraining is in Nederland ontwikkeld en er is geen buitenlands onderzoek naar gedaan.

De resultaten van eerdere studies zijn weergegeven in onderstaande Tabel 4.1. Letterlijk pesten en gepest worden zijn alleen onderzocht in de ouder-kind training, die effectief bleek in het verminderen van zelf gerapporteerd gepest worden, maar niet op zelf gerapporteerd pesten. Dit is begrijpelijk, aangezien voornamelijk kinderen met internaliserende problemen deelnamen aan deze studie. De studies naar de Kanjertraining op scholen hadden pesten niet als uitkomstmaat, maar vinden wel gunstige effecten op verwante brede uitkomsten als externaliserende en internaliserende gedragsproblemen en relaties met leeftijdgenoten.

Tabel 4.1. Resultaten van eerder onderzoek naar de Kanjertraining.

| Studies* | Effecten op pesten / gepest worden** | Effecten op andere relevante uitkomsten*** |
|---|---|---|
| Vliek e.a., 2015 Quasi experimenteel | n.v.t. | SR Sociale acceptatie beter SR Relatie met de leerkracht beter TR disruptief gedrag minder SR zelfwaarding beter SR depressieve stemming lager SR pro sociaal gedrag beter SR agressie geen effect |
| Vliek e.a., 2014 Quasi experimenteel | n.v.t. | PR Total Internaliserende problemen minder PR Total Externaliserende problemen minder Teruggetrokken /depressief minder Sociale problemen minder Agressief gedrag minder Angstig /depressief geen effect Regel overtredend gedrag geen effect Aandachtsproblemen geen effect |
| Vliek e.a., 2015 RCT | SR gepest worden + SR pesten 0 | PR emotionele problemen minder PR problemen met leeftijdgenoten minder TR gedragsproblemen minder SR Depressie wisselende effecten SR zelfwaarding beter TR problemen met leeftijdgenoten geen effect PR gedragsproblemen geen effect PR en TR pro sociaal gedrag geen effect TR emotionele problemen geen effect |

Noten. * = alleen studies met tenminste redelijke bewijskracht (voor- en nameting bij interventie- en vergelijkingsgroep) zijn opgenomen; *** = alleen uitkomsten op het gebied van sociale veiligheid zijn opgenomen; PR= Parent reported, TR= teacher reported, SR= self reported

4.1.2 Onderzoeksmethode Kanjertraining

4.1.2.1 Design

Bij de Kanjertraining werd gebruik gemaakt van random toewijzing binnen de groep scholen die voor de Kanjertraining hadden gekozen, volgens het in § 2.1 beschreven design.

4.1.2.2 Werving

Scholen zijn geworven volgens de algemene procedure beschreven in hoofdstuk 2. Programma en onderzoeksteam wierven ieder vijf scholen die vervolgens zijn gerandomiseerd naar conditie.

4.1.2.3 Deelnemers

Tien scholen namen met 44 klassen met 889 leerlingen deel aan deze studie. In Tabel 4.2 en Tabel 4.3 zijn de kenmerken van deelnemers per conditie weergegeven.

Tabel 4.2. Kenmerken van deelnemende leerlingen aan onderzoek Kanjertraining per conditie.

| | Interventiegroep | Controlegroep |
|---------------------------|-------------------------|----------------------|
| Aantal scholen | 7 | 3 |
| Gemiddeld leerlinggewicht | .049 | .056 |
| Aantal klassen | 31 | 13 |
| Aantal leerlingen | 615 | 272 |
| Aantal jongens | 308 | 110 |
| Aantal meisjes | 307 | 162 |
| Gemiddelde leeftijd | 10.08 | 10.03 |

4.1.2.4 Mate van uitvoering

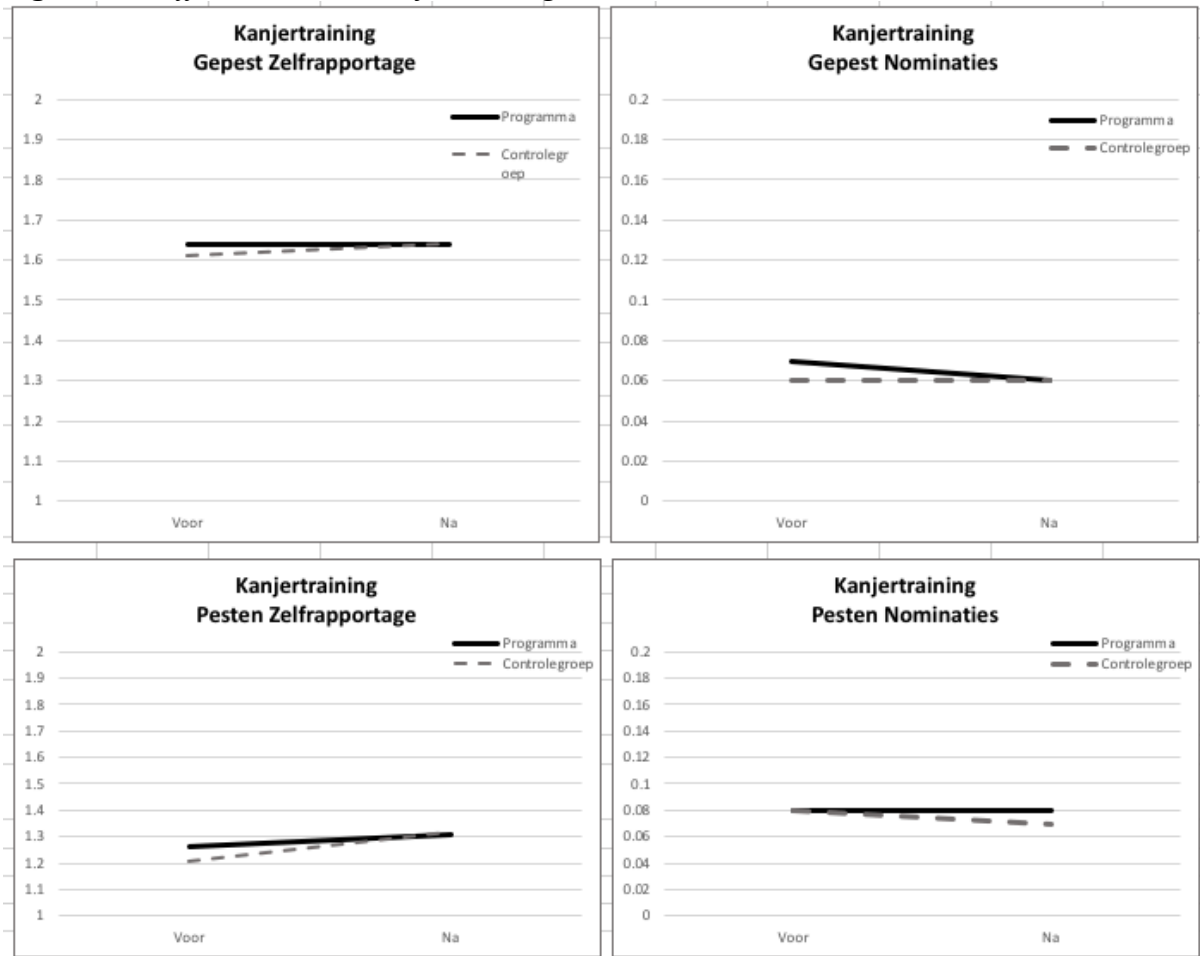
Mate van uitvoering is door de Kanjertraining zelf per klas en per sessie geregistreerd. Gemiddeld werden 11 van de 14 lessen in de klas gegeven, maar het betrekken van ouders bij het programma lukte voor 10 van de 31 klassen helemaal niet en voor de overige klassen minder dan beoogd. Hierdoor voldeden slechts twee van de 31 klassen aan de standaard van de Kanjertraining voor volledig correcte uitvoering.

4.1.3 Resultaten Kanjertraining

Interventie- en controlegroep verschilden op de voormeting in sekse-verdeling, welbevinden en pro sociaal gedrag. Daarom is voor deze variabelen (en verschillen in de uitkomstmaten) op de voormeting gecorrigeerd in de analyses.

Tabel 4.4 en Tabel 4.5 tonen intraklasse correlaties en de gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment. In Figuur 4.1 zijn veranderingen op de belangrijkste uitkomstmaten per conditie weergegeven. De Kanjertraining heeft op geen van de uitkomstmaten een significant effect.

Figuur 4.1. Effecten van de Kanjertraining.



Tabel 4.3. Gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment voor de Kanjertraining.

| | Kanjertaining | | Controle | | Effecten | |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------|-------|
| | Voor | Na | Voor | Na | Sig | d |
| Primaire uitkomsten | | | | | | |
| Gepest zelfrapportage | 1,64 (1,22) | 1,64 (1,14) | 1,61 (1,11) | 1,64 (1,10) | 0,742 | 0,03 |
| Gepest genomineerd | 0,07 (0,10) | 0,06 (0,11) | 0,06 (0,11) | 0,06 (0,11) | 0,934 | 0,01 |
| Pesten zelfrapportage | 1,26 (0,73) | 1,31 (0,68) | 1,21 (0,58) | 1,32 (0,68) | 0,769 | 0,03 |
| Pesten genomineerd | 0,08 (0,12) | 0,08 (0,13) | 0,08 (0,11) | 0,07 (0,09) | 0,453 | -0,10 |
| Secundaire uitkomsten | | | | | | |
| Welbevinden | 4,01 (0,93) | 4,20 (0,90) | 4,19 (0,78) | 4,28 (0,89) | 0,951 | -0,01 |
| Conflict | 2,45 (0,88) | 2,43 (0,84) | 2,42 (0,78) | 2,40 (0,84) | 0,991 | 0,01 |
| Depressie | 1,64 (0,43) | 1,61 (0,41) | 1,67 (0,45) | 1,61 (0,45) | 0,937 | 0,01 |
| Sociale angst | 1,83 (0,61) | 1,78 (0,60) | 1,85 (0,58) | 1,84 (0,56) | 0,340 | 0,08 |
| Prosociaal gedrag | 2,54 (0,42) | 2,64 (0,37) | 2,62 (0,34) | 2,64 (0,36) | 0,358 | 0,10 |

Tabel 4.4. Intraklassecorrelaties voor de Kanjertraining.

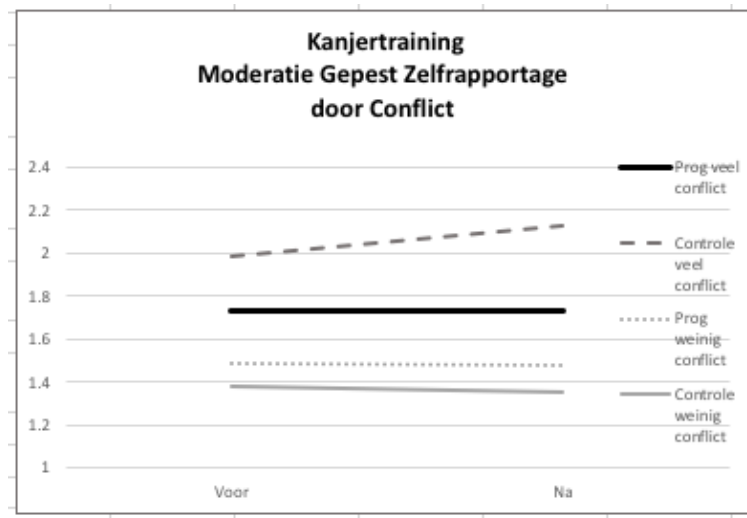
| ICC | Gepest ZR | Gepest PN | Pesten ZR | Pesten PN | Welbevinden | Conflict | Depressie | Sociale angst | Pro-sociaal |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------|-----------|---------------|-------------|
| School | 0,00 | 0,00 | 0,01 | 0,00 | 0,01 | 0,06 | 0,00 | 0,00 | 0,03 |
| Klas | 0,06 | 0,12 | 0,10 | 0,20 | 0,08 | 0,34 | 0,08 | 0,06 | 0,06 |

Noot. ZR = zelf gerapporteerd; PN = peer (klasgenoot) nominaties

4.1.3.1 Moderatie

Het effect van de Kanjertraining op zelf gerapporteerd gepest worden wordt significant gemodereerd door ervaren conflicten in de klas, $p = .024$, zie Figuur 4.2. In klassen met meer conflicten heeft de Kanjertraining een marginaal significant klein effect op gepest worden, $p = .052$, $d = .19$. In deze klassen neemt gepest worden zonder de kanjertraining toe, terwijl de kanjertraining deze toename voorkomt. In klassen met minder conflicten heeft de Kanjertraining geen effect op gepest worden. Er zijn in deze studie geen andere moderatie effecten.

Figuur 4.3. Moderatie Zelfgerapporteerd Gepest Worden bij Kanjertraining door Conflict in de Klas



4.1.4 Conclusie en Discussie Kanjertraining

De Kanjertraining heeft in het huidige onderzoek binnen één schooljaar geen effecten op pesten, gepest worden of de secundaire uitkomstmaten. In klassen met meer conflicten heeft de Kanjertraining een marginaal significant klein effect op gepest worden, $p = .052$, $d = .19$, en geen effect op de andere uitkomstmaten.

Gezien de marginale significantie lijkt het raadzaam dit resultaat te interpreteren in het licht van eerder onderzoek. In een eerdere quasi-experimentele studie naar de Kanjertraining in klassen met veel problemen door een psycholoog zijn grote effecten gevonden op sociale acceptatie en klasclimaat ($d = .86$ en $d = 1.55$; Vlieg e.a., 2015). Daarbij moet echter aangetekend worden dat de effectgrootte van de Vlieg e.a. studie een overschatting kan zijn door het quasi-experimentele design met grote verschillen op de voormeting. Op basis van het huidige en eerder onderzoek lijkt de Kanjertraining al met al een effect te kunnen hebben in klassen met veel conflicten, met name wanneer het wordt gegeven door een externe psycholoog.

4.2 Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD)

4.2.1 Inhoud en achtergrond van het programma

Het Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) wil de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen stimuleren. PAD is een klassikaal leerplan waarmee scholen op systematische en planmatige wijze de sociaal- emotionele ontwikkeling van de leerlingen kunnen bevorderen. Het leerplan bestaat uit 7 mappen met 161 lessen voor de groepen 1-2, 3, 4, 5, 6, 7 en 8 verdeeld over 8 leerjaren. Het leerplan kent vier hoofdthema's: zelfbeeld, zelfcontrole, emoties en probleem oplossen. Het programma richt zich op kinderen van 4 tot 12 jaar in het regulier en speciaal basisonderwijs en in scholen voor speciaal onderwijs binnen een Regionaal Expertise Centrum. Leerkrachten vormen de intermediaire doelgroep.

De PAD lessen beslaan de volledige kleuter- en basisschool. Voor het huidige onderzoek is door de Nederlandse PAD coördinatoren een kortere versie van één schooljaar gemaakt, die in het onderzoek is gebruikt.

Internationaal zijn tientallen studies uitgevoerd naar effecten van PAD op sociale cognitie, zelfbeeld en schoolprestaties van leerlingen. Wij beperken ons in het literatuuroverzicht in Tabel 4.5, gegeven de doelstelling van het huidige project, tot studies naar effecten op sociaal *gedrag* van leerlingen.

Studies in het buitenland hebben pesten of gepest worden niet als uitkomstmaat opgenomen. Op verwante uitkomstmaten worden in deze studies wel gunstige effecten gevonden, evenals in een studie in Nederland bij jongens met agressieve gedragsproblemen. Eén studie in Nederland heeft het effect van PAD op gepest worden onderzocht, en vond geen effect. Bij de PAD studies werd meermaals gevonden dat implementatiekwaliteit cruciaal is voor de effectiviteit van het uitgebreide en langdurige PAD (Louwe & van Overveld, 2008; Goossens e.a., 2012). Bij uitvoering door gemotiveerde leerkrachten werden effecten van het programma gevonden, maar bij grootschalige implementatie met weinig tot geen begeleiding niet.

Tabel 4.5. Resultaten van eerder onderzoek naar PAD in het buitenland.

| Studies* | Effecten op pesten/gepest worden** | Effecten op andere relevante uitkomsten*** |
|---|---|--|
| Riggs, Greenberg, Kusché, & Pentz 2006 RCT | | TR Internaliserende problemen minder TR Externaliserende problemen minder |
| Kam, Greenberg, and Walls 2003. RCT | | TR Internaliserende problemen minder TR Externaliserende problemen minder SR Depressieve klachten minder TR Sociale competentie geen effect |
| Fishbein, Domitovich, Williams, Gitukui, Cuthrie, Shapiro, Greenberg, 2016. RCT | | TR agressie minder TR internaliserende problemen minder TR sociale competentie beter TR prosociaal gedrag beter |

| | | |
|--|--|--|
| | | TR emotieregulatie beter Leerkracht leerling relatie beter Peer relaties beter |
| Domitrovich, Cortes, and Greenberg 2007 Quasi experimenteel | | PR Sociale competentie beter TR Sociale competentie beter PR emotieregulatie beter TR sociale teruggetrokkenheid minder SR interpersoonlijke problemen oplossen gemengde resultaten PR internaliserende problemen geen effect TR gedragsprobleem geen effect TR overige internaliserende problemen geen effect PR gedragsproblemen geen effect |

Noten. * = alleen studies met tenminste redelijke bewijskracht (voor- en nameting bij interventie- en vergelijkingsgroep) zijn opgenomen

** = alleen uitkomsten op het gebied van sociale veiligheid zijn opgenomen

Tabel 4.6. Resultaten van eerder onderzoek naar PAD in Nederland.

| Studies* | Effecten op pesten/gepest worden** | Effecten op andere relevante uitkomsten*** |
|--|--|--|
| Louwe, van Overveld, Merk, Orobio de Castro, & Koops, 2007 Quasi experimenteel | | TR reactieve agressie minder TR Proactieve agressie minder |
| Goossens, Gooren, Orobio de Castro, Overveld, Buijs, Monshouwer, Onrust, & Paulussen, 2012. Quasi experimenteel | TR relationele victimizatie geen effect TR fysieke victimizatie geen effect | SR Emotional awareness beter TR Externaliserende problemen geen effect TR Internaliserende problemen geen effect TR prosociaal gedrag geen effect SR depressieve klachten geen effect PR social preference geen effect TR Sociale vaardigheden geen effect SR Emotie regulatie geen effect SR Empatie geen effect |

4.2.2 Onderzoeksmethode PAD

4.2.2.1 Design

Bij PAD werd gebruik gemaakt van quasi-experimentele toewijzing volgens het in § 2.1 beschreven design, waarbij een intensieve verkorte variant van PAD werd ingevoerd. Voor het onderzoek naar PAD werden scholen geworven die wilden gaan starten met PAD of die jaren geleden het PAD leerplan ingevoerd hadden, maar daar momenteel niet meer mee werkten. Laatstgenoemde scholen hebben een herinvoeringstraining gekregen.

4.2.2.2 Werving

Scholen zijn geworven volgens de quasi-experimentele procedure beschreven in hoofdstuk 2. Scholen konden zelf aangeven of ze direct met PAD wilden starten of (voorlopig) niet met PAD of een ander kansrijk programma wilden starten.

Door PAD zelf zijn 9 interventie scholen geworven voor het onderzoek. Door de onderzoekers zijn één PAD school en de algemene controle groep van 35 scholen geworven. Deze controlegroep is zowel in het onderzoek naar PAD als in het onderzoek naar PBS gebruikt. Eén PAD school heeft zich voor de voormeting teruggetrokken uit het onderzoek.

Uit de controle groep hebben 4 scholen zich voor de voormeting teruggetrokken uit het onderzoek. Eén controle school is na afloop van het onderzoek buiten de analyses gelaten. Dit was een VO school. Aangezien dit de enige VO school uit de sample was is besloten deze data niet mee te nemen in het onderzoek. Een andere controle school bleek na afloop van het onderzoek ondanks een schriftelijke toezegging toch met KiVa gestart te zijn en is om die reden ook buiten de analyses gehouden.

4.2.2.3 Deelnemers

Achtendertig scholen namen met 150 klassen met 2.988 leerlingen deel aan deze studie. In Tabel 4.7 en Tabel 4.8 zijn de kenmerken van deelnemers per conditie weergegeven.

