

**De Relatie tussen Intensiteit van Pestgedrag en Externaliserende Gedragsproblemen in de**

**Klas: het Gedrag van de Leerkracht als Protectieve Factor.**

Sjoerd Bos

0908533

Master Child and Educational Studies

Universiteit Leiden

Begeleider: Prof. dr. P.H. Vedder

**30-10-2015**



**Universiteit Leiden**

## Abstract

The intention of this thesis is to investigate the teachers' role during bullying and its negative output on children. The present study is based on bullying at school in relation with externalizing behavior problem. Because of the knowledge about receiving social support there is predicted is that the active behavior of the teacher during bullying will be a protective factor in this relationship. Ten schools and 23 school classes were selected for this investigation. In total 567 schoolchildren between nine and twelve years old filled in several forms measuring the intensity of bullying, externalizing behavior problems and the behavior of the teacher during bullying. To measure the intensity of bullying the *Illinois Bully Scale* is used. Furthermore, to measure externalizing behavior problems, the *Strengths and Difficulties Questionnaire* is used. Specifically, the sub-scales conduct problems and hyperactivity are used in the analyses. The *Perceived Teacher Response Scale* is used to measure the behavior of the teacher during bullying. The active behavior is based on contacting parents and punishing the bully.

The results of the thesis show that there is a significant positive relation between bullying and externalizing problems. However, the active behavior of a teacher during bullying is not a protective factor in this relationship. The results show furthermore that when a teacher is contacting parents during bullying, there is more hyperactivity in the classrooms. A reason for this remarkable finding is that the current study is not focused on the emotional relationship between teacher and child. Thereby, the study is concentrated especially on the perception of the child, which is based on memory and subjective opinion. Also the response bias may intervene in the relationship of bullying and behavior problems.

Although the results did not support the expectation that the active behavior of the teacher during bullying will be a protective factor in the relationship between bullying and externalizing behavior problems, it is important that teachers improve their skills to handle bullying. A whole-school approach is a way to reach this goal.

**Keywords:** *Bullying, Conduct Problems, Hyperactivity, Externalizing Behavior Problems, Social Support, Teachers' Behavior on Bullying.*

## **De Relatie tussen Intensiteit van Pestgedrag en Externaliserende Gedragsproblemen in de Klas: het Gedrag van de Leerkracht als Protectieve Factor.**

De basisschooltijd is voor kinderen een belangrijke fase waarin zij een eigen identiteit ontwikkelen (Eccles, 1999). In deze fase maken kinderen stappen in de ontwikkeling van onafhankelijkheid, zelfbewustzijn en de omgang met anderen. Een aantal factoren kunnen de ontwikkeling van een kind beïnvloeden. Protectieve factoren, zoals het aangaan van positieve sociale relaties in de klas, kunnen kinderen beschermen tegen de invloed van stressoren, welke een negatief ontwikkelingspatroon kunnen veroorzaken. Pestgedrag is een voorbeeld van een stressor die veel voorkomt in de klas. Zo kwam Olweus (1993a) met een definitie van pesten als het langdurig en herhaald blootgesteld worden aan negatief, agressief en antisociaal gedrag van één persoon of een groep personen. Kenmerkend aan pestgedrag is dat het vaak op een systematische wijze gebeurt en er sprake is van een machtsverhouding tussen de pester en de gepeste (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Er is veel onderzoek gedaan naar de prevalentie van pestgedrag. Cijfers voor pestgedrag in Nederland wijzen uit dat 25% van de kinderen tussen de acht en twaalf jaar zo nu en dan gepest worden. Tien procent van de onderzochte kinderen geven aan herhaaldelijk gespest te worden (Zeijl, Crone, Wiefferink, Keuzenkamp & Reijneveld, 2005).

In een meta-analyse van Cook, Williams, Guerra, Kim en Sadek (2010) zijn uit 153 artikelen de karakteristieken van een gepest kind en een pester samengevat. Een gepest kind kent vaak schrijnende karakteristieken zoals internaliserende gedragsproblemen, depressie, laag zelfvertrouwen, externaliserende gedragsproblemen en komt vaak uit een negatief gezinsmilieu. Een kind dat pest kent ook ontwikkelingsproblemen, zoals schooluitval en externaliserende gedragsproblemen. Ook heeft het vaak problemen met de sociale competenties en komt het kind uit een gezin waarin het gezinsmilieu gekarakteriseerd wordt door slechte ouderlijke monitoring en veel onderlinge conflicten (Cook et al., 2010).

In het verleden waren onderzoekers voornamelijk gefocust op de negatieve uitkomsten van pestgedrag, terwijl in de hedendaagse literatuur steeds meer onderzoek wordt gepresenteerd over sociaal-ecologische karakteristieken van de kinderen zelf, de klas of de school die pestgedrag en de negatieve uitkomsten van dit gedrag in standhouden, verergeren of juist verminderen (Kärnä, 2008). Zo blijkt uit menige studies dat het ontvangen van sociale steun een protectieve factor is voor pestgedrag en de negatieve uitkomsten van

dit gedrag (Cohen & Wills, 1985). In de literatuur wordt er vooral onderzoek gepresenteerd over het ontvangen van sociale steun van leeftijdsgenoten en volwassenen (Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel, & Hertzman, 2012; Holt & Espelage, 2007; Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012). Leraren spelen een essentiële rol in het pestbeleid in de klas. Omdat pestgedrag juist veel op scholen voorkomt, komt er steeds meer druk te staan op de rol van de leerkracht in het pestgedrag. Zo heeft Troop-Gordon (2015) onderzoek gedaan naar verschillende strategieën van de leerkracht in de omgang met een pester en gepesten en de invloed van deze strategieën. De rol van de leerkracht als protectieve factor is onderbelicht. Het is voor preventie en interventie van pestgedrag van belang dat er onderzoek gedaan wordt naar deze rol en de negatieve uitkomsten van het pestgedrag. Het onderhavige onderzoek bouwt voort op de resultaten van Troop-Gordon en Quenette (2010) over het positieve effect dat het gedrag van de leerkracht tegenover pestgedrag kan hebben. Tevens zal het onderhavige onderzoek meer informatie geven over de functie van het gedrag van de leerkracht tegenover pestgedrag en de gevolgen hiervan. Specifiek wordt er in het onderhavige onderzoek gekeken naar de rol van de leerkracht als protectieve factor bij pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen.

