

Leerkrachten en pesten: waarneming en de rol van de eigen ervaringen

Een overzicht van de bestaande wetenschappelijke literatuur over de waarneming van pesten van leerkrachten en de rol van eigen pest ervaringen

Auteurs: prof. dr. Ron Scholte, Radboud Universiteit Nijmegen, Praktikon
Wendy Nelen, Msc., Praktikon
Dr. Peer van der Helm, Hogeschool Leiden

Dit overzichtsartikel is tot stand gekomen via een NRO subsidie (dossiernummer 405-18-634) binnen de subsidie ronde 'Gedrag en passend onderwijs' binnen het 'Perspectief van de leraar'.

INHOUDSOPGAVE

Aanleiding tot deze overzichtstudie	4
ALGEMENE INFORMATIE OVER PESTEN	
Prevalentie	5
Definitie en vormen	5
Sekse en leeftijdseffecten	7
Effecten van pesten	8
Interventies tegen pesten	8
Pesten als een groepsproces: de rol van de leerkracht	9
DE WAARNEMING VAN PESTEN VAN LEERKRACHTEN	
Leerkrachten handelen niet altijd als er gepest wordt	11
Leerlingen vertellen het niet vaak aan de leerkracht als ze gepest worden	13
Hoe goed zijn leerkrachten in staat pesten waar te nemen	
(a) definitie van pesten	13
(b) de wijze van meten van de waarneming van leerkrachten	15
(c) verschillende vormen van pesten	15
Hoe accuraat is de waarneming van leerkrachten	16
Conclusie met betrekking tot de waarneming van leerkrachten	20
THEORETISCH MODEL VOOR DE INVLOED VAN DE EIGEN ERVARING OP HET WAARNEMEN VAN PESTEN	
De rol van opvattingen van leerkrachten over pesten	21
De rol van de eigen ervaring: toegenomen kennis en emotionele reacties	22
DE EIGEN PEST ERVARINGEN VAN LEERKRACHTEN	
Als leerling gepest op school	25
De betrouwbaarheid van retrospectieve zelf-rapportages	26
Als leerkracht slachtoffer van geweld	27
Als leerkracht slachtoffer van pesten	29
De leerkracht als slachtoffer: sekse verschillen en verschillen tussen onderwijstype	30
Als leerkracht dader van pesten	30
Als leerkracht dader van pesten: sekse en leeftijdsverschillen	33
Stabiliteit van slachtofferschap en daderschap	33

INHOUDSOPGAVE

DE EIGEN ERVARING MET PESTEN EN DE WAARNEMING VAN LEERKRACHTEN

De eigen ervaring als slachtoffer in relatie tot het waarnemen van pesten	34
De eigen ervaring als slachtoffer in relatie tot het handelen van de leerkracht	35
De eigen ervaring als dader in relatie tot het waarnemen van pesten als leerkracht	38
De huidige ervaringen met pesten in relatie tot het waarnemen van pesten	38
ALGEMENE CONCLUSIE	40
REFERENTIELIJST	43

Aanleiding tot deze overzichtstudie.

Pesten is een probleem waar veel leerlingen in het basis en middelbaar onderwijs mee te maken hebben. Pesten wordt gekenmerkt door gedrag dat (1) negatief is, (2) herhaaldelijk wordt uitgevoerd, (3) en gericht is op een slachtoffer dat zich niet makkelijk kan verweren. De effecten van pesten kunnen ernstig zijn en soms jarenlang duren. Pesten is een groepsproces waarbij zowel leerlingen als leerkrachten betrokken zijn. Leerkrachten zijn rolmodellen wat betreft hun normen en opvattingen over pesten, en het gedrag dat ze vertonen wanneer er gepest wordt. De literatuur suggereert dat leerkrachten niet altijd goed in staat zijn om adequaat te handelen bij pest incidenten. Een mogelijk verklaring is dat leerkrachten pesten niet goed waarnemen en herkennen, waardoor ze vanzelfsprekend ook niet tot handelen kunnen overgaan. Er is echter nog veel onduidelijk over hoe goed leerkrachten pesten waarnemen in de klas. Dit overzichtsartikel geeft een antwoord op die vraag, waarbij eveneens beschreven wordt hoe de eigen ervaringen met pesten van leerkrachten samenhangen met het waarnemen van pesten. De internationale wetenschappelijke literatuur dient daarbij als basis.

In dit overzichtsartikel zullen we de prevalentie en effecten van pesten beschrijven, en aandacht besteden aan de definitie van pesten, sekse en leeftijdseffecten, en interventies tegen pesten. We gaan in op de rol van de leerkrachten bij pesten, en zullen in kaart brengen hoe goed ze in staat zijn pesten waar te nemen, en welke ervaringen leerkrachten zelf gehad hebben met pesten. We beschrijven een theoretisch model dat een verklaring kan geven voor de invloed van de eigen pest ervaringen op de waarneming van pesten. We geven vervolgens een overzicht van de beschikbare literatuur over de eigen pest ervaringen van leerkrachten en de mate waarin dat invloed heeft op hoe goed leerkrachten pesten kunnen waarnemen.

ALGEMENE INFORMATIE OVER PESTEN

Prevalentie

Pesten is een wereldwijd probleem, waarbij veel kinderen betrokken zijn. De prevalenties van pesten en gepest worden van recente grootschalige studies lopen sterk uiteen maar maken duidelijk dat een substantieel aantal kinderen betrokken is als dader of als slachtoffer.

Modecki en collega's (2014) schatten op basis van een meta-analyse van meer dan 80 wetenschappelijke studies met meer dan 335.000 adolescenten (12-18 jaar) dat gemiddeld 35% van de leerlingen in deze leeftijd pesten of gepest worden. Grote internationale onderzoeken komen tot vergelijkbare prevalentie cijfers (zie ook Juvonen & Graham, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017). Onderzoek onder meer dan 581.000 leerlingen (11, 13, en 15 jaar) in 33 Europese en Noord-Amerikaanse landen toont dat in 2010 tussen de 4% en 18% van de leerlingen minstens twee tot drie keer per maand gepest wordt (Chester et al., 2015). Vergelijkbaar onderzoek uit 2013-2014 onder meer dan 220.000 jongeren in Europa en Canada (Inchey et al., 2016) geeft percentages die variëren van 4% tot 33% voor gepest worden, en van 1% tot 19% voor pesten. Voor Nederland waren de percentages tussen de 6% en 11% voor gepest worden, en tussen de 3.5% en 5% voor pesten. Grootschalig Nederlands onderzoek onder meer dan 22.000 leerlingen (Nelen et al., 2018) komt tot vergelijkbare cijfers, waarbij 10% van de leerlingen in het basis onderwijs in 2018 aangeeft gepest te worden, en 5% van de leerlingen in het middelbaar onderwijs. Het percentage leerlingen dat volgens zichzelf pest was 2% in het basisonderwijs en in het middelbaar onderwijs. Er is bovendien in Nederland een duidelijke afname waar te nemen over de laatste jaren in zowel het aantal leerlingen dat gepest wordt als in het aantal leerlingen dat pest, en zowel voor het basis als middelbaar onderwijs. Een vergelijkbare trend is ook zichtbaar in andere Westerse landen (Chester et al., 2015; Inchey et al., 2016).

Definitie en vormen van pesten

De meest gebruikte definitie van pesten geeft aan dat het bij pesten gaat om 'agressief gedrag dat herhaaldelijk uitgevoerd wordt door één of meer leerlingen ten opzichte van een andere leerling die zich niet makkelijk kan verdedigen' (Olweus, 1993). De drie centrale aspecten in deze definitie zijn dat het gedrag negatief moet zijn, herhaaldelijk plaatsvindt, en dat er sprake is van een machtsongelijkheid tussen dader(s) en slachtoffer(s). De machtsongelijkheid kan voortkomen uit het feit dat de dader fysiek sterker is of sociaal een sterkere positie heeft. Door deze aspecten onderscheidt pesten zich van conflicten en agressie, waarbij de

machtsongelijkheid ontbreekt, en dat uit een enkel incident kan bestaan. Juist vanwege het feit dat zowel de etiologie van het pesten, als de effecten van pesten anders zijn dan bij agressie, wordt in het meeste onderzoek naar pesten een definitie gegeven (Mishna, Scarcello, Pepler, & Wiener, 2005).

Sommige studies voegen een extra aspect toe aan de definitie van pesten namelijk dat het gedrag de intentie heeft om de ander overlast te bezorgen of pijn te doen (in het Engels 'harm'). Dit is een complex aspect omdat het bij dit intentionele aspect gaat om de innerlijke of motivationele drijfveer van een dader, die voor buitenstaanders, inclusief de slachtoffers op wie het gedrag van de dader gericht is, niet altijd en met zekerheid te kennen is (Kauppi & Pörhölä, 2012). De intentie wordt dan vaak afgeleid uit het gedrag van de dader, hetgeen een cirkelredentatie en niet correct is, omdat juist het gedrag verklaard zou moeten worden uit de intentie. Daarnaast maakt de literatuur duidelijk dat er daders zijn die pesten omdat ze voordeel bij hebben zoals het verkrijgen van sociale status reden waarom daders pesten (Salmivalli, 2010). De uiteindelijke intentionele drijfveer is het verkrijgen van voordeel en niet het veroorzaken van lijden bij het slachtoffer. De definitie van pesten moet niet afhangen van de intentie van de dader. Het gaat bij pesten niet zozeer om de vraag wat de dader met zijn of haar gedrag wilde bereiken maar om de ervaring van het slachtoffer. Met andere woorden, iemand kan zich slachtoffer voelen, onafhankelijk van de intenties van de dader (Rayner, Hoel, & Cooper, 2002). Om deze reden wordt in veruit het meeste onderzoek dat een definitie geeft van pesten, de verwijzing naar een intentie om pijn te veroorzaken, buiten beschouwing gelaten.

Er zijn verschillende vormen van pesten te onderscheiden (zie Juvonen & Graham, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017). Fysiek pesten uit zich in zaken als schoppen, slaan, duwen en bedreigen, terwijl het bij verbaal pesten gaat om gedragingen zoals uitschelden en bedreigen. Bij relationeel pesten brengt de dader via sociale relaties schade toe aan het slachtoffer door bijvoorbeeld andere leerlingen te beïnvloeden om niet met het slachtoffer om te gaan of bevriend te zijn, en daarmee buiten te sluiten. Met andere woorden, bij relationeel pesten gaat het om manipulatie van sociale relaties, zoals roddelen, verspreiden van geruchten, en beïnvloeden van vriendschappen. Naast de verschillende vormen die te onderscheiden zijn, kan ook een onderscheid gemaakt worden tussen direct en indirect pesten. Bij direct pesten is het gedrag gericht tegen het slachtoffer, die daarbij aanwezig is. Bij indirect pesten, daarentegen, gaat het buiten het slachtoffer om, zoals het geval is bij relationele agressie waar sociale relaties beïnvloed worden.

Sekse en leeftijdsverschillen

Over het algemeen wordt er van uitgegaan dat jongens meer pesten dan meisjes. De grootschalige studies van Chester et al. (2015) en Inchey et al. (2016) tonen aan dat dit sekse verschil in veel Westerse landen teruggevonden wordt. Omvangrijke meta-analyses bevestigen dit beeld. Cook, Williams, Guerra, Kim en Sadek (2010) brachten onder andere de sekse en leeftijdsverschillen in kaart in een analyse van 153 studies en meer dan 170.000 leerlingen. Over alle studies heen bleek dat jongens meer pesten dan meisjes (de correlatie van sekse met pesten was .18), en ook dat jongens iets meer gepest worden, hoewel dit verschil klein was. Er bestaat overigens wel meer discussie over de vraag of er ook sekse verschillen bestaan in de vormen van pesten. Wat algemeen erkend wordt is dat jongens meer betrokken zijn bij fysieke vormen van pesten dan meisjes, ongeacht de leeftijd van de jongens (Card, Stucky, Sawalani, & Little, 2008). Wat betreft relationele agressie is het beeld minder duidelijk. Hoewel lange tijd werd aangenomen dat meisjes meer relationeel zouden pesten dan jongens blijkt uit meer recent en omvangrijk onderzoek dat dergelijke verschillen klein of zelfs afwezig zijn, en dat jongens en meisjes dus niet van elkaar verschillen (Card et al., 2008). Hoewel meisjes meer relationeel dan fysiek pesten, verschillen ze niet van jongens wat betreft relationeel pesten. Jongens passen net zo vaak strategieën toe die via het manipuleren van sociale relaties schade toe brengen aan slachtoffers. Wel treden er veranderingen over tijd op in de vormen van pesten. Het fysieke pesten neemt met de leeftijd af, en maakt meer plaats voor relationeel pesten, dat subtieler en moeilijker waar te nemen wordt in de adolescentie (Bauman & Del Rio, 2006). Bovendien wordt fysiek pesten in de adolescentie steeds minder geaccepteerd en wordt relationeel pesten gebruikelijker (Archer, 2004).

Wat de algemene leeftijdseffecten betreft nemen pesten en gepest worden over de tijd af naarmate de leerlingen ouder worden, hoewel de bevindingen niet volkomen eenduidig zijn. Cook et al. (2015) vonden in hun meta analyse dat er geen leeftijdsverschillen waren in de mate waarin leerlingen gepest worden of pesten. Andere grootschalige studies vinden echter een redelijk robuust beeld, namelijk dat gepest worden over tijd afneemt tussen het 11^e en 15^e levensjaar. Pesten daarentegen zou over deze periode toenemen (Inchey et al., 2016), met een piek tussen 12 en 15 jaar, waarna het weer afneemt (Hymel & Swearer, 2015).

Effecten van pesten.

Pesten is een substantieel probleem, niet alleen omdat er veel kinderen slachtoffer van worden, maar met name ook omdat de gevolgen voor de slachtoffers groot zijn. Slachtoffers kunnen zowel op sociaal (interpersoonlijk) als emotioneel (intrapersoonlijk) gebied problemen ondervinden (Arseneault, Bowes, & Shakoor, 2010; Stassen Berger, 2007). Op sociaal gebied is gepest worden gerelateerd aan sociale verwerping en lage sociale status (Cook et al., 2010), het hebben van weinig vrienden, en lage kwaliteit van de vriendschappen (Hawker & Boulton, 2000; Scholte, de Kemp, Haselager, & Engels, 2007). Daarnaast hebben slachtoffers van pesten vaker last van internaliserende problemen (Reijntjes, Kamphuis, Prinzie, & Telch, 2010), waaronder depressieve klachten, angstklachten, en een lager zelfvertrouwen (Arseneault et al., 2010). Recent onderzoek laat bovendien zien dat slachtoffers van pesten ruim twee keer zoveel risico lopen op het hebben van suïcide gedachten en op suïcide pogingen (van Geel, Vedder, & Tanilon, 2014) en hebben ze last van lichamelijke klachten zoals buikpijn en hoofdpijn (Gini & Pozzoli, 2009). Ook de schoolprestaties lijden onder het gepest worden (Nakamoto & Schwartz, 2010; Swearer, Espelage, Vaillancourt, & Hymel, 2010). Voor sommige slachtoffers zijn de problemen van beperkte duur maar voor ander slachtoffers kunnen de problemen jarenlang aanhouden, zelfs tot in de volwassenheid (Hawker & Boulton, 2000; Stassen Berger, 2007).

Het pesten van andere leerlingen is niet zonder risico voor de dader zelf. Leerlingen die pesten zijn niet geliefd bij veel van hun klasgenoten (Garandau, Lee, & Salmivalli, 2014), en lopen een grotere kans om later ook crimineel gedrag te vertonen (Klomek, Sourander, & Elonheimo, 2015; Ttofi, Farrington, Lösel, & Loeber, 2011). Daarbij geldt dat hoe meer een kind pest, hoe groter de kans op deze latere problemen is.

Interventies tegen pesten

Er bestaan veel interventies tegen pesten, waarvan een groot aantal ook wetenschappelijk onderzocht is op effectiviteit. In het algemeen blijkt dat een deel van de programma's effectief is, maar dat er ook veel programma's zijn die niet werken of waarvan in ieder geval niet vastgesteld is dat ze werken. Zo blijkt uit een overzichtstudie dat van de onderzochte interventies, 67% effect heeft op gepest worden, en 50% effect heeft op pesten (Evans, Fraser, & Cotter, 2014). Een omvangrijke meta-analyse van Farrington en Ttofi (2009) laat zien dat als interventies werken, ze tot een gemiddelde afname van 20-23% van het pesten leiden, en 17-20% van het gepest worden. Ander onderzoek toont echter dat wanneer er strenger gekeken wordt naar de effecten, de gemiddelde effecten maar klein zijn (Langford et al.,

2015; Tfofi & Farrington, 2011). Sommige interventies zouden zelfs negatieve effecten hebben en leiden tot een toename van zelf gerapporteerd pesten (Smith, Schneider, Smith, & Ananiadou, 2004). Het is echter mogelijk dat deze toename van pesten in feite een toename van inzicht of bewustwording is van wat pesten inhoudt, en van het feit dat leerlingen het beter zijn gaan herkennen (Swearer et al., 2010).

