

Onderwijs en  
samenleving

88

# Preventie van pesten

*Implementatie van de methode Leefstijl*

Mechtild Derriks  
Margaretha Vergeer  
Ewoud Roede  
Charles Felix

# Preventie van pesten

*Implementatie van de methode Leefstijl*

Mechtild Derriks  
Margaretha Vergeer  
Ewoud Roede  
Charles Felix

CIP-GEGEVENS KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK, DEN HAAG

Derriks, M., Vergeer, M.M., Roede, E., Felix, C.

Preventie van pesten. Implementatie van de methode Leefstijl.  
Amsterdam Kohnstamm Instituut.  
(Rapport 867, projectnummer 40468)

ISBN 978-90-6813-929-7

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen of op enige manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de uitgever.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form or by any means, electronic, mechanical, photocopying, or otherwise, without the prior written permission of the publisher.

Uitgave:

Kohnstamm Instituut

Plantage Muidergracht 24, Postbus 94208, 1018 TV Amsterdam

Telefoon: 020-5251226

<http://www.kohnstaminstituut.uva.nl/htm/instituut.htm>

Copyright ©Kohnstamm Instituut, 2011

*Dit onderzoek is gefinancierd uit het budget dat het ministerie van OCW jaarlijks beschikbaar stelt aan de LPC ten behoeve van Kortlopend Onderwijsonderzoek dat uitgevoerd wordt op verzoek van het onderwijsveld.*

# Inhoud

Samenvatting	1
1 Context van het onderzoek	7
1.1 Inleiding	7
1.2 Vraagstelling	8
1.3 Onderzoeksactiviteiten	9
2 Resultaten literatuurstudie	11
2.1 Pesten	11
2.2 Context van de aanpak van pesten	13
3 Keuze voor een specifieke aanpak	19
3.1 Schoolleiders	19
3.2 Leerkrachten	22
4 Pesten	25
4.1 Schoolleiders	25
4.2 Leerkrachten	30
5 Implementatie van de gekozen aanpak	41
5.1 Schoolleiders	41
5.2 Leerkrachten	46
6 Ouders over de pestaanpak op school	53
6.1 Omvang en aard van pesten	53
6.2 De aanpak van pesten en de effectiviteit ervan	54
6.3 Knelpunten in de aanpak	55
6.4 Verantwoordelijkheid ouders voor aanpak pesten op school	56
6.5 Leefstijl	57
7 Conclusies en discussie	59
7.1 Conclusies	59
7.2 Discussie	62
Literatuur	63
Publicaties in de reeks 'De Pedagogische Dimensie	67



# Samenvatting

## *Achtergrond en methode*

De centrale vraag van het onderzoek was welke belemmeringen scholen ondervinden bij de implementatie van pestbeleid en aanpak van pesten. Het onderzoek bestond uit drie delen. In een literatuurstudie is de wetenschappelijke kennis over pesten en de implementatie van methoden tegen pesten samengevat. De bevindingen hiervan geven aan wat er zoal bekend is over hoe scholen de aanpak van pesten het beste kunnen aanpakken. Daarnaast is aan de hand van vier deelvragen nagegaan hoe scholen in Nederland het feitelijk aanpakken.

Hiertoe is een onderzoek uitgevoerd onder vijf scholen die de methode Leefstijl hebben ingevoerd. Leefstijl werd door directeuren en ouders in eerder onderzoek namelijk vaak genoemd als specifieke manier om pesten aan te pakken (Roede & Felix, 2009). Drie scholen werkten in het schooljaar 2010/2011 voor het eerst met Leefstijl, twee scholen hadden al langer ervaring. Op de vijf scholen zijn telefonische interviews gehouden met de schoolleiders (eenmaal aan het begin en eenmaal aan het eind van het schooljaar) en alle scholen zijn bezocht voor een interview met docenten die lid waren van een Leefstijlcommissie, of coördinator Leefstijl waren. Een derde deel van het onderzoek bestond uit een vragenlijstonderzoek bij de leden van de Ouderraad en de Medezeggenschapsraad.

## *Resultaten literatuuronderzoek*

In het literatuuronderzoek komt naar voren dat het voor scholen mogelijk is om de omvang van pesten en gepest worden effectief aan te pakken met een programma. Bepaalde kenmerken van een programma blijken samen te hangen met de effectiviteit ervan. De belangrijkste (effectieve) kenmerken van anti-pest aanpakken zijn: oudertraining of bijeenkomsten, disciplinaire maatregelen, duur (dagen) en intensiteit (uren) van het programma voor docenten en voor de leerlingen.

Naast onderzoeken naar de effectiviteit van programma's zijn er onderzoeken die als doel hebben om meer zicht te krijgen op de processen bij pesten en gepest worden. De bevindingen van deze onderzoeken laten zien dat de aanpak van pesten op school niet eenvoudig een kwestie is van een programma aanschaffen en dat vervolgens aanbieden ofwel aan hele klassen (preventief) of aan individuele pesters en/of gepesten (curatief). Aspecten van processen die bij pesten en gepest worden een rol spelen zijn: opvattingen van leerlingen en manieren waarop zij met pesten omgaan;

de sociale steun die zij krijgen; opvattingen van schoolleiders en schoolfactoren: de school als geheel.

### *Resultaten empirisch onderzoek*

In het empirische deel van het onderzoek is nagegaan op grond waarvan scholen tot de keuze voor een bepaalde aanpak komen, op welke manier scholen met pesten omgaan en hoe de gekozen methode wordt geïmplementeerd. In een vragenlijst is bij ouders nagegaan wat zij vinden van de pestaanpak van de school. De resultaten van het empirische deel staan hieronder samengevat.

### *Keuze voor een specifieke aanpak*

Zonder uitzondering hebben alle vijf de scholen gekozen voor een preventieve methode op het brede terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling, met als doel gewenst gedrag bij leerlingen te ontwikkelen. Op één school na is de aanpak van pesten geen belangrijk argument geweest, maar het omgaan met pesten is een van de aspecten van een breder beleid. Bij de keuze van een aanpak hebben de scholen zich gericht op een methode die effectief is wat betreft het verminderen van incidenten op school en om het team op een lijn te krijgen in de omgang met leerlingen. Naast effectiviteit hebben de volgende aspecten een doorslaggevende rol gespeeld bij de definitieve keuze voor Leefstijl: het enorme enthousiasme bij andere gebruikers, het preventieve karakter van de methode, de bruikbaarheid en de toepasbaarheid van het programma binnen de school, de afwisseling in het programma, de inpasbaarheid in het bestaande schoolcurriculum. Scholen vinden het erg belangrijk dat het team door Leefstijl een eenduidige manier van omgaan met gedrag gaat krijgen. De aanpak is gebaseerd op het structureel op een bepaalde manier met elkaar omgaan. De keuze voor Leefstijl is op alle scholen gebaseerd op een teambeslissing.

### *Aanpak van pesten*

De meeste schoolleiders zien pesten op hun school niet als een heel groot probleem. Volgens alle schoolleiders is er op hun school een pestbeleid, al dan niet op papier. In de meeste scholen is er een pestprotocol, of een pestmap, of actiepunten, of mondelinge afspraken over wat te doen in voorkomende gevallen.

De meeste schoolleiders vinden niet dat de keuze voor Leefstijl inhoudt dat zij daarmee een anti-pestbeleid voeren. Zij vinden wél dat Leefstijl past bij een anti-pestbeleid, omdat het gaat over gewenst gedrag. Zij vinden dat de methode Leefstijl een breder terrein bestrijkt dan alleen anti-pestten, het is ook opvoeden in waarden en normen, burgerschap, het is een manier van omgaan met elkaar.

Op twee van de drie beginnende Leefstijlscholen worden pest incidenten systematisch vastgelegd, op één ervaren school af en toe. Op de scholen waar incidenten niet of nauwelijks worden vastgelegd, heeft dit geen prioriteit omdat er te weinig (ernstige) pestincidenten aan de orde zijn. Als er meer gepest zou worden, zou men meer aandacht besteden aan registratie.

De leerkrachten geven aan dat de aanpak van pesten verschilt, afhankelijk van de situatie.

Als goede interventies of aanpakken noemen leerkrachten veel verschillende dingen. Een belangrijk onderscheid dat leerkrachten maken is dat tussen een preventieve aanpak en de reactie op een incident.

### *Implementatie van de gekozen aanpak*

Het is van veel belang dat een programma uitgevoerd wordt zoals bedoeld door de ontwikkelaars. Op alle scholen blijkt dit aspect bij de invoering van de methode bewaakt te worden, door een Leefstijlcommissie, een Leefstijlcoördinator of contactpersonen Leefstijl. Op een enkele school die al langer met Leefstijl werkt is dit niet meer actief. De Leefstijltraining die ter voorbereiding op de uitvoering door het team gevolgd is, zorgt ervoor dat ieder teamlid hetzelfde referentiekader heeft ten aanzien van de Leefstijlmethode, en geeft een 'wij-gevoel'. De uniformiteit van de uitvoering wordt ook bevorderd doordat Leefstijl een vast onderwerp is bij de teamvergaderingen. Veel zaken rond Leefstijl worden ook in de pauze of op de gang besproken. De 'terugkomdagen' spelen volgens de scholen ook een rol in het goed blijven toepassen van Leefstijl.

Regelmatige evaluatie van de werkwijze draagt eveneens bij aan een uitvoering van de methode zoals bedoeld binnen de school. Alle scholen lijken doordrongen van het belang van evaluatie. Bij de meeste scholen wordt de werkwijze rond Leefstijl geëvalueerd. De wijze waarop dat gebeurt loopt uiteen van zesmaal per jaar een evaluatieverslag over de invoering, de terugkomdag van Leefstijl, evaluatie in het team en met de Leefstijlcoördinator. Met name op de ervaren scholen is het er niet van gekomen te evalueren. Naast de werkwijze kunnen ook de effecten van het programma geëvalueerd worden. Verschillende scholen hebben de indruk dat de omgang van de leerlingen met elkaar verbeterd is sinds Leefstijl is ingevoerd, andere scholen vinden het te vroeg om daarover iets te zeggen. Op één school is systematisch informatie verzameld over de effecten op leerlingniveau. Aan het begin en aan het eind van het schooljaar hebben alle leerlingen van de betreffende school een Leefstijlvragenlijst ingevuld. De resultaten waren op het moment van dit onderzoek nog niet bekend.

### *Problemen bij de uitvoering van de gekozen aanpak*

De grenzen van Leefstijl zijn volgens een van de scholen een knelpunt. Voor zeer problematische leerlingen is Leefstijl niet voldoende. Andere aanpakken als een Ziezo training of het werken met een handelingsplan met de IB-er blijft men gebruiken naast Leefstijl. Een tweede probleem dat genoemd wordt ligt op financieel gebied. Om die reden kan men niet het gehele aanbod van Leefstijl benutten. Vooral bij de werkboekjes en trainingen wordt dat als een groot gemis ervaren. Op een van de scholen was zelfs voor de minimaal noodzakelijke elementen onvoldoende geld, er moest gespreid betaald worden. Bij sommige scholen, met name in de grote steden, wordt het gebrek aan ouderbetrokkenheid als belemmering bij het invoeren genoemd. Het probleem daarbij is dat het draagvlak, de inbedding minder wordt. Een van de scholen overweegt daarom ouders een contract te laten ondertekenen in het kader van het protocol gewenst gedrag.

De meeste scholen hebben de lessen Leefstijl ingeroosterd, net als de andere vakken. Toch blijft het voor sommige scholen lastig tijd vrij te maken, of de lessen goed in te plannen. Een methode als Leefstijl kan verzanden als de aandacht voor een zorgvuldige uitvoering verslapt. Dit risico kan verminderd worden door actief bezig te blijven met Leefstijl. In dit verband worden ook de terugkomdagen van Leefstijl genoemd. Een ander punt is de aanpak van het onderwijs bij duo-leerkrachten. Het is verleidelijk één van de leerkrachten alle lessen te laten geven, en dat blijkt ook te gebeuren. Er moet dus op gelet worden dat duoleerkrachten conform de bedoelingen van Leefstijl elk een deel van het Leefstijlonderwijs voor de rekening nemen.

### *Ouders over de pestaanpak op school*

Bij het invoeren van een methode is het belangrijk dat de methode ingebed wordt in de school als geheel, verankerd wordt. Een van de manieren waarop dat bij Leefstijl gebeurt is door ouders te betrekken, zodat ouders en school dezelfde aanpak kunnen delen. Van de leden van Ouderraad en Medezeggenschapsraad die een vragenlijst hebben ingevuld, vindt ongeveer de helft van de ouders dat de aanpak van pesten op de eigen school effectief is. Sommige ouders leggen een relatie tussen effectiviteit en de gerichtheid van Leefstijl op preventie, andere ouders wijzen op het bespreekbaar maken van gedrag. Een derde van de ouders vindt dat de vraag niet te beantwoorden is. Zij vinden dat zij de effectiviteit van een aanpak niet kunnen beoordelen omdat zij geen vergelijkingsmateriaal hebben. Enkele ouders vinden de aanpak op school niet effectief. Zij vinden dat de leerkrachten er te weinig aandacht aan besteden als kinderen gepest worden. Op één school is een kind wegens pesten van school gehaald. Een van de ouders vindt dat dit feit aangeeft dat de aanpak op de school niet effectief is. Enkele ouders vinden de effectiviteit van de aanpak soms

wisselend, soms werkt de aanpak wel, een andere keer niet. Ouders worden op verschillende manieren bij de aanpak betrokken: voorlichtingsavond, Leefstijlavond, posters, nieuwsbrieven.



# 1 Context van het onderzoek

## 1.1 Inleiding

Bij ouders blijkt er onvrede te zijn over hoe scholen omgaan met signalen van pesten.

Dit blijkt uit niet-systematisch verzamelde signalen, zoals die bij Pestweb en de Nederlandse Oudervereniging Katholiek Onderwijs (NKO) via mail en telefoon binnen komen. Hetzelfde blijkt ook uit recent empirisch onderzoek, zoals het Nationale Scholenonderzoek 2008-2009 en het onderzoek naar effectieve anti-pest aanpakken op basisscholen in het kader van het kortlopend onderwijsonderzoek van het LPC (Roede en Felix, 2009). Uit dit lpc-onderzoek blijkt dat ook naar de mening van schooldirecteuren in het basisonderwijs pesten nog steeds voorkomt. Ook blijkt dat een aantal directeuren - ondanks tevredenheid over de aanpak op de eigen school - toch ook knelpunten ziet in de eigen aanpak.

Inmiddels is er nationaal en internationaal veel onderzoek gedaan naar pesten en zijn er allerlei programma's en instrumenten ontwikkeld om scholen te helpen pesten effectief aan te pakken. Vrijwel alle basisscholen maken bij de aanpak van pesten gebruik van deze instrumenten zoals pestprotocollen, vertrouwenspersonen, lespakketten, online ondersteuning voor leerkrachten, programma's en methoden voor de sociaal-emotionele ontwikkeling. En scholen blijken in het algemeen tevreden te zijn over deze instrumenten.

Uit een recente overzichtsstudie van effectonderzoek blijkt dat een aantal programma's om pesten aan te pakken de omvang van pesten gemiddeld met 20% - 23% kan reduceren (Farrington en Ttofi, 2009). Dat op scholen pesten toch nog niet altijd effectief wordt aangepakt, lijkt dus niet te komen door gebrek aan beschikbare kennis of gebrek aan beschikbare instrumenten. Maar waar ligt het dan wel aan?

De integriteit van de uitvoering van een programma blijkt een belangrijke factor te zijn. Uit Nederlands en internationaal onderzoek op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling blijkt telkens weer dat methoden, werkwijzen en aanpakken in de onderwijspraktijk vaak niet of maar ten dele worden uitgevoerd zoals de bedoeling is (Roede en Derriks, 2007). Ook op het terrein van de jeugdzorg blijkt de integriteit van de uitvoering van een aanpak een belangrijke bepalende factor te zijn voor de effectiviteit (Van der Laan, 2008). Dit laatste komt ook naar voren in het eerder genoemde lpc-onderzoek naar effectieve anti-pest aanpakken in het basisonderwijs. Gevraagd naar knelpunten bij de aanpak van pesten, noemt een

aantal directeuren dat eigen leerkrachten zich niet houden aan afspraken of onvoldoende expertise en vaardigheden hebben, en bij ouders zou gebrek aan draagvlak voor een effectieve aanpak zijn. Ouders op hun beurt vinden de communicatie met school soms een probleem. Dat een goede communicatie tussen leerkrachten en met ouders bepalend is voor de effectiviteit van de aanpak tegen pesten, blijkt uit onderzoek naar scholen waar de aanpak effectief is.

## 1.2 Vraagstelling

Duidelijk is dat de praktijk van de aanpak van pesten achterblijft bij wat verwacht mag worden. Duidelijk is ook wat scholen zouden kunnen (moeten) doen – hoewel er ook nog veel ontbreekt aan het inzicht waarom bepaalde dingen belangrijk zijn.

Gezien het voorgaande wordt dit onderzoek gericht op de vraag:

*Welke belemmeringen ondervinden scholen bij de implementatie van pestbeleid en pestaanpakken?*

Deze vraag is uitgewerkt in de volgende deelvragen.

1. Op grond van welke overwegingen en kennis komen scholen tot de keuze voor een specifieke aanpak van pesten?
2. Hoe implementeren scholen de gekozen aanpak?
3. Welke problemen ervaren leerkrachten bij de uitvoering van de gekozen aanpak en welke oplossingen zien zij voor deze problemen?
4. Wat vinden ouders van de pestaanpak op school?

Bij de eerste twee vragen ligt de nadruk op het niveau van de school – de schoolleiding. Bij de derde vraag gaat het om de leerkrachten. Met de eerste vraag wordt beoogd inzicht te krijgen in hoeverre scholen zich bij de keuze van aanpakken laten leiden door de beschikbare kennis en inzichten over de effectiviteit van aanpakken op het brede terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze keuze is gemaakt omdat pestbeleid op scholen vaak onderdeel is van een breder beleid dat is gericht op het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling. De tweede vraag is bedoeld om na te gaan hoe en in hoeverre scholen erin slagen de gekozen aanpak uit te voeren zoals bedoeld. Bij de derde vraag wordt nagegaan welke belemmeringen en problemen leerkrachten ervaren bij de dagelijkse uitvoering van de aanpak en welke oplossingen zij daarvoor zien. Vraag vier is bedoeld om na te gaan wat ouders vinden van de aanpak op school.

### 1.3 Onderzoeksactiviteiten

#### *Selectie basisscholen die werken met de methode Leefstijl*

Om de vraag te kunnen beantwoorden welke belemmeringen scholen ondervinden bij de implementatie van pestbeleid en aanpakken voor pesten, zijn gegevens verzameld bij vijf basisscholen die werken met de methode Leefstijl. Om voldoende scholen te vinden moesten erg veel scholen benaderd worden. Van de vijf basisscholen die bereid waren mee te werken, gebruikten drie in schooljaar 2010-2011 het programma Leefstijl voor het eerst. Bij twee scholen was dit al langer het geval, namelijk vijf en acht jaar. De keuze van de scholen heeft plaats gevonden in overleg met Leefstijl.

Leefstijl is één van de methoden die in Nederland op veel basisscholen wordt gebruikt bij de aanpak van pesten (Roede en Felix, 2009). Het is een goed uitgewerkte en brede methode. De methode bestaat uit uitgewerkte lessenseries waarmee opbouwend gedrag en positieve betrokkenheid wordt gestimuleerd door het oefenen van sociale vaardigheden bij kinderen en jongeren. Leefstijl is gericht op het gehele team (op basisscholen) waarbij leerkrachten worden getraind in het gebruik van het programma. In de uitvoering van het programma worden ouders betrokken en ook is er een leerlingvolgsysteem beschikbaar. Verwacht wordt daarom dat met Leefstijl een goed beeld kan worden verkregen van de implementatieproblemen bij het invoeren van nieuwe aanpakken op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling in het algemeen.