### **Pestgedrag en Externaliserende Gedragsproblemen**

Wat betreft gedragsproblemen kan er onderscheid gemaakt worden tussen internaliserende en externaliserende gedragsproblemen. Achenback en Edelbrock (1978) omschreven externaliserende gedragsproblemen als probleemgedrag dat naar de buitenwereld gericht is en vaak agressief, hyperactief van aard is, terwijl internaliserende gedragsproblemen meer intern van aard zijn en gepaard gaan met angst en depressie. Gedragsproblemen bij kinderen vormen een bedreiging voor de ontwikkeling van een kind. De problemen kunnen zelfs zo erg zijn dat er sprake is van een gedragsstoornis, zoals *Oppositional Defiant Disorder* of *Conduct Disorder*. Daarnaast kunnen de gedragsproblemen bij kinderen een voorspeller zijn voor latere problematiek, zoals drugsgebruik, criminaliteit en psychopathologie (Buodo, Moscardino, Scrimin, Altoè, & Palomba, 2013). Het is van belang om een beter beeld te krijgen van de factoren die gedragsproblemen in stand houden. Pesten wordt vaak in verband gebracht met gedragsproblemen. Het algemene beeld van de relatie tussen gedragsproblemen en pestgedrag is dat de gepeste vaak internaliserende gedragsproblemen laat zien en een persoon die pest juist externaliserende gedragsproblemen. Camodeca en

Goossens (2005) laten weten dat deze relaties genuanceerder liggen. In hun onderzoek is gebleken dat pesters en gepesten vergelijkbare gedragsproblemen laten zien en dat de gedragsproblemen juist meer externaliserend en agressief van aard zijn. Wolke, Woods, Bloomfield, & Karstadt (2000) laten weten dat zowel mannelijke als vrouwelijke slachtoffers gedragsproblemen en verlaagde sociale vaardigheden laten zien. Daarnaast laten deze slachtoffers ook pestgedrag zien. Een mogelijke reden hiervan zou kunnen zijn dat deze gepeste kinderen hun frustratie kwijt moeten.

Onderzoek naar de relatie tussen pesten en hyperactief gedrag bevestigt dit beeld.

Kumpulainen en Räsänen (2000) lieten in een longitudinale studie zien dat acht- tot twaalfjarige pesters hoog scoorden op externaliserende en hyperactief gedrag en dat deze op vijftienjarige leeftijd meer relatieproblemen kenden. Opvallend is dat ook bij slachtoffers van pestgedrag hyperactief gedrag wordt gezien (Kumpulainen et al., 1998; Wolke et al., 2000). Aangezien externaliserende gedragsproblemen vaak gerelateerd zijn aan pestgedrag, zowel bij de slachtoffers van pestgedrag als bij de pesters, is er in het huidige onderzoek gekozen om externaliserende gedragsproblemen te onderzoeken.

### **Sociale Steun**

In de bestaande literatuur wordt veel aandacht geschonken aan protectieve factoren en de relatie tot pestgedrag en de impact die pesten met zich meebrengt. Hierbij speelt de sociale omgeving een grote rol. Afhankelijk van de leeftijd vullen ouders, familie, leeftijdsgenoten en leraren bewust of onbewust deze rol in. Cohen en Wills (1985) geven in een review aan dat het ontvangen van sociale steun een van de meest erkende protectieve factoren is. Zij betrekken het stressmodel van Lazarus (1966) in hun onderzoek. Als een persoon veel psychologische stress ervaart, heeft deze meer kans om problemen in het welbevinden te ervaren. Dit komt tot uiting in negatief gedrag (Lazarus, 1966). Uit het onderzoek van Cohen en Wills (1985) is gebleken dat het ontvangen van sociale steun in het stressmodel een buffer kan zijn voor potentiële negatieve uitkomsten in stressvolle situaties. Sociale steun blijkt dus gerelateerd te zijn aan het welbevinden in stressvolle situaties. Dit betekent dat wanneer een persoon psychologisch en materieel door de sociale omgeving wordt bijgestaan in stressvolle situaties, deze minder risico loopt op negatieve uitkomsten van stress. Voorgenoemd onderzoek van Cohen en Wills (1985) is belangrijk geweest voor verder onderzoek naar de rol van sociale steun. Specifiek onderzoek naar sociale steun heeft

aangetoond dat het hebben van een ondersteunende vriend een protectieve factor is voor negatieve uitkomsten van het pestgedrag (Kendrick, Jutengren, & Stattin, 2012). Ook is uit recent onderzoek gebleken dat het ontvangen van sociale steun van volwassenen en leeftijdsgenoten bij pestgedrag een buffer kan zijn bij jonge kinderen (Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel & Hertzman, 2012; Holt & Espelage, 2006). Kinderen die positieve relaties hebben met volwassenen en leeftijdsgenoten laten minder internaliserende gedragsproblemen zien, zoals angst en depressiviteit.

### **Het Gedrag van de Leerkracht tegenover Pestgedrag**

Als er specifiek gekeken wordt naar het ontvangen van sociale steun en de rol hiervan voor pestgedrag, dan blijkt dat de leerkracht een belangrijke rol speelt in het schoolleven van een kind. Volgens het sociale motivatie model heeft de leerkracht een socialiserende taak in de klas. Specifiek wat pestgedrag betreft heeft de leerkracht als taak om pesten te ontmoedigen en sociaal competent gedrag te faciliteren (Yoon & Bauman, 2014). Dit wordt bereikt door sociaal gedrag te modeleren, duidelijk te zijn over welk gedrag wordt verwacht, het positieve gedrag te belonen en benadrukken en het creëren van een klimaat waarin leerlingen om elkaar geven.

Chu, Saucier en Hafner (2010) laten in hun onderzoek zien dat het ontvangen van sociale steun vanuit de leerkracht een significant groter effect heeft op het welzijn van kinderen in vergelijking met sociale steun van anderen. Leerkrachten die niet geïnteresseerd zijn om pestgedrag te reduceren, omdat ze niet stil staan bij de consequenties, zich er niet bewust van zijn dat pestgedrag voorkomt in de klas of ervan uitgaan dat pesten niet zo slecht is voor een kind, reageren vaak niet adequaat op pesters (Bauman & Del Rio, 2006; Craig, Henderson & Murphy, 2000). Deze onzekere houding tegenover pesters zorgt ervoor dat de getuigen van pestgedrag en de gepeste geen beroep gaan doen op de leerkracht. Bewust of onbewust speelt de leerkracht daarmee een grote rol in het pestgedrag op school. Een leerkracht kan namelijk verschillende houdingen ten opzichte van pestgedrag op zich nemen. Kochenderfer-Ladd en Pelletier (2007) hebben deze strategieën nader onderzocht. Zo kunnen leerkrachten heel actief bezig zijn met het tegengaan van pestgedrag, zoals contact zoeken met de ouders of de pesters streng toespreken. Ook kan een leerkracht juist passief reageren op pestgedrag, bijvoorbeeld door de gepesten te attenderen op het opkomen voor jezelf of het met de desbetreffende pester uit te praten. Deze rollen hebben allen een ander

effect op de kinderen in de klas. De kinderen ervaren de reactie van de leerkracht tijdens pestgedrag, maken hier een mentale representatie van en krijgen een positieve of negatieve verwachting van de leerkracht (Troop-Gordon & Quenette, 2010). Een positieve mentale representatie van de leerkracht, zou de negatieve uitkomsten van pestgedrag kunnen doen afnemen. Wanneer kinderen de reactie van de leerkracht als negatief ervaren, zullen ze minder snel naar de leerkracht toe stappen wanneer er pestgedrag is. Wanneer kinderen een positieve mentale representatie hebben ontwikkeld over het gedrag van de leerkracht, zorgt dit er juist voor dat kinderen meer zelfverzekerd zijn. Bovendien hebben ze vertrouwen in de leerkracht.