Tabel 4.7. Kenmerken van deelnemende leerlingen aan onderzoek PAD per conditie.

| | Interventiegroep | Controle groep |
|---------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Aantal scholen | 9 | 29 |
| Gemiddeld leerlinggewicht | .037 | .049 |
| Aantal klassen | 28 | 122 |
| Aantal leerlingen | 537 | 2451 |
| Aantal jongens | 275 | 1279 |
| Aantal meisjes | 262 | 1172 |
| Gemiddelde leeftijd | 10.02 | 10.02 |

4.2.2.4 Mate van uitvoering

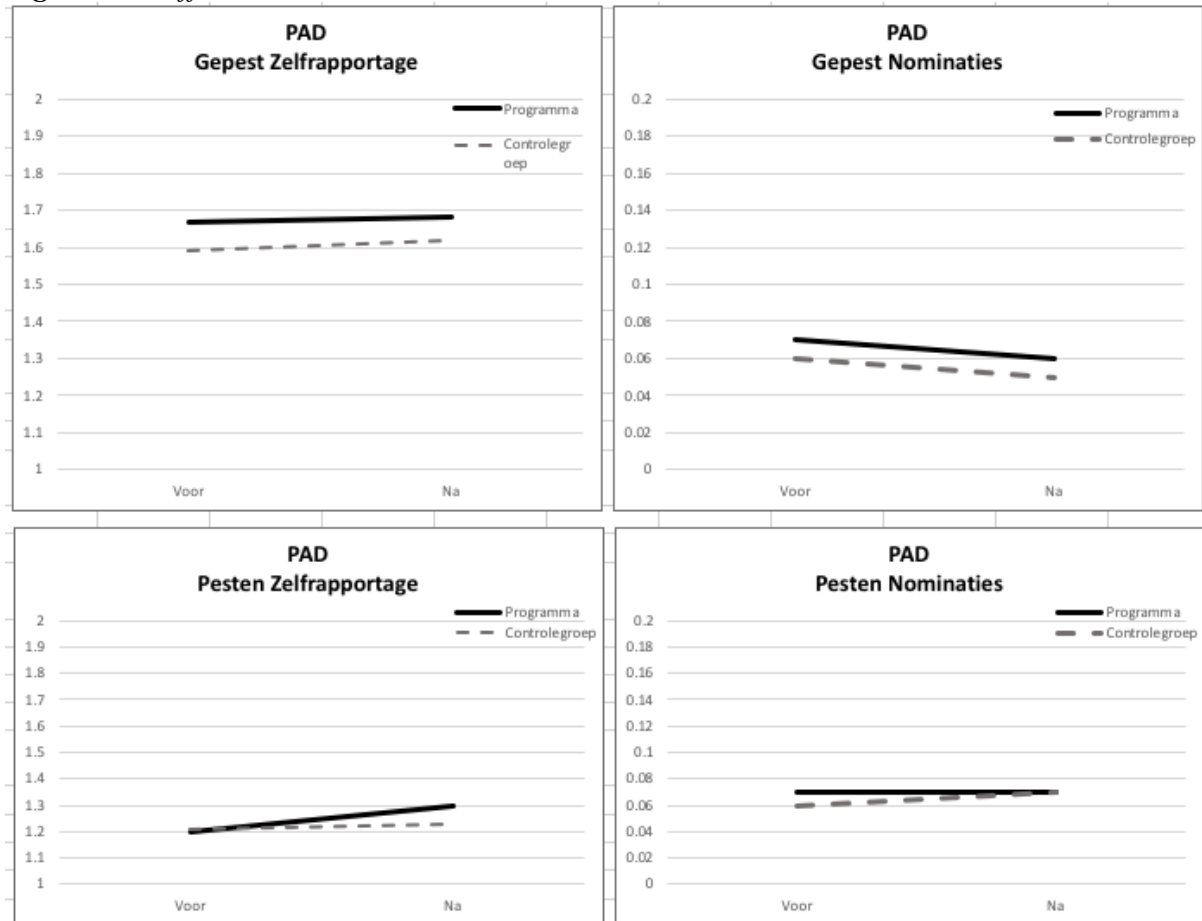
PAD registreert de mate van uitvoering niet standaard. In het onderzoek is daarom aan leerkrachten gevraagd aan te geven hoeveel van de PAD lessen zij in de onderzoeksperiode gegeven hebben. Hierbij geeft 23% van de leerkrachten aan meer dan de helft van de PAD lessen te hebben gegeven.

4.2.3 Resultaten PAD

Interventie- en controlegroep verschilden niet significant op demografische of uitkomstvariabelen op de voormeting.

Tabel 4.7 en Tabel 4.8 tonen intraklasse correlaties en de gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment. In Figuur 4.4 zijn veranderingen op de belangrijkste uitkomstmaten per conditie weergegeven. PAD heeft op geen van de uitkomstmaten een significant effect.

Figuur 4.4. Effecten van PAD.



Tabel 4.8. Gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment voor PAD.

| | Programma Alternatieve Denkstrategieën | | Controle groep | | Effecten | |
|------------------------------|--|----------------|----------------|----------------|----------|-------|
| | Voor | Na | Voor | Na | Sig | d |
| Primaire uitkomsten | | | | | | |
| Gepest zelfrapportage | 1,67 (1,22) | 1,68 (1,18) | 1,59 (1,15) | 1,62 (1,15) | 0,841 | -0,01 |
| Gepest genomineerd | 0,07 (0,10) | 0,06 (0,10) | 0,06 (0,10) | 0,05 (0,10) | 0,599 | -0,04 |
| Pesten zelfrapportage | 1,20 (0,58) | 1,30 (0,73) | 1,21 (0,62) | 1,23 (0,63) | 0,080 | -0,15 |
| Pesten genomineerd | 0,07 (0,12) | 0,07 (0,12) | 0,06 (0,11) | 0,07 (0,12) | 0,513 | 0,04 |
| Secundaire uitkomsten | | | | | | |
| Welbevinden | 4,19 (0,87) | 4,16 (0,95) | 4,23 (0,86) | 4,24 (0,85) | 0,183 | -0,11 |
| Conflict | 2,32 (0,89) | 2,36 (0,86) | 2,30 (0,82) | 2,39 (0,80) | 0,923 | 0,01 |
| Depressie | 1,64 (0,45) | 1,60 (0,42) | 1,66 (0,45) | 1,63 (0,44) | 0,256 | 0,08 |
| Sociale angst | 1,87 (0,66) | 1,80 (0,62) | 1,86 (0,61) | 1,84 (0,61) | 0,117 | 0,08 |
| Prosociaal gedrag | 2,59 (0,39) | 2,60 (0,41) | 2,59 (0,40) | 2,64 (0,37) | 0,067 | -0,15 |

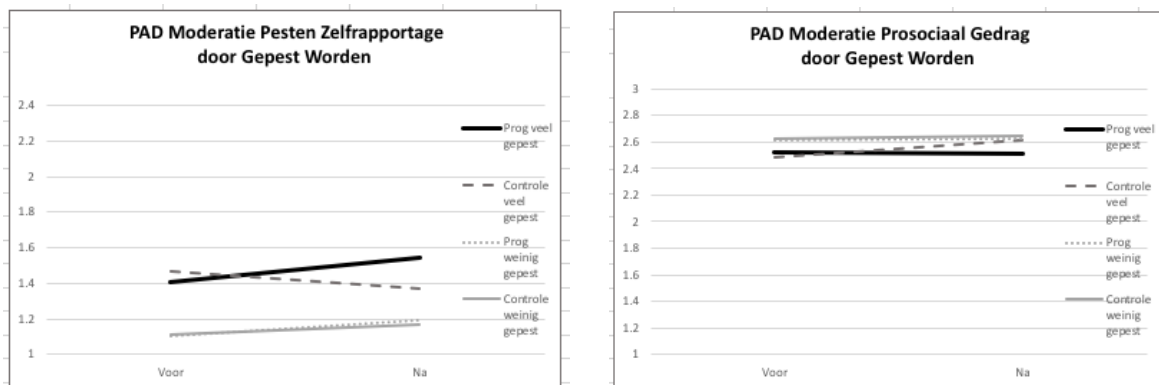
Tabel 4.9. Intraklassecorrelaties voor PAD.

| ICC | Gepest ZR | Gepest PN | Pesten ZR | Pesten PN | Welbevinden | Conflict | Depressie | Sociale angst | Pro-sociaal |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------|-----------|---------------|-------------|
| School | 0,02 | 0,04 | 0,04 | 0,02 | 0,05 | 0,10 | 0,03 | 0,01 | 0,06 |
| Klas | 0,08 | 0,13 | 0,09 | 0,11 | 0,09 | 0,27 | 0,08 | 0,05 | 0,09 |

4.2.3.1 Moderatie

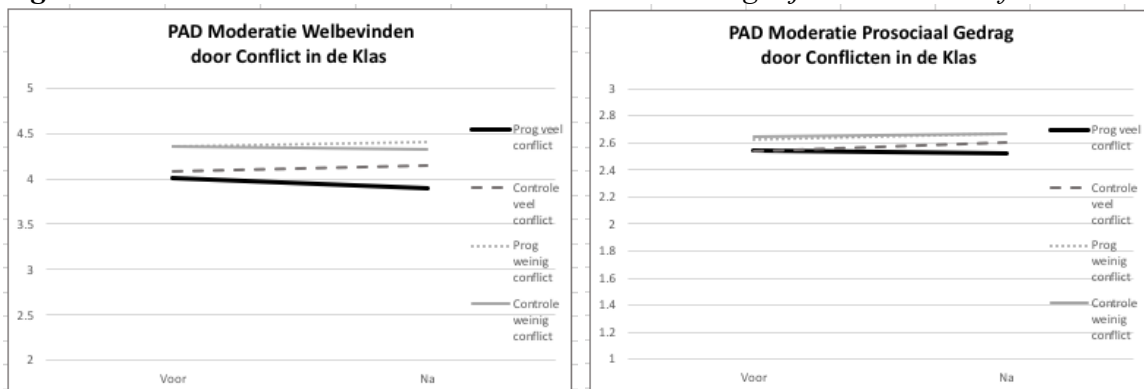
Effecten van PAD op zelf gerapporteerd pesten en prosociaal gedrag worden gemodereerd door de mate waarin kinderen bij aanvang gepest worden, $p = .023$ en $p = .016$. Kinderen die veel gepest worden geven na PAD significant iets vaker aan zelf te pesten, $d = -.22$, $p = .025$, en iets minder prosociaal gedrag te vertonen, $d = -.022$, $p = .023$, zie Figuur 4.5.

Figuur 4.5. Moderatie Zelfgerapporteerd Pesten en Prosociaal Gedrag bij PAD door Gepest Worden.



Het effect van PAD op welbevinden in de klas wordt gemodereerd door conflicten in de klas, $p = .012$. In klassen met veel conflicten zijn na PAD significant iets lager welbevinden en iets minder prosociaal gedrag dan zonder PAD, $d = -.26$, $p = .026$, en iets minder prosociaal gedrag, $d = -.022$, $p = .016$, zie Figuur 4.6.

Figuur 4.6. Moderatie Welbevinden en Prosociaal Gedrag bij PAD door Conflict in de Klas



4.2.4 Conclusie en Discussie PAD

PAD heeft in het huidige onderzoek geen gunstige effecten op de primaire of secundaire uitkomstmaten. Voor kinderen die veel gepest worden en in klassen met veel conflicten zijn er in het huidige onderzoek kleine, maar significante, ongunstige effecten van PAD.

De resultaten van onderzoeken naar PAD lopen sterk uiteen, waarbij studies in de VS en één Nederlandse studie met intensieve implementatie gunstige effecten op secundaire uitkomsten tonen, terwijl de huidige studie en een grote NL studie met slechte implementatie geen of kleine ongunstige effecten laten zien.

Al met al geven deze uiteenlopende resultaten geen basis om gunstige effecten van PAD op pesten bij de huidige implementatie in de dagelijkse Nederlandse onderwijspraktijk te verwachten.

4.3 PRIMA

4.3.1 Inhoud en achtergrond van het programma

Het doel van PRIMA is het voorkomen van pesten en het verminderen van het aantal basisschoolleerlingen dat gepest wordt of pest. De oorspronkelijke PRIMA aanpak is gebaseerd op het Bullying prevention program van Olweus (1993).

De activiteiten vinden plaats op drie niveaus:

- Op schoolniveau, o.a. door het instellen van een Kernteam Pesten, het opstellen van een anti-pestbeleid, het verzorgen van een ouderavond of startersbijeenkomst en het afnemen van de Pestmeter - leerkrachten en Pestmeter - ouders.
- Op groepsniveau, o.a. door het afnemen van de Pestmeter - leerlingen, het opstellen en regelmatig bespreken van afspraken over pesten in de groep en het volgen van een lessenserie
- Op individueel niveau maatregelen om pesten te stoppen, o.a. door een werkwijze bij het signaleren, onderzoeken en behandelen van pestincidenten.

Het oorspronkelijke PRIMA traject was arbeidsintensief. De PRIMA aanpak is daarom veranderd in een minder intensieve interventie. PRIMA wordt nu aangeboden als pakket waarbij scholen activiteiten kunnen kiezen. Intensieve begeleiding door een externe begeleider is niet meer verplicht en daarvoor in de plaats is een E-learning module gekomen.

In het verleden zijn internationaal diverse studies uitgevoerd naar de eerdere intensievere varianten van PRIMA. Echter, de variant die tijdens de huidige studie is onderzocht, is nog niet eerder onderzocht en verschilt volgens de NJI commissie antipestprogramma's te zeer van de oorspronkelijke versie om deze onderzoeksresultaten van toepassing te laten zijn.

Voor de volledigheid worden wel de resultaten van een eerder onderzoek in Nederland naar een oude variant vermeld. Hieruit (N = 2858) is gebleken dat (de verouderende versie van) PRIMA effectief is in het verminderen van gepest worden. Dit onderzoek is gedaan onder leerlingen van groep 6,7 en 8, en bleek het meest effectief, in het verminderen van gepest worden, te zijn voor kinderen in groep 6. Verder werd de effectiviteit gemodereerd door de mate van uitvoering. Wanneer het programma intensiever werd uitgevoerd werkte het programma beter.

Tabel 4.10. Resultaten van eerder Nederlands onderzoek naar PRIMA.

| Studies* | Effecten op pesten/gepest worden** |
|--|--|
| Dorst, A. van, Crone, M.R. Dusseldorp, E., Wiefferink, C.H., & Paulussen, T.G. W.M., 2007. quasi-experimenteel | Minder gepest worden gemengde resultaten Pesten geen effect |

Noten. * = alleen studies met tenminste redelijke bewijskracht (voor- en nameting bij interventie- en vergelijkingsgroep) zijn opgenomen; ** = alleen uitkomsten op het gebied van sociale veiligheid zijn opgenomen.

4.3.2 Onderzoeksmethode PRIMA

4.3.2.1 Design

Bij PRIMA werd gebruik gemaakt van random toewijzing binnen de groep scholen die voor PRIMA hadden gekozen, volgens het in § 2.1 beschreven design.

4.3.2.2 Werving

Scholen zijn geworven volgens de algemene procedure beschreven in hoofdstuk 2. Door PRIMA zelf zijn 7 scholen geworven en door de onderzoekers 4 scholen. Deze 11 scholen zijn vervolgens gerandomiseerd naar PRIMA (twee derde) of wachtlijst (een derde). Eén school uit de experimentele groep heeft zich voor de voormeting teruggetrokken uit het onderzoek.

4.3.2.3 Deelnemers

Tien scholen namen met 34 klassen met 785 leerlingen deel aan deze studie. In Tabel 4.11 en Tabel 4.12 zijn de kenmerken van deelnemers per conditie weergegeven.

Tabel 4.11. Kenmerken van deelnemende leerlingen aan onderzoek PRIMA per conditie.

| | Interventiegroep | Controle groepen |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Aantal scholen | 7 | 3 |
| Gemiddeld leerlinggewicht | .1158 | .0549 |
| Aantal klassen | 22 | 12 |
| Aantal leerlingen | 521 | 184 |
| Aantal jongens | 251 | 123 |
| Aantal meisjes | 270 | 61 |
| Gemiddelde leeftijd | 10.07 | 10.34 |

4.3.2.4 Mate van uitvoering

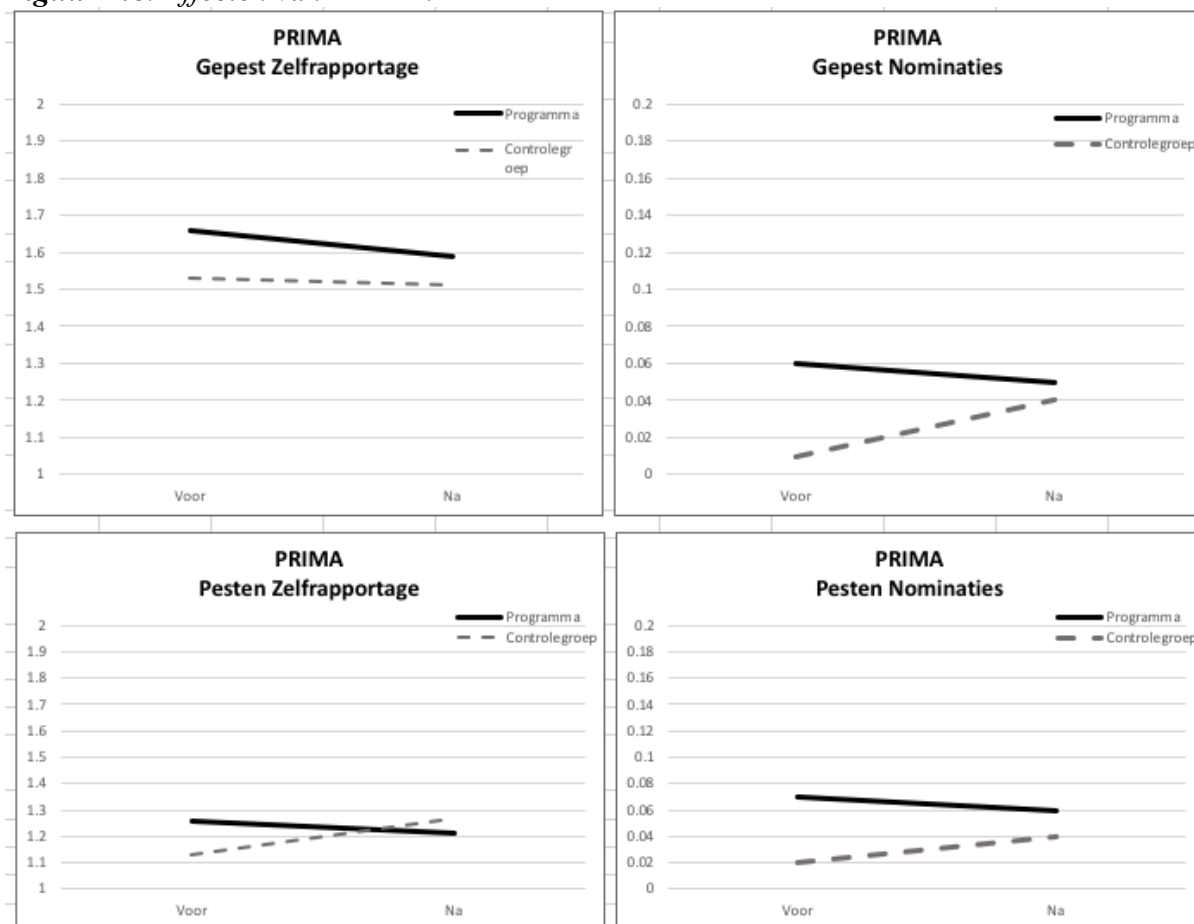
Het huidige onderzoek is gedaan naar de uitgebreide variant van PRIMA met alle bovengenoemde elementen. In praktijk mogen scholen kiezen scholen er geregeld voor om niet alle, maar 1 van deze elementen uit te voeren, maar binnen dit onderzoek was dat niet mogelijk. In het onderzoek is aan leerkrachten gevraagd aan te geven hoeveel van de PRIMA onderdelen zij in de onderzoeksperiode gegeven hebben. Hierbij geeft 52% van de leerkrachten aan meer dan de helft van de PRIMA onderdelen te hebben gegeven en geeft 30% aan meer dan 80% van de onderdelen gegeven te hebben.

4.3.3 Resultaten PRIMA

Interventie- en controlegroep verschilden op de voormeting op peer nominaties voor gepest worden en pesten, waarbij in de controlegroep minder gepest werd dan in de interventiegroep. Tabel 4.12 en Tabel 4.13 tonen intraklasse correlaties en de gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment. In Figuur 4.6 zijn veranderingen op de belangrijkste uitkomstmaten per conditie weergegeven.

PRIMA heeft significante gunstige effecten op het aantal kinderen dat als gepest genoemd wordt, $d = .30, p = .031$, zelf gerapporteerd pesten, $d = .22, p = .026$, en depressieve gevoelens, $d = .23, p = .042$. Het betreft hier steeds een toename van problematiek in de controlegroep vanaf een lage voormeting, terwijl de PRIMA groep niet verergert.

Figuur 4.6. Effecten van PRIMA.



Tabel 4.12. Gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment voor PRIMA.

| | PRIMA | | Controle groep | | Effecten | |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------|----------|
| | voor | Na | Voor | Na | Sig | <i>d</i> |
| Primaire uitkomsten | | | | | | |
| Gepest zelfrapportage | 1,66 (1,20) | 1,59 (1,09) | 1,53 (1,20) | 1,51 (1,10) | 0,884 | -0,02 |
| Gepest genomineerd | 0,06 (0,10) | 0,05 (0,10) | 0,01 (0,04) | 0,04 (0,08) | 0,031 | 0,30 |
| Pesten zelfrapportage | 1,26 (0,70) | 1,21 (0,56) | 1,13 (0,52) | 1,27 (0,80) | 0,026 | 0,22 |
| Pesten genomineerd | 0,07 (0,12) | 0,06 (0,11) | 0,02 (0,05) | 0,04 (0,07) | 0,077 | 0,20 |
| Secundaire uitkomsten | | | | | | |
| Welbevinden | 4,12 (0,84) | 4,15 (0,91) | 4,26 (0,79) | 4,26 (0,79) | 0,456 | -0,09 |
| Conflict | 2,35 (0,81) | 2,40 (0,84) | 1,90 (0,78) | 2,07 (0,80) | 0,347 | -0,19 |
| Depressie | 1,65 (0,45) | 1,57 (0,46) | 1,69 (0,48) | 1,70 (0,47) | 0,042 | 0,23 |
| Sociale angst | 1,89 (0,65) | 1,78 (0,66) | 1,92 (0,68) | 1,82 (0,61) | 0,859 | 0,01 |
| Prosociaal gedrag | 2,57 (0,39) | 2,61 (0,38) | 2,58 (0,40) | 2,61 (0,41) | 0,813 | 0,03 |

Tabel 4.13. Intraklassecorrelaties voor PRIMA.