Door scholen te kiezen die starten met een (betere) aanpak kan worden nagegaan hoe het keuzeproces voor de aanpak is verlopen, hoe de implementatie is aangepakt en welke problemen in de loop van een schooljaar bij de uitvoering zijn ervaren door schoolleiding en leerkrachten. Bij de scholen die al langer met Leefstijl werken kan worden nagegaan of en in hoeverre andere problemen zich voordoen als een programma langere tijd wordt uitgevoerd.

#### *Interviews en vragenlijst*

Het onderzoek is gericht op drie groepen respondenten: schoolleiding, leerkrachten en ouders.

Met schoolleiding en leerkrachten zijn gesprekken gevoerd, bij ouders is een vragenlijst afgenomen, een bewerking van de eerder gebruikte vragenlijst voor ouders in onderzoek naar pesten (Roede en Felix, 2009).

De schoolleiders van de vijf basisscholen zijn tweemaal geïnterviewd, eenmaal in september 2010 en eenmaal in maart/april 2011. De interviews vonden telefonisch plaats.

Met leerkrachten van de vijf basisscholen zijn aan het begin van schooljaar 2010/11 groeps gesprekken gevoerd, meestal met leden van de Leefstijlcommissie. Daarbij waren er drie of vier leden aanwezig. Op één school is gesproken met de Leefstijlcoördinator en de schoolleider (daarnaast is een apart interview met de schoolleider gehouden). Op een andere school is gesproken met de twee contactpersonen Leefstijl. Met alleen de leerkrachten van twee startende scholen is in mei/juni 2011 een vervolggelgesprek gehouden. De derde school had geen mogelijkheid voor een afspraak in die periode. In de eerste ronde is met 14 leerkrachten van 5 scholen gesproken, in de tweede ronde met zes leerkrachten van twee scholen.

In de gesprekken met schoolleiders en leerkrachten is aan de orde gekomen in welke mate pesten op de betreffende school voorkomt en hoe ermee omgegaan wordt. Ook is gesproken over de ervaringen met de methode Leefstijl, in het algemeen en in het omgaan met pesten. In de tweede ronde lag het accent meer op de implementatie van de methode Leefstijl en knelpunten daarbij.

De oudervragenlijsten zijn afgenomen in maart 2011. Aan de scholen was gevraagd de vragenlijst te verspreiden onder ouders van de Ouderraad en de Medezeggenschapsraad. In totaal hebben 17 van de 55 leden een ingevulde lijst teruggestuurd, afkomstig van drie scholen: twee startende en één ervaren school.

### *Literatuurstudie*

Naast een empirisch deel omvat het onderzoek een literatuurstudie naar wat er uit wetenschappelijk onderzoek bekend is over de aanpak van pesten en over mogelijkheden om op school problemen op het terrein van de sociale ontwikkeling aan te pakken.

We beginnen het rapport met de resultaten van deze literatuurstudie.

## 2 Resultaten literatuurstudie

In dit hoofdstuk wordt de wetenschappelijke literatuur samengevat over pesten, de effectieve ervan en relevante ontwikkelingen in de kennis over pesten. Veel, maar lang niet alle onderzoeken zijn in de Verenigde Staten gedaan en betreffen over het algemeen oudere leerlingen dan kinderen in de basisschool. De beschreven literatuur plaatst het door ons uitgevoerde empirische onderzoek in een breder kader.

### 2.1 Pesten

Pesten is een vorm van gewelddadig sociaal gedrag met voor de betrokken kinderen en jongeren mogelijk ernstige en langdurige psychische gevolgen. Hoewel pesten na een piek bij de overgang van de basisschool naar het voortgezet onderwijs vanzelf minder lijkt te worden, hebben veel kinderen en adolescenten op school te maken met pesten. Pesten is een specifieke vorm van (anti)sociaal gedrag. Er is sprake van pesten als het geweld herhaaldelijk gebeurt, bedoeld (intentioneel) is en als er sprake is van machtsverschil. Uit een recente review van Farrington en Tfofi (2009) blijkt dat het voor scholen mogelijk is om de omvang van pesten en gepest worden effectief aan te pakken met een effectief programma. Ook is duidelijk dat bepaalde kenmerken samenhangen met de effectiviteit van een programma. Ondanks jarenlang onderzoek is nog veel onduidelijk over de processen die bij pesten en gepest worden een rol spelen: de theorieontwikkeling blijft achter bij zowel de ontwikkeling van programma's als bij het onderzoek naar effectieve aanpakken. Er zijn echter ook daarin wel degelijk interessante ontwikkelingen.

Geweld bij pesten kan allerlei vormen hebben: fysiek (bv. bedreiging), verbaal (bv. uitschelden), relationeel (bv. uitsluiten) en als nieuwe vorm cyber pesten (bv. via chatboxen). Kinderen en jongeren hebben verschillende rollen hierbij: pester, hulpje van de pester, aanmoediger van de pester, verdediger van de gepeste, buitenstaander. En soms zijn gepesten ook pester. Jongens blijken meer fysiek en verbaal te pesten, meisjes meer relationeel, bij cyberpesten zijn jongens vaker pester en meisjes vaker slachtoffer. Ook de etniciteit/cultuur van jongeren en de sociale achtergrond van de leerlingen lijkt een samenhang te hebben met de mate van betrokkenheid bij en de vorm van pesten. Een niet zo vaak onderscheiden specifieke vorm van pesten is seksuele intimidatie. In het begin van de adolescentie is dit een veel voorkomende

vorm van meestal verbaal pesten, maar ook de andere (bv fysieke) vormen komen voor.

De cijfers over de mate waarin leerlingen te maken hebben met pesten variëren, onder meer door het gebruik van verschillende definities en verschillende soorten meetinstrumenten. 30% van de leerlingen van een jaar of 12-14 lijkt eerder een onderschatting dan een overschatting te zijn. Uit onderzoek in de VS uit 2009 blijken vooral verbaal en relationeel pesten het meeste voor te komen. Uit Canadees onderzoek uit 2009 blijkt dat daar het cyber pesten sterk toeneemt.

### *De effectieve aanpak van pesten*

Uit de samenvattende en gedegen review door Farrington en Ttofi (2009) van goed wetenschappelijk effectonderzoek naar programma's voor de aanpak van pesten blijkt dat de onderzochte programma's vaak effectief zijn: pesten wordt met 20-30% verminderd en gepest worden met 17-20%. Bepaalde kenmerken van anti-pest aanpakken blijken hiervoor verantwoordelijk te zijn. De belangrijkste (effectieve) kenmerken zijn: oudertraining of bijeenkomsten, disciplinaire maatregelen, duur (dagen) en intensiteit (uren) van het programma voor docenten en voor de leerlingen. In het algemeen lijken programma's effectiever te zijn bij wat oudere leerlingen (vanaf 11-12 jaar), oudere programma's doen het beter dan nieuwe en er is meer effectiviteit als twee keer of meer per maand de omvang van pesten en gepest worden wordt gemeten. Het inzetten van leerlingen gaf een toename van pesten te zien.

Er zijn minstens twee belangrijke kanttekeningen bij deze kennis. Ten eerste betreft het programma's waarvan de effecten zijn vastgesteld in goed onderzoek. Deze programma's zijn vaak veel beter uitgevoerd dan gewoonlijk het geval is. Veel onderzoek en veel programma's zijn niet geselecteerd. Het is dus mogelijk dat andere programma's die niet geselecteerd zijn effectiever zijn. Een tweede, veel belangrijker kanttekening is dat de verbanden tussen de kenmerken van programma's en de effectiviteit correlatieel zijn en dus geen causaliteit impliceren. Farrington en Ttofi geven dan ook een hele lijst met waarom vragen, zoals:

- Waarom zijn er verschillende effecten van programmakenmerken en onderzoeksdesign op pesten en gepest worden?
- Waarom verschillen de resultaten in verschillende landen?
- Waarom doen programma's het beter bij oudere kinderen?
- Waarom variëren de uitkomsten met de gebruikte meetinstrumenten?

Dergelijke 'waarom' vragen zijn bij alle uitkomsten te plaatsen – en overigens niet alleen bij de door Farrington en Ttofi geselecteerde onderzoeken. Farrington en

Ttofi (en anderen) pleiten er dan ook voor om nieuwe programma's meer te baseren op nieuwere theorieën over pesten en gepest worden. Het merendeel van de huidige programma's is gebaseerd op de algemene sociale leertheorie.

## **2.2 Context van de aanpak van pesten**

Naast onderzoeken naar de effectiviteit van programma's zijn er vele onderzoeken die als doel hebben om meer zicht te krijgen op de processen bij pesten en gepest worden en op de effectiviteit van programma's. De bevindingen van deze onderzoeken laten zien dat de aanpak van pesten op school niet eenvoudig een kwestie is van een programma aanschaffen en dat aan te bieden ofwel aan hele klassen (preventief) of aan individuele pesters en/of gepesten (curatief). Deze recente artikelen worden binnen vier thema's besproken:

1. Opvattingen en coping van leerlingen
2. Sociale steun
3. Opvattingen van schoolleiders
4. Schoolfactoren: de school als geheel

### *Opvattingen en coping van leerlingen*

In een kwalitatief, exploratief onderzoek onder 122 jongeren van 16 jaar onderzocht deLara vanuit de sociaal cognitieve theorie (Bandura) in de VS hun opvattingen over pesten en hoe zij ermee omgaan (deLara, 2008). Deze jongeren zien pesten en gepest worden als iets wat bij het schoolleven hoort en waar je mee moet leren omgaan. Er niet mee om kunnen gaan zien zij als zwakte. Om ermee om te gaan hanteren zij diverse strategieën: niets doen, cognitief verwerken, volwassenen vertellen, iets terug doen. Fysiek op pesten reageren, vinden zij nooit goed, volwassenen informeren helpt meestal niet en beide strategieën zien zij, net als emotioneel reageren, als een zwakte. Vooral leerlingen met een zwakte (kleding, fysiek, schoolprestaties, mentaal) worden gepest. Dat zeggen ook de 'risico'leerlingen in het onderzoek zelf - terwijl deze tegelijkertijd aangeven zelf ook te pesten. In een Canadees onderzoek onder 355 jongeren van 11 tot 14 jaar naar cyberpesten (Cassidy e.a. 2009) worden vergelijkbare opvattingen gevonden. De helft vindt cyberpesten een normaal deel van internetten, en velen vinden het alleen maar woorden en niet schadelijk. Een klein deel van de leerlingen (9%) geeft echter aan wel ernstige problemen te hebben als gevolg van cyberpesten (angst, slechte schoolprestaties, zelfmoord gedachten). Volwassenen vertellen wordt niet gedaan, zeker niet op school (vanwege angst voor wraak en omdat de school toch niets doet).

Het meest wordt het aan vrienden verteld, maar zo'n 25% vertelt het aan niemand. Opmerkelijk is dat de jongeren aangeven dat het cyberpesten thuis gebeurt, maar bijna altijd naar aanleiding van wat er op school gebeurt. Als scholen vriendelijker ('more welcoming') zouden zijn en leerlingen op school beter zouden worden behandeld zou er volgens de leerlingen veel minder (cyber) pesten zijn. Wel of niet volwassenen inschakelen zou kunnen verschillen al naar gelang de leeftijd. Bradshaw en Waasdorp (2009) merken op dat kinderen in het basisonderwijs in het algemeen eerder hulp van ouders en leerkrachten zoeken, in het voortgezet onderwijs zijn dat eerder vrienden of het zelf alleen doen. In het onderzoek naar seksuele intimidatie vonden Ashbaugm en Carnell (2008) dat meisjes het eerder aan iemand vertellen – en eerder stop zeggen -, terwijl jongens het zelf proberen op te lossen – meer dan meisjes door het te negeren. In een onderzoek onder Duitse jongeren van 10 tot 16 jaar onderzochten Hampel e.a. (2009) ook de manieren waarop jongeren omgaan met pesten en of de negatieve effecten van gepest worden samenhangt met de manier van reageren. Duidelijk uit hun gegevens is dat de ene leerling de andere niet is. Zij onderscheiden vier slachtoffergroepen: geen slachtoffer, alleen slachtoffer van relationeel pesten, alleen slachtoffer van direct pesten (fysiek en verbaal), slachtoffers van relationeel en direct pesten. Ook bij de pesters zijn er vier groepen te onderscheiden. Zo'n 30% van de leerlingen hebben te maken met pesten op school en zowel pesters als gepesten hebben meer probleemgedrag. Negen verschillende reacties op pesten worden onderscheiden:

- Probleem gerichte reacties: controle van de situatie, positieve zelf instructie en zoeken van sociale steun
- Emotie gerichte reacties: minimaliseren, ergens anders aan denken,
- Slechte reacties: passief vermijden, niet van je af kunnen zetten, agressie, niet kunnen negeren.

Hoewel de effecten niet heel groot zijn, maken de gegevens duidelijk dat de manier van reageren van kinderen verschilt en dat er bij zowel de pesters als bij de gepesten verschillen zijn in hun psycho-sociale problemen (anti-sociaal gedrag, slechte woede beheersing, emotioneel verdriet en negatief zelfbeeld). In hoeverre deze problemen het gevolg of de oorzaak zijn van het pesten en gepest worden, valt op grond van hun onderzoek niet te zeggen.

Hoe jongeren pesten zien, ervaren en hoe ze er op reageren, wijkt dus af van het simpele beeld van veel professionals en andere volwassenen. De bevinding dat zowel pesters als gepesten uiteenlopende psycho-sociale problemen hebben en op verschillende manieren omgaan met gepest worden, helpt begrijpen waarom het zo moeilijk is om op school iets tegen pesten te doen: het veranderen van opvattingen,

omgaan met sociale problemen en veranderen van psycho-sociale problemen is niet echt eenvoudig - en vergt voor sommige leerlingen een individuele aanpak op maat.

### *Sociale steun*

Uit de gegevens van leerlingen zelf blijkt het zoeken van steun bij anderen (vrienden en volwassenen) een manier te zijn om met pesten om te gaan. Kilpatrick e.a. (2006) onderscheiden in een review van de beschikbare bevindingen vier soorten sociale steun van verschillende personen in het sociale netwerk (ouders, leerkrachten, leeftijdgenoten):

- Emotioneel (vertrouwen, empathie en zorg)
- Instrumenteel (tijd en middelen)
- Beoordeling (evaluatieve feedback)
- Informatief (advies en kennis of vaardigheden leren)

Sociale steun van alle vier soorten blijkt voor kinderen en adolescenten op vele manieren belangrijk te zijn. Specifiek voor pesten blijkt dat gepesten in het algemeen minder sociale steun ervaren. Pesters ervaren alleen minder sociale steun van volwassenen en relatief veel sociale steun van leeftijdgenoten. Niet-gepeste leerlingen hebben meer vrienden en praten meer met de leerkracht. Als er meer sociale steun van de leerkracht is, wordt er minder verbaal gepest. Sociale steun van vooral ouders en leerkrachten lijken een buffer te vormen tegen de negatieve effecten van pesten. Meisjes lijken (in sommige landen) eerder sociale steun te zoeken dan jongens, jongere kinderen eerder dan oudere. De conclusie van Kilpatrick e.a. is dat sociale steun op school aanwezig moet zijn en dat leerlingen die moeten kunnen gebruiken – overeenkomend met eerder beschreven opvattingen van leerlingen dat op een ‘leerlingvriendelijke’ school minder gepest zal worden. Uit hun analyse van zes geselecteerde anti-pest programma’s blijkt dat geen van de programma’s sociale steun systematisch gebruikt. Wel gebruiken ze allemaal elementen van sociale steun.

### *Opvattingen van schoolleiders*

Uit de review van Farrington en Tfofi blijken duur en intensiteit van de training van leerkrachten factoren te zijn die een relatie hebben met de effectiviteit van een programma. Bij leerlingen in het voorgezet onderwijs blijken volwassenen (de school) niet hoog te scoren als het gaat om iets aan pesten te doen. Hoe kijken schoolleiders aan tegen pesten en de aanpak ervan door leerkrachten? Schoolleiders bepalen in het algemeen de keuze voor wel of niet gebruiken van een anti-pest programma. Hun opvattingen zijn dus in het bijzonder van belang. Door Dake e.a. (2004) is onder een representatieve steekproef schoolleiders van basisscholen in de

VS een survey-onderzoek gedaan naar de relatie tussen de opvattingen van de schoolleiders en de mate waarin essentiële activiteiten van een schoolbrede anti-pest aanpak worden gebruikt. Als uitgangspunt namen zij drie essentiële activiteiten van het Olweus programma: 1. Wordt bij leerlingen de mate van pesten gemeten; 2. Heeft de school een ‘voorkom pesten commissie’; 3. Heeft de school een bijeenkomst voor leerlingen, ouders, leerkrachten en leden van de lokale gemeenschap om de bewustwording van pesten en anti-pest aanpakken te vergroten. De mate waarin elk van deze drie activiteiten voor de eigen school wordt uitgevoerd, wordt gemeten met zeven stadia –niet over gedacht, er over denken, bezig zijn om het te doen, een keer gedaan, regelmatig doen en ooit gedaan, maar nu niet meer. Deze stadia zijn ontleend aan de organisatieliteratuur. Wat betreft de aanpak van pesten zien de schoolleiders maatregelen na het pesten, zoals ouders informeren, praten met pester en gepeste en disciplinaire maatregelen als meest effectief. Preventieve activiteiten in de schoolomgeving zien zij als minst effectief. Dit in tegenstelling tot de wetenschappelijke literatuur, waarin juist een schoolbrede aanpak wordt gezien als (enige) effectieve manier. Schoolleiders die zelf een anti-pest training hebben gedaan, zien preventieve aanpakken eerder als effectief. Uit de steekproef blijkt dat de drie elementen van een schoolbrede preventieve aanpak slechts op weinig scholen worden uitgevoerd – dit in tegenstelling tot programma’s tegen middelengebruik die op 89 % van de basisscholen worden gebruikt. De mate waarin de drie essentiële elementen worden gebruikt (in termen van de zes stadia) is gerelateerd aan de ingeschatte omvang van pesten (zowel de omvang op de eigen school, als de omvang landelijk). Naarmate op een school de essentiële kenmerken meer worden uitgevoerd ziet de schoolleider minder barrières. In het algemeen zien de schoolleiders niet zoveel barrières voor de drie activiteiten, de meest genoemde zijn minder prioriteit in vergelijking met andere problemen, gebrek aan training, of gebrek aan middelen. Opvallend is dat slechts twee van de 378 schoolleiders inschatten dat de omvang van pesten op de eigen school groter is dan gemiddeld op de andere basisscholen in de VS. De inschatting van de omvang op de eigen school is met gemiddeld 3,07 per maand ook wel erg laag in verhouding tot de 120 per maand die op een school van zo’n 445 leerlingen naar voren komen uit landelijke cijfers over de omvang pesten in de VS.

### *De school als geheel*

In het algemeen wordt in navolging van Olweus een schoolbrede aanpak met actieve inzet van alle betrokkenen gezien als de enige manier om pesten effectief aan te pakken – zoals ook blijkt uit de review van Farrington en Ttofi. Maar wat maakt dat een school in staat is om zo’n schoolbrede aanpak ook werkelijk waar te maken?