Er is tamelijk weinig onderzoek gedaan naar de rol van de leerkracht in de relatie van pestgedrag en het welbevinden van kinderen. Het onderzoek dat gedaan is naar de rol van de leerkracht heeft enerzijds laten zien dat het gedrag van de leerkracht een directe rol speelt in de intensiteit van pestgedrag (Berkowich, 2013). Anderzijds hebben Troop-Gordon en Quenette (2010) laten zien dat de actieve reactie van de leerkracht op pestgedrag een protectieve factor is in relatie tussen de intensiteit van pesten en het emotioneel welbevinden van kinderen. Zij baseerden deze conclusie voornamelijk op het feit dat de kinderen minder internaliserende gedragsproblemen en school vermijdend gedrag lieten zien wanneer er sprake was van een mindere mate van passief reageren op het pestgedrag. Bovendien werd er licht bewijs gevonden voor een modererende rol van actief reageren op pestgedrag in de relatie tussen pestgedrag en emotioneel welbevinden. Henry en collega's (2000) benadrukken deze modererende rol. Zij toonden aan dat wanneer een leerkracht streng handelde tegenover pestgedrag er minder agressief gedrag in de klas werd waargenomen. Het actief contact zoeken met ouders tijdens pestgedrag blijkt ook een goede strategie te zijn voor leerkrachten (Ttofi en Farrington, 2011). Het interveniëren in het mesosysteem blijkt succesvol te zijn om pestgedrag tegen te gaan.

### **Onderhavige Onderzoek**

In het onderhavige onderzoek wordt onderzocht of het actieve gedrag van de leerkracht een protectieve factor is in de relatie tussen de intensiteit van pestgedrag in de klas en externaliserende gedragsproblemen. Er wordt ten eerste een relatie verwacht tussen de intensiteit van pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen. Er wordt verwacht dat wanneer er veel pestgedrag in een klas voorkomt er ook veel externaliserende

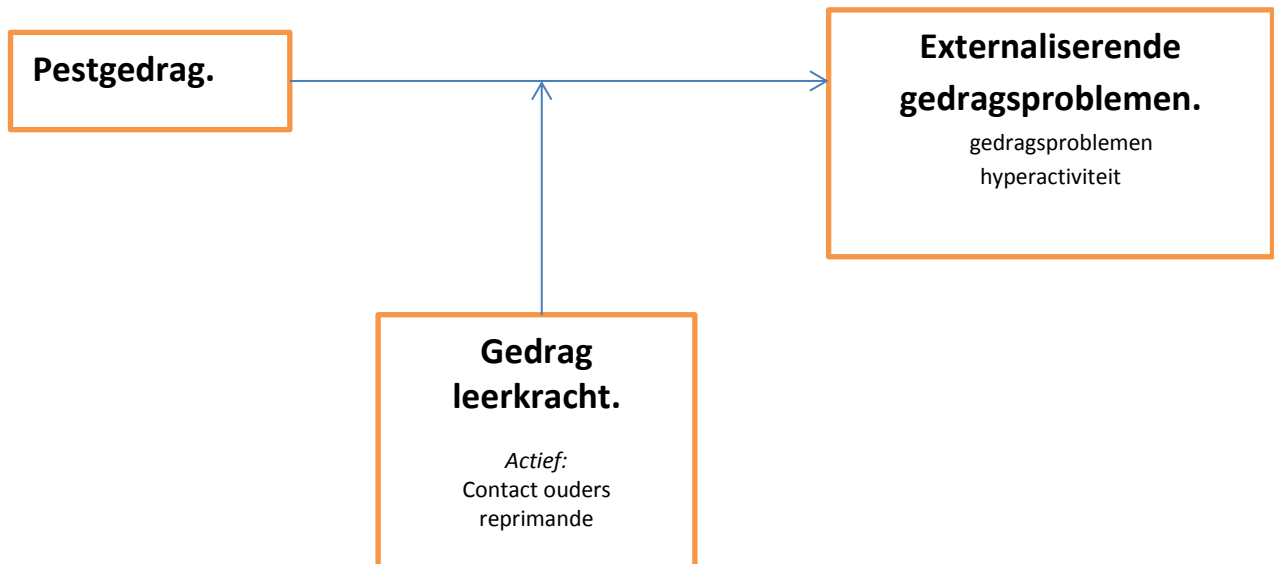
gedragsproblemen worden waargenomen.

Vervolgens zal het gedrag van de leerkracht betrokken worden bij de relatie tussen intensiteit van pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen. Er wordt verwacht dat het actief reageren op pestgedrag van een leerkracht een protectieve factor is in de relatie tussen pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen. Deze actieve manier bestaat uit het contact opnemen met ouders bij pestgedrag en het straffen van pestgedrag (reprimande). In Figuur 1 staat deze moderatie analyse gevisualiseerd. Het onderhavige onderzoek lijkt op het onderzoek van Troop-Gordon en Quenette (2010), maar verschilt het daarvan doordat er specifiek gericht is op externaliserende gedragsproblemen. Bovendien richtte het onderzoek van Troop-Gordon en Quenette (2010) zich naast het actieve gedrag tegenover pesten ook op het passieve gedrag van een leerkracht.

Als laatste verschil richtte het onderzoek van Gordon en Quenette (2010) zich voornamelijk op het gepeste kind. In het huidige onderzoek zal gekeken worden naar alle kinderen in de klas en de intensiteit van pestgedrag in de klas.

Figuur 1

*Moderatie analyse.*



**Methode**



## Steekproef

In het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van een steekproef van 567 respondenten (283 meisjes en 284 jongens). In totaal hebben er tien scholen meegedaan aan het onderhavige onderzoek. Hiervan namen uiteindelijk 23 klassen deel aan het onderzoek. De scholen bevinden zich in de Randstad van Nederland en net daarbuiten. De gemiddelde leeftijd van de kinderen is 11,04 ( $SD=0.79$ ) en van de leerkrachten 30.30 ( $SD=7.78$ ). Wat betreft de afkomst is in het onderhavige onderzoek uitgegaan van de afkomst van de vader. De grootste groep bestaat uit kinderen met Nederlandse vaders, 4.5% heeft een Marokkaanse, 0.9% een Turkse, 0.2% een Antilliaanse, 1.6% een Surinaamse, 2.1% een andere westerse dan de Nederlandse achtergrond en 2.3% een andere niet-westerse achtergrond. De onderzochte kinderen zijn bijna allemaal in Nederland geboren (97.9%). Wat betreft sociaaleconomische status (SES) valt 0.7% van de kinderen onder een lage SES, 17.5% onder een gemiddelde SES en 80.6% onder een hoge sociale SES.