Bovendien blijkt dat de effecten van interventies afhankelijk zijn van de context. Bepaalde interventies werken wel op sommige scholen maar niet op andere (Vreeman & Carroll, 2007), of hebben effecten in het basis onderwijs maar blijken niet effectief op het middelbaar onderwijs (Yeager, Fong, Lee, & Espelage, 2015). Daarnaast geldt dat interventies die in het ene land werken niet automatisch dezelfde effecten hebben in een ander land (Evans et al., 2014). Deze algemene bevindingen over de effecten van anti-pest interventies gelden ook voor de Nederlandse situatie. Van de 61 interventies die in 2015 in Nederland onderzocht werden, bleken er 13 veelbelovend (Nji, 2015). Een evaluatie van tien van deze interventies (Orobio de Castro et al., 2018) toonde bescheiden effecten voor drie van deze interventies, maar geen van de programma's had effect op alle vier uitkomstmaten die gemeten werden (pesten en gepest worden via zelfrapportage en via nominaties van klasgenoten). Daarbij blijkt dat leerkrachten niet altijd de interventies uitvoeren zoals ze bedoeld zijn, wat invloed kan hebben op hun effectiviteit (Haataja, Boulton, Voeten, & Salmivalli, 2014).

Pesten als een groepsproces; de rol van de leerkracht.

Conceptueel wordt pesten tegenwoordig gezien vanuit een ecologisch of systemisch model (Espelage & Swearer, 2004), uitgaande van de opvatting dat interacties tussen mensen plaatsvinden in sociale contexten, waarbij meerdere sociale factoren invloed uitoefenen (Hawley & Williford, 2015; Richard, Schneider, & Mallet, 2011). Met betrekking tot pesten betekent dit dat het niet alleen plaatsvindt tussen het slachtoffer en de dader, maar dat het plaatsvindt binnen de grotere groep, de schoolklas, waarbij veel groepsleden een rol spelen.

Observaties van pestincidenten laten zien dat in 85% tot 88% van de gevallen wanneer een leerling gepest wordt op school, andere klasgenoten aanwezig zijn (Atlas & Pepler, 1999; Hawkins, Pepler, & Craig, 2001), die verschillende rollen in kunnen nemen (zie Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli & Voeten, 2004). Naast *slachtoffers* en *daders* zijn er de *assistenten*, die de daders actief ondersteunen en meedoen met het pesten als een dader eenmaal begonnen is. De *bekrachtigers* moedigen de daders aan door om het pesten te lachen, de daders aan te moedigen en door een publiek te vormen dat

het pestgedrag waarneemt. Assistenten en bekrachtigers worden gezien als de volgers van de daders. De *buitenstaanders* zijn de leerlingen die zich afzijdig houden van het pesten en die geen partij kiezen voor de daders of de slachtoffers. Hoewel deze leerlingen objectief gezien niets doen, kunnen ze het pesten toch bekrachtigen doordat ze niet ingrijpen als er gepest wordt, en daarmee stilzwijgend de boodschap uit te zenden dat ze het pesten niet afwijzen en daarmee er mee instemmen (Salmivalli, 2010). Tot slot zijn er de *verdedigers*, de klasgenoten die opkomen voor het slachtoffer en die actief proberen het pesten te stoppen. Prevalentie cijfers voor de verschillende pestrollen onder leerlingen variëren van 4% tot 14% voor daders, 6% tot 13% voor assistenten, 15% tot 20% voor bekrachtigers, 8% tot 32% voor buitenstaanders, 5% tot 20% voor verdedigers en 5% tot 14% voor slachtoffers (Goossens, Olthof, & Dekker, 2006; Salmivalli, Lappalainen, & Lagerspetz, 1998; Salmivalli et al., 1996). Hoewel er verschillende rollen bestaan bij pesten, en veel van de klasgenoten op de één of andere wijze betrokken zijn bij pesten, richt veruit het meeste onderzoek naar pesten zich op de daders, slachtoffers, en leerlingen die niet betrokken zijn. Dat geldt met name ook voor het onderzoek naar de manier waarop leerkrachten pesten waarnemen.

De systemische of ecologische benadering maakt tevens duidelijk dat niet alleen de leerlingen, maar ook de leraren een centrale en integrale rol spelen bij pesten in de klas (Brendgen & Troop-Gordon, 2015; Dedousis-Wallace, Shute, Varlow, Murrihy, & Kidman, 2014; Richard et al., 2011). Vergelijkbaar met hoe ouders hun kinderen socialiseren (Grusec & Goodnow, 1994) socialiseren leerkrachten hun leerlingen door hun gedrag, en door de normen en waarden die ze uitdragen (Benbenishty, Astor, Lopez, Bilbao, & Ascorra, 2018). De manier waarop leerkrachten met hun leerlingen omgaan en de kwaliteit van de relaties die ze met de leerlingen hebben, bepalen voor een deel hoe leerlingen met elkaar omgaan (Farmer, McAuliffe Lines, & Hamm, 2011). Door hun voortdurende interactie met de leerlingen, discipline, en klassenmanagement vormen ze een sociale omgeving die bepaalt hoe leerlingen leren om hun eigen gedrag te reguleren, en op een bepaalde manier met de klasgenoten om te gaan. Vanuit deze benadering gezien is de manier waarop leerkrachten reageren op pesten in de klas een socialisatieproces voor de leerlingen wat uiteindelijk invloed heeft op hoe zij zelf met pesten omgaan (Yoon, Bauman, Choi, & Hutchinson, 2011). Inderdaad blijkt dat wanneer leerkrachten niet reageren op pesten of het gedrag negeren, er meer gepest wordt in de klas (Marachi, Astor, & Benbenishty, 2007).

Pesten in de adolescentie vindt tegenwoordig niet meer alleen op school plaats, maar ook via de sociale media, internet en mobiele telefoons (cyberpesten of in het Engels ‘cyberbullying’). Net als bij het traditionele pesten gaat het bij cyberpesten ook om agressief, en schadelijk gedrag waar de slachtoffers onder lijden. De prevalentie van cyberpesten in termen van slachtoffers en daders, en de negatieve gevolgen voor de slachtoffers, zijn vergelijkbaar met die van het traditionele pesten (zie de omvangrijke meta-analyse van 131 wetenschappelijke studies over cyberpesten van Kowalski, Giumetti, Schroeder, & Lattaner, 2014). Echter, omdat cyberpesten vaak buiten het zicht van de leerkracht plaatsvindt, en ook buiten de school, is het veel minder zichtbaar voor leerkrachten dan de traditionele vormen. Om die reden zal cyberpesten in deze overzichtstudie buiten beschouwing gelaten worden.

Een belangrijk voorwaarde om als leerkracht adequaat te kunnen handelen, is het vermogen om het pesten waar te nemen wanneer het plaatsvindt. Als leerkrachten niet goed in staat zijn om pesten waar te nemen, zullen ze ook niet goed in staat zijn een omgeving te scheppen waar pesten niet getolereerd wordt (Mishna et al., 2005). Voor de leerlingen, die het pesten over het algemeen wel waarnemen, kan het feit dat een leerkracht niet optreedt tegen dat pesten, namelijk een bevestiging zijn dat het gedrag niet gesanctioneerd wordt, en niet afgewezen wordt (Campaert, Nocentini, & Menesini, 2017).

DE WAARNEMING VAN PESTEN VAN LEERKRACHTEN

Leerkrachten handelen niet altijd als er gepest wordt.

De afgelopen jaren is er meer aandacht gekomen voor de unieke positie die leerkrachten hebben bij pesten. Vanuit een systemisch perspectief gezien vindt pesten plaats in een sociale context waarbij niet alleen de leerlingen maar ook de leerkrachten invloed hebben op pesten (Espelage & Swearer, 2004; Hawley & Williford, 2015). Vanuit hun positie en verantwoordelijkheden moeten leerkrachten actief handelen als er gepest wordt in de klas. Om die reden wordt er in recente interventies tegen pesten specifiek aandacht geschonken aan het handelen van leerkrachten, dat wil zeggen het vergroten van hun kennis over pesten, (Ahtola, Haataja, Kärnä, Poskiparta, & Salmivalli, 2012), het versterken van de idee dat ze succesvol kunnen handelen (‘self-efficacy’, o.a. Boulton, 2014; Veenstra, Lindenberg, Huitsing, Sainio, & Salmivalli, 2014), en ook het vergroten van het handelingsrepertoire (zie voor review studies of meta-analyses over anti-pest interventies Evans et al., 2014; Merrell & Isava 2008; Ttofi & Farrington, 2011; Vreeman & Carroll 2007).

Uit de wetenschappelijke literatuur blijkt echter dat leerkrachten vaak niet handelen als er gepest wordt in hun klas (Yoon & Kerber, 2003). Dit komt niet overeen met het beeld dat leerkrachten zelf hebben. Dat beeld geeft namelijk weer dat de meeste leerkrachten het idee hebben dat ze actief ingrijpen als er gepest wordt. Zo rapporteerden Pepler en collega's (1994) dat 85% van de leerkrachten van zichzelf vond dat ze bijna altijd of vaak ingrepen bij pesten. En als leerkrachten gevraagd worden welke strategie ze toe zouden passen als een kind gepest wordt, geeft maar een heel klein percentage (minder dan 10%) van de leerkrachten aan dat ze niet zouden ingrijpen en het pesten zouden negeren (Bauman & Del Rio, 2006; Bauman, Rigby, & Hoppa, 2008; Yoon et al., 2011). In het onderzoek van Bradshaw, Sawyer, en O'Brennan (2007) waren bijna alle leerkrachten (97%) van opvatting dat ze ingegrepen zouden hebben als ze pesten waargenomen zouden hebben.

Deze percentages staan echter in schril contrast met wat leerkrachten daadwerkelijk doen. Zo laat observationeel onderzoek op de speelplaats zien dat slechts 4% van de leerkrachten actie onderneemt als er gepest wordt (Craig & Pepler, 1997). In het onderzoek van Pepler en collega's (1994) gaf 35% van de leerlingen aan dat leerkrachten ingrepen wanneer er gepest werd, beduidend lager dan het percentage leerkrachten dat volgens zichzelf ingrijpt. Andere studies ondersteunen het beeld dat leerkrachten weinig doen wanneer er in de klas gepest wordt. Swearer en Cary (2003) vonden dat 80% van de middelbare school leerlingen van mening was dat volwassenen op hun school niet op de hoogte waren van pesten. Anders gezegd, het is mogelijk dat als leerkrachten zien dat er gepest wordt, ze daadwerkelijk ingrijpen. Maar het feit dat ze volgens de leerlingen (en volgens observaties) slechts in heel weinig gevallen ingrijpen impliceert dat leerkrachten zich vaak niet bewust zijn van het pesten in hun klas, en het slechts in beperkt mate waarnemen (Sairanen & Pfeffer, 2011; Stockdale, Hangaduambo, Duys, Larson, & Sarvela, 2002). Hierdoor kunnen ze niet adequaat handelen waardoor slachtoffers niet geholpen worden (Novick & Isaacs, 2010). Het kunnen waarnemen van pesten wanneer het plaatsvindt is dus een cruciaal aspect van het tegengaan van pesten (Sairanen & Pfeffer, 2011). Sterker nog, zelfs als leerkrachten ook maar het kleinste vermoeden hebben dat er gepest wordt, of slechts het minste teken daarvan denken te zien, zouden ze al moeten ingrijpen (Olweus, 1993).

Leerlingen vertellen het niet vaak aan de leerkracht als ze gepest worden.

Leerkrachten zijn echter veelal aangewezen op hun eigen vaardigheden om pesten waar te nemen aangezien leerlingen over het algemeen weinig bereid zijn om tegen hen te vertellen dat ze gepest worden. Zo blijkt uit onderzoek onder meer dan 33.000 leerlingen in Australië dat maar 27% van de leerlingen die gepest werden, het aan de leerkracht vertelden (Rigby & Barnes, 2002). Andere studies vinden vergelijkbare percentages (Bradshaw et al., 2007), hoewel in Nederlands onderzoek gevonden werd dat ongeveer de helft van de slachtoffers het aan hun leerkrachten vertelde (Fekkes, Pijpers, Verloove-Vanhorick, 2005). Als slachtoffers het aan anderen vertellen, is het eerder aan vrienden of ouders dan aan leerkrachten (Bradshaw et al., 2007; Waasdorp & Bradshaw, 2011). Opvallend is overigens dat leerkrachten vaak een ander beeld hebben. Zo blijkt de helft van de leerkrachten te denken dat leerlingen het hen zouden vertellen als ze gepest worden, terwijl dat in werkelijkheid maar ongeveer 20% is (Bradshaw, Waasdorp, O'Brennan, & Gulemetova, 2013). De reden waarom slachtoffers het vaak niet aan de leerkrachten vertellen is dat de leerkrachten niet altijd adequaat ingrijpen of de situatie soms zelfs verergeren (Bradshaw et al., 2007; Fekkes et al., 2005; Novick & Isaacs, 2010). Als leerlingen aan leerkrachten vertellen dat ze gepest zijn, is onhandig of halfslachtig handelen van de leerkrachten een risico op het verslechteren van de situatie van de slachtoffers (Smith & Shu, 2000). Tegelijkertijd is het zo dat als de leerlingen het beeld hebben dat de leerkrachten wel goed handelen, ze meer geneigd zijn het de leerkracht te vertellen dat ze gepest worden (Aceves, Hinshaw, Mendoza-Denton, & Page-Gould, 2010).

Hoe goed zijn leerkrachten in staat pesten waar te nemen.

Er bestaat een redelijk aantal studies dat zich richt op de vraag hoe leerkrachten pesten waarnemen in hun klas. De bestaande literatuur is echter niet eenduidig in de wijze waarop pesten in kaart gebracht wordt, en hoe bepaald wordt in hoeverre de percepties van leerkrachten accuraat zijn. Er zijn meerdere factoren die invloed hebben op de bevindingen van bestaand onderzoek naar de waarneming van pesten.

(a) Definitie van pesten

De meeste onderzoekers hanteren de definitie dat pesten gekenmerkt wordt door een herhaling van negatief gedrag, gericht op een individu die zich niet makkelijk kan verdedigen en waarbij er sprake is van een machtsongelijkheid (Chester et al., 2015; Inchey et al., 2016; Juvonen & Graham, 2014; Menesini & Salmivalli, 2017). Er zijn echter ook onderzoekers die beargumenteren dat het beter is om geen definitie te geven van pesten, omdat leerlingen niet

goed in staat zouden zijn om de kenmerkende aspecten van pesten (herhaling van gedrag, machtsongelijkheid) te onderscheiden van agressief gedrag (Cornell, Gregory, Huang, & Fan, 2013). Het kan namelijk zijn dat leerlingen incidenten tussen leerlingen waarnemen maar niet weten of het daarbij om herhaald gedrag gaat en of er sprake is van machtsongelijkheid tussen de leerlingen die er bij betrokken zijn. Leerlingen zouden de term ‘pesten’ soms breder opvatten dan de specifieke definitie omschrijft, en bijvoorbeeld de machtsongelijkheid niet meenemen in hun eigen opvatting over wat pesten is (Finkelhorn, Turner, & Hamby, 2012; Baly & Cornell, 2011; Vaillancourt et al., 2008). Bovendien zou de term ‘pesten’ stigmatiserend kunnen werken (Sharkey et al., 2015). Om die reden wordt soms voorgesteld om geen definitie van pesten te geven en ook niet specifiek naar pesten te vragen maar naar concrete gedragingen zoals duwen, slaan, dreigen, en uitschelden (Cornell et al., 2013). Het is nog niet volledig duidelijk in hoeverre het wel of niet geven van een definitie invloed heeft op de prevalentie cijfers van pesten. Een voorlopige inschatting is dat de verschillen in de schattingen van het aantal slachtoffers en daders klein zijn wanneer de definitie van pesten gegeven wordt of enkel concrete gedragingen gemeten worden (Felix, Sharkey, Green, Furlong, & Tanigawa, 2011; Sharkey et al., 2015).

Ook voor leerkrachten zou het niet eenvoudig zijn om de kenmerken van pesten te herkennen in het gedrag van leerlingen. Met name de machtsongelijkheid en het repetitieve karakter van het gedrag zou moeilijk te herkennen zijn wanneer leerkrachten agressie in de klas waarnemen (Hazler, Miller, Carney, & Green, 2001). Inderdaad blijkt dat wanneer leerkrachten gevraagd worden of ze de definitie van pesten kennen, dat voor veel leerkrachten niet zo is, zelfs als ze actief werken met een antipest programma waarin de specifieke kenmerken besproken zijn (Oldenburg, Bosman, & Veenstra, 2016). In grote lijnen lijken de resultaten uit onderzoek waar fysieke en relationele agressie gemeten wordt zonder gebruik te maken van de term ‘pesten’ en de definitie daarvan, echter sterk overeen met onderzoek waar die term wel gebruikt wordt (Bradshaw et al., 2007; Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002).

Één van de kenmerken van pesten is dat het om herhaald of frequent gedrag gaat, en niet om incidenteel gedrag. Wat betreft de omschrijving van ‘frequent gedrag’ hanteren de meeste studies de regel dat het gedrag minstens twee tot driemaal per maand voor moet komen om te kunnen spreken van pesten of gepest worden (Menesini & Salmivalli, 2017). Echter, soms wordt een minder strenge grens aangehouden, bijvoorbeeld minstens één keer per maand, wat leidt tot een hoger percentage leerlingen dat gepest wordt (Solberg & Olweus, 2003). Ter illustratie, uit het grootschalige HBSC onderzoek onder 33 Europese

landen en Noord-Amerikaanse landen en meer dan 581.000 kinderen (11, 13, en 15 jaar) blijkt dat 24,7% van de kinderen gepest wordt wanneer het criterium ‘minstens 1 keer per maand’ toegepast wordt, en is het 7.6% wanneer het gaat om ‘minstens 2 tot 3 keer per maand’ (Chester et al., 2015). Aangezien minder kinderen gepest worden (of pesten) bij het hanteren van een strengere grens betekent dat het voor leerkrachten moeilijker zou kunnen zijn om de omvang van pesten in te schatten, of de daders en slachtoffers te identificeren.