Coyle (2008) heeft die vraag beantwoord aan de hand van informatie uit een casestudy van een school. Uit de door haar bestudeerde literatuur is duidelijk dat er voldoende onderzoeksgegevens zijn en er dus brede overeenstemming is dat de cultuur van de school een belangrijke rol speelt bij verandering van de school en de implementatie van een programma. In het algemeen gaat het daarbij om een schoolcultuur gericht op leren met goede contacten tussen leerling en leerkracht, saamhorigheidsgevoel, en aandacht voor het welzijn van leerlingen. Sommigen menen zelfs dat onderzoek zich uitsluitend moet richten op dergelijke schoolkenmerken – en niet meer op individuele of programma kenmerken. Coyle heeft haar vraag toegespitst op de kenmerken van de schoolcultuur die van belang zijn bij de implementatie van een aangetoond effectief programma – het Olweus programma. De (high) school is het eerder, ten tijde van het onderzoek negen jaar geleden, niet gelukt om zo'n aanpak in te voeren. Na een schietincident (drie jaar eerder), is het nu wel succesvol in het implementeren van het Olweus programma. Uit de gegevens van verschillende betrokkenen blijkt dat vooral twee factoren de eerdere implementatie bemoeilijkten: het niet openstaan in de lokale gemeenschap voor verandering en de omvang van de school die maakte dat leerkrachten van mening waren dat de dagelijkse relaties met de leerlingen niet echt konden worden verbeterd. Factoren die de implementatie vergemakkelijkten zijn: programma-integriteit (vasthouden aan de kern van het programma); een gemeenschappelijke taal om over pesten te praten; de gedeelde norm dat pesten niet wordt getolereerd (op elk incident reageren); realistische verwachtingen over implementatie en effecten (niet direct); een 'warme' schoolcultuur (met zorg, samenwerking en onderlinge banden); gerichtheid op leren; en onderwijskundige werkvormen en structuren die zowel leren als de implementatie ondersteunden.



## 3 Keuze voor een specifieke aanpak

Op grond van welke overwegingen en kennis komen scholen tot de keuze voor een specifieke aanpak van pesten? De oordelen van schoolleiders en leerkrachten over deze vragen worden hier beschreven. Bij de schoolleiders lag het accent meer op het schoolniveau, bij de leerkrachten op het klasniveau. Beoogd werd inzicht te krijgen in hoeverre scholen zich bij de keuze van een methode laten leiden door de beschikbare kennis en inzichten over de effectiviteit van aanpakken. Het gaat daarbij om aanpakken op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Pestbeleid is immers vaak onderdeel van een breder beleid gericht op het stimuleren van de sociaal-emotionele ontwikkeling.

In het navolgende worden eerst de opvattingen van de schoolleiders beschreven, daarna die van de leerkrachten. De informatie uit de eerste en tweede gesprekronde is daarbij samengenomen.

### 3.1 Schoolleiders

#### 3.1.1 Aanleiding

Een van de schoolleiders van een school die al langer werkt met Leefstijl geeft als aanleiding voor het aanschaffen van een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling drie aspecten:

- het oordeel van de Inspectie, waarbij sociaal-emotionele ontwikkeling als speerpunt voor de school werd genoemd;
- het gedrag van een aantal leerlingen;
- en de visie van de school: men richt zich op een veilig klimaat, pedagogische warmte.

Voor een van de beginnende scholen was de aanleiding voor het invoeren van Leefstijl dat

- men “de neuzen één kant op” wilde hebben, alle leerkrachten dezelfde aanpak wilde laten hanteren rond sociaal-emotionele ontwikkeling.

Bij een andere beginnende school was er tevoren al een werkgroep samengesteld

- om de visie van de school te ontwikkelen, waarbij ook nagegaan werd aan welke ontwikkelingsaspecten meer aandacht besteed moest worden.

Bij de derde beginnende school was men vastgelopen in de aanpak van problematisch gedrag, ‘SOVA in de klas’ bood geen oplossing.

De vraag of de wens iets te doen tegen pesten een rol speelde bij de beslissing een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling aan te schaffen, werd door slechts één school volmondig met ‘ja’ beantwoord, en door één school met ‘nee’: ‘Nee, het belangrijkste was ‘hoe ga je met elkaar om’ in het algemeen en hoe bereid je kinderen het beste voor op een plaats in de maatschappij.’ Bij de overige scholen speelde de wens iets te doen tegen pesten wel een rol, maar het was geen doorslaggevende factor.

Bij geen enkele school is er in de oriëntatiefase op een nieuwe methode een analyse gemaakt van de (pest)situatie op school. Mogelijke oorzaken en complicerende factoren bij de aanpak van pesten zijn dus niet bij de keuze betrokken.

### 3.1.2 Oriëntatie op nieuwe methode

Door twee scholen is bij oriëntatie op een nieuwe methode informatie gevraagd bij andere scholen of schoolleiders. Dit is bijvoorbeeld gebeurd door voorlichting door de Leefstijlcoördinator van een andere (zuster)school. Drie scholen hebben de website Pestweb geraadpleegd, twee de website Veilige School, twee die van SLO. Geen enkele school heeft de Keuzegids Sociale Competenties of de Databank Effectieve Interventies van het NJI geraadpleegd. Ook andere bronnen op internet dan bovengenoemde bleken gebruikt te zijn door scholen. Vaktijdschriften of wetenschappelijke publicaties, en de schoolbegeleidingsdienst vormden elk voor één school de informatiebron bij de oriëntatie op een nieuwe methode.

Scholen kunnen door verschillende personen of instellingen ondersteund worden bij het kiezen van een specifieke aanpak of methode. Dit bleek slechts bij twee scholen het geval: ondersteuning vond plaats door de schoolbegeleidingsdienst, en door de Leefstijlcoördinator van een school waarmee samengewerkt werd.

Op de twee ervaren scholen zijn geen andere methoden uitprobeerde of vergeleken. Twee startende scholen hebben De Vreedzame School serieus in overweging genomen. Een van deze scholen had al ervaring met SOVA-kaarten en ‘Beter omgaan met jezelf en de ander’.

De derde startende school had een aantal jaren geleden ‘Sova in de klas’ aangeschaft, maar was daar niet tevreden over. De school die De Vreedzame School overwogen had, vond uiteindelijk dat Leefstijl beter bij het team en de school paste dan de Vreedzame School. Men verwachtte dat De Vreedzame School ‘te ingrijpend’ zou zijn. Daarbij stond de naam van deze methode de school minder aan.

### *Kennis van noodzakelijke voorwaarden*

Was er vóór de scholen met Leefstijl gingen werken iets bekend over de noodzakelijke voorwaarden om het programma Leefstijl goed uit te voeren? Bij de twee ervaren scholen was daar niets over bekend. Volgens een van de schoolleiders speelde dat nog niet zo in de tijd dat men met Leefstijl ging werken (vijf en acht jaar geleden). Voor de startende scholen lijkt dit bekender terrein. Alle drie de scholen verwijzen ernaar dat die kwesties duidelijk werden tijdens de studiedagen voorafgaand aan de invoering van Leefstijl. Op een school heeft de commissie die zich binnen de school met Leefstijl bezighoudt daarnaast het team verslag gedaan over de noodzakelijke voorwaarden bij de uitvoering van het programma.

### *Verwachtingen van de effecten van Leefstijl*

Bij de keuze van een methode is het ook van belang te overwegen welke effecten verwacht worden van het werken met de methode. De schoolleiders van de beginnende scholen verwachten dat de leerlingen door het werken met Leefstijl beter met elkaar leren omgaan, meer inzicht in en begrip hebben voor hun eigen gedrag en dat van medeleerlingen, en leren zich vrij uit te laten over anderen en zichzelf en zich voor te bereiden op het voortgezet onderwijs..

De ervaren scholen hebben uiteraard al meer zicht op de te verwachten effecten. Beide scholen vinden Leefstijl een effectieve methode om pesten op school aan te pakken. De leerlingen (met name de oudere) houden meer rekening met elkaar. De uitgewerkte Leefstijlthema's passen bij de belevingswereld van de leerlingen. Zij leren gedrag onder woorden te brengen. Sommige leerlingen leren echter wel het gedrag te benoemen, maar zij voeren dat zelf niet door.

### **3.1.3 Doorslaggevende factoren bij de keuze**

De vraag wat de doorslag gegeven heeft bij de keuze van Leefstijl levert een reeks kenmerken op. Genoemd worden het enorme enthousiasme bij andere gebruikers en de ontwikkelaars en de tweedaagse Leefstijltraining. Ook de bruikbaarheid in de praktijk, de effectiviteit, de mogelijkheden Leefstijl structureel te gebruiken en met name in de onderbouw in aansluiting op Piramide (VVE) zijn belangrijke aspecten. Een startende school zegt voor Leefstijl gekozen te hebben vanwege de positieve benadering. Verder vindt men de Energizers alsmede de begeleiding in de vorm van studiedagen goed. De 'structuur', dat wil zeggen de toepasbaarheid van het programma binnen de school, de afwisseling in het programma, de inpasbaarheid in het bestaande schoolcurriculum, worden door een tweede school genoemd. De derde startende school vindt het voordeel van Leefstijl dat er een link is naar de ouders, en

dat er gewerkt wordt met thema's door de hele school, en dat Leefstijl aantrekkelijk is voor de leerlingen.

Overigens was de keuze voor Leefstijl op alle scholen gebaseerd op een teambeslissing.

Bij die keuze was de effectiviteit van het programma slechts bij één van de scholen géén factor. Bij de andere scholen geeft men als toelichting bij deze vraag dat er met andere scholen gesproken is over de ervaringen, dat de methode een preventief karakter heeft, en het feit dat er sprake is van een doorgaande lijn, omdat Leefstijl ook in het voortgezet onderwijs gebruikt wordt.

## **3.2 Leerkrachten**

### **3.2.1 Keuze van de methode Leefstijl**

Hoewel dit onderwerp vooral besproken is met de schoolleiders, hebben op één school ook de leerkrachten informatie gegeven over het kiezen van de methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling. Het kiezen van de methode is op de betreffende school systematisch aangepakt. Na oriëntatie op het beschikbare aanbod zijn vier methoden geselecteerd: De vreedzame school, Kanjertraining, Alternatieve denkstrategieën (PAD), en Leefstijl. Over die methoden zijn presentaties op school geweest voor het hele team. Ook zijn er zichtzendingen van alle methoden bekeken. Op grond van vragenlijsten onder de leerkrachten zijn criteria opgesteld. Daarmee zijn de vier methoden beoordeeld. Belangrijke criteria waren dat het goed te integreren moest zijn (in de tijd, bijvoorbeeld goed te vertalen naar kerst), en het moest weinig voorbereidingstijd kosten (de methode moest zichzelf wijzen). Leefstijl voldeed het best aan de geformuleerde criteria.

### **3.2.2 Verwachtingen van de effecten van Leefstijl**

Bij de keuze van een methode is het ook van belang te overwegen welke effecten verwacht worden van het werken met de methode.

Uit de interviews met de leerkrachten komt het volgende naar voren. Leerkrachten van alle vijf bij het onderzoek betrokken scholen zien Leefstijl als een methode voor sociale vaardigheden, die niet expliciet gericht is op pesten. De leerkrachten zien Leefstijl duidelijk als een basis, een methode waarmee preventief gewerkt kan worden. Het gaat erom dat de leerlingen elkaar op een andere manier benaderen. Daardoor kun je pesten voorkómen. Rond pesten zijn wel allerlei materialen beschikbaar, maar die zijn niet tot een methode verwerkt. Dat vinden de leerkrachten het goede aan Leefstijl. 'Eigenlijk proberen we pesten voor te zijn, door van kleuter

af aan te leren hoe je met elkaar omgaat. Hoe vraag je dingen aan een ander? Hoe laat je iemand stoppen als je iets niet prettig vindt? Hoe begrenst je de ander?



## 4 Pesten

Bij de meeste scholen speelde de wens om iets tegen pesten te doen een rol bij de keuze voor Leefstijl, niet altijd als doorslaggevende factor, maar het is wel van invloed.

Omgaan met pesten wordt vaak gezien als een van de aspecten van een breder beleid dat is gericht op het stimuleren van de sociaal emotionele ontwikkeling. Daarom besteden we in dit hoofdstuk aandacht aan de wijze waarop de scholen omgaan met pesten. In welke mate vormt pesten een probleem op de vijf basisscholen, hoe wordt er met pesten omgegaan en welke relatie wordt er met Leefstijl gelegd?

Eerst beschrijven we de opvattingen van schoolleiders, daarna die van de leerkrachten.

### 4.1 Schoolleiders

#### 4.1.1 Pesten in de praktijk

De meeste schoolleiders zien pesten op hun school wel als probleem, maar niet als een heel groot probleem (meestal 4 op een schaal van 1 tot 7). Op basisscholen in het algemeen is het probleem pesten volgens de schoolleiders gelijk aan of in geringe mate groter dan op de eigen school. Maandelijks wordt ongeveer één incident bij de schoolleiders gemeld. Hoewel drie scholen in sociaal zwakke buurten in grote steden staan, is er slechts één school waar geweld of dreiging in de nabijheid van de school ervaren wordt.

#### 4.1.2 Aspecten die een rol spelen bij pesten

Bij pesten op school spelen volgens de schoolleiders verschillende aspecten een rol.

- Gedrag en houding van de leerling zelf. Dominant en overheersend gedrag zou vaak een oorzaak voor pesten zijn;
- De ouders en de opvoeding thuis (op één schoolleider na). Een van de schoolleiders licht toe: “De school heeft leerlingen uit een sociaal zwakkere en sterkere wijk. Leerlingen uit de zwakkere wijk veroorzaken meer pestincidenten, omdat ze minder gewend zijn aan overleggen. Ze worden door hun ouders minder gestimuleerd tot gewenster sociaal gedrag. Dit zijn kinderen die veel op straat hangen, meer aan hun lot worden overgelaten. Leerlingen uit

de betere buurt zijn meer gewend om conflicten te beredeneren. De twee benaderingen botsen af en toe”;

- De buurt waarin de school staat wordt door alle drie beginnende scholen genoemd, en niet door beide andere scholen;
- Maatschappelijke omstandigheden zoals werkloosheid of ziekte spelen volgens twee beginnende scholen een rol bij ontstaan van pesten op school (één schoolleider kan geen antwoord geven), de twee ervaren scholen vinden dat dit aspect geen rol speelt;
- Omstandigheden op school als aspect bij pesten speelt op sommige scholen wel een rol, op andere niet. Een van de schoolleiders noemt de samenstelling van de groep een factor. “Ja, bijvoorbeeld groepssamenstelling. Het kan gebeuren als leerlingen van groep 1/2 naar groep 3 gaan. Hoewel dit met veel aandacht gebeurt, kan het toch zo zijn dat de samenstelling niet goed is”;
- Ervaring en gedrag van de leerkracht wordt door alle schoolleiders als een factor gezien. Veel schoolleiders geven een toelichting op hun oordeel. “*Ja, sommige leerkrachten schatten niet altijd goed in dat ze er meer tijd aan moeten besteden, zodat een conflict blijft broeien*”; ‘Sommige leerkrachten bagatelliseren ten onrechte pestincidenten. Het komt wel voor dat oudere leerkrachten hier te gemakkelijk mee omgaan. Het ontbreekt jongere leerkrachten wel aan ervaring om efficiënt op pesten te reageren.’ Een andere schoolleider is ook minder positief over de aanpak van oudere leerkrachten: ‘Vooral oudere leerkrachten (40-50 jaar) kunnen zich lastig verplaatsen in de problematiek van de kinderen en de gewenste aanpak daarvan’.

#### 4.1.3 Aanpak van pesten

Volgens alle schoolleiders is er op hun school een pestbeleid, al dan niet op papier. Dat betekent in de meeste gevallen dat er een pestprotocol is, of een pestmap, of actiepunten, of mondelinge afspraken over wat te doen in voorkomende gevallen. Op enkele scholen wordt het beleid op korte termijn herzien omdat het niet meer actueel is, of niet specifiek genoeg of omdat er nog geen relatie met Leefstijl wordt gelegd. Een van de schoolleiders wil in het kader van het anti-pestbeleid een protocol gewenst gedrag waarin ook naar leefstijl wordt verwezen. Op één school wordt eerst Leefstijl geïmplementeerd en dan wordt bezien wat dat betekent voor aanvulling of herziening van het pestbeleid.

Opvallend is dat de schoolleiders naast Leefstijl geen methode noemen, maar vooral praktische aanpakken. Beide scholen met veel ervaring met Leefstijl noemen het gebruik van de methode Leefstijl: als preventieve aanpak van pesten, en om de

rollen en verantwoordelijkheden van pester, gepeste, en omstander te betrekken bij het incident. Een van de scholen noemt het belang van duidelijkheid, consequentheid en strengheid naar leerlingen en ouders als factor bij de effectieve aanpak van pesten.

De schoolleiders van de drie scholen die dit schooljaar begonnen zijn met Leefstijl, noemen verschillende aspecten van hun aanpak. Een school benadrukt het belang aandacht te hebben voor de grijze massa, naast pester en gepeste, en onmiddellijk aandacht te besteden aan een (dreigend) incident ('storing gaat voor'). Een tweede school zegt dat het afhankelijk is van het incident en van de leerkracht hoe er ingegrepen wordt. De derde school benadrukt het belang van praten met de betrokkenen, alleen straffen heeft geen zin. Als pesten ook buiten de school plaatsvindt, wordt ook met de ouders gepraat.

#### 4.1.4 Pesten en leefstijl

In de tweede ronde is de schoolleiders gevraagd of de keuze voor leefstijl betekent dat de school daarmee een anti-pest beleid voert. Eén schoolleider vindt dat met de keuze voor de methode Leefstijl ook een anti-pestbeleid wordt gevoerd. Door Leefstijl is er nu volgens hem structureel aandacht in de school voor hoe kinderen met elkaar en met leerkrachten omgaan. In alle groepen leren de kinderen zich te uiten, leren ze zich te realiseren wat hun gedrag of gebeurtenissen betekenen voor andere kinderen. *'Omdat het structureel is, is het ook preventief'*. Leefstijl wordt op deze school niet alleen preventief maar ook curatief ingezet. Als er gepest wordt, dan wordt in de aanpak ervan aangesloten bij de uitgangspunten van Leefstijl.

De andere schoolleiders vinden niet dat de keuze voor Leefstijl inhoudt dat zij daarmee een anti-pestbeleid voeren. Zij vinden wél dat Leefstijl past bij een anti-pestbeleid, omdat het gaat over gewenst gedrag. Zij vinden dat de methode Leefstijl een breder terrein bestrijkt dan alleen anti-pest, het is ook opvoeden in waarden en normen, burgerschap, het is een manier van omgaan met elkaar. Bovendien voorkomt Leefstijl pesten niet, zo zeggen zij. *'Leefstijl is niet toereikend. Het is niet zo dat als je Leefstijl toepast, pesten dan niet meer voorkomt'*. Voor een anti-pestbeleid is meer nodig dan alleen de methode Leefstijl. Daarbij denkt men niet zozeer aan andere methoden, maar bijvoorbeeld aan een protocol gewenst gedrag of iets waar men nog naar op zoek is. Andersom vindt men ook dat een goed anti-pestbeleid meer omvat dan alleen een pestprotocol. *'Alleen een pestprotocol is ook niet voldoende. We hadden behoefte aan een meer structurele manier om met de kinderen te praten over respect, vertrouwen, je gevoel uiten'*

In het tweede gesprek is ook gevraagd naar de invloed van Leefstijl op de aanpak en frequentie van pestincidenten. Alle vijf schoolleiders geven aan dat Leefstijl invloed heeft op de manier waarop er op school met pesten wordt omgegaan. Het meeste belangrijke vinden de schoolleiders dat leerkrachten bij pestincidenten door Leefstijl een eenduidige reactie en aanpak hebben, dezelfde handvatten hebben om pester en gepeste aan te pakken. De aanpak van leerkrachten is niet meer ad hoc, van incident naar incident, maar structureel volgens een bepaalde manier van met elkaar omgaan. Zo mogelijk proberen leerkrachten naar thema's van Leefstijl terug te koppelen: *'daarover hebben we het bij Leefstijl gehad, denk aan wat je daar geleerd hebt'*.