## Meetinstrumenten

**Intensiteit pestgedrag.** Om de intensiteit van pestgedrag in de klas te meten wordt gebruik gemaakt van de *Illinois Bully Scale* (Espelage & Holt, 2001). Dit instrument bestaat uit achttien items. Dit zijn stellingen die door de leerling zelf worden beoordeeld. De schaal bevat drie sub-schalen die meten hoe vaak pesten en fysiek geweld in de klas voorkomen en in welke mate een kind zelf gepest is. De antwoordopties geven aan hoe vaak het gedrag voorkomt: "nooit", "1 of 2 keer", "3 of 4 keer", "4 of 5 keer", "5 of 6 keer", "7 of vaker".

Voorbeeldstellingen van dit instrument zijn: "Ik heb gevochten", "Ik heb anderen buitengesloten," en "Andere leerlingen hebben mij belachelijk gemaakt".

De betrouwbaarheid en validiteit van de schaal wordt als voldoende beoordeeld ( $\alpha=.88$ ; Espelage & Holt, 2001). In het onderhavige onderzoek is een Cronbach's alpha van .86 gevonden.

**Externaliserende gedragsproblemen.** De zogenaamde *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ) is een vragenlijst waarmee de psychische en psychosociale problemen en vaardigheden bij kinderen en adolescenten wordt gemeten (Goodman, 1997).

Verschillende versies zijn gemaakt voor leraren, ouders en kinderen zelf. In het huidige onderzoek is de vragenlijst bij het kind afgenomen. De vragenlijst bestaat uit 25 items die

zijn onderverdeeld in de volgende sub-schalen: Hyperactiviteit en aandachttekort, emotionele problemen, problemen met leeftijdsgenoten, gedragsproblemen en pro-sociaal gedrag. De 25 items bevatten verschillende stellingen, verdeeld over de verschillende sub-schalen. Met de SDQ kan de gehele probleemscore en de score per sub-schaal berekend worden. In de onderhavige studie wordt gebruik gemaakt van de sub-schalen hyperactiviteit en gedragsproblemen. Beide sub-schalen bevatten vijf items. Een voorbeeldvraag van de sub-schaal hyperactiviteit is: "ik denk na voor ik iets doe". Een voorbeeldvraag voor de sub-schaal gedragsproblemen is: "Ik word erg boos en ben vaak driftig". De leerling kan antwoorden met: "niet waar", "een beetje waar" of "zeker waar". De leerling antwoordt wat van toepassing is voor zichzelf. De Cronbach's alpha van deze schalen variëren in het buitenland tussen de .50 en .70 (Achenbach et al. , 2008). Achenbach en collega's (2008) laten ook weten dat er matig positieve tot sterk positieve resultaten worden gevonden wat betreft de validiteit.

Nadat er een aantal vragen in de vragenlijst zijn omgepooit, is de betrouwbaarheid van de schalen gemeten. In het onderhavige onderzoek is voor de sub-schaal gedragsproblemen een Cronbach's alpha van .48 gevonden en voor de sub-schaal hyperactiviteit .75. De betrouwbaarheid wordt bij de sub-schaal gedragsproblemen als matig beoordeeld. De sub-schaal hyperactiviteit wordt als voldoende beschouwd.

**Gedrag van de leerkracht.** Om het gedrag van de leerkracht tegenover pestgedrag te meten is de *Perceived Teacher Response Scale* gebruikt (Troop-Gordon & Ladd, 2013). Dit instrument bestaat uit 26 items die onderverdeeld zijn in zes sub-schalen. Deze sub-schalen hebben allen betrekking op de coping strategieën die de leerkracht in de klas gebruikt: het contact met ouders, het scheiden van leerlingen, het straffen van de pesters, het adviseren om pestgedrag te vermijden, om standvastig te zijn en om onafhankelijk gedrag te vertonen. Voorbeeldstellingen van de sub-schaal contact met ouders zijn: "de ouders van de pestende leerling bellen", "schreeuwen naar de leerlingen, omdat zij pesten", "vertellen tegen de leerling die gepest wordt dat hij/zij het zelf op moet lossen". In de Nederlandse versie die in het onderhavige onderzoek is gebruikt, mist de sub-schaal scheiden van leerlingen. Elke sub-schaal kent in de gebruikte vragenlijst vier items.

De leerlingen beantwoorden de stellingen op een vijf-punts schaal, lopend van "nooit" tot "altijd". De items worden beantwoord door de leerlingen. De Cronbach's alpha varieert tussen de .65 en .88 (Troop-Gordon & Ladd, 2013).

In de onderhavige studie is voor sub-schaal contact met ouders een Cronbach's alpha gevonden van .84 en voor de sub-schaal reprimande een alpha van .60. Beide worden als voldoende beoordeeld.

**Sociaaleconomische status.** Om een beeld te krijgen van de SES van de kinderen is gebruikt gemaakt van de *Family Affluence Scale (FAS)* (Currie et. al, 1997). In het onderhavige onderzoek is de *FAS II* gebruikt om de SES te meten (Wardle et al., 2002). Deze gestandaardiseerde schaal beoogt de welvaart van het gezin waar het kind in opgroeit te meten. Vragen als "Hebben je ouders/verzorgers een auto?" of "Heb je een eigen slaapkamer" geven een beeld van de SES van het gezin. Ook wordt er gevraagd naar het aantal auto's en het aantal vakanties in een jaar. Een lage *FAS-score* ("0-2") indiceert een lage SES, een medium *FAS-score* ("3-5") een gemiddelde SES en een hoge *FAS-score* ("6-9") een hoge SES.

Uit verschillende validiteit onderzoeken is namelijk gebleken dat de *FAS* een valide instrument is om de SES van een kind te bepalen. Boyce en collega's (2006) hebben aangetoond dat de *FAS* hoog correleert met de *Gross Domestic Product (GDP)*, een maat voor het nationale welzijn van een land.

In het onderhavige onderzoek is geen betrouwbaarheid berekend, omdat het aantal antwoordopties per vraag verschillen.

### **Procedure**

Als onderdeel van een afstudeerproject dat zich richt op pestgedrag op school, zijn aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Universiteit van Leiden, zeven studenten op zoek gegaan naar scholen die interesse hadden in het onderzoek. Er is gezocht naar de groepen zes, zeven en acht. De studenten hebben volgens een protocol telefonisch contact gehad met scholen om deze enthousiast te maken voor deelname aan het onderzoek. Vervolgens zijn er brieven naar de scholen opgestuurd met meer informatie over het onderzoek. Ook is gedacht aan het *informed consent* bij ouders. Als eerste is er aan de school gevraagd hoe de school het liefst de ouders wilde informeren over het onderzoek. Vervolgens is er aan de school gevraagd hoe de ouders toestemming moesten geven. Zo nodig is er een toestemmingsbrief naar de ouders gestuurd. Deze brief informeerde de ouders over het onderzoek, waarna de ouders konden aangeven of hun kind mocht deelnemen aan het onderzoek. Uiteindelijk is er een afspraak gemaakt met de school voor de afname van de

verschillende vragenlijsten. De studenten zijn in duo's naar de deelnemende scholen toegegaan en hebben de vragenlijsten afgenomen. Na een korte introductie zijn de vragenlijsten afgenomen. De gehele afname duurde ongeveer 60 minuten.