(b) De wijze van meten van de waarneming van leerkrachten

De meest valide manier om de waarneming van pesten van leerkrachten te meten is via zelf-rapportage vragenlijsten waarin ze aangeven hoeveel er gepest wordt, of waarin ze voor elk kind invullen hoezeer het gepest wordt of pest. De zelf-rapportages zijn betrouwbaar, zowel in het basis onderwijs als het middelbaar onderwijs (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002; Cornell et al., 2013) en geven een helder beeld van wat leerkrachten zien.

Het uitgangspunt bij deze overzichtstudie is de opvatting dat een leerling gepest wordt wanneer hij of zij negatief behandeld wordt, meerdere keren in een bepaalde periode, door één of meer leerlingen die (fysiek of sociaal) sterker zijn. Gepest worden heeft een duidelijke subjectieve component, waarbij het gaat om de beleving of ervaring van een slachtoffer bij gedrag dat op hem of haar gericht is en dat lijden veroorzaakt (Juvonen & Graham, 2014). Slachtoffers zijn vaak gevoelig voor het negatieve gedrag van klasgenoten, hebben vaak sterke emotionele reacties op dat gedrag en ontwikkelen er sterke herinneringen aan. Het gaat daarbij in eerste instantie niet om de vraag of de dader de intentie heeft om lijden te veroorzaken, en of anderen (bijvoorbeeld klasgenoten) het gedrag net zo waarnemen als het slachtoffer, omdat het gedrag verborgen of subtiel kan zijn, of snel uitgevoerd kan worden zodat maar weinig klasgenoten het gezien hebben. Inderdaad is de overeenstemming tussen wat slachtoffers en klasgenoten aangeven matig, en bestaan er slachtoffers waarvan de meeste klasgenoten niet zien dat ze gepest zijn (Crick & Bigbee, 1998; Graham & Juvonen, 1998; Scholte, Burk, & Overbeek, 2013).

Vanwege de subjectieve component in het gepest zijn, is het vergelijken van zelfrapportages van leerlingen met leerkracht rapportages over pesten daarom de beste manier om te onderzoeken of de waarneming van leerkrachten accuraat is. Zelfrapportages van leerlingen zijn namelijk, meer dan bij rapportages van ouders of klasgenoten het geval is, in staat de subjectieve component van gepest worden te meten, ondanks het feit dat zelfrapportages ook beïnvloed kunnen worden door sterke emoties en vertekende herinneringen (De Los Reyes &

Prinstein, 2004), of de weerstand om pijnlijke ervaringen te rapporteren (Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002).

(c) Verschillende vormen van pesten.

Bij pesten kan onderscheid gemaakt worden tussen fysiek, relationeel, en verbaal pesten, dat direct of indirect kan zijn. Deze vormen verschillen in de mate waarin ze zichtbaar zijn voor de leerkracht, waarbij indirecte vormen minder zichtbaar zijn dan het pesten dat zich direct op het slachtoffer richt (Pakaslahti & Keltikangas-Järvinen, 2000). Daarom kunnen er mogelijk ook verschillen zijn tussen basis en middelbare scholen wat betreft de waarneming van leerkrachten, omdat het pesten op de basisschool, zeker in de lagere klassen, meer direct dan indirect van aard is (Huang, Liu, & Chen, 2018; Menesini & Salmivalli, 2017).

Bij verbaal pesten gaat het vaak om zaken zoals uitschelden, bedreigen, belachelijk maken. Bovendien gaat dergelijke verbale agressie vaak gepaard met nonverbale uitingen zoals het trekken van gezichten of wegdraaien van de ogen, dreigende of afwijzende gebaren, dreigende intonatie of juist overdreven aardige intonatie, of het imiteren van verbaal gedrag van het slachtoffer en ironie in de verbale uitdrukkingen (Kokko & Pörhölä, 2009). Al deze verbale uitingen, al dan niet in combinatie met nonverbale signalen, kunnen heel snel gaan. Om die reden is verbaal pesten voor leerkrachten vaak lastig om waar te nemen, en zelfs nog lastiger om het correct te interpreteren. Hetzelfde geldt ook voor relationeel pesten, waar het pesten niet noodzakelijkerwijs rechtstreeks en direct gericht is op het slachtoffer. Daarom is deze vorm van pesten moeilijk waarneembaar, temeer omdat het slachtoffer vaak niet direct op dit pesten kan reageren en er daardoor voor de leerkracht niet direct signalen zichtbaar zijn die aangeven dat het slachtoffer last heeft van het gedrag. Fysiek pesten is vanwege de directe agressie meer zichtbaar en vanwege het feit dat de effecten bij het slachtoffer vaak ook direct waar te nemen zijn. Dit kan er toe leiden dat studies die zich richten op de waarneming van leerkrachten van fysiek pesten tot andere bevindingen komen dan studies die zich op relationeel of verbaal pesten richten (Byers, Caltabiano, & Caltabiano, 2011; Jacobson & Bauman, 2007).

Hoe accuraat is de waarneming van leerkrachten? Vergelijking van leerkracht rapportages met zelfrapportages van leerlingen.

Uit de internationale literatuur komt naar voren dat wanneer de percepties van pesten van leerkrachten en leerlingen vergeleken worden, leerkrachten in het algemeen het pesten fors onderschatten. Eén van de eerste wetenschappelijke studies die op een systematische wijze de

leerkracht percepties van fysiek pesten in kaart bracht was het onderzoek van Ladd en Kochenderfer-Ladd (2002). In die studie vulden 390 basisschool leerlingen van groep 4, 5 en 6 vragenlijsten in over hun ervaringen met verschillende vormen van pesten: fysiek (bijvoorbeeld aangeduwd worden), direct verbaal (bijvoorbeeld uitgescholden worden), en indirect verbaal (bijvoorbeeld andere kinderen vertellen dat ze geen vrienden moesten zijn met het slachtoffer). Kinderen konden aangeven niet, soms, of veel gepest te worden. De leerkrachten vulden vergelijkbare vragen in voor elk kind. Het bleek dat er slechts een beperkte overeenstemming was tussen wat de leerlingen zelf rapporteerden en wat de leerkrachten aangaven, met correlaties variërend van .15 (groep 4) tot .30 (groep 6).

Meer recente grootschalige onderzoeken bevestigen het beeld dat leerkrachten pesten over het algemeen niet goed waarnemen, en het probleem onderschatten. In een omvangrijke studie ondervroegen Bradshaw, Sawyer, en O'Brennan (2007) meer dan 15000 leerlingen en ruim 1300 leerkrachten hoe ze dachten over de mate waarin pesten voorkwam op hun school. De leerkrachten werd gevraagd welk percentage leerlingen volgens hen regelmatig (twee keer of vaker de afgelopen maand) gepest was. Ruim 71% van de leerkrachten dacht dat niet meer dan 15% van alle leerlingen regelmatig gepest was, terwijl het werkelijke percentage veel hoger lag (tussen de 23% en 34%, afhankelijk van het onderwijstype). Het percentage leerkrachten dat een juist beeld had van de omvang van het pesten was extreem laag, variërend van 1% voor leerkrachten op de basis scholen tot gemiddeld 7% van de leerkrachten op de middelbare scholen. Een belangrijke bevinding van dit onderzoek was dat hoewel de leerkrachten het pesten ernstig onderschatten, ze wel een realistisch beeld hadden van de locaties op school waar gepest werd. Net als de leerlingen gaven de leerkrachten het klaslokaal aan als de plek waar het pesten bij uitstek plaatsvond, een bevinding die bevestigd is in ander onderzoek (Buckman, 2011). De reden waarom leerkrachten pesten zo slecht waarnamen was dus niet dat het pesten plaatsvond op locaties waar de leerkrachten niet aanwezig waren. Met andere woorden, het pesten vond dus niet overwegend plaats buiten het gezichtsveld van de leerkrachten, iets wat wel vaak verondersteld wordt.

Waasdorp, Pas, O'Brennan en Bradshaw (2011) onderzochten de verschillen in percepties van leerlingen en onderwijspersoneel in een groep van 11.674 leerlingen (basis-, en middelbaar onderwijs) en 1027 onderwijsmedewerkers. De onderzoekers vonden dat zowel het schooltype (basis versus middelbaar onderwijs) en de vorm van pesten invloed had op de percepties van pesten. In tegenstelling tot ander onderzoek (Bradshaw et al., 2007) bleek uit deze studie dat de percepties van leerlingen en leerkrachten meer overeenkwamen in het basisonderwijs dan in het middelbaar onderwijs. Cornell en collega's (2013) vergeleken de

inschattingen van meer dan 7000 brugklas leerlingen en 2700 leerkrachten van de mate waarin er gepest werd op hun scholen. De overlap tussen de mate waarin leerkrachten en leerlingen pesten waarnamen, was laag ($r = .28$).

Het beeld dat leerkrachten het aantal leerlingen dat volgens hen gepest wordt, fors onderschatten komt in veel onderzoek naar voren, en geldt voor het basisonderwijs en ook het middelbaar onderwijs (Waasdorp et al., 2011). Sommige studies suggereren dat in de lagere klassen van het basis onderwijs de overeenstemming tussen leerlingen en leerkrachten groter is dan in de hogere klassen, omdat het pesten veelal directer is bij jonge kinderen (Demaray, Malecky, Secord, & Lyell, 2013). Van de bijna 200 basisschool leerlingen (8-10 jaar) in het onderzoek van Cooley, Fite, en Pederson (2018) gaf 73% aan minstens één keer gepest te zijn, terwijl dat percentage aanmerkelijk lager lag volgens de leerkrachten: 19%. De correlatie tussen de zelfrapportages van de leerlingen en de rapportage van de leerkrachten was .20. Nog lagere overeenstemming werd gerapporteerd door Ahn, Rodkin, en Guest (2013) die in hun studie onder basisschool leerlingen een totale overlap vonden van 8%. Wel bleek uit te maken door wie leerlingen werden gepest: als een leerling door een leerling van hetzelfde geslacht gepest werd (dus jongens door jongens, en meisjes door meisjes) zag de leerkracht dat beter en was de overeenstemming tussen leerkracht en leerling hoger. Bovendien vonden de onderzoekers dat er heel veel verschil tussen klassen was in de mate waarin leerlingen en leerkrachten overeenstemden. In een aantal klassen was de overeenstemming 0, maar er was ook een klas waar de overeenstemming .39 was wat betekent dat de leerkracht en de leerlingen het over 39% van de slachtoffers eens waren

Wienke Totura, Green, Karver, en Gesten (2009) deden vergelijkbaar onderzoek onder ruim 1400 middelbare scholieren, waar ze naast slachtoffers en daders, ook dader-slachtoffers onderscheidden. De leerkrachten hadden ook hier een beeld van pesten dat slechts heel weinig overeenkwam met hoe leerlingen het zelf beleefden (overeenstemming uitgedrukt in kappa was niet hoger dan .13). Van alle leerlingen gaven er 95 aan gepest te worden, terwijl er volgens de leerkrachten minder leerlingen gepest werden, namelijk 73. Echter, van deze 73 leerlingen die volgens de leerkrachten gepest werden, bleken er in werkelijk maar 23 volgens zichzelf gepest te worden. Met andere woorden, slechts 30% van de leerlingen die door de leerkrachten geïdentificeerd werd als slachtoffer bleek ook daadwerkelijk slachtoffer (volgens zichzelf), terwijl veruit de meeste leerlingen (70%) ten onrechte door de leerkracht als slachtoffer geïdentificeerd werden.

Opvallend was dat in tegenstelling tot ander onderzoek, de leerkrachten een hogere inschatting hadden van het aantal leerlingen dat pestte (daders en dader-slachtoffers samen) dan in werkelijkheid het geval was (volgens de leerlingen zelf). Volgens de leerkrachten waren er 245 leerlingen die pestten, terwijl er maar 66 waren die volgens zichzelf pestten. Het beeld was nog ongunstiger wat betreft het aantal leerlingen dat door de leerkrachten correct als dader geïdentificeerd werd. Van de 245 leerlingen die door de leerkrachten als dader gezien werden, waren er slechts 26 (11%) daadwerkelijk dader volgens zichzelf. Dus 89% van deze leerlingen werd ten onrechte door de leerkrachten bestempeld als leerlingen die andere leerlingen minstens twee tot drie keer per maand pestten. De reden voor de overschatting door leerkrachten van het aantal daders en de onderschatting van het aantal slachtoffers, kon volgens de onderzoekers zijn dat leerkrachten de reacties van leerlingen als ze gepest worden, ten onrechte als pesten interpreteren (Jussim & Harber, 2005).

De bevinding dat leerkrachten niet goed in staat zijn om de juiste leerlingen correct als slachtoffer of dader te identificeren (ten onrechte over-identificeren van leerlingen als dader of slachtoffer, en onder-identificeren van de daadwerkelijke slachtoffers en daders) is een bevestiging van eerder kwalitatief onderzoek van Mishna, Scarcello, Pepler, en Wiener (2005). In dat onderzoek werden 17 leerlingen geïdentificeerd die volgens zichzelf zeer frequent gepest werden. Vervolgens werd met de 13 leerkrachten van deze leerlingen een uitgebreid interview gehouden over hun waarneming van pesten. Het bleek dat de leerkrachten van 10 van de 17 slachtoffers niet wisten dat ze gepest werden. De 7 slachtoffers die wel door de leerkrachten als zodanig waargenomen waren, bleken allen minstens één keer tegen de leerkracht verteld te hebben dat ze gepest waren.

Veruit het meeste onderzoek maakt gebruik van de zelfrapportages van leerlingen om de percepties van leerkrachten mee te vergelijken, zoals hierboven beschreven. Een beperkt aantal studies vergelijkt de leerkracht percepties ook met de rapportages van klasgenoten of ouders, waarbij de resultaten in grote lijnen het beeld ondersteunen dat leerkrachten pesten over het algemeen niet volledig waarnemen. Aangezien alle drie manieren om pesten te meten gebaseerd zijn op persoonlijke inschattingen van individuen, zouden er vertekeningen kunnen zijn in de verkregen inschattingen van pesten. Hoewel er geen gouden standaard bestaat voor het meten van pesten (cf. Ladd & Kochenderfer-Ladd, 2002) zou observationeel onderzoek in die zin een meer objectief beeld kunnen geven van de interacties tussen leerlingen (Leff & Lakin, 2005). Maar ook bestaand observationeel onderzoek bevestigt het beeld dat leerkrachten over het algemeen beperkt in staat zijn om pesten tussen leerlingen waar te

nemen. In één van de weinige multi-methode en multi-informanten studies naar verschillende vormen van agressie die er tot nu toe uitgevoerd zijn, lieten Ostrov en Bishop (2008) onderzoekers de interacties van jonge kinderen (3-5 jaar) op de speelplaats observeren. Elk van de 47 deelnemende kinderen werd 8 keer gedurende 10 minuten geobserveerd over een periode van 8 weken, waarbij zowel fysieke agressie (zoals slaan en schoppen), als relationele agressie (zoals roddelen, verspreiden van geruchten, buitensluiten of negeren) genoteerd werd. Het bleek dat de overeenstemming tussen wat de onderzoekers waargenomen hadden en wat de leerkrachten gezien hadden, laag was. Dat gold niet alleen voor de minder zichtbare relationele agressie ($r = .30$) maar ook voor de meer zichtbare fysieke agressie ($r = .38$). Deze resultaten waren vergelijkbaar met eerder observatieonderzoek naar agressie tussen leerlingen (Crick et al., 2006; Ostrov & Keating, 2004). Het niet goed waarnemen van pesten geldt overigens niet alleen voor leerkrachten die voor de klas staan maar geldt ook voor leerkrachten in opleiding (zie bijvoorbeeld Nicolaides, Toda, & Smith, 2002). Dit maakt duidelijk dat het een generiek probleem is en dat interventies om de waarneming van leerkrachten te verbeteren zowel gericht moeten zijn op de huidige onderwijspraktijk als op de leerkrachtopleidingen.

Hoewel er naast slachtoffers en daders, ook nog andere rollen te onderscheiden zijn bij pesten (Camodeca & Goossens, 2005; Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1996), is er nauwelijks onderzoek gedaan naar de vraag of leerkrachten in staat zijn die rollen waar te nemen. Het beperkte onderzoek dat er is, suggereert dat ook dat niet het geval is (Camodeca, Caravita, & Coppola, 2015).

Conclusie met betrekking tot de waarneming van pesten door leerkrachten.

De internationale literatuur toont duidelijk dat leerkrachten in het algemeen slechts in beperkte mate pesten waarnemen. Onafhankelijk van de wijze waarop de waarneming van leerkrachten gemeten is, blijkt het dat ze de mate waarin gepest wordt onderschatten. Ook zijn ze niet altijd in staat om de slachtoffers en de daders te identificeren in hun klas. Het lijkt er op dat leerkrachten pesten in het basis onderwijs iets beter kunnen waarnemen dan het pesten in het middelbaar onderwijs. De reden is dat het pesten in het basis onderwijs meer direct en zichtbaar is.