Of door het gebruik van de methode Leefstijl ook het aantal pestincidenten is afgenomen, daarover vinden de meeste schoolleiders het moeilijk harde uitspraken te doen. Van de startende scholen vermoeden twee schoolleiders dat het aantal pest incidenten op hun school wel verminderd is door Leefstijl, maar ze kunnen het niet hard maken en zeggen erbij dat er daarvoor al niet veel gepest werd op hun school. De derde schoolleider ziet wel degelijk een aanzienlijke afname in het aantal pestincidenten door Leefstijl. Voor de school met de methode begon waren er enorme problemen met het gedrag van leerlingen onderling en naar de leerkrachten toe. Al na een jaar kan worden geconstateerd dat er nauwelijks nog wordt gepest. Hij vermoedt dat leerkrachten door Leefstijl vaardiger zijn geworden in het aanbieden van omgangsmanieren en kinderen er meer bij stil staan wat hun gedrag voor anderen kan betekenen. Op deze school wordt gewerkt met een registratiemethode voor de sociaal emotionele ontwikkeling dat twee maal per jaar wordt ingevuld. Aan de resultaten daarvan is een duidelijke verbetering te zien, volgens de schoolleider.

Van de twee ervaren scholen zegt één directeur dat het aantal pestincidenten op zijn school gering is, en dat volgens zijn team Leefstijl daar een belangrijke bijdrage heeft geleverd. De school kan dat echter niet hard maken. Deze schoolleider vermoedt dat leerkrachten alerter zijn op pesten en omdat Leefstijl wekelijks wordt op het rooster staat, wordt voorkomen dat middelen pas worden ingezet als het te laat is.

De andere directeur ziet veel incidenten op zijn school en kan niet zeggen dat het aantal sinds hij op de school werkt (2 jaar) is afgenomen omdat of doordat de school met LS werkt. *'Om dat voor elkaar te krijgen zetten we in op Leefstijl, protocol gewenst gedrag en commitment van de ouders'*.

#### 4.1.5 Registratie van pestincidenten

Op twee van de drie beginnende Leefstijlscholen worden incidenten systematisch vastgelegd, op een ervaren school af en toe. Registratie gebeurt door leerkrachten en zonodig door de directie, of door de IB-er in het groepshandelingsplan. Daarbij

wordt de aard van het pesten en de persoon van pester en gepeste vastgelegd, al zegt een van de schoolleiders dat er meer aandacht voor de pester is dan voor de gepeste. Op een van de scholen ligt de verantwoordelijkheid in eerste instantie bij de leerkrachten, zonodig (in ernstige gevallen) wordt de schoolleider geïnformeerd. Zou er ooit sprake zijn van een schorsing, dan zou dat ook bij het bestuur gemeld moeten worden. Op de andere school worden alle incidenten gemeld bij de IB-er. De drie scholen waar incidenten niet of nauwelijks worden vastgelegd, geven als reden dat het geen prioriteit heeft omdat er te weinig (ernstige) pestincidenten aan de orde zijn. Als er meer gepest zou worden, zou men meer aandacht besteden aan registratie.

#### 4.1.6 Rol ouders

Als een leerling gepest is, nemen de ouders vaak zelf al contact op, maar dat komt weinig voor. Daarbij doet zich regelmatig de vraag voor wat pesten eigenlijk is: alleen last hebben van een andere leerling wordt niet als pesten beschouwd.

Hoe er gecommuniceerd wordt hangt van de ernst van de situatie af. In de meeste gevallen bestaat er rond een pestincident contact tussen de ouders en de leerkracht. Soms blijft het daarbij, in ernstiger situaties worden de ouders uitgenodigd voor een gesprek. Daarna schakelt de leerkracht zonodig de IB-er of de schoolleider in.

Als het incident ernstig is, worden de ouders op een van de scholen geïnformeerd conform het pestprotocol, dat de school vanuit het bestuur verplicht gebruikt. Opgemerkt wordt dat ernstige incidenten zich uiterst zelden voordoen.

Ouders werken meestal mee aan de voorgestelde maatregelen na een pestincident. Alle scholen melden dat het nauwelijks voorkomt dat ouders dat niet doen. Op slechts één school is in de afgelopen anderhalf jaar één leerling voor enkele dagen geschorst. Mocht de situatie zich voordoen, dan kan overwogen worden een leerling in een andere groep te plaatsen, of het bestuur te informeren. Een van de schoolleiders merkt op dat het als de thuissituatie van de leerling daar aanleiding toe geeft, schoolmaatschappelijk werk of het Meldpunt Kinder mishandeling ingezet kan worden.

De vraag of er sinds de invoering van Leefstijl iets veranderd is in de communicatie met ouders, wordt door een van de schoolleiders van een ervaren scholen positief beantwoord. Op deze school wordt al acht jaar gewerkt met Leefstijl, dus is het lastig na te gaan, *'maar daarvoor was het bestrijden van pesten vooral 'brandjes blussen'.* Met Leefstijl is dat heel anders, met name door de Leefstijlouderavond. *Door zo'n bijeenkomst verlopen de contacten met de ouders over de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen veel gemakkelijker. Dit werkt preventief*

*bij pesten.’ De andere ervaren schoolleider heeft alleen vermoedens, hij veronderstelt dat men strenger en duidelijker is geworden naar ouders. Van de scholen die dit schooljaar begonnen zijn met Leefstijl, noemt een van de schoolleiders de toename van informatieoverdracht. ‘Ouders horen via de nieuwsbrief welke onderwerpen met Leefstijl behandeld worden. Per groep wordt aan de ouders gepresenteerd wat Leestijl inhoudt’. Een school die nog geen wijzigingen ziet, heeft wel plannen om ouders te betrekken: ‘Binnenkort is er een ouderavond in verband met de invoering van Leefstijl. Hierop wordt gepresenteerd wat Leefstijl inhoudt. Ouders gaan dingen doen die ook met de kinderen gedaan worden. Verder wordt ingegaan op wat van de ouders verwacht wordt. We weten nog niet precies hoe de invulling van de avond wordt’.*

## **4.2 Leerkrachten**

### **4.2.1 Omschrijving van pesten**

Pesten wordt door verschillende leerkrachten een erg groot woord genoemd. *‘Plagen is er altijd, echt pesten komt niet zo vaak voor. Kleine dingen heb je altijd wel’.* Scholen spreken van pesten als iemand structureel dingen doet die hij of zij zelf ook niet leuk zou vinden. Een criterium is ook dat de ander er onder lijdt, dat het kind er diep door geraakt wordt. Tijdens het tweede interview plaatsen de leerkrachten een kanttekening bij de afgrenzing: *‘Je kunt je afvragen waar de grens ligt voor pesten. Wat zie je wel, wat niet? Pesten komt overal voor, maar wanneer is het echt pesten? Op school is men er wel alert op. Als een kind niet gelukkig lijkt is dat een teken dat het niet goed gaat’.* Er wordt benadrukt dat er altijd een context is, verschillende kanten van het verhaal zijn. *‘Bij de vraag waar plagen overgaat in pesten speelt veel mee. Sommige leerlingen vinden de opmerking ‘Nee, je mag niet meedoen’ al pesten. Het is pas pesten als een kind zich niet veilig voelt, als het niet kan uitspreken wat er gebeurt, als het hindert bij andere bezigheden, de ontwikkeling belemmerd wordt. Als het kind weerzin krijgt tegen school en het gevoel heeft niet gehoord te worden’.* Kinderen moeten soms nog leren waar de grens ligt in de omgang met anderen. *‘Plagen in de vorm van een grapje is iets anders dan plagen zonder meer. Wij besteden aandacht aan dat onderscheid: Jij zegt dat je het een leuk grapje vond, maar kijk eens naar zijn gezicht, denk je dat hij het ook een grapje vond?’* Soms komt het ook van de ouders: *‘Ouders blazen dingen op: een moeder die vond dat haar kind niet in een tafelgroepje bij een bepaalde leerling kon, omdat er sprake was van pesten. Na gesprekken bleek dat er helemaal geen probleem was tussen beide leerlingen, en ook moeder vond het ineens geen probleem meer’.*

#### 4.2.2 Pesten in de praktijk

De meeste leerkrachten zien pesten op basisscholen als geheel zeker als een probleem, al vinden de leerkrachten van één school het moeilijk te beoordelen, omdat het pesten zo ingewikkeld ligt. Op verschillende scholen wordt het pesten in context geplaatst: *‘In een nette buurt waar alles vanzelf gaat, is iets al gauw een probleem’* en *‘Het concentreert zich in de grote steden, zeker waar veel culturen samenkomen’*.

Volgens leerkrachten van een van de scholen wordt het probleem pesten erg opgeblazen in de media. Andere leerkrachten formuleren het iets meer gelaten:

Op de eigen school komt pesten volgens leerkrachten wel voor, maar het is meestal geen probleem. Het is volgens de leerkrachten ook minder het geval dan op andere scholen. Verder geven leerkrachten aan dat kenmerken van het kind en het eigen gedrag van leerkrachten een rol spelen: *‘Bij onze leerlingen is er sprake van een slechte gezinssituatie, slechte huisvesting, slechte buurt. Ook jonge kinderen hebben al geleerd zich een beetje af te schermen voor nare dingen’*. *‘De school staat niet in een prettige buurt, dus je zou pesten kunnen verwachten. Maar door de manier waarop het team ermee omgaat valt het wel mee, er wordt in het team besproken wat er niet goed gaat’*. *‘Op deze school is er veel onderling contact, het wordt meteen in de groep besproken als er iets is’*.

Het pesten binnen de eigen groep valt mee volgens de leerkrachten, zeker niet meer dan gemiddeld. Het zijn soms incidenten. Ook hier kunnen kenmerken van het kind zelf en de houding van de docent een rol spelen. Zo vertelt een docent dat er in groep 8 sprake is van pesten in een situatie waarin een leerling niets terugdoet, of van een leerling die gepest wordt maar zelf ook pest. Andere leerkrachten benadrukken de factor groepsdynamiek, en het handelen van de docent: *‘Of er sprake is van pesten ligt aan het soort groep, de samenstelling, hoe ze met elkaar omgaan, of ze rekening met elkaar houden’* en *‘Pesten komt wel voor in de groep, maar het wordt ook meteen gesignaleerd en besproken’*. Leerlingen komen het ook aan de leerkracht vertellen als een andere leerling onaardige dingen heeft gezegd.

Het is volgens de geïnterviewde leerkrachten niet zo dat er in de lagere groepen niet gepest wordt. Wel was er vorig jaar een ‘echte pester’ in groep 3, maar met het betreffende kind ontwikkelde zich op meer terreinen niet goed, het pesten was deel van een groter probleem.

De vorm van pesten verschilt wel tussen groepen. Kleuters plagen af en toe, dat hoort bij grenzen verkennen, en is ook gemakkelijk om te buigen. De vorm waarin gepest wordt, is vanaf groep 4 ernstiger. Leerlingen veranderen, zij willen zich meer

positioneren als ze ouder worden. In de hogere groepen heb je er minder zicht op, je weet niet altijd wat er gebeurt. Van sommige kinderen voel je als docent intuïtief aan dat het een risicokind is. Toen in groep 8 een jongen echt gepest werd, kwam dat wel uit, omdat een vriendje het kwam vertellen.

Of er op een specifieke school gepest wordt hangt volgens de leerkrachten van een van de scholen van veel dingen af: waar staat de school, hoe groot is de school, hoe is de samenleving, wat voor ouders zijn er, wat doet een team eraan.

#### 4.2.3 Omgaan met pestsignalen

Als er sprake is van pesten of als er gemeld wordt dat er iets gebeurd is krijgt dat in de groepen prioriteit. Hoe pestsignalen of pestincidenten precies worden aangepakt is afhankelijk van wat er gebeurd is, en van de leeftijd van de leerlingen. Op de meeste scholen wordt de leerlingen geleerd dat ze eerst moeten proberen dingen zelf op te lossen. Als dat niet kan, mogen ze naar de leerkracht komen. Leerkrachten bevorderen het zelf oplossen ook aan de hand van de Leefstijl-regel 'Stop, denk, doe'. Leerkrachten herinneren leerlingen zo nodig aan de regel 'Weet je nog?'. Het volgende is een voorbeeld hiervan: *'Als het gaat om iets dat niet fijn is, kunnen leerlingen eerst proberen het zelf op te lossen. Bijvoorbeeld door 'stop' of 'hou op' te zeggen. Stopt het daarmee niet, dan kunnen ze naar de leerkracht komen. Die zal als eerste vragen 'wat heb je er zelf al aan gedaan?'* Als er geschopt of geslagen is, mogen de leerlingen meteen naar de leerkracht komen. Het moet vanzelfsprekend zijn dat dingen bespreekbaar zijn in de groep. *'Als dat niet kan, is het echt fout. Er wordt geprobeerd leerlingen te laten inzien wat je met de ander doet. Hierbij kan een rollenspel gebruikt worden. Maar eerst wordt individueel nagegaan wat er gebeurd is, en wat ieders rol was'*. Dat de leerling vertrouwen heeft in de leerkracht is ook van veel belang. *'Een moeder van groep 4 kwam praten over een probleem van haar kind, het kind durfde het niet zelf te vertellen. Daar schrok ik erg van, leerlingen moeten zich veilig voelen'*.

Veel aandacht wordt besteed aan het helder krijgen wat er gebeurd is, alleen met de betrokkenen of met de hele klas. *'Zo gauw er sprake is van pesten wordt de les stilgelegd. Er wordt met alle betrokkenen gepraat, soms ook met leerlingen uit een andere klas. Je probeert het verhaal helder te krijgen. In ieder geval 'onder ons', soms daarna nog in de klas'*. Of: *'Degenen die het betreft bij elkaar halen. Uitzoeken wat er aan de hand is. Eerst contact hebben met de pester en gepeste, en als er iemand betrokken is uit een andere groep wordt ook met die leerkracht gepraat. Zoiets heeft altijd twee kanten. Soms heeft de gepeste een houding of*

*gedrag waardoor pesten opgeroepen wordt. Om beurten mogen de leerlingen hun verhaal houden. Dat laat zien dat het serieus genomen wordt. Bij het uit elkaar gaan moeten zij iets tegen elkaar zeggen'. Soms helpt het als de leerling na een incident praat met de vorige leerkracht.*

#### 4.2.4 Aanpak van pesten

De leerkrachten geven aan dat de aanpak verschilt, afhankelijk van de situatie. Soms pakt men het vooral preventief aan. *'Er wordt veel aandacht besteed aan sociaal-emotionele ontwikkeling. Er zijn gesprekjes met leerlingen, er zijn schoolbrede regels zoals 'Stop, denk, doe'. Of: 'Als je als leerkracht niet in de gaten houdt of er geplaagd wordt, kán dat pesten worden, maar het hoeft niet. Leerlingen moeten zich bewust worden van wat het voor een ander betekent. Dan ben je een stuk op weg'. Bij de aanpak op school moet ook rekening gehouden worden met de omstandigheden in de gezinnen en thuis. 'Dingen die na schooltijd en in het weekend gebeurd zijn, worden in de klas uitgevochten. Dat wordt dan wel binnen de school opgelost en uitgepraat. De hectiek van de buurt komt weinig binnen de school. De kinderen zien het als twee werelden, school is veilig. Ook ouders ervaren het zo'. Na een concreet incident kan bijvoorbeeld het volgende gebeuren: 'Het incident is besproken met de groep, en daarna hebben de leerlingen aan een Leefstijlblad gewerkt. Je wilt als docent duidelijk maken hoe je wilt dat ze met elkaar omgaan'.*

De aanpak van pesten wordt ook als verantwoordelijkheid van het team gezien. Zo geven de scholen aan dat pestincidenten al snel in het team op tafel gelegd worden, men adviseert elkaar over mogelijke aanpakken. Er zijn ook individuele leerkrachten met specifieke manieren: *'De pleinwacht van deze school heeft manieren om plagen en ruzie aan te pakken, die werken altijd' of 'De leerkracht gymnastiek maakt met bepaalde moeilijke kinderen afspraken, of sluit een contract af'.*

Als goede interventies of aanpakken noemen leerkrachten veel verschillende dingen. Sommige aanpakken verschillen naar intensiteit (eerst praten, als het niet werkt een andere aanpak), andere per leerjaar. Een belangrijk onderscheid dat leerkrachten hierbij maken is dat tussen een preventieve aanpak en de reactie op een incident. De genoemde interventies worden hier puntsgewijs weergegeven.

### *Preventief*

- Signaleren: opletten en ook zien dat er dingen gebeuren. Dingen serieus nemen. Dus aandacht hebben voor kinderen. Uitleggen. In team overleggen, wat spreken we af. Meteen ingaan op dingen die niet goed zijn.
- Heel belangrijk is dat je als leerkracht hoort en ziet wat er in de groep gebeurt, dat de leerlingen niet weggelaten met verkeerd gedrag. Dat geeft voor iedereen een veilig gevoel.
- Ontwikkeling in de gaten houden, als een kind zich onvoldoende ontwikkelt, is er iets aan de hand. Regelmatig een sociale kaart van de groep maken. Hoor en wederhoor. Veiligheid inbouwen en opbouwen. De vinger aan de pols houden, altijd na enkele weken kijken of het werkt en niet denken dat het wel afgelopen zal zijn.
- Als het kind zich niet veilig genoeg voelt om te zeggen wat er gebeurt, probeer je als leerkracht te praten en samen te doen, positief praten en complimentjes geven, dan wordt het hopelijk veilig.
- Leerlingen en leerkracht moeten een goede band hebben, en leerlingen moeten het idee hebben dat ze bij je terecht kunnen en dat je er iets mee doet. Er moet openheid zijn. Dan ben je een heel eind.
- Kinderen leren sociaal met elkaar om te gaan. Leefstijl is daarbij een goed middel.
- Evalueren na het buitenspelen: 'Is er iets gebeurd?'
- Bij het begin van het schooljaar worden in elke groep omgangsregels vastgelegd. Vooral in de onderbouw is de regel: 'stop, hou op' nuttig.
- Aandacht hebben voor positieve dingen, positief gedrag benoemen.
- Leerlingen leren hoe ze dingen zelf kunnen oplossen.
- Verantwoordelijk maken voor het welzijn van andere kinderen: als je ziet dat iemand verdrietig is kun je vragen wat er is.
- Kinderen moeten met een fijn gevoel naar huis kunnen gaan. Als de eigen leerkracht er niet is, moet het kind met een ander kunnen praten.

### *Reacties op incidenten*

- Confrontatie met elkaar: een gepest kind laten vertellen hoe hij zich voelt, in de hoop dat pester inzicht krijgt.
- Pester en gepeste beiden goed uit laten spreken.
- Uiteindelijk straf voor kinderen die doorgaan, ondanks heel veel praten (apart zetten of nablijven, dan worden de ouders gebeld dat hun kind na moet blijven).
- Bij kleuters niet alleen sorry laten zeggen, maar het ook goed laten maken door bijvoorbeeld een tekening te maken.