Omdat de meeste vragenlijsten alleen in het Engels beschikbaar waren, zijn de vragenlijsten aan de hand van een vertaalprotocol in het Nederlands vertaald. Als eerste zijn de vragenlijsten in het Nederlands vertaald door drie studenten, en vervolgens zijn deze door een ander drietal vertaald in het Engels en kritisch nagekeken.

### **Analyse Methode**

Als eerste zijn voor het onderhavige onderzoek de statistieken beschreven. Vervolgens is er een univariate en bivariate data-inspectie uitgevoerd.

Om de eerste hypothese of er een relatie is tussen pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen (gedragsproblemen en hyperactiviteit) te toetsen, is er gebruik gemaakt van een Pearson-Correlatie analyse. Vervolgens is er een multi-pele regressie uitgevoerd om te toetsen of het actieve gedrag van de leerkracht de relatie tussen externaliserende gedragsproblemen en pestgedrag modereert.

### **Resultaten**

**Univariate data-inspectie.** Als eerste zijn de beschrijvende variabelen geanalyseerd. In Tabel 1 worden de descriptieve gegevens weergegeven. Opvallend is het gemiddelde van de variabelen pestgedrag en gedragsproblemen (respectievelijk  $M=1.47$  en  $M=1.35$ ).

Tabel 1.

*Beschrijvende statistieken.*

	N	Mini- mum	Maxi- mum	M	SD	Scheefheid	Kurtosis
Pestgedrag	566	1.00	4.00	1.47	.46	1.67	3.66
<b>Ext.</b>							
<b>Gedragsproblemen:</b>							
Gedragsproblemen	566	1.00	2.40	1.35	.98	.83	.99
Hyperactiviteit	566	1.40	3.00	1.75	.23	-.58	-.02
<b>Gedrag</b>							
<b>Leerkracht:</b>							
Contact ouders	561	1.00	5.00	3.18	.99	-.11	-.79
Reprimande	560	1.00	5.00	3.01	.80	-.16	-.30

Uit Tabel 1 komt duidelijk naar voren dat niet alle data normaal verdeeld is. De variabele pestgedrag is niet normaal verdeeld. De gestandaardiseerde scheefheid en Kurtosis bevinden zich niet tussen de -3 en 3. De Kurtosis, de gepiekttheid van de data, is te groot. De andere variabelen bevinden zich wel binnen deze range en zijn, uitgaande van deze regel, wel normaal verdeeld.

De Kolmogorov-Smirnov test geeft bij alle variabelen een significant resultaat ( $p < 0,001$ ) Dit betekent dat de gebruikte variabelen wel afwijken van een normale verdeling. De significante resultaten geven aan dat de data niet normaal verdeeld zijn. Omdat de steekproef van een omvangrijke grootte is ( $N > 30$ ), kunnen de resultaten toch worden geïnterpreteerd (Moore, McCabe en Craig, 2001).

De missende waarden zijn aan de hand van een Missing Value Analyse geanalyseerd. Hieruit

zijn geen patronen te ontdekken. Tijdens het toetsen van de hypothesen zijn de casus met missende waarden uitgesloten van het onderzoek.

Vervolgens zijn er verschillende boxplots gebruikt om univariate uitbijters op te sporen. Er zijn voornamelijk uitbijters gevonden bij de variabele pestgedrag en hyperactiviteit. De variabele pestgedrag kent één extreme uitbijter. Deze zal worden uitgesloten van de analyses. Er zijn ook uitbijters gevonden die niet extreem zijn. Deze zullen wel worden meegenomen in de analyse. De uitbijters zullen waarschijnlijk niet gebaseerd zijn op fouten maar horen bij de natuurlijke verdeling van de data.

**Bivariate data-inspectie.** De eerste hypothese zal worden onderzocht aan de hand van Pearson-Correlatie analyse. Voorafgaande hieraan is een boxplot gemaakt om de bivariate inspectie uit te voeren. Hieruit is gebleken dat bij benadering de variantie van gedragsproblemen en hyperactiviteit even groot is als de variantie van pestgedrag. Er blijken geen extreme uitbijters.

Voorafgaand aan de regressievergelijking is ook een bivariatie inspectie uitgevoerd. Hierbij is er getest of de relaties tussen de variabelen normaal verdeeld en lineair zijn. Daarnaast wordt de aanname van homoscedasticiteit getest. Er is voor gekozen om de onafhankelijk variabelen tegenover de afhankelijke af te zetten. Hiervoor worden de residuen afgezet tegenover de voorspelde waarden. Er is gebruik gemaakt van een histogram, een normale PP-plot en een scatterplot om de data te inspecteren.

Wanneer de variabelen contact ouders, reprimande en pestgedrag als onafhankelijk variabele en gedragsproblemen als afhankelijk variabele worden geanalyseerd, blijkt er een redelijk normale verdeling zichtbaar in de histogram. Ook is er in de PP-plot een redelijk rechte lijn zichtbaar in de matrix. Er kan geconcludeerd worden dat er sprake is van lineariteit. De homoscedasticiteit lijkt voldoende te zijn. De variantie van de residuen lopen niet van elkaar af in de scatterplot.

Bovendien zijn de variabelen contact ouders, reprimande en pestgedrag als onafhankelijke en hyperactiviteit als afhankelijke variabele geïnspecteerd. Ook wanneer deze inspectie wordt uitgevoerd is er sprake van een normale verdeling, zichtbaar in de histogram. De aanname van lineariteit wordt niet geschonden. De PP-plot toont een redelijke rechte lijn in de matrix. De homoscedasticiteit lijkt voldoende te zijn. De variantie van de residuen lopen wederom niet van elkaar af.

## Toetsing van de Hypothesen

Om te onderzoeken of er een verband is tussen externaliserende gedragsproblemen en pestgedrag, is er gebruik gemaakt van een Pearson-Correlatie analyse. Hieruit blijkt dat er voor gedragsproblemen een significante relatie gevonden is met pestgedrag ( $r=.42, p < 0.01$ ). Dit betekent dat wanneer er meer gedragsproblemen in een klas zijn, er ook meer pestgedrag wordt waargenomen. De verklaarde variantie van deze relatie is 18% ( $r^2=.18$ ), 18% van de variantie in pestgedrag wordt verklaard door gedragsproblemen. Dit is een matig positief verband.

Bovendien is er een significante relatie gevonden tussen hyperactiviteit en pestgedrag ( $r=.16, p < 0.01$ ). Wanneer er meer hyperactiviteit in de klas is, wordt er ook meer pestgedrag waargenomen. De verklaarde variantie is 3% ( $r^2=.03$ ). Dit is een zeer zwak positief verband. Er is gebruik gemaakt van een meervoudige regressie analyse om te onderzoeken of het gedrag van de leerkracht de relatie tussen pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen modereert.