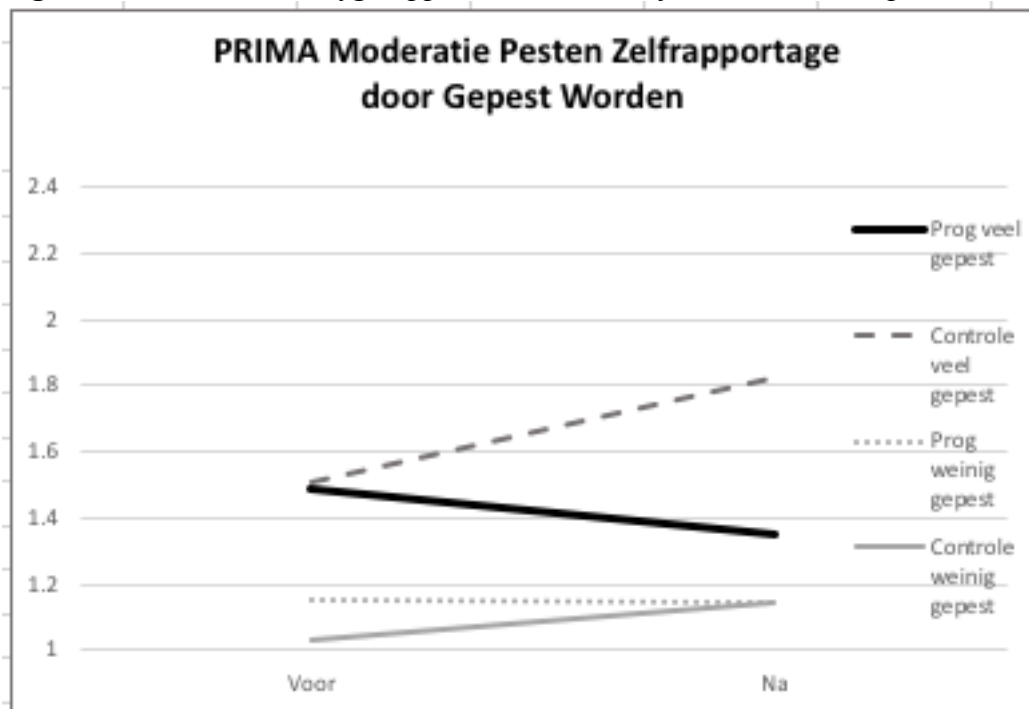
| ICC | Gepest ZR | Gepest PN | Pesten ZR | Pesten PN | Welbevinden | Conflict | Depressie | Sociale angst | Pro-sociaal |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------|-----------|---------------|-------------|
| School | 0,00 | 0,00 | 0,04 | 0,00 | 0,02 | 0,15 | 0,04 | 0,02 | 0,05 |
| Klas | 0,12 | 0,15 | 0,06 | 0,15 | 0,16 | 0,32 | 0,11 | 0,02 | 0,11 |

4.3.3.1 Moderatie

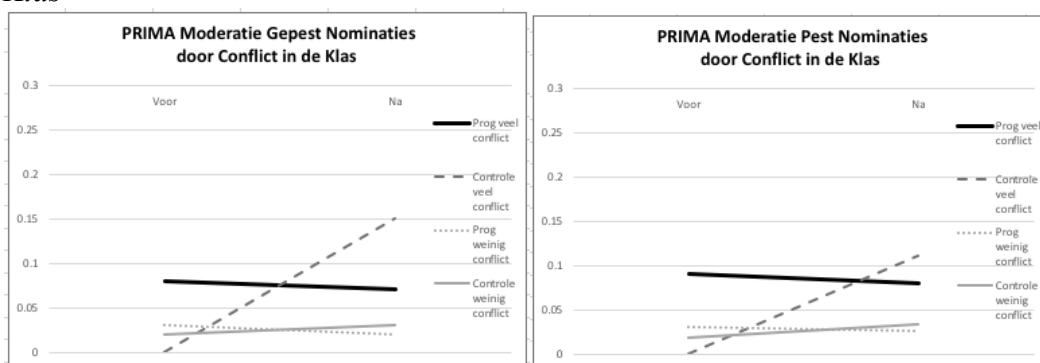
Het effect van PRIMA op zelf gerapporteerd pesten wordt significant gemodereerd door gepest worden, $p = .001$, zie Figuur 4.7. Kinderen die zelf ook gepest worden geven aan in de PRIMA groep aan veel minder te pesten, $p = .001$, $d = .66$. Kinderen die niet gepest worden rapporteren niet minder te pesten door PRIMA.

De effecten van PRIMA op peer nominaties voor pesten en gepest worden, worden significant gemodereerd door conflict in de klas, $p = .002$ en $.029$, zie Figuur 4.8. PRIMA heeft grote effecten op nominaties voor pesten en gepest worden in klassen met meer conflicten, respectievelijk, $d = 1.17$, $p = .001$, en $d = .73$, $p = .012$ en geen effect op nominaties in de klassen met de minste conflicten.

Figuur 4.7. Moderatie Zelfgerapporteerd Pesten bij PRIMA door Gepest Worden



Figuur 4.8. Moderatie van Pesten en Gepest Nominaties bij PRIMA door mate van Conflict in de Klas



4.3.4 Conclusie en Discussie PRIMA

Door PRIMA rapporteren kinderen wat minder pesten en depressieve gevoelens en worden zij wat minder vaak genoemd als gepest dan zonder PRIMA. PRIMA heeft grote effecten op nominaties voor pesten en gepest worden in klassen met meer conflicten, maar niet in klassen zonder conflicten. De effecten op zelfrapportage van pesten zijn specifiek voor kinderen die zelf ook gepest worden. Het gaat bij al deze effecten om een toename in de controlegroep vanaf een lage voormeting, terwijl de PRIMA groep niet toeneemt.

Deze bevindingen gelden alleen voor volledige uitvoering van de intensieve variant van PRIMA in dit onderzoek, en niet voor het los uitvoeren van gedeeltes van PRIMA, zoals in de Nederlandse onderwijspraktijk veel voorkomt.

4.4 School Wide Positive Behavior Support (SW PBS)

4.4.1 Inhoud en achtergrond van het programma

Doel van SWPBS is het bevorderen van sociaal gedrag en het verminderen van gedragsproblemen onder leerlingen. SWPBS is een overkoepelende term voor een systematische en gelaagde gedragsaanpak welke bestaat uit een combinatie van het schoolbreed en preventief toepassen van een set gedragsbeïnvloedende technieken, het schoolbreed registreren/signaleren van ongewenst gedrag en het op maat inzetten van bestaande interventies in verschillende mate van intensiteit voor leerlingen die risicovol gedrag tonen. De in te zetten gedragsinterventies passen bij een gelaagd preventie-model, waarbij de gedragsaanpak afhangt van de mate waarin leerlingen gedragsproblemen vertonen. Door aanvullend hierop actief samen te werken met ouders en de zorg, wordt toegewerkt naar een klimaat waarin sociaal gedrag wordt bevorderd en gedragsproblemen worden voorkomen.

De doelgroep van SWPBS zijn alle leerlingen in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs. Een intermediaire doelgroep zijn alle schoolmedewerkers en de ouders van de leerlingen, die een veilig schoolklimaat wensen. Kenmerkend voor de aanpak zijn het schoolbreed en preventief neerzetten van een kader waarbij voor alle leerlingen helder is wat er qua gedrag van hen wordt verwacht. Dit gedrag wordt aangeleerd en systematisch positief wordt bekrachtigd. Voor risicoleerlingen met specifieke leerling kenmerken, worden op maat interventies ingezet, die aansluiten bij de functie van het ongewenste gedrag van de leerling. Actieve ouderbetrokkenheid hierbij vergroot de kans op een succesvolle uitkomst van de interventie. Tenslotte worden leraren toegerust met concrete technieken en hulpmiddelen om op eenduidige en effectieve wijze sociaal gedrag schoolbreed te bevorderen en gedragsproblemen te voorkomen of om te buigen. Te denken valt aan het inzetten van systemen voor positieve bekrachtiging en technieken om gedrag te begrenzen.

Er zijn internationaal zes effectstudies naar SW PBS gedaan in Noorwegen en de Verenigde Staten, zie Tabel 4.13. Hierin worden veelal gunstige effecten gevonden op leerkrachtbeoordelingen en meldingen van probleem gedrag, waarbij een grondige implementatie van groot belang blijkt. In Nederland zijn tot nog toe geen effectstudies gedaan naar SWPBS.

Tabel 4.13. Resultaten van eerder onderzoek naar SW PBS.

| Studies* | Effecten op pesten/gepest worden** | Effecten op andere relevante uitkomsten*** |
|--|------------------------------------|--|
| Horner e.a., 2009- RCT | | SR Ervaren school veiligheid hoger |
| Sorlie & Ogden, 2007 - quasi-experimenteel | | TR Problem Behaviour in school minder TR Problem Behaviour in class minder TR externalising problems minder TR internalizing problems geen effect TR Social Competence geen effect SR Social Competence geen effect TR Klasseklimaat geen effect SR Klasseklimaat geen effect |
| Ogden e.a., 2007- quasi-experimenteel | | TR Sociale competentie hoger TR Internaliserende problemen geen effect TR externaliserende problemen geen effect SR sociale competentie geen effect |
| Sorlie & Ogden, 2015 - quasi-experimenteel | | TR gedragsproblemen in common school areas minder TR Klasklimaat beter TR gedragsproblemen in klas geen effect SR klasklimaat geen effect |
| Bradshaw e.a., 2010- RCT | | Office discipline referrals minder |
| Bradshaw e.a., 2012- RCT | | office disciplinary referral minder TR aggressive and disruptive behaviors minder TR prosocial behaviors meer TR emotion regulation beter Schorsingen geen effect |

Noten. * = alleen studies met tenminste redelijke bewijskracht (voor- en nameting bij interventie- en vergelijkingsgroep) zijn opgenomen; ** = alleen uitkomsten op het gebied van sociale veiligheid zijn opgenomen.

4.4.2 Onderzoeksmethode SWPBS

4.4.2.1 Design

Het Onderzoek naar SW PBS is gedaan met quasi experimentele toewijzing, volgens het in § 2.1 beschreven design. Het onderzoek naar de PBS bestond vanwege de timing van de pestpreventie in dit programma uit drie meetmomenten. Tussen het tweede en het derde meetmoment is de pestpreventie module op scholen geïmplementeerd. Het eerste meetmoment vond plaats in september en oktober 2016, het tweede in juni en juli 2017. In oktober 2017 was er een extra follow-up met een deel van de leerlingen.

4.4.2.2 Werving

Scholen zijn geworven volgens de algemene procedure beschreven in hoofdstuk 2.

Door PBS zelf zijn 12 scholen geworven voor het onderzoek. Door de onderzoekers is 1 PBS school geworven. Verder zijn door de onderzoekers de controle groep geworven, die bestaat uit 35 scholen die niet werken met een van de programma's uit het onderzoek. Deze controlegroep is zowel in het onderzoek naar PBS als in het onderzoek naar PAD gebruikt.

Na de voormeting heeft 1 PBS school zich teruggetrokken uit het onderzoek. Uit de controle groep hebben 4 scholen zich voor de voormeting teruggetrokken uit het onderzoek. Eén controle school is na afloop van het onderzoek buiten de analyses gelaten. Dit was een VO school. Aangezien dit de enige VO school uit de sample was is besloten deze data niet mee te nemen in het onderzoek. Een andere controle school bleek na afloop van het onderzoek met KiVa gewerkt te hebben en is om die reden ook buiten de analyses gehouden.

4.4.2.3 Deelnemers

Tweeënveertig scholen namen met 169 klassen met 3.535 leerlingen deel aan deze studie. In Tabel 4.14 en Tabel 4.15 zijn de kenmerken van deelnemers per conditie weergegeven.

Tabel 4.14. Kenmerken van deelnemende leerlingen aan onderzoek SW PBS per conditie.

| | Interventiegroep | Controle groepen |
|---------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Aantal scholen | 13 | 29 |
| Gemiddeld leerlinggewicht | .080 | .049 |
| Aantal klassen | 47 | 122 |
| Aantal leerlingen | 1034 | 2501 |
| Aantal jongens | 528 | 1279 |
| Aantal meisjes | 506 | 1172 |
| Gemiddelde leeftijd | 9.54 | 10.02 |

4.4.2.4 Mate van uitvoering

Een integraal onderdeel van SW PBS is gedetailleerde monitoring van kwaliteit van uitvoering van SW PBS op deelnemende scholen.

SW PBS bleek als intensieve schoolbrede aanpak vaak te zijn ingezet op scholen waar veel speelde qua leerlingpopulatie en organisatie. Eén school ging nauw samenwerken met een AZC, met als gevolg steeds nieuwe en complexe instroom van leerlingen. Twee scholen kampten met acute grote problemen bij kinderen en gezinnen in de achterstandswijk die zij bedienen. Drie scholen hadden gedurende het onderzoek tijdelijk geen directeur vanwege

ziekte, vervanging of verschil van inzicht. Twee andere scholen wisselden gedurende het onderzoek van directie. Eén school fuseerde gedurende het onderzoek.

De mate van uitvoering was hierdoor op de meeste deelnemende scholen laag. Uiteindelijk bereikten maar twee van de 13 interventiescholen het minimum van 80% correcte uitvoering dat door SW PBS vereist wordt om een effect te mogen verwachten. Onderstaande moderatie analyses naar mate van uitvoering zijn daarom uitgevoerd met een vergelijking van deze twee scholen ten opzichte van de 11 andere scholen.

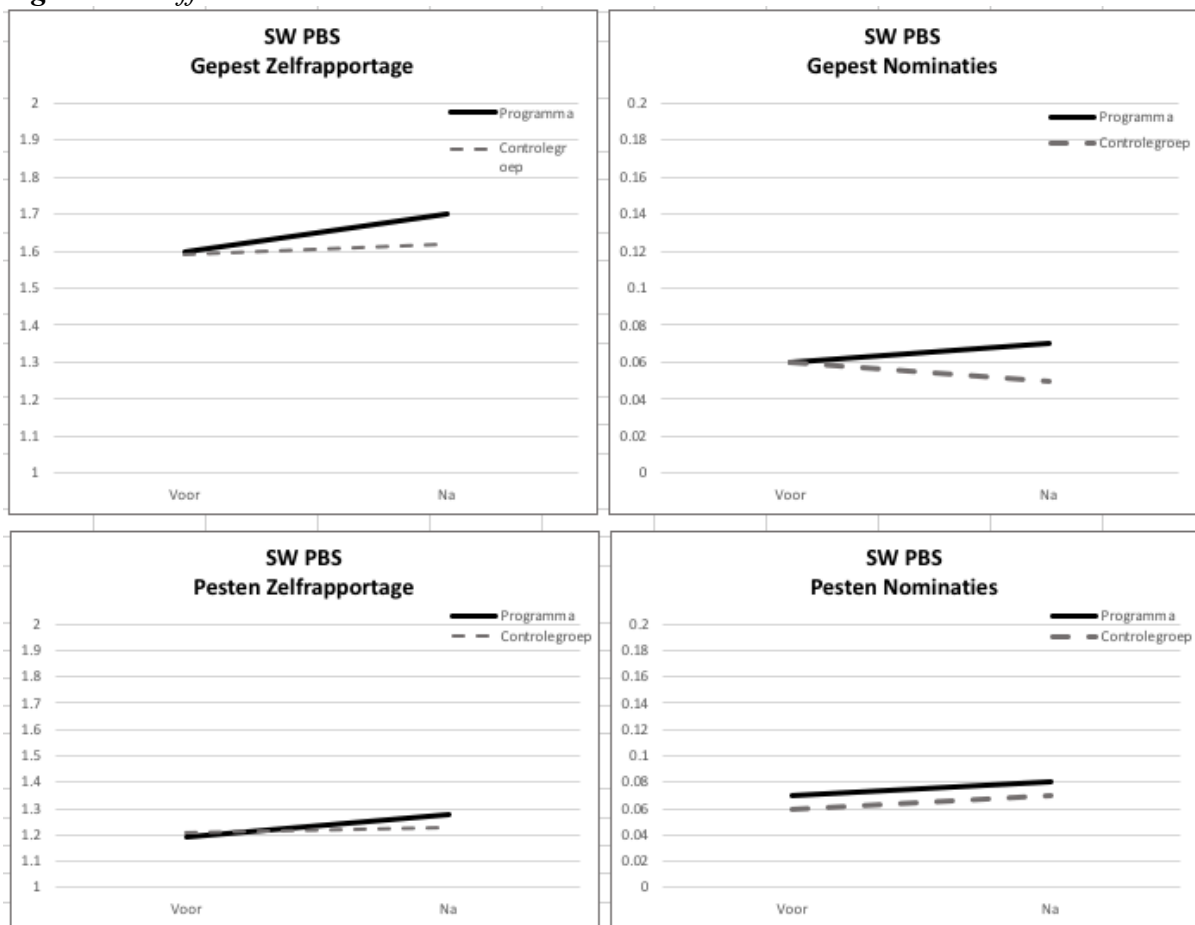
4.4.3 Resultaten SW PBS

Wij rapporteren hier de resultaten voor verandering van de eerste meting tot de tweede meting. Op de derde meting was er veel uitval door de start van een nieuw schooljaar en uitstroom. Data analyses op verandering naar deze derde meting geven dezelfde uitkomsten qua significantie en effectgroottes, en zijn op aanvraag beschikbaar.

Interventie- en controlegroep verschilden op de voormeting op gemiddeld leerlinggewicht. Hiervoor is gecorrigeerd in onderstaande analyses. Tabel 4.15 en Tabel 4.16 tonen intraklasse correlaties en de gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment. In Figuur 4.9 zijn veranderingen op de belangrijkste uitkomstmaten per conditie weergegeven.

SW PBS heeft bij deze geringe mate van uitvoering heeft op geen van de uitkomstmaten een significant gunstig effect, maar een verwaarloosbaar ongunstig effect op het aantal nominaties voor gepest worden, $d = -0.11$, $p = .045$.

Figuur 4.9. Effecten van SW PBS.



Tabel 4.15. Gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment voor SW PBS.

| | School-wide Positive Behavior Support | | Controle groep | | Effecten | |
|------------------------------|---------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------|----------|
| | Voor | Na | Voor | Na | Sig | <i>d</i> |
| Primaire uitkomsten | | | | | | |
| Gepest zelfrapportage | 1,60 (1,14) | 1,70 (1,19) | 1,59 (1,15) | 1,62 (1,15) | 0,844 | -0,01 |
| Gepest genomineerd | 0,06 (0,10) | 0,07 (0,12) | 0,06 (0,10) | 0,05 (0,10) | 0,045 | -0,11 |
| Pesten zelfrapportage | 1,19 (0,59) | 1,28 (0,67) | 1,21 (0,62) | 1,23 (0,63) | 0,194 | -0,08 |
| Pesten genomineerd | 0,07 (0,11) | 0,08 (0,14) | 0,06 (0,11) | 0,07 (0,12) | 0,206 | -0,07 |
| Secundaire uitkomsten | | | | | | |
| Welbevinden | 4,11 (0,91) | 4,16 (0,90) | 4,23 (0,86) | 4,24 (0,85) | 0,815 | -0,01 |
| Conflict | 2,46 (0,85) | 2,62 (0,87) | 2,30 (0,82) | 2,39 (0,80) | 0,141 | -0,16 |
| Depressie | 1,66 (0,46) | 1,63 (0,45) | 1,66 (0,45) | 1,63 (0,44) | 0,300 | 0,06 |
| Sociale angst | 1,88 (0,65) | 1,83 (0,60) | 1,86 (0,61) | 1,84 (0,61) | 0,126 | 0,07 |
| Prosociaal gedrag | 2,57 (0,42) | 2,62 (0,37) | 2,59 (0,40) | 2,64 (0,37) | 0,820 | 0,01 |

Tabel 4.16. Intraklassecorrelaties voor SW PBS

| ICC | Gepest ZR | Gepest PN | Pesten ZR | Pesten PN | Welbevinden | Conflict | Depressie | Sociale angst | pro-sociaal |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------|-----------|---------------|-------------|
| School | 0,01 | 0,04 | 0,03 | 0,03 | 0,04 | 0,13 | 0,03 | 0,01 | 0,05 |
| Klas | 0,09 | 0,11 | 0,07 | 0,10 | 0,07 | 0,28 | 0,07 | 0,04 | 0,08 |

4.4.3.1 Moderatie

Een effect van SW PBS op conflicten in de klas volgens individuele leerlingen wordt gemodereerd door conflicten in de klas op klasniveau, $p = .023$. In klassen met veel conflicten heeft SW PBS een klein ongunstig effect op conflicten volgens leerlingen, $d = -0,24$, $p = .039$.

Eventuele effecten van SW PBS op zelfrapportage van gepest worden en sociaal gedrag lijken gemodereerd te worden door al of niet gepest worden, p 's $< .05$, maar er zijn geen significante effecten apart voor kinderen die gepest worden of kinderen die niet gepest worden.

4.4.4 Conclusie en Discussie SW PBS

SW PBS is een intensieve schoolbrede methode met een lange duur en een lang implementatietraject, waarbij een module specifiek gericht op verminderen van pesten normaliter pas in het tweede jaar van invoering wordt uitgevoerd. In het huidige onderzoek zijn de effecten binnen één schooljaar (dus vóór uitvoering van deze module) geëvalueerd, waarna waar mogelijk een derde meting na uitvoering van de module tegen pesten is uitgevoerd. Bij deze derde meting was er echter zeer veel uitval door uitstroom uit klassen en scholen.