- Bij jongere leerlingen niet alleen uitleggen wat er fout ging in een concrete situatie en bespreken hoe er gereageerd zou kunnen worden, maar dat ook concretiseren door het uit te spelen.
- Bij de kleuters proberen leerkrachten te laten zien wat dingen voor een ander betekenen: ‘wat zou je zelf voelen als het bij jou gedaan werd?’
- Incidenten zorgvuldig bespreken en analyseren. Meestal gebeuren dingen tijdens het spelen op het plein. Als iedereen weer in de klas zit kan iemand vertellen wat er is. De situatie wordt vanuit twee standpunten besproken. Bij zulke gebeurtenissen moet je er bovenop zitten. Later wordt besproken hoe de leerlingen het hadden kunnen aanpakken. Er wordt toegewerkt naar: ‘Denk zelf na, los het zelf op’.
- Voor sommige leerlingen kan het goed zijn te leren omgaan met vervelende opmerkingen. Zij maken het voor zichzelf gemakkelijker als zij leren dat je dingen ook kunt zien als een grapje.
- Vooral bij kinderen die niet zo weerbaar zijn kan het belangrijk zijn te leren niet te reageren, dan is de lol eraf.
- Rollenspellen uit Leefstijl: dat is niet zo beladen, je herkent het wel, maar het gaat niet over jezelf.
- Als leerkracht moet je reageren op incidenten, er op ingaan, niet denken dat de leerlingen het zelf oplossen.

#### 4.2.5 Procedures en registratie van pesten

Op de scholen volgt men wel procedures rond pesten, maar die zijn meestal niet geformaliseerd. Eén school noemt het pestprotocol. Het pestprotocol is daar een beetje uit beeld geraakt, onder andere door frequente directiewisselingen. Maar de leerkrachten willen proberen of het weer kan gaan leven. Men vindt het namelijk wel een belangrijk onderdeel van de visie en missie van de school en van het werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling. Bij het tweede interview aan het eind van het schooljaar bleek dat inmiddels een protocol voor alle scholen die onder het betreffende bestuur vallen was ingevoerd.

Een andere school heeft geen officieel protocol, maar er zijn wel vastgelegde afspraken. Daar is ook toezicht op, want dit soort dingen wordt in de teamvergadering besproken. Het gaat daarbij ook om hoe er gestraft wordt, zodat de leerkrachten op één lijn zitten. Men gaat er serieus mee om, iedereen heeft een duidelijk beeld van ‘wat te doen als’. Een sterk punt is dat alle leerkrachten alle incidenten op school weten, die worden besproken in de koffiepauze. Ook de directeur weet van situaties. Dat betekent dat ieder achter de houding/mening van de leerkracht staat. Twee scholen geven aan dat problemen, ook met ouders, meestal

via de directeur lopen. Dat vindt men ook de juiste weg. De directeur zoekt uit wat er precies gebeurd is, en nodigt zo nodig de ouders uit voor een gesprek. Als ouders na schooltijd bij de leerkracht binnenlopen met een probleem, bespreekt die het wel zelf met de ouder. Bij problemen in groep 1 en 2 worden de ouders aangesproken bij het halen en brengen, vanaf groep 3 worden ze gebeld.

Informatie over pesten en gepest worden, wordt op verschillende manieren bijgehouden. Hiervoor gebruiken twee scholen het Leerlingvolgsysteem. De informatie in het Leerlingvolgsysteem gaat ook mee naar de volgende groep. Een voordeel van de registratie is dat de informatie gebruikt kan worden bij het indelen van tafelgroepjes, en bij de groepsindeling van de volgende groep. Dat laatste kan alleen als er de mogelijkheid van een parallelklas is. Eén school gebruikt DotCom voor de registratie – een digitaal systeem voor verslaglegging rond zorg, sociaal-emotioneel gedrag, en informatie van ouders. Een andere school houdt deze gegevens bij in het leerlingdossier. Op die school wordt ook tweemaal per jaar het Registratiesysteem Parnassus ingevuld, waarin individuele problemen, groepsproblemen en mogelijkheden voor het groepsplan staan. Op een andere school verschilt de wijze van registreren per docent: van bijhouden van plagen en van pesten tot alleen in het registratiesysteem opnemen als er iets heftigs gebeurt, en ook de ouders uitgenodigd worden.

Op een school is aanschaf van het Leerlingvolgsysteem van Leefstijl overwogen, maar men zag er tegen op nog een registratiesysteem in te voeren, en de kosten waren ook aanzienlijk.

#### 4.2.6 Effectiviteit

De vraag wanneer een interventie of aanpak effectief genoemd kan worden, wordt door de leerkrachten beantwoord in de zin van effecten en van voorwaarden.

Wat betreft de effecten noemen scholen een interventie of aanpak effectief als het gevolg is dat er minder of niet gepest wordt. Eén school gebruikt hierbij een omschrijving waarin het resultaat vanuit een preventief perspectief beschouwd wordt: ‘De aanpak kan effectief genoemd worden als je ziet dat leerlingen in de klas en op het schoolplein respectvol met elkaar omgaan, samenwerken en elkaar helpen’.

Een interventie of aanpak kan volgens een school effectief zijn, maar kan nooit voor alle gevallen een oplossing bieden. ‘De situatie -thuis, op school, en het karakter van de leerling-, moet erbij betrokken worden. Bij sommige leerlingen blijf je het proberen zonder resultaat. Maar ook bij die groep kan het na langere tijd ineens goed

gaan. Verder kan ook de overgang naar een andere groep tot verandering in het gedrag leiden, in goede of slechte zin’.

In de zin van voorwaarden benadrukt een van de scholen dat het belangrijk is dat er ‘één lijn is: zo gaan we het doen. Je moet er met zijn allen achterstaan. Beslissingen moeten met het hele team genomen worden. Op het plein of in de gang kan ieder teamlid een kind aanspreken op gedrag’. Een andere school vindt het vooral van belang dat er een veilig klimaat gecreëerd wordt en dat een oplossing gezocht wordt die past bij de situatie.

Op een van de scholen is elke twee jaar een tevredenheidsonderzoek, waarbij ook naar de aanpak van pesten wordt gevraagd. Het oordeel van de ouders over de aanpak is prima. De ouders weten ook dat de school er voldoende aan doet.

#### 4.2.7 Pesten en Leefstijl

Bij de scholen die aan het eind van het schooljaar opnieuw geïnterviewd zijn, is expliciet gevraagd naar het pestbeleid, en de relatie met Leefstijl. Beide scholen vinden beleid minder van belang dan wat er in de praktijk gedaan wordt. Een van de scholen hecht meer belang aan preventie. *‘De discussie over pestbeleid is door de invoering van het pestprotocol op bovenschools niveau weer wat actueler geworden. In het nieuwe schoolplan staat ook een stukje over pestbeleid. Pestbeleid is aan de orde als er gepest is. Deze school wil het pesten juist voor zijn, preventief werken, niet wachten tot het misloopt. Maar ook een protocol zou preventief kunnen werken. Leefstijl is geen pestbeleid, pesten is een onderdeel van Leefstijl’.* Op de andere school is het onderwerp pestbeleid regelmatig aan de orde bij teamvergaderingen. *‘Het beleid staat (vermoedelijk) niet op papier, maar afspraken in de vergadering worden genotuleerd. Als leerkrachten moet je één lijn trekken. Belangrijker dan een beleid op papier is dat het op de agenda staat, besproken wordt. Het is een klein team, men communiceert gemakkelijk en snel. Teamleden overleggen en gebruiken delen van Leefstijl als er ruzie is’.* Ook deze school beschouwt Leefstijl niet als een anti-pestprogramma. *‘Leefstijl is geen antipest-programma, pesten is er een onderdeel van. Leefstijl is toereikend, er is geen specifiek programma nodig. Wat extra gedaan wordt is het invullen van een sociogram. Als leerkracht ben je activerend in dingen die je erbij pakt’.*

Op de scholen die nogmaals geïnterviewd zijn aan het eind van het schooljaar is gevraagd naar de invloed van Leefstijl op de aanpak en de frequentie van pestincidenten. Een van de scholen benadrukt dat het van belang is onderscheid te

maken tussen preventie en aanpak. *‘Een aanpak gebruik je als het pesten echt aan de orde is, dan maak je gebruik van je aanpak’*. Beide scholen vinden het te vroeg om definitieve effecten te zien. Wel zien zij positieve kanten aan het feit dat er nu één aanpak is binnen het team, en dat leerlingen leren wat zij in bepaalde situaties kunnen doen. Beide scholen noemen niet zozeer afname van pesten als effect, maar ontwikkeling in sociaal-emotioneel functioneren. *‘Een goed voorbeeld is dat een leerling nu zegt: Ik voel me zo boos en kan het niet tegenhouden’*. En : *‘Maar veel leerlingen weten nu beter hoe ze met bepaalde situaties (dat is breder dan pesten) kunnen omgaan. Leefstijl werkt dus preventief’*.

#### 4.2.8 Rol van ouders

Het komt maar weinig voor dat ouders pestsignalen melden bij de leerkracht of de directeur. De scholen waarderen het wel positief als ouders naar de leerkracht komen als ze vermoeden dat er sprake is van pesten. Als ouders pestincidenten melden is er volgens de scholen echt iets aan de hand, de drempel ligt hoog. Men vindt het belangrijk ouders serieus te nemen: *‘ouders moeten in ieder geval het gevoel hebben dat ze gehoord zijn’*. Er wordt uitgelegd wat de leerkracht eraan gaat doen, bijvoorbeeld observeren wat er precies gebeurt. In ieder geval wordt er tijd genomen voor ouders die vermoeden dat er gepest wordt. De informatie wordt geverifieerd, daarna volgt nog een gesprek. Een school benadrukt dat het belangrijk is bij pestsignalen met kind én ouder praten. Er kan iets in de situatie thuis zijn waardoor het gedrag begrijpelijk is. Soms gaat het bij een melding van de ouders om een pester uit een andere groep. Het komt ook wel voor dat ouders iets gezien hebben, maar dan blijkt het achteraf om een spelletje te gaan.

Als er sprake is of zou zijn van pesten in de groep, probeert men het eerst binnen de school op te lossen. Op verschillende scholen wordt gesignaleerd dat problemen zich gemakkelijk binnen de groep op laten lossen. Als er structureel gepest wordt of als het meer leerlingen betreft, wordt met de ouders gesproken. Afhankelijk van de situatie gebeurt dat door de leerkracht zelf, door de intern begeleider, door de directeur, door schoolmaatschappelijk werk. De scholen zorgen dat ouders vanaf het begin weten wat de school verwacht van het gedrag van leerlingen. Er zijn zelden problemen, maar als het zo zou zijn, zien de scholen overleggen, praten, uitleggen als de beste manier. Daarbij hoort ook goed overleg binnen het team, daarmee worden ook grenzen bepaald. Opvallend is dat er in dit soort kwesties zelden problemen ontstaan, ouders leggen zich gemakkelijk neer bij wat de school doet. Soms is het voor de ouders ook een kwestie van accepteren en erkennen dat er een probleem is, daar moet je ouders tijd voor geven.

Incidenteel verloopt de communicatie met ouders rond pesten niet zo soepel. Een van de scholen beschrijft de volgende situatie. Het betreft een echte pester (echt treiteren en grensoverschrijdend gedrag, speelt al vanaf de kleutertijd), er is veel geprobeerd. Het pesten zit echt in het kind en het gezin. Plaatsen in andere subgroepjes hielp niet. Er is vele malen gesproken met de moeder, maar die ziet het probleem niet. De moeder zegt over een pestincident 'Heeft ze dat gedaan, dat vind ik grappig'. De IB-er adviseerde een sova-training, maar de moeder ziet de noodzaak niet in en er gebeurt dus niets. In een tweede geval werd de moeder van de pester tijdens het gesprek boos: 'denk je dat ik het leuk vind dat ik hier steeds moet zitten?' De leerkracht probeerde de moeder duidelijk te maken dat het in het belang van het kind was, en dat er ook gezorgd moest worden dat andere leerlingen zich veilig voelen.



## 5 Implementatie van de gekozen aanpak

Volgens de omschrijving van implementatie door het NJI is de invoering van een methode in enge zin succesvol als de uitvoerenden de methode daadwerkelijk en op de juiste manier gebruiken. Bij implementatie in brede zin gaat het erom dat de verandering geïntegreerd is in het beroepsmatig handelen en in het functioneren van de organisatie. De methode is in brede zin succesvol als door de uitvoering bijvoorbeeld problemen verminderen of eerder gesignaleerd worden. Beide aspecten van implementatie zijn relevant voor de invoering van een methode als Leefstijl. Nadat de keuze voor de Leefstijlmethode is gemaakt (zie hoofdstuk 3), volgt de fase van invoering van de methode. Als eerste wordt bij de schoolleiders ingegaan op het invoeringsplan en bij leerkrachten op de Leefstijltraining. Daarna komt het gebruik in de praktijk aan de orde. Ook wordt besproken of de scholen effecten zien van Leefstijl en hoe dat vastgesteld wordt.

### 5.1 Schoolleiders

#### 5.1.1 Invoeringsplan

Alle scholen geven aan een invoeringsplan of implementatieplan gehad te hebben toen de school met Leefstijl ging werken. De scholen die al langer met Leefstijl werken verwijzen daarbij naar de training van Leefstijl. Bij de beginnende scholen lijkt men meer te denken aan begeleidingsstructuren binnen de school: *'De Leefstijlcommissie binnen de school houdt dat in de gaten', of 'er is een jaarplanning gemaakt, waarin staat welke thema's tegelijk in de school behandeld worden. Deze thema's worden dan ook gevisualiseerd door posters in de school' en 'Dit doet op onze school de Leefstijlcoördinator samen met de coördinator van de zusterschool'.*

Bij de invoering zijn alle scholen, beginnende en ervaren, begeleid door Leefstijl. Op een van de ervaren scholen zijn de ouders niet betrokken bij de invoering, op alle andere scholen wel. Ook hier is de aanpak verschillend voor ervaren en beginnende scholen. De ervaren school heeft indertijd ouders geïnformeerd. De startende scholen organiseren ouderavonden, de ouderraad is betrokken bij de invoering, de thema's van Leefstijl staan in de nieuwsbrief, ouders krijgen de werkboekjes van de leerlingen, en ouders doen zelf ook opdrachten.

### 5.1.2 Gebruik in de praktijk en uitvoering volgens de bedoeling

Voor de effectiviteit van een programma is het belangrijk dat het programma wordt uitgevoerd zoals de bedoeling is. De schoolleiders is gevraagd hoe dit op hun school bevorderd wordt. De belangrijkste instrumenten die moeten bevorderen dat leerkrachten Leefstijl gebruiken zoals de bedoeling is, zijn volgens de schooldirecteuren werkgroepen of coördinatoren Leefstijl en teamvergaderingen over Leefstijl. Ook de trainingen van Leefstijl en de zogenoemde terugkomdagen spelen hier een rol.

#### *Werkgroep dan wel coördinator Leefstijl*

Op alle vijf de scholen is er een coördinator Leefstijl dan wel een werkgroep Leefstijl om te 'bewaken' dat Leefstijl wordt gebruikt zoals de bedoeling is. Op een school die al langer met Leefstijl werkt, is de werkgroep Leefstijl niet erg actief meer waardoor er geen systematische de aandacht meer is voor de uitvoering van Leefstijl.

Op de vier andere scholen zijn wel actieve (enthousiaste) werkgroepen Leefstijl dan wel Leefstijl coördinatoren. Deze werkgroepen dan wel coördinatoren Leefstijl zorgen er over het algemeen voor dat Leefstijl regelmatig op de teamvergaderingen aan bod komt, dat ouders op tijd informatie krijgen, en soms ook nodigen zij medewerkers van Leefstijl uit. Soms ook wordt het nieuwe thema van Leefstijl door de werkgroep voorbereid, of verzorgt de coördinator Leefstijl-thematafels in de school. De werkgroepen of coördinatoren Leefstijl zorgen voor de aansturing van Leefstijl, fungeren als vraagbaak en zorgen ervoor dat de uitvoering van Leefstijl niet verwatert.

#### *Teambesprekingen.*

Op de meeste scholen staat Leefstijl regelmatig op de agenda van teamvergaderingen. Op de teamvergaderingen wordt gecheckt of iedereen met hetzelfde bezig is, worden ervaringen (goede én minder goede) uitgewisseld, en worden de nieuwe thema's geïntroduceerd. Op een school staat Leefstijl altijd op de teamagenda bij de start van een nieuw thema, dus eenmaal in de zes weken.

#### *Trainingen Leefstijl*

Een belangrijke bijdrage aan de programma integriteit wordt een geleverd door Leefstijl zelf. Voor de scholen die gaan beginnen met Leefstijl is er vooraf een tweedaagse gezamenlijke training voor het hele team. Alle scholen zijn enthousiast over deze tweedaagse training, met name de beginnende scholen vinden het een goede start. Voor startende scholen worden door de Leefstijl Organisatie ook

terugkomdagen georganiseerd. De schooldirecteuren van de scholen die al langer met Leefstijl werken, merken allebei op dat bij de start van Leefstijl alle leerkrachten op training zijn geweest, maar dat er ondertussen een hele groep leerkrachten op school is die de training niet heeft gevolgd. Op de ene school leren zij het van collega's, op de andere school worden nieuwe leerkrachten niet structureel geïnformeerd over Leefstijl.

Op beide scholen is gezamenlijke training voor het hele team een aandachtspunt voor de nabije toekomst om de nieuwe leerkrachten te scholen en de oude op herhaling te sturen.

### 5.1.3 Inbedding

Voor een goede uitvoering van het programma is het belangrijk dat alle betrokkenen achter de methode staan. In het vervol ginterview is de schoolleiders gevraagd of dit nog steeds het geval is. Dit wordt door allen beaamd. Op alle vijf scholen staan team en schoolleider nog steeds achter de keuze voor Leefstijl. Men ziet veel positieve punten aan het werken met het Leefstijl. Het programma dekt het hele spectrum van de sociaal emotionele ontwikkeling, het zijn gevarieerde lessen, schoolbreed wordt rondom bepaalde thema's structureel in de groepen met elkaar gepraat, leerkrachten zijn enthousiast, de kinderen vinden het leuk.

Op alle startende scholen en één ervaren school is tijd ingeroosterd voor de lessen Leefstijl, meestal driekwartier tot één uur per week. Op de ervaren school waar Leefstijl is verwaterd, is het gemiddeld een half uur per week, en staat Leefstijl alleen in de onderbouw structureel op het rooster. Op de meeste scholen bepalen de leerkrachten op welk moment ze er aandacht aan besteden. Eén beginnende school vormt hierop een uitzondering. Binnen de ze school wordt op vaste momenten aan Leefstijl gewerkt zodanig dat de hele school tegelijkertijd met Leefstijl werkt. *'We laten het de leerkrachten niet zelf inroosteren, want dan wordt het ondergesneeuwd'*.

Op de beginnende scholen wordt beaamd dat een geplande les wel eens niet wordt gegeven, vaak vanwege praktische redenen, bijvoorbeeld omdat een leerkracht ziek is, of door volheid van het programma, of omdat aan iets actueels voorrang gegeven moet worden. De schoolleiders gaan ervan uit dat als zodoende een essentieel onderdeel van Leefstijl niet aan bod komt, dat het dan op een later tijdstip wordt ingehaald. Dit geldt ook voor een van de ervaren scholen.

Op de andere school waar al langer met Leefstijl wordt gewerkt, worden Leefstijl lessen heel vaak overgeslagen. Dit zou volgens de directeur eraan kunnen bijdragen

dat Leefstijl op zijn school onvoldoende wordt beleefd. Anderzijds worden naar aanleiding van incidenten wel dingen uit Leefstijl opgepakt en soms in de groep, soms schoolbreed behandeld. Deze schoolleider heeft de ervaring dat zowel leerkrachten als leerlingen Leefstijl als een activiteit op zich zien en het niet doortrekken naar de rest van de dag, de week. *‘Omdat leerkrachten het niet structureel uitvoeren, blijft het los zand’*. Voor het komende jaar wil de schoolleider ook hier verandering is aan brengen: *‘Ongeacht wat er gebeurt, moet de les Leefstijl doorgaan. Dat gaat ook gecontroleerd worden’*.