In tabel 2 staat een overzicht van de meervoudige regressie analyse. Hierin staan de variabelen gedragsproblemen, contact ouders, reprimande en pestgedrag. Er is gebruik gemaakt van gecentreerde waardes. Om het effect van de moderator te onderzoeken, zijn er interactietermen toegevoegd. De variabele pestgedrag is respectievelijk vermenigvuldigd met contact ouders en reprimande.

Wanneer er eerst gekeken wordt naar dit model blijkt dat het regressiemodel significant is ( $F(5,551)=24.90, p < .05$ ). Dit betekent dat het regressiemodel bruikbaar is om gedragsproblemen te voorspellen. Er is een klein effect gevonden voor het model ( $R=.43$ ). Tevens blijkt er een hoofdeffect voor pestgedrag ( $B=.43, S.E.=.04, b^*=.41, p < 0,05$ ). Voor de variabele pestgedrag is een significant positief effect gevonden voor de voorspelling van gedragsproblemen. De variabelen contact ouders en reprimande kennen geen hoofdeffect. Bovendien blijken de beide interactietermen geen effect te hebben op de voorspeller gedragsproblemen.

Het contact opnemen met ouders en het streng reageren op pestgedrag modereert de relatie tussen gedragsproblemen en pestgedrag niet.

In het volgende model staat de afhankelijke variabele hyperactiviteit centraal. In dit model zijn de aparte onafhankelijke variabele pestgedrag, contact ouders en reprimande toegevoegd. Om het effect van de moderatoren contact ouders en reprimande te toetsen, is

in het regressiemodel het tweetal interactietermen toegevoegd. Het regressiemodel blijkt significant ( $F(5,551)=5.74, p < 0.05$ ). Er is een klein effect gevonden ( $R=.22$ ). Een hoofdeffect is gevonden voor de variabele pestgedrag ( $B=.20, S.E.=.04, b^*=.20, p < 0.05$ ). Wat betreft de aparte variabelen contact ouders en reprimande blijken er geen hoofdeffecten te zijn gevonden. De interactieterm pestgedrag x contact ouders blijkt significant bij te dragen aan de voorspeller hyperactiviteit ( $B=.17, S.E.=.05, \beta=.16, p < 0,05$ ). Dit betekent dat het actief zoeken van contact met ouders tijdens pestgedrag de relatie tussen pestgedrag en hyperactiviteit modereert. Er wordt meer hyperactiviteit in de klas waargenomen wanneer dit het geval is. De andere interactieterm, pestgedrag x reprimande, blijkt geen effect te hebben. Reprimande blijkt geen moderator te zijn in de relatie tussen pestgedrag en hyperactiviteit. In Tabel 3 staan de resultaten van de meervoudige regressie met de afhankelijke variabele hyperactiviteit.

Tabel 2

*Regressieanalyse tabel: afhankelijk variabelen: gedragsproblemen(N=566).*

	<i>B</i>	<i>Std. fout</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>Sig.</i>
Constante	.004	.039		.096	.924
Pestgedrag	.426	.041	.414	10.382	.000
<b>Gedrag</b>					
<b>Leerkracht:</b>					
Contactouders	-.042	.042	-.042	-.999	.318
Reprimande	.066	.041	.066	1.607	.109
<b>Interactie:</b>					
Pestgedrag* contactouders	.016	.045	.015	.364	.716
Pestgedrag* reprimande	.045	.042	.045	1.084	.279



Tabel 3

*Regressieanalyse tabel: Afhankelijke Variabele: Hyperactiviteit (N=566).*

	B	Std. Fout	$\beta$	t	Sig.
Constante	.008	.042		.183	.855
Pestgedrag	.201	.044	.197	4.573	.000
<b>Gedrag</b>					
<b>Leerkracht:</b>					
Contactouders	.017	.045	.017	.386	.699
Reprimande	.030	.044	.030	.681	.496
<b>Interactie:</b>					
Pestgedrag* contactouders	.172	.048	.162	3.585	.000
Pestgedrag* reprimande	-.074	.045	-.073	-1.649	.100

### Discussie

Pesten is een vorm van geweld die een bedreiging kan vormen voor het welzijn van een kind. Uit menig onderzoek is naar voren gekomen dat pestgedrag het meeste voorkomt op scholen.

In de onderhavige studie is onderzoek gedaan naar pestgedrag in de klas. Er is gekeken naar de relatie van pestgedrag met externaliserende gedragsproblemen in de klas en de rol van de leerkracht hierin. Er werd een positief verband verwacht tussen externaliserende gedragsproblemen en pestgedrag. Bovendien werd er verwacht dat het actieve gedrag van de leerkracht tegenover pesten een protectieve rol speelt in de relatie tussen pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen. Uitgaande van de bestaande literatuur over het bieden van sociale steun, werd er verwacht dat het gedrag van de leerkracht een buffer is voor het pestgedrag in de klas en de externaliserende gedragsproblemen die daar vaak mee samen gaan.

Er is een significante relatie gevonden tussen externaliserende gedragsproblemen en pestgedrag. De veronderstelling dat wanneer er meer externaliserende gedragsproblemen in een klas zijn er ook meer pestgedrag in de klas voorkomt wordt ondersteund door de gevonden resultaten. Dit is het geval zowel bij gedragsproblemen als hyperactiviteit, de twee onderzochte variabelen binnen externaliserende gedragsproblemen. Deze bevinding sluit aan bij eerdere onderzoeken (Camodeca & Goossens, 2005; Kumpulainen en Räsänen, 2000; Kumpulainen et al., 1998; Wolke et al., 2000). Van de Ploeg en Mooij (1998) geven een verklaringsmodel voor het verband tussen pesten en externaliserende gedragsproblemen. Zij geven aan dat pestgedrag te verklaren is vanuit een verstoord evenwicht in een groep. In het onderhavige onderzoek is dit de klas. Dit verstoorde evenwicht kan veroorzaakt zijn van binnenuit de groep (jaloezie, slechte onderlinge relaties) of van buitenaf (autoritair gedrag leerkracht). Deze verstoring kan mogelijk leiden tot frustratie en verzet bij de leerlingen. Deze wordt geuit in de vorm van agressie tegen de school, een ander of de maatschappij. In het onderzoek zijn weinig externaliserende gedragsproblemen gevonden. De theorie van differentiële ontvankelijkheid geeft een reden waarom sommige kinderen geen externaliserende of internaliserende gedragsproblemen vertonen (Belsky, Kuang-Hua, & Crnic, 1998). Dit heeft voornamelijk te maken met het temperament van een kind. Temperamentvolle kinderen zijn doorgaans meer ontvankelijk voor invloeden van de omgeving. Dit kan ook een positieve invloed hebben op deze kinderen. Wanneer een temperamentvol kind meer sociale steun ontvangt, laat deze ook minder gedragsproblemen zien (Belsky, 2005). Vervolgonderzoek zou zich meer kunnen richten op het temperament van het kind.