De deelnemende SW PBS scholen hebben voor deze intensieve methode gekozen vanwege ernstige problematiek bij leerlingen en/of in de organisatie. Maar 2 van de 13 interventiescholen is het gelukt SW PBS uit te voeren volgens de programma vereisten. De evaluatie van SW PBS in het huidige onderzoek is hierdoor een evaluatie van een zeer beperkte uitvoering in het eerste jaar van een meerjarig programma. Met deze mate van uitvoering heeft PBS binnen een schooljaar geen effecten op primaire en secundaire uitkomstmaten, behalve een klein ongunstig effect in met name klassen met veel conflicten. Mogelijk zijn dit juist de klassen met de grootste opeenstapeling van problemen, waar correcte uitvoering van SW PBS niet lukte.

4.5 Taakspel

4.5.1 Inhoud en achtergrond van het programma

Taakspel is een universeel preventief gedragsinterventieprogramma voor kinderen uit de groepen 3 tot en met 8 van het basisonderwijs. In het huidige onderzoek is de inzet bij jonge kinderen in groep 3, 4 en 5 geëvalueerd.

Het doel van Taakspel is het scheppen van een positief en veilig klassenklimaat, het bevorderen van taakgericht gedrag en het reduceren van regel overtredend gedrag. Hierdoor neemt Taakspel een aantal factoren weg die een risico vormen voor het ontstaan van gedragsproblemen en pesten.

Middels klassenmanagementstrategieën geeft Taakspel leerkrachten middelen om een gestructureerd en veilig klassenklimaat te creëren door het scheppen van een heldere en positieve structuur, het bevorderen van een positieve leerkracht-leerling interactie en het versterken van positieve relaties tussen leerlingen onderling. Taakspel legt de nadruk op positief gedrag en probeert tot positieve gedragsverandering te komen door het positief formuleren en voorspelbaar maken van de omgangsregels, het systematisch belonen van gewenst gedrag en het zo veel mogelijk negeren van ongewenst gedrag.

Eerder onderzoek in het buitenland naar de effecten van Taakspel op pesten en gepest worden toont aan dat Taakspel pesten als gepest worden meestal doet afnemen, zie Tabel 4.17. Daarnaast laten binnenlandse en buitenlandse studies zien dat Taakspel sociale relaties verbetert (bijv. minder afwijzing en meer acceptatie door klasgenoten, meer vriendschappen, minder sociale problemen, etc.) en gedragingen (bijv. minder agressie, externaliserend gedrag, etc.) gerelateerd aan pesten, alsmede gunstige effecten heeft op indicatoren van sociaal welzijn (bijv. minder depressie, angst, emotionele problemen, etc.). Resultaten van sommige studies impliceren dat Taakspel vooral effectief lijkt te zijn bij kinderen die initieel veel gedragsproblemen hebben.

Hierbij moet worden opgemerkt dat met uitzondering van één studie, alle eerdere effectstudies Taakspel twee opeenvolgende jaren hebben geïmplementeerd en de effecten na twee jaar implementatie hebben geëvalueerd.

Tabel 4.17. Resultaten van eerder internationaal onderzoek naar Taakspel.

| Studies* | Effecten op pesten/gepest worden | Effecten op andere relevante uitkomsten |
|--|---|---|
| 3 artikelen over 1 studie: Leflot, van Lier, Onghena & Colpin (2010, 2013). Weyns, Verschueren, Leflot, Onghena, Wouters, & Colpin (2017). RCT - Taakspel gespeeld in groep 4 en 5 (2 jaar), België | nominaties relationeel pesten nemen toe | leerkracht-rapportage relationeel pesten vermindert nominaties afwijzing door klasgenoten verminderen(a) nominaties agressief gedrag verminderen (a) nominaties oppositioneel gedrag verminderen nominaties hyperactief gedrag geen effect a) alleen bij kinderen met weinig taakgericht gedrag |
| 4 artikelen over 1 studie: Dolan, Kellam, Brown, Werthamer-Larsson, Rebok, . . . & Wheeler (1993). Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer (1994). Petras, Kellam, Brown, Muthén, Ialongo & Poduska (2008). Newcomer, Roth, Kellam, Wang, Ialongo, Hart, S. R., ... & Wilcox (2016). RCT - Taakspel gespeeld in groep 3 en 4 (2 jaar), USA | | <i>Effecten binnen 1 jaar (groep 3):</i> LR verlegenheid/sociale problemen minder LR agressie minder nominaties agressie voor jongens minder nominaties agressie voor meisjes geen effect nominaties verlegenheid/sociale problemen geen effect <i>Effecten na 2 jaar implementatie:</i> nominaties sociale preferentie beter LR agressie minder (a) (a) = alleen voor jongens die hoge agressie scores hadden bij de voormeting (groep 3) |

Tabel 4.18. Resultaten van eerder Nederlands onderzoek naar Taakspel

| Studies* | Effecten op pesten/gepest worden | Effecten op andere relevante uitkomsten |
|--|--|--|
| 3 artikelen over 1 studie: Menting, Koot, van Lier (2015) Menting, van Lier, Koot (2011) Witvliet, van Lier, Cuijpers & Koot (2009) RCT - Taakspel gespeeld in groep 3 en 4 (2 jaar) | | nominaties acceptatie door klasgenoten hoger nominaties afwijzing door klasgenoten lager nominaties aantal vriendschappen met klasgenoten hoger nominaties verbondenheid met klasgenoten hoger LR externaliserend gedrag minder LR gedragsproblemen minder LR emotionele problemen minder LR externaliserend gedrag geen effect |
| 3 artikelen over 1 studie: van Lier, Vuijk, & Crijnen (2005) van Lier, Muthén, van der Sar & Crijnen (2004) Vuijk, van Lier, Crijnen, & Huizink (2007). RCT - Taakspel gespeeld in groep 4 en 5 (2 jaar) | nominaties relationeel pesten lager zelfrapportage relationeel gepest lager Zelfrapportage fysiek gepest lager | nominaties afwijzing door klasgenoten minder zelf-rapportage angst/depressie minder zelf-rapportage agressie minder (a) nominaties antisociaal gedrag minder (a) zelfrapportage depressie minder zelfrapportage angst (algemeen) minder zelfrapportage paniek/agorafobie minder LR aandachtsproblemen en hyperactief gedrag minder (b) LR oppositioneel opstandig gedrag minder (b) LR regel overtredend gedrag: + (c) zelf-rapportage sociale angst: 0 a) enkel voor kinderen met een hoge mate van antisociaal gedrag b) enkel voor kinderen met een gemiddelde mate van gedragsproblemen c) enkel voor kinderen met een gemiddelde of hoge mate van gedragsproblemen |

4.5.2 Onderzoeksmethode Taakspel

4.5.2.1 Design

Voor het onderzoek naar Taakspel werd gebruik gemaakt van een quasi-experimenteel design met scholen die voor Taakspel hadden gekozen, volgens het in § 2.1 beschreven design.

4.5.2.2 Werving

De scholen zijn geworven volgens de algemene procedure beschreven in hoofdstuk 2. Scholen konden zelf aangeven of ze direct met Taakspel wilden starten, of dat ze (voorlopig) niet met Taakspel wilden starten. Door medewerkers van de Centrum voor Educatieve Dienstverlening (CED) groep Rotterdam (productbeheerder van Taakspel) zijn alle scholen die in het najaar van 2016 wilden starten met Taakspel in een of meerdere van de deelnemende groepen voor het onderzoek naar Taakspel (groep 3, groep 4 en/of groep 5) geïnformeerd over het onderzoek. Dit waren in totaal 9 scholen. Door de onderzoekers is de controle groep geworven. Deze controlegroep bestaat uit 6 scholen, waarvan 1 school met 2 locaties, die eerder aangaven interesse te hebben in het jonge kind onderzoek en de interventie Taakspel, maar om (voornamelijk) financiële redenen Taakspel nog niet in het schooljaar 2016/2017 konden implementeren. Deze programma's werkten gedurende de onderzoeksperiode niet met een van de te evalueren programma's uit het onderzoek. Deze controlegroep is uniek gebruikt voor het onderzoek naar Taakspel.

4.5.2.3 Deelnemers

Vijftien scholen namen met 39 klassen met 863 leerlingen deel aan deze studie. In Tabel 4.19 en Tabel 4.20 zijn de kenmerken van deelnemers per conditie weergegeven.

Tabel 4.19. Kenmerken van deelnemende leerlingen aan onderzoek Taakspel per conditie.

| | Interventiegroep | Controlegroep |
|------------------------------------|-------------------------|----------------------|
| Aantal scholen | 9 | 6 |
| Gemiddeld leerlinggewicht | 0.100 | 0.090 |
| Aantal klassen | 22 | 17 |
| Aantal leerlingen | 516 | 347 |
| Aantal jongens | 256 (49%) | 171 (49%) |
| Aantal meisjes | 260 (51%) | 176 (51%) |
| Gemiddelde leeftijd bij voormeting | 7.37 (0.92) | 7.51 (0.98) |

4.5.2.4 Aanpassing procedure en instrumenten aan de jonge deelnemers

In verband met de jonge leeftijd van de kinderen is er bij het onderzoek naar Taakspel afgeweken van de meetprocedure zoals beschreven in hoofdstuk 2. In groep 3 en 4 werden alle kinderen 1 op 1 geïnterviewd door getrainde testleiders. Dit gebeurde tijdens een reguliere schooldag. Om de vertrouwelijkheid en privacy van de participanten te waarborgen vond het interview plaats in een ander lokaal dan waar de rest van de groep les had (bijv. in een leeg klaslokaal, overblijfruimte, etc.). De antwoorden werden door de testleiders ingevoerd op een tablet (iPad). In verband met de beperkte spanningsboog van de jonge kinderen en de complexiteit van sommige vragen hebben de kinderen van groep 3 en 4 alleen deelgenomen

aan de nominatievragen en de zelfrapportage over slachtofferschap. De afname duurde per kind ongeveer 30 – 40 minuten.

In groep 5 vulden de kinderen de pestmonitor zelfstandig in op een tablet (iPad). Dit gebeurde eveneens tijdens een reguliere schooldag. De instructies werden klassikaal gegeven door een getrainde testleider. Daarnaast waren er getrainde testleiders aanwezig in de klas (met een testleider-kind ratio van 1:4) om de kinderen te assisteren bij het invullen indien nodig. De afname duurde per kind ongeveer 45-60 minuten.

De antwoordcategorieën van de variabele *gepest zelfrapportage* zijn in groep 3 en groep 4 ((1 = nooit, 2 = 1 of 2 keer, 3 elke maand, 4 = elke week) anders uitgevraagd dan bij de overige programma's (1 = nooit, 2 = 1 of 2 keer, 3 = 2 of 3 keer per maand, 4 = ongeveer 1 keer per week, 5 = meerdere keren per week). Deze aanpassing is gemaakt vanwege de te hoge mate van complexiteit van de antwoordcategorieën voor de kinderen uit groep 3 en 4. Om de effecten van alle drie de groepen in 1 model te kunnen schatten, zijn de antwoordcategorieën van deze variabele gehercodeerd voor groep 5 (1=1, 2 = 2, 3 = 3, 4 = 4, 5 = 4) zodat deze ongeveer overeenkomen met de categorieën van groep 3 en groep 4.

De variabelen *gepest zelfrapportage*, *gepest genomineerd* en *pesten genomineerd* zijn afgenomen in zowel groep 3, groep 4 als groep 5. De overige variabelen (*gepest zelfrapportage* en de secundaire uitkomstmaten) zijn in verband met de complexiteit en beperkte spanningsboog van jonge kinderen alleen afgenomen bij kinderen uit groep 5.

4.5.2.5 Mate van uitvoering

Mate van uitvoering is door leerkrachten van de Taakspel klassen beoordeeld op een schaal van een schaal van 1 tot 5 gebruikt (1 = 0 – 30% uitgevoerd, 2 = 30-50, 3 = 50 -80, 4 = 80-99 en 5 = 100). De mediaan lag op 4. De variabele is daarom voor de moderatie analyses hieronder gesplitst in 80% of minder uitgevoerd, versus 80-100% uitgevoerd.

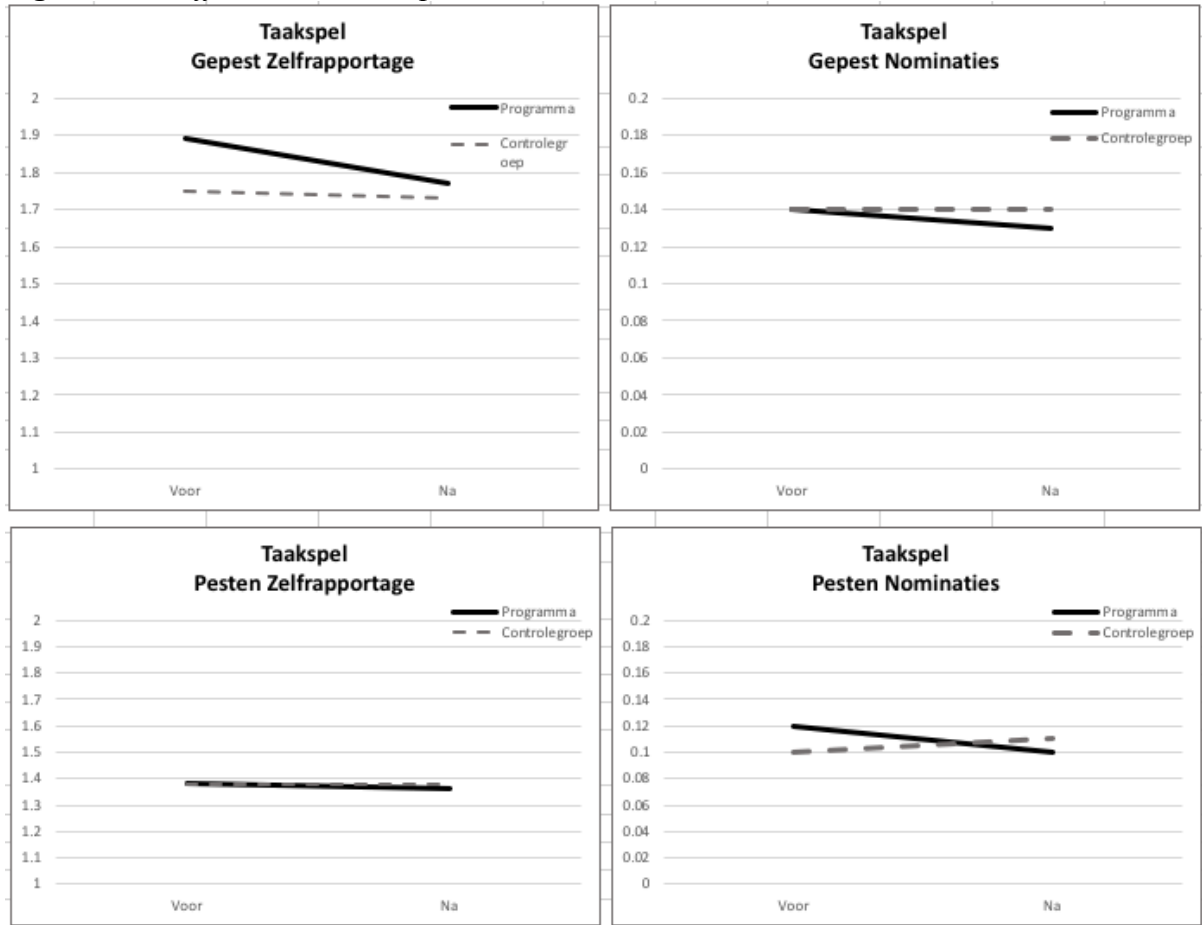
4.5.3 Resultaten Taakspel

De variabelen *welbevinden* en *sociale angst* (alleen afgenomen in groep 5) waren significant verschillend tussen Taakspel- en controleconditie op de voormeting. Omdat deze variabelen enkel zijn afgenomen in groep 5, zijn alleen de analyses voor groep 5 gecontroleerd voor deze variabelen.

Tabel 4.20 en Tabel 4.21 tonen intraklasse correlaties en de gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment. In Figuur 4.10 zijn veranderingen op de belangrijkste uitkomstmaten per conditie weergegeven.

Taakspel vermindert significant het aantal kinderen dat pest volgens klasgenoten, $p = .008$. Dit is een klein effect, $d = .20$. Daarnaast heeft Taakspel een verwaarloosbaar maar significant ongunstig effect op het aantal conflicten in de klas volgens zelf-rapportage, $p = .013$, $d = .13$, dat alleen optreedt bij minder goede uitvoering (zie volgende §).

Figuur 4.10. Effecten van Taakspel.



Tabel 4.20. Gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment voor Taakspel.

| | Taakspel | | Controle groep | | Effecten | |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------|-------|
| | Voor | Na | Voor | Na | Sig | d |
| Primaire uitkomsten | | | | | | |
| Gepest zelfrapportage | 1.89 (0.99) | 1.77 (0.99) | 1.75 (0.92) | 1.73 (0.88) | .244 | .095 |
| Gepest genomineerd | 0.14 (0.10) | 0.13 (0.12) | 0.14 (0.10) | 0.14 (0.12) | .773 | .021 |
| Pesten zelfrapportage | 1.38 (0.86) | 1.36 (0.75) | 1.38 (0.84) | 1.38 (0.86) | .630 | .027 |
| Pesten genomineerd | 0.12 (0.13) | 0.10 (0.12) | 0.10 (0.13) | 0.11 (0.15) | .008 | .201 |
| Secundaire uitkomsten | | | | | | |
| Welbevinden | 3.95 (1.02) | 3.82 (0.99) | 4.22 (0.82) | 4.28 (0.82) | .456 | .201 |
| Conflict | 2.78 (0.93) | 3.02 (0.82) | 2.31 (0.82) | 2.43 (0.75) | .013 | -.128 |
| Depressie | 1.77 (0.53) | 1.77 (0.54) | 1.70 (0.52) | 1.65 (0.50) | .599 | .076 |
| Sociale angst | 1.82 (0.70) | 1.89 (0.71) | 1.67 (0.56) | 1.67 (0.59) | .176 | .105 |
| Prosociaal gedrag | 2.64 (0.36) | 2.67 (0.33) | 2.57 (0.41) | 2.68 (0.30) | .525 | -.202 |

Tabel 4.21. Intraklassecorrelaties voor Taakspel.

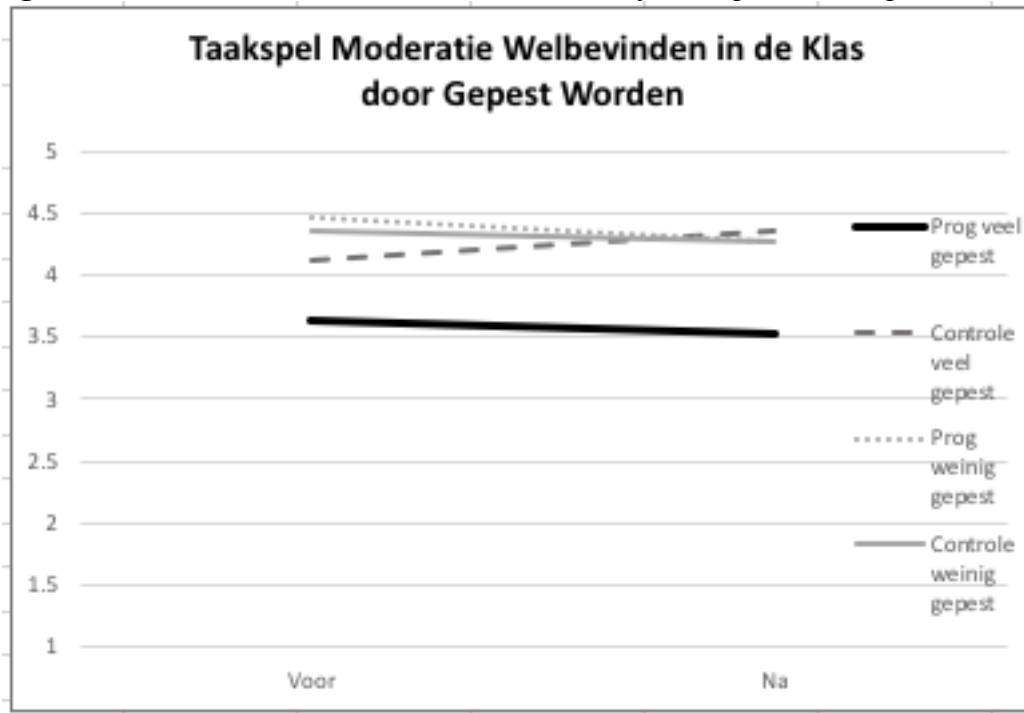
| ICC | Gepest ZR | Gepest PN | Pesten ZR | Pesten PN | Welbevinden | Conflict | Depressie | Sociale angst | pro-sociaal |
|--------|-----------|-----------|-----------|-----------|-------------|----------|-----------|---------------|-------------|
| School | .010 | .016 | .001 | .008 | .009 | .094 | .028 | .005 | .002 |
| Klas | .076 | .369 | .002 | .073 | .157 | .112 | .002 | .036 | .002 |

Noot. ZR = zelf gerapporteerd; PN = peer (klasgenoot) nominaties

4.5.3.1 Moderatie

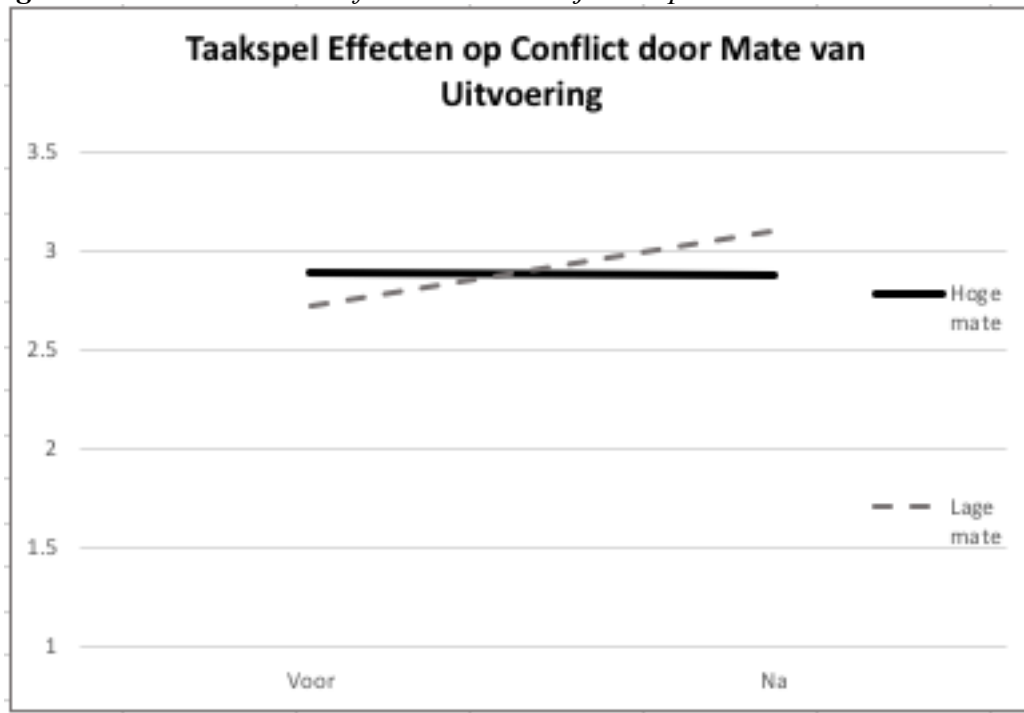
De moderatie-analyses tonen aan dat Taakspel een significant ongunstig effect heeft op het welbevinden in de klas van kinderen die zijn gepest, $p = .015$, $d = -0.36$. Kinderen die gepest waren in de Taakspelconditie rapporteerden een lichte afname in welbevinden, terwijl kinderen die ooit gepest waren in de controleconditie een stijging in welbevinden rapporteerden. Voor kinderen die nooit zijn pest is er geen verschil in welbevinden gevonden tussen kinderen in de Taakspel- of controleconditie.