Op de drie startende scholen en een school die al langer met Leefstijl werkt, is Leefstijl onderdeel van de school als geheel geworden, op de beginnende scholen wordt Leefstijl in het nieuwe schoolplan geschreven en in het curriculum geïntegreerd, in de ervaren school is dat al het geval. Op de andere school die al langer werkt met Leefstijl is Leefstijl onvoldoende onderdeel van de school als geheel, worden de lessen niet structureel gegeven en is Leefstijl niet voldoende geïntegreerd in het curriculum.

#### 5.1.4 Evaluatie en effecten

Op alle startende scholen wordt het programma Leefstijl geëvalueerd. Een school heeft aan het eind van het eerste jaar een evaluatie gepland, de twee andere startende scholen evalueren regelmatig tussendoor in teamvergaderingen, elke zes weken wanneer een thema is afgelopen.

Een van de scholen die al langer met Leefstijl werkt, evalueert het programma vierjaarlijks. De laatste evaluatie heeft twee jaar geleden plaats gevonden en over twee jaar staat de volgende evaluatie gepland. Evaluatie vindt plaats in teamvergaderingen.

Op een school waar Leefstijl al langer wordt uitgevoerd is de afgelopen jaren geen aandacht besteed aan de uitvoering en evaluatie van leefstijl. De schoolleider geeft aan dat zijn prioriteiten elders lagen. Uit een tevredenheidspeiling bij ouders, leerlingen en leerkrachten kwamen echter sterke signalen naar voren over onveiligheid op school en pesten. Daarom is pesten speerpunt geworden voor de komende vier jaar. In het kader daarvan wordt er komend schooljaar een protocol gewenst gedrag opgesteld (het formuleren van kernwaarden met bijbehorend gedrag). De bedoeling is om dat met alle betrokkenen (leerkrachten, ouders, leerlingen) goed en consequent te communiceren. Er komt ook een aanspreekcultuur: ouders en leerkrachten worden aangesproken op wat is afgesproken, maar wat ze niet doen.

Voor de meeste schoolleiders levert Leefstijl op wat ze ervan verwacht hadden. Schoolleiders zien veranderingen in de manier waarop kinderen met elkaar omgaan en leerkrachten met kinderen. De vaardigheden die bij Leefstijl horen zien ze terug in hoe leerkrachten en leerlingen met elkaar praten en leerlingen onderling. Leerlingen reageren minder vanuit hun emotie, praten eerder met elkaar, uiten zich meer, leerlingen proberen problemen onderling op te lossen

Eén schoolleider van een school die al langer met Leefstijl werkt, geeft aan dat Leefstijl minder oplevert dan gehoopt. Vooral in het dagelijkse gedrag van leerlingen zien leerkrachten weinig veranderingen: er wordt nog steeds gepest, er is nog steeds agressiviteit *‘de structurele gedragsverandering die we hadden gehoopt, zien we niet.’* De schoolleider vermoedt dat dit te maken heeft met dat Leefstijl op de school onvoldoende wordt beleefd, onvoldoende structureel wordt uitgevoerd. Heel vaak gaan de geplande lessen niet door omdat er andere zaken tussen door komen of er prioriteiten zijn op andere gebieden. *‘Zo blijft het los zand, integreren de leerkrachten het niet in hun gedrag’.* De schoolleider merkt ook dat leerlingen, maar ook leerkrachten activiteiten in het kader van Leefstijl niet doortrekken naar de rest van de dag, de week, de maand. Het blijft een lesje op zich, zonder relatie met het verdere schoolleven.

### 5.1.5 Knelpunten

Over het algemeen noemen scholen nauwelijks zaken die zijn tegengevallen bij de implementatie van de methode. Een knelpunt dat op twee scholen speelt, is de betrokkenheid van ouders. Twee schoolleiders, een van een startende en een van een ervaren school, vinden het lastig om de ouders bij Leefstijl te betrekken. *‘We missen het commitment van de ouders’.* Dat blijkt niet vanzelf te gaan, dat moet worden verbeterd. Bij één school wordt de betrokkenheid met ouders bemoeilijkt omdat de school ervoor kiest om niet uit de werkboekjes te werken. *‘Daardoor worden de opdrachten die erin staan voor de ouders overgeslagen’.* Komend schooljaar gaat dit wel gebeuren en worden de opdrachten voor ouders uit de werkboekjes gelicht en wel uitgevoerd. Het is de bedoeling om dan per thema (zes weken) iets naar ouders te gaan doen. Op de ervaren school ervaart men te weinig ondersteuning vanuit de ouders en overweegt men om ouders een contract te laten ondertekenen in het kader van het protocol gewenst gedrag.

Een ander knelpunt ligt op het gebied van de grenzen aan Leefstijl. Een van de schoolleiders vermeldt dat *‘Sommige leerkrachten denken dat ook de echt zware gevallen met Leefstijl bestreden kunnen worden, dat is niet zo. Voor sociaal-emotioneel erg zwakke kinderen moet je toch teruggrijpen als iets als een Ziezo training of het werken met een handelingsplan met de IB-er’.* Die aanpakken blijft

men daarom gebruiken. Bij een andere school ligt het probleem op financieel gebied. *‘De school is eigenlijk te klein voor zo’n aanschaf. Het bestuur heeft hier ook geen budget meer’*. Er is met Leefstijl afgesproken dat er gespreid betaald kan worden. Eén school geeft een toelichting bij het ontbreken van obstakels. *‘Bij een goede planning zijn er geen obstakels. Alle leerkrachten zien dat ze voordeel hebben bij invoering. En tijd wordt niet als belemmering ervaren’*.

Van de twee scholen die al langer met Leefstijl werken merkt een school op dat het een knelpunt is dat het programma soms herschreven wordt waarna dure aanvullingen aangeschaft moeten worden.

De andere school brengt inhoudelijk-organisatorische kwesties naar voren waardoor de aandacht voor Leefstijl in een groot deel van de school verwaterd is. In de onderbouw is de methode structureel opgenomen. “In de midden- en bovenbouw gebeurt dat minder structureel, alleen bij incidenten. Bij de invoering heeft men waarschijnlijk te weinig aandacht besteed aan continuïteit en voldoende borging waardoor het werken met in de midden- en bovenbouw Leefstijl wat verslapt is.” Dit punt wordt serieus genomen op school, men heeft er aandacht voor, de noodzaak om meer structureel met Leefstijl te werken komt frequent terug in de teamvergadering.

## **5.2 Leerkrachten**

### **5.2.1 Leefstijltraining**

Op alle scholen waarvan leerkrachten betrokken waren bij het onderzoek is de door Leefstijl georganiseerde tweedaagse training gevolgd, bij de startende scholen aan het begin van het schooljaar 2010-2011, bij de ervaren scholen een aantal jaren geleden.

De training werd door de leerkrachten als heel inspirerend, intensief en zinvol getypeerd. Op een van de scholen is ook de onderwijsassistent die de leiding heeft over de overblijf en een van de overblijfmoeders mee geweest, die kunnen de informatie dan verder overdragen. Nieuwe leerkrachten gaan niet op alle scholen de training volgen. *‘Nieuwe leerkrachten gaan niet naar de startcursus. Een cursus als team volgen is anders dan een individuele cursus, werkt ook als teambuilding, individueel volgen heeft minder effect.’* Een van de scholen waar al langer met Leefstijl wordt gewerkt vermeldt dat in het begin nieuwe leerkrachten wel naar de starttraining gingen, maar later niet meer. Leefstijl is volgens de leerkrachten op deze school ook eigenlijk verzand, het heeft ook wat minder prioriteit, er zijn andere doelen. Ook directiewisselingen hebben daarbij een rol gespeeld.

### 5.2.2 Gebruik in de praktijk en uitvoeren volgens de bedoeling

Alle scholen vinden dat er ruim voldoende materiaal is in Leefstijl. Leerkrachten maken keuzen uit het aanbod. Voor een deel gebeurt dit ook om praktische redenen, als de stof niet gesplitst wordt zouden kleuters tweemaal dezelfde lessen krijgen. Aan het eind van het schooljaar geeft een van de scholen waar een tweede interview is gehouden: 'Per activiteit wordt bekeken of het bij de klas past. Soms worden dingen wat veranderd, maar dat is eigenlijk bij alle lesmethoden het geval'.

De meeste scholen volgen de methode, aan de hand van het lesmateriaal en hetgeen geleerd is tijdens de training. 'Leefstijl is vanaf groep 3 ingeroosterd, zowel op woensdag als op vrijdag lessen van drie kwartier. De methode wordt precies gevolgd, er zijn werkboekjes voor iedere leerling, de Energizers uit het lesprogramma en uit het aparte boekje worden gebruikt. Voor groep 1 en 2 is het niet vast ingeroosterd, maar het wordt zeker gedaan'.

Tijdens het tweede interview aan het eind van het schooljaar vermeldt men op de ene school dat de planning van welke stof behandeld wordt in welke periode vast ligt. Daarbinnen zijn leerkrachten vrij de lessen te geven wanneer zij willen. Desgevraagd antwoorden de leerkrachten dat er geen lessen vervallen. Wel worden lessen verschoven als het niet lukt de les op de geplande tijd te geven. Dat vindt men ook niet erg, de ruimte is er. Dit soort dingen wordt wel nagevraagd of gemeld in de teamvergadering. Op de tweede school is er geen vaste inroostering. Voorafgaand aan een nieuw thema worden de materialen rondgebracht. De leerlingen beginnen aan met nieuwe thema door iets te kleuren, dat dan wordt opgehangen. De voortgang wordt wel bijgehouden, de leerkracht zet een datum bij de les die gegeven is.

Een van beide scholen die al langer met Leefstijl werken, volgt de methode niet meer precies. Men werkt wel met Leefstijl, maar gebruikt het naar behoefte. Bovendien heeft de school nog een oude versie van Leefstijl, de versie waarmee men is begonnen. 'Nee, de methode wordt zeker niet precies gevolgd. In het begin is het wel schoolbreed toegepast'. Maar de geïnterviewden herinneren zich geen details meer. Nu is het bijvoorbeeld zo dat op deze school voor groep 1 en 2 Leefstijl ingepland is in het jaarschema. Bij groep 4 wordt een kwartier per week besteed aan Leefstijl. De lessen worden niet systematisch gevolgd, men haalt er de dingen uit die benut kunnen worden. Een van de leerkrachten op deze school gebruikt Leefstijl ook bij incidenten: als er iets op het plein gebeurd is, wordt er een Leefstijlles bij gepakt om erover te praten en dingen op te lossen. In het begin van het schooljaar wordt een klein incident goed doorgesproken om de toon te zetten: hoe verwacht ik dat jullie met elkaar omgaan? De Leefstijlgroep organiseert vijf- of zesmaal per jaar

Onderonsjes: een bijeenkomst met alle groepen, waarin een bepaalde schoolregel schoolbreed besproken wordt. Bijvoorbeeld ‘als plagen begint, eindigt het met ruzie’. Leerkrachten spelen de regel uit in een gek toneelstukje, proberen daarin drie niveaus te verwerken (de bouwen). Iedere groep heeft iets voorbereid en laat dat zien aan de anderen. Verder zijn er op deze school geen afspraken over de toepassing van Leefstijl, ieder neemt uit de hoofdstukken waar hij goed in is. Als de leerkrachten een les geven over hetzelfde onderdeel kunnen het hele verschillende lessen zijn.

Ook is gevraagd op welke wijze bevorderd wordt dat leerkrachten Leefstijl gebruiken zoals de bedoeling is. Een van de beginnende scholen vermeldt dat er geen centraal overleg is over het gebruik van Leefstijl. ‘Er is geen centraal teamoverleg over de uitvoering. Ieder volgt Leefstijl voor zich. Als bij de evaluatie na een jaar blijkt dat niet iedereen de methode hetzelfde toepast, komt daar misschien verandering in. Er zijn wel evaluatiemomenten, aanvankelijk na ieder thema, daarna na twee thema’s’. Op een andere beginnende school heeft de Leefstijlcoördinator een belangrijke rol. ‘De Leefstijlcoördinator begeleidt de implementatie, maakt afspraken wanneer welke thema’s behandeld worden, zet Leefstijl op het rooster, verwerkt de basisregels van de school in Leefstijl, gaat in de klassen kijken hoe er met Leefstijl gewerkt wordt, vraagt na of het lukt. Voordat een nieuw thema begint zet de coördinator Leefstijl op de agenda van de teamvergadering. Er worden ook wel aparte werkbijeenkomsten of vergaderingen over Leefstijl gehouden’.

De uniformiteit van de uitvoering wordt ook bevorderd doordat Leefstijl een vast onderwerp is bij de teamvergaderingen. In de gesprekken aan het begin en aan het eind van het schooljaar wordt dit genoemd door de scholen. Tijdens de vergaderingen wordt gevraagd of iedereen er uit komt, of het gelukt is de lessen te geven, en wat verder van belang is rond Leefstijl. Een van de scholen signaleert aan het eind van het schooljaar dat de Leefstijl-lessen niet geobserveerd worden. Op deze school vindt men dat het zou wel goed zijn als het gebeurde, maar het is binnen de school onuitvoerbaar. Verder kan de leerkracht op deze school terecht bij de IB-er, als er problemen zouden zijn met de uitvoering van Leefstijl. Bij verschillende scholen wordt opgemerkt dat veel dingen rond Leefstijl ook in de wandelgangen besproken worden. De ‘opfrisdagen’ spelen volgens de scholen ook een rol in het goed toe blijven passen van Leefstijl. Op één school verwoordt men het als volgt: “Alleen door het vaak te doen kan het een gewoonte worden.”

### 5.2.3 Inbedding

Bij het invoeren van een methode is het belangrijk dat de methode ingebed wordt in de school als geheel, verankerd wordt. Een van de manieren waarop dat bij Leefstijl kan is het betrekken van de ouders, zodat ouders en school dezelfde aanpak kunnen delen. Een van de beginnende scholen vult dit als volgt in: *‘Er zijn op twee plaatsen in school hoeken waar ouders kunnen zien waar ze mee bezig zijn, de (vaste) ouderconsulent organiseert per thema een ouderbijeenkomst, en er zijn plannen om ouders nog meer te betrekken’*. Tijdens het interview aan het eind van het schooljaar vermeldt een van de scholen dat het betrekken van ouders nog niet van de grond gekomen. Dat is wel een aandachtspunt. Een van de ideeën is per thema samenvattingen op de website zetten wanneer er aan een nieuw thema begonnen wordt.

Uiteraard is het ook van belang dat alle betrokkenen op de school achter de methode staan. Deze vraag is alleen gesteld bij de interviews aan het eind van het schooljaar. De ene school heeft het idee dat Leefstijl duidelijk onderdeel is van de school als geheel en geïntegreerd is in het curriculum. “Ja, het is bij iedereen bekend, ouders zijn enthousiast, kinderen vinden het nieuwe leuk en zijn enthousiast, er is voor elk thema een poster in de hal. Het wordt steeds meer verweven met school. Nu hebben alle groepen een schooljaar Leefstijl gehad. De kinderen in groep 1 zijn de eerste groep die de hele basisschool Leefstijl krijgen. Het team is erg benieuwd hoe die kinderen zijn als ze in groep 8 zitten.” De andere school is wel positief, maar iets terughoudender. “Dat is nog niet zo. Er wordt wel naar gestreefd. Hoe zie je ‘wij zijn een Leefstijlschool’? Het is heel duidelijk dat niemand aarzeling heeft bij Leefstijl. Het is geaccepteerd, nog niet geheel geïntegreerd. Maar er is zeker een wij-gevoel. Wel is het moeilijk tijd vrij te maken, de lessen moeten echt ingepland worden.”

### 5.2.4 Evaluatie en effecten

Evaluatie is van belang om te zien of er bijsturing of verbetering nodig is bij het gebruik van Leefstijl. Een van de beginnende scholen heeft al tweemaal geëvalueerd met het team. Tijdmanagement bleek wel lastig, er is veel materiaal en een les mag maar drie kwartier duren. Een andere school zegt geen problemen te hebben, al is het af en toe puzzelen wat betreft het inplannen van de lessen. De derde beginnende school zegt juist dat het inroosteren zorgt dat het goed gaat, anders zou het misschien verzanden, dat was ook bij de vorige methode “SOVA in de klas” het geval. Bij een van de ervaren scholen is Leefstijl min of meer verzand, bij de andere loopt het goed, maar de Commissie Leefstijl moet er wel bovenop zitten. Bij de

interviews aan het eind van het schooljaar bleek dat een van de beginnende scholen enkele malen geëvalueerd had aan de hand van een zelf ontwikkeld formulier, waaruit naar voren kwam dat de leerkrachten geen problemen ervaren hadden met Leefstijl. Bij de andere school stond de evaluatie nog op de agenda, men zou er waarschijnlijk de lijst in de implementatiegids voor gebruiken.

De beginnende scholen geven aan dat effecten niet op hele korte termijn te zien zullen zijn. Op het moment van de eerste interviews vinden alle scholen wel dat de leerlingen heel positief op Leefstijl reageren. Een school gebruikt het begrip 'groepsvormend', Leefstijl geeft een goede sfeer. Leerlingen gaan uit zichzelf de begrippen en gebaren uit Leefstijl toepassen. Twee scholen gebruiken de vragenlijst uit de implementatiegids om de effectiviteit te bepalen. Alle beginnende scholen hopen en verwachten dat leerlingen goed met elkaar omgaan, elkaar met respect behandelen, zelfvertrouwen krijgen, gevoel van eigenwaarde. Het wordt ook belangrijk gevonden dat ouders en school op één lijn zitten wat betreft omgaan met elkaar, en dat men binnen de school op dezelfde manier denkt, een 'zo is het gevoel' hanteren, zelf het antwoord weten op de vraag hoe het voor de ander zal voelen. Dat effect heeft het team zelf ook bereikt, mede door de teamtraining en de aanvullende training.

De twee scholen waarmee aan het eind van het schooljaar gesproken is, reageerden positief op de vraag of Leefstijl oplevert wat men verwachtte. Over effectiviteit is nog weinig te zeggen, maar Leefstijl is een vast onderdeel op het rooster. De leraren zijn enthousiast en betrokken.

### 5.2.5 Ervaren problemen bij de uitvoering van de gekozen aanpak

Het volgende onderwerp waarover in het kader van het onderzoek gesproken is, is de vraag welke belemmeringen en problemen leerkrachten ervaren bij de dagelijkse uitvoering van de aanpak. Ook is nagegaan welke oplossingen leerkrachten zelf zien voor de problemen die zij hebben bij de uitvoering bij de aanpak.

Alle scholen zijn positief over de methode. *'Positief is dat er zoveel mogelijkheden zijn, zoveel suggesties.'* Problemen zijn er bij een deel van de scholen met de kosten, met name van de werkboekjes. Die worden soms niet aangeschaft, maar gekopieerd, of men werkt met werkbladen. Op een school is het probleem breder dan de werkboekjes. "De kosten zijn erg tegengevallen. Alles kost geld. Een ouderavond, het leerlingvolgsysteem, dat kon allemaal niet."

Op een van de ervaren scholen is het probleem dat Leefstijl verzand is. De Commissie Leefstijl van de betreffende school probeert dit op te lossen door het (opnieuw) invoeren van de Onderonsjes om de teamleden te dwingen na te denken over dit soort dingen.

Bij de interviews aan het eind van het schooljaar wordt naast het feit dat veel niet kan om financiële redenen ook genoemd dat er op gelet moet worden dat duoleerkrachten elk een deel van het Leefstijlonderwijs voor de rekening moeten nemen. Nu bleek een van de leerkrachten nooit met Leefstijl te werken, en dat past niet bij het idee van Leefstijl.