Om na te gaan of het actieve gedrag van de leerkracht tegenover pestgedrag een protectieve factor is in de relatie tussen pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen is er gebruik gemaakt van twee meervoudige regressie vergelijkingen. In de regressie analyses zijn een aantal opvallende resultaten gevonden.

Tegen de verwachting in is gebleken dat het actieve gedrag van de leerkracht tegenover pestgedrag geen protectieve factor is in de relatie tussen pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen. Het actief steunen van de kinderen, door middel van het contact opleggen met ouders en het straffen van het pestgedrag, zorgt er niet voor dat er minder externaliserende gedragsproblemen worden waargenomen in de klas.

Dit staat tegenover verschillende onderzoeken waar de sociale steun van de leerkracht

tegenover gepesten als buffer wordt gezien (Guhn, Schonert-Reichl, Gadermann, Hymel & Hertzman, 2012; Holt & Espelage, 2006; Troop-Gordon en Quenette, 2010).

Er is enkel een significant positief effect gevonden voor contact leggen met ouders als moderator in de relatie van pestgedrag en hyperactiviteit. Het meest opvallend is dat er juist meer hyperactief gedrag wordt waargenomen wanneer de leerkracht deze strategie toepast. Het contact zoeken met ouders blijkt een negatief effect te hebben op het welbevinden van een kind. In het onderhavige onderzoek vormt dit actieve gedrag van de leerkracht een risicofactor voor externaliserende gedragsproblemen. De vraag is waarom er in het onderhavige onderzoek geen resultaten zijn gevonden wat betreft het actieve gedrag van de leerkracht als buffer. Er zijn enkele redenen die deze resultaten van het onderhavige onderzoek mogelijk kunnen verklaren. Hieronder worden een aantal redenen genoemd. Wellicht interpreteren de kinderen het contact zoeken met ouders als niet-steunend en laten ze meer hyperactief gedrag zien. Mogelijk speelt de emotionele band met de leerkracht hier een rol bij. Wat betreft het straffen van pestgedrag door de leerkracht is er uit literatuur bekend dat deze actieve manier van omgaan met pesters agressie niet kan reduceren. De relatie die een leerkracht met de pester heeft, wordt gekarakteriseerd door conflict, waardoor de agressie niet afneemt (Doumen et al., 2008; Meehan, Hughes & Cavell, 2003). Als een leerkracht voornamelijk actief gedrag tegenover pestgedrag toepast, verwacht de pester dat de leerkracht in de toekomst ook streng en straffend is (Troop-Gordon en Quenette, 2010). Dit is niet bevorderlijk voor de emotionele relatie tussen leerkracht en de pester. Uit onderzoek is gebleken dat wanneer een leerling zich verbonden voelt met de leerkracht, deze minder agressief gedrag vertoont (Hawkins, Farrington, & Catalano, 1998). Vervolgonderzoek zou zich meer moeten focussen op de emotionele relatie tussen leerling en leerkracht. In het onderhavige onderzoek is het concept gedrag van leerkracht tegenover pestgedrag gemeten aan de hand van het zoeken van contact met ouders en het streng toespreken van de gepesten. Er zijn echter meer strategieën die een leerkracht kan toepassen. Wentzel (2002) benadrukt bijvoorbeeld het belang van de autoritatieve stijl van de leerkracht ten opzichte van pestgedrag. Een autoritatieve leerkracht is zorgzaam doch duidelijk tegenover zowel pesters als gepesten. Volgens Wentzel (2002) is deze stijl een houvast voor elk specifiek geval van pestgedrag. Elk pestgedrag is namelijk anders, en moet op een andere manier benaderd worden. Er wordt vaak niet bij stil gestaan dat het streng toespreken van het pestgedrag ook effect heeft op een pester. De

autoritatieve stijl is ook belangrijk voor het ontwikkelen van een goede emotionele band met een kind (Wentzel, 2002).

Er is in het onderhavige onderzoek niet letterlijk gevraagd naar het ontvangen van sociale steun, maar er is beroep gedaan op de perceptie van een kind over het gedrag van de leerkracht. Er is in het huidige onderzoek niet bekend welk gedrag voor een kind als steunend wordt ervaren. Elk kind interpreteert het gedrag van de leerkracht op een andere manier. Bovendien speelt het geheugen en de eigen mening een belangrijke rol in de perceptie van het gedrag van de leerkracht (Troop-Gordon & Quenette, 2010). Uit literatuur blijkt weliswaar dat actief gedrag als steunend wordt ervaren door een gepeste, echter kan dit actieve gedrag voor de pester als niet-steunend ervaren worden. Vervolgonderzoek zou zich meer moeten richten op wat voor een kind als steunend wordt ervaren.

Ook is er in het onderzoek niet gefocust op het uit elkaar halen van leerlingen. Dit blijkt een effectieve manier om pestgedrag tegen te gaan (Kochenderfer-Ladd en Pelletier, 2007).

Een andere inhoudelijke verklaring kan zijn dat leerkrachten daadwerkelijk weinig kennis hebben over het omgaan met pestgedrag in de klas. In een review van Troop-Gordon (2015) wordt aangetoond dat het van belang is dat leerkrachten een warme en ondersteunende houding tegenover gepesten aannemen, zodat deze kinderen vertrouwen hebben in de steun van de leerkracht. Hierdoor zullen ze eerder pestgedrag bij de leerkracht rapporteren. Eveneens kunnen de resultaten van het onderhavige onderzoek mogelijk te maken hebben met de vragenlijsten die zijn ingevuld door de kinderen. De sociale wenselijkheid kan een rol spelen bij het invullen van de vragenlijst. Er is dan sprake van *response bias*. Er kan ook sprake zijn van *leniency-bias* (Linting, 2011). De externaliserende gedragsproblemen worden dan positiever beoordeeld dan de werkelijke problematiek. Dit zou ook een reden kunnen zijn voor de lage gemiddelden die zijn gevonden voor pestgedrag en externaliserende gedragsproblemen. Bovendien wordt pestgedrag vaak verzwegen en verborgen gehouden voor leerkrachten en ouders (Batsche & Knoff, 1994; Pepler, Craig, Ziegler, & Charach, 1994). Dit soort gesloten pestgedrag is elke vorm van agressief gedrag tegenover anderen dat geheim wordt gehouden voor volwassenen (Cross et al., 2009). In dit Australische onderzoek is naar voren gekomen dat leerkrachten minder adequaat reageren op gesloten pestgedrag. Er is in het onderhavige onderzoek niet gevraagd naar gesloten pestgedrag, zoals cyberpesten.

In het onderhavige onderzoek is aangetoond dat er een relatie is tussen pestgedrag en

externaliserende gedragsproblemen in een klas. Ondanks dat het onderhavige onderzoek geen significante resultaten heeft gevonden voor de leerkracht als buffer in de relatie tussen pestgedrag en het welbevinden van een kind, is het om een aantal redenen toch van belang dat leerkrachten geschoold worden in het omgaan met pestgedrag.