THEORETISCH MODEL VOOR DE INVLOED VAN DE EIGEN ERVARING OP HET WAARNEMEN VAN PESTEN

Voor het beschrijven hoe leerkrachten pesten waarnemen, en de rol van hun eigen ervaringen met pesten daarbij, maken we gebruik van het sociale informatie verwerking model (Social Information Processing model, SIP model; Crick & Dodge, 1994). Het SIP model is een algemeen model dat beschrijft hoe ervaringen uit het (recente of langer geleden) verleden invloed kunnen hebben op het waarnemen en interpreteren van sociale signalen of gedrag, inclusief pesten (Camodeca & Goossens, 2005; Kunda, 2001; Pouwels, Scholte, van Noorden, & Cillessen, 2016a). Het model onderscheidt zes stappen die doorlopen worden en uiteindelijk bepalen hoe een persoon handelt in een bepaalde situatie. In stap 1 codeert een persoon sociale signalen in de omgeving. Door middel van selectieve aandacht richt hij of zij zich daarbij op signalen die voor hem of haar belangrijk of opvallend zijn. Vervolgens wordt in stap 2 betekenis gegeven aan deze sociale signalen door het interpreteren van datgene dat de persoon waargenomen heeft in stap 1. In stap 3 worden doelen vastgesteld die de persoon wil bereiken met zijn of haar reactie, terwijl in stap 4 gezocht wordt naar mogelijke reacties, daarbij gebruik makend van de herinneringen aan reacties uit het verleden. In stap 5 wordt een reactie uitgekozen die in stap 6 uitgevoerd wordt.

Naast cognitieve processen spelen ook emoties een belangrijke rol bij de informatie verwerking van sociale interacties. De eigen emotionele signalen moeten waargenomen en geïnterpreteerd worden, maar ook de emoties van degenen die interacteren geven belangrijke informatie, en moeten dus ook waargenomen en geïnterpreteerd worden. Bovendien kunnen de eigen emoties invloed hebben op datgene dat waargenomen wordt in sociale interactie, en roepen deze emoties herinneringen op die invloed hebben op de interpretatie van sociale signalen (Lemerise & Arsenio, 2000).

Volgens het SIP model is accurate verwerking van informatie in de eerste twee stappen essentieel om tot adequaat gedrag te kunnen komen (Crick & Dodge, 1994). Met betrekking tot pesten betekent dit dus dat leerkrachten in staat moeten zijn om (1) de signalen van pesten accuraat waar te nemen en (2) het gedrag dat ze waarnemen correct te interpreteren. Als leerkrachten pesten niet goed waarnemen kan dat liggen aan het feit dat ze geen selectieve aandacht hebben voor signalen die duiden op pesten, en dus deze signalen niet zien en niet waarnemen. Het kan ook zo zijn dat ze het gedrag als zodanig wel zien, maar het niet interpreteren als pesten.

De rol van opvattingen van leerkrachten over pesten.

De attitudes of opvattingen over pesten die leerkrachten hebben, spelen een grote rol bij zowel het waarnemen van het pesten als bij de interpretatie ervan. Als leerkrachten namelijk vinden dat pesten geen opvallend of afwijkend gedrag is, maar normatief gedrag dat niet om handelen van hen vraagt, is het te verwachten dat ze geen selectieve aandacht zullen hebben voor signalen van pesten, en het niet adequaat zullen waarnemen (Hektner & Swenson, 2010; Sairanen & Pfeffer, 2011). En als ze onjuiste opvattingen hebben over wat pesten inhoudt, zullen ze, als ze zien dat er gepest wordt, dat niet snel als pesten interpreteren (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Er bestaat ondertussen een uitgebreide literatuur die aantoont dat veel leerkrachten onjuiste opvattingen hebben over pesten waardoor ze het minder waarnemen en het daardoor onderschatten. Zo delen veel leerkrachten de mening dat pesten een onderdeel van het leven is waar iedereen door heen moet (Bradshaw et al., 2007), in plaats van een zeer destructief proces met vaak negatieve gevolgen voor de slachtoffers. Met name over relationeel pesten bestaan veel incorrecte opvattingen bij leerkrachten. Zo nemen leerkrachten pesten dat niet fysiek van aard is, niet serieus (Mishna et al., 2005), en vinden ze fysiek pesten erger dan relationeel pesten (Craig, Henderson, & Murphy, 2000). Relationeel pesten zoals buitensluiten wordt door veel leerkrachten vaak niet gezien als pesten, en veel leerkrachten menen onterecht dat het geen ernstige gevolgen heeft (Bauman & Del Rio, 2006). Met name mannelijke leerkrachten zouden deze vorm van pesten minder serieus nemen (Ellis & Shute, 2007). Indirect pesten wordt minder serieus genomen dan direct pesten, en leerkrachten hebben minder empathie voor slachtoffers van indirect pesten (Dedousis-Wallace & Shute, 2009; Dedousis-Wallace et al., 2014).

Niet allen over het pesten als sociaal proces bestaan veel onjuiste opvattingen onder leerkrachten, ook over de slachtoffers en de daders bestaan dergelijke onjuiste veronderstellingen. Veelal wordt door leerkrachten gedacht dat daders bepaalde sociale vaardigheden missen, een beperkte gedragsregulatie hebben, en een lage zelfwaardering (Nicolaidis et al., 2002; Yoon, Sulkowski, & Bauman, 2016). Dit beeld blijkt niet te kloppen (Sutton, Smith, & Swettenham, 1999). In werkelijkheid hebben daders, met name daders die relationeel pesten, even goede sociale vaardigheden of zelfs meer ontwikkelde vaardigheden (Peeters, Cillessen, & Scholte, 2010; Puckett, Aikins, & Cillessen, 2008). Ze kunnen hun gedrag proactief inzetten om bepaalde sociale doelen, zoals hogere sociale status, te bereiken en functioneren normaal op school. Bovendien genieten ze vaak een zekere mate van

populariteit (Garandau et al., 2014; Salmivalli, 2010). Kortom, omdat ze uitgaan van verkeerde veronderstellingen, zijn veel leerkrachten niet in staat om slachtoffers of daders te identificeren omdat die competent en succesvol zouden kunnen zijn (Frey et al., 2005; Frey, Nolen, Van Schoiack Edstrom, & Hirschstein, 2005).

De rol van de eigen ervaring: toegenomen kennis en emotionele reacties.

Theoretisch gezien heeft de eigen ervaring met pesten invloed op hoe leerkrachten pesten waarnemen, en gedrag als pesten interpreteren. Bij het waarnemen en interpreteren van sociale interacties maken mensen gebruik van kennis die onder andere gebaseerd is op sociale ervaringen in het verleden (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000; Bradshaw et al., 2007). Deze ervaringen kunnen langer geleden zijn, maar ook afkomstig zijn uit het recentere verleden. Dat betekent dat de eigen pestervaringen invloed kunnen hebben hoe leerkrachten pesten in hun klas waarnemen of interpreteren. Onderzoek onder leerlingen en jong volwassenen bevestigt dit. Zo blijken leerlingen die gepest zijn sociale interacties anders te interpreteren dan leerlingen die niet gepest zijn (Pouwels et al., 2016a), soms zelfs jaren later nog (Isaacs, Hodges, & Salmivalli, 2008).

De onjuiste opvattingen over pesten die leerkrachten hebben leidt er toe dat ze het gedrag niet als afwijkend en ongewenst gedrag zien maar als normatief gedrag. Echter, de mate waarin leerkrachten begrijpen wat pesten is, bepaalt of en hoe leerkrachten pesten kunnen waarnemen en gedrag als zodanig herkennen (Mishna et al., 2005). Verondersteld kan worden dat leerkrachten die vroeger zelf gepest zijn, meer kennis en inzicht hebben in wat pesten inhoudt en wat de gevolgen kunnen zijn. Ze kennen en herkennen daardoor de subtiel en verboden gedragingen van daders beter (Oldenburg et al., 2015). Omdat ze weten dat het geen normatief gedrag is maar ongewenst en verstorend gedrag, zullen zij meer selectieve aandacht hebben voor signalen die op pesten wijzen. Ook zullen zij gedrag dat subtiel en minder zichtbaar is, en voor anderen mogelijk ambigue en niet eenduidig, eerder als pesten interpreteren. Echter, eigen ervaringen met pesten kunnen ook leiden tot cognitieve vervorming, schema's of denkstijlen (Arseneault et al., 2010), waardoor deze leerkrachten onduidelijke of ambigue sociale situaties mogelijk onterecht als pesten zien (Camodeca & Goossens, 2005). Theoretisch gezien kan het tot een overschatting van het pesten leiden, of tot het ten onrechte identificeren van bepaalde leerlingen als slachtoffers. Dit laatste is problematisch omdat kan leiden tot een soort 'self-fulfilling prophecy' (cf. Jussim & Harber, 2005), waarbij de leerkracht acties kan ondernemen om de leerling te ondersteunen. Uiteindelijk kan het er echter toe leiden dat de leerling gestigmatiseerd wordt als slachtoffer,

en een negatieve sociale reputatie krijgt die moeilijk te veranderen is, mogelijk uitmondend in sociale en emotionele problemen (Salmivalli, 2010; Scholte et al., 2007).

Zoals gezegd spelen emoties, zowel de eigen emoties als de emoties van anderen, een belangrijke rol bij het waarnemen of interpreteren van sociale interacties. Gepest worden is een emotioneel beladen ervaring, die tot heftige emoties kan leiden, die ook invloed hebben op de huidige emotionele reacties bij vergelijkbare situaties (Lemerise & Arsenio, 2000). Er kan daarom verwacht worden dat de eigen pestervaringen invloed hebben op de emotionele reacties zoals woede of empathie die leerkrachten voelen wanneer er in hun klas gepest wordt (Mishna et al., 2005; Yoon et al., 2016). Inderdaad blijken leerkrachten die vroeger zelf gepest zijn, van zichzelf aan te geven dat ze meer empathie hebben voor leerlingen die gepest worden (Kokko & Pörhölä, 2009). Empathie is daarbij een belangrijke emotie, omdat blijkt dat leerkrachten die meer empathie hebben voor slachtoffers, eerder signalen zoals verdriet, angst, of onzekerheid bij hen waarnemen (Blain-Arcaro, Smith, Cunningham, Vaillancourt, & Rimas, 2012), en daarmee dus ook pesten beter waar kunnen nemen (Byers et al., 2011; Craig et al., 2000; Huang et al., 2018; Yoon & Kerber, 2003).

Leerkrachten die zelf anderen gepest hebben, dus dader geweest zijn, zouden verondersteld kunnen worden pesten minder goed waar te nemen of te interpreteren. Deze leerkrachten kunnen namelijk geleerd hebben dat pesten functioneel kan zijn omdat ze er voordeel van gehad hebben in termen van sociale status (Oldenburg et al., 2015; Salmivalli, 2010). Voor hen is het pesten niet noodzakelijkerwijs een ongewenst en afwijkend gedrag, maar eerder functioneel gedrag dat niet perse gesanctioneerd moet worden, en waarvoor ze ook geen selectieve aandacht zullen hebben. Omdat daders ook vaak minder empathie voelen voor slachtoffers (Gini, Pozzoli, & Hauser, 2011), en meer berekenend en kil zijn (Gini, Albiero, Benelli, & Alto'e, 2007; Jolliffe & Farrington, 2006), kan dat ook gelden voor leerkrachten die zelf gepest hebben. Dit alles kan er toe leiden dat leerkrachten die zelf gepest hebben, een beperktere waarneming hebben van pesten dan andere leerkrachten.

Het wordt steeds overigens duidelijker dat de betekenis van pesten context afhankelijk is (Scholte, Sentse, & Granic, 2010; Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010). In een schoolcontext waar er breed gedragen opvattingen bestaan die positief zijn over pesten, zal pesten als meer normatief gedrag gezien worden, en minder als afwijkend en storend gedrag

waartegen opgetreden moet worden. En als pesten meer de norm wordt, zal het ook minder als zodanig waargenomen worden (Unnever & Cornell, 2003). Inderdaad blijken leerkrachten in scholen waar pesten meer geaccepteerd is, minder pesten waar te nemen (Waasdorp et al., 2011). In dergelijke contexten waar ze meer met pesten geconfronteerd worden, zullen leerkrachten een afgenomen sensitiviteit hebben ten opzichte van pesten. De veronderstelling hierbij is dat leerkrachten die zich in een context bevinden die gekenmerkt wordt door agressie en pesten, zich aan zullen passen aan deze cultuur, en gedrag dat in overeenstemming is met deze cultuur, minder zullen waarnemen (Huang & Cornell, 2016; Twemlow & Fonagy, 2005).

Kortom, theoretisch kan verondersteld worden dat de eigen ervaringen met pesten van leerkrachten invloed hebben op twee processen van sociale informatie verwerking, te weten het waarnemen of zien van pesten, en het interpreteren van gedrag van leerlingen. Het grotere inzicht in wat pesten inhoudt en de processen die er spelen, kunnen er toe leiden dat leerkrachten die zelf slachtoffer geweest zijn, pesten beter kunnen waarnemen dan andere leerkrachten. Bovendien beschikken ze mogelijk over een hogere mate van empathie voor de slachtoffers waardoor ze het lijden van de slachtoffers beter kunnen herkennen.

DE EIGEN PEST ERVARINGEN VAN LEERKRACHTEN

Als leerling gepest op school

In veruit het meeste onderzoek tot nu toe naar de rol van leerkrachten bij pesten worden leerkrachten gezien als een homogene groep, waarbij alle leerkrachten dezelfde kennis en vaardigheden hebben om het pesten onder leerlingen in hun klas te herkennen (en vervolgens in te grijpen). Er is echter reden om aan te nemen dat er verschillen bestaan tussen leerkrachten in de mate waarin ze pesten kunnen waarnemen. Als de eigen pest ervaringen toen ze zelf op school zaten, invloed hebben op hoe leerkrachten pesten waarnemen, is het van belang inzicht te krijgen in die ervaringen.

In Nederland is er nog relatief weinig bekend over de pestervaringen van leerkrachten. De enige wetenschappelijke studie tot nu toe in ons land die zich met dit thema bezig gehouden heeft is het onderzoek van Oldenburg en collega's (2015). Zij ondervroegen 139 leerkrachten van 99 basisscholen naar hun ervaring met pesten tijdens hun eigen schoolloopbaan. Meer specifiek werd er aan de leerkrachten gevraagd of ze tijdens het basisonderwijs, voortgezet onderwijs, of na het voortgezet onderwijs anderen gepest hadden of zelf gepest waren. De antwoorden die de leerkrachten konden geven waren 'nee', 'een

beetje', of 'ja', waarbij de laatste twee antwoorden samengevoegd werden tot 'ja'. Een opvallend hoog percentage van meer dan 75% van alle leerkrachten bleek vroeger betrokken geweest te zijn bij pesten. Ongeveer 38% van de leerkrachten bleek als leerling slachtoffer van pesten geweest te zijn, 25% had zelf anderen gepest, en 14% was zowel slachtoffer als dader geweest, was dus door anderen gepest en had op zijn of haar beurt ook zelf anderen gepest.

De afgelopen 10 jaar zijn er meerdere internationale studies geweest die onderzocht hebben in hoeverre leerkrachten tijdens hun eigen schoolperiode betrokken geweest zijn bij pesten. In één van de meest omvangrijke studies tot nu toe naar de pestervaringen werd aan meer dan 1300 onderwijsmedewerkers (leerkrachten en ondersteunend personeel) gevraagd of ze als kind ooit gepest waren (Bradshaw et al., 2007). Een bijzonder hoog percentage van 53% gaf aan dat dat voor hen het geval was. Leerkrachten in het basis onderwijs gaven minder vaak aan slachtoffer geweest waren dan leerkrachten in het voortgezet onderwijs. In de studie van Twemlow, Fobay, Sacco, en Brethour (2006) onder 116 leerkrachten van 7 basisscholen gaf een vergelijkbaar hoog percentage van 57% aan vroeger op school soms of vaak gepest te zijn. Yoon, Sulkowski en Bauman (2016) vroegen aan leerkrachten hoe ze zichzelf zouden omschrijven tijdens hun eigen schoolperiode: dader, slachtoffer, dader-slachtoffer, omstander (die pesten ziet gebeuren maar niets doet) of niet betrokken bij pesten. Van de 227 leerkrachten zag 27% zichzelf als slachtoffer, 11% als dader-slachtoffer, 41% was volgens zichzelf omstander geweest, en 21% gaf aan niet betrokken geweest te zijn. Een opvallende bevinding was dat geen van de leerkrachten zichzelf omschreef als uitsluitend dader zonder zelf ook gepest te zijn. Buckman (2011) onderzocht de pestervaringen van bijna 400 leerkrachten, en van hen bleek 59% vroeger betrokken geweest te zijn bij pesten, als slachtoffer (34%), dader (8%), of dader-slachtoffer (17%). Kokko en Pörhölä (2009) richtten zich niet op leerkrachten die reeds onderwijs gaven, maar op leerkrachten in opleiding. Leerkrachten in opleiding vormen namelijk een zeer belangrijke groep omdat zij de toekomstige leerkrachten zijn. Ook hier bleek een pestverleden vaak voor te komen: van de 97 leerkrachten in opleiding was 35% vroeger gepest.

De betrouwbaarheid van retrospectieve zelf-rapportages.