## 6 Ouders over de pestaanpak op school

In het voorgaande hebben schoolleiders en leerkrachten hun ervaringen met Leefstijl en ouders beschreven, in dit hoofdstuk komen de ouders aan het woord over de aanpak van pesten op school, knelpunten die zij zien, over Leefstijl en de mate waarin zij betrokken worden bij de uitvoering van het programma Leefstijl. De informatie is afkomstig van oudervertegenwoordigers in de Ouderraad of de Medezeggenschapsraad.

### 6.1 Omvang en aard van pesten

Ouders denken over het algemeen dat pesten op hun op school niet zo'n groot probleem is (gemiddeld 3.5 op een schaal van 1 tot 7). Ouders denken dat pesten op basisscholen in het algemeen een iets groter of een even groot probleem is dan op hun school (gemiddelde 4.4).

Volgens één ouder is het pesten op de eigen school een groot probleem, en groter dan op basisscholen in het algemeen.

Ruim driekwart van de ouders hoort wel eens van hun kind of andere ouders dat er gepest wordt op school. Enkele ouders hebben via anderen nog nooit iets over pesten gehoord. Dat zijn niet alleen ouders wier kind net op school zit. Een van deze ouders maakt al 7 jaar deel uit van de OR of MR en heeft twee kinderen op school, een derde is er net van af.

Hoe vaak ouders via hun kind of andere ouders over pesten op school gehoord hebben, varieert van incidenteel of niet zo vaak tot heel vaak. Maar wat is vaak en wat is incidenteel? Sommige ouders kijken over meerdere jaren en zeggen dat zij in de afgelopen vier jaar of zeven jaar maar een paar keer over pesten hebben gehoord. Andere ouders kijken over het afgelopen jaar en zeggen van twee of drie gevallen gehoord te hebben.

Weer andere ouders zeggen dat zij er regelmatig of vaak over horen, zonder verdere toelichting. Nog weer een andere ouder hoort er bijna wekelijks van maar deze ouder heeft ook een brede opvatting over pesten: 'Bijna wekelijks, soms wordt het plagen genoemd'.

Tot slot zegt een ouder: 'Bij vlagen hoor ik erover, soms meer keren per week, soms hele tijden niet.' Hoe vaak er wordt gepest is dus eigenlijk heel lastig vast te stellen.

### *Aard van pestincidenten*

De helft van de ouders die via via wel eens over pesten heeft gehoord, heeft toegelicht wat er aan de hand was. De voorbeelden gaan over het buitensluiten van bepaalde kinderen bij het spelen op het schoolplein, uitschelden, uitlachen, nare opmerkingen maken over iemand meestal over uiterlijk (te dik) en kleding, zeggen dat iemand stinkt, agressief gedrag als stompen en schoppen. Een ouder geeft aan dat er veel ruzie is tussen kinderen van twee scholen die naast elkaar staan.

De meeste ouders denken dat het meestal dezelfde kinderen zijn die pesten en gepest worden, een minderheid denkt dat het steeds om verschillende kinderen gaat.

## **6.2 De aanpak van pesten en de effectiviteit ervan**

De meest voorkomende aanpakken van scholen om pesten te voorkomen of aan te pakken, zijn volgens de ouders die gerespondeerd hebben (in volgorde van frequentie):

- Een pestprotocol (14 ouders)
- Praten met leerlingen (9 ouders)
- Vertrouwenspersoon (7 ouders)
- Speciale methode (4 ouders)
- Praten met of aanspreken van ouders (2 ouders)

Vier ouders noemen onder het kopje 'speciale methode' allemaal het programma Leefstijl.

Vier ouders noemen de volgende andere maatregelen die scholen toepassen:

- Het anoniem laten opschrijven van hun verhaal door kinderen die iets hebben gezien en dit bespreken
- Klassikaal de regels van de school opnieuw benoemen
- Praten in de groep
- Bij overtreding van het pestprotocol in een groep zoeken naar extra methodes (naast Leefstijl) om het pesten terug te dringen

De pesttest wordt volgens de ouders op geen enkele school gebruikt.

Krap de helft van de ouders die de vragenlijst hebben ingevuld denkt dat de aanpak van pesten op de eigen school effectief is. Sommige ouders leggen een relatie tussen effectiviteit en het preventieve karakter van Leefstijl: 'de aanpak is effectief omdat Leefstijl preventief werkt'. Andere ouders vinden dat de effecten een gevolg zijn van het bespreekbaar maken van gedrag. Een ouder licht toe: '*door het bespreekbaar*

*maken vindt bewustwording plaats. De pester wordt zich bewust dat het niet leuk is wat hij/zij doet'.*

Krap een derde van de ouders vindt dat de vraag naar effectiviteit niet te beantwoorden is. Ze kunnen niet zeggen of de aanpak wel of niet effectief is, omdat zij geen vergelijkingsmateriaal hebben: *'hoe weet ik hoeveel er gepest wordt zonder aanpak?'*

Enkele ouders vinden de aanpak op school niet effectief. Zij vinden dat de leerkrachten er te weinig aandacht aan besteden als kinderen gepest worden (vooral ouders van school 2). Op één school is een kind wegens pesten van school gehaald. Een van de ouders vindt dat dit feit aangeeft dat de aanpak op de school niet effectief is.

Enkele ouders tot slot vinden de aanpak soms wel effectief en soms niet: de ene keer werkt de aanpak wel, de andere keer niet.

### **6.3 Knelpunten in de aanpak**

Drie ouders zien geen knelpunten in de manier waarop de school pesten aanpakt.

De overige ouders noemen allerlei knelpunten. De meeste ouders leggen de verantwoordelijkheid voor de knelpunten vooral bij leerkracht en school, een enkeling wijst ook op de ouders en de kinderen, en de aard van het pesten.

Knelpunten die op schoolniveau genoemd worden, zijn:

- Pesten wordt pas gemeld als het al te lang bezig is (de drempel voor de gepeste om het te melden is te hoog)
- Pesten wordt niet altijd als een probleem gezien, het wordt wel eens genegeerd
- Er is geen continuïteit in de manier waarop de school pesten aanpakt
- Er wordt niet altijd adequaat gereageerd
- Leerkrachten treden niet actief genoeg op en gaan te weinig in gesprek met de ouders van de pester en gepeste
- Er is geen afstemming met de naschoolse opvang
- Er is onvoldoende informatie aan ouders over het anti-pestbeleid op school

Knelpunten die op het niveau van de ouders genoemd worden, zijn:

- Deel van ouders wil het probleem niet zien en school wil niet meteen de boeman spelen
- Niet elke ouder laat zich er bij betrekken, ook niet als hun kind de pestkop is

Een knelpunt op het niveau van de kinderen is:

- De pester én de gepeste moeten hun gedrag veranderen

Een knelpunt dat de maken heeft met de aard van het pesten is:

- Leerkrachten zien het niet altijd gebeuren en kinderen zwijgen er wel eens over (in het geheim, als de leerkracht niet kijkt)

#### 6.4 Verantwoordelijkheid ouders voor aanpak pesten op school

Bijna twee maal zoveel ouders voelen zich wél dan niet verantwoordelijk voor de manier waarop het pesten op school wordt aangepakt. Sommige ouders voelen zich verantwoordelijk omdat zij een belangrijke rol spelen in de opvoeding. Andere ouders vinden dat kinderen van huis uit mee moeten krijgen dat pesten niet goed is, en weer andere ouders zijn van mening dat kinderen niet zomaar pesten maar gevoed worden door meningen en houdingen van ouders. *‘Als er een pest probleem is, is dat ook een probleem van de ouders’*, aldus een van hen. School moet een veilige plek zijn, zo wordt vaker gezegd en het aanpakken van pestgedrag zorgt daarvoor. Een van de ouders hoopt dat door haar kind bepaalde normen en waarden bij te brengen, haar kind niet pest en *‘haar manier van leven afstraalt op andere kinderen’*.

Ouders die zich niet verantwoordelijk voelen, vinden dat de aanpak van pesten een zaak is van de school. Zij argumenteren dat de school de aanpak en de regels bepaalt, dat zij daar als ouders geen inspraak in hebben en dat zij zich daarom niet verantwoordelijk voelen. Het lijkt ook dat zij het niet nodig vinden om zich er mee te bemoeien: *‘Zij (de school) weten het beste hoe het aangepakt kan worden’*, aldus een van de ouders en een andere: *‘Ik ben blij dat school er veel aandacht voor heeft, het is dus niet nodig om me er tegen aan te bemoeien’*.

Dat ouders zich niet verantwoordelijk voelen voor de aanpak op school, betekent niet dat ouders niet achter die aanpak staan. *‘Ik voel me er niet verantwoordelijk voor, maar ik sta achter hoe de school het aanpakt’*.

De meeste respondenten die zich als ouder verantwoordelijk voelen, voelen zich ook als OR lid verantwoordelijk. *‘Je vertegenwoordigt ouders. Alle ouders willen een school waarop niet gepest wordt; het is een zaak van iedereen, daar mag je niet aan voorbijgaan’*.

En een andere ouder: *‘Als MR lid vind ik dat ik vanuit ouders naar de school spreek, maar ook andersom en ouders op hun verantwoordelijkheid moet wijzen’*.

De meeste ouders die zich als ouder niet verantwoordelijk voelen voor hoe pesten op school wordt aangepakt, voelen zich ook als OR of MR lid niet verantwoordelijk.

*‘Nee: wij toetsen en adviseren, school is verantwoordelijk’. En: ‘Ik sta erachter maar voel mij er ook als MR lid niet verantwoordelijk voor’.*

#### *Aandacht voor pesten in Ouderraad en Medezeggenschapsraad*

De ene helft van de ouders zegt dat er in de Ouderraad of Medezeggenschapsraad voldoende aandacht aan pesten wordt besteed, volgens de andere helft is dat niet het geval. Deze laatsten (zowel OR- als MR-leden) zeggen vaak dat pesten geen taak is van ouderraad of MR.

Uit de antwoorden van ouders die de vraag positief hebben beantwoord, blijkt dat pesten niet hoog op de agenda staat van MR of OR. Dat kan zijn omdat pesten niet als een groot probleem ervaren wordt, zoals een van de ouders opmerkt: ‘als het nodig zou zijn, zou er zeker aandacht aan worden besteed’. De wijze waarop er aandacht voor pesten is, is bijvoorbeeld het jaarlijks toetsen of bespreken van het pestprotocol, ouders informeren op een ouderavond (2 jaar geleden), of er wordt eens navraag gedaan tijdens een vergadering.

## **6.5 Leefstijl**

De meeste ouders zijn ervan op de hoogte dat de school gebruikt maakt van het programma Leefstijl, maar toch zijn er enkele ouders die dit niet weten. Dit zijn vooral ouders van een school die al langer werkt met Leefstijl, maar waar het wat verwaterd is.

Alle ouders die weten dat er op hun school gewerkt wordt met het programma Leefstijl, vinden dit een goede zaak en staan positief tegenover Leefstijl. Ouders vinden dat er goede onderwerpen aan bod komen en dat er leuke leermiddelen worden toegepast. Ook vinden ze het een goede zaak dat leefstijl in alle groepen wordt gebruikt en dat er in het programma aandacht is voor pesten.

De ouders konden in eigen bewoordingen aangeven op welke manier de methode Leefstijl helpt bij het voorkomen en aanpakken van pesten. Volgens ouders levert Leefstijl vooral een bijdrage door het bespreekbaar maken van allerlei zaken: *‘kinderen leren over dingen te praten’* en *‘kinderen leren hoe zij op pesten kunnen reageren’*.

Doordat allerlei zaken besproken worden, waaronder volgens ouders gewenst gedrag, normen en waarden, zelfvertrouwen, pesten, worden kinderen zich ook meer bewust van hoe zij met elkaar omgaan: *‘het maakt kinderen bewust van hoe zij met elkaar om te gaan’*.

Belangrijk vinden ouders ook dat allerlei zaken nu aan de orde komen en ‘*op een neutrale manier benaderd worden*’ omdat de methode er aandacht aan besteedt, en niet naar aanleiding van een incident dat al is gebeurd.

Een ouder vindt het werken met de methode een goede zaak, maar vindt de methode wel ‘*te lief en te zacht*’.

#### *Betrokkenheid bij Leefstijl*

Bijna twee derde van de respondenten vindt dat ouders op school voldoende betrokken worden bij Leefstijl, ruim een derde vindt dat dit onvoldoende het geval is. Het is niet zo dat ouders van een bepaalde school vooral tevreden of ontevreden zijn. Bij een ervaren school en een startende school zien we zowel tevreden als ontevreden ouders.

Degenen die vinden dat ouders voldoende betrokken worden, wijzen op nieuwsbrieven waarin Leefstijl en thema’s van Leefstijl aan bod komen, voorlichtingsavond/leefstijlavond een maal per jaar voor de ouders, posters op school over Leefstijl. Soms krijgt het kind informatie mee naar huis.

Ouders die vinden dat zij onvoldoende betrokken worden hebben bijvoorbeeld alleen één voorlichtingsavond voor de introductie, ruim een jaar geleden gehad, of hebben er niets over gehoord, behalve van mijn kind heb ik er niets over gehoord

## 7 Conclusies en discussie

De centrale vraag van het onderzoek was de vraag naar de belemmeringen die scholen ondervinden bij de implementatie van pestbeleid en aanpak van pesten. Het onderzoek bestond uit drie delen. In een literatuurstudie is de wetenschappelijke kennis over pesten en de implementatie van methoden tegen pesten samengevat. De bevindingen hiervan geven aan wat er zoal bekend is over hoe scholen de aanpak van pesten het beste kunnen aanpakken. Daarnaast is aan de hand van vier deelvragen nagegaan hoe scholen in Nederland het feitelijk aanpakken. Hiertoe is een onderzoek uitgevoerd onder vijf scholen, die de methode Leefstijl hebben ingevoerd. Leefstijl werd door directeuren en ouders in eerder onderzoek namelijk vaak genoemd als specifieke manier om pesten aan te pakken (Roede & Felix, 2009). Drie scholen werkten in het schooljaar 2010/2011 voor het eerst met Leefstijl, twee scholen hadden al langer ervaring. Op de vijf scholen zijn telefonische interviews gehouden met de schoolleiders en alle scholen zijn bezocht voor een interview met docenten die lid waren van een Leefstijlcommissie, of coördinator Leefstijl waren. Een derde deel van het onderzoek bestond uit een vragenlijstonderzoek bij de leden van de Ouderraad en de Medezeggenschapsraad. De hoofdlijnen van de resultaten van het empirische deel van het onderzoek staan vermeld in de samenvatting die voor in dit rapport is opgenomen. In dit hoofdstuk geven we de conclusies uit dit onderzoek weer. Bij de conclusies komen ook de bevindingen van het literatuuronderzoek aan de orde.

### 7.1 Conclusies

Uit eerder Nederlands onderzoek, internationaal wetenschappelijk onderzoek en bevindingen op andere terreinen (zie onder andere hoofdstuk 2; Van der Laan, 2008; Databank Effectieve Interventies, NJI) blijkt dat de integriteit van de uitvoering van een aanpak en de professionaliteit van de uitvoerder van cruciaal belang zijn voor de effectiviteit. De centrale vraag van dit onderzoek was daarom gericht op het verkrijgen van inzicht in hoe scholen feitelijk omgaan met de implementatie van een aanpak. Op vijf scholen is nagegaan hoe de implementatie van een aanpak op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling verloopt. Gekozen is voor scholen die de methode Leefstijl gebruiken. Leefstijl is namelijk een goed uitgewerkte methode die bovendien op relatief veel scholen wordt gebruikt (Roede & Felix,

2009). Door één methode te nemen is het mogelijk om na te gaan in hoeverre de aanpak van school tot school verschilt. Bij de interpretatie van de bevindingen over hoe de vijf scholen met de implementatie van Leefstijl zijn omgegaan moet natuurlijk voorzichtigheid worden betracht. Het zijn maar vijf scholen en scholen die een actief beleid hebben op het terrein van de sociaal-emotionele ontwikkeling. Toch geven de bevindingen van het empirische deel van het onderzoek in samenhang met de bevindingen van het literatuuronderzoek de mogelijkheid om een aantal uitspraken te doen die mogelijk breder geldig zijn dan alleen voor Leefstijl en deze vijf scholen.

#### *De aanpak van pesten*

Het eerste dat in de bevindingen opvalt is dat scholen heel goed inzien dat de aanpak van pesten een van de aspecten is van een breder beleid gericht op sociaal-emotionele ontwikkeling. De scholen beschouwen een preventieve aanpak, geïntegreerd in de hele school, gedragen door het hele team als de beste manier om pesten te voorkomen. Leefstijl is zo'n preventieve methode. Als incidenten met pesten aan de orde zijn, gebruiken scholen niet Leefstijl maar ook andere (curatieve) aanpakken. Wel wordt dan zoveel mogelijk aangesloten bij en verwezen naar Leefstijl. Elk pestincident is uniek, en moet daarom ook op unieke wijze aangepakt worden. Er is dan ook geen vaststaande reactie, er zijn veel verschillende aanpakken mogelijk. Welke aanpak gekozen wordt hangt onder andere af van de ernst van de situatie, de leeftijd van de leerling, de persoonlijke kenmerken van de leerling, de persoon van de leerkracht. Deze specifieke aanpakken van concrete pestincidenten blijven noodzakelijk naast Leefstijl.

Een tweede opvallende bevinding is dat scholen bij de keuze van een methode heel zorgvuldig tewerk gaan. Er wordt informatie ingewonnen bij andere scholen, internetbronnen worden geraadpleegd, het team wordt erbij betrokken en criteria worden gesteld. Toch worden twee belangrijke informatiebronnen over de effectiviteit en kwaliteit van een methode, de Keuzegids Sociale Competenties (Roede & Joosten, 2008; [www.socialecompetenties.nl](http://www.socialecompetenties.nl)) en de Databank Effectieve Interventies van het NJI ([www.nji.nl](http://www.nji.nl)) niet geraadpleegd.

#### *De uitvoering van de methode*

De vijf scholen bij elkaar genomen laat zien dat ook over de implementatie van de methode goed wordt nagedacht. Uit de bevindingen komt duidelijk naar voren dat de scholen weten dat voor de effectiviteit van de aanpak de volgende factoren belangrijk zijn:

- Werken aan sociaal-emotionele ontwikkeling is een taak voor het hele team.
- Binnen de school moeten iedereen, dus leerkrachten, de gymnastieklerkracht, de administratieve medewerkers, en overblijfmoeders, de afgesproken Leefstijlmanier volgen in het omgaan met leerlingen, met elkaar, en met conflicten. Deze manier van omgaan wordt bevorderd door regelmatig (structureel) overleg en door gezamenlijke (herhalings)training.
- Het is belangrijk dat de lessen voor het hele schooljaar worden ingeroosterd.
- Om te voorkomen dat het gebruik verzandt, is borging van de methode in de school noodzakelijk. Een goede begeleidingsstructuur in de vorm van een commissie, coördinator of contactpersoon is bevorderend voor het op de gewenste manier toepassen van de methode.
- Het is belangrijk frequent in informeel en formeel overleg casussen met elkaar te blijven bespreken. Daarbij wordt aan de hand van concrete voorvallen besproken wat wel of niet als pesten beschouwd moet worden, welke aanpak gekozen is en waarom, hoe iemand het anders zou kunnen doen.
- De vraag ‘Doen we wel wat we moeten doen en bereiken we wel wat we willen bereiken’ zal elk team zich voortdurend (en systematisch) moeten stellen om het gebruik van Leefstijl succesvol te maken. Dit wordt bevorderd door van de ervaringen met de methode rond pesten een vast agendapunt bij teamvergaderingen te maken.
- Regelmatig (systematisch) nagaan van de effecten van de aanpak is nodig.
- Het is belangrijk dat ouders betrokken worden bij de aanpak.
- De ene pester is de andere niet en bij elk incident dient te worden nagegaan hoe deze het beste kan worden aangepakt.
- De mogelijkheden van de school om pesten aan te pakken heeft zijn grenzen.
- Het is beter om incidenten te voorkomen dan om pas te reageren als er een incident is.