Figuur 4.11. Moderatie Welbevinden in de Klas bij Taakspel door Gepest Worden.



Tenslotte tonen de analyses voor mate van uitvoering aan dat wanneer Taakspel goed is geïmplementeerd, d.w.z. wanneer 80 tot 100 procent van de Taakspel interventie is geïmplementeerd, dit tot stabiliteit in zelfrapportages van conflict leidt in vergelijking met een stijging van conflict in klassen waarin Taakspel niet goed is geïmplementeerd is, $p = .023$, $d = .42$. Dit geldt met kleinere effecten ook voor effecten op gepest zelfrapportage en prosociaal gedrag, p 's $< .03$, d 's $< .15$.

Figuur 4.13. Moderatie Conflict in de Klas bij Taakspel door Mate van Uitvoering.



4.5.4 Conclusie en Discussie Taakspel

Taakspel vermindert in het huidige onderzoek het aantal kinderen dat pest volgens klasgenoten. Bij een minder goede of slechte uitvoering neemt het aantal conflicten in de klas toe, wat niet gezien wordt bij goede implementatie. Ook zijn de effecten van Taakspel op slachtofferschap van pesten (zelfrapportage) kleiner bij minder goede implementatie.

Mogelijk leidt de aandacht voor gedrag en het bevorderen van interactie tussen kinderen die pesten, gepeste en andere leerlingen, zowel tot een afname van pesten en conflict als tot meer bewustwording van de eigen rol bij gepeste kinderen.

Deze resultaten sluiten aan bij resultaten uit eerder onderzoek, waarbij de resultaten op probleemgedrag na langere uitvoering wat overtuigender waren dan de effecten op pesten na het ene jaar in het huidige onderzoek.

5 Selectieve interventie

5.1 Plezier op School

5.1.1 Inhoud en achtergrond van het programma

Plezier op school is een tweedaagse geprotocolleerde preventieve interventie die in de laatste week van de zomervakantie wordt aangeboden aan aanstaande brugklassers die op de basisschool problemen hadden in de omgang met leeftijdsgenoten. De tweedaagse cursus is met name bedoeld voor kinderen die op de basisschool gepest werden, afgewezen werden, weinig vrienden hadden, en in het contact met leeftijdsgenoten angstig, onhandig of onvoldoende weerbaar waren.

Plezier op School heeft als doel de sociale competentie van aanstaande brugklassers te vergroten, zodat zij een goede start kunnen maken in het voortgezet onderwijs en het risico op herhaling van pesten en sociale omgangsproblemen verkleind wordt. Het lange termijn doel van Plezier op School is het verkleinen van de kans op psychische stoornissen als angststoornissen en depressie. Tijdens de cursus worden zowel de cognities, gevoelens, als het daadwerkelijke gedrag van kinderen beïnvloed, met als gevolg sociaal competentier gedrag en positievere relaties met leeftijdsgenoten. Hierbij wordt gebruik gemaakt van diverse methodieken, zoals psycho-educatie, zelfinstructie, groepsgesprekken, ontspanningsoefeningen, modellering, rollenspel en feedback.

Plezier op School is in Nederland ontwikkeld en onderzocht. De resultaten van drie eerdere studies naar de effecten van Plezier op School zijn weergegeven in Tabel 5.1. In de landelijke praktijk en in deze drie studies zijn deelnemers geworven vanwege problemen in de omgang met leeftijdsgenoten, dus niet specifiek vanwege gepest worden maar ook vanwege (bijvoorbeeld) verlegenheid of eenzaamheid. Hierdoor zijn resultaten van deze studies niet één op één te vertalen naar effecten op gepest worden. Bij de weging van de resultaten van deze drie studies is daarnaast van belang dat de cluster RCT (Mulder, 2014) groter en langduriger was dan de twee quasi-experimentele studies. Samenvattend laat Plezier op School bij de gebruikelijke deelnemers gunstige effecten zien op internaliseren, sociale problemen en bij jongens grote effecten op gepest worden.

Tabel 5.1. Resultaten van eerder onderzoek naar Plezier op School.

| Studies* | Effecten op pesten/gepest worden** | Effecten op andere relevante uitkomsten*** |
|---|--|---|
| Cluster RCT (Mulder, 2014) | <p>Gepest (zelfrapportage) nameting: minder, bij jongens follow-up 14 weken: minder, bij jongens</p> <p>Gepest (peer-rapportage) nameting: geen effect follow-up 14 weken: geen effect</p> | <p>Internaliserende problemen volgens ouders nameting: minder follow-up 14 weken: minder</p> <p>Internaliserende problemen volgens leerkracht nameting: geen effect follow-up 14 weken: geen effect</p> <p>Problemen met leeftijdsgenoten volgens ouders nameting: geen effect follow-up 14 weken: geen effect</p> <p>Sociale angst nameting: geen effect follow-up 14 weken: minder</p> <p>Zelfvertrouwen nameting: geen effect follow-up 14 weken: hoger</p> |
| Quasi-experimenteel (Scheers, 2005) ~ | Gepest (frequentie) geen effect | <p>Agressief gedrag geen effect Prosociaal gedrag geen effect Sociale angst geen effect Teruggetrokken gedrag geen effect Vriendschappen geen effect</p> |
| Quasi-experimenteel (Van Eeghen-Calis & Van der Molen 2006) ~ | Gepest (zelfrapportage) minder | <p>Emotionele problemen minder Problemen met leeftijdsgenoten minder Sociale angst minder Sociale problemen minder</p> <p>Prosociaal gedrag geen effect</p> |

Noten. * = alleen studies met tenminste redelijke bewijskracht (voor- en nameting bij interventie- en vergelijkingsgroep) zijn opgenomen; ** = alleen uitkomsten op het gebied van sociale veiligheid zijn opgenomen; ~ = studie is niet peer-reviewed.

5.1.2 Onderzoeksmethode Plezier op School

5.1.2.1 Design

Beoogd werd een gerandomiseerde trial uit te voeren volgens de in §2 beschreven opzet.

5.1.2.2 Werving

In de reguliere praktijk melden ouders of kinderen zichzelf (via school, buurtteam of een andere intermediair) aan bij een lokale trainer voor Plezier op School. Soms gebeurt dit op advies van een leerkracht of IB-er, maar in sommige gevallen ook door werving via bijvoorbeeld lokale nieuwsbladen. Wanneer een kind zich aanmeldt, houdt de trainer een intake gesprek om te kijken of Plezier op School geschikt is. Hierbij zijn geen vaste criteria, maar wordt er gekeken naar de mate waarin een kind problemen heeft in de omgang met anderen (zie beschrijving NJI).

Aangezien het huidige onderzoek als doel heeft om te toetsen of Plezier op School gepest worden verminderd, is voor dit onderzoek van deze praktijk afgeweken om specifiek kinderen te werven die gepest worden. Plezier op School beschikt niet over de infrastructuur en middelen om zelf deelnemers te werven (hetgeen in de gangbare praktijk dus ook niet nodig is), daarom hebben de onderzoekers een groot aantal scholen geworven (zie § Deelnemers) en hier middels de pestmonitor een screening uitgevoerd op de mate waarin kinderen in groep 8 gepest worden. Op basis van deze screening is door de onderzoekers contact opgenomen met leerkrachten, die vervolgens kinderen en ouders de mogelijkheid van deelname aan Plezier op School voorlegden.

Door ingrijpende wijzigingen in de organisatie van financiering van zorg voor jeugd en passend onderwijs was het gedurende de periode van het onderzoek onduidelijk (en verschillend) of en door welke instantie Plezier op School vergoed zou worden. Het programma wordt immers uitgevoerd bij de overgang tussen twee scholen en is geen geïndiceerde GGZ. Om deze impasse te doorbreken hebben de onderzoekers actief bemiddeld tussen scholen, gemeenten, jeugd GGZ en andere maatschappelijke partijen, waarbij in iedere gemeente andere partijen andere afwegingen gemaakt hebben en dus steeds een andere rol door de onderzoekers moest worden ingenomen. Dit proces van afstemming nam veel tijd in beslag en is daarom verspreid over twee schooljaren uitgevoerd, waarbij in het tweede jaar intensief contact is geweest met trainers en uitvoerende organisaties.

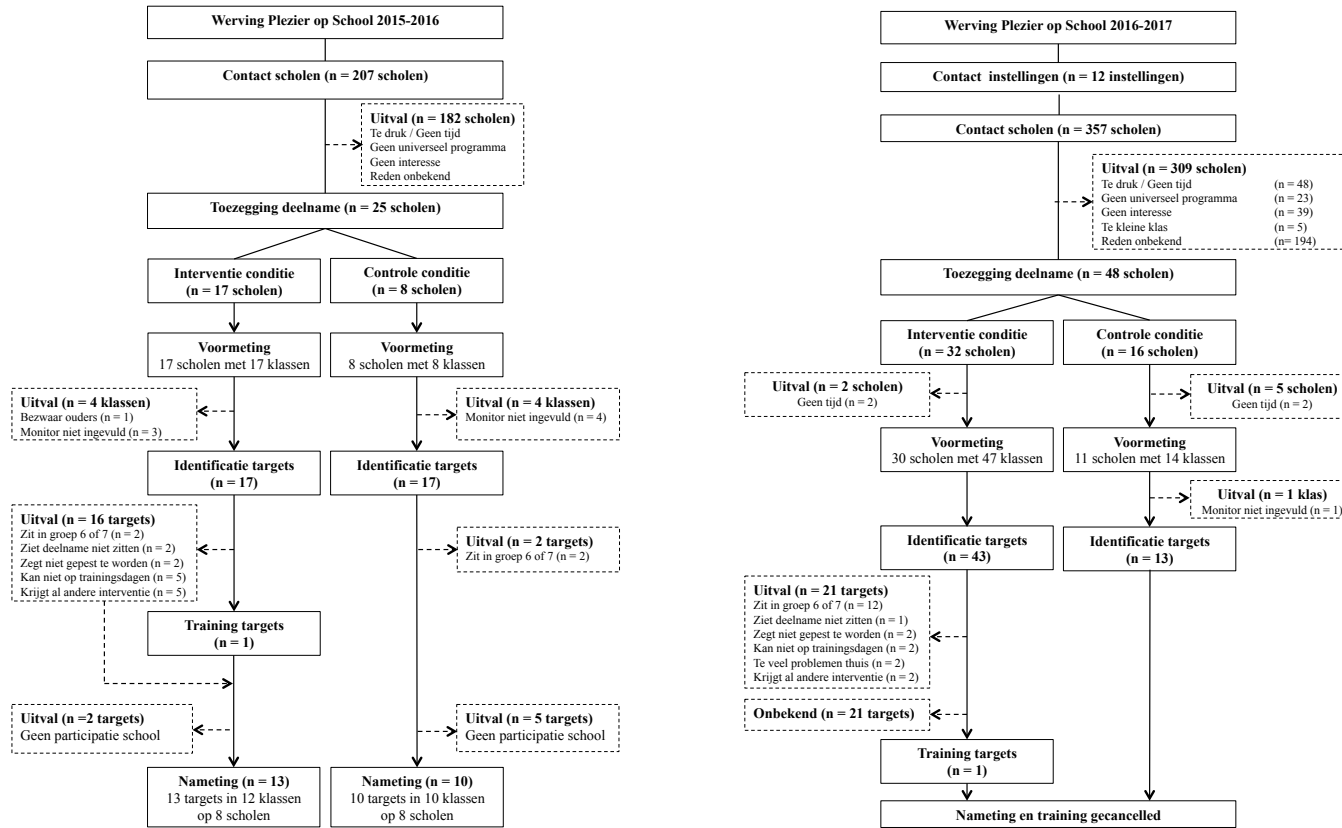
De uiteindelijke selectie van deelnemers was een complex proces, dat voor de beide jaren van werving is weergegeven in stroomschema's in Figuur 5.1.

5.1.2.3 Deelnemers

In totaal zijn 564 scholen en 12 instellingen benaderd, waarvan 73 scholen deelnamen aan het onderzoek en werden gerandomiseerd naar Plezier op School of controlegroep (zie §2). In totaal werden op basis van de monitor uit 1.824 leerlingen 60 leerlingen geselecteerd die in aanmerking kwamen voor Plezier op School. De selectie was gebaseerd op de mate van gepest worden. 58 van deze 60 leerlingen bleken echter niet deel te willen of kunnen nemen om uiteenlopende redenen (zie Figuur 5.1), waaronder problemen met financiering, een andere inschatting van de ernst van het probleem door ouders, problemen met planning in de zomervakantie en andere hulpverlening.

Uiteindelijk zijn van de 73 deelnemende scholen twee kinderen getraind. Daarom moest besloten worden om de studie te staken op basis van te geringe instroom voor het huidige onderzoek.

Figuur 5.1. Stroomdiagram van werving en selectie deelnemers aan Plezier op School.



5.1.3 Conclusie en Discussie Plezier op School

Ondanks een zeer grootschalige werving en intensieve contacten met scholen, gemeenten en zorginstellingen voor jeugd, bleek bereidheid tot deelname onder geselecteerde kinderen aan Plezier op School laag. Hiervoor lijken meerdere redenen te bestaan, waaronder onvoldoende behoefte aan de training bij ouders en/of (de door ons geselecteerde) kinderen en de grote problemen bij de financiering van preventief aanbod. Het programma kent wel een groot bereik onder kinderen die zichzelf aanmelden vanwege diverse sociale problemen.

Resultaten uit eerder onderzoek geven aan dat Plezier op School een groot gunstig effect kan hebben op gepest worden bij jongens, dat bij follow-up behouden bleef.

5.2 Alles Kidzzz

5.2.1 Inhoud en achtergrond van het programma

Alles Kidzzz is een geïndiceerde preventieve interventie: een individueel sociaal cognitief programma ‘op maat’ voor kinderen (9 tot 12 jaar) met externaliserend probleemgedrag, waaronder pestgedrag.

Het doel van de Alles Kidzzz training is het verminderen van reactief en proactief agressief gedrag (onder andere pesten) en het bevorderen van prosociaal gedrag bij kinderen met een verhoogde mate van externaliserend probleemgedrag. Het lange termijn doel van de interventie is het reduceren van de kans op het ontwikkelen van een gedragsstoornis. Via het programma wordt gewerkt aan het bevorderen van een positief zelfbeeld, het verbeteren van sociale cognities en vermogen tot woederegulatie, en het ontwikkelen van alternatief prosociaal gedrag, waardoor vervolgens het agressieve gedrag zou verminderen.

De training bestaat uit acht wekelijkse individuele bijeenkomsten van 45 minuten met het kind op school. Daarnaast houdt de preventiewerker drie gesprekken met ouders en de leerkracht en betreft hen wekelijks bij de voortgang van de training via ‘ouderpost’ en ‘leerkrachtpost’. Na een kennismakingsfase werkt het kind via creatieve werkvormen aan nieuwe vaardigheden, die individueel afgestemd zijn op moeilijkheden die het kind ervaart. Op deze manier kan het kind inzicht krijgen in zijn/haar eigen aandeel in lastige situaties. Thuis oefent het kind met aan de training gerelateerde opdrachten.

Alles Kidzzz is in Nederland ontwikkeld en onderzocht. Zie Tabel 5.2 voor een overzicht van studies.

Tabel 5.2. Resultaten van eerder onderzoek naar Alles Kidzzz.

| Studies* | Effecten op pesten/gepest worden** | Effecten op andere relevante uitkomsten*** |
|--|------------------------------------|--|
| RCT (Stoltz, 2012) | | Proactieve agressie volgens kind, vader en moeder vermindert Reactieve agressie volgens kind, leerkracht en moeder vermindert Zelfbeeld volgens kind hoger |
| Quasi-experimentele studie (Favier, 2006) ~ | | Reactieve agressie volgens ouders minder Problemen met leeftijdsgenoten volgens ouders minder Geen effecten: Proactieve agressie volgens ouders Proactieve agressie volgens leerkracht Reactieve agressie volgens leerkracht Problemen met leeftijdsgenoten (ZR) Problemen met leeftijdsgenoten volgens leerkracht Prosociaal gedrag Zelfwaardering |

Noten. * = alleen studies met tenminste redelijke bewijskracht (voor- en nameting bij interventie- en vergelijkingsgroep) zijn opgenomen; ** = alleen uitkomsten op het gebied van sociale veiligheid zijn opgenomen; ~ = studie is niet peer-reviewed.

5.2.2 Onderzoeksmethode Alles Kidzzz

In het huidige onderzoeksproject is Alles Kidzzz opgenomen vanwege potentiële effecten op kinderen die pesten of gepest worden *bovenop* de effecten van een universeel programma. Het onderzoek is daarom niet in de eerste plaats gericht op effecten bij gehele klassen op scholen, maar op effecten bij individuele kinderen met externaliserende gedragsproblemen.

5.2.2.1 Design en aanvullende instrumenten

Bij Alles Kidzzz werd gebruik gemaakt van random toewijzing van deelnemende scholen aan de Alles Kidzzz conditie of een wachtlijst. Dit was alleen mogelijk mits er ook daadwerkelijk een Alles Kidzzz trainer en financiering voor Alles Kidzzz beschikbaar was voor scholen in die gemeente, stadsdeel, of regio. Bij de volledige klassen op deze scholen werd in het voorjaar een screening met de in §2 beschreven monitor en een leerkrachtvragenlijst uitgevoerd om daarmee kinderen te selecteren die vanwege regelmatig externaliserend probleemgedrag volgens de leerkracht in aanmerking kwamen voor Alles Kidzzz. De voormeting vond plaats in februari/maart, de nameting in juni/juli. In de tussenliggende periode volgden de kinderen op de Alles Kidzzz scholen de training.

Bovendien werden naast het vaste instrumentarium, instrumenten voor de meting van externaliserend probleemgedrag opgenomen. Leerkrachten vulden voor geselecteerde kinderen op de voormeting de schaal Externaliserende Gedragsproblemen van de TRF in (Verhulst e.a., 1997). Leerlingen nomineerden elkaar in de monitor (zie hoofdstuk 2) extra op reactieve en proactieve agressie (Dodge & Coie, 1987).