De percentages leerkrachten die aangeven gepest te zijn geweest, of zelf gepest te hebben, tijdens hun basis- of middelbare school, zijn vrijwel uitsluitend gebaseerd op retrospectief onderzoek, waarbij de leerkrachten gevraagd worden een inschatting te maken van hun

verleden. Bovendien zijn de meeste studies cross-sectioneel waarbij er maar één keer een retrospectieve inschatting gegeven wordt van het pesten. Hierdoor is onduidelijk in hoeverre deze inschattingen consistent zijn over tijd wat een indruk geeft van de betrouwbaarheid (Green et al., 2018). Het is bekend dat wanneer volwassenen gevraagd worden een inschatting te maken van negatieve gebeurtenissen uit hun kindertijd, die inschatting beïnvloed kan worden door de huidige stemming en functioneren (zie voor een overzicht Hardt & Rutter, 2004).

Er zijn aanwijzingen dat retrospectieve inschattingen van negatieve gebeurtenissen uit het verleden wel betrouwbaar en valide kunnen zijn. Zo vergeleken Reuben en collega's (2016) de gegevens van negatieve gebeurtenissen van meer dan 1000 kinderen toen die 3, 5, 7, 9, 11, 13, en 15 jaar oud waren met de retrospectieve inschattingen van die gebeurtenissen toen de mensen 38 jaar oud waren. Er bleek een duidelijke overeenstemming te zijn tussen de prospectieve gegevens en retrospectieve inschattingen, met een correlatie van .47. Onderzoek dat zich specifiek op retrospectieve inschattingen van pesten richt, is beperkt maar suggereert eveneens dat deze inschattingen betrouwbaar en valide kunnen zijn. Volwassenen die op twee momenten, met een tussenpose van een jaar, gevraagd werden naar hun ervaringen met pesten toen ze nog op school zaten, gaven een retrospectieve inschatting op beide momenten die sterk overeenkwamen (Rivers, 2001). Dit gold zowel voor de inschatting van de leeftijd waarop het pesten begon en hoe lang het pesten duurde, als voor de inschatting van de manier waarop de mensen gepest waren en de locaties waar het pesten plaatsgevonden had. Olweus (1993) vond ook een significante samenhang ($r = .42$) tussen de retrospectieve inschatting van hun pestervaringen van jongvolwassenen op 23-jarige leeftijd en de daadwerkelijke betrokken als slachtoffer (volgens hun klasgenoten en leerkrachten) toen ze 16 waren. Daarnaast blijken retrospectieve inschattingen van gepest worden door leerlingen in groep 12 (als ze 18 jaar zijn) significant samen te hangen met hun actuele zelfrapportages over pesten 6 jaar eerder (Nishina & Parra, 2018). Concluderend, de inschattingen die leerkrachten geven van hun betrokkenheid bij pesten toen ze zelf nog op school zaten, lijken relevante en betrouwbare informatie te geven over hun daadwerkelijke betrokkenheid.

Als leerkracht slachtoffer van geweld

Net zoals de vroegere pestervaringen tijdens hun eigen schoolperiode, kunnen ook de pestervaringen die leerkrachten nu op hun werk hebben van invloed zijn op hoe ze pesten waarnemen. Dezelfde cognitieve processen die spelen bij leerlingen die slachtoffer zijn van pesten, kunnen ook spelen wanneer volwassenen gepest worden (cf. Crick & Dodge, 1994;

Troop-Gordon & Ladd, 2005). Dit kan invloed hebben op hoe goed leerkrachten pesten waarnemen en gedrag als zodanig interpreteren. Net als bij leerlingen die gepest worden, kunnen actuele pestervaringen bij leerkrachten er toe leiden dat ze pesten van leerlingen eerder en beter herkennen omdat ze door hun eigen ervaringen sensitiever zijn voor vergelijkbare interacties bij leerlingen (Toblin, Schwartz, Gorman, & Abou-Ezzeddine, 2005; Waasdorp et al, 2011).

Pesten op de werkvloer in het algemeen is een onderschat probleem (Nielsen, Matthiesen, & Einarsen, 2010; Ortega, Høgh, Pejtersen, & Olsen, 2009) en dat geldt ook voor het pesten van leerkrachten tijdens hun werk. De literatuur spreekt daarbij vaak over geweld tegen leerkrachten (omschreven als ‘teacher violence’ of ‘teacher victimization’; Espelage et al., 2013). Hierbij gaat het om verbale beledigingen en bedreigingen, diefstal, vandalisme, ‘hate crimes’ via sociale media, fysieke aanvallen, en pesten. Een grootschalig onderzoek bij een representatieve groep van bijna 3000 leerkrachten liet zien dat 80% van de leerkrachten zich de afgelopen 12 maanden slachtoffer gevoeld had van één of meer vormen van geweld (McMahon et al. 2014). De meest voorkomende vorm was lastig gevallen worden (72%), gevolgd door vermogensdelicten (50%) en fysieke aanvallen (44%). Mannelijke leerkrachten en leerkrachten in stedelijke gebieden werden vaker slachtoffer van geweld dan vrouwelijke leerkrachten en leerkrachten op scholen in plattelandsgebieden. De leerlingen waren in veruit de meeste gevallen degene die het geweld toegepast hadden (meer dan 90%), gevolgd door ouders en collega’s. Het geschetste beeld komt overeen met andere grootschalige onderzoeken. Zo rapporteerden Kapa en Gimbert (2018) in hun studie over meer dan 37.000 basis school en middelbare school leerkrachten dat 22% van de leerkrachten slachtoffer was van bedreigingen en 9% van fysieke aanvallen door leerlingen. In de studie van Berg en Cornell (2016) onder ruim 9000 leerkrachten bleek dat ruim drie kwart van de leerkrachten aangaf verbaal aangevallen te zijn, waarvan 18% vaak. Ongeveer 15% van de leerkrachten was regelmatig slachtoffer geweest van leerlingen die hun eigendommen gestolen of vernield hadden.

Internationale studies tonen dat geweld tegen leerkrachten in vrijwel alle landen voorkomt. In China was ruim 25% van de leerkrachten slachtoffer van enige vorm van geweld (Yang et al., 2018), waarbij mannelijke leerkrachten vaker slachtoffer waren dan vrouwelijke leerkrachten van alle soorten van geweld. In Finland gaf 33% van de leerkrachten aan slachtoffer te zijn van verbaal, non-verbaal, of fysiek geweld (Kauppi & Pörhölä, 2012). Een onderzoek onder meer dan 1000 leerkrachten in Zuid-Korea maakte duidelijk 27% van de

leerkrachten te maken had gehad met verbaal geweld door leerlingen, en 19% met fysiek geweld (Moon, Morash, Jang, & Jeong, 2015). Andere studies wereldwijd bevestigen het beeld van geweld tegen leerkrachten (zie ook Espelage et al., 2013) waaronder Australië (Delfabbro et al., 2006), Canada (Wilson, Douglas, & Lyon, 2011), Chili en Israel (Benbenishty et al., 2018), Slowakije (Dzuka & Dalbert, 2007), en Taiwan (Chen & Astor, 2009).

Het meeste onderzoek naar geweld tegen leerkrachten is gebaseerd op zelfrapportages van leerkrachten. Wanneer leerlingen echter gevraagd worden aan te geven wat er zich op school afspeelt ten opzichte van de leerkrachten blijkt dat ook zij een duidelijk beeld kunnen schetsen. Zo vonden Chen en Astor (2012) en Khoury-Kassabri et al. (2009) dat leerlingen heel goed in staat waren om aan te geven hoeveel geweld ze tegen leerkrachten uitoefenden. De internationale literatuur maakt duidelijk dat geweld tegen leerkrachten een substantieel probleem is waar veel leerkrachten mee geconfronteerd worden.

Als leerkracht slachtoffer van pesten.

In de Amerikaanse onderzoekstraditie wordt gepest worden vaak gedefinieerd in termen van slachtofferschap en agressie of geweld. Het onderzoek naar geweld tegen leerkrachten zal daarom voor een groot deel over pesten gaan. Een beperkt aantal studies richt zich specifiek op pesten, waarbij de drie aspecten aanwezig zijn die ook bij pesten onder leerlingen spelen: het gaat om negatief gedrag, dat herhaaldelijk wordt uitgeoefend ten opzichte van iemand die zich niet goed kan verweren (Bradshaw et al., 2013; Nansel et al., 2001; Olweus, 1993; Pörhölä, Karhunen, & Rainivaara, 2006). De machtsongelijkheid wordt hierbij anders gedefinieerd dan bij pesten bij leerlingen onderling, omdat per definitie een leerkracht vanuit zijn of haar functie autoriteit heeft ten opzichte van leerlingen (Kauppi & Pörhölä, 2012). De machtsongelijkheid waar het hier om gaat heeft bijvoorbeeld betrekking op het feit dat leerlingen met een hoge sociale status onder de klasgenoten, leerkrachten pesten en door hun positie er voor kunnen zorgen dat andere leerlingen mee gaan doen. Deze processen kunnen er voor zorgen dat er een situatie ontstaat waarin de leerkracht het gevoel heeft geen macht of autoriteit meer te hebben en zich niet adequaat meer te kunnen verdedigen tegen het pesten. Overigens is het soms lastig om pesten van leerkrachten door leerlingen duidelijk te onderscheiden van ongewenst en verstorend gedrag door leerlingen (De Wet, 2010). Het is mogelijk dat een leerling voortdurend verstorend gedrag vertoont tegen de wil van de leerkracht in en daar zich daarmee verzet tegen die leerkracht. Hoewel het niet de intentie van

de leerling hoeft te zijn om de leerkracht op welbewuste of doelgerichte wijze schade te berokkenen en diens macht aan te tasten, kan de leerkracht dit gedrag als ondermijning van zijn of haar positie ervaren en het als pesten beleven. Sommige onderzoekers (bijvoorbeeld Rayner et al., 2002) stellen dan ook voor om bij het pesten van leerkrachten niet te kijken naar intentie van degene die het gedrag vertoont, maar naar de beleving van degene die het gedrag ondergaat. En bij leerkrachten zal het uiteindelijk de subjectieve ervaring van gepest worden zijn die invloed heeft op de perceptie van pesten onder leerlingen en minder de intentie achter het gedrag (Toblin et al., 2005).

Ook als specifiek gekeken wordt naar pesten van leerkrachten waarbij pesten als zodanig gedefinieerd wordt, blijkt dat veel leerkrachten betroffen zijn. In een uitgebreide studie vroegen Bradshaw en collega's (2013) meer dan 2100 basisschool en middelbare school leerkrachten of ze op de huidige school door iemand gepest waren. Ongeveer 18% van de leerkrachten gaf aan gepest te worden op school. De daders waren meestal collega's (45%), stafleden (39%), leerlingen (30%), en ouders van leerlingen (32%). In een vergelijkbaar onderzoek (Bradshaw et al., 2007) onder ruim 1500 onderwijsmedewerkers (leerkrachten en ondersteunend personeel) gaf meer dan 22% aan gepest te zijn tijdens het werk op school, door collega's (9%), ouders van leerlingen (8%), of leerlingen (6%). Twemlow en collega's (2006) onderzochten 116 leerkrachten van basisscholen of ze als leerkracht gepest werden. Meer dan de helft van de leerkrachten gaf aan door één leerling (19%) of meer leerlingen (38%) gepest te zijn op hun school. Waasdorp en collega's (2011) tenslotte rapporteerden dat meer dan de helft van de ruim 1000 onderwijsmedewerkers (waarvan 64% van de basisschool) aangaf gepest te worden op school.

De leerkracht als slachtoffer: sekse verschillen en verschillen tussen onderwijs type.

Hoewel niet in alle studies onderzocht of gerapporteerd, worden in de literatuur de volgende factoren beschreven die samenhangen met geweld tegen, of pesten van, leerkrachten. Zo blijken vrouwelijke leerkrachten meer verbaal geweld te ervaren dan mannelijke leerkrachten (Berg & Cornell, 2016; McMahon et al., 2014). De onderwijservaring van leerkrachten lijkt eveneens gerelateerd te zijn aan het slachtoffer zijn, waarbij meer ervaren leerkrachten minder vaak slachtoffer zijn dan minder ervaren leerkrachten (Berg & Cornell, 2016). Wat betreft het onderwijstype lijken leerkrachten op het basis onderwijs meer geweld of pesten te ervaren dan leerkrachten in het voortgezet onderwijs (Musu-Gillette, Zhang, Wang, Zhang, & Oudekerk, 2016). Van de leerlingen zijn het vaker de jongens die leerkrachten pesten dan meisjes

(Benbenishty et al., 2018). Kortom, uit het onderzoek naar geweld en pesten ten opzichte van leerkrachten wordt duidelijk dat een aanzienlijk deel van de leerkrachten slachtoffer is, in het verleden toen ze zelf naar school gingen, of in hun huidige werk op school.

Als leerkracht dader van pesten.

Het uitgangspunt bij dit overzichtsartikel is dat de ervaringen van leerkrachten met pesten invloed kunnen hebben op hoe zij pesten onder leerlingen waarnemen. Dat geldt enerzijds voor het zelf slachtoffer geweest zijn in het verleden of slachtoffer zijn van pesten als leerkracht op school. Echter, de manier waarop leerkrachten pesten onder leerlingen waarnemen wordt niet alleen beïnvloed door het slachtoffer geweest zijn, het kan ook beïnvloed worden doordat leerkrachten zelf dader geweest zijn of zijn (Oldenburg et al., 2015; Twemlow et al., 2006; Yoon et al., 2016). Pesten van leerlingen door leerkrachten is een onderbelicht thema en wordt terecht een ‘verborgen trauma’ genoemd (‘hidden trauma’, zie Twemlow et al., 2006), zowel in het primair als voortgezet onderwijs (Monsvold, Bendixen, Hagen, & Helvik, 2011). Pesten door leerkrachten is het gebruik maken van de macht als leerkracht om leerlingen te straffen, manipuleren, of te minachten, op een manier die niet overeenkomt met een redelijke disciplinaire maatregel (Monsvold, Bendixen, Hagen, & Helvik, 2011; Twemlow et al., 2006). Daarbij gaat het om gedrag zoals negeren, minachten, bedreigen, en belachelijk maken, tot aan fysieke gedragingen waaronder slaan, duwen, en mishandeling (Benbenishty, Zeira, & Astor, 2002a).

Een aantal recente studies schetst een opvallend beeld wat betreft de omvang van het pesten van leerlingen door leerkrachten. In twee nationaal representatieve steekproeven van meer dan 24.000 leerlingen uit Chili en evenveel uit Israel, van zowel het basis als voortgezet onderwijs, gaf één de zes leerlingen in Chili (16%) en in Israel (15%) aan belachelijk gemaakt of vernederd te zijn door leerkrachten, terwijl tussen de 5% en 7% aangaf fysiek of seksueel gepest te zijn. Pesten door leerkrachten kwam op vrijwel alle scholen voor. In alle gevallen gold dat jongens vaker slachtoffer waren dan meisjes. Deze percentages komen overeen met eerder onderzoek onder een representatieve groep van 10.000 middelbare school leerlingen (Benbenishty et al., 2002) die gevraagd werden in hoeverre ze slachtoffer geweest waren van emotioneel, fysiek, of seksueel getint gedrag van leerkrachten. Een kwart van de leerlingen (25%) was slachtoffer geworden van emotionele mishandeling zoals belediging en vernedering, 13% was fysiek gepest, en 8% was seksueel lastig gevallen. Ook hier bleken jongens vaker dan meisjes gepest te worden door leerkrachten. Ook op het basisonderwijs blijken leerlingen gepest te worden door leerkrachten. In een nationaal representatieve

steekproef van basisschool leerlingen in Israël werd gevonden dat 29% van de leerlingen slachtoffer was geworden van emotionele mishandeling en 22% van fysiek pesten (Benbenishty, Zeira, Astor, & Khoury-Kassabri, 2002b). Pesten door leerkrachten is bovendien wijdverbreid, en komt voor in veel Westerse en niet-Westerse culturen, waaronder Australië (Delfabbro et al., 2006), Egypte (Youssef, Attia, & Kamel, 1998), Griekenland (Theoklitou, Kabitsis, & Kabitsi, 2012), Groot-Brittannië (Lang, Marlow, Goodman, Meltzer, & Ford, 2013) Iran (Stephenson et al., 2006), Noorwegen (Monsvold et al., 2010), Taiwan (Chen & Astor, 2009; Chen & Wei, 2011), Jemen (Ba-Saddik & Hattab, 2012), Zuid-Korea (Lee, 2015), en Zimbabwe (Shumba, 2002).

Veruit het meeste onderzoek naar pesten door leerkrachten is gebaseerd op de ervaringen en rapportages van leerlingen. Toch blijkt dat wanneer leerkrachten zelf gevraagd worden om aan te geven of ze leerlingen pesten, een substantieel deel van de leerkrachten toegeeft dat dat voorkomt. Zo blijkt dat van de 116 ondervraagde basisschool leerkrachten meer dan 40% aangaf wel eens een leerling gepest te hebben: 8% van de leerkrachten had één keer een leerling gepest, 30% gaf aan een aantal keren een leerling gepest te hebben, en 3% gaf aan regelmatig leerlingen gepest te hebben (Twemlow et al., 2006). In een studie onder ouders van 3800 leerlingen vonden Lang en collega's (2013) dat 2.5% van de ouders van basisschool leerlingen, en 7% van de middelbaar onderwijs leerlingen aangaf dat hun kinderen problemen ondervonden omdat ze gepest werden door leerkrachten. Een reden waarom deze percentages lager zijn dan percentages die gebaseerd zijn op zelfrapportages van leerlingen, is dat veel slachtoffers van pesten het niet aan hun ouders vertellen. Het is daarom te verwachten dat ouders een minder goede inschatting kunnen maken van de mate waarin er gepest wordt op school of welke kinderen gepest worden door leerlingen, of leerkrachten.