Dit zijn in grote lijnen ook kennis en inzichten die uit het literatuuronderzoek naar voren komen. Maar dit is alleen het beeld als de bevindingen van alle vijf scholen bij elkaar worden genomen. Elke school apart genomen geeft een heel ander beeld. Dit geldt niet zozeer de algemene principes, maar vooral de wijze waarop een en ander feitelijk wordt aangepakt. Er is maar een enkele school die systematisch de effecten nagaat, ouders worden op verschillende manieren betrokken, casusbesprekingen zijn er niet op elke school, de begeleidingsstructuur verschilt van school tot school, herzien materiaal wordt soms niet aangeschaft, niet alle leerkrachten worden getraind. De indruk is dat de scholen zelf bepalen hoe de methode geïmplementeerd wordt en hoe de integriteit van de uitvoering bewaakt wordt.

## 7.2 Discussie

De uiteindelijke conclusie is dat er bij scholen nog veel te winnen is wat betreft de effectiviteit van hun aanpak. Dit betreft kennis over sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen, kennis over aanpakken, hoe de implementatie het beste kan worden aangepakt en hoe de effectiviteit van een aanpak bepaald kan worden. Verschillende personen en instellingen hebben hiervoor een verantwoordelijkheid. De school en het team als geheel passen de methode toe. De manier waarop zij dat doen, wordt onder andere bepaald door hetgeen de methode te bieden heeft. Bij de ontwikkelaars van methoden ligt daarom de verantwoordelijkheid voor richtlijnen voor de implementatie, en heldere informatie over de theoretische onderbouwing.

Voor het effectief tegengaan van pesten op scholen is het noodzakelijk dat ontwikkelaars van methoden meer duidelijkheid geven over de precieze theoretische principes en over hoe de implementatie van de methode idealiter zou moeten plaatsvinden en worden bewaakt. Het verhelderden van de theoretische principes is belangrijk opdat leerkrachten en anderen weten en begrijpen waarom zij bepaalde dingen doen en welke resultaten zij kunnen verwachten. Met goede implementatieplannen wordt bevorderd dat gebruikers de methode toepassen volgens de bedoelingen van de ontwikkelaars.

Voor de langere termijn is meer onderzoek noodzakelijk, waarbij ontwikkelaars en wetenschappelijke instellingen nauw samenwerken. Deze samenwerking zou aan de hand van wetenschappelijk onderzoek vooral gericht moeten zijn op het toetsen van de effectiviteit van de theoretische veronderstellingen van de methode. Bij gebleken effectiviteit, zou daarna via onderzoek nagegaan moeten worden welke aspecten van de implementatie essentieel zijn voor de effectiviteit van de methode.

# Literatuur

Arsenio, W. F. and Lemerise, E. A. (2004) Aggression and Moral Development: Integrating Social Information Processing and Moral Development. *Child Development*, 75: 4, 987 – 1002.

Ashbaughm, L. and Carnell, D.G. (2008). Sexual Harassment and Bullying Behaviors in Sixth-Graders. *Journal of School Violence*, 7: 2, 21 – 38

Baar, P., Wubbels, T. & Vermande, M. (2007). Algemeen methodische voorwaarden voor effectiviteit en de effectiviteitspotentie van Nederlandstalige antipest-programma's voor het primair onderwijs. *Pedagogiek*, (27) 1, p. 71-90.

Brinkkemper, I. (2005). *Wat moet een leerkracht DOEN om de sociale competenties van leerlingen te kunnen bevorderen*. Doctoraalscriptie Onderwijskunde. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Bradshaw, C. P. and Waasdorp, T. E. (2009) Measuring and Changing a “ Culture of Bullying”. *School Psychology Review*, 38: 3, 356 – 361.

Cassidy, W., Jackson, M. and Brown, K. N. (2009). Sticks and Stones Can Break My Bones, But How Can Pixels Hurt Me? Students' Experiences with Cyber-Bullying. *School Psychology International*, 30, 383 – 402.

Coyle, H. E. (2008). School Culture Benchmarks. *Journal of School Violence*, 7: 2, 105 – 122.

Crick, N. R. and Dodge, K. A. (1996). Social Information Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. *Child Development*, 67: 3, 993-1002.

Dake, J. P., Price, J. H., Telljohann, S. K. and Funk, J. B. (2004). Principals' Perceptions and Practices of School Bullying Prevention Activities. *Health Education and Behavior*, 31, 372 – 387.

deLara, E. W. (2008). Developing a Philosophy about Bullying and Sexual Harassment: Cognitive Coping Strategies Among High School Students. *Journal of School Violence*, 7: 4, 72 – 96.

Farrington, D.P. & Ttofi, M.M. (2009). *School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization*. Campbell Systematic Reviews, 2009:6.

Hampel, P., Manhal, S. And Hayer, T. (2009). Direct and Relational Bullying Among Children and Adolescents: Coping and Psychological Adjustment. *School Psychology International*, 30, 474 - 490.

Keuzegids sociale competentie. Digitaal beschikbaar op [www.socialecompetenties.nl](http://www.socialecompetenties.nl).

Kilpatrick, M., Christine, D. and Kerres, M. (2006). A Review of the Use of Social Support in Anti-Bullying Programs. *Journal of School Violence*, 5: 3, 51 – 70.

Lemerise, E. A. and Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71: 1, 107 – 118.

Musman, R. (2010). *Leefstijl implementatiegids*. Meppel: Uitgeverij Edu'Actief.

Roede, E. & Derriks, M. (2007). *De effecten van het C&SCO-traject (2001 – 2005), eindrapport*. SCO-rapport 766. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut/Instituut voor de lerarenopleiding.

Roede, E. & Derriks, M. (2008). *Resultaten met Leef met Stijl!* Eindrapportage. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Roede, E. & Joosten, F. (2008). *Keuzegids sociale competentie*. Methoden voor het onderwijs. Amsterdam/Rotterdam: SCO-Kohnstammstituut/CED-groep.

Roede, E., & Felix, C. (2009). *Het einde van pesten op school in zicht?* Kortlopend onderwijsonderzoek, Pedagogische Kwaliteit 77. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Van der Laan, P. (2008). *Wetenschap versus intuïtie: Professioneel ingrijpen bij ernstige jeugdproblematiek*. Oratie. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Wang, J., Iannotti, R.J. and Nansel, T. R. (2009). School Bullying Among Adolescents in the United States: Physical, Verbal, Relational and Cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45, 368– 375.



## Publicaties in de reeks 'De Pedagogische Dimensie' <sup>1</sup>

Roede, E. (1999). *Geweld, wat kan de school?* De Pedagogische Dimensie, nr 1, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E., Klaassen, C., Veugelers, W., Derriks, M. & Schouten, C. (1999). *Andere kwaliteiten van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 2, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Derriks, M. & de Kat, E. (1999). *Mij maakt het niets uit, Homo- en vrouwonvriendelijk gedrag in het voortgezet openbaar onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 3, Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C., Schouten, C. & Leeferink, H. (1999). *Werken aan de School als Gemeenschap. Ontwerp voor een pedagogisch en levensbeschouwelijk schoolbeleid voor scholen voor voortgezet onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 5, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C., Theunissen, M., van Veen, K. & Slegers, P. (1999). *Het is bijna je Hoofdtak*. De Pedagogische Dimensie, nr 6, Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

---

De nummers 1 tot en met 56 zijn alleen te verkrijgen bij de betreffende uitvoerende instelling, namelijk:

- Kohnstamm Instituut, UvA: tel. 020 5251226;  
<http://www.kohnstammstituut.uva.nl>
  - Sectie Onderwijs en Educatie, KUN: 024 3612585;  
<http://www.socsci.kun.nl/ped/owk/index.html>
  - Department of Child Development and Education (voorheen Instituut voor de Lerarenopleiding), UvA: tel. 020 5251289; <http://www.ilo.uva.nl>
- Vanaf nummer 70 zijn de publicaties verkrijgbaar via:  
<http://www.kortlopendonderzoek.nl/onderwijs.html>

Vogel, L. Klaassen, C., Dam, G. ten & Veugelers, W. (1999). *Pedagogische waarden in het basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 7, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W. & Kat, E. de. (2000) *De ideale leraar. Leerlingen als spiegel voor het pedagogisch handelen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 8, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W. (1999). *De waarde van een mentor-mentee relatie*. De Pedagogische Dimensie, nr 9, Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Leeferink H. & Klaassen C. (2000). *De waardevolle leerling. Leerlingen van katholieke scholen over waarden, levensbeschouwing en opvoeding op school*. De Pedagogische Dimensie, nr 10. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen C. & Schouten C.(2000). *Leerlingen over het nieuwe leren. Een onderzoek door leerlingen naar de beleving van het studiehuis*. De Pedagogische Dimensie, nr. 11. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Roede E. & Derriks M. (2000). *Dat maak ik zelf wel uit.Ontwikkelen van zelfbeschikking bij seksuele vorming in het onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr 12. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede E., Derriks M. & Klaassen C. (2000). *Montessori Gemeten?* De Pedagogische Dimensie, nr 13. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Vogel L. & Veugelers W. (2000). *Culturele en kunstzinnige vorming als vak in havo en vwo. Ervaringen van docenten en leerlingen met CKV 1*. De Pedagogische Dimensie, nr 14. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W & Kat, E. de (2001). *De Pedagogische Oprichting van het Studiehuis*. De Pedagogische Dimensie nr 15. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E., Bijstra, J.O., Derriks, M. & Moorlag, H. (2001). *Cool-down en RAM; Twee programma's voor het verminderen van agressie bij kinderen*. De Pedagogische Dimensie, nr 16. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Leeferink H. (2001). *Waarden op school, een onderzoek onder ouders en docenten*. De Pedagogische Dimensie, nr 17. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W. & Kat, E. de (2001). *De pedagogische identiteit van de openbare en algemeen toegankelijke school, een verkenning van relevante elementen en procedures*. De Pedagogische Dimensie, nr 18. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M. & Roede, E. (2001). *Observeren & registreren, invoering en gebruik van het Montessori kindvolgsysteem*. De Pedagogische Dimensie, nr 19. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C., Tolsma, B. & Veugelers, W. (2002). *"Hier is de start van je toekomst". Een onderzoek naar de relatie tussen jeugdcultuur en zelfsturing in het onderwijs op ROC Drenthe-College*. De Pedagogische Dimensie, nr. 20. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Roede, E. & Gijtenbeek, J. (2002). *Zelfstandigheid en mondigheid; ook op islamitische basisscholen*. De Pedagogische Dimensie, nr 21. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W. & Zwaans, A. (2002). *Pedagogisch handelen van docenten en waardenontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 22. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. & Linden, P. van der. (2002). *De pedagogische schoolleider; schoolleiders basisonderwijs over het pedagogische beleid*. De Pedagogische Dimensie, nr. 23. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2002). *Samenwerkingsscholen, van richtingenbundeling tot verantwoorde identiteit*. De Pedagogische Dimensie, nr 24. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E., Derriks, M. & Veugelers, W. (2003). *De inbedding van waarden in de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 25. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. & Linders, W. (2003). *Religie op school, een exploratief onderzoek naar het functioneren van docenten godsdienst/levensbeschouwing in het voortgezet onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 26. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2003). *Het beroepsethos van de docent*. De Pedagogische Dimensie, nr. 27. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Kat, E. de & Roede, E. (2003). *Het beoordelen van waarden en normen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 28. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E. (2003). *Emoties van leerlingen en de rol van de school*. De Pedagogische Dimensie, nr 29. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Derriks, M., Roede, E. & Veugelers, W. (2003). *Betekenisvol leren in het lwoo*. De Pedagogische Dimensie, nr 30. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Onderwijs en ingrijpende maatschappelijke gebeurtenissen; 11 september en het onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 31. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E. (2004). *De ontwikkeling van respect bij dove leerlingen, wat kan een leraar op school?* De Pedagogische Dimensie, nr 32. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA

Klaassen, C. (2004). *Waardengestuurd handelen van docenten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 33. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2004). *Aandacht voor geestelijke stromingen in het openbaar basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 34. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M.& Roede, E. (2004). *Sociaal leren in praktijk*. De Pedagogische Dimensie, nr 35. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. (2005). *Identiteit en diversiteit. Een onderzoek naar de pedagogische, levensbeschouwelijke en interculturele identiteit van een school*. De Pedagogische Dimensie, nr. 36. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2005). *Leren in een waarde(n)volle schoolcontext*. De Pedagogische Dimensie, nr. 37. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. & Moll, B. (2005). *Kwaliteitsbeleid montessori onderwijs. Uitgangspunten, kenmerken, procedures*. De Pedagogische Dimensie, nr. 38. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Emans, B. & Roede, E. (2005). *Hoe katholiek zijn katholieke scholen? Specifiek katholieke accenten in beleid, praktijken en activiteiten op katholieke scholen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 39. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Blok, H., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Werken aan een veilige school; vereisen homodiscriminatie en antisemitisme afzonderlijk beleid?* De Pedagogische Dimensie, nr. 40. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2005). *Actieve participatie leerlingen en burgerschapsvorming*. De Pedagogische Dimensie, nr. 41. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders H.. (2005). *Burgerschapsvorming in het algemeen bijzonder onderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 42. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. & Huwaë, S. (2006). *Scholen die werken aan burgerschap. Een verkenning van inspanningen en leerlingvolgsystemen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 43. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. & Van der Linden, W. (2006). *Waardengericht Onderwijs in Authentieke Contexten*. De Pedagogische Dimensie, nr. 44. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Emans, B. & Roede, E.. (2006). *Sanctioneren of argumenteren? Onderzoek naar de beleving van schoolregels en normoverschrijdend gedrag op school*. De Pedagogische Dimensie, nr. 45. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W. (2006). *Docenten en waardenvormende dialogen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 46. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Boogaard, M. & Roede, E. (2006). *Het meten van waarden en normen in interculturele context*. De Pedagogische Dimensie, nr. 47. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. (2007). *Morele moed. Een onderzoek onder ROC-docenten.*. De Pedagogische Dimensie, nr. 48. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Klaassen, C. (2007). *Pedagogische opvang. Een studie naar pedagogische aspecten van de buitenschoolse opvang.*. De Pedagogische Dimensie, nr. 49. Nijmegen: Sectie Onderwijs en Educatie, KUN.

Veugelers, W., Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Gevoel van erkenning en binding bij leerlingen. Leerlingen en leraren over school en de identiteitsontwikkeling van leerlingen*. De Pedagogische Dimensie, nr. 50. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., Derriks, M., Kat, E. de & Leenders, H. (2007). *Dimensies van morele ontwikkeling*. De Pedagogische Dimensie, nr. 51. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Veugelers, W., & Klaassen, C. (2007). *Burgerschapsvorming in het basisonderwijs*. De Pedagogische Dimensie, nr. 52. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M. & Kat, E. de. (2007). *Leerlingen de baas; beginnende vrouwelijke docenten en orde in de klas*. De Pedagogische Dimensie, nr. 53. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede, E.. (2007). *Tijdig signaleren van gevaarlijk gedrag. Mogelijkheden voor leraren*. De Pedagogische Dimensie, nr. 54. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W (2008). *Levensbeschouwing en onderwijs, nieuwe ontwikkelingen en consequenties voor docenten godsdienst/levensbeschouwing*. De Pedagogische Dimensie, nr. 55. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Roede, E.. & Derriks, M. (2008). *Zijn Montessori scholen toekomstbestendig ingericht?* De Pedagogische Dimensie, nr. 56. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers, W, Derriks M. & Kat, E. de (2008). *Mondiale vorming en wereldburgerschap*. De Pedagogische Dimensie, nr. 70. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. (2008). *Scholen op weg naar educatief partnerschap met ouders*. De Pedagogische Dimensie, nr. 71. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en Educatie.

Schuitema, J. & Veugelers W. (2008). *Multiculturele contacten in het onderwijs. Leerlingen ontmoeten elkaar*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 72. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Klaassen, C. (2009). *Begeleiden van waardegericht onderwijs. Uitdagingen en problemen in onder andere multiculturele settings*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 73. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Onderwijs en Educatie.

Derriks, M. & Kat, E. de. (2009). *Maatjesaanpak in een Jenaplanschool. Tutoring en mentoring in het basisonderwijs*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 74. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Veugelers W. & Schuitema, J. (2009). *Leerlingen over burgerschapsvorming*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 75. Amsterdam: Instituut voor de Lerarenopleiding, UvA.

Derriks, M. & Roede, E. (2009). *Verscheidenheid en uniformiteit. 'Niet consequent' handelen van leerkrachten*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 76. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Roede E. & Felix, C. (2009). *Het einde van pesten op school in zicht? De effectiviteit van antipestaanpakken op basisscholen*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 77. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, UvA.

Klaassen, C. & Veugelers W. (2009). *Verantwoording van waardegericht onderwijs*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 78. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Pedagogiek en Onderwijskunde.

Klaassen, C. & van den Broek A. (2009). *Morele moed en de pedagogische taak van schoolleiders*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 79. Nijmegen: Radboud Universiteit, sectie Pedagogiek en Onderwijskunde.

Veugelers W. & Schuitema J. (2010). *Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. Een verdeling van taken binnen de school en tussen school, ouders, jeugdzorg en politie*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 80. Universiteit van Amsterdam: Department of Child Development and Education.

Klaassen, C. & J. Wessels (MSc) (2010). *De voorbeeldfunctie van de docent in het vakcollege*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 81. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Derriks, M. & Vergeer, M. M. (2010). *Doorstroom in het ROC*. Een kwestie van goed kiezen en doorzetten? Pedagogische Kwaliteit, nr. 82. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.

Derriks, M. & Vergeer, M. M. (2010). *Van havo naar hbo*. Ervaringen met het programma Havisten Competent. Pedagogische Kwaliteit, nr. 83. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.

Klaassen, C. & Vreugdenhil, B. m.m.v. T. Visser (2011). *Vakkenintegratie en godsdienst/levensbeschouwing*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 84. Nijmegen: Radboud Universiteit.

Schuitema, J., Radstake, H. & Veugelers W. (2011). *Docenten en de actieve participatie van leerlingen in klassikale discussies*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 85. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universiteit van Amsterdam.

Oud, W. & Derriks M. (2011). *Onderzoek naar effecten van de pilot 'Trajectklas'*. Pedagogische Kwaliteit, nr. 86. Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam.

## Preventie van pesten

Leerlingen, ouders en scholen ervaren problemen rond pesten. Scholen willen preventief werken, voorkomen dat er gepest wordt. De scholen maken duidelijk onderscheid tussen een preventieve methode en de aanpak wanneer er gepest wordt.

Er zijn verschillende methoden om pesten aan te pakken. Vaak hebben de methoden niet het gewenste resultaat. In dit onderzoek is aandacht besteed aan de vraag hoe scholen een specifieke methode in de praktijk toepassen. Daarbij is gekozen voor Leefstijl, een methode voor sociaal-emotionele ontwikkeling die zich richt op leerlingen, team en ouders. Er zijn drie scholen gevolgd die in het schooljaar 2010-2011 voor het eerst werkten met Leefstijl. Ook is informatie verzameld bij twee andere scholen, die al langer ervaring hadden met Leefstijl.

Ondanks intensieve begeleiding bij de invoering van Leefstijl, blijken zich verschillen voor te doen in de manier waarop individuele scholen omgaan met de richtlijnen. Er wordt geconcludeerd dat ontwikkelaars van methoden nóg meer aandacht moeten besteden aan het onderbouwen en verhelderen van de theoretische uitgangspunten van de methode. Ook het ontwikkelen van implementatieplannen en toezien op de uitvoering kan bevorderen dat er goede resultaten bereikt worden.