5.2.2.2 Werving

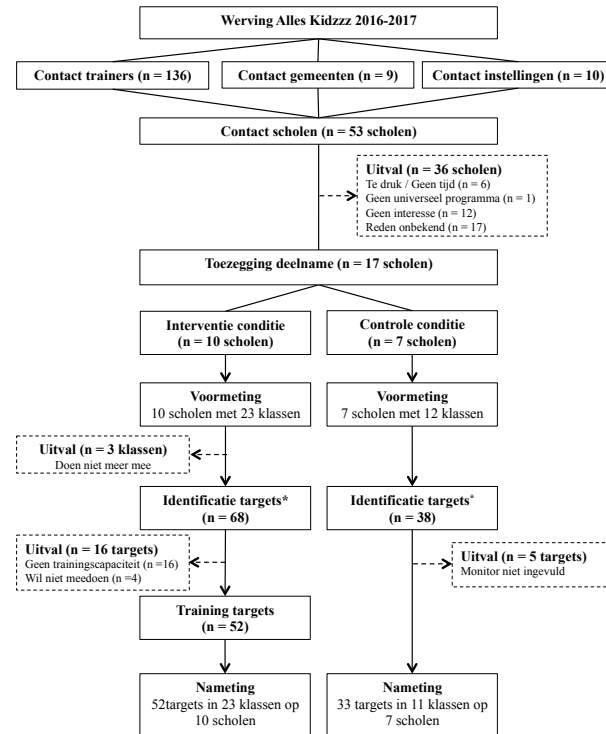
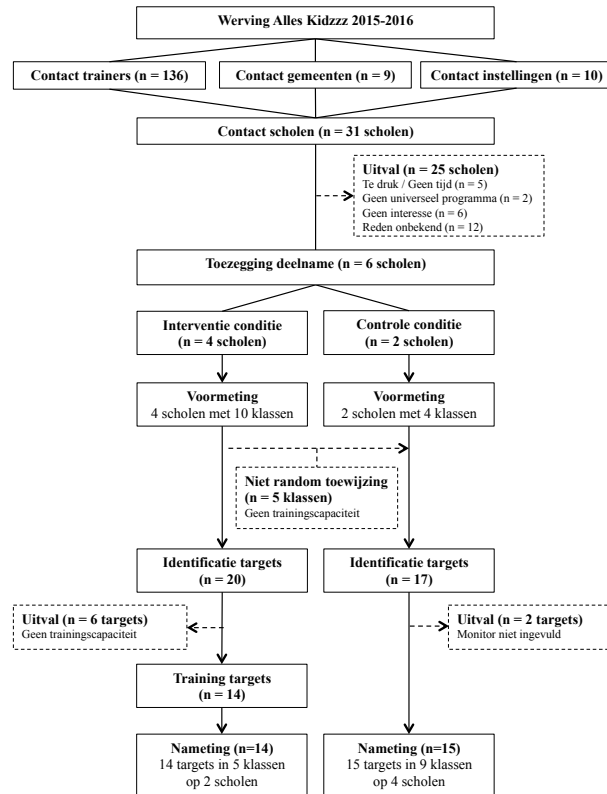
Door ingrijpende wijzigingen in de organisatie van financiering van zorg voor jeugd en passend onderwijs was het gedurende de periode van het onderzoek onduidelijk (en verschillend) of en door welke instantie Alles Kidzzz vergoed zou worden. Het programma wordt immers uitgevoerd door externe trainers op scholen en is geen geïndiceerde GGZ. Om deze impasse te doorbreken hebben de onderzoekers actief bemiddeld tussen scholen, gemeenten, jeugd GGZ en andere maatschappelijke partijen, waarbij in iedere gemeente andere partijen andere afwegingen gemaakt hebben en vaak door de onderzoekers moest worden afgestemd om vertraging te voorkomen. Dit proces van afstemming nam veel tijd in beslag en is daarom verspreid over twee schooljaren uitgevoerd.

De uiteindelijke selectie van deelnemers was een complex proces, dat voor de beide jaren van werving is weergegeven in stroomschema's in Figuur 5.3. Voordat met de werving van deelnemers kon worden begonnen is steeds afgestemd dat een school die wilde deelnemen daadwerkelijk een beroep op financiering voor de training zou kunnen doen als kinderen in aanmerking zouden komen. Dit bleek in een aantal gemeenten lastig, of ondanks toezeggingen gedurende het traject alsnog niet mogelijk, doordat ongeacht de problematiek van kinderen (veranderende) financiële kaders de doorslag gaven. Hierdoor is een selectie ontstaan waarbij scholen in achterstandswijken van grote steden oververtegenwoordigd zijn vanwege de grotere bereidheid/mogelijkheden om de training uit te voeren en te financieren in deze wijken.

Scholen werden vervolgens gerandomiseerd naar conditie en de screeningsmeting werd uitgevoerd. In de Alles Kidzzz conditie werden kinderen die volgens een door de leerkracht ingevulde vragenlijst (subklinische range op de TRF, zie onder) in aanmerking kwamen doorgegeven aan leerkrachten en de preventiemedewerker. De leerkracht samen met de preventiemedewerker benaderden vervolgens ouders en deden het trainingsaanbod. Op basis

van landelijke prevalentie werd verwacht dat dit één of twee kinderen per klas zouden zijn, maar op een aantal scholen waren dit vijf of meer leerlingen.

Figuur 5.2. Stroomdiagram van werving en selectie deelnemers aan Alles Kidzzz.



* In 3 klassen uit de controle conditie en 2 klassen uit de interventie conditie zat geen enkele target

5.2.2.3 Deelnemers

Drieëntwintig scholen met 49 klassen en 1.027 leerlingen namen met 114 geselecteerde kinderen, waarvan 66 in de Alles Kidzzz conditie en 48 in de controleconditie volledig deel aan de studie. In Tabel 5.3 en Tabel 5.4 zijn de kenmerken van geselecteerde deelnemers per conditie en ten opzichte van niet geselecteerde klasgenoten weergegeven.

Tabel 5.3. Kenmerken van deelnemende geselecteerde leerlingen aan onderzoek Alles Kidzzz per conditie.

| Variabele | Groep | | Significantie |
|--|---|---|---------------|
| | Geselecteerde kinderen | Overige kinderen | |
| Demografische variabelen | | | |
| Leeftijd | n = 121 10.26 (0.89) | n = 906 10.31 (0.78) | n.s. |
| Gender | n = 121 32.2% meisje 67.8% jongen | n = 906 58.7% meisje 41.3% jongen | *p < .001 |
| Afkomst (migratie achtergrond = 1 of beide ouders geboren in buitenland) | n = 121 13.2% autochtoon 85.1% migrant 1.7% onbekend | n = 906 20.2% autochtoon 76.8% migrant 3% onbekend | *p = .033 |
| Primaire uitkomsten | | | |
| Proactieve agressie genomineerd (proportie) | n = 118 0.25 (0.16) | n = 885 0.06 (0.1) | *p < .001 |
| Pesten zelfrapportage | n = 117 1.82 (1.04) | n = 867 1.37 (0.78) | *p < .001 |
| Pesten genomineerd (proportie) | n = 118 0.27 (0.2) | n = 885 0.08 (0.11) | *p < .001 |
| Pester genomineerd door slachtoffer (proportie) | n = 118 0.28 (0.22) | n = 885 0.09 (0.14) | *p < .001 |
| Gepest zelfrapportage | n = 120 2.04 (1.46) | n = 888 1.78 (1.2) | n.s. |
| Gepest genomineerd (proportie) | n = 118 0.13 (0.15) | n = 885 0.08 (0.12) | *p = .006 |
| Secundaire uitkomsten | | | |
| Welbevinden | n = 119 3.95 (1.06) | n = 886 4.09 (0.96) | n.s. |
| Conflict | n = 119 2.89 (0.9) | n = 886 2.79 (0.8) | n.s. |
| Prosociaal gedrag | n = 119 2.51 (0.49) | n = 886 2.62 (0.4) | *p = .016 |
| Reactieve agressie genomineerd (proportie) | n = 118 0.3 (0.19) | n = 885 0.09 (0.11) | *p < .001 |

De kinderen die een AK training kregen aangeboden zijn geselecteerd op basis van rapportages van leerkrachten over de ernst en frequentie van hun externaliserend probleemgedrag. Uit bovenstaande tabel blijkt dat de geselecteerde kinderen in vergelijking met hun klasgenoten significant vaker jongens waren, met een migratie achtergrond, met een hogere score op zelf gerapporteerd pesten op de voormeting. De nominaties door klasgenoten lieten zien dat de geselecteerde kinderen significant vaker genomineerd werden als pester en als gepest. Ook werden ze vaker door pest-slachtoffers genomineerd als pester. Daarnaast rapporteerden de geselecteerde kinderen zelf minder prosociaal gedrag te vertonen en kregen ze meer nominaties voor proactieve en reactieve agressie dan hun klasgenoten. Er zijn geen significante verschillen tussen de geselecteerde kinderen en hun klasgenoten wat betreft hun leeftijd, zelf gerapporteerd gepest worden op de voormeting, welbevinden in de klas op leerling niveau, en conflicten in de klas op leerling niveau.

Doelstelling van de studie is het effect van Alles Kidzzz aanvullend op een universeel programma te toetsen. Hoewel alle geselecteerde scholen een universeel programma gebruiken, gaf (in beide condities) 75% procent van de leerkrachten aan dit universele programma daadwerkelijk in de klas aan te bieden, zie Tabel 5.4. Het relatief hoge percentage scholen dat Taakspel in de klas aanbiedt, komt doordat in de regio Rotterdam Alles Kidzzz alleen werd aangeboden in combinatie met Taakspel.

Tabel 5.4. Universele programma's op scholen in de Alles Kidzzz studie.

| Gebruik schoolbreed anti-pestprogramma in de klas | | |
|--|----------------|------|
| | Aantal klassen | % |
| Nee | 12 | 24,5 |
| Ja | 37 | 75,5 |
| | 49 | 100 |
| Naam schoolbreed anti-pestprogramma in de klas | | |
| | Aantal klassen | % |
| Kanjertraining | 7 | 18,9 |
| KiVa | 2 | 5,4 |
| PAD | 1 | 2,7 |
| Taakspel | 15 | 40,5 |
| Taakspel + De Vreedzame School | 1 | 2,7 |
| Taakspel + Leefstijl en Trefwoord | 1 | 2,7 |
| Taakspel + Soemo | 1 | 2,7 |
| De Vreedzame School | 7 | 18,9 |
| Goed Gedaan | 1 | 2,7 |
| Hart en ziel | 1 | 2,7 |
| | 37 | 100 |

5.2.2.4 Mate van uitvoering

Allles Kidz is met alle deelnemende kinderen volledig uitgevoerd.

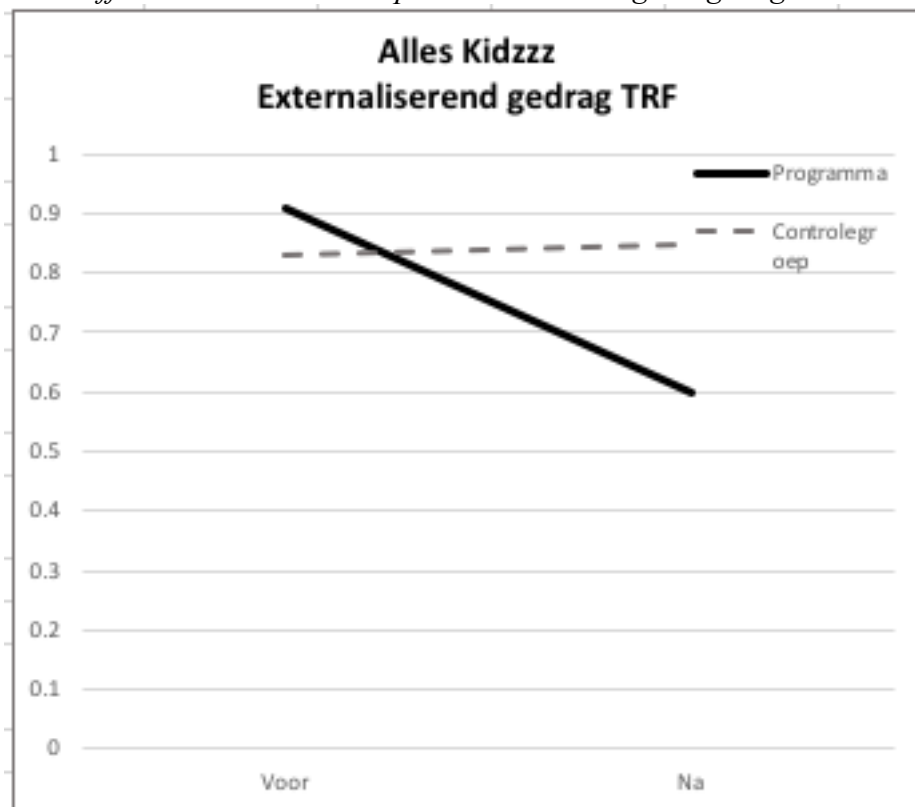
5.2.3 Resultaten Alles Kidzzz

Door omstandigheden (gebrek aan financiering of trainingscapaciteit, ouders die geen toestemming gaven) hebben niet alle geselecteerde kinderen in de interventieconditie de training gevolgd. Deze kinderen zijn volgens het principe ‘intention to treat’ in de analyses meegenomen als zijnde getrainde kinderen. Alle analyses zijn daarnaast nogmaals uitgevoerd zonder deze kinderen. Dit maakte geen betekenisvol verschil in uitkomsten. Alle kinderen die een Alles Kidzzz training hebben gevolgd, hebben deze volledig afgerond.

In Tabellen 5.5 en 5.6 zijn de resultaten voor geselecteerde kinderen weergegeven. Deze zijn berekend met random intercept multilevel modellen, waarin gecorrigeerd is voor geneste data (niveaus: school en klas). Daarnaast is er gecontroleerd voor de score op voormeting. In deze analyses zijn de intention-to-treat targetkinderen meegenomen.

Alles Kidzzz vermindert sterk de externaliserende gedragsproblemen volgens de leerkracht (TRF), $p = .03$, $d = .96$ en leidt tot een marginaal significante toename van prosociaal gedrag, $p = .053$, $d = .25$. Op geen van de andere uitkomstvariabelen heeft Alles Kidzzz effect voor de geselecteerde kinderen.

Figuur 5.3. Effect van Alles Kidzzz op Externaliserend gedrag volgens de leerkracht.



Tabel 5.5. Gemiddelden op de uitkomstmaten per conditie en meetmoment voor Alles Kidzzz

| | AK interventiegroep | | Controle groep | | Effecten | |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------|--------|
| | Voor | Na | Voor | Na | Sig | d |
| Primaire uitkomsten | | | | | | |
| Externaliserend probleemgedrag (TRF) | n = 43 0.91 (0.35) | n = 41 0.6 (0.36) | n = 23 0.83 (0.33) | n = 23 0.85 (0.36) | * p = .030 | 0.957 |
| Proactieve agressie genomineerd (proportie) | n = 88 0.27 (0.18) | n = 83 0.24 (0.18) | n = 52 0.23 (0.15) | n = 39 0.21 (0.17) | p = .939 | 0.059 |
| Pesten zelfrapportage | n = 88 1.76 (1.03) | n = 81 1.78 (0.96) | n = 54 1.76 (1.04) | n = 45 1.67 (0.93) | p = .914 | 0.106 |
| Pesten genomineerd (proportie) | n = 88 0.26 (0.19) | n = 83 0.23 (0.19) | n = 52 0.27 (0.21) | n = 39 0.24 (0.17) | p = .502 | 0.000 |
| Pester genomineerd door slachtoffer (proportie) | n = 84 0.27 (0.21) | n = 79 0.27 (0.2) | n = 52 0.27 (0.24) | n = 38 0.25 (0.21) | p = .565 | 0.090 |
| Gepest zelfrapportage | n = 88 2.2 (1.49) | n = 81 1.99 (1.37) | n = 54 2.09 (1.51) | n = 45 1.64 (1.09) | p = .242 | 0.160 |
| Gepest genomineerd (proportie) | n = 88 0.12 (0.14) | n = 83 0.12 (0.14) | n = 52 0.14 (0.15) | n = 39 0.13 (0.17) | p = .927 | 0.069 |
| Secundaire uitkomsten | | | | | | |
| Welbevinden | n = 87 3.85 (1.17) | n = 79 3.87 (1.14) | n = 54 3.94 (0.97) | n = 45 3.91 (1.21) | p = .567 | 0.045 |
| Conflict | n = 87 2.96 (0.93) | n = 79 2.85 (0.96) | n = 54 2.81 (0.85) | n = 45 2.96 (0.80) | p = .517 | -0.288 |
| Prosociaal gedrag | n = 87 2.52 (0.50) | n = 79 2.48 (0.51) | n = 54 2.48 (0.47) | n = 45 2.32 (0.60) | p = .053 | 0.245 |
| Reactieve agressie genomineerd (proportie) | n = 88 0.33 (0.21) | n = 83 0.27 (0.19) | n = 52 0.28 (0.16) | n = 39 0.23 (0.15) | p = .949 | -0.052 |

5.2.3.1 Moderatie

De analyses met de moderatoren laten zien dat het aantal geselecteerde kinderen in een klas (proportie van de gehele klas) de relatie tussen conditie en prosociaal gedrag significant modereert, $p = .019$. Bij veel geselecteerde kinderen in één klas is er geen significant effect van Alles Kidzzz op prosociaal gedrag, maar wanneer een groter deel van de kinderen in de klas voor Alles Kidzzz is geselecteerd en er aan heeft deelgenomen leidt Alles Kidzzz tot een toename van prosociaal gedrag, $p = .012$, $d = .50$.

Allles Kidzzz is met alle deelnemende kinderen volledig uitgevoerd, waardoor geringe mate van uitvoerig geen invloed heeft gehad op de uitkomsten. Of er naast Alles Kidzzz een universeel programma in een klas wordt gebruikt is niet van invloed op de effecten van Alles Kidzzz.

Exploratief is nagegaan in hoeverre deelname van geselecteerde kinderen aan Alles Kidzzz een effect heeft op de gehele klas. Deze analyses laten geen significante verschillen zien tussen hele klassen in de interventiegroep en controlegroep op de uitkomstmaten. De analyses met de moderatoren (waarbij de moderatoren in aparte modellen zijn gerund) laten voor hele klassen geen significante moderatoren zien.

5.2.4 Conclusie en Discussie Alles Kidzzz

Allles Kidzzz vermindert externaliserende gedragsproblemen volgens de leerkracht sterk bij wegens gedragsproblemen geselecteerde kinderen. Dit grote effect vertaalt zich echter niet naar effecten specifiek op pesten of naar effecten voor de gehele klas. Wanneer meerdere kinderen in één klas ernstig externaliserend gedrag vertonen en Alles Kidzzz volgen, leidt dit wel tot een toename in prosociaal gedrag van het kind. Deze bevindingen komen overeen met de resultaten van eerder onderzoek naar Alles Kidzzz.

Het is belangrijk aan te geven dat het bijzonder moeilijk bleek om meer intensieve geïndiceerde zorg (bv. Alles Kidzzz) te realiseren voor kinderen met ernstige gedragsproblemen op school. Verschillen in lokaal beleid (budget en trainerscapaciteit) leiden tot grote verschillen in mogelijkheden om als kind met ernstige gedragsproblemen op school de juiste zorg te krijgen.

6 Overzicht van Resultaten

Resultaten van onderzoek naar de door de NJI commissie als kansrijk beoordeelde programma's zijn samengevat in Tabellen 6.1 en 6.2. Hierin zijn alleen de programma's opgenomen waar empirische gegevens over pesten verzameld zijn, in een design met tenminste voor- en nameting en een controlegroep in de dagelijkse onderwijspraktijk. Eerder onderzoek is samengevat in Tabel 6.1. De resultaten van de studies binnen het huidige onderzoeksproject zijn samengevat in Tabel 6.2.

Tabel 6.1. Overzicht van eerder empirisch onderzoek naar als kansrijk beoordeelde programma's die in NL op effect op pesten onderzocht zijn (a).

| Programma | Gegevens over effectiviteit in | | | | | |
|-------------------|--------------------------------|--------------------|-----------------------------------|---------------------|----------------------------------|-----------------------------------|
| | Internationaal onderzoek | | | Eerder NL onderzoek | | |
| | Aantal studies | Effecten op pesten | Effecten op andere uitkomsten (b) | Aantal studies | Effecten op pesten | Effecten op andere uitkomsten (b) |
| UNIVERSEEL | | | | | | |
| Kanjertraining | 0 | | | 3 | Gunstig | Gunstig |
| KiVa | 5 | Gunstig | | 1 | Gunstig <i>d = .24</i> | Gunstig |
| PAD | 4 | | Deels | 2 | | Deels |
| PRIMA | 2 (intensieve variant) | Gunstig | | 1 | Deels | |
| Sta Sterk | 0 | | | 1 | Geen | |
| SW PBS | 6 | | Gunstig | 0 | | |
| Taakspel | 2 | | Gunstig | 2 | Gunstig | Gunstig |
| Zippy's vrienden | 3 | | Gunstig | 1 | Geen | Deels |
| SELECTIEF | | | | | | |
| Alles Kidzzz | 0 | | | 2 | | Gunstig |
| Plezier op School | 0 | | | 3 | Deels | Gunstig |

Noten. (a) Alleen programma's waarnaar tenminste één studie met voor- en nameting met zelfrapportage van gepest worden en controlegroep is uitgevoerd, en alleen studies met tenminste redelijke bewijskracht (voor- en nameting bij interventie- en vergelijkingsgroep) zijn opgenomen; (b) alleen uitkomsten op het gebied van sociale veiligheid zijn opgenomen.