Onderzoek suggereert dat wanneer leerkrachten pesten, ze zich daarbij richten op leerlingen die specifiek gedrag vertonen dat volgens hen gesanctioneerd zou moeten worden. Delfabbro en collega's (2006) ondervroegen 1284 middelbare school leerlingen naar hun ervaringen met gepest worden door leerkrachten en naar hun algemene functioneren. Tegelijkertijd werden de leerkrachten gevraagd om van elke leerling een inschatting te maken van het functioneren op school. De resultaten toonden dat 51% van de jongens in meer of mindere mate gepest werd door de leerkrachten. Voor de meisjes was dit significant minder, maar nog steeds een relatief hoog percentage (40%). De leerlingen die vaak tot zeer vaak gepest werden door de leerkrachten hadden minder vrienden en waren sociaal gezien meer geïsoleerd, en hadden volgens de leerkrachten minder cognitieve capaciteiten dan de

leerlingen die niet door leerkrachten gepest werden. Bovendien vertoonden ze meer risicogedrag in termen van wekelijks roken, alcohol drinken, of drugsgebruik. Kortom, leerkrachten leken met name die leerlingen te pesten die volgens hen minder goed presteerden op school, meer afwijkend gedrag vertoonden, en minder gemotiveerd waren op school. Toch is enige voorzichtigheid geboden omdat de studie niet duidelijk kon maken of het functioneren van de slachtoffers een oorzaak, of juist gevolg was van het gepest worden door leerkrachten.

Als leerkracht dader van pesten: sekse en leeftijdsverschillen.

Ongeacht de wijze waarop het pesten van leerlingen door leerkrachten onderzocht wordt, de literatuur maakt duidelijk dat het een aanzienlijk, en wereldwijd, probleem is. Over het algemeen blijkt dat jongens vaker dan meisjes het slachtoffer zijn van pesten door leerkrachten (Benbenishty et al., 2018; Delfabbro et al., 2006). Het bestaande onderzoek is echter niet eenduidig wat betreft de vraag of er verschillen bestaan in de mate waarin leerkrachten pesten in het basis onderwijs of middelbaar onderwijs. Een aantal studies suggereert dat doordat leerlingen ouder worden en zich ontwikkelen, ze beter in staat zijn zich te beschermen tegen het pesten door leerkrachten, zowel verbaal als fysiek. Het gevolg daarvan zou zijn dat ze zich minder snel gepest voelen door leerkrachten op het middelbaar onderwijs (Benbenishty et al., 2002a, 2002b). Andere studies veronderstellen echter dat juist leerlingen op het middelbaar onderwijs meer risico zouden lopen op negatieve interacties met leerkrachten, waaronder pesten. De reden zou zijn dat leerlingen hier te maken hebben met meerdere leerkrachten en met elke leerkracht brengen ze minder tijd door dan met de leerkracht op het basisonderwijs. Hierdoor is de kans groter op problemen met de leerkrachten en hebben ze minder mogelijkheden op een goede verstandhouding (Lang et al., 2013).

Stabiliteit van slachtofferschap en daderschap

Er is weinig bekend over de vraag of leerkrachten die nu als leerkracht gepest worden (of pesten) vroeger als leerling op school ook gepest werden, omdat langdurig onderzoek naar de stabiliteit van pesten nauwelijks bestaat (Juvonen & Graham, 2014). Er bestaan wel studies naar de stabiliteit van pesten maar deze omvatten zelden meer dan een periode van een aantal maanden tot hooguit vier jaar, ook in Nederland (Scholte et al., 2007). De enige grootschalige studie waarin de stabiliteit van agressie, waaronder pesten, over een periode van 10 jaar

onderzocht werd (tussen de leeftijden 5-8 en 15-18), wees uit dat minder dan 10% van de daders stabiel was in het pesten gedurende die periode (Broidy et al., 2003). Voor de stabiliteit van slachtofferschap lijken grootschalige studies volledig te ontbreken. Wat wel duidelijk wordt uit bestaand onderzoek is dat de stabiliteit over een periode van één jaar ongeveer 50% is (Pouwels, Souren, Lansu, & Cillessen, 2016), waarna de stabiliteit afneemt naarmate de periode langer duurt (Juvonen & Graham, 2014).

DE EIGEN ERVARING MET PESTEN EN DE WAARNEMING VAN LEERKRACHTEN

Theoretisch kan verondersteld worden dat de eigen ervaring met pesten van de leerkrachten invloed heeft op de mate waarin leerkrachten pesten kunnen waarnemen, of gedrag als zodanig interpreteren. Daarbij zouden leerkrachten die slachtoffer zijn geweest, pesten beter kunnen waarnemen dan leerkrachten die dergelijke ervaringen niet gehad hebben.

Leerkrachten die zelf dader geweest zijn zouden signalen van pesten in de klas mogelijk minder goed waar kunnen nemen, of signalen niet als zodanig interpreteren.

Er bestaat ondertussen een uitgebreide literatuur over pesten, maar het overgrote deel daarvan richt zich op leerlingen. Er komt wel steeds meer aandacht voor de rol van de leerkrachten maar het gaat daarbij voornamelijk over de opvattingen en houding ten opzichte van pesten die ze hebben, of over hun handelen. Over de eigen ervaring met pesten is veel minder bekend, en hoe die ervaring samenhangt met de mate waarin ze pesten waarnemen, signalen correct herkennen, of slachtoffers (en daders) kunnen identificeren is slechts in een handvol studies belicht.

De eigen ervaring als slachtoffer in relatie tot het waarnemen van pesten

De enige Nederlandse studie tot nu toe naar de eigen pest ervaringen van leerkrachten toen zij op school zaten, is van Oldenburg en collega's (2015). Zij onderzochten niet zozeer hoe de eigen ervaringen van leerkrachten samenhangen met hun huidige perceptie of handelen, maar brachten in kaart of de leerkracht ervaringen samenhangen met het aantal slachtoffers van pesten in hun klas. Het onderzoek werd uitgevoerd onder ruim 3300 basisschool leerlingen en 139 van hun basisschool leerkrachten. Verwacht werd dat in de klassen van leerkrachten die zelf slachtoffer geweest waren minder gepest zou worden omdat de leerkrachten door hun eigen negatieve ervaringen sensitiever zouden zijn geworden in het waarnemen en herkennen

van pesten (Mishna et al., 2005) en daardoor ook beter in zouden kunnen grijpen. De resultaten bevestigden deze verwachting niet: in de klassen van deze leerkrachten werd niet minder, of meer, gepest dan in de klassen van leerkrachten die geen slachtoffer geweest waren in het verleden. De verklaring die hiervoor gegeven werd was dat de leerkrachten mogelijk de noodzakelijke vaardigheden misten om adequaat in te grijpen bij pesten. Een alternatieve verklaring is echter dat de leerkrachten die vroeger zelf gepest waren, niet beter in staat waren dan andere leerkrachten om pesten beter waar te nemen, en dat ze daardoor ook niet anders konden handelen dan de andere leerkrachten.

In de reeds beschreven studie van Bradshaw en collega's (2007) onder meer dan 1300 leerkrachten bleek dat leerkrachten in het algemeen zeer slecht in staat waren om pesten waar te nemen en onderschatten ze het probleem in sterke mate. Wanneer er echter gekeken werd naar de eigen vroegere pestervaringen van leerkrachten kwam er een gedifferentieerder beeld naar voren. Leerkrachten die vroeger slachtoffer geweest waren, vonden het pesten op hun school een veel groter probleem dan de andere leerkrachten het vonden, en hun beeld kwam veel meer overeen met het beeld dat de leerlingen hadden. Met andere woorden, de leerkrachten met een slachtoffer verleden hadden een realistischer beeld van de situatie in hun klas wat betreft het pesten.

In het onderzoek van Twemlow en collega's (2006) waar 58% van de 116 leerkrachten aangaf vroeger gepest te zijn, bleek ook een samenhang te bestaan tussen het slachtoffer geweest zijn van pesten en hoe leerkrachten het pesten waarnamen. Leerkrachten die vroeger meer gepest waren, bleken nu als leerkrachten meer pesten waar te nemen op school. Op de vraag of ze leerkrachten op hun school leerlingen hadden zien pesten, gaven ze meer dan andere leerkrachten aan dat dat het geval was. De toegenomen sensitiviteit door hun eigen pest ervaringen werd als reden gezien voor hun hogere inschatting van het pesten op school.

De veronderstelling dat leerkrachten mogelijk sensitiever worden om pesten waar te nemen wanneer ze zelf slachtoffer geweest zijn, werd indirect ook onderzocht door Mishna en collega's (2005). De leerkrachten werden gevraagd hoe ze dachten over pesten in het algemeen, en over pesten in hun klas. Van belang hierbij was niet zozeer de vraag of de leerkrachten het pesten daadwerkelijk correct konden waarnemen, maar of ze van zichzelf dachten dat ze pesten goed waar konden nemen. Veel van de leerkrachten gaven aan dat ze zelf als leerling gepest geweest waren, waarvan sommigen langdurig en op ernstige wijze, en zowel fysiek als verbaal. Meerdere leerkrachten gaven aan dat ze door hun ervaringen

sensitiever geworden waren ten opzichte van pesten: Ze waren zich bewuster geworden van het feit dat pesten vaak verborgen is, en realiseerden zich beter hoe belangrijk het is om goed op signalen te letten die duiden op pesten. Hoewel dus niet direct onderzocht werd of hun waarneming daadwerkelijk verbeterd was, duiden de resultaten er wel op dat de leerkrachten die gepest waren, er in ieder geval dat ze beter wisten waar ze op moesten letten.

De eigen ervaring als slachtoffer in relatie tot het handelen van de leerkracht

Een aantal onderzoeken kijkt niet zozeer naar de waarnemen van pesten als leerkracht, maar brengen in kaart of leerkrachten die gepest zijn, nu als leerkracht anders handelen of bereid zijn anders te handelen. De impliciete veronderstelling daarbij is dat leerkrachten in het algemeen pesten beperkt waarnemen en daarom ook vaak niet handelend optreden (Rigby & Barnes, 2002; Fekkes et al., 2005). Als leerkrachten die gepest zijn, meer handelen, zou dat ook kunnen wijzen op het feit dat ze beter in staat zijn pesten waar te nemen, hoewel er geen één op één relatie is tussen waarnemen en handelen (zie Hawley & Williford, 2015).

Kokko en Pörhölä (2009) veronderstelden dat leerkrachten die vroeger zelf slachtoffer geweest waren van pesten sensitiever zouden zijn om patronen te herkennen in groepsprocessen en de groepsstructuur, en interpersoonlijke interacties tussen leerlingen, en daardoor beter in staat zouden zijn om slachtoffers van relationeel en indirect pesten te herkennen. Bovendien zouden deze leerkrachten beter in staat zijn om die leerlingen te herkennen die juist een potentieel gevaar zouden vormen voor de potentiële slachtoffers, dus in het herkennen van de daders van relationeel en verbaal pesten. Concreet werd onderzocht of leerkrachten in opleiding die vroeger gepest waren, van zichzelf dachten dat ze beter in staat zouden zijn om pesten waar te nemen en te herkennen dan de leerkrachten die vroeger niet gepest waren. Van de 97 leerkrachten in opleiding was 35% vroeger zelf gepest. De resultaten wezen uit dat de leerkrachten in opleiding die vroeger gepest waren *geen* hogere inschatting hadden van hun vaardigheden om pesten te herkennen. In de studie werd ook onderzocht of de chroniciteit van gepest zijn, dus de duur van het slachtofferschap, invloed had op de zelf waargenomen vaardigheid om pesten te herkennen. Chronische slachtoffers waren slachtoffers die gepest waren tijdens tenminste twee leeftijdsperiodes (7-9 jaar; 10-12 jaar; 13-16 jaar). Het bleek dat de chroniciteit niet van invloed was op de zelf ingeschatte vaardigheden om pesten in de klas te herkennen. De verklaring die de onderzoekers gaven was dat de leerkrachten die zelf gepest waren geleerd hadden hoe moeilijk pesten te herkennen is, met name het relationeel en verbaal pesten, door buitenstaanders, inclusief

leerkrachten. De leerkrachten in opleiding werden gevraagd een persoonlijke inschatting te maken van hun vaardigheden om pesten te herkennen. Dit zegt echter weinig over de vraag of de leerkrachten ook daadwerkelijk niet beter in staat waren om pesten te herkennen. Het is namelijk mogelijk dat hun zelfbeeld, en hun ingeschatte self-efficacy negatief beïnvloed waren door hun pestervaringen (Hawley & Williford, 2005; Salmivalli & Isaacs, 2005), maar dat ze wel meer dan leerkrachten zonder pestervaringen, pestsituaties konden herkennen en slachtoffers konden identificeren.

De studie van Kokko en Pörhölä (2009) onderzocht ook of de eigen ervaringen met pesten invloed hadden op de zelf ingeschatte empathie voor slachtoffers. In het SIP model speelt empathie een belangrijke rol bij het verklaren van de waarneming van leerkrachten, omdat het zowel invloed heeft op het herkennen van signalen van pesten als op het interpreteren van signalen die kunnen wijzen op pesten (Lemerise & Arsenio, 2000). Leerkrachten die meer empathie hebben voor slachtoffers zouden daardoor beter in staat zijn om pesten waar te nemen en slachtoffers te herkennen. Het bleek dat leerkrachten in opleiding die vroeger slachtoffer geweest waren, een hogere zelf gerapporteerde mate van empathie hadden, waarbij de chroniciteit niet van belang was. Leerkrachten in opleiding die gedurende langere tijd gepest waren hadden geen hogere mate van empathie dan leerkrachten die korter gepest waren.

Om te onderzoeken hoe leerkrachten zouden reageren bij het zien van pesten toonden Yoon, Sulkowki en Bauman (2016) 236 basisschool en middelbare school leerkrachten streaming video vignettes (video films) van diverse pest incidenten. De video vignettes beeldden een incident uit van fysiek pesten, verbaal, en relationeel pesten. Fysiek pesten bestond uit de situatie waarin een dader en drie vrienden de boeken uit de handen van een slachtoffer sloegen. Het verbaal pest incident speelde zich in een klaslokaal af, en toonde een situatie waarin een leerling die vooraan in de klas zat, zijn vinger opstak en zei dat hij het antwoord wist op een vraag van de leerkracht. Hierop werd het slachtoffer belachelijk gemaakt door de dader. Relationeel pesten tenslotte bestond uit het scenario waarin een slachtoffer niet aan de tafel mocht komen zitten bij de dader en zijn medestanders, die aangaven niet te willen dat het slachtoffer bij hen zit. Het voordeel van video vignettes ten opzichte van vragenlijsten vignettes is dat de video's veel meer relevante informatie bevatten die overeenkomen met daadwerkelijke pest incidenten zoals gezichtsuitdrukkingen en verbale uitingen van slachtoffers, daders en andere betrokkenen. In die zin zijn video vignettes authentiek en weerspiegelen ze de actuele pest situaties beter, waardoor onderzoek naar de percepties van

pesten door leerkrachten ook meer overeenkomt met de werkelijke processen van de waarneming.

Om de eigen pest ervaring te meten werd de leerkrachten gevraagd aan te geven hoe ze zich zouden classificeren toen ze nog op school zaten: dader, slachtoffer, dader-slachtoffer, omstander, en niet betrokken. De eigen pestervaringen hingen duidelijk samen met hoe leerkrachten volgens zichzelf zouden handelen bij het zien van pesten. Leerkrachten die zelf slachtoffer geweest waren zeiden veel meer dan andere leerkrachten dat ze de daders zouden disciplineren, maar tegelijkertijd waren ze minder geneigd iets te doen met de slachtoffers. Dit zou volgens de onderzoekers kunnen komen doordat de pijnlijke ervaringen van deze leerkrachten hun bereidwilligheid vergrootten om de daders actief aan te pakken, maar niet om de slachtoffers te ondersteunen. Leerkrachten die zelf op school daders waren geweest (d.w.z. zichzelf omschreven als dader of dader-slachtoffer) bleken nu als leerkrachten echter niet geneigd anders te handelen ten opzichte van slachtoffers of daders in hun klas. De resultaten geven echter geen informatie of de leerkrachten die zelf dader of slachtoffer geweest waren, beter waren in hun waarneming van pesten.

De eigen ervaring als dader in relatie tot het waarnemen van pesten als leerkracht.

De literatuur toont dat een substantieel deel van de leerkrachten (en leerkrachten in opleiding) slachtoffer is geweest van pesten tijdens de eigen school periode, of tijdens het werk als leerkracht. Leerkrachten kunnen echter ook betrokken zijn geweest als dader, hetgeen ook invloed kan hebben op hoe zij pesten waarnemen.