Fekkes, Pijpers en Verloove-Vanhorick (2005) benadrukken dat het de taak van de leerkracht is om juiste strategieën tegenover pestgedrag te ontwikkelen. Ze geven aan dat de combinatie van anti-pestprogramma's en het ontwikkelen van de juiste strategieën van belang is in het tegengaan van pestgedrag in de klas. Het is tevens belangrijk dat het gehele schoolklimaat zich richt op betrokkenheid en respect, waarin een kind zich veilig kan voelen. Een zogenaamd "gehele-school" benadering, waarin leerkrachten en leerlingen een schoolklimaat tegen pestgedrag creëren, ondersteunt deze gedachte (Bosworth & Judkins, 2014). Een autoritatieve stijl, zoals Wentzel (2002) beschrijft, biedt een houvast aan de leerkracht om dit te bereiken.

## Referentielijst

- Achenbach, T.M., Becker, A., Döpfner, M., Heiervang, E., Roessner, V., Steinhausen, H., & Rothenberger, A. (2008). Multicultural assessment of child and adolescent psychopathology with ASEBA and SDQ instruments: research findings, applications, and future directions. *Child Psychology and Psychiatry*, *49*, 251-275.
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, *98*, 219–231.
- Batsche, G. M., & Knoff, H. M. (1994). Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools. *School Psychology Review*, *23*, 165-174.
- Belsky, J. (2005). Differential susceptibility to rearing influences: An evolutionary hypothesis and some evidence. In B. Ellis & D. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child Development* (pp. 139–163). New York, NY: Guilford.
- Belsky, J., Kuang-Hua, H., & Crnic, K. (1998). Mothering, fathering and infant negativity as antecedents of boys' externalizing problems and inhibition at age 3 years: differential susceptibility in rearing experience? *Development of Psychopathology*, *10*, 301-319.
- Bosworth, K., & Judkins, M. (2014). Tapping into the power of school climate to prevent bullying: one application of schoolwide positive behavior interventions and supports. *Theory into Practice*, *53*, 300-307.
- Boyce, W., Torsheim, T., Currie, C., & Zambon, A. (2006). The Family Affluence Scale as a measure of national wealth: Validation of an adolescent self-report measure. *Social Indicators Research*, *78*, 473-487.

- Buodo, G., Moscardino, U., Scrimin, S., Altoè, G., & Palomba, D. (2013). Parenting stress and externalizing behavior symptoms in children: the impact of emotional reactivity. *Child Psychiatry and Human Development, 44*(6), 786-797.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 185-197.
- Chu, P. S., Saucier, D. A., & Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 6*, 624-645.
- Cohen, S. W. & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357.
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*, 5-21.
- Cross, D., Shaw, T., Hearn, L., Epstein, M., Monks, H., Lester, L., & Thomas, L. (2009). *Australian Covert Bullying Prevalence Study (ACBPS)*. Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University: Perth.
- Currie, C. E., Elton, R. A., Todd, J., & Platt, S. (1997). Indicators of socioeconomic status for adolescents: the WHO Health Behaviour in School-aged Children Survey. *Health Education Research, 12*(3), 385-397.
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germijs, V., Luyckx, K., & Soenens, B. (2008). Reciprocal relations between teacher-child conflict and aggressive behavior in

- kindergarten: A three-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37, 588–599. doi:10.1080/15374410.2008.2148079
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *Future of Children*, 9, 30–44.
- Espelage, D. & Holt, M. (2001). Bullying and victimization during early adolescence: Peer influences and psychosocial correlates. *Journal of Emotional Abuse*, 2, 123-142.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers, and parents in bullying behavior. *Health Education Research: Theory and Practice*, 20, 81–91.
- Goodman R (1997). The strengths and difficulties questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586.
- Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A.M., Hymel, S., Hertzman, C. (2013). A population study of victimization, relationships, and well-being in middle childhood. *Journal of Happiness Studies*, 14, 1529-1541. DOI: 10.1007/s10902-012-9393-8 .
- Hawkins, J. D., Farrington, D. P., & Catalano, R. F. (1998). *Reducing violence through the schools*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Henry, D., Guerra, N., Huesmann, R., Tolan, P., VanAcker, R., & Eron, L. (2000). Normative influences on aggression in urban elementary school classrooms. *American Journal of Community Psychology*, 28, 59–81.
- Holt, M. K., & Espelage, D. L. (2007). Perceived social support among bullies, victims and bully-victims. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 984–994.



- Kendrick, K., Jutengren, G., & Stattin, H. (2012). The protective role of supportive friends against bullying perpetration and victimization. *Journal of Adolescence, 35*, 1069–1080. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.014
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2007). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431–453.
- Kumpulainen, K., Räsänen, E., Henttonen, I., Almqvist, F, Kresanov, K, Linna, S., Moilanen, I., Piha, J., Puura, K., & Tamminen, T. (1998). Bullying and psychiatric symptoms among elementary school-age children. *Child Abuse and Neglect, 22* (7), 705-717.
- Kumpulainen, K. & Räsänen, E. (2000). Children involved in bullying at elementary school age: Their psychiatric symptoms and deviance in adolescence. *Child Abuse and Neglect, 24*, 1567-1577.
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill.
- Linting, M. (2011). Response bias. In M. Linting (Ed.), *Introduction to research methods in the social and behavioural sciences* (pp. 357-359). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher–student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145–1157.
- Moore, D.S., McCabe, G.P., & Craig, B.A. (2011). *Introduction to the practice of statistics*. New York: Freeman.
- Olweus, D. (1993a). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell, Oxford.

- Pepler, D., Craig, W., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*, 95-110.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1-15.
- Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology, 7*, 27-56.
- Troop-Gordon, W. P., & Ladd, G. W. (2013). Teachers' victimization related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43* (1), 45-60. doi:10.1007/s10802-013-9840-y.
- Troop-Gordon, W., & Quenette, A. (2010). Children's perceptions of their teacher's responses to students' peer harassment. *Merrill-Palmer Quarterly, 56*, 333-360. doi:10.1353/mpq.0.0 056
- Troop-Gordon, W. (2015). The role of the classroom teacher in the lives of children victimized by peers. *Child Development Perspectives, 9* (1), 55-60.
- Wardle, J., Robb, K., & Johnson, F. (2002). Assessing socioeconomic status in adolescents: the validity of a home affluence scale. *Journal of Epidemiology and Community Health, 56*, 595-599.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development, 73*, 287-301. doi: 10.1111/1467-8624.00406.

Wolke, D., Woods, S., Bloomfield, L., & Karstadt, L. (2000). The association between direct and relational bullying and behavior problems among primary school children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 989–1002.

Yoon J., & Bauman S. (2014). Teachers: A Critical But Overlooked Component of Bullying Prevention and Intervention. *Theory into Practice*, *53* (4), 308-314.

Zeijl, E., Crone, M., Wiefferink, K., Keuzenkamp, S., & Reijneveld, M. (2005). *Kinderen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.