Tabel 6.2. *Overzicht van effecten van programma's op pesten in het huidige onderzoek (a).*

| Programma | Effect op | | | | |
|----------------|---|--|--|--|--|
| | Gepest zelfrapportage | Gepest nominaties | Pesten zelfrapportage | Pesten nominaties | Secundaire uitkomsten |
| UNIVERSEEL | | | | | |
| Kanjertraining | 0,03 (0,19 # in klassen met conflicten) | 0,01 | 0,03 | - 0,10 | Geen |
| PAD | - 0,01 | - 0,04 | - 0,15 <i>(- 0,22* bij kinderen die gepest worden)</i> | 0,04 | Geen <i>(-0,22* voor pro sociaal gedrag bij kinderen die gepest worden; -0,26* voor welbevinden en -0,22* voor pro sociaal in klassen met conflicten)</i> |
| PRIMA | - 0,02 | 0,30* (0,73* in klassen met conflicten) | 0,22* (0,66** bij kinderen die gepest worden) | 0,20 (1,17** in klassen met conflicten) | 0,23* voor depressieve gevoelens |
| SW PBS | - 0,01 | - 0,11* | - 0,08 | - 0,07 | Geen <i>(-0,24* voor conflicten volgens leerlingen in klassen met conflicten)</i> |
| Taakspel | 0,1 | 0,02 | 0,03 | 0,20** | 0,13 voor conflicten (0,42** voor conflicten als Taakspel goed is uitgevoerd; <i>- 0,36* voor welbevinden van kinderen die zijn gepest)</i> |
| SELECTIEF | | | | | |
| Alles Kidzzz | - 0,16 | 0,07 | - 0,11 | 0,00 | 0,96** voor externaliserend probleemgedrag volgens leerkrachten |

*Noten. (a) Effecten zijn uitgedrukt in d: het aantal standaarddeviaties vooruitgang in de interventiegroep ten opzichte van de controlegroep. Positieve getallen d duiden op gunstige effecten (minder pesten etc), negatieve getallen op ongunstige effecten. Significantie van programma effecten is weergegeven met * = $p < .05$, ** = $p < .01$ en in één geval # = $p .052$. Significante moderatie (effecten voor een deel van de leerlingen of klassen) is tussen haakjes aangegeven. Significante gunstige effecten zijn **dik gedrukt**. Significante ongunstige effecten zijn *schuin gedrukt*.*

7 Conclusies & Discussie

Doel van dit onderzoeksproject was de effecten binnen een schooljaar van tien als kansrijk programma's tegen pesten op pesten en gepest worden te toetsen in de Nederlandse onderwijspraktijk. De ervaring van leerlingen zelf met gepest worden en pesten in hun klassen werd daartoe bij ruim zeventuizend leerlingen in het primair onderwijs gevolgd die verdeeld waren in interventie- en controlegroepen. Zes programma's konden worden geëvalueerd met vrij sterke onderzoekdesigns. Vier programma's konden niet worden geëvalueerd door beperkt gebruik in de onderwijspraktijk, beperkte financiering van programma's of onduidelijkheid over lokale verantwoordelijkheden binnen onderwijs- en jeugdbeleid.

Bijkomend doel van dit project was het opzetten van een monitor voor scholen om efficiënt en laagdrempelig ontwikkeling van pesten en pestrollen te kunnen volgen en effectiviteit van anti-pestprogramma's te kunnen toetsen. Bij invoering van de Wet Sociale Veiligheid is dit doel verbreed naar monitoring van sociale veiligheid. Hiertoe is de online monitor Veilig op School ontwikkeld die leerkrachten gedetailleerde informatie geeft over de ontwikkeling van sociale veiligheid op niveau van leerling, klas en school. Hierbij wordt een vergelijking gemaakt met landelijke normen per jaargroep en met eerdere afnames van de monitor. De monitor is door meer dan 20.000 leerlingen ingevuld en geeft een duidelijke basis voor scholen om gericht pesten en sociale onveiligheid te verminderen. Op basis van deze studies trekken wij de volgende conclusies.

7.1 Conclusies

Leerlingen worden meer gepest dan zij aan leerkrachten en ouders vertellen. Bijna een derde van de leerlingen in het primair onderwijs wordt wel eens gepest op school. Ongeveer 1 op de 14 kinderen wordt meerdere keren per week gepest. Een derde van deze kinderen geeft aan dit aan niemand verteld te hebben, terwijl 79% van deze kinderen al meerdere schooljaren wordt gepest. Leerkrachten, ouders en ontwikkelaars van programma's kunnen zonder informatie van leerlingen zelf dus niet goed inschatten hoeveel er gepest wordt en of daar effectief mee wordt omgegaan.

De mate waarin kinderen op school gepest worden verschilt sterk tussen klassen en scholen. In 7,4% van de klassen wordt geen enkele leerling regelmatig gepest, terwijl in 15,6% van de klassen een kwart of meer van de leerlingen regelmatig gepest wordt. Meer dan de helft van de leerlingen (55%) geeft aan dat hun leerkracht niet of slechts eenmalig aandacht aan pesten heeft besteed voorafgaand aan de invoering van de onderzochte programma's.

Pesten blijkt in het primair onderwijs binnen een schooljaar te kunnen worden verminderd met specifiek op pesten gerichte programma's. Enkele van de onderzochte programma's verminderen aspecten van pesten of gedragsproblemen in de klas. Geen van de programma's heeft echter effect op alle uitkomstmaten tegelijk.

Vooraf de specifiek op pesten gerichte universele programma's PRIMA, in eerder onderzoek KiVa (Veenstra, 2015) en, voor jonge kinderen, Taakspel zijn binnen een jaar effectief tegen aspecten van pesten. De Kanjertraining heeft geen aantoonbaar effect op pesten in het algemeen, maar lijkt op basis van huidig en eerder onderzoek (Vlieg, 2015) een effect te kunnen hebben in klassen met veel conflicten, met name wanneer het wordt gegeven door een externe psycholoog.

Het specifiek op individuele kinderen met ernstiger gedragsproblemen gerichte selectieve programma Alles Kidzzz vermindert gedragsproblemen volgens de leerkracht sterk.

Specifieke effecten van ieder programma bespreken wij in de betreffende hoofdstukken van dit rapport. Of programma's effecten hebben op andere psychosociale uitkomsten (verlegenheid, spijbelen, burgerschap, etc) en of zij bij langduriger uitvoering wel effecten hebben op pesten viel buiten het bestek van dit onderzoeksproject.

Universele programma's worden beperkt uitgevoerd. Van de meeste programma's wordt slechts een deel van de onderdelen daadwerkelijk gegeven. De mate van uitvoering is belangrijk omdat effecten veelal groter blijken bij een betere uitvoering. De beperkte uitvoering is opvallend omdat scholen zelf gekozen hebben voor invoering van het programma waar zij mee werken.

7.2 Discussie

De bevindingen in dit project hebben naar onze mening implicaties voor het voorkomen en verminderen van pesten.

Pesten verminderen kan. Gepest worden kan ernstige negatieve gevolgen voor leerlingen hebben, op vele leefgebieden en tot ver in de levensloop (National Academies of Sciences, 2016). Nu het mogelijk blijkt om pesten in het primair onderwijs binnen een jaar te verminderen, dient hierop naar onze mening breed te worden ingezet, maar de huidige resultaten zijn daartoe slechts een eerste stap. Nu we weten dat pesten verminderd kan worden is meer kennis nodig om de bescheiden effecten van programma's te vergroten en te bestendigen.

De hier geëvalueerde programma's zijn vanzelfsprekend geen wondermiddelen; effectgroottes zijn beperkt, afhankelijk van goede uitvoering, en effecten worden niet op alle uitkomstmaten gevonden. Bovendien blijken er negatieve effecten op te kunnen treden bij enkele programma's. Desalniettemin hebben de programma's substantiële gunstige effecten voor individuele leerlingen en treden deze effecten al op bij kortdurende en beperkte uitvoering in de alledaagse onderwijspraktijk. Wanneer er gepest wordt in het primair onderwijs zou gebruik van deze programma's dus eerder regel dan uitzondering moeten zijn. De huidige Wet Sociale Veiligheid biedt ons inziens een goede basis voor scholen om in het licht van de huidige kennis aan te geven wat zij effectief tegen pesten doen en tegelijkertijd voldoende ruimte te bieden om onderbouwde eigen keuzes te maken.

Monitoring van de mate waarin kinderen zelf ervaren dat zij en hun klasgenoten gepest worden is essentieel, om meerdere redenen.

Op een deel van de scholen wordt niet of nauwelijks gepest en is het welzijn van kinderen in de klas zeer hoog. Op deze scholen lijkt een intensief programma tegen pesten niet nodig. Op andere scholen wordt veel gepest, maar zal de vereiste aanpak mogelijk afhangen van de aard van het pesten, zoals die door een monitor in kaart wordt gebracht. Een klas met veel 'meelopers' (kinderen die pesten aanmoedigen) zal mogelijk meer baat hebben bij een universele aanpak. Een klas waarin één of twee kinderen met ernstige externaliserende gedragsproblemen een breed scala aan probleemgedrag vertonen zal mogelijk meer baat hebben bij een additionele selectieve aanpak.

Monitoring heeft bovendien meerwaarde doordat school, ouders en inspectie systematisch kunnen nagaan of een gekozen aanpak daadwerkelijk tot vermindering van pesten leidt. Dit is temeer van belang omdat alleen invoering van een programma geen garantie op succes biedt: ook effectieve programma's zijn afhankelijk van een goede uitvoering, betrokken leerkrachten en inbedding in schoolbeleid (Louwe & van Overveld, 2008; Richardson e.a., 2014). Bovendien zijn er (zeker in milde gevallen) andere aanpakken dan programma's

denkbaar die tot vermindering van pesten kunnen leiden, bijvoorbeeld wanneer pesten specifiek optreedt bij één bepaalde leraar die kan worden bijgeschoold. Monitoring van de mate waarin een dergelijke aanpak daadwerkelijk pesten vermindert is dan essentieel. Al met al lijkt het ons van belang dat scholen monitoren hoe kinderen pesten op school ervaren. Niet omdat dat nu eenmaal vanwege een wet moet (iets dat wij nogal eens van schoolleiding hoorden), maar omdat het de eerste noodzakelijke stap is in het verminderen en voorkomen van pesten. Het actief uitdragen van het nut van monitoring en de wijze waarop dit te doen door opleidingen en organisaties in het veld kan daarbij zeer behulpzaam zijn.

Pesten verminderen kan worden bemoeilijkt door de organisatorische context. De focus van het huidige project lag op effecten van programma's, maar al doende bleek duidelijk hoe bepalend de context waarin programma's worden uitgevoerd kan zijn.

De mate van uitvoering van de universele programma's was veelal beperkt, waarbij uitvoering veelal bepaald lijkt te worden door werkdruk, motivatie en ruimte van individuele leerkrachten om programma's daadwerkelijk uit te voeren (Louwe & van Overveld, 2008). Daarbij is het van groot belang of leerkrachten het gebruik van een programma beschouwen als kern van hun professie of als 'iets extra's' in een overvol takenpakket. Veelvuldige organisatorische veranderingen in scholen bemoeilijken daarbij uitvoering van programma's. Dit leek in het huidige project vooral te spelen bij SW PBS, dat juist wordt ingezet als omvattende methodiek op scholen waar veel speelt.

De huidige organisatie van de zorg voor jeugd belemmerde in ons onderzoek in een aantal gemeenten selectieve programma's waarbij intensief met enkele individuele leerlingen wordt gewerkt. De verantwoordelijkheden voor deze extra investering in specifieke leerlingen lijken door de combinatie van de invoering van passend onderwijs en de wet op de zorg voor jeugd dusdanig verdeeld dat ze moeilijk van de grond komt. De problematiek van kinderen die veel pesten, veel gepest worden of externaliserende gedragsproblemen in de klas vertonen is veelal te licht voor gespecialiseerde geestelijke gezondheidszorg, maar te zwaar om met een enkel gesprek door IB-er, remedial teacher of maatschappelijk werker te kunnen volstaan. Zo dreigen kinderen tussen wal en schip te raken, zoals blijkt uit de grote uitval om deze reden van kinderen en scholen in de studies naar Alles Kidzzz en Plezier op School. Let wel: het betrof bij Alles Kidzzz kinderen met ernstige gedragsproblemen. Van dergelijke problemen is aangetoond dat zij een verhoogd risico geven op escalerend probleemgedrag, schooluitval, middelengebruik en crimineel gedrag (met alle daar uit voortkomende hoge kosten; Scott, Knapp, Henderson, & Maughan, 2001). Dat het in meerdere gemeenten niet lukt om kortdurende preventieve interventie met school voor deze kinderen te financieren is zorgelijk, en op menselijk, maatschappelijk en financieel vlak kostbaar. Tegelijkertijd lijkt dit probleem oplosbaar voor gemeenten, doordat redelijk effectieve en kosteneffectieve interventies op school en voor ouders bekend zijn (www.jeugdinterventies.nl) en de jeugdwet vereist dat deze zorg wordt ingezet.

7.2.1 Beperkingen

Dit onderzoeksproject diende met beperkte middelen in korte tijd te worden uitgevoerd, wat tot een aantal beperkingen heeft geleid die belangrijk zijn bij de interpretatie van de resultaten.

In dit project is naar effecten van programma's **specifiek op pesten** gekeken. Of programma's effecten hebben op andere psychosociale uitkomsten (verlegenheid, spijbelen, burgerschap, etc) viel buiten het bestek van dit onderzoeksproject, maar is zeker relevant voor het welzijn van leerlingen, hun academische prestaties en de vorming van actief participerende burgers in een democratie (Oecd, 2017).

In het huidige project is steeds gekeken naar **effecten binnen één schooljaar**. Door de vaststaande korte duur van het project was het niet mogelijk kinderen langer te volgen. Sociale reputaties van kinderen veranderen echter langzaam (bijv (Cillessen & Mayeux, 2004)), waardoor het goed mogelijk is dat effecten na langere tijd duidelijker worden.

Het is daarnaast mogelijk dat een aantal programma's alleen bij langduriger uitvoering effect bereikt. Het meest pregnante voorbeeld hiervan is wellicht SW PBS, dat geëvalueerd is op effecten in het eerste jaar van invoering terwijl de specifieke aanpak van pesten pas in het tweede jaar van het programma aan bod komt. Ook PAD is expliciet opgezet als meerjarig programma gedurende de gehele basisschool, terwijl in dit project een verkorte variant ten behoeve van onderzoek is bestudeerd.

De afzonderlijke studies **verschillen in design en omvang**, wat vergelijking van resultaten bemoeilijkt. In alle studies zijn dezelfde instrumenten op dezelfde manier op dezelfde momenten gebruikt en zijn dezelfde analyses uitgevoerd. Doordat wij in een korte tijdspanne scholen moesten werven die – terecht – zelf programma's kozen en die wij slechts beperkt konden faciliteren zijn echter onvermijdelijke verschillen ontstaan in toewijzing van scholen aan onderzoekscondities en in de omvang van studies. Hierdoor kunnen schijnbaar even grote effecten in de grotere studies wel statistisch significant zijn maar in de kleinere studies niet. Dit is onvermijdelijk, doordat statistische significantie een indicator is van (on)zekerheid, en statistische zekerheid groter is bij grotere steekproeven. Wij hebben geprobeerd vergelijking tussen studies desondanks zoveel mogelijk te vergemakkelijken door steeds effectgroottes te vermelden, die onafhankelijk zijn van het aantal deelnemers. Daarbij was in iedere afzonderlijke studie het aantal deelnemers groot genoeg om wezenlijke effecten te kunnen toetsen. Alleen bij analyses op subgroepen binnen een studie waren de aantallen soms beperkt.

7.2.2 Kennisbehoefte

Wat zijn drijvende krachten in de ontwikkeling van pesten?

De effecten van de geëvalueerde programma's zijn op hun best vrij bescheiden en zijn gemiddelde effecten die niet alle leerlingen in alle klassen helpen. Om pesten beter te kunnen verminderen is meer kennis van de drijvende krachten achter pesten nodig, op basis waarvan we beter zouden kunnen interveniëren. Wij noemen enkele richtingen die ons veelbelovend lijken:

- Er is vrij veel bekend over pesten in de hogere klassen van het basisonderwijs, maar we weten nog vele minder over de voorlopers van pesten in de peuter en keutertijd. Het zou voor preventie nuttig zijn meer te weten over de factoren die er op deze jonge leeftijd toe bijdragen dat sommige kinderen gaan pesten en ermee door gaan. Wat maakt pesten juist voor deze kinderen lonend?
- Onderzoek naar de 'opbrengsten' van pesten voor ouders en meelopers zoals populariteit (Pouwels, Lansu, & Cillessen, 2016; Rodkin, Farmer, Pearl, & Acker, 2006), kan helpen om effectievere manieren te vinden om deze opbrengsten los te koppelen van pesten.
- Onderzoek naar de effecten van specifieke leerkrachtgedragingen (in plaats van complete programma's) kan mogelijk helpen om leerkrachten een klimaat te laten creëren waarin pesten niet voortkomt of wordt gestopt.
- Op een deel van de scholen wordt niet of nauwelijks gepest en is het welzijn van kinderen in de klas zeer hoog. Op deze scholen lijkt een intensief programma tegen pesten niet nodig. Deze scholen zijn bewijs dat de vaak gehoorde bewering "pesten is onvermijdelijk" niet klopt. Wellicht kan van deze scholen geleerd worden: wat zijn de

kenmerken van deze scholen? Hoe verschillen die van de scholen waarin wel gepest wordt?

- Anderzijds is het belangrijk na te gaan welke kinderen onvoldoende baat hebben bij programma's die in grote lijnen wel effectief zijn. Voor welke kinderen (die geest worden en die pesten) en klassen werken deze programma's niet genoeg? En welke aanpassingen of toevoegingen zouden voor hen nodig zijn (Kaufman e.a. 2018)?

Welke werkzame elementen (in of buiten een programma) pesten beïnvloeden is nog onvoldoende duidelijk, doordat 'programma's' de eenheid van analyse voor het huidige onderzoeksproject waren. Interventie programma's zijn in wezen bundelingen van elementen die samen werkzaam moeten zijn tegen pesten. Dat zijn deels eenvoudig te protocolleren oefeningen en lessen, maar ook subtielere gedragingen van leerkrachten en veranderingen in organisatie en schoolcultuur. Vaardigheden, gedragingen, kennis, attitudes van leerkrachten en hun alliantie met leerlingen zijn van grote invloed op sociale relaties (en leerprestaties) in de klas (Hattie, 2003(Troop-Gordon & Ladd, 2015)), naast (en volgens sommigen meer dan) schoolbeleid (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003).

Een aantal programma's is zeer omvangrijk doordat getracht is zoveel mogelijk elementen te bundelen waarvan effect wordt verwacht. Het is de vraag of deze werkwijze daadwerkelijk leidt tot een groot effect, of eerder tot een zodanige omvang dat de meest werkzame elementen niet goed worden uitgevoerd. Het is daarom belangrijk om beter te identificeren van welke elementen in de aanpak van pesten het meest effect mag worden verwacht. In het huidige project was dit lastig na te gaan, doordat programma's veel elementen bevatten en op elkaar lijken in een deel van deze elementen.

Recent onderzoek laat zien dat eenvoudig uit te voeren elementen op zichzelf substantiële effecten kunnen hebben op sociaal gedrag in de klas. Bijvoorbeeld het optimaal indelen van de plek van kinderen in de klas (met online app stoeltjesdans, zie (van den Berg & Stoltz, 2018)), schrijf oefeningen voor leerlingen (Thomaes, Bushman, de Castro, & Reijntjes, 2012), of training van leerkrachten in het zien van potentieel tot verandering bij leerlingen (Yeager et al., 2014). Belangrijke werkzame elementen kunnen ook kwaliteiten van de leerkracht zijn in houding, gedrag, persoonlijkheid en alliantie met leerlingen (Richardson, 2014). Onderzoek naar werkzame elementen kan hopelijk de inhoud en uitvoerbaarheid van effectieve aanpakken van pesten versterken. Daarbij dienen scholen wel – wederom – goed te blijven monitoren of inzet van gekozen elementen daadwerkelijk pesten vermindert.

Pesten op het voortgezet onderwijs is een groot onopgelost probleem, waarvoor in het huidige onderzoek en internationaal wetenschappelijk onderzoek nog geen effectieve remedie is gevonden. Het is opvallend dat geen van de deelnemende programma's voldoende bereik in het voortgezet onderwijs had om onderzoek in het voortgezet onderwijs binnen de kaders van dit project mogelijk te maken. Hoewel een aantal programma's aangeeft effectief te kunnen zijn in het voortgezet onderwijs lijkt ons dit niet aannemelijk zonder nadere bewijsvoering en onderbouwing. De kwaliteit van uitvoering van de programma's in dit project was in het primair onderwijs matig en de effecten waren veelal bescheiden. In het voortgezet onderwijs is uitvoering vele malen complexer door de grotere schaal van scholen, de voortdurende wisseling van leerkrachten voor de klas, de bijzondere gevoeligheid van adolescenten voor evaluatie door leeftijdgenoten, en de mate waarin pesten via sociale media buiten bereik van leerkrachten plaatsvindt. Uit (onder andere Nederlands) onderzoek blijkt dat pesten in het voortgezet onderwijs bijdraagt aan populariteit van pesters bij leeftijdgenoten (Pouwels et al., 2016), waardoor pesten in veel gevallen helaas bekrachtigd zal worden. Deze dynamiek vraagt wellicht om een andere aanpak van pesten in het voortgezet onderwijs, die helaas ook internationaal nog niet gevonden is (Yeager et al., 2015).