In de studie van Oldenburg en collega's (2015) werd gevonden dat in klassen van leerkrachten die vroeger zelf gepest hadden, er meer gepest werd dan in klassen waarvan de leerkrachten vroeger zelf niet gepest hadden. Deze leerkrachten zouden geleerd kunnen hebben om op een antisociale manier bepaalde doelen te bereiken zoals populariteit (Garandau et al., 2014; Salmivalli, 2010; Veenstra et al., 2014). Ze zouden daarom zowel een stabiel gedragspatroon als een permissievere houding ten opzichte van pesten hebben kunnen ontwikkelen. Door hun tolerantere houding ten opzichte van pesten zouden de leerkrachten minder ingrijpen bij pesten in hun klas. Een alternatieve hypothese echter, en gerelateerd aan de perceptie van de leerkrachten, is dat deze leerkrachten pesten minder goed waarnamen en daardoor niet ingrepen als het plaatsvond. De achterliggende reden zou kunnen zijn dat doordat deze leerkrachten pesten als een normaal sociaal proces zagen, pesten voor

hen minder ernstig en dus minder betekenisvol gedrag zou zijn, wat minder opviel en dat geen ingrijpen vereiste.

De huidige ervaringen met pesten in relatie tot het waarnemen van pesten

Uit de internationale literatuur blijkt dat een aanzienlijk deel van de leerkrachten in hun huidige werk als leerkracht gepest wordt (Berg & Cornell, 2016; Espelage et al., 2013; Kapa & Gimbert, 2018; McMahon et al., 2014). Ook deze meer recente of huidige ervaringen kunnen invloed hebben op de waarneming van pesten (cf. Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000). Opvallend genoeg bestaat er nog nauwelijks onderzoek naar dit thema. Één van de weinige onderzoeken is de studie van Waasdorp, O'Brennan, en Bradshaw (2011) bij meer dan 11000 leerlingen en 1000 leerkrachten. Deze studie toonde dat leerkrachten die op hun huidige school gepest werden, bijna vier keer zovaak pesten waarnamen dan hun collega's die niet gepest werden op deze school.

In hun onderzoek naar wat zij een 'verborgen trauma' noemden, brachten Twemlow en collega's (2006) niet alleen de pestervaringen uit het verleden van leerkrachten in kaart, maar ook hun ervaring met pesten in de huidige werksituatie. Het bleek dat leerkrachten die nu meer gepest werden, en ook de leerkrachten die nu zelf leerlingen pestten, meer pesten op school waarnamen, en meer leerkrachten gezien hadden die leerlingen pestten.

Het was echter niet duidelijk of deze verbeterde waarneming met name beïnvloed was door de ervaringen tijdens de vroegere school periode, of door de huidige pest ervaringen als leerkracht. Het bleek namelijk dat de huidige ervaringen sterk samenhangen met de ervaringen uit het verleden. Leerkrachten die nu meer gepest werden, en ook leerkrachten die nu pestten, waren in het verleden als leerling zelf meer gepest. Deze bevinding suggereert een zekere mate van stabiliteit in de pest ervaringen. Dit patroon waarbij de huidige pestervaringen van leerkrachten samenhangen met de pestervaringen uit het verleden, en tegelijkertijd met hoe de leerkrachten pesten op school waarnemen, werd in eerder onderzoek ook gevonden (Twemlow & Fonagy, 2005).

Concluderend kan gezegd worden dat er opvallend weinig onderzoek bestaat over de vraag of leerkrachten die betrokken geweest zijn bij pesten (als slachtoffer of als dader) pesten tussen leerlingen beter waar kunnen nemen. De beperkte literatuur die er is, suggereert dat als leerkrachten vroeger gepest zijn, of tegenwoordig als leerkracht gepest worden, ze pesten beter waarnemen dan leerkrachten zonder deze ervaringen.

ALGEMENE CONCLUSIE

De achtergrond bij deze overzichtstudie is het gegeven dat leerkrachten in beperkte mate handelen als er gepest wordt in hun klas. Dit ligt niet alleen aan het feit dat leerkrachten niet zouden weten hoe ze moeten handelen, maar met name ook aan het feit dat ze pesten niet waarnemen als het gebeurt.

De sociale informatieverwerkingstheorie (Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) onderscheidt twee stappen in de verwerking van sociale informatie die ook rechtstreeks betrekking hebben op hoe leerkrachten pesten waarnemen: (1) het waarnemen (zien) van signalen van pesten, en (2) het interpreteren van signalen die duiden op pesten. Het uitgangspunt bij de waarneming is dat leerkrachten pesten eerder waarnemen als ze er selectieve aandacht voor hebben. Deze selectieve aandacht is er als het pesten een speciale betekenis heeft, opvalt of afwijkt van wat de norm is. De opvattingen die leerkrachten hebben spelen daarom een belangrijke rol omdat deze opvattingen mede bepalen of pesten gezien wordt als opvallend gedrag dat afwijkt of als normatief gedrag waar geen speciale aandacht voor nodig is. De theorie beschrijft hoe eigen ervaringen uit het verleden invloed hebben op beide stappen van de sociale informatieverwerking. Toegepast op pesten zou het betekenen dat als leerkrachten zelf slachtoffer geweest zijn van pesten, ze pesten beter waar zouden nemen of signalen die duiden op pesten, accurater interpreteren. Door hun eigen pestervaringen hebben leerkrachten namelijk meer inzicht in wat pesten inhoudt en hoe het te herkennen is, ook als het gedrag heel subtiel is. Bovendien hebben de leerkrachten door hun eigen ervaringen meer empathie voor de slachtoffers, waardoor ze zowel beter het pesten kunnen herkennen, als ook slachtoffers (en daders) beter kunnen identificeren.

Het overzicht van de internationale literatuur toont een aantal belangrijke zaken.

In veel van de gevallen waarin gepest wordt, handelen de leerkrachten niet, volgens de leerlingen. Veel leerkrachten denken echter dat ze wel handelen, en ook dat ze effect hebben met hun handelen.

Wat betreft het zien van pesten, zijn veel leerkrachten aangewezen op hun eigen waarneming, en kunnen niet beschikken over informatie van leerlingen. Onderzoek toont namelijk regelmatig aan dat leerlingen hun pest ervaringen maar heel weinig met hun leerkrachten delen. Uit vrijwel alle studies die leerkracht rapportages over pesten vergelijken met leerling rapportages blijkt dat er maar een hele kleine overeenstemming is tussen wat leerkrachten zien en wat leerlingen waarnemen. Leerkrachten zijn beperkt in staat pesten waar

te nemen, en onderschatten het probleem in grote mate. Niet alleen het proces als zodanig wordt niet goed waargenomen door leerkrachten, ook als het gaat om het identificeren van slachtoffers en daders doen leerkrachten het in het algemeen niet goed: ze scoren maar heel matig als ze vast moeten stellen welke kinderen er gepest worden en welke kinderen pesten. Het gegeven dat leerkrachten pesten niet goed waarnemen is niet te verklaren door het feit dat pesten buiten hun gezichtsveld plaats zou vinden: leerkrachten en leerlingen zijn het eens over de locaties waar er gepest wordt, en geven beiden aan dat het pesten het meest voorkomt in de klas. Wel worden er soms verschillen gevonden in het typen pesten: het meer zichtbare fysieke pesten wordt door leerkrachten iets beter waargenomen dan het meer verborgen pesten zoals relationeel en verbaal pesten. Omdat het pesten op de basis school, en zeker in de eerste jaren daarvan, meer fysiek van aard is, zijn leerkrachten op het basis onderwijs iets beter in staat pesten waar te nemen.

Op basis van de sociale informatieverwerkingstheorie kan verwacht worden dat leerkrachten selectieve aandacht zullen hebben voor pesten, en het daarmee eerder waarnemen, als het gedrag voor hen opvallend en afwijkend van de norm is. De opvattingen van leerkrachten over pesten zijn echter reden tot bezorgdheid. Het internationale onderzoek toont namelijk een vrij eenduidig beeld waaruit blijkt dat leerkrachten opvattingen hebben over pesten die niet correct zijn en hun waarneming daarmee negatief beïnvloeden. Zo zien veel leerkrachten fysiek pesten wel als pesten maar relationeel en verbaal pesten niet. Bovendien denken veel leerkrachten dat de effecten van relationeel en verbaal pesten niet ernstig zijn. Daarnaast hebben ze vaak onjuiste beelden van slachtoffers en daders, wat het identificeren van deze leerlingen bemoeilijkt. Al met al geven deze opvattingen weer dat veel leerkrachten de ernst van het pesten onderschatten, en dat pesten voor velen van hen niet echt afwijkend gedrag is waar ze speciale aandacht voor hebben.

Niet alle leerkrachten zullen even goed zijn in het waarnemen van pesten. De veronderstelling is namelijk dat de eigen ervaringen invloed hebben op de waarneming van pesten en het interpreteren van sociale signalen in de klas. Het is daarom van belang om te weten hoe veel leerkrachten zelf pestervaringen gehad hebben. Internationaal maar ook nationaal onderzoek laat zien dat veel leerkrachten (soms de helft van de leerkrachten die onderzocht zijn) betrokken zijn geweest bij pesten toen ze zelf op school zaten. Veruit de meeste van deze leerkrachten zijn slachtoffer geweest waarbij de percentages uiteenlopen van ruim 30% tot 58%; een kleiner deel van de leerkrachten was vroeger dader, tussen de 10% en 25%.

Een opvallende bevinding is dat veel leerkrachten gepest worden, of geweld ervaren, tijdens hun werk als leerkracht op de school, met percentages die variëren van 18% tot meer dan 50%. Dit is relevant omdat ook deze ervaringen invloed kunnen hebben op hoe ze pesten kunnen waarnemen. In de literatuur wordt ook gesproken over een zogenaamd verborgen trauma, namelijk het feit dat leerkrachten zelf leerlingen pesten. Dit is een omvangrijk en wereldwijd probleem waar veel leerlingen mee te maken hebben. Van deze leerkrachten kan verwacht worden dat de eigen ervaringen eerder leiden tot een minder goed kunnen waarnemen van pesten.

Hoewel er theoretische veronderstellingen zijn die aangeven dat eigen pestervaringen invloed kunnen hebben op het waarnemen, en hoewel ingezien wordt dat het correct waarnemen essentieel is in de strijd van leerkrachten tegen pesten, bestaan er maar heel weinig studies die onderzoek doen naar de samenhang tussen zelf gepest zijn als leerkracht en de waarneming van pesten. Het globale beeld dat uit dit beperkte onderzoek naar voren komt is dat leerkrachten met een slachtofferverleden inderdaad pesten beter waar kunnen nemen. Ze schatten realistischer in hoe groot het probleem is, nemen het accurater waar, en hebben meer empathie voor de slachtoffers. Andere studies laten zien dat leerkrachten met dergelijke ervaringen adequater handelen of eerder ingrijpen. Indirect wijst dit er op dat ze mogelijk ook het pesten beter waarnemen. Overigens blijken niet alleen ervaringen uit het langer geleden verleden samen te hangen met de waarneming, ook recente ervaringen hangen er meer samen. Leerkrachten die nu als leerkracht geweld ervaren en gepest worden, zien meer pesten om hen heen dan andere leerkrachten.

De algemene conclusie is dat veel leerkrachten pesten onderschatten, en geen realistische opvattingen hebben over pesten. In het algemeen nemen ze pesten niet goed waar. Leerkrachten echter die zelf slachtoffer zijn geweest, schijnen pesten wel beter waar te nemen. Het bestaande onderzoek is echter beperkt, en er is daarom dringend meer onderzoek nodig naar de exacte wijze waarop leerkrachten pesten waarnemen, hoe hun opvattingen daarmee samenhangen, en welke rol de eigen ervaringen kunnen spelen. Een speciale rol is er weggelegd voor interventies tegen pesten. Meerdere review studies en meta analyses geven aan dat de effecten van antipest programma's meestal redelijk beperkt zijn. Een reden kan zijn dat veel interventies wel terecht de leerkracht betrekken bij het terugdringen van pesten, maar mogelijk teveel nadruk leggen op het handelingsrepertoire van de leerkrachten, maar te

weinig aandacht besteden aan het accuraat waarnemen van pesten en het correct interpreteren van gedrag als pesten.

REFERENTIES

- Aceves, M. J., Hinshaw, S. P., Mendoza-Denton, R., & Page-Gould, E. (2010). Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 658-669.
- Ahn, H., Rodkin, P.C., & Gest, S. (2013). Teacher–student agreement on “bullies and kids they pick on” in elementary school classrooms: Gender and grade differences. *Theory Into Practice* *52*, 257–263.
- Ahtola, A., Haataja, A., Kärnä, A., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2012). For children only? Effects of the KiVa antibullying program on teachers. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 851-859.
- Archer, J. (2004). Sex differences in aggression in real-world settings: a meta-analytic review. *Review of General Psychology*, *8*, 291–322.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Much ado about nothing’? *Psychological Medicine*, *4*, 717-729.
- Atlas, R., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, *92*, 86–99.
- Ba-Saddik, A. S. S., & Hattab, A. S. (2012). Emotional abuse towards children by schoolteachers in Aden Governorate, Yemen: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, *12*, 647.
- Baly, M., & Cornell, D. (2011). Effects of an educational video on student reports of bullying. *Journal of School Violence*, *10*, 221–238.
- 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.
- Bauman, S., Rigby, K., & Hoppa, K. (2008). US teachers' and school counsellors' strategies for handling school bullying incidents. *Educational Psychology*, *28*, 837-856.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Lopez, V., Bilbao, M., Ascorra, P. (2018a). Victimization of teachers by students in israel and in chile and its relations with teachers' victimization of students. *Aggressive Behavior*, *x*, 1-12.

- Benbenishty, R., Zeira, A., & Astor, R. A. (2002a). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, *26*, 763–782.
- Benbenishty, R., Zeira, A., Astor, R. A., & Khoury-Kassabri, M. (2002b). Maltreatment of primary school students by educational staff in Israel. *Child Abuse & Neglect*, *26*, 1291–1309.
- Berg, J. K., & Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, *31*, 122–139.
- Blain-Arcaro, C., Smith, J. D., Cunningham, C. E., Vaillancourt, T., & Rimas, H. (2012). Contextual attributes of indirect bullying situations that influence teachers' decisions to intervene. *Journal of School Violence*, *11*, 226-245.
- Boulton, M. J. (2014). Teachers' self-efficacy, perceived effectiveness beliefs, and reported use of cognitive-behavioral approaches to bullying among pupils: Effects of in-service training with the I DECIDE program. *Behavior Therapy*, *45*, 328-343.
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L., & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School Psychology Review*, *36*, 361-382.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., O'Brennan, L. M., & Gulemetova, M. (2013). Teachers' and education support professionals' perspectives on bullying and prevention: Findings from a national education association study. *School Psychology Review*, *42*, 280-297.
- Brendgen, M., & Troop-Gordon, W. (2015). School-related factors in the development of bullying perpetration and victimization: Introduction to the special section. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 1-4.
- Broidy, J. L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., et al. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: a six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, *39*, 222–245.
- Buckman, M. (2011). A comparison of secondary student and teacher perceptions of school bullying and prevention practices. *The School Psychologist*, *65*, 6-12.
- Byers, D. L., Caltabiano, N. J., & Caltabiano, M. L. (2011). Teachers' attitudes towards overt and covert bullying, and perceived efficacy to intervene. *Australian Journal of Teacher Education*, *36*, 105-119.

- Camodeca, M., Caravita, S. C., & Coppola, G. (2015). Bullying in preschool: The associations between participant roles, social competence, and social preference. *Aggressive Behavior, 41*, 310-321.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. (2005). Children's opinions on effective strategies to cope with bullying: The importance of bullying role and perspective. *Educational Research, 47*, 93-105.
- Campaert, K., Nocentini, A., & Menesini, E. (2017). The efficacy of teachers' responses to incidents of bullying and victimization: The mediational role of moral disengagement for bullying. *Aggressive Behavior, 43*, 483-492.
- Card, N.A., Stucky, B.D., Sawalani, G.M., & Little, T.D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: a meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development, 79*, 1185-229.
- Chen, J., & Astor, R. A. (2009). The perpetration of school violence in Taiwan: An analysis of gender, grade level and school type. *School Psychology International, 30*, 568-584.
- Chen, J., & Astor, R. A. (2012). School variables as mediators of personal and family factors on school violence in Taiwanese junior high schools. *Youth & Society, 44*, 175-200.
- Chen, J.-K., & Wei, H.-S. (2011). Student victimization by teachers in Taiwan: Prevalence and associations. *Child Abuse & Neglect, 35*, 382-390.
- Chester, K. L., Callaghan, M., Cosma, A., Donnelly, P., Craig, W., Walsh, S., & Molcho, M. (2015). Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11, 13 and 15 from 2002 to 2010. *The European Journal of Public Health, 25*, 61-64.
- Cook, C., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*, 65-83.
- Cooley, J.L., Fite, P.J., & Pederson, C.A. Bidirectional associations between peer victimization and functions of aggression in middle childhood: Further evaluation across informants and academic years. *Journal of Abnormal Child Psychology, 46*, 99-111.
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology, 105*, 138-149.

- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International, 21*, 5-21.
- Craig, W. M., & Pepler, D. J. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology, 13*, 41-59.
- Crick, N. R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66*, 337-347.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin, 115*, 74-101.
- Crick, N. R., Ostrov, J. M., Burr, J. E., Cullerton-Sen, C., Jansen Yeh, E., & Ralston, P. (2006). A longitudinal study of physical and relational aggression during early childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 27*, 254-268.
- Dedousis-Wallace, A., & Shute, R. H. (2009). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 9*, 2-17.
- Dedousis-Wallace, A., Shute, R., Varlow, M., Murrphy, R., & Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology, 34*, 862-875.
- Delfabbro, P., Winefield, T., Trainor, S., Dollard, M., Anderson, S., Metzger, J., & Hammarstrom, A. (2006). Peer and teacher bullying/victimization of South Australian secondary school students: Prevalence and psychosocial profiles. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 71-90.
- De Los Reyes, A., & Prinstein, M.J. (2004): Applying depression-distortion hypotheses to the assessment of peer victimization in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 33*, 325-335.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review, 35*, 2091-2100.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers. *European Psychologist, 12*, 253-260.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 649-663.