Pesten in het speciaal onderwijs is in dit project niet onderzocht, terwijl pesten en sociale onveiligheid in primair en voortgezet speciaal onderwijs grote problemen kunnen zijn, zeker nu de populatie vanwege passend onderwijs in ernst van problematiek lijkt te verzwaren (Zweers, 2018). Eerder onderzoek naar effecten van Taakspel en PAD in het speciaal onderwijs is te beperkt om eenduidige conclusies over effectieve aanpak van pesten in het speciaal onderwijs te kunnen trekken. Uit deze studies is wel duidelijk dat er een voor ons en veel leerkrachten onbegrijpelijke onbalans bestaat tussen enerzijds de grote ernst van dit probleem op scholen waar de kinderen en jongeren met de ernstigste problemen samenkomen en anderzijds de geringe investeringen (qua organisatie, opleiding, financiering en onderzoek) in de – vermoedelijk kosteneffectieve – aanpak hiervan, (Romeo, Knapp, & Scott, 2006). In eerder onderzoek geven veel leerkrachten in deze setting dan ook een hoge mate van aangeleerde hulpeloosheid in het aanpakken van pesten en gedragsproblemen aan, die samenhangt met slechtere uitkomsten voor hun leerlingen (Louwe & van Overveld, 2008).

De **beperkte mate van uitvoering** van programma's is een rode draad door de verschillende studies. Dit is opvallend omdat scholen in deze studies zelf gekozen hebben voor invoering van het programma waar zij mee werken. De scholen in het onderzoek zijn dus een positieve selectie van voor een programma gemotiveerde scholen, waarbij programma's vanwege het onderzoek ongetwijfeld eerder meer dan minder betrokken zullen geweest bij een goede uitvoering. Dat het zelfs onder deze omstandigheden blijkbaar niet goed lukt om programma's in de dagelijkse praktijk volledig uit te voeren geeft te denken over de uitvoerbaarheid. Het valt ons daarbij op dat programma's door leerkrachten soms lijken te worden gezien als "iets extra's", één van de vele projecten waarmee zij dag in dag uit worden geconfronteerd, of zelfs als "weer iets dat moet van de inspectie". Tegelijkertijd lijken leerkrachten er van doordrongen dat het waarborgen van sociale veiligheid voor hun leerlingen één van hun belangrijkste taken (en motivaties) is, en gaven leerkrachten in eerder onderzoek aan dat zij het hanteren van probleemgedrag door leerlingen één van hun moeilijkste en meest belastende taken vinden, waartoe zij zich niet altijd goed toegerust voelen (Zweers, 2018).

Het lijkt ons dan ook essentieel om al in opleiding en (bij)scholing van leerkrachten structureel in te blijven zetten op vaardigheden (al dan niet gebonden aan programma's) om sociaal gedrag van leerlingen te bevorderen en om te gaan met probleemgedrag in de klas. Nu de mate van uitvoering zelfs bij gemotiveerde scholen met ondersteuning al zo beperkt blijkt, lijkt het overigens niet aannemelijk dat eerder voorgestelde verplichte uitvoering van een opgelegd programma tot kwalitatief voldoende uitvoering van programma's zal leiden.

Daarnaast lijkt het van wezenlijk belang dat programma's zich afvragen waarom zij zo beperkt worden uitgevoerd: wordt er teveel van leerkrachten gevraagd? Is meer of andere blijvende **ondersteuning** mogelijk? Het lijkt ons zinvol om bij complexe problematiek structureel ondersteuning door gekwalificeerde gedragsdeskundigen in te zetten om leerkrachten te ondersteunen.

7.2.3 Aanbevelingen

Pesten op school kan in het primair onderwijs effectief tegengegaan worden. Scholen kunnen daartoe verschillende programma's inzetten die effectief zijn gebleken. Gezien het belang van goede uitvoering door gemotiveerde leerkrachten lijkt het verstandig scholen zelf te laten bepalen hoe zij pesten aanpakken, mits zij vervolgens zorgvuldig nagaan en met systematisch monitoren aantonen of de gekozen aanpak wordt uitgevoerd en of pesten daadwerkelijk vermindert.

Scholen dienen systematisch te monitoren hoe(veel) leerlingen aangegeven gepest te worden en of hun handelen daadwerkelijk pesten vermindert of voorkomt. Dit is in het huidige project goed mogelijk gebleken en vanaf groep 5 eenvoudig uit te voeren. De huidige Wet Sociale Veiligheid biedt hiertoe een goede wettelijke basis, maar heeft vooral zin wanneer scholen een monitor direct kunnen gebruiken om pesten effectief aan te pakken. Monitors en aanpakken kunnen daartoe op elkaar afgestemd te worden, zoals bij een aantal programma's (PRIMA, KiVa, Kanjertraining) al het geval is.

Monitoring van sociale veiligheid bij de jongste leerlingen vraagt bijzondere aandacht vanwege de complexiteit van het begrip 'pesten' en het begrijpen van vertrouwelijkheid van de informatie. Dit is in onder meer het huidige project goed mogelijk gebleken met persoonlijke interviews, filmpjes en graphics.

Effectief omgaan met pesten verdient meer aandacht in de opleiding en ondersteuning van leerkrachten. In de praktijk worden programma's veelal matig uitgevoerd, waarbij leerkrachten nogal eens aangeven zich er in de hectiek van alledag niet voldoende in te kunnen bekwaamen. Effectief omgaan met pesten verdient een kern van het beroep van leerkracht te zijn, in plaats van een 'extra' dat moet worden bijgeleerd bij invoering van een programma. Hiertoe zou in de opleiding en nascholing van leerkrachten systematisch aandacht besteed moeten worden aan kennis en vaardigheden over effectief omgaan met pesten. Laagdrempelige mogelijkheden voor consultatie door gedragskundige schoolpsychologen of orthopedagogen zou vanzelfsprekend moeten zijn en passen in de huidige transformatie van de zorg voor jeugd.

De afstemming tussen onderwijs, gemeenten en zorg voor jeugd voor individuele kinderen die veel pesten of gepest worden heeft verbetering. Dit verloopt moeizaam door onduidelijke verantwoordelijkheden in organisatie van onderwijs en zorg voor jeugd rond deze kinderen. Dit terwijl een kortdurende selectieve aanpak gedragsproblemen in de klas sterk blijkt te verminderen.

Ontwikkeling en onderzoek naar effectieve aanpakken van pesten in het voortgezet en speciaal onderwijs verdient hoge prioriteit. Internationaal is er (nog) geen bewezen effectieve aanpak van pesten in het voortgezet en speciaal onderwijs. Door de dynamiek van pesten in het voortgezet en speciaal onderwijs is het niet aannemelijk dat in het regulier primair onderwijs effectieve programma's zonder meer effect zullen hebben in het voortgezet of speciaal onderwijs. Gepest worden kan bij leerlingen in het voortgezet en speciaal onderwijs grote en langdurige effecten hebben op welzijn, geestelijke gezondheid, schoolprestaties en maatschappelijke participatie. Met de snel groeiende kennis over pesten moet het mogelijk zijn om ook in het voortgezet en speciaal onderwijs pesten aan te pakken wanneer deze kennis in samenwerking benut wordt.

8 Literatuur

- Arseneault, L. (2017). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. <http://doi.org/10.1111/jcpp.12841>
- Baar, P., Wubbels, T., & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipestprogramma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, 27, 71-90.
- Blonigen, B.A., Harbaugh, W. T., Singell, L.D., Horner, R.H., Irvin, L.K., Smolkowski, K.S. (2008). Application of Economic Analysis to School-Wide Positive Behavior Support (SWPBS) Programs. *Journal of Positive Behavior Interventions* 10, 5-19.
- Boor-Klip, H. J., Segers, E., Hendrickx, M. M. H. G., & Cillessen, A. H. N. (2016). Development and Psychometric Properties of the Classroom Peer Context Questionnaire. *Social Development*, 25(2), 370–389.
- Bosworth, K., Judkins, M. (2014). Tapping Into the Power of School Climate to Prevent Bullying: One Application of Schoolwide Positive Behavior Interventions and Supports. *Theory Into Practice* 53, 300–307.
- Bradshaw, C.P. (2013). Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration. *Theory into Practice* 52 (4), 288-295.
- Bradshaw, C.P., Koth, C.W., Bevans, K.B., Ialongo, N., Leaf, P.J. (2008). The Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS) on the Organizational Health of Elementary Schools. *School Psychology Quarterly* 23 (4), 462-473.
- Bradshaw, C.P., Mitchell, M.M., Leaf, P.J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes: Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* 12 (3), 133-148.
- Bradshaw, C.P., Waasdorp, T.E., Leaf, P.J. (2015). Examining Variation in the Impact of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings From a Randomized Controlled Effectiveness Trial. *Journal of Educational Psychology* 107 (2), 546-557.
- Chorpita, B.F., Yim, L., Moffitt, C., Umemoto, L.A., Francis, S.E. (2000). Assessment of symptoms of DSM-IV anxiety and depression in children: A revised child anxiety and depression scale. *Behaviour-Research-and-Therapy*, 38(8), 835-855.
- Cillessen, a. H. N. H. N., & Mayeux, L. (2004). From censure to reinforcement: Developmental changes in the association between aggression and social status. *Child Development*, 75(1), 147–163.
- Cillessen, A. H. N., Schwartz, D., & Mayeux, L. (Eds.). (2014). *Popularity in the peer system*. New York, NY: Guilford.
- Dodge, K. A., & Coie, J. D. (1987). Social-information processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1146–1158.
- Dolan, L. J., Kellam, S. G., Brown, C. H., Werthamer-Larsson, L., Rebok, G. W., . . . Wheeler, L. (1993). The short-term impact of two classroom-based preventative interventions on aggressive and shy behaviors and poor achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 14, 317–345.
- Dorst, A. van, Wiefferink, K., Dusseldorp, E., Galindo Gorre, F., Crone, M., Paulussen, Th. (2008). *Preventie van pesten op basisscholen volgens de PRIMA-methode*. Leiden: Nederlandse organisatie voor Toegepast Natuurwetenschappelijk Onderzoek (TNO).
- Farrington, D. P., Gaffney, H., Lösel, F. A., & Ttofi, M. M. (2016). Systematic Reviews of the Effectiveness of Developmental Prevention Programs in Reducing Delinquency, Aggression, and Bullying. *Aggression and Violent Behavior*. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2016.11.003>
- Favier, A. I. (2006). *Effectstudie naar de sociale vaardigheidstraining Alles Kidzzz*. Ongepubliceerde masterthesis. Utrecht: Universiteit Utrecht.

- Furmark, T., Tillfors, M., Everz, P. O., Marteinsdottir, I., Gefvert, O., & Frederikson, M. (1999). Social phobia in the general population: Prevalence and sociodemographic profile. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *43*, 416–424.
- Goodman R, Meltzer H, Bailey V (1998). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child and Adolescent Psychiatry*, *7*, 125-130.
- Goossens, F. X., Gooren, E. M. J. C., de Castro, B. O., van Overveld, K. W., Buijs, G. J., Monshouwer, K., ... Paulussen, T. G. W. M. (2012). Implementation of PATHS through dutch municipal health services: A quasi-experiment. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2).
- Goossens, F. X., Gooren, E. M. J. C., de Castro, B. O., van Overveld, K. W., Buijs, G. J., Monshouwer, K., ... Paulussen, T. G. W. M. (2012). Implementation of PATHS through dutch municipal health services: A quasi-experiment. *International Journal of Conflict and Violence*, *6*(2).
- Hoekstra, F., Beek, J. ter, Wiefferink, K., Buijs, G. (2007). Proefimplementatie van het PRIMA antipestbeleid op basisscholen. *Praktijk 85* (4), 196–198.
- Hoekstra, F., Klein Velderman, M., Wiefferink, K., Overveld, C., van, Beek, J., ter, Buijs, G., Goossens, F., Paulussen, T. (2009). De adoptiefase van schoolgerichte preventieprogramma's: van boodschap naar beslissing. *Tijdschrift voor gezondheidswetenschappen* *87* (1), 27–36.
- Horner, R.H., Kincaid, D., Sugai, G., Lewis, T., Eber, L., Barrett, S., Dickey, C.R., Richter, M., Sullivan, E., Boezio, C., Algozzine, B., Reynolds, H., Johnson, N. (2014). Scaling Up School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Experiences of Seven States With Documented Success. *Journal of Positive Behavior Interventions* *16*(4), 197-208.
- Horner, R.H., Sugai, G., Anderson, C.M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on exceptional children* *42* (8), 1-14.
- Horner, R.H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A.W., Esperanza, J. (2009). A Randomized, Wait-List Controlled Effectiveness Trial Assessing School-Wide Positive Behavior Support in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions* *11* (3), 133-144.
- Kaltiala-Heino, R., Rimpela, M., Rantanen, P., & Rimpela, A. (2000). Bullying at school: An indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, *23*(6), 661–674.
- Karna, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, *82*(1), 311–330. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>
- Kaufman, T.M.L., Kretschmer, T., Huitsing, G., & Veenstra, R. (2018). Why does a universal anti-bullying program not help all children? Explaining persistent victimization during an intervention. *Prevention Science*, in press.
- Kellam, S. G., Rebok, G. W., Ialongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 259-281.
- Kumpulainen, K., & Rasanen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. An epidemiological sample. *Child Abuse & Neglect*, *24*(12), 1567–1577.
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). The role of teacher behavior management in the development of disruptive behaviors: An intervention study with the good behavior game. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*, 869-882.
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P., & Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, *51*, 187-199.
- Louwe, J., Van Overveld, K. (2008). *De effectiviteit van het Programma Alternatieve Denkstrategieën voor jongens met ernstige gedragsproblemen in verschillende typen Nederlands primair onderwijs*. Dissertatie, Universiteit Utrecht.

- McIntosh, K., Ty, S.V., Miller, L.D. (2014). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Internalizing Problems: Current Evidence and Future Directions. *Journal of Positive Behavior Interventions* 16(4), 209-218.
- Menting, B., Koot, H., & van Lier, P. (2015). Peer acceptance and the development of emotional and behavioural problems: Results from a preventive intervention study. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 530-540.
- Menting, B., Van Lier, P. A., & Koot, H. M. (2011). Language skills, peer rejection, and the development of externalizing behavior from kindergarten to fourth grade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52, 72-79.
- Monitor Sociale Veiligheid, 2016.
- Mulder, S. (2014). *Children with Internalizing Problems and Peer Problems. Risk Factors, Treatment Effectiveness, Moderation and Mediation*. (Doctoral dissertation): Retrieved from NARCIS.
- National Academies of Sciences. (2016). *Preventing Bullying Through Science, Policy, and Practice*. <http://doi.org/10.17226/23482>
- Nederlands Jeugdinstuut. (2015). Beoordeling anti-pestprogramma's. Rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW), 23.
- Newcomer, A. R., Roth, K. B., Kellam, S. G., Wang, W., Ialongo, N. S., Hart, S. R., ... & Wilcox, H. C. (2016). Higher childhood peer reports of social preference mediates the impact of the good behavior game on suicide attempt. *Prevention Science*, 17, 145-156.
- O'Connell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence*, 22, 437-452.
- Oecd. (2017). *How much of a problem is bullying at school? PISA in Focus 2017* (Vol. 74). Retrieved from www.oecd-ilibrary.org
- Olweus, D. (1996). The revised Olweus bully/victim questionnaire. Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion (HEMIL Center), University of Bergen.
- Olweus, D., Limber, S.P. (2010). Bullying in School: Evaluation and Dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry* 80, 124-134.
- Petras, H., Kellam, S. G., Brown, C. H., Muthén, B. O., Ialongo, N. S., & Poduska, J. M. (2008). Developmental epidemiological courses leading to antisocial personality disorder and violent and criminal behavior: Effects by young adulthood of a universal preventive intervention in first-and second-grade classrooms. *Drug and Alcohol Dependence*, 95, S45-S59.
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A. M., & Cillessen, A. H. N. (2016). Participant roles of bullying in adolescence: Status characteristics, social behavior, and assignment criteria. *Aggressive Behavior*, 42(3), 239-253. <http://doi.org/10.1002/ab.21614>
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Acker, R. Van. (2006). They're Cool: Social Status and Peer Group Supports for Aggressive Boys and Girls. *Social Development*, 15(2), 175-204. Retrieved from <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9507.2006.00336.x>
- Romeo, R., Knapp, M., & Scott, S. (2006). Economic cost of severe antisocial behaviour in children - and who pays it. *British Journal of Psychiatry*, 188, 547-553. <http://doi.org/10.1192/bjp.bp.104.007625>
- Rooijen-Mutsaers, K. van, Udo, N., Wienke, D., Daamen, W. (2015). *Wat werkt tegen pesten?* Nederlands Jeugdinstuut.
- Salmivalli, C., & Peets, K. (2009). Pre-adolescents' Peer-relational Schemas and Social Goals across Relational Contexts. *Social Development*, 18(4), 817-832. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00515.x>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kauki- ainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.
- Scheers, M. (2005). *Een effectevaluatie van de zomercursus 'Plezier op School'*. Maastricht: Universiteit Maastricht.
- Stoltz, S., Deković, M., van Londen, M., Orobio de Castro, B., & Prinzie, P. (2013). what works for whom, how and under what circumstances? Testing moderated mediation of intervention effects on externalizing behavior in children. *Social Development*, 22(2). <http://doi.org/10.1111/sode.12017>

- Stoltz, S., Van Londen, M., Deković, M., De Castro, B. O., Prinzie, P., & Lochman, J. E. (2013). Effectiveness of an individual school-based intervention for children with aggressive Behaviour: A randomized controlled trial. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 41*(5). <http://doi.org/10.1017/S1352465812000525>
- Stoltz, S., Van Londen, M., Deković, M., De Castro, B. O., Prinzie, P., & Lochman, J. E. (2013). Effectiveness of an individual school-based intervention for children with aggressive Behaviour: A randomized controlled trial. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy, 41*(5), 525–548.
- Stroobant, M. (2017). *De rol van sociale informatieverwerking bij het effect van de interventie Programma Alternatieve Denkstrategieën (PAD) op reactieve en proactieve agressie*. Dissertatie.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist, 70*(4). <http://doi.org/10.1037/a0038929>
- Thomaes, S., Bushman, B. J., de Castro, B. O., & Reijntjes, A. (2012). Arousing “gentle passions” in young adolescents: Sustained experimental effects of value affirmations on prosocial feelings and behaviors. *Developmental Psychology, 48*(1). <http://doi.org/10.1037/a0025677>
- Troop-Gordon, W. & Ladd, G.W. J. (2015). Teachers’ Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students’ Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology 43*(1): 45-66.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers’ victimization-related beliefs and strategies: associations with students’ aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(1), 45–60. <http://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Van den Berg, Y. H. M., & Stoltz, S. (2018). Enhancing Social Inclusion of Children With Externalizing Problems Through Classroom Seating Arrangements: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 106*342661774056. <http://doi.org/10.1177/1063426617740561>
- Van Eeghen-Calis, A.A.J., & Molen, H. van der. (2006). *Vervolgonderzoek naar de cursus 'Plezier op School*. Ongepubliceerde masterthesis. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Van Lier, P. A. C., Muthén, B. O., van der Sar, R. M., & Crijnen, A. A. M. (2004). Preventing Disruptive Behavior in Elementary Schoolchildren: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*(3), 467–478. <http://doi.org/10.1037/0022-006X.72.3.467>
- Van Lier, P. A. C., Vuijk, P., & Crijnen, A. A. (2005). Understanding mechanisms of change in the development of antisocial behavior: The impact of a universal intervention. *Journal of abnormal child psychology, 33*, 521-535.
- Van Lier, P.A.C., Muthén, B.O., van der Sar, R.M., Crijnen, A.A.M., 2004. Preventing disruptive behavior in elementary schoolchildren: impact of a universal, classroom based intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 72*, 467–478.
- Veenstra, R. (2014). *Signaleren en tegengaan van pesten: het KiVa antipestprogramma*. Eindrapportage Onderwijs Bewijs. Rijksuniversiteit Groningen.
- Veerman, Straathof, Treffers, Van den Bergh & Ten Brink (2004). *Competentie Belevingsschaal voor Kinderen*. Amsterdam, Harcourt Test Publishers
- Vliek, L., (2015). *Effects of Kanjertraining (Topper Training) on Emotional Problems, Behavioural Problems and Classroom Climate*. Dissertatie, Universiteit Utrecht.
- Vliek, L., Orobio de Castro, B. (2009) Stimulating Positive Social Interaction: What Can we Learn from TIGER (Kanjertaining)? In: *Handbook of youth prevention science* van B. Doll, J. Baker, B. Pfohl & J. Yoon.
- Vliek, L., Overbeek, G., Orobio de Castro, B. (2013). “I want to behave prosocially and I can choose to do so”: Effectiveness of TIGER (Kanjertaining) in 8- to 11-year-olds. *European Journal of Developmental Psychology, 11*, 77-89.
- Vuijk, P., van Lier, P. A. C., Crijnen, A. A., & Huizink, A. C. (2007). Testing sex-specific pathways from peer victimization to anxiety and depression in early adolescents through a randomized intervention trial. *Journal of Affective Disorders, 100*, 221-226.

- Weyns, T., Verschueren, K., Leflot, G., Onghena, P., Wouters, S., & Colpin, H. (2017). The role of teacher behavior in children's relational aggression development: A five-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology, 64*, 17-27.
- Witvliet, M., van Lier, P. A., Cuijpers, P., & Koot, H. M. (2009). Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*, 905-915.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*(1), 36–51. <http://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.005>
- Yeager, D. S., Johnson, R., Spitzer, B. J., Trzesniewski, K. H., Powers, J., & Dweck, C. S. (2014). The far-reaching effects of believing people can change: implicit theories of personality shape stress, health, and achievement during adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology, 106*(6), 867–84. <http://doi.org/10.1037/a0036335>