- Espelage, D., & Swearer, S. M. [Ed]. (2004). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers; US.
- Espelage, D., Anderman, E.M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L.A., & Reynolds, C.R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers: Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist*, *68*(2), 75-87.
- Evans, C., Fraser, M., & Cotter, K. (2014). The effectiveness of school-based bullying prevention programs: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, *19*, 532–544.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M. M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *32*, 247-256.
- Farrington, D., & Ttofi, M. (2009). School-based programs to reduce bullying and victimization. *Campbell Systematic Reviews*, *6*. The Campbell Collaboration.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, *20*, 81-91.
- Felix, E. D., Sharkey, J. D., Green, J. G., Furlong, M. J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, *37*, 234-247.
- Finkelhor, D., Turner, H., & Hamby, S. (2012). Let's prevent peer victimization, not just bullying. *Child Abuse & Neglect*, *36*, 271–274.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Snell, J. L., Edstrom, L. V., MacKenzie, E. P., & Broderick, C. J. (2005). Reducing playground bullying and supporting beliefs: An experimental trial of the Steps to Respect program. *Developmental Psychology*, *41*, 479–491.
- Frey, K. S., Nolen, S. B., Van Schoiack Edstrom, L., & Hirschstein, M. K. (2005). Effects of a school-based social–emotional competence program: Linking children's goals, attributions, and behavior. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *26*, 171–200.
- Garandeau, C., Lee, I., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, *43*, 1123–1133.

- Geel, M. van, Vedder, P., & Tanilon, J. (2014). Relationship between peer victimization, cyberbullying, and suicide in children and adolescents: A meta-analysis. *Pediatrics, 168*, 435-442.
- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics, 123*, 1059–1065.
- Gini, G., Pozzoli, T., & Hauser, M. (2011). Bullies have enhanced moral competence to judge relative to victims, but lack moral compassion. *Personality and Individual Differences, 50*, 603–608.
- Gini, G., Albiero, .P, Benelli, B., & Alto`e, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? *Aggressive Behavior, 33*, 467–476.
- Goossens, F. A., Olthof, T., & Dekker, P. H. (2006). New participant role scales: Comparison between various criteria for assigning roles and indications for their validity. *Aggressive Behavior, 32*, 343–357.
- Graham, S., & Juvonen, J. (1998). Self-blame and peer victimization in middle school: An attributional analysis. *Developmental Psychology, 34*, 587–599.
- Green, J. G., Oblath, R., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M. K., & Sharkey, J. D. (2018). Initial evidence for the validity of the California Bullying Victimization Scale (CBVS-R) as a retrospective measure for adults. *Psychological Assessment, 30*, 1444-1453.
- Grusec, J. E., & Goodnow, J. J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology, 30*, 4-19.
- Haataja, A., Boulton, A., Voeten, M., & Salmivalli, C. (2014). The KiVa antibullying curriculum and outcome: Does fidelity matter? *Journal of School Psychology, 52*, 479–493.
- Hardt, J., & Rutter, M. (2004). Validity of adult retrospective reports of adverse childhood experiences: Review of the evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 260–273.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, 441–455.
- Hawkins, D. L., Pepler, D. J., & Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development, 10*, 512–527.

- Hawley, P. H., & Williford, A. (2015). Articulating the theory of bullying intervention programs: Views from social psychology, social work, and organizational science. *Journal of Applied Developmental Psychology, 37*, 3-15.
- Hazler, R. J., Miller, D. L., Carney, J. V., & Green, S. (2001). Adult recognition of school bullying situations. *Educational Research, 43*, 133-146.
- Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2012). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence, 32*, 516-536.
- Huang, H., Liu, Y., & Chen, Y. (2018). Preservice preschool teachers' responses to bullying scenarios: the roles of years of study and empathy. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-13.
- Huang, F. L., & Cornell, D. G. (2016). Multilevel factor structure, concurrent validity, and test-retest reliability of the high school teacher version of the Authoritative School Climate Survey. *Journal of Psychoeducational Assessment, 34*, 536-549.
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist, 70*, 293-299.
- Inchley, J., Currie, D., Young, S., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., . . . Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. *Health Behaviour in School-age Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. Copenhagen, Denmark: WHO Regional Office for Europe.
- Isaacs, J., Hodges, E. V., & Salmivalli, C. (2008). Long-term consequences of victimization by peers: A follow-up from adolescence to young adulthood. *International Journal of Developmental Science, 2*, 387-397.
- Jacobson, K.E., & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling, 11*, 1-8.
- Jolliffe D., Farrington D.P. (2006). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*, 540-550.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*, 131-155.
- Juvonen, J., & Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology, 65*, 159-185.
- Kapa, R., & Gimbert, B. (2018). Job satisfaction, school rule enforcement, and teacher victimization. *School Effectiveness and School Improvement, 29*, 150-168.

- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, *56*, 261–282.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, *28*, 1059-1068.
- Klomek, A. B., Sourander, A., & Elonheimo, H. (2015). Bullying by peers in childhood and effects on psychopathology, suicidality, and criminality in adulthood. *The Lancet*, *2*, 930–941.
- Kochenderfer-Ladd, B., & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology*, *46*, 431-453.
- Kokko, T. H. J., & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective intervener as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, *25*, 1000-1008.
- Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse & Neglect*, *33*, 914–923.
- Kowalski, R.M., Giumetti, G.W., Schroeder, A.N., & Lattaner, M.R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, *140*, 1073-1137.
- Kunda, Z. (2001). Concepts: Representing social knowledge. In: Z. Kunda (Ed.), *Social cognition: Making sense of people* (pp. 15–52). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Ladd, G. W., & Kochenderfer-Ladd, B. (2002). Identifying victims of peer aggression from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment*, *14*, 74-96.
- Lang, I. A., Marlow, R., Goodman, R., Meltzer, H., & Ford, T. (2013). Influence of problematic child-teacher relationships on future psychiatric disorder: Population survey with 3-year follow-up. *The British Journal of Psychiatry*, *202*, 336-341.
- Langford, R., Bonell, C., Jones, H., Poulou, T., Murphy, S., Waters, E., ... Campbell, R. (2015). The world health organization's health promoting schools framework: A Cochrane systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health*, *15*, 130.
- Lee, J. H. (2015). Prevalence and predictors of self-reported student maltreatment by teachers in South Korea. *Child Abuse & Neglect*, *46*, 113–120.

- Leff, S. S., & Lakin, R. (2005). Playground-based observational systems: A review and implications for practitioners and researchers. *School Psychology Review, 34*, 475–489.
- Lemerise, E. A., & Arsenio, W. F. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development, 71*, 107–118.
- Marachi, R., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2007). Effects of teacher avoidance of school policies on student victimization. *School Psychology International, 28*, 501–518.
- McMahon, S. D., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A., & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools, 51*, 753-766.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*, 240-253.,
- Merrell, K., & Isava, D. (2008). How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *School Psychology Quarterly, 23*, 26–42.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D., & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education, 28*, 718-738.
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health, 55*, 602–611.
- Monsvold, T., Bendixen, M., Hagen, R., & Helvik, A. (2011). Exposure to teacher bullying in schools: A study of patients with personality disorders. *Nordic Journal of Psychiatry, 65*, 323-329.
- Moon, B., Morash, M., Jang, J. O., & Jeong, S. (2015). Violence against teachers in South Korea: Negative consequences and factors leading to emotional distress. *Violence and Victims, 30*, 279–292.
- Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., & Oudekerk, B. (2016). *Indicators of School Crime and Safety: 2016*. Washington, DC: U. S. Department of Education, IES-NCES National Center for Education Statistics.
- Nakamoto, N., & Schwartz, D. (2009). Is peer victimization associated with academic achievement? A meta-analytic review. *Social Development, 19*, 221–242.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. G., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094–2100.

- Nederlands Jeugdinstuut (2015). *Beoordeling anti-pestprogramma's in het onderwijs*. Rapportage van de commissie voor het Ministerie Onderwijs, Cultuur en Wetenschap; NJI, Utrecht.
- Nelen, W., de Wit, E., Golbach, M., van Druten, L., Deen, C., & Scholte, R. (2018). *Sociale veiligheid in en rond scholen*. Nijmegen: Praktikon B.V.
- Nicolaides, S., Toda, Y., & Smith, P. K. (2002). Knowledge and attitudes about school bullying in trainee teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 105-118.
- Nielsen, M.B., Matthiesen, S.B., & Einarsen, S. (2010). The impact of methodological moderators on prevalence rates of workplace bullying. A meta-analysis. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 83, 955 - 979.
- Nishina, A., & Parra, L.A. (2018). Discrepancies between retrospective and actual self-reports of peer victimization six years earlier. *Journal of Research on Adolescence*, x, 1-12
- Novick, R. M., & Isaacs, J. (2010). Telling is compelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30, 283–296.
- Oldenburg, B., Bosman, R., & Veenstra, R. (2016). Are elementary school teachers prepared to tackle bullying? A pilot study. *School Psychology International*, 37, 64-72.
- Oldenburg, B., van Duijn, M., Sentse, M., Huitsing, G., van der Ploeg, R., Salmivalli, C., & Veenstra, R. (2015). Teacher characteristics and peer victimization in elementary schools: A classroom-level perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 33-44.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Orobio de Castro, B. et al., (2018). *Wat Werkt Tegen Pesten? Effectiviteit van kansrijke programma's tegen pesten in de Nederlandse onderwijspraktijk*. NRO, Utrecht
- Ortega, A., Høgh, A., Pejtersen, J.H. & Olsen, O. (2009). Prevalence of workplace bullying and risk groups: a representative population study. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 82, 417-426.
- Ostrov, J. M., & Bishop, C.M. (2008). Preschoolers' aggression and parent-child conflict: A multiinformant and multimethod study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 309–322.
- Ostrov, J. M., & Keating, K. F. (2004). Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. *Social Development*, 13, 255–277.

- Pakaslahti, L., & Keltikangas-Järvinen, L. (2000). Comparison of peer, teacher, and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology, 20*, 177-190.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*, 95-110.
- Peeters, M., Cillessen, A. H. N., & Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 1041–1052.
- Pörhölä, M., Karhunen, S., & Rainivaara, S. (2006). Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. In C. S. Beck (Ed.), *Communication Yearbook 30* (pp. 249–301). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pouwels, J. L., Scholte, R. H. J., van Noorden, T., H. J., & Cillessen, A. H. N. (2016a). Interpretations of bullying by bullies, victims, and bully-victims in interactions at different levels of abstraction. *Aggressive Behavior, 42*, 54-65.
- Pouwels, J.L., Souren, P.M., Lansu, & Cillessen, A.H.N. (2016). Stability of peer victimization: A meta-analysis of longitudinal research. *Developmental Review, 40*, 1–24.
- Puckett, M. B., Aikins, J. W., & Cillessen, A. H. (2008). Moderators of the association between relational aggression and perceived popularity. *Aggressive Behavior, 34*, 563–576.
- Rayner, C., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what can we do?* New York, NY: Taylor & Francis.
- Reijntjes, A., Vermande, M., Thomaes, S., Goossens, F., Olthof, T., Aleva, L., & Van der Meulen, M. (2016). Narcissism, bullying, and social dominance in youth: A longitudinal analysis. *Journal of Abnormal Child Psychology, 44*, 63–74.
- Reuben, A., Moffitt, T. E., Caspi, A., Belsky, D. W., Harrington, H., Schroeder, F., . . . Danese, A. (2016). Lest we forget: Comparing retrospective and prospective assessments of adverse childhood experiences in the prediction of adult health. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 57*, 1103–1112.
- Richard, J. F., Schneider, B. H., & Mallet, P. (2011). Revisiting the whole-school approach to bullying: Really looking at the whole school. *School Psychology International, 33*, 263–284.
- Rigby, K., & Barnes, A. (2002). To tell or not to tell: the victimised student's dilemma. *Youth Studies Australia, 21*, 33–36.

- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psychology*, *19*, 129–141.
- Sairanen, L., & Pfeffer, K. (2011). Self-reported handling of bullying among junior high school teachers in Finland. *School Psychology International*, *32*, 330-344.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, *15*, 112–120.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development*, *76*, 1161–1171.
- Salmivalli C., Lagerspetz, K.M.J., 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.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., & Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, *24*, 205–218.
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, *28*, 246–258.
- Scholte, R. H. J., Burk, W. J., & Overbeek, G. (2013). Divergence in self- and peer-reported victimization and its association to concurrent and prospective adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*, 1789-1800.
- Scholte R.H.J., de Kemp R.A.T, Haselager G.J.M., & Engels, R.C.M.E. (2007). Longitudinal stability in bullying and victimisation in childhood and adolescence *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*, 217-238.
- Scholte, R.H.J., Sentse, M., & Granic, I. (2010). Do actions speak louder than words? Classroom attitudes and behavior in relation to bullying in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *39*, 789-799.
- Sharkey, J. D., Ruderman, M. A., Mayworm, A. M., Green, J. G., Furlong, M. J., Rivera, N., & Purisch, L. (2015). Psychosocial functioning of bullied youth who adopt versus deny the bully-victim label. *School Psychology Quarterly*, *30*, 91-104.
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effects of emotional abuse on primary school pupils by teachers in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, *26*, 783-191.

- Smith, J. D., Schneider, B. H., Smith, P. K., & Ananiadou, K. (2004). The effectiveness of whole-school antibullying programs: A synthesis of evaluation research. *School Psychology Review, 33*, 547–560.
- Smith, P. K., & Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: Findings from a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood, 7*, 193-212.
- Solberg, M. E., & Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*, 239-268.
- Stassen Berger, K. (2007). Update on bullying at school: Science forgotten? *Developmental Review, 27*, 90-126.
- Stephenson, R., Sheikhattari, P., Assasi, N., Eftekhar, H., Zamani, Q., Maleki, B., & Kiabayan, H. (2006). Child maltreatment among school children in the Kurdistan Province, Iran. *Child Abuse & Neglect, 30*, 231–245.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K., & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents', and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior, 26*, 266–277.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology, 17*, 435–450.
- Swearer, S. M., & Cary, P. T. (2003). Perceptions and attitudes toward bullying in middle school youth: A developmental examination across the bully/victim continuum. In M. J. Elias & J. E. Zins (Eds.), *Bullying, peer harassment, and victimization in the schools* (pp. 63–80). New York: Haworth Press.
- Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T., & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying?: Linking research to educational practice. *Educational Researcher, 39*, 38-47.
- Theoklitou, D., Kabitsis, N., & Kabitsi, A. (2012). Physical and emotional abuse of primary school children by teachers. *Child Abuse & Neglect, 36*, 64–70.
- Toblin, R. L., Schwartz, D., Gorman, A. H., & Abou-Ezzeddine, T. (2005). Social–cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Journal of Applied Developmental Psychology, 26*, 329-346.
- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' victimization-related beliefs and strategies: Associations with students' aggressive behavior and peer victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*, 45-60.

- 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.
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., & Loeber, R. (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health, 21*, 80–89.
- Twemlow, S. W., & Fonagy, P. (2005). The prevalence of teachers who bully students in schools with differing levels of behavioral problems. *American Journal of Psychiatry, 162*, 2387-2389.
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour Jr, J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry, 52*, 187-198.
- Unnever, J. D., & Cornell, D. G. (2003). The culture of bullying in middle school. *Journal of School Violence, 2*, 5–27.
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., & Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development, 32*, 486-495.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology, 106*, 1135-1143.
- Vreeman, R. C., & Carroll, A. E. (2007). A systematic review of school-based interventions to prevent bullying. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 161*, 78-88.
- Waasdorp, T.E., & Bradshaw, C.P. (2011). Examining student responses to frequent bullying: A latent class approach. *Journal of Educational Psychology, 103*, 336–352,
- Waasdorp, T. E., Pas, E. T., O'Brennan, L. M., & Bradshaw, C. P. (2011). A multilevel perspective on the climate of bullying: Discrepancies among students, school staff, and parents. *Journal of School Violence, 10*, 115-132.
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education, 30*, 189–201.
- Wienke Totura, C. M., Green, A. E., Karver, M. S., & Gesten, E. L. (2009). Multiple informants in the assessment of psychological, behavioral, and academic correlates of bullying and victimization in middle school. *Journal of Adolescence, 32*, 193 – 211.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S., & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence, 26*, 2353–2371.

- Yang, C., Jenkins, L., Frederick, S.S., Chen, C., Xie, J., & Nickerson, A.B. (2018). Teacher victimization by students in China: A multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, *x*, 1-12.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y., & Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *37*, 36-51.
- Yoon, J. S., Bauman, S., Choi, T., & Hutchinson, A. S. (2011). How South Korean teachers handle an incident of school bullying. *School Psychology International*, *32*, 312–329.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, *69*, 27–35.
- Yoon, J., Sulkowski, M. L., & Bauman, S. A. (2016). Teachers' responses to bullying incidents: Effects of teacher characteristics and contexts. *Journal of School Violence*, *15*, 91-113.
- Youssef, R. M., Attia, M. S. E. D., & Kamel, M. I. (1998). Children experiencing violence II: Prevalence and determinants of corporal punishment in schools. *Child Abuse & Neglect*, *22*, 975–985.